

**DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI  
SOSYAL BİLGİLER BİLİM DALI**

**KANT VE ROUSSEAU’NUN İNSAN DOĞASI VE EĞİTİM  
ANLAYIŞLARI**

**Mehmet KOLAY**  
**Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı**  
**Doç. Dr. Baykal BİÇER**

**Kütahya, 2015**

## **Yemin Metni**

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Kant ve Rousseau’nun İnsan Doğası ve Eğitim Anlayışları” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların “Kaynaklar” bölümünde gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

..... /..... / 2015

---

Mehmet KOLAY

## **Kabul ve Onay**

Mehmet KOLAY'ın hazırladığı “Kant ve Rousseau'nun İnsan Doğası ve Eğitim Anlayışları” başlıklı Yüksek Lisans tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği ile kabul edilmiştir.

...../..... / 2015

Doç. Dr. Baykal BİÇER (Danışman)

\_\_\_\_\_

Doç. Dr. İsmail ÇİFTÇİOĞLU

\_\_\_\_\_

Yrd. Doç. Dr. Fatih ÖZBAY

\_\_\_\_\_

Doç. Dr. Turan TEMUR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## Önsöz

Bu çalışmada amaç, aralarında belirli bir etkileşim olduğu düşünülen Rousseau ile Kant örneği üzerinden, insan doğası ve bunun eğitim ile ilişkisini temellendirmektir. İnsan doğası toplumsal yaşamda ve farklı disiplinlerce önemli bir yere sahiptir. Çünkü insan doğası onun gelişimini ve eğitimini etkileyen önemli bir role sahiptir. İnsan doğası kavramının anlamı bireyin düşünsel eğilimine, yaşam tarzına, felsefi anlayışına ve bunun gibi birçok nedene bağlı olarak değişmektedir.

Tezin giriş bölümünde Hegel'in, "bir çağın sesi felsefede yankısını bulur" anlayışından yola çıkarak Rousseau ile Kant'ın yaşadığı çağın temel özelliklerini göstererek ve fikirlerinin ortaya çıktığı düşünsel ortamın etkisini belirleyerek, bunların eğitim anlayışlarının oluşmasındaki etkisinin ortaya konması amaçlandı. Bu bağlamda ise Aydınlanma Dönemi'nin insan anlayışlarına ve temel düşüncelerine değinilerek bu dönemdeki insan algısı sorununun eğitim anlayışlarında nasıl bir yer tuttuğu incelenmeye çalışıldı. Daha sonra Rousseau ve Kant'ın hayatı ve eserlerine belli ölçüde yer verildi. Buradaki temel hedef ise filozofun yaşam biçimi ve birikimlerinin felsefi anlayışıyla paralellik gösterebileceğiydi.

İkinci kısımda ise insan doğasının ne olduğu ile ilgili açıklamalara yer verilmektedir. Daha sonraki bölümde ise her ikisinin insan doğası ve eğitimi ile ilgili görüşlerine odaklanıldı. Rousseau'nun da belirttiği gibi bir eğitim romanı olan 'Emile' adlı eserini ve Kant'ın eğitim ile ilgili düşüncelerini giydirdiği etik konusu ile ilgili tespitlerine, bunun ana temasını oluşturan ödev ahlakıyla ilgili düşüncelerine yer verildi. Devamında ise her ikisi arasındaki karşılıklı etkileşim ve farklılıklar belirtilmeye çalışıldı. Sonuç ve tartışma bölümünde ise konu ile ilgili bazı değerlendirmelere yer verildi.

## **Teşekkür**

Bu çalışmanın yapılmasında beni cesaretlendiren, desteklerini esirgemeyerek beni bilgilendiren, gerek okuma gerekse yazma aşamalarında bana destek vererek çalışmama yön veren danışmanım ve değerli Hocam Doç. Dr. Baykal BİÇER'e teşekkür ediyorum.

## İçindekiler

Yemin Metni .....	İİ
Kabul ve Onay.....	İİİ
Önsöz .....	İV
Teşekkür.....	V
içindekiler.....	VI
Özet .....	Vİİİ
Abstract .....	İX
Birinci Bölüm.....	1
Giriş.....	1
İkinci Bölüm .....	7
Yöntem.....	7
Üçüncü Bölüm .....	8
Kant ve Rousseau'nun İnsan Doğası ve Eğitim Anlayışları .....	8
Aydınlanma Düşüncesi .....	8
İnsan Doğası.....	12
J. J. Rousseau'da İnsan Doğası ve Eğitim Anlayışı.....	19
J. J. Rousseau'un Hayatı .....	19
Eserleri .....	22
İnsan Anlayışı .....	25
Eğitim Anlayışı .....	27
<i>Emile ve Eğitim</i> .....	28
<i>Menfi Eğitim</i> .....	34
<i>Kadın Eğitimi</i> .....	36
<i>Rousseau ve Natüralist Eğitim</i> .....	38
Immanuel Kant'ın Hayatı .....	41
Eserleri .....	45
İnsan Anlayışı .....	47
Eğitim Anlayışı .....	58
Ahlak Felsefesi ve Ahlaki Eğitim .....	65
Dördüncü Bölüm.....	73

Kant ve Rousseau'nun İnsan Doğası ve Eğitim Anlayışlarının Karşılaştırılması..	73
Beşinci Bölüm.....	83
Tartışma Sonuç ve Öneriler .....	83
Kaynaklar .....	88
Özgeçmiş.....	97

## Özet

### **Kant ve Rousseau'nun İnsan Doğası ve Eğitim Anlayışları**

Bu çalışma, 18 yüzyıl Aydınlanma filozofu olmalarına rağmen çağımızın sorunlarına ışık tutan, düşünce tarihinde önemli etkiler bırakmış ve halen bunu devam ettiren iki büyük düşünür Rousseau ve Kant'ın felsefelerinde insan doğası ve eğitim arasındaki ilişkileri ortaya koymayı, yeri geldikçe de karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırma, literatür incelemeye dayalı basılı, yazılı kaynaklardan yararlanarak gerçekleştirilmiştir. Kant ile özgürlük hakkındaki aykırı görüşleriyle birçok çevrede tepkiyle karşılanan Rousseau'nun en önemli ortak noktası, her iki düşünürün ilk olarak insanın doğuştan saf, temiz ve iyi olduğunu öne sürmeleridir. Fakat toplum ve siyaset hakkındaki görüşlerinin farklılığı gerek etik alanda gerekse eğitim alanında farklı sonuçlara ulaşmalarına neden olmuştur. Bu bağlamda Rousseau, insanın doğal gelişimine, doğaya ve doğallığa uygun olarak şekillenen bir eğitim verilmesi gerektiğini savunurken Kant, akli kendisine inceleme konusu yaparak ideal bir eğitimi, insanın arzu ve eğilimlerine göre değil, aklın ilkelerine diğer bir ifadeyle ahlak yasasına uygun bir şekilde yetiştirilmesinde görür. Dolayısıyla Kant, gerçek eğitimi, insan doğasını disipline etmek suretiyle onu kültürlenme, medenileştirme ve ahlâkileştirme süreci olarak değerlendirmesiyle Rousseau'dan ayrılır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, İnsan Doğası, Kant, Rousseau



## **Abstract**

### **Kant and Rousseau's understanding of human nature and Education**

This study aims to set forth and compare –when necessary– the relations between human nature and education in the light of the philosophies of two great philosophers, Rousseau and Kant who have left important effects in the history of philosophy and shed light to even today's problems despite being the philosophers of Age of Enlightenment in the 18th century. The research, in this sense, is performed as a literature review based on the printed resources. The most important common point between Kant and Rousseau, who has been criticised in many environments regarding his ideas about freedom, is that both philosophers claim human nature to be pure, clean and good. However, the differences of ideas about society and politics have led to different results both in ethical and educational fields. Within this concept, while Rousseau supports an education which is compatible to human's natural development, nature and naturalness, Kant, making the reason a research subject, sees the ideal education not by human's natural desires and tendencies but by mind and ethical rules. Therefore, Kant is distinguished from Rousseau by defining the ideal education as taking human nature under discipline by domestication, civilization and ethics.

**Keywords:** Education, Human Nature, Kant, Rousseau

## **Birinci Bölüm**

### **Giriş**

Eğitim gerek düşünürler gerekse akademisyenler tarafından farklı şekilde ele alınmış ve inceleme konusu yapılmıştır. Eğitimin farklı şekilde ele alınmasının sebebi ise dayandırıldığı felsefi görüşlerden kaynaklanmaktadır. Sözgelimi, idealizme göre eğitim, bireyin bilinçli ya da bilinçsizce Tanrı'ya ulaşma adına gösterdiği bir çabadır. Realizme göre eğitim, toplumdaki kültürel mirası yeni kuşağa aktarmak suretiyle onları sosyalleşmeye hazırlama sürecidir. Natüralizme göre eğitim, kişinin doğal olgunlaşmasını artırma suretiyle bunu eylemlerine de yansıtmasını sağlamaktır. Pragmatizme göre eğitim, insanı toplumda daha nitelikli ve verimli bir kişi yapma amacı taşıyan toplumsal bir faaliyettir. Marxizme göre ise eğitim, insanı farklı yönleriyle eğitmek suretiyle doğayı egemenliği altına alacak, onu değiştirecek ve böylece üretimde bulunacak şekilde yetiştirme süreci şeklinde ifade edilmektedir (Kaygısız, 1997 ve Biçer, 2012)

Eğitim felsefesi, genel olarak eğitime yön vermek suretiyle, bu doğrultudaki amaçları şekillendiren ve eğitim uygulamalarına kılavuzluk eden bir disiplindir. Eğitim felsefesi, insanların belli amaçlar için nasıl yetiştirileceği konusunda önderlik eder ve eğitime, irtibatta bulunduğu tüm toplumsal olgularla, bir bütünlük çerçevesinde anlam vermeye çalışır (Kop, 2004).

Eğitim konusuyla da ilgilenen Rousseau ve Kant'ın insan ve eğitimle ilgili görüşlerinin açıklanması, eleştirilmesi bu çalışmanın özünü oluşturmaktadır.

Temel hedefi insan karakterini şekillendirmek olan eğitim, çeşitli filozofların dolayısıyla da felsefi akımların insan doğasına ilişkin kabullerini göz önünde bulundurmaya zorundadır. Bir başka deyişle öğretmenlerin öğrencileriyle kuracakları ilişkinin niteliği onların insan doğasına yüklediği anlamlara dayanır (Biçer, 2012; 2014). Bu kapsamda Aydınlanma düşüncesine damgasını vurmuş, insan, bilgi ve eğitim kavramlarını yeniden tanımlamış ve bu alanlarda iz bırakmış iki filozof Kant ve Rousseau'nun düşünce sistemlerini karşılaştırmak, insana ve onun eğitimine yönelik yeni perspektifler sağlaması açısından önem taşımaktadır.

İnsan doğası toplumsal yaşamda ve farklı disiplinlerce önemli bir yere sahiptir. Çünkü insan doğası onun gelişimini ve eğitimini etkileyen önemli bir role sahiptir. İnsan doğası kavramının anlamı bireyin düşünsel eğilimine, yaşam tarzına, felsefi anlayışına ve bunun gibi birçok nedene bağlı olarak değişmektedir.

### **Kuramsal Çerçeve**

“Kant ve Rousseau’nun insan doğası ve eğitim anlayışları” adlı bu çalışma literatür tarama ve nitel araştırma yöntemine dayalı bir referans çalışmasıdır. Kant ve Rousseau’nun insan ve eğitim anlayışlarını incelemek, daha sonra ise karşılaştırmak için öncelikle her iki düşünürün yaşadığı dönemin, toplumsal koşulların bilinmesi, devamında ise Aydınlanmaya bakış tarzlarını incelemek gerekmektedir. Çünkü Aydınlanmayı değerlendiriş biçimleri, düşünürlerin insan ve eğitim anlayışları arasındaki farklılığının temelini oluşturmaktadır.

Bu doğrultuda ilk olarak Kant ile Rousseau’nun yaşadığı düşünsel dönem olan “Aydınlanma Dönemi” ele alınacak daha sonra “İnsan Doğası” kavramı incelenecektir. Çalışmanın devamında ise her iki düşünürün insanla ilgili görüşlerine değinilerek eğitimle ilgili düşüncelerine yer verilecektir.

İnsan, insan olma özelliğini toplum içerisinde kazanmakta ve toplum içerisinde sosyalleşmektedir. Filozoflar da belirli bir toplumda yaşadıklarından dolayı o toplumun kültürü filozofu etkiler, yönlendirir ve düşüncelerinin şekillenmesine yardımcı olur. Bu nedenle her sistem, onu ortaya koyan filozofun kişiliğini ortaya koyarken aynı zamanda bu kişilik üzerinde toplumun ve kültürün etkisini de yadsımamak gerekir. İşte bu yüzden Kant ve Rousseau’nun insan ve eğitim anlayışlarını incelemek için öncelikle her iki filozofun yaşadığı düşünsel iklimin bilinmesi gerekmektedir ki bu da Aydınlanma düşüncesidir.

Aydınlanma’nın temelleri dünyanın, insanın, başka bir deyişle düşünmenin keşfedildiği Rönesans yıllarında atılmaya başlandığından dolayı Aydınlanma, Ortaçağ’ın hayat anlayışına tepki olarak yeni bir dünya görüşü olarak ortaya çıkmıştır. Böylece Avrupa insanı geleneksel yapısından sıyrılıp, hayatını kendi aklı ile düzenlemeye başlama girişimine koyulmuştur ki bu yolun ilk adımları

Aydınlanma ile atılmıştır. Aydınlanmaya öncelik eden önemli bir diğer olay, Avrupa’da yeniden doğuş anlamına gelen Rönesans (Renaissance)’tır. Ancak Rönesans bir geçiş, yani köprü görevi gören bir çağıdır. Reform sonrasında ise zenginleşen Avrupa’da gerek kentlerin gelişmesi gerekse kapalı ekonomik yapının kırılması ile birlikte Avrupa dünyanın kültürünü oluşturma yolunu başlattı. 18.yüzyıl ise bu gelişmelerdeki en yüksek seviyedir. Çünkü bu çağ Aydınlanma yüzyılı olarak değerlendirilmiştir. Bu çağda insan aklı tarihte hiç olmadığı kadar önem kazanmıştı. Öyle ki “insanın mutluluğa ulaşmasının tek yolu aklını kullanmasıdır” sözünün egemen olduğu Aydınlanma çağı farklılığını ortaya koyacaktı (Lee, 2002).

D’Alembert de, “Elements of Philosophy” adlı eserinde Aydınlanma döneminin özelliklerini belirtmeden, kendisinden önceki dönemlerin temel özelliklerini tanımlar. D’Alembert’e göre, 15. yüzyıl Rönesans’ın başladığı dönemdir, 16. Yüzyılda Reform en üst noktasına ulaşmıştır. 17. Yüzyıl ise Kartezyen felsefenin damgasını taşır. Bunların ardından 18. Yüzyılın karakteristiğinin ne olacağını sormaktadır (Cassirer, 1951). Kendi yüzyılını ise şu şekilde ifade eder:

Bizim yüzyılımıza kesinlikle felsefe yüzyılı adı verilir. Eğer birisi önyargısız bir biçimde bilgimizin şimdiki durumunu ele alırsa, felsefenin ilerlemeyi gösterdiği inklâr edilemez. Doğa bilimleri her geçen gün yeni şeylere ulaşmaktadır... yeni felsefi yöntemlerin keşfi ve uygulanması, bunlara eşlik eden istek, hava ve evrenin görüntüsünün içimizde yarattığı fikirlerin coşkunu: tüm bu nedenler akılların canlı bir şekilde mayalanmasını getirmiştir. Bu mayalanma yolunda duran her şeyi süpürüp atar. Böylece seküler bilimlerin ilkelerinden dini kurumlara, müzikten ahlaka... her şey tartışılıp analiz edilmekte, en azından ele alınmaktadır (s: 4).

Aydınlanma dönemi, genel olarak aklının esas alındığı bir dönemdir. Kant, Aydınlanmayı, insan aklını ön plana çıkararak tanımlar. Kant’a göre Aydınlanma, insanın kendi suçu ile düşmüş olduğu bir ergin olmayış durumundan yine kendi aklını kullanarak kurtulmasıdır. İnsan bu duruma ise aklını kullanmamasından

dolayı düşmüştür. Dolayısıyla “Aklını kullanmak cesaretini göster!” sözü, bundan böyle parola olmalıdır (Gökberk, 1967).

Rousseau, Aydınlanma düşüncesi içerisinde farklı bir görüşe sahiptir. Çünkü Aydınlanma, akli temel olan bir yaklaşımı benimserken Rousseau, insanın özü itibariyle iyi, ahlâklı bir varlık olduğunu ve kendi doğasına göre gelişebileceğini savunur. Bu doğrultuda Aydınlanmanın kuru akılcılığına tepki olarak sezgiyi ve iç duyguyu yücelterek insanda, akıldan çok duyguların önem taşıdığını, ahlâki alanda ise, akıl ile duyguların birlikte rol alabileceğini savunmuştur.

İnsan nedir?, insan doğası nedir? sorusu, felsefe tarihinde yanıtı aranan temel sorulardandır. İnsan, kendisini ancak 19. yüzyıldan itibaren problem olarak görmeye başlamış ve zamanla yüzyılımıza kadar gelişme göstererek insan felsefesi ya da diğer bir deyişle felsefi antropoloji adıyla bir disiplin olarak inceleme konusu yapılmıştır. Bu tarihi süreç içerisinde hemen her filozofun açık ya da belirsiz de olsa bir insan anlayışını savunduğu söylenebilir.

Genel olarak insan doğası kavramı birbirine zıt iki farklı şekilde değerlendirilmektedir. Bunlar ise özcülük ve tarihselciliktir. Özcülük; değişmez, genel bir insan doğasının varlığını savunmasına karşın, tarihselcilik ve varoluşçuluk ise insanın sosyal bir varlık olduğunu dolayısıyla içinde yaşadığı çağa ve kültüre göre biçimlendiğini belirterek, değişmez bir insan doğasının olmadığını savunurlar.

Rousseau'nun ideali doğal insandır. Bu amaçla, “Doğal olarak insan iyi ve mutlu doğar, ancak onu kötü ve mutsuz yapan toplumdur” anlayışından hareketle insanın doğuştan getirdiği saf doğasını temele alan bir eğitim modeli geliştirmiştir. Çünkü Rousseau, insanın doğduğunda temiz olduğunu, ancak toplumsal yaşamın onu kötü olmaya iteklediği, eğitim dâhil diğer kurumların çocuğun temizliğini ve ahlâkını bozduğunu belirtmektedir. Oysa ona göre eğitim, toplumun felsefi, ahlâki, politik ve her türlü inanca dayalı sistemlerinin çocuğa kabul ettirilmesi değil, doğal gelişimini sağlayıcı bir modelde olmalıdır.

Rousseau'da doğal eğitim kuramının temel işlevi, doğal insanı toplumsal boyutta yeniden biçimlendirmektir. Bu amacın gerçekleşmesi ise insanı duyarlı ve özgür kılan yeti ve duygular sayesinde olur. Şu halde eğitimin zorunlu koşulları,

doğal yeti, duyguların niteliği ve gelişme düzeyidir. Bu yeti ve duygular olmaksızın eğitimden söz etmek olanaksızdır (Aksoy, 1987). Rousseau kısaca, doğaya uygun insan yetiştirme sürecidir, şeklinde özetlediği eğitim anlayışında insanın uygarlıktan uzaklaşıp doğaya dönmesini değil, doğanın ona verdiği yetenek ve becerilere dönmesini savunur.

Kant'ın felsefi sisteminde insan, öncekilerden farklı olarak dual bir yapıya sahiptir. Kant felsefesinin merkezi konumundaki insanın doğal bir yanını kabul etmekle birlikte, sadece nedensellik kanunları çerçevesinde belirlenmiş doğal bir varlık değildir. Kant, insanda aynı zamanda diğer hiçbir varlıkta olmayan ve sadece ona özgü olan başka bir yanın, akıl varlığı yanının olduğunu da kabul eder. Ona göre doğa yasalarının etkilerinin bittiği yerde dünyanın bir parçası olan insan kişiliği başlar (Mengüşoğlu, 1969).

Kant, eğitimi fiziki ve uygulamaya dönük olmak üzere ikiye ayırır. Fiziki eğitim çocukların bedensel ihtiyaçlarının giderilmesiyle ilgilidir. Pratik hayata yani uygulamaya yönelik eğitim ise bir insana özgür bir varlık olarak nasıl yaşaması gerektiğini öğreten eğitimidir. Kant, ruhun fiziki eğitiminin doğayı hedeflediğini buna karşılık ahlâki eğitimin ise özgürlüğü hedeflediğini belirtir (Mengüşoğlu, 1969).

Kant'ın eğitim anlayışı, ahlâk anlayışı ile ilgilidir ve ödev ahlâkına dayanır. Kant'ın ahlâk öğretisi, her yerde ve her zaman neyin yapılması gerektiğini değil, neyin istenmesi gerektiğini içerir. Bir eylemin değeri, özünde iyi olan niyete bağlıdır ki, bu da ödev ahlâkıdır. Onun ahlâk anlayışı: “Öyle davran ki, senin o davranışın bir kural haline getirilebilsin” ilkesiyle özetlenebilir (Kant, 1999).

### **Problem Durumu**

Eğitimin temel amaçlarından biri de insan karakterini şekillendirmek ve onu sosyalleştirmektir. Bu doğrultuda eğitim, genel olarak çeşitli filozofların dolayısıyla da felsefi akımların gerek insan doğasına gerekse eğitime ilişkin kabullerini göz önünde bulundurmaya zorundadır. İşte bu alanlarda iz bırakmış iki filozof, Kant ile Rousseau'nun düşünce sistemlerini incelemek, karşılaştırmak, insana ve onun eğitime yönelik yeni perspektifler sağlamak açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda araştırmanın temel problemi ise şudur: Rousseau ve Kant'ın, insan doğası ve eğitimle ilgili görüşleri nelerdir?

## **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada amaç, Rousseau ve Kant'ın insan ve eğitim ile ilgili düşüncelerini ortaya koyarak günümüzdeki eğitim anlayışına etkilerinin vurgulanmasıdır. Her iki düşünür de Aydınlanma Dönemi'ne damga vurarak, eğitim ile ilgili öneri ve görüşleriyle birçok felsefeci ve düşünüre esin kaynağı olmuş, bugün bile tartışılmaya değer görülmüşlerdir. Bundan dolayı Rousseau ve Kant'ın günümüz eğitim anlayışına ne gibi katkıları olduğu ve bundan sonra da ne gibi yararlar sağlayacağı konusunun değerlendirilmesi çalışmanın amacı kapsamında yer almaktadır.

## **Araştırmanın Önemi**

Literatür taraması yöntemiyle hazırlanan bu çalışma, günümüz insanının eğitime daha sağlıklı bir perspektiften bakabilmesi açısından oldukça önemli bir değere sahiptir. Bu bağlamda gerek Kant ve özellikle Rousseau, eğitimde daha önceden düşünülmeyen birçok değerleri ortaya koyarak hem günümüz eğitim programlarının düzenlemesi hem de mevcut eğitim anlayışlarının olumlu ve olumsuz yönlerinin değerlendirilmesi gibi konularda kaynak teşkil etmesi açısından önemli bir değere sahiptir.

## **Problem Cümlesi**

Kant ve Rousseau'nun, insan doğası ve eğitimle ilgili görüşleri nelerdir?

## **Alt Problemler**

Kant ve Rousseau'nun Aydınlanma düşüncesine bakışları nasıldır?

Kant ve Rousseau'nun insan doğası ilgili görüşleri nelerdir?

Kant ve Rousseau'nun insan doğasıyla ilgili görüşlerinin, eğitimle ilgili düşünceleri arasında bir ilişki var mıdır?

## **İkinci Bölüm**

### **Yöntem**

Bu bölümde, araştırmanın modeli, verilerin toplanması, verilerin analizi başlıkları altında bilgiler sunulmuştur.

#### **Araştırma Modeli**

Nitel bir araştırma yaklaşımı çerçevesinde hazırlanan bu çalışmada Rousseau ile Kant'ın insan doğası ve eğitim anlayışlarının ortaya konulması ve aynı zamanda karşılaştırmalı olarak incelenmesi tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Karasar (1998)'a göre tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Balcı (1997)'ye göre, eğitim sorunlarının birçoğu tanımlanabilir bir değerde olduğundan dolayı tarama modelindeki araştırmalar, bilginin anlaşılmasında, artırılmasında ve eğitim alanındaki araştırmalarda hem teorisyenlere hem de uygulamacılara önemli kazanımlar sağlamaktadır.

#### **Verilerin Toplanması**

Bu araştırma çerçevesinde verilerin toplanmasında yazılı belgelerden yararlanma, diğer bir ifadeyle doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmanın problemine çözüm bulmak amacıyla toplanan verilerde temel kaynak olarak Rousseau'nun eğitim romanı olan 'Emil' adlı eseri, Kant'ın 'Eğitim Üzerine,' 'Kant ve Scheler'de insan problemi' ile her iki düşünürün diğer eserleri ve farklı düşünürlerin yazılı eserlerinin taranması esas alınmıştır.

#### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın amaçları doğrultusunda çözümlenen ve anlamlandırılan veriler, araştırmanın problemine çözüm önerisi getirebilecek şekilde sentezlenmiştir.



## Üçüncü Bölüm

### Kant ve Rousseau'nun İnsan Doğası ve Eğitim Anlayışları

İnsan, insan olma özelliğini toplum içerisinde kazanmakta ve toplum içerisinde sosyalleşmektedir. Filozoflar da belirli bir toplumda yaşadıklarından dolayı o toplumun kültürü filozofu etkiler, yönlendirir ve düşüncelerinin şekillenmesine yardımcı olur. Bu nedenle felsefi sistemler, içinde doğdukları toplumun ve çağın özelliklerini yansıtırlar. Örneğin; Thales, ortaya koyduğu görüşlerde kendi toplumundan, Milet'teki özgür ve demokratik ortamdan yararlanmış sonra da ortaya koyduğu görüşleri ile çevresini etkilemiştir.

Aynı şekilde sofistlerin ortaya çıkması da toplumsal olaylardan kaynaklanmaktadır. Yunanlıların Pers savaşlarında İranlıları yendikten sonra Atina, demokrasi ile yönetiliyor, ülke siyaset, kültür ve ekonomi bakımından en parlak dönemini yaşıyordu. Dolayısıyla bu dönemde demokratik bir toplumda politikada başarılı olmak, iyi düşünmek ve güzel konuşmak isteyenler vardı. İşte bu gereksinimleri karşılamak için sofistler ortaya çıkmıştır. Kısaca İlkçağ'da toplumun yapısında meydana gelen değişiklik felsefenin de konusunu değiştirmiş doğa sorunu ise yerini sofistlerle birlikte insan ve topluma bırakmıştır. Bu açıdan bakıldığında bir felsefe akımının herhangi bir yüzyılda değil de belli bir yüzyılda ortaya çıkmasının nedeni, o akımın belirlediği yüzyıldaki yaşam koşullarıyla paralellik gösterebileceği söylenebilir.

Bu doğrultuda ilk olarak Kant ile Rousseau'nun yaşadığı düşünsel dönem olan "Aydınlanma Dönemi" ele alınacak daha sonra "İnsan Doğası" kavramı üzerinde durulacak ve konuyla ilgili yapılan bazı araştırmalar incelenecektir. Çalışmanın devamında ise her iki düşünürün insanla ilgili görüşlerine değinilerek hayatları, eserleri ve eğitimle ilgili düşüncelerine yer verilecektir.

### Aydınlanma Düşüncesi

Aydınlanma düşüncesinde insanın konumu evrende özel bir değere sahiptir. Çünkü bu dönemde insan, akıllı ve de üstün bir varlık olarak merkeze alınmıştır.

Aydınlanma düşüncesi birdenbire ortaya çıkmamıştır. Bu düşünceyi ortaya çıkaran soruyu ilk olarak 18. Yüzyıl ortaya koymamıştır. Daha Ortaçağ'ın çözülmeye başlaması ile... 'insanın varlığının anlamı ve bu dünya içindeki yeri' bir sorun olmuştur (Gökberk, 1967).

Rönesans, Aydınlanma'nın başlangıcı ve hazırlık aşamasıdır. XVIII. Yüzyıl Aydınlanma'nın kuruluş çağı, sonrası ise dünya ölçüsünde kurumlaşma dönemidir. Gökberk'e (1974) göre, insan hayatını kendi aklıyla düzenlemeye Rönesans'la başlar. Aydınlanma, işte bu sürecin en yüksek aşamasıdır. Kant, 1784'te Jena Üniversitesi'nin açtığı 'Aydınlanma Nedir?' sorusuna verdiği yanıtta, Aydınlanma kavramını şu şekilde açıklamıştı:

Aydınlanma, insanın kendi suçu ile düşmüş olduğu ergin olmama durumundan kurtulmasıdır. Bu ergin olmayış durumu ise insanın kendi aklını bir başkasının kılavuzluğuna başvurmaksızın kullanamayışıdır. İşte bu ergin olmayışa insan kendi suçu ile düşmüştür; bunun nedenini de aklın kendisinde değil, fakat aklını başkasının kılavuzluğu ve yardımı olmaksızın kullanmak kararlılığını ve yürekliliğini göstermeyen insanda aramalıdır. 'Sapere aude!. Aklını kendin kullanmak cesaretini göster' (Horatius) sözü imdi Aydınlanma'nın parolası olmaktadır...(Gökberk, 1974: 339-340). Kant'a göre, Aydınlanma için en önemli unsur özgürlüktür (Kant, 1984).

Aydınlanma hareketi olarak kabul gören bu süreç, klasik çağını İngiltere'de ve özellikle 18.yüzyıl Fransa'sında yaşar. "Bacon, Hobbes ve Locke"un öncüleri sayılacakları Fransız maddecilerinin parlak ekolü, hem 18.yüzyılı, hem de bu yüzyılın bitişini noktlayan ve sonuçlarını Almanya'da olduğu kadar İngiltere'de de Fransız Devrim'inden çok önce ve büyük ölçüde bir Fransız yüzyılına dönüştürdü. Diğer Avrupa ülkelerinde de bir aydınlanma hareketi bulunmasına karşın, Fransız ve İngiliz Aydınlanmasının bu ortak yaşamı çoğunlukla, biricik aydınlanma hareketi saymıştır (Buhr vd., 2006).

Hobbes'un yöneme ve siyasete getirdiği farklı bakışın yanı sıra Locke 17. yüzyıl düşüncesine tam bir yenilik getirerek Aydınlanma düşünürlerini etkilemiş ve bu etki nedeniyle kimilerince Aydınlanma düşünürleri arasında sayılmıştır. Locke, fikirleriyle düşünme özgürlüğünü ve davranışların akla uygunluğu

görüşünün yayılmasına öncülük ettiğinden 18. yüzyıl Aydınlanmasının kurucusu sayılır (Gökberk, 1967).

Aydınlanma felsefesinin temeli “özgürlük”, “ilerleme”, “insan değeri” gibi kavramlarla bütün insanlığı amaçlamaktadır. İnsanın doğası gereği bir değer ifade etmesi Aydınlanma felsefesinin temel ilkesidir (Sarıca, 1980).

Aydınlanma felsefesine göre insan, doğası gereği iyidir ve insanın amacı bir sonraki hayatta kutsanmak değil, bu dünyada iyi olmaktır. Bu amaç ancak insanın bilimi kullanmasıyla gerçekleştirilebilir. Aydınlanma düşünürlerine göre, akli normal işleyişinden alıkoyan bir takım faktörler vardır. Bu olumsuz faktörlerin başında kurumsal ve kültürel çevre gelir. Aklın bozulduğundan kiliseyi, devleti, batıl inançları, cehalet, sefalet ve önyargıyı sorumlu tutan Aydınlanmacı düşünürler, insanlara batıl inançlar empoze eden, manevi yaşamlarından çok hırsları, bencillikleri, bağınazlıkları ön plana çıkan papazları, dolayısıyla Katolik kilisesini suçlarlar. Aydınlanma bu engellerin aşılmasında, ahlâklılıkta ve dünyanın ilerlemesinde temel koşuldur (Cevizci, 2002).

Aydınlanma düşüncesinin çeşitli alanlarda etkisi vardır; örneğin bilim alanındaki etkisi, aklın insanın bilme etkinliğinin en güvenilir bir bilgi aracı haline gelmesidir. Ahlâk alanında yansıması ise insan doğasının sorgulanmasıdır. Böylelikle ahlâk, dinden bağımsız olarak insanın doğasından hareketle temellendirilmeye çalışılır (Gökberk, 1999).

Rousseau, Aydınlanma düşüncesi içerisinde farklı şekillerde değerlendirilmiştir. Bazı yazarlar, Aydınlanmanın temel düşüncelerine karşı insan doğasına, duygulara ve duygulara seslenmeyi yeğleyerek eleştirel bir tutum sergilediğini belirterek Rousseau’yu Aydınlanma dışında bırakmaktadırlar. Hatta bu bağlamda Rousseau’yu 19. yüzyılda gelişecek olan romantizm akımının öncüsü olarak gösterenler de vardır. Kimileri ise Rousseau’nun Aydınlanma üzerine yaptığı eleştirileri yok sayarak onu bir Aydınlanma düşünürü olarak göstermişlerdir.

Aydınlanma fikir hareketi içerisinde Rousseau farklı bir görüşe sahiptir, çünkü Aydınlanma düşüncesi insanların; duyuşal deneyim, ebeveyn ve öğretmenler tarafından yetiştirilmesini isterken Rousseau, insanların kendi doğasına göre gelişebileceğini savunur (Damrosch, 2011). Ayrıca Rousseau’nun

“sezgiyi ve iç duyguyu yüceltmesi on sekizinci yüzyılın ikinci yarısında oldukça yaygın olan kuru ussalcılığa karşı” (Copleston, 2004) bir tepkidir. Fakat Rousseau’yu döneminden farklı kılan özelliği sadece duygulara verdiği önemden kaynaklanmamaktadır. Rousseau “Toplum Sözleşmesi” ve “Emile” adlı kitaplarıyla da dikkatleri üzerine çekmiştir. Rousseau, hem Aydınlanmanın akla verdiği değeri önemsemekte hem de insanın duygusal yanını bununla bağdaştırmaya çalışmaktadır.

Aydınlanma düşüncesinin temel noktalarını, bilimde yapılacak yeni buluşlar ile insanlığın kaçınılmaz ilerlemesine olan inanç, akla güven ve dini akılla temellendirme oluşturmaktadır. Oysa Rousseau tüm bu noktalarda Aydınlanma düşünürlerinden farklı düşünceler geliştirmiştir. Hatta bu nedenle filozoflar içindeki Truva atı olarak görülmüştür. D’Alembert’e göre, filozoflar Truva’yı ele geçirmek üzere hareket eden kişilerse, Rousseau da kampın içindeki Truva atıdır (Hulliung, 1994).

Rousseau’nun Aydınlanmadan ayrıldığı bir diğer temel nokta ise akla olan güvenidir. Rousseau aklın her şeyi kavrayabileceği düşüncesini eleştirerek onun sınırlılıklarına değinir. “Erdemi akıl ve muhakeme ile edinmek Sokrat’a bir de o yapıdaki zekâlara ait olsa da, insan türünün varlığını sürdürmesi, kendisini meydana getirenlerin sadece düşüncelerine dayanmış olsaydı insan türü çoktan ortadan kalkmış olurdu” (Rousseau, 2002: 114).

Bir Aydınlanma düşünürü olarak kabul edilen Kant’a göre Aydınlanma, insanın özgür olması yani kendini özerk olmanın yanında sorumluluk sahibi bir varlık olarak görmesidir. Kant, Aydınlanma dönemini eleştiri dönemi olarak kabul etmiş ve eleştirisini öncelikle akla yapmıştır. Kant’a göre akıl, Hume’un belirttiği gibi deneye değil, a priori olan evrensellik yasalarına dayanmalıdır. Kant, tıpkı Rousseau gibi bireyi özerk bir varlık olarak değerlendirmektedir. Bundan dolayı Kant için etik de, özerk bireyin dışsal koşullarının baskısıyla, ya da dini akidelerin zorlanmasıyla oluşturulan bir alan değildir. Etik, sadece bireyin özerkliğine bırakılan bir alan olarak değerlendirilmektedir (Çiğdem, 1997).

Aydınlanma felsefesi önce İngiltere’de başlamış ancak daha sonra oradan Fransa’ya geçmiş ve radikal bir nitelik kazanmıştır. Almanya’ya ise Fransa yolu

ile sıçramıştır. Aydınlanma felsefesi, İngiltere’de daha çok deneyci, Fransa’da ve Almanya’da ise daha çok akılcıdır (Tanilli, 1981).

Aydınlanma filozofları geleneğe akılla karşı çıkmış, akıl yoluyla ayrıcalıklara ve cehalete karşı mücadelede mutluluk ve ilerlemeyi sağlamayı umut etmişlerdi. Birçoğu aralarındaki fikir ayrılıklarına rağmen, Hristiyanlığa ve kiliseye karşı düşmanlıkta birleşmişti. Bu dönemde metafizik merkezli din ve düşünce anlayışı, yerini insan merkezli bilim ve düşünce anlayışına bırakmıştır. Böylece insan gelenek ve vahiyden bağımsız olarak kendi kendini idare edebilecekti. Aydınlanma öncesi dönemde insan, hayatını kilise kanunları doğrultusunda düzenlerken, 18. yüzyıl sonrasında kendi aklına göre düzenlemeye başlamıştır. Aydınlanma Çağı’nda kilisenin insan üzerindeki tesirinin tamamen kaybolduğu düşüncesi (Skırbekk, 1999) Alman Aydınlanması söz konusu olduğunda geçerliliğini kaybeder. Almanya açısından bu çağ hâlâ dinî bir çağdır (Çiğdem, 1993).

Aydınlanma Çağı’nın din anlayışı ise, doğal din ya da akıl dinidir. Akıl dini ya da doğal din akılla bulunmuş, aklın benimsediği her türlü dışsal koşullardan ve tarihten ayrı bir şekilde insan doğasında yerleşik inançlardan oluşan dindir. 18. yüzyılda ‘tarihî olan’ çoğu kez yapma, bozulmuş ve akla aykırı; ‘doğal olan’ ise her yerde ve zamanda, her insanın özünde bulunan ve akla uygun olan şey demektir (Gökberk, 1990).

### **İnsan Doğası**

İnsan nedir?, insan doğası nedir? sorusu, felsefe tarihinde yanıtı aranan en önemli sorulardan biridir. Ancak yalnızca filozofların değil, her insanın da yanıtlaması gereken bu soru, insan olma uğraşının da vazgeçilmez bir unsuru durumunda değil midir?

İnsanın varlığı ile ilgili sorular gerek bilinçli gerekse bilinçsiz de olsa, felsefenin başlangıcından beri söz konusudur. Gerçekten de felsefe ile ilgili yapılan tüm çabalar bu perspektiften ele alınabilir. Her filozof “insan nedir?” sorusunun cevabını bulma gayretindedir. Çünkü filozofun var olana her şeye bakışını temelde etkileyen insanı nasıl bir varlık olarak değerlendirdiği, ondan neyi anladığı ve insanı insan kılan temel öğeler olarak nelerden söz ettiğidir. “Her

filozofun düşünme doğrultusunu belirleyen, onun konulara nasıl ve ne türden bir bakış yönelttiğini açığa çıkaran bir insan anlayışı vardır” (Çotuksöken, 1995).

İşte bu türden sorular ve bu sorulara verilmeye çalışılan yanıtlar, bir yandan eğitimcinin dikkatini insan doğası ile ilgili problemin önemine çekerken bir yandan da onu uyarmakta ve konu üzerinde düşünmeye çağırmaktadır. Çünkü “insan doğası” kavramı eğitimle ilgili olmakla birlikte birçok tartışmanın ve buna bağlı olarak ortaya çıkan farklı anlayışların da temelini oluşturmaktadır. İnsan doğası kavramı eğitimcinin ne reddedebileceği ne de her şeyi bununla açıklayabileceği bir kavramdır.

Eğer insan doğasının varlığından veya yokluğundan söz edilecekse öncelikle, insan doğası ile neyin kastedildiği, “insan” ve “doğa” kavramlarının anlamı üzerinde uzlaşıp uzlaşamadığının açıklık kazanması gerekmektedir.

Bhikhu Parekh, “insan” ve “doğa” kavramlarının birbirinden bağımsız ve açık bir şekilde ifade edilmesi gerektiğini belirtir. Ona göre Tanrı ve varlık kavramları ile ilgili kastedilen şey hakkında bir netlik olmadıkça, Tanrı’nın varlığının olup olmadığı şeklindeki sorun yanıtlanamaz. Aynı şekilde insan doğası ile ilgili kastedilen şey hakkında ortak bir uzlaşım ortaya koymadıkça insan doğasının varlığı sorusu da tartışılmaz (Parekh, 1989).

Yirminci yüzyıl düşünürlerinden olan, “İnsanın Kosmostaki Yeri” adlı kitabıyla felsefi antropolojinin kurucusu sayılan Max Scheler, henüz insanın ne olduğu üzerinde uzlaşmış bir düşüncenin olamayışını şöyle dile getirir:

Bugün eğitilmiş bir Avrupalıya, "insan" denince ne düşündüğü sorulsa, hemen hemen hiç yan yana gelemeyecek olan üç ayrı düşünce kafasında gidip gelmeye başlar. Birincisi, Âdem ve Havva, yaratılış, cennet ve cennetten kovulma gibi Yahudi Hristiyan geleneğinin [insan] düşüncesi. İkincisi, Antik-Yunan düşüncesidir; buna göre insanın "akıl", logos, phronesis, ratio, mens -logos burada konuşma (söz) olduğu kadar, her şeyin "ne olduğunu" kavrayan yeti anlamına da gelmektedir- sahibi bir varlık olarak görülmekte; dünyada ilk kez insanın ben bilincine sahip olması ona kendine özgü bir yer kazandırmaktadır. Her şeyin temelinde yatan insanüstü bir akıl olduğu ve tüm diğer var

olanlar arasında yalnızca insanın ondan pay aldığı öğretisi, bu düşünceyle yakın bir ilgi içindedir. Üçüncüsü ise, doğa bilimlerinin ve genetik psikolojinin çoktandır gelenekselleşmiş olan, insanın yeryüzündeki gelişimin en son ürünü olduğu düşüncesidir; buna göre insan, hayvan dünyasındaki daha az gelişmiş benzerlerinden yalnızca - her ikisi insanın dışındaki doğada bulunan- enerji ve yetilerinin karışımındaki karmaşıklık derecesiyle ayrılmaktadır (Scheler, 1998, s. 35).

İnsan doğasını kavramaya ve açıklamaya yönelik girişimler genel olarak felsefi, teolojik ve bilimsel olarak ele alınır. Fakat bu görüşlerden önce, insan doğası konusunda felsefe tarihinde karşılaşılan iki karşıt eğilim söz konusudur. Bunlardan ilkinin özcülük, ikincisini ise tarihselcilik oluşturur. Bu iki yaklaşım, insan doğası diye bir olayın varlığının söz konusu edilip edilemeyeceği noktasında bir tartışmaya girerler. Özcülüğe göre; değişmez, genel bir insan doğası vardır. Tarihselcilik ve varoluşçuluk ise, insan doğası kavramını reddederek, insanın tarihsel-sosyal bir varlık olduğunu, insanın içinde yaşadığı çağa, kültüre göre biçimlendiğini ve değişmez bir doğasının olmadığını savunur.

İnsan doğası anlayışını kabul etmeyen ve insanın tarihsel bir varlık olduğu görüşünden hareket eden en etkili düşünce Wilhelm Dilthey'e aittir. Dilthey: "insanın ne olduğunu bize yalnızca tarih söyler." Dilthey'e göre, "İnsanın doğasının bütünlüğü yalnızca tarihtir"(Palmer, 1983).

Tarihsellik kavramı yalnızca insanın kendini tanıma ve anlamasını böylelikle tarihsel olarak kendi özünü belirleme konusundaki yaratıcılığı anlamına gelir. Çünkü insanı bilme ve anlama imkânı herhangi bir soyut ve genel doğa düşüncesi ile ilgili değildir. İnsan ancak kendisinin tarihsel süreç içindeki eylemleri, ortaya koydukları ve yaratımlarıyla vardır.

"İnsanın yaratılarının/nesneleştirmelerinin önünde yer alan ve bunlardan bağımsız bir genel insan varlığı, genel insan doğası yoktur. Tam tersine, insan ancak ve sadece kendi yaratılarının/nesneleştirmelerinin totalitesi içindeki insandır" (Bollnow, 1995).

İnsan doğası anlayışını kabul etmeyen filozoflardan biri de Ortega y Gasset'dir. (Gasset, 1998)'e göre, insanın 'doğası' gereği olması gereken tek şey

olmuş olduğu şeydir. Ona göre ‘olmak’ terimi geleneksel durağan anlamıyla kaçınılmaz biçimde yüklü bulunduğundan, ondan kurtulmak yerinde olur. İnsan şu ya da bu değildir, “olma” yolundadır.

Tarihselcilerle birlikte Sartre gibi varoluşçu filozoflar da, insan doğası düşüncesine şiddetle karşı çıkarlar. Sartre’ın varoluşçu anlayışını ve bunun insan için ihtiva ettiğı sonuçlarını anlamak için onun varlıkla ilgili düşüncelerini ve bunun bir sonucu olarak ulaştığı insan anlayışının anlaşılması gerekmektedir. Sartre, varlığı; "kendisinde varlık" ve "kendisi için varlık (insan)" olmak üzere ikiye ayırır (Gürsoy, 1987).

Sartre’ın kendisinde varlık olarak tanımlamaya çalıştığı insan anlayışı onun varlık anlayışının bir sonucudur. Yaratıcı bir Tanrı fikrini reddeden Sartre’a göre, tıpkı kendinde varlık gibi, gerek insanın önceden yaratılmış olduğı düşüncesini gerekse sabit ve tüm insanlarda aynı olan bir doğası olduğı anlayışını reddeder (Gürsoy, 1987).

Varoluşçuluk, insanın doğuştan getirdiğı bir öz, doğa düşüncesini reddeder. İnsanın önceden belirlenemez bir niteliğe sahip olduğunu bu nedenle ancak sonradan bir şey olacağını belirtir (Sartre 1981). Ona göre insan, var olduktan sonra kendini kavradığı şekildedir (Sartre, 1981).

Sartre’a göre, bireyin eylemleri tüm insanlığı bağlayıcı bir niteliğe sahiptir. Bu düşüncesini evlenme ile ilgili bir örnekle açıklar. Sözelimi “evlenip, çocuk sahibi olmak istemem yalnızca arzumdan, ihtirasımdan doğsa da, bu sadece kendimle değil, aynı zamanda tüm insanlığı da böyle bir evliliğe sokmaya, çalışmış oluyorum” der (Sartre, 1981).

Sartre, bu düşüncesini daha da ilerletmiş, tıpkı insanın vazifesinin tanrılaşmak olduğunu savunmuştur. Çünkü Tanrı’nın var olmamasının meydana getirdiğı özgürlük, Sartre’da, insan eylemlerinde bir başı-boşluğa neden olmuş, davranışlarını yönlendirecek herhangi bir dışsal sebep veya onları doğrulayacak herhangi bir otorite, ateizmin doğal bir nedeni olarak kabul edilmediğinden insan tüm ağırlığı kendi omuzlarına yüklenerek âdete yalnızlığa itilmiştir (Gürsoy, 1987). Sartre bu doğrultuda düşüncelerini şu şekilde açıklar: Her şeyden, sanki kendim sorumluyum gibi meydana gelir. Yaşam içinde adeta terkedilmişliği tıpkı su üstündeki tahta parçası gibi yapayalnız ve pasif kalmam



anlamına gelmez. Aslında kendimi bir anda yalnız ve yardımsız hissetmiş olmam, sorumluluklardan uzaklaşma isteğimden bile sorumlu olduğumdan ve düşünceden kopmadan, bütün yükümlülüğünü taşıdığım bir dünyaya bağlanmış olmam anlamındadır. Kendimi pasif hale getirmiş olmak aslında yine kendimi seçmiş olmaktır ve intihar ise diğerleri gibi bir dünyada var olma şeklidir (Gürsoy, 1987).

Şu durumda Sartre'da önce Tanrı'nın varlığı kabul edilmiyor ardından da evrenin yaratılmışlığı, bir düzen ve anlamının olmasının yanında insanın doğası ile ilgili düşünceler de aynı zamanda reddedilmektedir. Bu anlayışa göre insanın en önemli ve temel niteliği özgür olmasıdır ve adeta o özgürlüğe mahkumdur. İnsanın genel ve değişmez bir doğasının olduğu düşüncesini reddetmek, aynı zamanda onun hem kültürel, tarihsel bir varlık olması hem de değişime açık olması demektir.

İnsan doğası ile ilgili görüşlerinden biri de Hobbes'a aittir. Hobbes'un "doğa durumu" varsayımı toplumun ve devletin ortaya çıkmasından önce "güvenlik gereksinimi" içinde olan ve bu nedenle diğer insanlar üzerinde iktidar kurma amacı ile dolu insanlardan oluşan bir düşünceye dayanmaktadır (Şenel, 2002).

İnsanlar doğa durumunda eşitti. Ancak eşitlikten güvensizlik, güvensizlikten ise savaş doğar. Uygar durumların dışında her zaman herkesin herkese karşı savaşı vardı. Çünkü doğada herkesin her şeye hakkı vardır (Tunçay, 1969). Başka bir ifadeyle, insanlar devleti kurmadan önceki dönemde insan insanın kurduydular. Hobbes'a göre, herkes eşit ve tam özgür olunca başka ne beklenebilirdi ki. Bu durum insanların sürekli korku içinde yaşamalarına yol açıyordu (Sarıca, 1973).

Doğa durumunda insanın yaşamı ölüm korkusu içinde, yalnız, yoksul, kötü kısa ve vahşidir. Doğa durumunda gerek adalet gerekse mülkiyet hakkı söz konusu değildi. Dolayısıyla insanlar mal ve can güvenliğinin olmadığı bu durumda kalamazlardı (Şenel, 2002). Zaman içinde bireyler, bir araya gelmenin, bireyin kendisi için bile anarşiden daha iyi olduğunu kavramışlardır (Ben-Amittay, 1983).

Hobbes'a göre, toplumu değil bireyi temel alan bir yaklaşım sergiler. Hobbes, bireyin toplumsal eylemlerini bencillik duygusuna ve korunma ihtiyacına

dayandırır. Bu görüşleri ile Hobbes, toplumsal düşüncelerini, bencillik, bireycilik ve faydacılık ilkelerini baz alarak açıklar (Ben-Amittay, 1983; Şenel, 2002).

İşte bu yasa, insanların birbirlerine zararlı olan şeyleri yapmalarının yasaklanmasını sağlayacak olan devleti kurmalarına yol açmıştır. Devletin kurularak, doğa durumundan çıkılması “toplum sözleşmesi” ile olmuştur (Sarıca, 1973; Şenel, 2002).

İnsanlar biraraya gelerek kendi aralarında imzaladıkları “toplum sözleşmesi” ile kendi sınırsız özgürlüklerine bir anlamda son vermişlerdir (Sarıca, 1973). İnsanlar kendi aralarında yaptıkları sözleşme ile bütün haklarını taraf olmayan bir egemene temelli devretmişlerdir. İnsanlar, başlarına bütün haklarını devrettikleri bir egemeni geçirerek devleti kurmuş ve doğa durumundan uygar toplum durumuna geçmişlerdir (Şenel, 2002). Hobbes, insanın doğasını belirlemesiyle ilgili bu düşünceleri ile temelde Rousseau’dan ayrılır.

Hobbes; insanı, doğası gereği bencil bir varlık olarak kabul etmesine rağmen Rousseau, insanın doğası gereği iyi olduğunu ama toplumsal koşulların onu bozduğunu söyler. Şu halde insan doğasının doğuştan sahip oldukları nitelikler konusunda (iyi- kötü,bencil) Hobbes ve Rousseau birbirlerinden ayrılır. Fakat her iki filozofun da hemfikir olduğu düşünce, insanın değişebilir bir varlık olduğu görüşüdür (Çotuksöken, 1998).

J. Locke’un doğa durumu ile ilgili düşüncesi Hobbes’tan farklıdır. Locke, insanın doğuştan bencil bir varlık olmadığını, aksine insanın doğal yaşamda özgür olduğunu kabul ederek mülkiyet hakkını da bir hak olarak görür (Şenel, 2002).

Locke, doğa durumundaki özgürlüğün bir düzensizlik olmadığını belirtir. Çünkü doğa durumunda akıl, diğer insanların haklarına saygı duyulması gerektiğini belirtir. Fakat tüm akıl sahibi varlıklar bu şekilde davranmayabilir. İşte insanların birbirleriyle olan çıkar çatışmaları onları uygar toplum durumuna geçmeye yönelik karar vermelerine yol açmıştır (Şenel, 2002).

Günümüzde insana yönelik sorunlar, felsefe alanında önemli bir değere sahiptir. Fakat insanla ilgili bu düşünceler onun belli bir yönünü ilgilendirdiğinden eksik kalmaktadır. Sözelimi, pozitivistler insanı bir içgüdü varlığı olarak değerlendirip onu bir hayvan türü olarak görmüşlerdir (Büyükdüvenci, 2001).

Teolojik anlayış ise, insanı inanan bir varlık olarak ele alır. Bu yaklaşımda, yaradan-yaratılan karşıtlığının yanı sıra teolojik açıdan insan, ruh ve beden varlığı olarak dualist bir şekilde anlaşılır. Teolojik insan anlayışı, özellikle Hristiyanlık çerçevesinde insanı düşmüş, günâhkar bir varlık olarak tasarımılamıştır. Buna bağlı olarak tarih de, insanı günâhkarlıktan kurtuluşa götürecektir bir süreç olarak anlaşılır. Tabii ki bu durum farklı çevrelerce tartışılabilir. İslamın insana bakışı ise, Hristiyanlıktan farklıdır. Çünkü İslamda insan, Hristiyanlıkta olduğu gibi daha baştan günahkar ve düşmüş bir varlık olarak görülmez. Ancak genel olarak tek tanrılı dinlerin insana bakış açılarında, ahlâki ölçütler belirleyicidir. Bu durum felsefe tarihinde de insan anlayışlarında ahlâki ölçüt ve değerlerin ön planda olduğu görülür.

Felsefi insan anlayışına pek çok örnek verilebilir. Ancak belli bir insan doğasını kabul eden filozoflar arasında, bu doğanın nitelikleri konusunda pek çok uzlaşmazlık olduğu da açıktır. Aristoteles hocası Eflatun gibi insanı doğası gereği toplumsal bir varlık olarak kabul eder. Ona göre insan sosyal-siyasal bir varlıktır ve onda topluluk halinde bir devlet düzeni içinde yaşama eğilimi vardır.

Tarihselci yaklaşım, insanın ve insan doğasının temel belirleyicileri olarak anlaşılan akıl, dil, toplum vb. unsurların, çağlara ve kültürlere göre farklılıklar gösterdiğini belirtir. İnsanın tanınması ve bilinmesi istenildiğinde belli bir toplum, kültür ve tarihi dönemdeki insana ve onun yaptıklarına bakılması gerekir. Soyut ve genel olarak insan hakkında da her türlü spekülasyon yapılabilir, her şey iddia edilebilir. İnsanın iyi ya da kötü olduğu, doğasının şöyle ya da böyle olduğu varsayılabilir. Ama bütün bu iddia ve tezlerin geçerliliği var mıdır? Yaşayan ve somut insana bakıldığında, hem iyi hem de kötü şeyler yaptığını, hem yapıcı-yaratıcı hem de yıkıcı olduğu görülür. Bu durumu, onun varsayılan doğasına dayanarak mı açıklanır, yoksa insanın içinde bulunduğu koşullar ve ihtiyaçlar, amaçlar ve araçlar, anlamlar ve değerler, duygular ve düşünceler ile ilişkileri mi göz önünde bulundurulur? İnsan doğasının kabulü, insanın yapıp ettiği her şeyi açıklamakta yeterli görünmüyor.

Genel olarak; bir insan doğasına yüklenenlerle oluşmuş kişiliğe sahiptir. Bu doğrultuda her bir insan; doğası aynı olsa bile yüklenenleri farklı, yüklenenleri aynı olsa bile doğası farklı olabileceğinden kaynaklı, farklı kişilikler ortaya çıkabilir.

Eğitim ile insan doğası arasında da belli bir ilişkiden söz etmek mümkündür. İnsan doğası ile ilgili düşüncelerin ve kabullerin, onun eğitim ve öğretilme sisteminin de temelini oluşturması söz konusudur. İnsanı görme biçimi, onun eğitimine yön verilmesinde belirleyici bir rol oynar.

İnsan değerlendirilme tarzı, eğitimle ilgili farklı sistemlerin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Sözgelimi, insanın doğuştan saldırgan-uysal, otoriter-demokratik, bireysel-toplumsal, ruhsal ya da maddesel bir varlık olup olmadığı ile ilgili birçok zıt görüş ortaya konulabilir. Bu çelişkiler, zıt görüşler toplumsal yaşamda birçok öğretiyi de beraberinde getirmiştir (Akdağ, 2006).

İnsan doğası ile eğitimin amaçları arasında karşılıklı bir etkileşim vardır. İnsan doğası anlayışını kabul etmeyen pozitivist ve tarihselci yaklaşımlar, çocuğun, toplum içerisinde eğitilerek sosyalleştiğini savunurlar. Bu anlayışı benimseyenler ise aksine, çocuğun kendi doğasına göre eğitildiğini savunurlar (Reboul, 1991).

### **J. J. Rousseau'da İnsan Doğası ve Eğitim Anlayışı**

Rousseau'nun iki temel yönü onu felsefesinde güçlü bir şekilde öne çıkardı. Bunlar ise doğa ve çocuk. Bunların ikisi de onun eğitim felsefesinde büyük önem taşımaktaydı. Rousseau'nun felsefesini kavramak için onun geçmişinin ve yazdığı bağlamın bilinmesi gerekir. Böylece yaşamı, içinde bulunduğu toplumsal koşulları ve eserleri, Rousseau'nun ne şekilde düşünüp yazdığının görülmesi için kolaylıklar sağlayacaktır. Bu bağlamda öncelikle Rousseau'nun hayatı, eserleri ve insanla ilgili düşünceleri ele alınmış, arkasından onun eğitimle ilgili tüm düşüncelerini içeren eseri, 'Emile' temel alınarak eğitim felsefesi incelenmiştir.

#### **J. J. Rousseau'un hayatı**

Jean Jacques Rousseau ( 1712-1778 ), kendi çağdaşları olan Charles De Montesquieu (1689-1755 ), David Hume ( 1711-1776 ) ve Kant (1724-1804) ile birlikte modern Avrupa entelektüel tarihi üzerinde en derin etkiyi bırakmakla kalmamış, belki de kendi dönemindeki herkesi geride bırakmıştır. Başka hiçbir on sekizinci yüzyıl düşünürü, ne bu kadar geniş konulara Rousseau kadar temel yazmalarla katkıda bulunmuş ne de böylesine kesintisiz bir tutkuyla yazmıştır. Aynı şekilde hiç kimse, hem çalışmalarını hem de yaşamıyla toplumsal alanı

böylesine derinden etkilemeyi veya rahatsız etmeyi başaramamıştır (Wookler, 2003).

Rousseau, 28 Haziran 1712'de Cenevre'de doğmuş ve doğumundan sekiz gün sonra annesi ölmüştür (Rousseau, 1988). Rousseau'nun babası dans dersleri veren bir saatçiydi. Babası zevkine, eğlencesine düşkün, gamsız, bencil, sinirli ve kavgacı bir adamdı (Gültekin, 2001). Babası Rousseau'ya 7 yaşında okuma yazmayı öğretti. Yedi yaşında Pfortos'un yapıtlarını okuyan Rousseau, bu eserin kahramanlarından etkilenmiş bu eserde anlatılan Sparta toplumunun yalnız, eşitlikçi yaşamı onun kafasında derin izler, canlı düşler çizmişti (Güney, 1942).

Rousseau, hiçbir zaman resmi bir eğitim almamış ve bu eksikliğini zaman zaman yazmalarına, onun daha iyi eğitim görmüş çağdaşlarının nadiren belirttikleri kaynakları gösteren uzun dipnot açıklamaları ekleyerek telafi etme yoluna gitmiştir. Ancak annesinden büyük bir kütüphane miras almış ve oldukça fazla okuyan babası, Rousseau'nun "İtiraf" adlı eserinde, diğer ülkelerinkiyle karşıtlık oluşturacak biçimde, Rousseau'nun edebiyata olan ilgisini teşvik etmiştir. Rousseau'nun, ileride kendisine söyleneceği gibi, "tüm insanların kardeş olduğu" ve "sevinç ile mutluluğun hüküm sürdüğü" kendi doğum yerine olan coşkun bağlılığını miras aldığı kişi de yine babası olmuştur (Wookler, 2003).

Ekim 1722'de, Rousseau henüz on yaşındayken babası bir kavga sonucunda Cenevre'den kaçarak Nyon'a yerleşmiş; dört yıl sonra burada yeniden evlenmiştir. Böylece çocuğun bakımını annesinin amcası Gabriel Bernard üstlendi; amcası, onu ve yeğeni Abraham'ı şimdi Fransa sınırları içinde bulunan Cenevre yakınlarındaki Bossey'e, bir protestan papazı Lambercier ve kızkardeşi Gabrielle'in yanına yerleştirdi, küçük Jean-Jacques'ın eğitimiyle de bu papaz ilgilendi. Abraham'la birlikte mutluluk ve eşitlikle geçen birkaç yılın ardından, ikisi birlikte Cenevre'ye döndü; Cenevre'de Abraham'ın hali vakti yerinde ailesiyle, Rousseau'nun yoksulluğu arasındaki fark iyice gözler önüne serildi (Dent, 2005).

Daha sonra Sardinya ve Fransa'da bulundu. Bayan Wames'in koruması altına girdi. Bayan Wames'in çabalarıyla Protestanlıktan Katolikliğe döndü. Rousseau daha sonra tekrar Protestanlığa döndükten sonra katolikliğe dönüş gerekçesini menfaatlerinden kaynaklandığını belirtir (Russell, 1973).

Rousseau, bayan Warnes'le tanışınca daha sistematik okumaya başladı. Okuduğu kitaplar arasında; felsefe, tarih, şiir ve teolojiye ait eserler vardı. Okuduğu eserler ona toplumda gördüğü hataları ve samimiyetsizlikleri eleştirme cesareti aşılyordu (Ebenstain, 1993).

Rousseau hayat boyu sıkıntılar içinde yaşadı. Bazen nerde yatacağını bilmeksizin serserice dolaştı. Yoksulluğu yüzünden hırsızlık yapmak zorunda kaldığı günler de oldu. Nefret ettiği kişilerden bile yardım istedi (Ebenstain, 1993).

Rousseau'nun hayatının akışını değiştirecek olaylardan birisi Diderot'la tanışmasıdır. Kendisiyle aynı yaşta olan, benzer bir geçmişten gelen, benzer tutkulara sahip olan ve sonraki on beş yıl boyunca en yakın dostu olacak olan Diderot'nun dostluğunu kazandı. Her ikisi de aslında tam da aynı yapıya sahip değildi; Diderot kısmen daha şehrli ve cana yakın, Rousseau ise daha hassas ve ciddi, ancak her ikisi de, tiyatro, bilim ve özellikle de müzik alanında ortak bir ilgiyi paylaşıyorlardı (Wookler, 2003).

Rousseau, Diderot'yu görmeye sık sık Vincennes'e gidiyordu. Yolda "Mercure de France"ın yapraklarını çevirirken gözüne bir ilan ilişti: Dijon Akademisi bir yazı yarışması açmıştı. Konu: "Bilimin, sanatın, ahlâka olumlu bir etkisi olmuş mudur?" (Gültekin, 2001). Bu konu üzerine yazmaya karar verdi ve bu çalışmadan ortaya "İlimler ve Sanatlar Hakkında Nutuk" (İlk Konuşma) çıktı. Rousseau yarışmayı kazandı ve Temmuz 1750'de ödülünü aldı, yazısının tamamı ise kısa süre sonra yayımlandı (Dent, 2005).

Bu eserde Rousseau, Aydınlanma felsefesinin yaymış olduğu görüşlere karşı çıktı ve uygarlık ile tekniğin, bilimlerin ve edebiyatın ilerlemesinin bunlara denk düşen bir manevi ilerlemeye yol açmadığını tam aksine, bilimlerle sanatların ilerlediği ölçüde insan ruhunun bozulduğunu ileri sürdü (Sena, 1993).

Rousseau'nun savı, yani bilimlerdeki ve sanatlardaki ilerlemenin aslında ahlâkı bozduğu ve çöküntüye uğrattığı görüşü büyük ilgi görür; onun bu görüşlerine yanıt olarak birçok deneme kaleme alınır ve Rousseau bunların çoğuna özenle yanıt verir. Toplumun ilgisi hatta ün, sonunda gelir (Gültekin, 2001).

Rousseau'ya Montjnorancy'de Mareşal Luxemburg'un şatosunda bir yer verildi. Rousseau, kendisinin rahatsız edilmemesi, ancak kendisi ne zaman arzu ederse o zaman olmak koşuluyla mareşal ve eşinin ziyaretini kabul edebileceği kaydıyla bu öneriyi kabul etti. Burada biraz rahat edebilen Rousseau, kadınlı erkekli türlü dostlarıyla mektuplaştı. Yeni Heloise; Toplumsal Sözleşme ve Emile adlı eserlerini burada tamamladı ve bastırdı. Fakat Emile'i Sorbon Üniversitesi sansürden geçirdi; parlamento eseri yaktırdı ve Rousseau'nun hapsedilmesine karar verdi. Bu yüzden yine rahatı kaçan Rousseau tutuklandı. Hollanda ve Cenevre'de de mahkûm edildi. Oysa ki bu son şehir, birkaç yıl sonra Rousseau'yu hemşehriliğe kabul törenini kutlamıştı (Rousseau, 2002).

1770 yılında yeniden Paris'e yerleşti ve ölümüne kadar son sekiz yılını orada geçirdi. Burada kendini toparlamaya karar verdiğinden çevresine karşı şaşılacak derecede hoşgörülüydü. Yeniden edebiyat çevrelerine girmişti. Dostlar arasında "İtiraflarını" okumaya başlamıştı ki, bir dostunun şikâyetiyle yeniden suçlu bulundu. Bu durum onu tekrar korkulara, kuruntulara attı ve dengesini yitirmesi kaçınılmaz hale geldi. Evrensel bir komployla karşı karşıya olma duygusu ya da takıntısıyla yaşamını sürdürdü (Rousseau, 1999).

1777 yılında sinir bunalımları, safra kusmaları başladı. 1778'in mayısında Rousseau, Therese ile birlikte Paris'in merkezinden fazla uzak olmayan Ermenonville'e taşındı. Kısa bir hastalıktan sonra 2 temmuzda burada öldü. Ermenonville'de bir mezarlığa gömüldü. Bu mezar ise günümüzde Parislilerin bir ziyaretgâhı durumundadır. Ekim 1794'te naaşı Pantheon'a nakledildi. Therese ise bir yirmi yıl daha yaşadı (Dent, 2005).

### **Eserleri**

Rousseau'nun eserlerinin arzettiği çeşitlilik ve bu eserlerin etkileri oldukça görkemlidir. Pek çok konuda esaslı ve kalıcı çalışmaları vardır. Toplumsal Sözleşme, siyaset kuramının en kalıcı eserlerinden biridir; "Julie" ya da "Yeni Heloise", gayrimeşru bir tutku ve ruhsal arınma üzerine yazılmış popüler bir romandır; "Emile" de Rousseau, eğitim kuramına ve psikolojiye oldukça büyük katkılar yapmıştır; "İtiraflar", yeni bir kendini ifade şekli ortaya koymuş bir özyaşam öyküsüdür. "İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı ve Temelleri Üzerine Konuşmalar" konusuna eşine az rastlanır bir şekilde nüfuz eden bir

eserdi; “Fransız Müziği Üzerine Mektup”, müziksel ifadenin, insana özgü temellerini ve toplumsal alandaki yansımalarını ele alır; “Yalnız Gezen Adamın Hayalleri”, eşine rastlanmaz bir incelik ve duygusallıkla, kişisel yazgı ve bireysellik üzerine kendi hislerini ortaya döktü (Dent, 2005).

Rousseau’nun ilk ciddî eseri; “İlimler ve Sanatlar Üstüne Nutuk”tur. O, bu eseri Dijon Akademisi’nin "Bilimlerin ve sanatların gelişmesi ahlakın bozulmasına mı, arındırılmasına mı katkıda bulunmuştur?" sorusuna cevaben kaleme almıştı. Dijon Akademi’sinin sorduğu bu soruyu ilk duyduğunda Rousseau; gözlerinde başka bir dünyanın canlandığını, başka bir insan olduğunu hissettiğini ve akıl almaz bir hızla düşüncelerini etkilediğini, içinde o an hürriyet, hakikat ve fazilet aşkının alevlendiğini, ufak tefek tutkularını yok ettiğini ve ruhundaki bu kabarışın dört - beş yıl sürdüğünü belirtti (Rousseau, 1999). Buna rağmen şöyle söyleyecekti: “Kalemimden çıkmış olanlar arasında düşünce düzeni bakımından en zayıf ve uyum bakımından en zavallı olan budur” (Rousseau, 1999).

Rousseau’nun dikkatini yönelttiği diğer konular arasında ahlâk ve siyasi konular başta gelir. Dijon Akademisi 1753 ağustosunda yeni bir yarışma duyurusu yaparak, insanlar arasındaki eşitsizliğin kaynağı ve meşruluğu konusunu ortaya atar. Rousseau, bu yarışmaya da katılmaya karar verdi ve bunun sonucunda “Eşitsizliğin Kaynağı ve Temeli Üzerine Konuşma” ortaya çıkar (Dent, 2005).

Rousseau, on sekizinci yüzyılın sonlarına doğru Fransa’da en çok okunan popüler kurgu çalışması Yeni Heloise’nin taslağını da yine Paris’ten kaçtığı dönemin hemen sonrasında hazırlar. Hüsrana uğramış aşk ile görev arasındaki çatışmanın sıkıntılarını ele alan mektup tarzındaki bu hikâyeye ilham kaynağını kısmen Richardson ile Prevost’un romanlarından alır ve Rousseau’nun, romantik sevgi, hassas cinsellik ve kırsal sadelik hakkında yazdığı en lirik pasajlarından bazılarını içerir (Wookler, 2003).

Yeni Heloise, aristokrasinin kokuşmasına karşı bir burjuva aile erdemi ülküsünü; kadın düşkünlüğü ve şehvet peşinde dolaşmaya karşı daha sağlam ve sıhhatli bir duygu hayatını çıkarır (Rousseau,1999).

Rousseau 1762’de de siyasetle ilgili ‘Toplum Sözleşmesi’ni ve eğitimle ilgili ‘Emile’i yayınlar. Rousseau, zamanına uygun olarak, daha iyi bir toplum



kurmak için bireyi iyileştirmek gerektiğini düşünür ve bu yüzden Emil'i, doğa kanunlarına uygun bir eğitim planını kaleme alır.

Rousseau Emile'in ana temasını, sanattan çok doğayı esas alacak bir eğitim planı olarak tasarlar; bu plana göre, çocuğun güdülerinin bastırılmaktan, zamansız olarak biçimlendirilmekten, kurallarla dışarıdan denetim altına alınmaktan çok, her birinin uygun zamanda gelişimi sağlanmalıdır. Rousseau burada, doğal durumdan uygar duruma geçişe ilişkin olarak ikinci Söylev'inde savunduğu evrimci yaklaşımlarını yansıtan bir paralellikle, bireyin ruhsal gelişiminin genetik bir değerlendirmesini yapar. Ancak çocuğun yetenekleri gelişirken, onun insanlara değil yalnızca şeylere bağlı olması gerektiği kuralı çocuğa, geçmişte insan ırkının yozlaşmasına yol açmış olması gereken eğitimden tamamen farklı olan bir eğitim olanağı sunar (Wookler, 2003).

Emile, Rousseau'nun, özgüvenin inşa edilmesiyle birlikte yoğun etkisinden kurtuluşun mümkün olabileceği yozlaşmış bir toplum içinde bile bireyler tarafından halâ elde edilme imkânı bulunan bir bağımsızlık biçimine giden yola işaret eden ilk çalışmasıydı. Emile bu açıdan, tatmin edici olmasa bile, insanlığın akla yatkın bir gelişimi olasılığına ilişkin olarak, Rousseau'nun daha önceki yazmalarında göze çarpmayan dikkatli bir iyimserliği sergiledi. Kuşkusuz bu çarpıcı değişiklik ise ilham kaynağını, Rousseau'nun kendisini Paris toplumunun tuzaklarından kurtarmaktaki kişisel başarısından aldı (Wookler, 2003).

Toplumsal Sözleşme, insanların, erdemleriyle hareket eden yurttaşlar, yani yurtsever insanlar olabilecekleri, demokratik, eşitliğe dayanan bir toplumun ilkelerini ortaya koyar (Rousseau, 1999). Toplum Sözleşmesi günümüzde, Rousseau'nun en önemli başarısı olarak görülmekte ve siyaset kuramının klasik metinlerinden biri olarak kabul edilmektedir.

Eserin I. Kitabı, sivil bir toplumun zemininin ve bu toplumun esas özelliklerinin belirlenmesine ayrılmıştır. II. Kitap'ta, sivil bir toplum için zorunlu olan egemen sınıfın doğası, işlevleri ve gerekli oluşum koşulları incelenir. III. Kitap'ta Rousseau, hükümet, hükümetin devlet içindeki konumu, hükümet biçimleri, iktidar ve iktidarın sınırları gibi konulara değinir. IV. Kitap'ta sivil din ve adil bir toplumun yapısı ve örgütlenmesine ilişkin konular (Roma siyasi toplumu) ele alınır (Dent, 2005).

Rousseau, siyasal düşüncelerini hemen hemen bütün eserlerine yansıtmıştır. Fakat bu fikirleri Toplumsal Sözleşme’de tam olarak buluyoruz. Bu kitap Fransız İhtilâl’inin ve modern demokrasinin temel taşıdır. Rousseau siyasi düşüncelerini, tarihi olguları ve hukuk nazariyecilerinin rasyonel telakkilerini bir tarafa bırakarak doğayı ve insan kalbini değişmez düşüncelere dayandırıyordu (Russell, 1973). Fransız inkılâp ideolojisinin ana kitabı ve demokrat devlet idealinin klâsik eseri sayılan “Toplumsal Sözleşme”, Amerika ve Fransız İhtilâl’inin bütün liderleri ve daha sonraki bütün liberaller, nasyonalistler, demokrasi ve parlamentarizmi savunanlar hep bu eserden ilhamlarını almışlardır. Rousseau aynı zamanda ünlü eseri “Toplum Sözleşmesi” ile demokrasinin büyük kuramcılarında biri sayılmıştır (Arslan, 1998).

Emile’in bir bölümü, doğal dinin ilkelerini sunduğu bölüm, gerek Katolik gerekse Protestan Sünniliği incitiyordu. Toplum sözleşmesi ise yerleşik düzen için daha da tehlikeliydi; demokrasiyi savunuyor, kralların tanrısal haklarını inkâr ediyordu. Bu iki kitap Rousseau’nun ününü büyük ölçüde artırdıysa da yazarın üzerine dini ve resmi bir lanet yağmasına sebep oldu (Russell, 1973).

Rousseau’nun ölümünden sonra geride kalan yazıları Cenevre’deki kadim dostları P. Moulto ve P.A. Du Peyrou’ya teslim edildi. Onlar, bu yazıları çalışmalarının toplu bir baskısı için biraraya getirdiler ve Rousseau’nun son on yıl içinde yazdığı ve yayımlanmamış olanları da buna dâhil ettiler. Ölümünden sonra ünü daha da büyüyerek yayıldı. Hiç kuşku yok ki, Fransız Devrim’inde onun varlığının öncü bir rolü oldu ve Batı uygarlığının en önemli kişilerinden biri olarak kabul edildi (Dent, 2005).

### **İnsan anlayışı**

Rousseau, insanı ele alırken onu özü ve evrimi ile ilgili sorunların tartışmasına ve değerlendirmesine girmez. Bu bağlamda öncelikle insanın diğer varlıklardan farklılığının bilinciyle doğal yaşam dediği dönemden başlayarak ideal bir insan tiplemesini ortaya koymaya çalışır.

Rousseau (2002), insanı hayvandan ayıran iki özellik üzerinde durur: özgür irade ve yetkinleşebilme. Rousseau’ya göre hayvanlar, ihtiyaç duydukları şeyleri elde etmek ve kendilerini tehdit eden şeylere karşı kendilerini güvence altına almak isteyen makinelerdir. İnsan da aynı güdülerle hareket eder fakat aynı

zamanda eylemlerine özgür bir unsur olarak yön verir. Hayvan içgüdüleri ile hareket ederken insan özgür iradesi ile seçimler yapar.

Hayvan, kendisine hükmeden kuraldan uzaklaşması kendisi için daha yararlı olduğu zaman bile çoğu kez bundan uzaklaşmayabilir. Böylece bir güvercin, en iyi etlerle dolu bir leğenin başında, bir kedi de meyve ya da tahıl tanesi yığınının başında açlıktan ölür; oysa her biri küçümsediği yiyeceklerden beslenmeyi deneselerdi çok iyi beslenmiş olurlardı (Rousseau, 2002, s. 95).

İnsan farklı seçeneklerin bilincindedir ve diğer hayvanlardan farklı olarak iradesini özgürce kullanabilmektedir. İşte onun bu özgürlüğü içgüdüsel olarak yönetilmiyor olması demektir. Yetkinleşebilme yetisi ise insanın sahip olduğu özellikleri, yetenekleri zaman içinde geliştirmesi, olgunlaşmasıdır. Hayvan ise tüm hayatı boyunca kısıtlı bir gelişme gösterir. Oysa insan hem bireysel olarak hem de tür olarak yeteneklerini değişen koşullara uygun olarak geliştirir.

Fakat bütün bu sorunları çevreleyen zorluklar insanla hayvan arasındaki bu ayrılık üzerinde tartışmaya yer bıraksa bile onları birbirinden ayırt eden, tartışma kabul etmeyen çok özgül başka bir nitelik vardır. Bu da yetkinleşmek, olgunlaşmak yetisidir. Bu yeti şartların da yardımıyla bütün öteki yetileri art arda geliştirir ve bizde gerek tür olarak gerek kişi olarak bulunur, oysa bir hayvanın bütün hayatı boyunca sürece kesin şekli birkaç ay içinde alır ve bu hayvanın türünün bin yıl sonunda, bin yılın bu birinci yılının sonunda olduğu gibi kalır (Rousseau, 2002, s. 96).

Rousseau'ya göre, doğal yaşamda insanın tutku ve istekleri fiziki gereksinimleriyle sınırlıdır. Doğal dönemde özel mülkiyet olmadığından insanlar arasında ise herhangi bir ilişki oluşmayacağından kavga, üstünlük duygusu, bencillik ve aşağılama gibi olumsuz duygulara yer olmadığı gibi dürüstlük, değer verme, paylaşım gibi durumlar da gereksizdi (Göze,1988). Doğal yaşam döneminde sınırsız bir özgürlük ve eşitlik olmasına rağmen özel mülkiyette ise ortak tavır egemendi (Öktem,1993).

Rousseau'ya göre, insanların toplum öncesin doğal durumu birbirleriyle eşit, özgür, mutlu olduğu ve bir çekişme, mücadele, savaşın olmadığı durumdu. Fakat zamanla özellikle de özel mülkiyetin ortaya çıkmasıyla bu huzur ortamı bozulmuştur. Artık insanların tekrar eski doğal ve mutlu yaşamlarına dönmeleri imkânsızdı. Kaybettikleri bu ideal yaşamı bu kez yaşadıkları toplumsal yaşamda arama yoluna gitmişlerdi. İşte Rousseau önerdiği toplumsal sözleşme ile insanların temel hakları egemen bir güç tarafından güvence altına alınacak ve korunacaktır. Böylelikle herkes herkesle barış içinde olacak, toplumsal bütünlük sağlanacak ve egemen güce uyan her insan bir bakıma kendine itaat etmiş olacak, böylece eski doğal durumdaki gibi yaşam koşullarını elde etmiş olacaktır (Arslan,1996).

Rousseau'ya göre, uygarlık yani bilimler ve sanat alanlarında meydana gelen ilerlemeler insanlığa bir yarar sağlamamış aksine bu gelişmeler kentleşme, sanayileşme ve uygarlaşma daha büyük problemlere yol açmıştır (Timuçin, 2002).

Rousseau'nun önerdiği toplumsal sözleşme insanların özgürlüklerinden vazgeçmeleri anlamına gelmez, sadece bir bölümünü egemen bir güce verme anlamına gelir ki, toplumsal yapı ve devlet bu şekilde ortaya çıkmıştır (İşçi, 2004). Toplumsal sözleşme ile birlikte sınırsız özgürlük yerini uygar bir özgürlüğe bırakmıştır (Öktem,1993).

### **Eğitim anlayışı**

Rousseau, eğitimle ilgili görüşlerini, “Emile” adlı romanında ortaya koymuştur. Emile, Rousseau'yu ünlü yapan en iyi romanıdır ve yazarın insanların eğitimi ile ilgili düşüncelerini yansıtıcı nitelikte olmasına rağmen aynı zamanda onun eğitim amaçlarını ve çocukla ilgili tüm düşüncelerinin bulunabileceği bir kitaptır.

Rousseau, bu romanında uygarlaşmanın, toplumsal yaşamın neden olduğu yıkımın nasıl en aza indirgenebileceğini ve böylelikle insanın, doğasına nasıl yaklaşabileceğini göstermeye çalışır. Rousseau, Emile ile adeta kendini özdeşleştirmiş ve sanki yaşayamadıklarını ona yaşatmak istemiştir. Demokratik olmayan, siyasi baskıların olduğu bir toplumsal atmosferde yazdığı bu eserle Rousseau, doğal bir eğitim anlayışı ile günün eğitimini sorgulayarak değiştirmeyi amaçlamıştır. Eserini çocuğun gelişme seyrine uygun olarak beş bölüme ayırır ve

her bölümde o devrede ne tür bir eğitim modeli takip edilmesi gerektiğini detaylı bir şekilde açıklamaya çalışır.

Rousseau, özgün düşüncesini oluştururken, “doğal yaşama” varsayımından hareket etmiştir. “Emile” adlı eserinde bir çocuğun doğal gelişimine uygun olarak nasıl eğitilmesi gerektiğini ve bu doğallığın devam etmesi ile nelerin yapılması gerektiğini anlatmaktadır.

### ***Emile ve eğitim***

Emile, Rousseau’nun evlat edindiği hayali bir çocuk olup tamamen doğayla uyum içinde yetiştirilmeye çalışılmıştır.

Rousseau, ‘Emile’ adlı romanında ideal toplum ortaya koyma adına uygun gençlerin eğitiminin nasıl olması gerektiğini açıklar. (Rousseau, 1908).

Rousseau’ya göre, uygarlıkla doğallığını yitirmiş, yozlaşmış bir toplumdaki çocuk soyutlanmalı ve iyi bir yurttaş yetiştirilmek üzere düzenlenmiş eğitim anlayışı ile yetiştirilmelidir. Dolayısıyla Rousseau’ya göre Emile, toplumdan yalıtılmış doğal insandır. Çünkü çocuğun bu tarz özgürlüğü her şeyin nötr olduğu bir ortamı gerektirir. Eğitimin amacı bireyde ilgi ve merak uyandırarak onu mantıksal çıkarımlar yapmaya yönlendirmek ve bu yolla her tür yapaylıktan uzak, yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlamaktır.

Rousseau’nun eğitimle ilgili düşüncelerinde öncelikle eğitimcinin özelliklerinden söz eder. Çünkü eğitimin merkezinde eğitimci bulunur. Rousseau, Emile’nin ilk bölümünde eğitimciliğin zor ve kutsal bir uğraş olduğunu, kendisinin bunu yapamadığını ama nasıl olması gerektiğini yazacağını belirtmektedir (Rousseau, 1966).

Her ne kadar beş çocuğunu yetiştirme yurduna vererek babalık görevini ihmâl ettiğinden dolayı eleştirilse de eğitimcinin parayla çalışan birinin olmaması gerektiği gibi, her babanın topluma uygar insanlar ve devlete iyi vatandaş yetiştirmesinin zorunlu olduğunu belirtmektedir. Rousseau, gerçek eğitimcinin baba olması gerektiğini belirtir (Rousseau, 1966). Aynı zamanda çocuk eğitimde annenin de en az baba kadar bir rolü olduğunu belirten Rousseau, her ikisinin birbirini tamamlaması, çocuğun gözünde uyumlu bir bütün olarak yansımaları gerektiğini söyler (Rousseau, 1966).

Rousseau'ya göre, doğuştan saf, temiz, iyi olan çocuğun bu doğal durumuna uygun gelişiminin sağlanması gerekir. Dolayısıyla çocuğun eğitimiyle uğraşacak kişinin yaşlı değil, genç olması gerekir. Çocuklar yaşlıları övmelerine rağmen sevmezler. Yaşlıların zaman ilerledikçe hareket ve etkinlikleri azalmasına karşın, çocukların hareket ve etkinliği artar. Dolayısıyla çocukların hareketliliğinden rahatsız olan yaşlılar, çoğunlukla çocukların davranışlarına baskı yoluyla sınırlamalar getirerek kendi rahatlarını sağlamaya çalışırlar. Bu durum hem çocukların yaşlılardan nefret etmesine hem de “doğal yapıları”nı bozmasına neden olabilir. Bundan dolayı eğitimcinin genç olması gerektiğini hatta onun bir çocuk olmasını, öğrencisinin arkadaşı olmasını ve eğlencesine katılarak güvenini kazanmasının iyi olacağını belirtir (Rousseau, 1966).

Rousseau'nun bu düşüncesi, onun hem diğer görüşleriyle hem de modern eğitim düşüncesiyle örtüşür. Çünkü Rousseau'nun amacı çocuğun doğal durumunu bozmadan, onun seviyesine inerek istek, ilgi ve eğilimlerine uygun bir yönlendirme yapmaktır. Bunun için çocuğun dünyasına girmek, onu tanımak ve onunla arkadaş olmak önemlidir.

Rousseau'ya göre, öğrenmeye elverişli fakat hiçbir şey bilmeyerek, öğrenmeyerek doğuyoruz (Rousseau, 1984). Rousseau “insan yavrusu zayıf doğar, yardıma ihtiyacı vardır” demektedir. İhtiyacımız olan yardımı eğitimden alırız. Yaşamak için gereksinim duyduğumuz her şeyi bize eğitim verir. İnsan hiçbir şey bilmeyerek doğar; neyse ki öğrenmeye elverişlidir. Öğrenmek ömrün sonuna dek gidilecek bir yola benzer. Bu yol olgunluğa giden yoldur ama asla sonu gelmez. Hiçbirimiz “Artık ben olgunlaştım” diyemeyiz. Rousseau, çocukların dışarıdan belli bir biçime göre yönlendirilmelerine karşı çıkar ama sadece “yardım” sözünü kullanmaktadır. Çünkü onun amacı çocuğun kendi yapı, istek ve ihtiyaçlarına göre kendini oluşturmasına yardımcı olmaktır. Çocukların, yeteneklerinin ortaya çıkması için özgür bırakılmaları gerektiğini belirtir. Menfi eğitimi benimsemesinin bir sebebi de bu amacını gerçekleştirmektir (Rousseau, 1966).

Rousseau, çocuğun kendi kendisini oluşturmasını ve başkalarının etkisinden (değer yargıları, dogmalar, otorite) kurtarmak için doğal ortamda (köyde, kırdaki) yetiştirmeyi düşünür. Dolayısıyla Emile'i şehrin bozuk ortamından korumak için

köyde, kırdan yetiştireceğini belirtir (Rousseau,1984). Bunun için Emile'in, insanların insanı değil, doğanın insanı olmasını ister (Rousseau, 1984).

Bir insanın sahip olması gereken özellikleri Emile'i örnek olarak gösteren Rousseau; insanın çalışmayı seven, dürüst, yılmayan, sabırlı, gayretli ve özgür yaşamayı seven bir niteliğe sahip olması gerektiğini belirtir (Rousseau, 2002).

Rousseau'ya göre, eğitiminin sadece çocukluk çağına uygun genç, dinamik, neşeli, hareketli ve enerjik olması yeterli değildir. O aynı zamanda akıllı ve olgun davranış örneklerini de barındırmalıdır. Başka bir ifadeyle ona göre "bir adamı adam etmeyi ele almadan önce bu işi üzerinde alanın adam olmuş olması şarttır" (Rousseau, 1966). Rousseau, burada eğitiminin tamamen hatasız, kusursuz, mükemmel bir varlık olarak ele almamaktadır. Ona göre eğitimci açık sözlü, dürüst, hatalarını kabul eden ve olduğu gibi görünen biri olmalıdır. Çünkü Rousseau, çocuğa karşı hiçbir zaman kendinizi kusursuz biri olarak göstermeyiniz, bu şekilde size inanmayacağını, inansa bile böyle olduğunuz için sizi daha çok sevmeyeceğini belirtir (Rousseau, 1984).

Rousseau, çocukla eğitimci arasındaki ilişkinin yani bütünleşmenin sağlıklı gerçekleşmesinin yolunun aralarında oluşturulacak sevgiden geçtiğini söyler. Bu anlayışından dolayıdır ki "Doğa, çocukları sevmek ve yardım edilmek üzere yaratmıştır" düşüncesindedir (Rousseau,1966). Ona göre çocuklarda sevimlilik önleyecek hiçbir kötü tavır yoktur. Bu yüzden onlara sevgi ve hoşgörülle yaklaşmak gerekir. Onları sevk ve idare etmenin yolu sevgiden geçer. Bunların dışındaki araçlar kalıcı ve yeterli olamazlar (Rousseau, 1984).

Rousseau, insanların doğuştan temiz, iyi olduklarına inancı tamdı. "Yeni doğan bir bebeğin tamamen masum olduğunu ve kalbinde en ufak bir leke olmadığını kabul etmeliyiz" (Rousseau, 2005).

Rousseau, doğal eğitim kuramını biçimlendirirken, öncelikle insanda potansiyel olarak var olan doğal yeti ve duygulardan yola çıkar. Doğal olanın belirlenmesi, hem doğal olan ile toplumsal olanın birbirinden ayrılmasını, hem de doğal olanın ön plana çıkarılarak, eğitim sürecinin hammaddesi durumuna getirilmesini olanaklı kılar (Aksoy, 1987).

Rousseau'ya göre çocuk, doğar doğmaz kol ve bacaklarını kımıldatma özgürlüğünü tadar; ancak bu özgürlüğü kısa zamanda elinden alınır. Başlı bağlanır,

bacakları uzatılır, kolları vücuduna bitleştirilerek kundağa sokulur (Rousseau, 2003). Rousseau (2003) Emile adlı eserinde şunları belirtir:

Çocuğu bir odanın kokmuş havası içinde solmaya bırakmak yerine onu mümkün olduğunca kır havası teneffüs edeceği yerlere götürün. Çocuk orada özgürce koşsun, atlasın zıplasın, her gün yüz defa düşsün daha iyi olur. Çünkü düşüp tekrar kalkmayı kendiliğinden öğrenmiş olur. Özgürlüğün sağladığı rahatlık duygusu birçok acıyı unutturur. Çocuk çoğunlukta yaralanacaktır, fakat buna karşılık, daima neşeli olacaktır (s.37 ).

Rousseau, Emile’de çocuklarda doğallığın korunması için yapılması gerekenleri şu şekilde açıklar: çocuklar doğuştan saf, temiz, masum ve korunmaya muhtaçtırlar. Doğalarını korumak suretiyle onlara yeteneklerini ortaya koymaları için fırsat verilmeli, baskı altına almamalı, aşırı korumacı bir tavır sergilenmemeli ve belirli bir serbestlik tanınmalıdır (Rousseau, 2005).

Rousseau, çocuklara emredilmemesini; hatta onlar üzerinde en ufak bir otoritenin hissettirilmemesini, bunun yanında çocuğun sizin onun ihtiyaçlarını giderebilecek yeterlilikte olduğunuzu bilmesinin önemli olduğunu belirtir (Rousseau, 2005).

Rousseau, çocukların başkalarıyla kıyaslanmasının da yanlışlığına dikkat çekmektedir. Çünkü bu tür davranışlar ondaki özsaygıyı zedeler. Rousseau (2005)’e göre:

Çocuğun büyüklerine karşı şımarık ve küstah tavırlar göstererek tahakküm kurmalarına, emredici bir tavır takınmalarına izin verilmemeli, çocuğun oyunları, eğlenceleri, sevimli hareketleri hoşgörü ile karşılanmalıdır. Neşe ve oyun çağını, cezalar, tehditler ve esaret içinde geçirmesine neden olacak kadar abartılı ilgi gösterip, üstüne fazla düşülmemelidir. “çocuklarınız gün boyu oynuyor diye hiç korkmayın; çünkü oyun onları hayata hazırlar ( s. 87).

Rousseau, (2005)’e göre, çocuk terbiyesinde eskiden beri kullanılagelen rekabet, kıskançlık, arzu, heves, gurur, açgözlülük ve korku, kısacası çocuğun ruhunu bozguna uğratacak yöntemler kullanılmamalıdır. Çocuklara yaşlarına göre



davranılmalı, onlardan yapabileceklerinden fazlası beklenmemeli, çocukların eğitiminde ceza yöntemi ise rafa kaldırılmalıdır.

Rousseau (2005), çocuk eğitiminde disiplinin uygulanması konusunda şunları ifade etmektedir:

Çünkü o kabahatin ne olduğunu bilmez, ona asla af diltirmeyiniz; çünkü o sizi incitmeyi bilmez. Vicdan ve ahlâk kavramlarını anlayamayacak yaştaki çocukları ahlâka aykırı davrandı diye cezalandırmak ne derece doğrudur? Çocuğunu sıkı bir disiplin altında yetiştiren anne babalar bu satırları okuyunca benimle aynı görüşte olmadıkları için mırıldanacaklardır; ancak unutmayın ki bir çocuk ne kadar baskı altında kalırsa üzerindeki baskı kalktığında o kadar taşkınlaşır. Ailesinin sokağa çıkmasına izin vermediği bir çocuk, onun yokluğunda hemen sokağa fırlayacak ve özgür bırakılan diğer çocuklar gibi evin önünde oynamak yerine uzaklara gitmek isteyecektir. Tıpkı bir yerde bağlı tutulan köpeklerin, serbest kaldıklarında sağa sola koşuşturmaya başlaması gibi (s. 61).

Rousseau (2005), çocuğun eğitiminde ceza yönteminin kesinlikle kullanılmaması düşüncesindedir. O, ahlâki değerlerin ne olduğunu henüz bilmeyen çocukların, bu değerlere ters eylemde bulundu diye cezalandırılmasının yanlışlığına dikkat çeker. Çocuğunu baskı ile yetiştiren ebeveynlerin, çocuklarının üzerinden baskı kalktığında veya onlar olmadığında taşkınlaşabileceğinin bilincinde olmalılar. Rousseau, bu çağda çocuğa din, bilim, ahlâk ve sanat gibi konularda bilgi verilmemesi gerektiğini belirtir (Rousseau, 2005).

Rousseau'nun doğal eğitim anlayışı, hem doğal yeti ve duyguları biçimlendirirken, hem de insanı özgür düşünen, konuşan ve eylemde bulunan bir varlık düzeyine yükselterek, zengin ve bütünsel bir kişilik edinmesine imkân verir. Zengin ve bütünsel bir kişilik yaratmak için, doğal yeti ve duyguların varlığı yalnız başına yeterli değildir. Söz konusu hammaddeyi biçimlendirmek için, eğitimin daha başka koşullara gereksinimi vardır (Aksoy, 1987).

Şu durumda eğitim için gerekli bazı koşullar vardır. Bu koşulların birincisi, insanın toplumsal koşullar ve değer sistemlerinin, yapay gereksinimlerinin ve

tutkuların yabancılaştırıcı etkisinden uzak tutacak toplumsal bir çevrenin varlığı; ikincisi, doğal yeti ve duyguların özgürce serpilip gelişmesini olanaklı kılacak psikolojik bir çevrenin varlığı; üçüncüsü ise doğayla uyumlu ve içten bir bağı olanaklı kılacak fiziksel bir çevrenin varlığıdır (Aksoy, 1987).

Yani Rousseau, insanların üç çeşit eğitimle yetiştirilebileceğini belirtmektedir. Bu eğitim ise insanlara doğadan, eşyadan ve insanlardan gelir. Yeteneklerimizin ve organlarımızın gelişimini doğanın eğitimine, bu gelişimin bize öğretilerek kullanılması insanların eğitimine, bizi etkileyen konularla ilgili kendi tecrübelerimizle edindiklerimizi ise eşyanın eğitimine bağlamaktadır. Rousseau, bu üç eğitimden doğa eğitiminin bize bağlı olmadığını, eşya eğitiminin bir dereceye kadar, insan eğitiminin ise ustaları olduğumuz tek eğitim olduğunu belirtir. Fakat yine insan eğitimine bile tam anlamıyla hâkim olunamayacağını söyler. Çünkü çocuğu kuşatanların, sözlerini, eylemlerini, çocuğa olan etkilerini tamamen kontrol altına almak mümkün değildir (Rousseau, 1984).

Rousseau'ya göre, eğitimde istenilen hedefe ulaşabilmek için bu üç eğitimin aynı noktada birleşmesi gerekir; ancak o zaman hedefe ulaşılabilir. Bu durumda kendisine bir şey yapamadığımız 'doğa eğitimi' diğer ikisini idare etmelidir. Diğer bir ifadeyle "eşya" ve "insan eğitimi", 'doğa eğitimi'ne göre yönlendirilmelidir (Rousseau, 1984).

Rousseau'nun, eğitimde ulaşmak istediği temel hedef; "Doğal eğitim" anlayışıdır. Şu halde doğal eğitim, insandan ve eşyadan gelen eğitimin doğaya uydurulması, ona göre yönlendirilmesi, düzenlenmesidir. İşte Rousseau'nun eğitimdeki bütün çabası doğuştan temiz, iyi olan, her türlü değer yargısından arınık ve aynı zamanda potansiyel olarak gelişmeye uygun olan çocuğun eğitimini, doğuştan getirdiği yapısına uygun gerçekleşmesini sağlamaktır. Bundan dolayı çocuğun doğal gelişimini önleyen her çeşit dış etkilerin kaldırılması gerekir. Bu dış etkiler ise toplumsal yaşam sonucunda oluşan çeşitli inançlar, bilim, sanat ve teknoloji gibi unsurlardır. Bunlar çocuğun kendine özgü, kendi dünyasında gelişimini engellemektedir.

Doğal eğitim kuramının bu çok yönlü işlevselliği ise şu şekilde ifade edilebilir: Kendi adına karar verip seçenek üretebilen, yetenek ve becerilerini özgür bir biçimde geliştirip kullanabilen, kendisi ve koşullarıyla yetinebilen,

kendisiyle ve türüyle uyumlu, duyarlı ve özgür bir varlık anlamında, zengin ve bütünsel bir kişilik yaratmaktır (Aksoy,1987).

Özetle, Rousseau'nun eğitimde gerçekleştirmeyi arzuladığı hedef, eşya ve insandan gelen eğitimin çocuğun doğal yapısını bozmadan gelişimine göre düzenlemektir. Bu da menfi eğitimle gerçekleşir.

Rousseau'nun düşüncelerinin özünü oluşturan doğa ile ilgili anlayışı yanlış anlaşılmalıdır. Çünkü Rousseau'nun menfi eğitim anlayışına göre, bu eğitim süresince ve gereğince, çocuğu toplumsal yaşam ve kültürden (bilim, sanat, teknoloji) korumaya çalışırken insanlığın ilk doğal durumuna "ilkel yaşantısı"na dönmeyi özleyen, kültür düşmanı olarak görülmemelidir. Bu tür bir anlayış ise Rousseau'yu hem anlamamak hem de ona saygısızlık olur. Nitekim Gökberk (1974)'in belirttiği gibi "kültür" her yönüyle toplumsal bir olgu olduğu gibi, toplumsal yaşam için bir zorunluluktur. İnsanların artık ilk durumlarına dönmelerinin mümkün olmadığını bilen Rousseau'nun eğitimde gerçekleştirmeye çalıştığı şey, toplumsal yaşam ve kültürün olumsuz etkilerini en aza indirmektir. Menfi eğitimdeki amacı da budur (Gökberk, 1974).

### ***Menfi eğitim***

Rousseau, insan yaşamının en önemli dönemi olarak, doğuştan on iki yaşına kadar olan süreyi esas alır ki bu dönem, kişiliğin oluştuğu dönem olduğundan telafisi olmayabilir. Eğitim konusunda, bazı uzmanların da önemle vurguladıkları gibi Rousseau, çocukların erken yaşlarında kesinlikle doğru eğitilmesinin gerekliliğini belirtir. Ona göre insan yaşamının en tehlikeli dönemi, doğumundan on iki yaşına kadar geçen zamandır. Çünkü yanlışlar ve kötülükler bu zaman dilimi içinde filizlenirler, bunları yok etmek için de insanın elinde hiçbir imkân yoktur; çare ortaya çıktığında ise yerleşen bu düşünceler öyle derinlere inmiş olur ki artık bunları söküp atmanın zamanı geçmiştir.

Bundan dolayı on iki yaşlarına kadar (ergenlik çağı) olan eğitim, menfi eğitim olmalıdır. Bu dönemde çocuk gerek anne- baba gerekse eğitimciler tarafından yönlendirilmemeli ve bilgilendirilmemelidir. Bu dönemde çocuğa "fazilet, hakikat" gibi değerler öğretilmemelidir (Rousseau,1966). Rousseau, anne-baba, eğitimci olsa da mümkün olduğunca çocuğun yönlendirilerek biçimlendirilmemesi gerektiği düşüncesindedir. Çünkü Rousseau, çocuk kendi

kendini geliştirmeli, gerektiğinde yardım almalı hatta çoğu kez yardım sözünü bile fazla bulmaktadır. Bu yüzden eğitimcilerle seslenerek, “sana güç bir sanat öğretiyorum: ders vermeden idare etmek ve hiçbir şey yapmadan her şeyi yapmak” (Rousseau, 1966).

Rousseau, çocuk eğitiminde olgunlaşmanın da önemine vurgu yapmakta, öğrenmenin gerçekleşmesi için gereken olgunlaşma düzeyine ulaşılmasında aşamalı bir sürecin yaşanması gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu düşüncesini ise maskelerden korkan çocuğa, güzel olan maskelerden başlayarak yavaş yavaş daha korkunç olan maskelere aşama aşama giderek maskelerden korkmamayı öğreterek örneklendirmektedir (Rousseau, 1966). Rousseau'nun bu anlayışını onun bütün düşüncelerinde görmek mümkündür.

Çocuğun öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için öncelikle ulaşması gereken olgunlaşma düzeyinin önemine dikkat çeken Rousseau, çocuğun öğrenmesi gereken şeylerin seçilmesi kadar bunların ne zaman öğretilceği, yani yaşına uygun şeylerin öğretilmesi gerektiğine de vurgu yapmaktadır (Rousseau, 1966).

Eğitim ve öğretimin çocuğun olgunlaşma düzeyine uygunluğu aynı zamanda onun yeteneklerine uygun eğitilmesi olanağını da sağlamaktadır. Çünkü bazı yetenekler olgunlaşma ile ortaya çıkmaktadır (Rousseau, 1966). Kısaca çocuğa hem yararlı hem de yaşına uygun olanları öğretmeye çaba göstermeli sonraki bir yaşın eğitiminden ise sakınılmalıdır.

Rousseau, eğitim ve öğretimde güdülenme, yani isteyerek yapılan öğrenmenin de önemine işaret eder. Ona göre yaşam boyu olmasa da hiç olmazsa çocukluk süresince baskı ve zorlama yapmadan, öğrenme isteği uyandırılarak çocuklarda öğrenmenin daha zevkli hale getirilebileceğini belirtmektedir. “Çocuklardaki hareketlilik, taklit özellikle doğaları gereği şen olmaları bu amaca varmak için en önemli araçtır” der (Rousseau, 1966).

Rousseau, çocukların eğitiminde en önemli şeyin, onlarda öğrenme isteği uyandırmak olduğunu belirtmektedir. Ona göre, çocuklar öğrenmeyi gerçekten istiyorlarsa zaten bunu herhangi bir yöntemle gerçekleştirecektir. Önemli olan çocuğun öğrenmeye karşı ihtiyaç hissettirilmesi, motive edilmesidir. Ancak bundan sonra öğrenme ile ilgili yöntemler önem kazanır. Eğer çocuk öğrenme ile

ilgili aktarılmak istenenlerin kendisi için gerekliliğine inanmıyorsa ona baskı yapılmamalıdır. Çünkü çocuk zorla bir şey yapmamalıdır.

Rousseau, eğitimin okulda tıpkı papağan gibi ezbere dayalı olmasının zararlı olacağını belirtmekte ve bu tür bir eğitimi istememektedir (Rousseau,1966). Bunun için “benim Emile”im ezberden hiçbir şey öğrenmeyecektir” der (s.72). Çünkü ona göre çocuk tecrübe yoluyla eğitilmelidir. Oysa ezber, tecrübeye dayanmayan bir öğrenme yoludur. Bundan dolayı çocuğa sözlü olarak yani ağızdan ders vermeyiniz diyerek ezber öğretim yönteminden kaçınılması gerektiğini belirtmektedir (Rousseau, 1966).

Rousseau’nun ezbere dayalı yapılan eğitime karşı çıkmasının sebebi çocuğun gelişmiş bir zihne sahip olmasını istemekten kaynaklanabilir. Çünkü ezbere yapılan eğitimde duyma ve görmeye dayalı olduğundan zihne fazla hitap etmemektedir. Dolayısıyla çocuk, eğitimde aktif bir rol alamadığı, kendinden bir şeyler katmadığı ifade edilmektedir.

### ***Kadın eğitimi***

Rousseau, kadınları cinsiyetlerine, yapılarına bağlı olarak erkeklerden farklı bir konumda ele almaktadır. O, kadının erkeğe tabi olmak, onun haksızlıklarına dayanmak, göğüs germek için yaratıldığı kanısındadır. Çünkü Shopie’ye, Emile sizin kocanız olmakla aynı zamanda sizin başkanınız olmuştur, onun için size ona uymak düşer, çünkü doğa böyle emrediyor, der (Rousseau,1966).

Rousseau (2005)’e göre, kadının başlıca görevleri doğalarına uygun olarak çocuklarını sağlıklı ve güçlü olarak yetiştirmeleri ve onlardan özen ve ilgilerini eksik etmemeleridir. Ona göre kadınların eğitimi, erkeklerin eğitimine faydalı, onu destekler ve tamamlar niteliktedir. Rousseau (2005)’e göre:

Erkeklerin hoşuna gitmek, onlara faydalı olmak, kendilerini onlara sevdirmek ve saydırmak, küçükken büyütmek, büyüyünce onlara bakmak, nasihat vermek, teselli etmek, hayatı zevkli ve sevimli bir hale koymak... İşte kadınların görevleri her zaman bunlar olmuştur. En küçük yaşlardan itibaren kendilerine öğretilmesi gerekenler de bunlardan ibarettir (s. 220).

Rousseau’nun, Emile için uygun gördüğü eğitim ile ona eş olarak düşündüğü Sophie’ye uygun gördüğü eğitim birbirinden farklıdır. Rousseau

Emile'in doğal yaşamının eğitim açısından desteklenmesi ve böylelikle kendini geliştirebilmesini ister. Buna karşın kadınların küçükken anne-babasına, büyüdüklerinde ise eşine itaat etmesi gereken uysal varlıklar olduğunu iddia etmektedir.

Rousseau (2005)'e göre, bir kadında ilk ve en önemli beğenilecek yön, uysallıktır. Çoğunlukla birçok kötülükle ve sayılmaz kusurlarla dolu olan erkek gibi bir varlığa itaatle mükellef tutulan kadın, küçük yaştan beri haksızlığa dayanmayı ve şikâyet etmeden kocasının haksızlıklarına katlanmayı öğrenmelidir (s. 224).

Rousseau, aynı zamanda kadınların gerek felsefi gerekse bilimsel alanda araştırma için gerekli potansiyele sahip olmadıklarını savunur. Bundan dolayı kadınların eğitiminin teorik değil, pratik konular üzerinde yoğunlaşması gerektiğini savunur (Kaplan, 2005).

Rousseau(2005)'e göre, erkekler ve kadınlar “öz” itibariyle farklı yaratılmışlardır. Bu yaratılış farkından kaynaklı olarak kadınlar ve erkeklerin algılamaları, eğilimleri de farklıdır dolayısıyla buna göre yönlendirilmeli ve eğitilmelidirler. Kadınların en temel görevinin annelik olduğunu ifade eden Rousseau, onların erkekler gibi kolejlerde okuma isteklerini erkeklere benzeme çabası olarak açıklamıştır. Kadınların bu gibi isteklerle onlarla eşit olma gayretine girdiklerini, böylece bazı “üstün” vasıflarını da yitirdiklerini iddia etmektedir

Görüldüğü gibi kadını, erkeği baz alarak tanımlayan Rousseau, kadınların görevlerinin her zaman erkeklerin beğenisini kazanmak, onların yararına hizmet etmek, gönüllerini hoş tutmak, moral vermek ve yaşamı onlar için eğlenceli hale getirmek olduğunu belirtir. Rousseau, bu düşünceleriyle aslında kadını erkeğin yanında daha değersiz bir kategoride değerlendirmektedir.

Rousseau, toplumsal yaşamda özellikle kadın erkek arasındaki ayrımdan dolayı ağır eleştirilere uğramıştır. Çünkü O'nun kadınların eğitimi ile ilgili düşünceleri eşitlikçi olmadığı gibi gelenekseldir ve erkek egemenliğinden, önyargılardan sıyrılamamıştır (Kaplan, 2005).

### ***Rousseau ve natüralist eğitim***

Emile için şaheser diyen Baltacıoğlu, Rousseau'nun ilk olarak eğitim felsefesini gerçekleştirdiğini belirtir (Baltacıoğlu,1964). Yine Baltacıoğlu Rousseau için 'romantizm akımının banisidir' diyerek Kant, Schiller, Fichte, Goethe, Tolstoy ve pragmatizmi, ayrıca eğitimde Kant, pestalozzi ve Furobel'i etkilediğini söyler (Baltacıoğlu,1964). Emile, birçok düşünür ve eğitimeciyi etkilemiştir. Nitekim Dewey, hayatı Rousseau'nun hayatına tamamen zıt olan Kant'ın bile hayatında bir kez Emile'yi okuduğunu söyler (Dewey, 1938).

Rousseau'nun, "Emile" adlı eserindeki eğitim anlayışı ile natüralizmdeki eğitim anlayışı paralellik gösterir. Çünkü natüralist eğitim, kişinin doğal olgunluğunun artırılması ve onun bu özelliğini göstermesinin sağlanması şeklinde tanımlanmaktadır. Natüralizme göre, istendik davranışlar insanın doğal gelişimini kolaylaştıran davranışlardır.

Rousseau'nun eğitim anlayışı natüralist eğitim anlayışı içerisinde değerlendirilebilir. Natüralizm, fiziksel dünyanın dışında bir gerçeğliğin olmadığını savunur.

Natüralizme göre, insanoğlu doğanın bir ürünüdür. Bu nedenle insan ve doğa arasındaki uyum ve ilişkilere önem verir (Hersong, 1987).

Natüralizm (Doğalcılık), genel olarak var olan ya da olup biten her şeyin, olgusal olduğunu, doğa bilimlerine dayalı yöntemlere bağlı olarak elde edildiğini, var olan her şeyin doğanın bir parçasını meydana getirdiğini savunan anlayıştır (Cevizci, 2000).

Natüralizm, evrenin kendi kendine var olduğunu, kendi kendini açıkladığını ve kendi kendine yönettiğini savunan görüştür. Natüralistler genellikle dünyayı determinizm ve indeterminizm sürecinde ve insanı onun tesadüfi sonucu olarak görürler (Macgregors, 1989).

Natüralistlere göre, doğa çok değişik olguları içerir. Doğa, insan yaşantısının, deney ve gözlemlerinin kaynağıdır. Bu nedenle doğa kanunlarının toplumun faklı alanlarına (eğitim, siyaset, ekonomi) uygulanması gerekir. Natüralistler, gerçeğliğe ait doğru ve bilimsel bilgiye ulaşmak için varlıkları en

küçük parçalar halinde incelenmesi gerektiğini belirtirler. Değerler ise, insanların çevresiyle etkileşimleri sonucunda oluşmaktadır (Ergün, 2003).

Natüralist felsefeye göre eğitim; insanları, doğasına uygun bir yaşam doğrultusunda yetiştirme işidir. Natüralistler, insanı doğanın bir parçası, doğal ve toplumsal bir varlık olarak gördüklerinden eğitimin içeriğinin de olgulara dayalı araştırmalar yapmaya imkân verecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini savunurlar.

Üstün vd. (2002)'e göre natüralizm, eğitimde genel olarak şu düşünceleri temel almıştır:

- Doğa ancak yolu duyu organları yoluyla anlaşılır; duyum, gerçek bilgiye ulaşmanın anahtarıdır.
- Eğitimin amaçları, doğa ve insan yaşantısına bakılarak belirlenmelidir.
- Doğal oluşumlar yavaş ve belirli bir düzende olduğundan eğitimin süreci de yavaş olmalıdır.
- Toplumsal yaşamda bireye, ilgi ve yeteneklerine göre bir eğitimin verilmesi, kişisel doyum ve verimlilik açısından daha iyi sonuçlar doğurur.

Natüralizm, doğa ile insan arasında bir ilişki kurarak bilim ve aklın yanında duygu ve duyumsamaya da önem verilmesi gerektiğini savunur.

Guttek (2001)'e göre, natüralist düşüncenin en önemli temsilcisi Rousseau'dur. İdealistler insan zihni üzerinde olumlu bir etkiye sahip oldukları için gerek pozitif bilimlere gerekse sanata ve felsefeye büyük değer verirler. Fakat Rousseau aynı görüşte değildir. O, ne bilime ne de sanata önem verir. Sebep olarak da bunların doğadan uzaklaşarak insanlar tarafından sözel formlara indirgenmesi ve bozulmasını gösterir. Rousseau'ya göre bunlar insanın doğal durumunu bozar ve yanlış uygarlaşmasına neden olur. Çünkü bu alanda çalışan insanlar bu bilgileri değerinden dolayı değil de çıkarları doğrultusunda (prestij, güç, unvan) kullanırlar. Aynı şekilde natüralizm idealistlerin aksine, zihinsel gelişime önem vermez daha çok çocukluk dönemini savunarak onun doğal gelişimine ve bu alanda gereksinimlerine önem verir. Dolayısıyla iyi bir eğitim programı, çocuğun kişisel eğilimlerine, yeteneklerine ve doğasına göre



oluşturulmalıdır. Öğrenmenin temeline ise baskıcı ve dayatmadan uzak çeşitli aktiviteler, tasarımlar, yaratıcılık ve problem çözme koyulmalıdır.

Gutok (2001)'e göre, Rousseau'nun sanat ve bilime karşı olmasının sebebi kullanım amacından kaynaklanmaktadır. Bu alanlardaki bilgilerin kullanımında amaç toplumsal bir statü elde etmek olmamalı, daha çok vicdanı temel olmalıdır. Ona göre, gerek siyaset gerekse eğitimin temeli, insanın ilgi ve yeteneklerini baz alarak bunların doğaya göre oluşumunu sağlayan bir sisteme dayanmalıdır. Rousseau, insan olmanın değerini kavramayı, kişinin kendini koruma güdüsünden kaynaklanan ve doğal bir duygu olan kendini sevmeye ilişkilendirir. O, toplumda birlik ve bütünlüğün sağlanmasında bu kişisel saygınlığın önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtir. İnsanlar toplumda konumlarını yükseltmek suretiyle başkalarını denetim altına alarak kendi çıkarları doğrultusunda kullanabilirler. Fakat doğal bir olgu olan kendini sevme ile insanın sosyal belirlenimini sağlayan onur altı edilebilir. Böylece Rousseau, toplumda kişiler arasındaki bu çatışmayı bitirmek ister.

Gutok (2001)'e göre Rousseau, eğitimle ilgili şunları gerçekleştirmek istemiştir: insanın gelişiminde en önemli dönem çocukluk dönemi olduğundan eğitime de bu dönemin belli bir aşamasında başlanmalıdır. Tamamen doğal olarak seçilen bir ortamda öncelikle çocuklar öğrenmeye, dolayısıyla düşünmeye hazır hale getirilmeleri için ilgi ve istekleri uyandırılarak motive edilmelidir. Böylelikle özgür bir ortam içinde eğitimi sağlanan çocuk aynı zamanda tercihlerinde de özgür olacak ve kişisel yeteneklerini ortaya çıkarma olanağına sahip olacaktır. Fakat çocuk yapış ettiklerinin sorumluluğunu üstlenmeli, sonuçlarına katlanmayı bilmelidir.

Rousseau, ünlü "Emile" adlı romanında çocuğun mutlu bir yaşam sürmesini onun özgürlüğüyle ilişkilendirir. Fakat çocuğun özgürlüğü zayıflığı ile sınırlı olduğundan ebeveynlerin temel görevi, çocuklarını en iyi şekilde eğitmektir. Rousseau'ya göre her insanın, kendi yeteneklerini keşfedebilmesi ve bunları kullanabilmesi için eğitilmeleri gerekir. Ona göre büyüyünce sahip olacağımız her şeyi bize eğitim verir (Tanilli, 1990).

Tanilli (1990)'a göre, insanı aşırı baskıcı, despot bir tutumdan kurtarıp onu özgür ve bağımsız bir kişiliğe büründürmemiz gerekir. Eğitimin insan doğasına

uygun bir seyir izlemesi için tüm yapay kurumların bireyden uzaklaştırılması gerekir. Eğitimin amacı, doğa olaylarını kavramak ve ona uygun insan modeli ortaya koymaktır. Bu ise pozitif bilimlere dayalı, olgusal olan, sınanabilir bir ortamı ve süreci gerektirir.

Rousseau, baskıcı öğretmenin otoritesine karşı çıkar. Ona göre öğretmen, öğrencilerin doğal gelişimini sağlayacak biçimde davranmalı, onlara yol göstermeli ve onlarla birlikte öğrenen özgür birey olmalıdır. Ona göre, insan doğası gereği iyi, saf ve temizdir. Doğal insan kendi dışındaki soyut, sözel (teolojik, felsefi) birtakım oluşumlarla değil, olgusal dünyayla bütünleşerek deneyimleriyle yaşadıklarını kendisi farkına varır. Bunun aksine insanlar yapay ve bozulmuş kurumlar aracılığıyla toplumda kendilerine biçilmiş rollerini nasıl oynayacaklarını öğrenirler. Toplumsal kurumlarla saf ve temizliği bozulmayan insan iyidir. Natüralistlere göre doğru bilgi; somut, algılanan, olgulara dayalı sınanabilir bilgilerle elde edilir. Yanlış bilgi ise soyut, sözel ve doğru algılanmayan düşüncelerden kaynaklanır (Guttek, 2001).

## **Immanuel Kant'ın İnsan Doğası ve Eğitim Anlayışı**

### **Immanuel Kant'ın hayatı**

Kant, 22 Nisan 1724 yılında Königsberg'te doğdu. Königsberg, o dönemde Prusya Krallığına bağlıydı. Şu an ise Rusya'ya bağlı olan ve Kaliningrad olarak tanınır. Königsberg, bir liman şehri olduğundan dolayı aynı zamanda önemli bir ticaret merkeziydi. Königsberg'in liman şehri olması ve ticarete önem kazanması birçok milletten, dinden ve mezhepten insanın burada birlikte yaşamasına yol açmıştır. Bu durum ise farklı kültürlerle ilişkileri geliştirerek bilgi alış-verişini kolaylaştırmıştır. Königsberg, aynı zamanda bir bilim ve üniversite şehri idi ve iyi bir üniversiteye sahipti. Merkezden uzak olmanın da etkisiyle daha özgür ve liberal bir yapıya sahipti. Toplumsal koşulların bu elverişliliği ise pek çok düşüncenin orada serbestçe varlığını devam ettirmesine olanak sağlamıştır (Erişirgil, 1997). Tüm bu koşulların Kant'ın düşünsel gelişimi üzerinde önemli etkiler sağladığı söylenebilir.

Felsefe tarihinin en büyük isimlerinden, sistem kurucu Alman filozoflarından Immanuel Kant'ın kendi ifadesine göre, ailesi İskoç asıllı olan

babası Joham George bir saraciye ustası idi. Annesi Anna Reuther ise aşırı derecede dindar, koyu sofu Hristiyan bir ev kadını idi. Kant, elverişsiz koşullar altında ve imkânsızlıklar içinde büyüyüp yetişti. On üç yaşındayken annesini yirmi dört yaşına geldiğinde de babasını kaybetti (Cassirer, 19887).

Kant'ın ilk eğitimi üzerinde annesinin ciddi bir tesiri söz konusudur. Annesi vicdani itikada bağlı olduğu kadar doğaya da açık olduğu için çocuğunu da doğaya açık olarak yetiştirme amacını gütmekteydi. Genç Kant'ın bu ilk devrede aldığı eğitimin esasını din ve ahlakın yüceliğinin her şeyin üstünde oluşu teşkil eder. Filozof ömrünün son yıllarında bile on üç yaşındayken kaybettiği annesinin hatırasını büyük bir hürmet ve heyecanla anar. Kant, annesinden gelen bu manevi tesir ve ailesinden gelen terbiyenin izlerini hayatı boyunca taşımıştır (Cassirer, 1988).

1732 yılında sekiz yaşındayken Frederik Lisesine başladı. Okulun idarecisi ve Kant'ın ilk hocası, vaiz Franz Albert Shultz, ateşli ve koyu sofu bir Hristiyan olduğu gibi ders konularını dini akidelerden ayrı tutmayan ve öğrencisinin manevi eğitimine önem veren bir hocaydı. Böylece, ailesinde başlayan koyu sofu nasrani eğitim bu okulda da kesintiye uğramadan 1740 yılına kadar devam etti. Yedi sene okuduğu bu okulda çok iyi derecede Latince öğrenen ve Stoa felsefesiyle ilgilenen filozof, öte yandan okuldaki sıkı dini disiplinin bazı olumsuz neticelere yol açtığını fark etti. Öğrenciyi belli bir zamanda toplu duaya zorlamak veya bazı dini kuralları uygulamaya zorlamanın onu yalancılığa sevk ettiğini ve ikiyüzlü davranmaya ittiğini gözlemledi. Bu gözlemler ise onun dini anlayışını şekillendiren unsurlar arasında yer aldı (Cassirer, 1988).

Kant, 1740 yılında doğduğu şehirde ilahiyat tahsil etmek üzere Könisberg Üniversitesine başladı. Fakat daha sonra bundan vazgeçerek ilim ve felsefeye sardığı merakla, ciddi manada tesirinde kalacağı sofu bir dindar ve Christian Wolff (1679-1754) felsefe anlayışının takipçisi, mantık ve metafizik profesörü Martin Knutzen'in derslerine devam etti. Felsefenin yanında fizik, astronomi ve matematik alanlarında ders veren Knutzen şahsi kütüphanesinden meraklı öğrencisinin yararlanmasına izin verdi. Burada hocasının tesiriyle Newton fiziği üzerinde çalışan ve bu alana ilgisini hiç kaybetmeyen Kant'ın ilk yazıları belki de bu yüzden tabiat ilimleriyle ilgilidir. Fizik alanında yazdığı "Canlı Kuvvetlerin Doğru Takdiri" başlıklı bir tezle üniversiteyi bitirdi. Babasının ölümü üzerine

maddi durumu iyice bozulduğu için, Königsberg'den ayrılarak, devrin genç münevverlerinin yaptığı gibi Doğu Prusya'daki zengin ailelerin çocuklarına özel dersler vererek hayatını kazandı (Cassirer, 1988).

1753 yılında Königsberg'e dönen Kant, 12 Haziran 1755 tarihinde uzmanlık imtihanını verdi ve "Ateş Üstüne" başlıklı bir tezle doktora denk sayılabilecek bir ilmi ünvan aldı. 27 Eylül 1755'te "Metafizik Bilginin İlk Prensiplerinin Yeni Anlamı" adlı çalışmasını resmen savunarak, üniversitede serbest ders verme hakkını kazandı. Aynı yıl içinde Königsberg Üniversitesinde tabii coğrafya, tecrübi psikoloji ve felsefe okutmaya başladı.

Ele aldığı her konuda derin bilgi sahibi olan Kant, hocalığının ilk günlerinden itibaren dinleyicilerinin takdirini kazandığı için dersine devam eden yabancıların sayısı hızla arttı. Mükemmel bir üniversite hocası olan filozof, ömrünün sonuna kadar ilim, tefekkür ve eğitimle uğraşmış, asla şöhret ve mevki peşinde koşmamıştır (Heimsoeth, 1986).

Farklı ilim alanlarındaki derin bilgisi ile ilgi ve takdir çemberini genişleten Kant, 1764 yılında Berlin Üniversitesinden gelen şiir kürsüsünü ve 1769 yılında Jena üniversitesinden gelen benzer bir profesörlük teklifini kabul etmedi. 1770 yılına kadar Königsberg üniversitesinde okutmanlığını sürdüren filozof, aynı yılın mart ayında yine aynı üniversiteye mantık ve metafizik profesörü olarak tayin edildi. 1772 yılında birkaç seneden beri ek gelir temini için yürüttüğü yardımcı kütüphanecilik görevini profesörlükle bağdaşmadığı düşüncesiyle bıraktı. Kant'ın Königsberg üniversitesindeki hocalığı 1796 yılına kadar devam etti (Cassirer, 1988).

Kant'ın Königsberg üniversitesinde ders vermeye başladığı 1755 ile 1770 yılları arasındaki on beş yıllık dönem, filozofun eleştiri öncesi dönemini oluşturur. Filozof bu dönemde sadece mantık, metafizik ve felsefe alanlarında değil, fizik, matematik, coğrafya, eğitim, antropoloji ve mineraloji gibi çok değişik alanlarda da dersler verdi. Kant bu dönemde Leibniz ve Christian Wolff felsefesinin tesiri altındadır. Buna rağmen sözü edilen görüşleri olduğu gibi kabul etmemiş zaman zaman eleştirmiş ve tamamlamaya çalışmıştır. Bu sıralarda "Evrensel Doğa Tarihi" ve "Gökyüzü Nazariyesi" adlı eserini yazmıştır. Kant bu kitabında Newton'un güneş sisteminin oluşumunun, mekaniğin konularıyla

açıklanamayacağı görüşünü eleştirmiş, mevcut gök cisimlerinin bulut kütlelerinin devri hareketiyle meydana geldiğini ileri sürmüştür. Kant'ın açıklaması, Laplace'ın bu konudaki nazariyesiyle aynı sonuca ulaşır. Fakat kitabın yayıncısı iflas ettiği için filozofun bu görüşü duyulup yayılmamış ve daha sonra Laplace'ın Kant'tan habersiz olarak geliştirdiği nazariye ile birleştirilmiş ve günümüzde de geçerliliğini koruyan “Kant -Laplace” nazariyesi şeklini almıştır (Gökberk, 1980).

Filozof, felsefenin dogmatik bir şekilde birleştirme ile değil, tahlil ile açık kavramlar elde ederek ve eleştiri yolu ile ilerleyebileceği düşüncesindedir. “1765-1766 “Kış Dönemindeki Derslerim Hakkında Malumat” başlıklı bir ders programında, Kant sınıflarında da bu fikri işlediğini ve öğrencilerine felsefeyi öğretmeyi değil, onları felsefi tefekküre alıştırmayı hedeflediğini ifade etmektedir (Gökberk, 1980).

Kant'ın 1770 yılında profesörlük takdim tezi olarak hazırladığı, felsefi gelişmesinde önemli bir adım olan “Duyulur Dünya ile Düşünülür Dünyanın Formu ve İlkeleri Üzerine” adlı çalışması, kendi eleştiriye dayalı felsefesine doğru bir ilerleme olarak kabul edilir. Fakat Kant bu eserinden sonra tam on bir yıllık bir suskunluğa girer ve bu süre içinde hiçbir şey üretmez. Bu suskunluk devresi esasen bir olgunlaşma, tefekkür ve kendi eleştirel felsefesine bir hazırlık devresidir. Nitekim bu derin tefekkür yılları 1781 yılında ilk meyvesini vermiş ve eleştiri felsefesinin ilk büyük eseri “Saf Aklın Tenkidi” ortaya çıkmıştır. Filozof bu eseriyle hem kendi özgün nitelikli felsefesini kurmuş, hem de felsefe tarihindeki önemli gelişmelere kaynak teşkil etmiştir. Bu büyük eleştiri eserin 1788'deki ikinci baskısının ardından 1789'da “Pratik Aklın Tenkidi”, 1790'da ise “Yargı Gücünün Tenkidi” kitaplaşır (Gökberk, 1980).

İlk eleştirinin yayınlandığı 1781 yılından itibaren, filozofun son yılları hariç bırakılırsa kalan ömrü verdiği eserler bakımından fevkalade geçmiştir. Hiç şüphesiz bunda Kant'ın dillere destan olan son derece intizamlı hayatının da rolü büyüktür. Filozof, mevsim ne olursa olsun her gün saat beşten az önce kalkar, altıya kadar çay içerek o gün yapacağı işler üzerinde düşünür, saat altıdan dersinin başlangıç saatine, yani yazın yedi, kışın sekize kadar o günkü dersini hazırlardı. Dersi dokuz veya ona kadar sürerdi. Dersten sonra öğle yemeğine kadar çalışır, saat bir de yemeğe otururdu. Yemek esnasında yanında hep birileri olduğu ve kendisi de konuşmayı sevdiği için yemek saatlerce sürerdi. Daha sonra yaklaşık

bir saat süren günlük yürüyüşüne çıkardı. Öyle ki bugün “Filozof Gezintisi” adıyla bilinen ağaçlı caddeye giderken komşuları saatlerini üç buçuğa ayarlarlardı. Saat beşte evine döndüğünde hemen çalışmaya başlar, saat onda yatağına çekilirdi. Yediği yemeklerin gıda değerlerini, elbiselerinin kalınlık derecesini, uyku zamanlarını, gezmekle geçirdiği süreyi düzenli olarak hesap ederdi. Bünyesi çelimsiz ve hastalıklı olmasına rağmen intizamlı hayatı ve olağanüstü irade kuvveti sayesinde uzun bir ömür sürmüştür. Hiç evlenmeyen filozof, irade kuvvetiyle bedeni hastalıkların üstesinden gelinebileceği hususunda da bir eser yazmıştır (Cassirer, 1988).

12 Şubat 1804 tarihinde doğduğu Königsberg şehrinde vefat eden büyük filozofun son sözü “Hayırlısı budur” cümlesi olmuştur (Cassirer, 1988).

### **Eserleri**

Kant’ın felsefi anlayışını genel olarak iki dönem şeklinde ele almak mümkündür. Bu dönemler ise eleştiri öncesi ve eleştiri dönemidir. Eleştiri öncesi dönem 1770’ ten önce olan yirmi yıllık bir süreci kapsar ve Kant’ın bir bakıma felsefesine çıkış noktası oluşturan Aydınlanma düşüncesinin Almanya’da kazandığı başlıca form olan Leibniz ve Wolff felsefesi etkisinde kaldığı dönemdir. Kant, bu dönemde hem felsefi sorunlarla hem de özellikle Newton etkisinde gelişen fiziğin sorunlarıyla ilgilenmiştir. Dolayısıyla Kant’ın bilimsel kuramı öncelikle fizikle başladığı söylenebilir. Kant, pratik fiziğin ilkelerinden çok teorik fizik üzerinde yoğunlaşarak Newton’un çekim yasasını kendisine çıkış noktası yapmıştır. Bundan dolayı bu dönem içerisinde Kant’ı hem Monadlar öğretisinin kurucusu hem Leibniz ve yeni evren anlayışının kurucusu hem de Newton etkisinde kalan bir filozof olarak tanımlamak mümkündür (Gökberk, 1990).

Kant’ın, eleştiri felsefesinin temellerini attığı temel eseri 1781’de yayınlanan “Salt Aklın Kritiği” kitabıdır. Kant bu eseriyle felsefi anlayışını oluşturmuş metafizik geleneğinden ayrılmıştır (Heimsoeth,1986).

Kant, bu eseri ve ortaya çıkardığı etkileri Kopernikus’un astronomide gerçekleştirdiği zihniyet dönüşümüne benzetmiş ve eserin yayınından iki yıl sonra yanlış anlamalara fırsat vermemek için bu kitabın temel düşüncelerini özetlediği “Gelecekte Bilim Olarak Ortaya Çıkabilecek her Metafiziğe Prolegomena” adlı eserini yayınlamıştır. Bu eserle birlikte ise Kant felsefesi döneminde etkisini

hissettirmeye başlar. Kant 1788’de “Pratik Aklın Eleştirisi” adlı kitabını yayınlar. Bu kitap Kant’ın ahlâk felsefesi hakkındaki temel görüşlerini ortaya koymaktadır. 1790’da yayınlanan “Yargı Gücünün Eleştirisi” (Kritik der Urteilskraft) adlı eseri ile Yeniçağ felsefesinin en önemli üç kritiğini yayınlamış olur (Heimsoeth, 1986). 1797 yılında yayınlanan “Ahlâk Metafiziği” de bu eleştiri dönemi eserlerine dâhil edilebilir (Duralı, 2007).

Başlıca Eserleri:

- Saf Aklın Eleştirisi 1781
- Gelecekte Bilim Olarak Ortaya Çıkabilecek Her Metafiziğe Prologomena, 1783
- Ahlak Metafiziğinin Temellendirilmesi, 1785
- Pratik Aklın Eleştirisi, 1788
- Yargı Gücünün Tenkidi, 1790
- Aklın Sınırları İçinde Din, 1793
- Ahlak Metafiziği, 1797

Kant ile ilgili yazılan Türkçe eserler:

- Seçilmiş Yazılar Remzi Kitabevi, Çev: Nejat Bozkurt, 1984
- Arı Usun Eleştirisi, İdea Yayınları, Çev: Aziz Yardımlı, 1993
- Pratik Usun Eleştirisi / Say Yayınları, Çev: İsmet Zeki Eyüboğlu, 1999
- Fragmanlar / Altıkkırkbeş Yayınları, Çev: Oruç Aruoba, 2000
- Evrensel Doğa Tarihi ve Gökyüzü Nazariyesi, çev: Seçkin Cılızoğlu, Havas Yayınevi, İstanbul, 1994
- Etik Üzerine Dersler 1, çev: Oğuz Özügül, Kabalcı Yayınevi, Yaylacık Matbaası, İstanbul, 1991
- Immanuel Kant ve Transendental İdealizm / Alesta yayınları, Tuncar Tugcu, 2001
- Ahlak Metafiziğinin Temellendirilmesi / Türkiye Felsefe Kurumu, İoanna Kuçuradi, Ankara

Bu eserlere ilaveten henüz Türkçe’ye çevrilmemiş olan birçok eseri arasında şunlar da belirtilebilir:

- Metafizik Bilginin İlk Esaslarının Yeni Bir Açıklaması
- Dünya Vatandaşlığı Bakımından Umumi Bir Tarih Tasavvuru
- Ateş, 1755
- Duyulur Dünya İle Düşünülür Dünyanın Formu ve İlkeleri Üzerine, 1770
- Dört Kıyasi Figürün Kılı Kırka Yarması Üzerine, 1762
- Tanrı Varlığının İspatlanması İçin Tek Mümkün Delil Zemini, 1762
- Aydaki Yanardağlar Üzerine, 1785
- Faydacı Bakımdan Antropoloji
- Doğa Biliminin Metafizik Esasları, 1787
- Ebedi Barış İçin Felsefi Bir Tasarı, 1795
- Yetilerin Çatışması, 1798
- Mantık, 1800
- Pedagoji, 1804

Kant'ın notları, ölümünden sonra Berlin İlimler Akademisi tarafından, Opus Posthumum umumi başlığı altında, 1902-1942 yılları arasında 22 ciltlik bir külliyat halinde yayımlanmıştır.

### **İnsan anlayışı**

Düşünce tarihi incelendiğinde insana ait sorular önceleri, etik veya siyaset felsefesi içinde değerlendirilmiştir. Fakat “insan nedir?” sorusunu ilk kez ve açık bir şekilde dile getiren filozof Kant'tır. Bu zamana kadar sorulan bu soru genelde varlık, bilgi ve değer problemlerini ele alan felsefe alanında soruluyordu. Felsefe alanında daha önceden ele alınan varlık, bilgi ve değer problemlerinin yanında ilk kez “insan nedir?” sorusunun incelenmeye değer bulunması aynı zamanda felsefi antropolojinin bir disiplin olarak da başlangıcını oluşturur.

İnsan hakkındaki düşüncelerin en önemlilerini insanı dual bir varlık olarak gören Kant'a aittir. Kant, insanın belli bir yanını; insanı, ahlâki bir varlık ve özgürlüğün taşıyıcısı yapan yanını, özerk olarak gören ilk filozoftur denebilir. Kant'a gelinceye kadar bu problem bir alternatif şeklinde görülmekte idi. İnsan için ya mutlak bir özgürlük kabul ediliyor, ya da onun diğer varlıklar gibi tamamiyle özgür olmadığı söyleniyordu. Felsefi terimleriyle, determinizm -



indeterminizm görüşlerinden yahut bunların varyasyonlarından birisi olduğu gibi kabul ediliyordu (Mengüşoğlu, 1969).

Kant'ın felsefesinin merkezi konumundaki insan, sadece nedensellik kanunları çerçevesinde belirlenmiş doğal bir varlık değildir. Eğer böyle olmuş olsaydı Kant için özgürlük problemini temellendirmek mümkün değildi. Çünkü özgürlük problemi de insan probleminin bir parçası olarak Kant'ın düşünce sisteminin temelinde yer alır. Dolayısıyla Kant, insanda nedensellik yasasına tabi olan doğal bir yanı kabul etmekle birlikte, diğer hiçbir varlıkta olmayan, sadece insana özgü olan başka bir yanın, akıl varlığı yanının olduğunu da kabul ediyor. Böylece dual bir yapıya sahip olan insan, sadece doğa kanunlarının etkisi altında değil, doğal alanda otonomdur da. Doğa yasalarının etkilerinin bittiği yerde dünyanın bir parçası olan insan kişiliği başlar (Mengüşoğlu, 1969).

Kant felsefesi, hem deneycilik ile kuşkuculuğun, hem de akılcı dogmacılığın düşüncelerini tekrar ele alarak, bu anlayışları kritiğe tabi tutmuştur. Bu epistemolojik yaklaşımları eleştirel bir tarzla ele aldığından Kant felsefesi, eleştiri felsefesi olarak tanımlanmaktadır. Kant felsefesi, aslında bilgi ağırlıklı gözükmese de, temel problemi ahlâk olarak tanımlanabilir. Bu yüzden Kant'ın bilgi felsefesi ile ilgili düşünceleri aslında ontolojik bir temellendirme amacından çok, ahlâkî bir vurguyla belirginlik kazanmış olarak gözükmektedir (Duralı, 2004).

Kant'ın düşünce sistemi sorgulandığında onun felsefesinin merkezine bilgi felsefesi (epistemoloji) sorununu yerleştirdiği açık bir şekilde gözlenmektedir. Epistemoloji ile ilgili düşüncelerini büyük ölçüde "Saf Aklın Kritiği" adlı eserinde ortaya koyar. Kant felsefesinin temel hareket noktalarından biri bilgi olduğundan, eğitimle ilgili düşüncelerinin ve özellikle de etik ile ödev ahlakının da temel dayanağını oluşturur.

Kant, bilgi felsefesi ile ilgili problemini felsefenin merkezine koyması dolayısıyla felsefe tarihinde önemli bir konuma gelmiştir. Bu nedenle, Kant felsefesinin temel hareket noktası bilgi ve onun kaynağının ne olduğu sorunudur. Bilginin yapı ve sınırının ne olduğu ile ilgili soruları da Salt Aklın Kritiği'nde yanıtlar. Kant, gerek bu eserinde gerekse Prolegemana adlı eserinde akıl üzerinde yoğunlaşır. Kant'a göre öncelikle akıl üzerinde durulmalı ve onun yine akıl

tarafından bir kritiği yapılmalıdır. Kant, kritik kavramını aklın yargılanması, eleştirilmesi anlamında kullanmaktadır (Akarsu, 1988). Kant, bu yöntemle hem metafizik bilginin olanaklı olup olmadığını sorgulamakta, hem de insanın kendi bilgi kurma yapısını araştırma konusu yapmaktadır. Ona göre, insan öncelikle kendi aklı ile ilgili araştırma yapmalı sonrasında ise kendi dışındaki doğaya yönelmelidir (Kant, 1995).

Kant'ın bütün felsefi sistemi dual bir yapı sergilemektedir. Kant'taki bu dualitenin temelinde ontolojik bir problemden çok epistemolojik problemler yer almaktadır. Yani onun insanda var olduğunu ileri sürdüğü ikili yapı, varlığa ilişkin analizlerine değil, bilgiye ilişkin analizlerine dayanmaktadır (Mengüşoğlu, 1969).

Kant'ın insanla ilgili bu dual anlayışı onun ontolojik ve epistemolojik görüşleriyle de ilgili olduğundan onun bu konularla ilgili genel düşüncelerinin de incelenmesi gerekir. Bu bakımdan Kant'ın genel felsefesini, özellikle de ontolojik ve epistemolojik görüşlerini incelemek gerekir. Bu bağlamda bilgi felsefesi ile ilgili, a priori ve a posteriori bilgiler, analitik ve sentetik yargılar, ontolojik problemle ilgili fenomen ve numen, pratik ve teorik akıl ayırımının bilinmesi gerekir.

Kant'a göre, bilginin elde edilmesinde iki temel faktör rol oynar. Bunlar: anlama yetisi ve duyuşsal algılama yetisidir. Bilgiyi meydana getiren, bu iki yetinin bir araya gelmesidir. Bu düşüncesini Kant şu şekilde dile getirmiştir: "Algısız kavramlar boş, kavramsız algılar kördür" (Gökberk, 1996). Yani, doğru bilgiye ulaşabilmek için iki kaynağa ihtiyaç vardır. Bunlar deney ve akıldır. Deneyimler, bilginin hammaddesini akıl ise o hammaddenin bilgi haline gelmesini sağlar.

Kant, aklın bilginin elde edilmesindeki temel rolünü, deneyimden gelen ham malzemenin bir düzene göre birleştirilip, ona bir birlik kazandırılması şeklinde açıklar. Ona göre, insan zihninde duyu malzemesinin düzen kazanmasında akıl ve algı yetileri etkin rol oynar. Bilginin oluşumunda öncelikle algılar duyarlıkla düzenlenip sezgi haline getirilmekte, sonrasında ise zekâ sezgileri sentezleştirmesiyle yargı oluşmaktadır (Weber,1998). Kant, bilgi konusunda deneyimlerin tek başına yeterli olamayacağını belirtir. Sözelimi, zaman ve mekân kavramları deneyimlerle elde edilmesi olanaksız olmakla birlikte nesnel

ancak bu zaman ve mekân içerisinde algılanabilir. Bu iki algı formu a priori olmakla birlikte aynı zamanda her tür deneyin zorunlu koşulları olan kalıplarıdır (Gökberk, 1996).

Duyuların konusu olan her nesnenin zaman ve mekân kategorilerinden birine uymak zorunda olması, Kant'ın önemini belirttiği konulardandır. Çünkü bu kategoriler sayesinde insan aklının anlam vermesi olanaklı olmaktadır. Anlama yetisinin kategorilerine uymayan bir bilginin insan aklı tarafından bilinmesi olanaklı değildir (Kant, 1995).

Kant, bütün bilgilerin deneyimle başlamasına rağmen, bundan tümünün de deneyimden doğduğu sonucuna ulaşamaz diyerek mutlak empirist düşünceyle arasına bir mesafe koyar (Kant, 1993).

Kant, epistemolojik yaklaşımında asıl amacı deneyimle elde edilemeyen, ancak insan aklının sormaktan da kendisini hiçbir zaman alamadığı metafiziğin olanaklı ya da olanaksızlığını ortaya koymaktı (Kant, 1993). Deneyimlerle elde edilemeyen bu tür sorulara; Tanrı, özgürlük ve ruhun ölümsüzlüğü gibi sorular örnek olarak verilebilir (Kant, 1993).

Kant'ın belki de en önemli hatta onu deneyimcilerden üstün kılan özelliği, akli düştüğü çıkmazdan yine akıl sayesinde kurtarmaya çalışmasıdır.

Kant (1993), metafizik bilgi ile ilgili düşüncelerini şu şekilde açıklar: insan aklı bu tür bilgide özel bir durumla karşı karşıyadır. Çünkü insan aklı gerçekten öyle sorular tarafından rahatsız edilir ki, aklın bunları kabul etmemesi olanaksızdır, çünkü ona kendi doğası tarafından verilirler. Aklın bu tür soruları çözümü de olanaksızdır, çünkü aklın sınırlarını, yeteneğini aşarlar. Aklın bu duruma düşmesinde ise bir sorumluluğu yoktur. Bazen akıl öyle ilkelere yola çıkar ki, bunlar deneyim tarafından yeterince doğrulanırlar. Hatta daha da yüksek, koşullara yükselebilir. Fakat burada da sorun çözülmüş sayılmaz, çünkü sorular hiç bitmez; çünkü bunlar deneyim sınırlarını aşarlar. Akıl böylelikle bulanıklık ve çelişki içine düşer.

İşte Kant, insan aklı öyle sorular tarafından rahatsız edilmektedir ki akıl bunları ne çözebiliyor ne inkâr edebiliyor diyerek metafizik alanın varlığına ve aynı zamanda bilinemeyeceğine vurgu yapar.

Kant, duyulardan tamamen ayrı, zorunlu ve aynı zamanda evrensel özelliklerle sahip olan bir bilginin varlığını sorgular. Kant'a göre, deneyimlerin içerisinde bile öz olarak bulunabilecek, deneyden bağımsız ve ondan önce gelen bir bilgi vardır ki, bu tür bilgi a priori bilgi olarak adlandırılır ve kaynağını a posteriori bilgide bulmasıyla ondan ayırılır (Kant, 1993).

Kant, deneyimlere dayanmayan ve onlardan önce gelen a priori bilgiler için bazı örnekler verir. Öncelikle “zaman ve mekân” gibi zihnin formlarını; “evren”, “ruh ve “Tanrı” gibi aklın a priori sentezleri gibi metafizik öğeleri, (Kant, 1993). “iki nokta arasından ancak bir doğru çizgi geçer” (Kant, 1993). “uzayın üç boyutu vardır,” ve “her olayın bir nedeni vardır” (Kant, 1993).

Kant, öncelikle bilginin özne-yüklem ilişkisinden ortaya çıkan bir yargı olduğunu belirterek bunun da iki ayrı şekilde gerçekleştiğini savunur. Ona göre bu yargılar ise analitik ve sentetik yargılardır (Kant,1993).

Kant, (1993) analitik bilgilerde (yargılarda) yüklem, özne hakkında yeni bir bilgi vermez, çünkü onunla özdeşdir, sadece var olan bilgiyi açıklar. Sentetik yargılarda ise, yüklem özne hakkında yeni bilgiler verir, çünkü yüklemle özne arasında herhangi bir özdeşlik ilişkisi yoktur. Örneğin: “Cisimler yer kaplar”, dendiğinde “yer kaplar” yüklemi, konuya yeni bir bilgi katmaz; çünkü cisim kavramının içerisinde zaten yer kaplama özelliği bulunmaktadır (Kant, 1993).

Bir cismin yer kaplaması ile ilgili yargı, a priori olarak kesin yargıdır ve deney yargısı olarak değerlendirilemez. Çünkü deneye başvurmadan önce, kavramda yargının tüm koşulları vardır ve bu bilgiye deneyle sahip olmak mümkün değildir (Kant, 1995).

Fakat “dünya bir gezegendir” ya da “bütün cisimler ağırdır” denildiğinde, sentetik bir yargı olur. Şu durumda “dünya” düşüncesine ve aynı zamanda “cisim” kavramına yeni bir özellik, bilgi eklenmiş olunur. O halde sentetik yargı insanın bilgisini artırır, genişletir ve ayrı bir bilgi oluşturur denebilir (Kant, 1995). Kant, analitik önermenin bir deney yargısı olmayan a priori bir önerme olduğunu; (Kant, 1995) fakat sentetik önermelerin ise deneyim yargısı olması gerektiğini belirtir.

Analitik önermede deneyime başvurmadan önce verilecek yargı için gereken şartlar şimdiden bulunurlar diyen Kant, yapılması gereken şeyin çelişki ilkesine göre kavramdan yüklem çekilmesi işlemi olduğunu belirtir ve tüm

analitik yargıların ortak ilkesinin çelişme ilkesi olduğunu söyler (Kant, 1995). “Bu yolla aynı zamanda yargının zorunluluğunun bilincinde de olabilirim ki, deneyimin bana hiçbir zaman öğretemeyeceği şey budur” (Kant, 1993).

Kant’a göre insanın, hem duyuşsal hem de akılla anlaşılabilir iki yönü vardır. Bu alanların biri fenomen diğeri ise numen olarak adlandırılır. İnsan, istek ve eğilimleriyle fenomenler dünyasına bağlıdır. Fakat insanı diğeri canlılardan farkını ortaya koyan akli ise numen olan alana aittir ve insanın özgürlüğü ile ilgilidir. Numen alanın yasaları imanın, ahlâkın ve dogmanın alanına ait olup fenomenler alanı gibi deneyimlerle ilgisi yoktur (Weber, 1998).

Kant’a göre, duyuşlarla elde edilen izlenimler aklın kategorileri olan mekân ve zaman yardımıyla sezgiye dönüşür. Anlama yetisi ise sezgileri senteze tabi tutarak yargı vererek bilgiyi ortaya çıkarır. Bu süreç, olgulara dayalı deneyimler sonucu elde edilen fenomenolojik alana ait bir bilgidir. Fakat Kant bu bilgi ile yetinmeyerek metafizik bilginin olanaklı olup olmayacağını tespit eder ki Kant’ı Kant yapan en önemli şey belki de budur (Kant, 1995).

Kant, duyuşlarla elde edilen bilgi alanını fenomen olarak ifade ederek insanın kategoriler aracılığıyla ancak bu alanı bilebileceğini belirtir. Kant’a göre, a priori ilkelere sahip olan bu alan, deney nesnelere uzaklaştığında ve numen ile ilgili alanlara karıştırıldıkları zaman anlamlarını tamamen yitirirler (Kant, 1995). Çünkü Kant’a göre, tüm sentetik a priori ilkeler, olanaklı deneyin ilkeleridir ve hiçbir zaman kendi başına şeylerle yani numen alanıyla ilişkilendirilemezler (Kant,1995).

Kant (1994), anlama yetisinin numeni irdelemek için kategorileri kullanamayacağını belirtir. “Çünkü kategoriler yalnızca uzay ve zamandaki sezgilerin birliği ile bağlantı içinde anlam taşırlar” (1994). Çünkü kategorilerin kullanımı deneyimin sınırını aşamaz, diğeri türlü anlamlarını kaybederler (Kant, 1995). Fenomen - numen farklılığı ile ilgili Kant (1995) şöyle der:

Duyular bize nesnelere göründükleri gibi, anlama yetisi ise oldukları gibi sunar dersek, bu ikinci anlatım aşkınsal anlamda değil, görgül anlamda alınmalıdır. Çünkü bunlar bizim için her zaman bilinmez olarak kalacaklardır; giderek böyle aşkınsal bir bilginin genel olarak olanaklı olup olmadığı, en azından

kategorilerimizin altında duracak türde bir bilgi olup olmadığı bile bilinemez kalacaktır (s,163).

Kant'ın felsefesinin iki temel konusu vardır: bunlardan ilki doğa, yani var olan her şey, diğeri ise olması gereken şey yani ahlâk. İnsanın kendisini iç ve dış dünyanın tefekküründen bir türlü alamamaktadır (Kant, 1999a.).

Kant (1999), eğer felsefe, bilgisinin temelini deneye dayandırırse empiriktir; fakat salt akla, yani a priori ilkelere dayandırırse salt felsefe ya da metafizik olur. Salt felsefenin doğa ve töreler olmak üzere iki temel konusu vardır. Buradan şu sonuca ulaşılabilir: insanda, olanı olduğu gibi ortaya koyan teorik akıl yanında bir de olması gerekeni bildiren pratik akıl vardır.

Kant; insanda hiçbir duyulur kuvveye benzemeyen bir melekenin, bir gücün varlığından söz eder. Bu meleke ise duyulur bir kuvve değil; bilakis davranışlar için kural koyucu olan salt bir düşüncedir. İşte bu meleke “pratik akıl”dır (Akarsu, 1968).

Pratik akıl, davranışlarımıza yön veren yetimizdir. Şu durumda bizde, var olanı bildiren teorik aklın yanında, bir de olması gerekeni bildiren pratik akıl vardır. Teorik akıl, kategoriler ile deneyin birlikteliği sonucu bilgiye ulaşmakta, bunlardan biri olmadığı takdirde bilgi meydana gelmemektedir. Ancak pratik akıl için böyle bir durum söz konusu değildir. Eğer “akıl salt olarak gerçekten pratikse”, diğeri bir ifadeyle iradeyi yönetmeye uygunsa, hem kendisinin hem de kavramlarının gerçekliğini ve geçerliğini olaylarla ispatlar. O halde “eleştiri” kendisini “salt pratik aklın bulunduğunu” iddia etmekle sınırlanamamalıdır. Bu nedenle Kant, salt pratik aklı değil; pratik aklı araştırmıştır. Yani burada araştırılan şey ahlak yetisinin bizzat kendisidir (Kant, 1984). Pratik akıl ile teorik akıl arasından nasıl bir ilişki vardır? Bunlar birbirinden tamamen farklı olan iki akıl türü müdür? yoksa aynı aklın farklı iki yetisi midir?

Kant'a göre; doğayı zaman ve mekân formları içinde, bir kanunlar sistemi halinde teorik olarak kavrayan akılla; pratik alanda “yapmalısın” emrini veren, kendisine ahlâk kanunları koyarak insan iradesini bağımsız yapan akıl bir ve aynı akıldır (Heimsoeth,1967). Teorik ve pratik akıl, kanunları itibarıyla birbirinden ayrılmakla beraber insanda uyumlu bir biçimde birleşmişlerdir (Heimsoeth, 1967).

Akıl, teorik kullanımında duyuların sağladığı verileri düzenleyerek bir yargıya varmaktadır; yani burada akıl kendi dışındaki kaynaktan gelen verilerle ilgilenmektedir. Pratik kullanımında ise, nesnelerin kaynağı bizzat aklın kendisidir. Burada kendinden çıkan ahlak kanununa uygun kararlar ya da ahlâki tercihlerle ilgilenmektedir (Kılıç, 1996).

Pratik akıl; her türlü bedeni istek, eğilim ve deneysel verilerden uzak olup salt düşünceyle ilgilidir. Bu nedenle olsa gerek bazı araştırmacılar, pratik aklın kuru, soyut ve belirsiz bir akıl olduğunu iddia etmişlerdir (Topçu,1968). Kant, aklın kullanımını teorik ve pratik olarak ayırmakla birlikte teorik akı, pratik akla tâbi kılmıştır. Pratik akıl, teorik akıl karşısında bir üstünlüğe ve önceliğe sahip olduğundan haklı olarak ona etki eder (Heimsoeth,1967).

“Salt Aklın Eleştirisi”nde, teorik aklın metafiziksel konularda bilgi iddiasının anlamsızlığını ortaya koyan Kant, aklın kendini bu türden alamadığı bu konulara ışık tutacak başka sebepler aramaya geçmiştir. Ona göre; duyuşsal sezgi dışında, yani teorik olmayan bir sebep, teorik olarak mümkün görülen numenin gerçekliğini ortaya koyar ve ona kesinlik sağlarsa kendinde şeyin varlığına inanılması gerekecektir. İşte Kant felsefesinde, kendinde şeyin hakikatini ortaya koyan ve kesinlik sağlayan bu sebep aklın pratik yetisidir. Burada Kant’ın ikinci tenkidiyle, yani pratik aklın tenkidiyle karşılaşmaktayız. Böylece inanç alanına geçilmiş olunmaktadır.

İnsan, bu noktada doğa varlıklarıyla hayvanlarla birleşir, dolayısıyla hayvanlar ve diğer doğa varlıkları gibi doğa kanunlarının etkisi altındadır. Fakat insanı insan yapan, onun bu yanı değildir. İnsanı insan yapan, onu irade sahibi bir varlık haline getiren, onun doğal varlıklardan bütünüyle farklı olarak sahip bulunduğu akli cephesidir. Bu cephesiyle insan özgür bir varlıktır ve bütün doğal varlıkların üstünde bir yere sahiptir (Mengüşoğlu, 1969).

Kant, hayvanların, insanların aksine kabiliyetlerinin gelişmesi için zaman isteyen bir eğilime ihtiyaçları yoktur; çünkü onlar, bütün kabiliyet ve başarılarını beraberlerinde ve hazır olarak getirmektedirler; zaman ancak bu kabiliyetleri törpüler, daha becerikli yapar, fakat onlara yeni bir şey kazandırmaz. Halbuki insanda, zaman önemli bir rol oynar; çünkü zamanın boyutlarında yer alan “hayat tercübesi” işe karışır ve bu, insanın oluşumunda önemli bir unsurdur

(Mengüšođlu, 1969). Kant, doğaüstü kuvvetin, insana potansiyel olarak verilen kabiliyetler olduğunu belirterek, ondan bunları geliştirmesini istemiş ve mutlu olup olmamayı ona bırakmıştır.

Kant'a göre, doğaüstü kuvvet, iyi olma kabiliyetlerini insana hazır bir şekilde vermemiştir; insan onları kendisi geliştirmelidir. Bunlar sadece birer imkândırlar; iyi ve kötü olmak bakımından birbirinden farksızdırlar. Kendisini daha iyi bir duruma getirmek, yetiştirmek; eđer kötü ise, kendisini ahlâklı yapmak insana düşen bir iştir. Kant, insanın gelişmesini ise eğitime bağlamaktadır. Ona göre insanda potansiyel olarak bulunan bu kabiliyetlerin inkişafı eğitimle gerçekleşir (Mengüšođlu, 1969).

Kant, eğitimin insan yaşamında en önemli değer olduğunu belirtir. O, dünyada iyi olan her şeyin, ancak iyi bir eğitimin ürünü olduğunu belirtir. İnsanda iyinin çekirdekleri saklıdır ve bunların geliştirilmesi lazım; çünkü insanın doğal kabiliyetlerinde kötünün temelleri yoktur. Kötünün temelleri, doğanın kaide ve düzen altına alınmamasındadır. İnsanda ancak iyinin çekirdekleri vardır (Mengüšođlu, 1969).

Bundan dolayı insana sadece bir tabiat varlığı gözüyle bakılamaz; böyle bakılırsa, onun yalnız çoğalması ve buna benzer başarıları göz önünde bulunduruluyor demektir. Oysa insanı insan yapan, onun fiziki yanıyla ilgisi olmayan akıl varlığıdır. Kant'a göre, hayvanla insan arasındaki apayrılığı temellendiren, ortaya koyan aklın pratik tarafıdır; çünkü bu insanlara ve insanlığa özgü olan bir taraftır; insan ne ise bu sayede odur; insanı insan yapan onun aklısıdır; fakat insan bu yanını geliştirmek zorundadır (Mengüšođlu, 1969).

Kant, insan kendisi ile hayvan arasındaki apayrılığı ortaya çıkaran bu yanını geliştirmek zorundadır; onda ancak bunun çekirdekleri vardır; bu çekirdekleri aktif bir duruma getirmek ve kendini ahlâki bir varlık yapmak, insanın kendi elindedir; ona karşı ilgisiz kalmak, kendi gayesini, insanlığın gayesini görememek, onun yanından geçmek demektir; buna bilerek saplanan insanlara rastlamak da güçtür. Bunu sağlayan "kültür" ve "bilgi" de değildir; insanda bir ruh kültürü, manevi bir kültür vardır; ve bu hiçbir ilmi ve felsefi eğitime ihtiyaç göstermez; insanlığa hastır (Mengüšođlu, 1969).



Kant'a göre, pratik akıl bütün ahlaki fenomenlerin temelidir; fakat o doğrudan doğruya harekete geçmez; yapıp etmenlerimizin taşıyıcısı olan başka bir varlık vardır; bu varlık kişidir (Mengüşoğlu, 1969).

Kant'a göre, kişinin diğer bir yanını meydana getiren, görünüş dünyasına ait olmayan numen dünyası vardır. Numen dünyası, diğer yanın temeli olmakla beraber, sadece "düşünülen" bir alandır. Bu alan, determinasyonunu yani kendi geleceğini belirleme hakkını ise saf pratik akıldan alır. Saf pratik akıl, bu alanda kanun koyuculuğuyla genel, bütün insanlar için geçerli bir kanun meydana çıkarır. Böyle bir kanun, tıpkı doğa kanununun bir analogisidir. Kişinin bu yanını da teorik bilgide transandantal suje karşılar; çünkü transandantal suje de kişinin numen seferi gibi doğal bir alan, bir prensipler alanıdır (Mengüşoğlu, 1969).

İnsanı- görünüş dünyasının bir parçası olarak- kendi üstüne çıkararak, onu yalnız anlayış kabiliyetinin düşünebildiği bir eşya düzenine bağlayan ve aynı zamanda bütün görünüş dünyasını, bununla birlikte insanın empirik bakımdan determine edilebilen zaman içindeki varlığını ve gayelerin bütünü... kendi içine alan varlık, onun kişiliğidir..." diğer bir deyişle kişilik, bütün doğa mekanizması karşısında bir özgürlüğe ve bağımsızlığa (autonomiye) sahip bir varlıktır. Bu varlık, kendi akli tarafından koyulan saf ve pratik kanunlara bağlıdır; kişi, görünüş dünyasına da ait olması dolayısıyla intelligibel (anlaşılabilir) bir dünyaya ait olan kendi kişiliğine bağlıdır; her iki dünyaya ait bulunan insan, kendi varlığını ikinci ve en yüksek determinasyonla münasebete getirerek ona saygı duyar ve aynı dünyanın kanunlarına en yüksek saygı gösterir Böylece bizde saygı uyandıran kişiliğin bu idesi bizim kendi mahiyetimizin üstünlüğünü de ortaya çıkarmaktadır (Mengüşoğlu, 1969, s. 37-38).

Kant, insanın özgür bir varlık olduğunu belirtir. Ona göre insanı insan yapan "nitelik," onun kendi hareketlerini tayin etmesi, pratik bir akla ve özerkliğe sahip olmasıdır. İnsan ancak bu sayede canlı ve cansız doğanın üstüne çıkar ve hareketlerinin hesabını vermek kabiliyetini kazanır. Bunun için de onun bağımsız, doğa tarafından determine edilemeyen bir varlık alanı olması gerekir

(Mengüšođlu, 1969). Kant, insanın akıl varlığı yanıyla, doğayı ve insanın fiziki varlık yanını birbirine zıt iki kutup şeklinde görerek bunları şu şekilde değerlendirir:

Birincisi, “kendi başına varolan” ve kendisine has olan kanunlara dayanan bir alan, ikincisi ise nedensel kanunlara dayanan ve sadece görünüşten ibaret olan bir varlık alanıdır. Doğada ve genellikle doğal varlık dünyasında gereklilik, akıl varlık alanında ise özgürlük hüküm sürer, fakat her iki varlık alanı da kanunlara bağlıdır. Fakat özgürlük ve gereklilik kavramları tecrübeyle elde edilen kavramlar değildirler; her ikisi de apriori kavramlarıdır. Fakat aralarında şöyle bir fark vardır: özgürlük aklın bir idesidir ve onun objektif realitesi bile şüphelidir; çünkü her ide gibi özgürlük de tecrübenin ve görünüş dünyasının dışında kalır; halbuki gereklilik doğa dünyasına ait olduğu için, “objektif realite” si tecrübe ile doğrulanabilir. Zaten “ doğanın kendisi de anlayış kabiliyetinin bir kavramıdır; bu bakımdan onun objektif realitesi tecrübe ile ispat edilir ve hatta ispat edilmesi gerekir de.” Aslında “doğaya ait kavramlar, anlayış kabiliyetinin kanun koymasına dayanırlar; özgürlük kavramı ise, temelini aklın kanun koymasında bulur.” Bu sebepten dolayı doğaya ait olan gereklilik, yerini tecrübe dünyasından alır; özgürlük de tecrübe dünyasının dışında kalır; bunun için bu kavramın objektif realitesi gösterilemez; fakat varlığı da asla inkâr edilemez (Mengüšođlu, 1969).

Gerçi özgürlük, istemenin doğa kanunlarına dayanan bir niteliği değildir; fakat özgürlüğün bu yüzden kanunsuz olması gerekmez; özgürlük, daha çok, özel bir çeşit olan ve değişmeyen kanunlara dayanan bir neden olmalıdır; çünkü aksi halde özgür bir isteme manasız bir şey olurdu... çünkü her etki, ancak kanunlarla mümkündür;” ve kanunsuz bir determinasyon yoktur (Mengüšođlu, 1969, s. 44-45).

Kant’ın yaptığı bu açıklama, bizi onun meşhur olan iki türlü özgürlük kavramına götürmektedir. Bunlardan birincisi, negatif manada, ikincisi ise pozitif manadaki özgürlüktür. Negatif manadaki özgürlük, duyular dünyasının determinant sebeplerine, diğer bir deyişle doğaya ve empirik olana ait hiçbir şeye tabi olmamaktır. Pozitif manada özgürlük ise, istemenin kendisi için kendi koyduğu kanundan başka bir şeye tabi olmamasıdır. Bundan dolayı, özgür bir

isteme ile kendi kanunlarına, ahlâkî kanunlara, tabi olan bir isteme aynı şeyi ifade eder; ve asıl özgürlük de budur; ancak bu nitelikteki “özgürlük, aklın pratik kanunundan aklın bir olayı olarak çıkarabilir;” ve bu manadaki özgürlük gerçekten aklın bir olayıdır; çünkü isteme, pratik akıldan başka bir şey değildir. İstemenin kanunları ile pratik aklın kanunları aynı şeyi dile getirirler (Mengüşoğlu, 1969). Şu durumda:

Bütün yapıp etmelerde isteme kendi kendisinin kanunudur cümlesi, istemenin başka bir kaideye (Maxim’e) göre değil, ancak kendisi tarafından konulan ve genel bir kanun olabilen bir kaideye göre hareket etmesi gerektiğini ifade eden bir prensibi göstermektedir. Bu prensip ise, kategorik imperativin (zorunluluk) formülü ve ahlakiliğin de prensibidir; o halde hür bir isteme ile ahlâkî kanunlara bağlı olan bir isteme aynı şeyi ifade ederler (Mengüşoğlu, 1969, s. 46).

### **Eğitim anlayışı**

Kant’ın eğitim yönüyle felsefe tarihinde önemli bir değere sahiptir. Kant’ın önemi ise sadece görev yaptığı üniversitede pedagoji ile ilgili vermiş olduğu derslere bağlanmamalıdır. Çünkü O, gerçekten de ortaya koyduğu düşünceler ve felsefi sistemiyle, özellikle de etikle ilgili kuramının, diğer eğitim kuramları üzerinde önemli etki yaratmıştır (Aytaç, 1980).

Kant, doğrudan eğitimle ilgili bir kitap ortaya koymamıştır. Fakat bulunduğu üniversitede zorunlu olarak girmiş olduğu pedagoji derslerinde eğitime yönelik görüşlerini ortaya koymuştur. Kant, pedagoji derslerini verirken bir yandan da çeşitli izlenimlerde bulunarak notlar almış ve yeni bir takım düşünceler üretmiştir. Kant’ın ders notları ise ölümünden bir yıl sonra (1803) “Pedagoji Üzerine Notlar” adıyla yayınlanmıştır. Sözü edilen kitap ise düzenli olarak tasnif edilmiş bir eğitim kitabı olmaktan çok birbiriyle ilişkili çeşitli deneyim ve izlenimleri kapsamaktadır (Davids, 1992).

Şu halde Kant bu eserinde, sadece eğitime ilişkin bazı düşüncelerini, izlenimlerini ve deneyimlerini dile getirmiştir. Dolayısıyla eğitime ilişkin görüşleri ve düzenli bilgiye yalnızca bu kitaptan ulaşıldığından Kant’ın eğitim ile ilgili düşünceleri daha çok bu eser temel alınarak değerlendirmiştir.

Kant, eğitimi fiziki ve uygulamaya dönük olmak üzere ikiye ayırır. Fiziki eğitim çocukların bakım, gözetim yani beslenmesi ile ilgilidir. Hayata yani uygulamaya yönelik eğitim ise bir insana özgür bir varlık olarak nasıl yaşaması gerektiğini öğreten eğitimidir (Kant, 2013).

Kant, fiziki eğitimin yani ilk dönem eğitimin menfi olduğunu yani, doğanın tedbirine hiçbir şey eklenmemesi gerektiğini, sadece onun tedbirlerinin yerli yerince işleyip işlemediğine bakılması gerektiğini belirtir. Bunun için erken dönem eğitiminde çocukları sarıp sarmalama ve aynı zamanda onları sallama adet ve alışkanlığının terk edilmesinin daha yararlı olacağını öğütler (Kant, 2013). Fakat Kant, çocukların sallanmasının sakıncasından çok ileri geri sallamanın sakıncasını dile getirir.

Bunu yetişkin insanlarda görüyoruz, çoğu kez onlarda sallanma bir baş dönmesi ve bulantı hissi meydana getirmektedir. Dadılar sallanmak suretiyle çocuğu sersemletmek ve böylelikle ağlamalarını dindirmek isterler. Halbuki ağlama çocuk için sağlıklı bir şeydir, çünkü çocuk doğduktan sonra ilk nefesini aldığımda damarlarındaki kanın yönü değişir ki bu bir acı duygusuna-algısına sebebiyet verir; çocuk derhal ağlamaya başlar ve ağlarken sarf edilen enerji gelişi bedeninin değişik organlarını güçlendirir. Ağlayan bir çocuğun yardımına hemen koşmak – dadıların yaptığı gibi ona ninniler söylemek - çocuk için hiç iyi değildir ve çoğu kez onu bozan şeyin tohumları böylelikle atılmış olur, çünkü ağlayarak isteğinin yerine getirildiğini gördüğünde daha da fazla ağlayacaktır (Kant, 2013, s. 63-64).

Çocukların yürümeyi öğrenmelerinde araç kullanımının da doğru olmadığını belirten Kant; “Ayrıca yürütme kayışı çocuklar için özellikle zararlıdır. Bundan başka, yürüteçle çocuklar, yürümeyi kendi kendilerine öğrendikleri kadar güvenli bir şekilde öğrenmezler. En iyi yöntem çocukları yürümeyi kendi kendilerine yavaş yavaş öğreninceye kadar emeklemeye bırakmaktır” (Kant, 2013, s. 64).

Kant’a göre, çocukların düşmesi onlara zarar vermez aksine böylelikle dengelerini bulmayı ve kendilerini incitmeksizin düşmeyi öğrenirler. Burada

doğal araçlar çocukların elleri olduğundan, bunlarla kendilerini dengeli ve sağlam hale getirmek için kullanmayı öğrenecektir. Bu yüzden yapay araçlar kullanmak çocukları bağımlı hale getirir (Kant, 2013).

Genel olarak ifade etmek gerekirse, ne kadar az araç kullanılırsa ve çocukların daha fazla Şeyi kendi kendilerine öğrenmelerine izin verilirse o kadar iyidir. O zaman bunları daha bütüncül ve eksiksiz biçimde öğreneceklerdir. Sözgelimi, bir çocuğun yazı yazmayı kendi kendine öğrenmesi gayet mümkündür; çünkü birisi bir zamanlar bunu kendi kendine keŐfetmiŐ olmalıdır ve bu keŐif öyle çok g bir keŐif değildir (Kant, 2013, s. 65).

Kant, kişilik eğitiminde disiplinin önemine dikkat çeker ve disiplinin sadece kölelere özgü olmadığını söyler. Bu bakımdan özellikle anne ve babaların çocukların isteklerine karşı tutarlı, sabırlı davranışlar sergilemesinin onların özgürlüklerinin farkındalığı açısından önemli olduğuna değinir. (Kant, 2013).

Bir ocuk her zaman özgürlüğünün bilincinde olmalıdır, fakat yine her zaman başkalarının özgürlüğüne tecavüz etmeyecek Şekilde ki, bu durumda o muhalefetle, engellenmeyle karŐılaŐmayacaktır. Çoğu anne baba sabırlı olmayı öğrenmeleri için çocukların istedikleri her Şeyi reddeder, fakat böyle yaparken onlar çocuklarından kendi sahip olduklarından daha fazla sahip olmalarını isterler. Bu gaddarlıktır. Tam tersine çocuğa onun kabul edeceği kadar vermek ve ardından da “bu kadarı yeterli” demek gerekir, fakat bu karar mutlak manada kati ve nihai olmalıdır. ocuk herhangi bir Şey için tutturup ardından da bunu elde etmek için ağlarsa buna hiç kulak asmamak gerekir ve çocuklar eğer ağlayarak her Şeyi elde etmeye çalıŐırlarsa istekleri asla karŐılanmamalıdır; fakat bu isteklerini doğru bir Şekilde dile getirirlerse bu onların iyiliğine olması Őartıyla yerine getirilmelidir. ocuk böylelikle aynı zamanda açık sözlü olma alışkanlığı da kazanacaktır ve ağlamasıyla kimseye rahatsızlık vermeyeceği için herkes ona dostça davranacaktır (Kant, 2013, s. 68).

Kant, çocukları aşağılamamanın, kusurlarını yüzlerine vurmanın onları içe kapanık yapacağından kişiliklerinin gelişimi açısından sakıncalı olduğunu belirtir. Çünkü çocuk bu dönemde bu tür davranışların henüz bilincinde değildir (Kant, 2013).

Çocuğa genellikle “ayıp sana, yazıklar olsun! Bunu yapmamalıydın” vs. deriz. Fakat bu gibi ifadeler eğitimin bu aşamasında göstermesini beklediğimiz tesiri göstermez ve sonuçsuz kalır; çünkü çocuk henüz utanma yahut yerindelik duygusuna sahip değildir. Utanacak hiçbir şeyi yoktur ve utandırılmamalıdır. Dolayısıyla bu gibi ifadeler onu ürkek, çekingen yapacaktır. Başkalarının önünde mahcup düşüp eli ayağına dolanacak ve emsallerinden uzak durma temayülü içinde olacaktır ve bundan da ihtiyatkârlık ve bir nevi sinsilik doğar. İsteddiği herhangi bir şeyi çıkıp istemesi gerektiğinde onu istemekten korkar. Dürüstçe ve hiçbir şeyden çekinmeksizin konuşabilmesi gerektiğinde gerçek kişiliğini gizler ve her zaman olduğundan başka türlü görünür. Her zaman anne babasına yakın olmasına karşın onlardan çekinir, bunun yerine evin hizmetçileriyle yakınlık kurmayı tercih eder (Kant, 2013, s. 70).

Kant, çocuklarla sürekli oyun oynamanın, onları öpüp okşamanın onları hilekâr, bencil yapacağını ve çocuğa zayıflıklarını ele verdiği için dolayı ebeveynler, çocuğun gözünde zorunlu saygıyı yitireceğini, aynı zamanda çocuklara sürekli ağlayarak istediklerini elde edebilecekleri olanağının verilmemesi gerektiğini belirtir. Bu şekilde çocuklar mütevâzi ve dürüst bir kimliğe bürünecek aksi takdirde küstah bir kişiliğe sahip olacaklardır (Kant, 2013).

Çocukların her istediğini yerine getirmek onların tabiatlarını bozar; kasten her istedikleri şeye karşı çıkmakta bütünüyle yanlış çocuk yetiştirme usulüdür. İlki genellikle çocukların ebeveynlerin oyuncağı olduğu süre zarfında, bilhassa yeni yeni konuşmaya başladıkları dönemde görülen bir durumdur. Ne var ki bir çocuğun tabiatını bozmak ona yapılmış büyük isteklerine karşı aynı zamanda onların öfkelerini göstermelerini de engeller

(ve zorunlu olarak engellemeleri gerekir); fakat içlerindeki öfke daha da güçlenecektir, çünkü çocuklar henüz kendilerine dizginlenmesini öğrenmemişlerdir (Kant, 2013, s. 74).

Çocuklar yıldırılıp sindirilmemelidir. Bu bilhassa kendilerine hakaret içeren bir dille seslenildiğinde ve çoğu kez utandırılıp mahcup edildiklerinde vuku bulur. Çoğu anne babanın başvurduğu bağırma yahut söylenme tarzında bu görülür: ‘Ayıp sana, yazıklar olsun.’ Çocukların, sözgelimi parmaklarını emdiklerinde ya da buna benzer şey yaptıklarında neden utanacakları hiç de açık değildir. Böyle yapmanın uygunsuz olduğu, bunun iyi bir şey olmadığı söylenebilir. Tabiat insana yalanın hemen ardından kendisini ele versin diye utanç hissini bahşetmiştir. O nedenle ebeveynler yalan söyledikleri durum hariç çocuklarında utanç duygusunu uyarmazlarsa yalan konusunda bu utanç hissi onları ömürleri boyunca takip edecektir. Ama eğer sürekli olarak onları utandırırılar ise çocuklarına ömür boyu kendilerini pençesinden kurtulamayacakları bir tür ürkeklik, çekingenlik iptilası musallat olacaktır (Kant, 2013, s. 73).

Kant, bir çocuğun olumsuz davranışlarını engellemede onlara karşı takınılacak tavrın onların iradesinin kırılması, aşağılama şeklinde olamayacağını, bunun ise çocuğu köleleştireceğini belirtir (Kant, 2013).

Fevkalade seyrek rastlanan bir durum olsa da bir çocuğun doğal olarak inatçı ve dik başlı olmaya meylettiğini düşünelim, bu durumda ona şu şekilde davranmak takip edilecek en iyi yoldur: eğer çocuk onu sevindiren veya hoşnut eden herhangi bir şeyi reddediyorsa, bizde onun sevdiği ve onu sevindiren herhangi bir şeyi reddetmeliyiz. Bir çocuğun iradesini kırmak onu köleleştirir, ama doğal muhalefet yahut engelleme onu uysallaştırır (Kant, 2013, s. 75).

Bütün bunları menfi-sınırlayıcı eğitim olarak düşünebiliriz, çünkü insanlığın zayıflıklarının çoğu eğitim eksikliğinden değil,

daha ziyade yanlış izlenimlerden – sanılardan ileri gelir. Sözelimi, örümcek ve kara kurbağası vs. korkusunu çocuklarda uyandıran dadıdır. Örümcek gördüğünde dadının korkusu çocuğu bir tür sempati ile etkilememiş olsaydı bir çocuk muhtemelen bir örümceği diğer herhangi bir şey kadar korkmaksızın eline alabilirdi. Çoğu çocuk bu korkuyu hayatı boyunca içinden atamaz ve bu bakımdan her zaman çocuk kalır; çünkü örümcekler, her ne kadar ısırıkları kendileri için ölümcül olan sinekler için tehlikeli olsalar da insanlar için zararsızdır. Benzer şekilde kara kurbağası güzel yeşil su kurbağası ya da başka herhangi bir hayvan kadar zararsızdır (Kant, 2013, s. 75-76).

Kant, fiziki eğitimin müspet bölümünün kültür olduğunu belirtir. Ona göre kültür, insanın zihinsel yetilerinin kullanımına dayanır ki, insanı hayvanlardan ayıran da budur. Ebeveynlerin ise mümkün olduğunca suni yardımlardan vazgeçerek (yürütme kayışları, çekçekler, yürüteçler) çocuğun kendi kendisine yürümeyi öğreninceye kadar emeklemesine izin vermelidir (Kant, 2013).

Kant, çocuğun akranlarıyla uyum içerisinde olmasının önemini vurgulayarak burada tutarlı bir davranış sergilenmesi gerektiğini belirterek disiplinin gereğine vurgu yapar.

Bir çocuk akranlarıyla birlikteyken ne sorun çıkararak ne de yaltaklanan birisi olmamayı öğrenmelidir. Başkalarının davetine işi arsızlığa, münasebetsizliğe vardırılmadan sokulgan olmalıdır ve kaba, küstah olmadan dürüst ve açık sözlü olmayı bilmelidir. Bu amaç için takip etmemiz gereken usullerin tamamı, ya iyi, güzel davranış hakkında onu ürkek ve çekingen yapmaya hizmet etmekten başka bir işe yaramayacak türden fikirler vererek ya da kendisini öne çıkarması yönünde telkinlerde bulunarak çocuğun tabiatını bozmamaktır. Bir çocukta hiçbir şey büyümüşte küçülmüş dedirtecek türden iyi davranış ve küstahça bir ukalalıktan daha gülünç değildir. Bu son durumda çocuğun zayıflığını olanca açıklığıyla görmesine izin vermeliyiz, fakat aynı zamanda kendi üstünlüğümüzü ve gücümüzü hissettirerek



de onu bunaltmamalıyız. Dolayısıyla her ne kadar çocuk kendi ferdiyetini geliştirebilirse de, bunu ancak toplumun bir üyesi olarak – doğru onun için yeterince geniş, fakat aynı zamanda başkaları için de geniş olacak bir dünyanın içinde geliştirecektir (Kant, 2013, s. 83).

Kant, fiziki eğitimin yanında bir de ruhun eğitiminden söz eder. O, ruhun eğitimini fiziki eğitime benzetir fakat ruhun fiziksel eğitiminin doğayı hedeflediğini, oysa ahlâkî eğitimin özgürlüğü hedeflediğini belirtir. Fakat Kant, bir insanın fiziksel olarak eğitilmesinin bir sınırı olduğunu, bunun ahlâkî eğitimle tamamlanması gerektiğini belirtir (Kant, 2013).

Ruhun fiziki eğitimi serbest eğitim ve okul eğitimi olmak üzere ikiye ayrılabilir. Serbest eğitim – kültür, deyiş yerinde ise sadece bir eğlence, oysa okul eğitimi bir iştir. Serbest eğitim- kültür çocuğun her zaman göz önünde bulundurulması gereken bir eğitimidir. Diğer taraftan okul eğitiminde çocuğa sınırlama- disiplin altında diye bakılır. (...) Okul eğitimi çocuk için iş değerindedir, serbest kültür – eğitim ise oyun (Kant, 2013, s. 87-88).

Benzer şekilde bir çocuk çalışmaya alıştırmalıdır ve çalışma temayülü okuldaki kadar iyi ve mükemmel şekilde başka nerede geliştirilebilir? Okul bir mecburi kültür yeridir. Her şeyi bir oyun olarak görmeyi öğrenmek bir çocuk için çok kötüdür. Doğru, onun oyun-eğlence zamanı olmalıdır, fakat çalışmak için de zamanı olmalıdır. Çocuk bu sınırlamanın faydasını hemen anlamasa bile hayatın daha sonraki evrelerinde bunun kıymetini idrak edecektir. “Bunun faydası nedir? ”, “şu ne işe yarayacak? ” türünden sorularına her zaman cevap verilecek olsaydı çocuğa sadece kötü soru sorma alışkanlıkları kazandırılmış olurdu. Eğitim zorlayıcı olmalıdır, fakat böyledir diye kölece olması gerekmez (Kant, 2013, s. 87-90).

Kant, aynı zamanda hafıza eğitimine önem vererek onun geliştirilmesi gerektiğini belirtir.

Hafızanın eğitimi (geliştirilmesi) genç yaşlardan itibaren başlamalıdır, fakat aynı zamanda anlayış gücünü de eğitmeye dikkat etmeliyiz. Hafıza 1) Masallarda-hikayelerde karşılaşılan isimleri öğrenerek 2) okuyup yazarak-fakat okumayı çocuklar telaffuza bağlı kalmaksızın içlerinden yapmalılar- 3) çocukların herhangi bir şey okumazdan önce konuşarak öğrenmeleri gereken dillerle eğitilir (Kant, 2013, s. 92).

Kant, (2013). eğitimin genel amaç ve yöntemi ile ilgili sistematik bilgiler vererek şöyle der:

Belirli zihni meleklerin eğitiminden ayrı olarak zihni meleklerin genel eğitimi. Bu, beceri ve mükemmeliyeti hedefler ve amacı herhangi belirli bir bilgiyi vermek değil, zihni meleklerin genel olarak güçlendirilmesidir. Bu kültür; ya fizikidir, ki burada her şey egzersiz ve disipline bağlıdır, çocuğun herhangi bir maksimi öğrenmesine gerek duyulmaz, öğrencinin etkin olmasını talep etmez, başkalarının kılavuzluğunu takip etmesi yeterlidir, ya da ahlâkîdir. Bu disipline değil, fakat maksimlere dayanır. Eğer ahlâkî eğitim örnekler, tehditler, cezalandırmalar vb. üzerine oturtulursa her şey bozulacaktır. O zaman geriye sadece disiplin kalacaktır. Çocuğun sadece alışkanlık icabı değil, fakat o doğru olduğu için doğru davrandığını görmemiz gerekir. Çünkü eylemlerin bütün ahlaki değeri iyi ile ilgili maksimlere dayanır. Şu hale göre fiziki eğitim ahlâkî eğitimden ilkinin talebinin etkinliğini talep etmemesi, diğerinin etmesi bakımından ayrılır. O her zaman bir eylemin ilkesini ve onun ödev-vazife fikriyle irtibatını anlamalıdır (s. 95).

### **Ahlak felsefesi ve ahlaki eğitim**

Kant'ın ahlakla ilgili eserleri "Ahlak Metafiziğinin Temellendirilmesi" (1785), "Pratik Aklın Kitiği" (1788), "Hukuk Öğretisinin Metafiziksel ilkeleri" (1797), "Erdem Öğretisinin Metafiziksel ilkeleri" (1797) ve "Salt Aklın Sınırları içinde Din" (1793) dır. Fakat bunlar arasında, "Pratik Aklın Kitiği" onun gerçek anlamda ahlâk felsefesini yansıttığı temel eseri olarak kabul edilir. Ona göre, salt aklın Tanrı, Ruh, Kosmos olmak üzere üç temel idesi vardır. O, "neyi bilebiliriz?" sorusunu sorduğu ünlü eseri, I.Kitiği olan "Salt Aklın Kitiği"nde, deney

dünyasına ait olmayan bu temel ideleri değerlendirmiş ve bunların salt teorik akılla bilinemeyeceğini belirtmiştir. Aynı zamanda Kant, bunların teorik-bilimsel yönüyle bir değeri olmasa da, pratik yani ahlâki bir değeri olduğuna belirterek, “ne yapmalıyız?” sorusunu sorduğu ve böylelikle insanı ahlâki bir varlık olarak değerlendirdiği II. Kritiği olan “Pratik Aklın Kritiği”ni yazmıştır.

Kant’ın etikle ilgili savunduğu düşünceler gerçekten de etik tarihi açısından bir dönüm noktasıdır. Çünkü Kant’tan sonra etikle ilgili yapılan çalışmaların çoğu hatta bunlara Kant’ın düşüncelerini benimsemeyenleri de katabiliriz, Kant’a ait kavramları içerir. Felsefeyle ilgisi olmayan sıradan bir insanın bile etik denildiğinde herhalde aklına ilk Kant gelirdi (MacIntyre, 2001).

Kant (1992), yaşadığı çağı kültür ve uygarlık çağı olarak değerlendirmesine rağmen, ahlâkî eğitimin gerekli düzeyde olmadığı düşüncesindedir. Kant, döneminin insan prototipini değerlendirirken insanlığın giderek kaosa, mutsuzluğa doğru sürüklendiğini, devletlerin geleceğinin tehlikede olduğunu belirterek şöyle der: “Acaba insanlık şimdi bizim sahip olduğumuz ilimlerin bulunmadığı gayri medeni devirde şimdikinden daha mutlu değil miydi?” (s. 21).

Kant, insanların mutlu olmasının koşulunun ahlâklı ve erdemli olmaktan geçtiğini belirtir. Ona göre insanların kendilerini kötülükten sakınmaları ahlâklı olmalarına bağlıdır. Mutluluğa ulaşabilmenin ve devlet bazında geleceğe güvenle bakabilmenin yolu ahlâklı, erdemli insanlar yetiştirmekten geçer. Kant, bunun için ahlâkî eğitime gereken önemin verilmesi gerektiğini belirtir.

Kant’ın etik görüşlerine geçmeden önce, kendisinin ahlak, ahlak felsefesi ve etik kavramları arasında yaptığı ayrımı bakmak, “eylem”in ve eylemin belirleyicilerinin Kant tarafından nasıl ele alındığının anlaşılmasında etkin olacaktır. Kant’a göre, insanın eylemlerini düzenlemeye yönelik oluşturulmuş kuralların bütünü olarak ahlâk, tamamen pratiktir ve teorik bir arka planı gerekli kılmaktadır (Kant, 1984). Ahlaka teorik zemini sağlayacak olan ise kuşkusuz, eylemin ve istemenin a priori yasalarını ortaya koyacak olan ahlâk felsefesidir (Kant 2002). Ahlaki kuralların, ilkelerin ve yasaların temelinde yer alan özgürlüğün yasalarına ilişkin bilgiye ise “etik” denmektedir (Kant, 2002). Dolayısıyla etik, ahlâklılığın en yüksek ilkesini saptamaya çalışmalı, diğer bir ifade ile “iyi istemenin” koşullarını incelemelidir (Kant, 2002).

Ahlâki eğitim disiplin üzerine değil, maksimler üzerine oturtulmalı; biri kötü alışkanlıktan alıkoyar, diğeri zihni eğitir ve düşünmeye hazırlar. O halde burada anlamamız gereken şudur: Çocuk kendisini her daim değişen davranış saiklerinden harekete değil de “maksim”lerle uyum içerisinde davranmaya alıştırmalıdır. Talim terbiye ile gücü yıllar içerisinde azalan belli alışkanlıklar oluştururuz. Çocuk makullüğünü kendi kendisine anlayabileceği “maksim”lere uygun biçimde hareket etmesini öğrenmelidir. Bu ilkenin küçük çocuklara tatbikinde bazı güçlüklerin olduğu ve ahlâki terbiyenin ebeveynler ve öğretmenler bakımından büyük bir kavrayış ve anlayış gücü talep ettiği kolaylıkla anlaşılabilir. Sözelimi, bir çocuğun yalan söylediğini varsayalım, çocuk bu durumda hemen cezalandırılmamalı, fakat aşağılama ve küçümsemeyle karşılanmalıdır ve eğer yalan söylerse gelecekte kimsenin kendisine inanmayacağı vs. söylenmelidir. Eğer bir çocuk kötü davranışlarından ötürü cezalandırılır, iyiliğinden ötürü ödüllendirilirse bu durumda o sadece ödül için doğru davranacaktır ve hayata atılıp da iyiliğin her zaman ödüllendirilmediğini, kötülüğün de cezalandırılmadığını gördüğünde sadece hayatta nasıl muvaffak olabileceğini düşünen ve hangisini kendi yararına görürse buna göre doğru ya da yanlış davranan bir insan olacaktır (Kant, 2013, s. 101).

Maksimler, insanda kendiliğinden kökleşmelidir. Ahlâki eğitimle erken yaşlarda çocukta neyin doğru neyin yanlış olduğu hususundaki fikirleri yerleştirmeye çalışmalıyız. Eğer ahlaki tesis etmeyi istiyorsak, cezayı kaldırmalıyız. Ahlâk o kadar yüce, o kadar kutsaldır ki onu disiplin ile aynı konuma yerleştirerek yozlaşmaya uğratmamalıyız. Ahlâkî eğitimdeki ilk çaba şahsiyetin teşekkülüdür. Şahsiyet “maksimler”e uygun davranmadaki hazırlığa, bu yöndeki istekliliğe dayanır. İlk başta bu, okul “maksimler”i, daha sonra insanlığın “maksimler”idir. Başlangıçta çocuk kurallara itaat eder. “Maksimler” aynı

zamanda kurallardır, fakat öznel kurallardır ve insanın öz idrakinden kaynaklanırlar. Hiçbir okul kuralı ihlalinin cezasız kalmasına izin verilmemelidir, her ne kadar her zaman cezanın ihlâlâ karşılık gelmesi gerekmiyorsa da (Kant, 2013, s. 101-102).

Kant'a göre, maksimi mutluluk olan insanların birbiri ile çatışmasının kaçınılmaz oluşu nedeniyle hedefi mutluluk olan maksimin bir pratik ilke olarak iş görse de yasa olması imkânsızdır. Bu nedenle, yapılması gereken öncelikle "maksimlerin sırf yasa koyucu biçimi ile belirlenebilecek istemenin yapısını bulmaktır" der (Kant, 1999b). Sonrasında ise, özgür istemeyi zorunlu olarak belirleyecek yasaya ulaşılmalıdır (Kant 1999).

Tanım olarak "iyi isteme" ya da "saf isteme" yasanın sırf biçimi aracılığıyla pratik olan saf anlama yetisidir. (Kant 1999b). İstemenin belirlenme nedenleri ile uğraşan "saf pratik akıl," her zaman haz isteği ile bağlantılı olan aşağı arzulama yetisinin karşıtı olarak "yüksek arzulama yetisi" olarak da isimlendirilebilir (Kant 1999b). Bir eylemin arzular, eğilimler, mutluluk arayışı, duygular ve ihtiyaçlar tarafından belirlenmesi mümkündür. Günlük yaşamda hazla ya da acıyla bağlantılı olarak iyi ya da kötü olarak nitelendirilen eylemlerin yalnızca isteme açısından değerlendirildiklerinde ahlâklı birer eylem olup olmadığının anlaşılabilirliğini düşünen Kant'a göre, bu yönde yapılacak her sorgulamanın referans noktası yalnızca "ahlâk yasası" olmalıdır (Kant, 1999b).

Kant, 1999)'a göre, arzu ettiği bir nesne ya da fırsat karşısındaki eğilimini ölüm kaygısı ile bir kenara bırakabilen kişinin, başkasının yaşamı söz konusu olduğunda, ben-sevgisini yenerek kendi hayatını ortaya koyabilmesi her zaman olasıdır. Kişi, bunu dile getirmese de, böyle bir olanağın varlığını kabul etmek zorundadır. Yapılması gerekene ilişkin kişideki bu bilincin kaynağında ise ahlak yasası vardır Akıl sahibi tüm varlıklarca doğrudan bilincine varılabilecek olan ve saf isteme kavramına kaynaklık eden ahlak yasasını, Kant şu şekilde ifade etmiştir:

"Öyle eyle ki, senin istemenin maksimi, hep aynı zamanda genel bir yasamanın ilkesi olarak da geçerli olabilsin" (Kant, 1999b, s. 35).

İnsan akli doğanın amaçlılığına uygun olarak, iyi istemenin ortaya çıkabilmesine hizmet edecek şekilde belirlenmiştir (Kant, 2002). Yalnızca akıl aracılığı ile belirlenebilecek olan iyi isteme, kendi dışında herhangi bir amaçla bağlantı kurulduğunda, ödev kavramı ile çatışması kaçınılmazdır (Kant, 2002). Ahlâklı insan, ödevde uygun eyleyen değil, ödevden dolayı eyleyen insandır (Kant 2002). Kant, ödev ile eylemler arasındaki ilişkiyi şöyle belirlemektedir: “Ödevden dolayı yapılan bir eylem, ahlâksal değerini, onunla ulaşılabilecek amaçta bulmaz, onu yapmaya karar verdirten maksimde bulur, dolayısıyla bu değer, eylemin nesnesinin gerçekleşmesine değil, arzulama yetisinin bütün nesnelere ne olursa olsun, eylemi oluşturan istemenin yalnızca ilkesine bağlıdır” (Kant 2002, s. 15).

Dolayısıyla bir eylemin etkileri ya da sonuçları, eylemin ahlâki yönü ile ilişkilendirilmemelidir (Kant 2002). Eylemlerin sonucu, görünüşte ahlâk yasası ile uygunluk taşısa dahi, yalnızca saf pratik akıl tarafından belirlenmemiş istemelerin ürünü olduklarından dolayı ahlaki eylem olarak kabul edilemezler. (Kant 1999). Eylemlerin aldatıcı görüntüsü, başka bir ifade ile ödevden dolayı olmayan eylemin ödevde uygun olabilmesi, eylemlerin iç ilkelerine bakılmasını gerektirmektedir (Kant 2002). Aynı sebeple ahlâklılık eylemlerle değil, ancak eylemlerin öncesinde yer alan istemeleri belirleyen ilkelerle örneklendirilebilir (Kant 2002). Burada önemli olan eylemin sonucu değil amacı yani iyi niyetle yapılması, iyinin amaçlanması, iyi istemle gerçekleştirilmesidir.

Kant’a göre, tüm ahlâkî kavramlara kaynaklık eden aklın yanı sıra insanın hayvani yönüne ait duygu, eğilim ve güdülerin belirleyiciliğini esas olarak kabul eden herhangi bir ahlak öğretisinin ortaya koyacağı ilkeler ancak rastlantısal olarak ahlâklılık içereceklerdir. Rastlantısal olandan kesin ilkelere ulaşamayacağını düşünen Kant’a göre, ahlâk yasasının değerli olmasını sağlayan bir neden de temelinde yalnızca saf pratik aklın bulunmasıdır (Kant, 2002).

Yasa niteliği taşıyabilecek pratik ilkeler bir gerekliliği dile getirmekte ve olması gerekene dikkat çekmektedirler. Kant’ın tanımı ile “isteme için zorlayıcı olduğu ölçüde nesnel bir ilkenin tasarımına emir, bu emrin formülüne de buyruk denir” (Kant, 2002). İstemenin yöneldiği amaç doğrultusunda “buyruk” da iki farklı belirlenime sahip olacaktır: kişinin eylemi “iyi isteme”nin kendi dışında bir amaca hizmet ettiğinde, “koşullu” buyruğa göre, yalnız ve yalnızca ahlâk yasasından dolayı gerçekleştirildiğinde ise “koşulsuz” buyruğa göre belirlenmiş

demektir. Bu bakımdan tamamen içeriksiz olan “koşulsuz buyruk” aynı zamanda ‘kesin buyruk’ olarak adlandırılabilir “ahlâk yasası”dır. Söz konusu en yüksek varlığın istemesi, başka bir ifade ile “kutsal isteme“ olduğunda ise, kendiliğinden ahlak yasası ile uygunluk içerisinde olan bu tür istemenin buyruklara ihtiyaç duymayacağını belirtmek gerekir. Dolayısıyla, buyruklar sadece varoluşu tam bir yetkinliğe ulaşamayacak olan insanın istemeleri ile ilgilidir (Kant, 2002).

Kant, buyruğu kesin ve koşullu buyruklar olmak üzere iki farklı şekilde ele alır. Koşullu buyruk, istenilen ve arzulanan bir amaca ulaşmak üzere planlanan araçların zorunluluğunu belirtir. Bu durumda irade, istek ve eğilimler yönünde bir hedefe yönelir. Halbuki kesin buyruklar, kişisel istek ve arzuların bağımsız olup, evrensel geçerliliğe sahip olan eylemlerdir. Oysa eğilim ve arzuların yönlendirdiği eylemler ise kesin buyruk kapsamına girmezler. Örneğin, iyiliği sadece haz aldığından dolayı yapan biri için bu iyilik, Kant’ta olduğu şekliyle ahlâkî eylem kapsamına dahil edilmez. Çünkü Kant’a göre, ahlâkî eylem, istek ve eğilimlere rağmen ve bir amaç gütmeyen yapılan eylemdir. Bu anlamda Kant, evrensel biçimde ortaya konulmuş ahlâk yasalarına uygun davranmasını bilen iradeyi iyi irade olarak tanımlamaktadır. Fakat iyi irade kendiliğinden iyi olup, ahlâkî eylemlerde amaca odaklıdır. Yani önemli olan çıkarısız bir şekilde ödevini yapmak adına niyetlenmektir (MacIntyre, 2001).

Evrensel yasa, iradeye verilmiş bir yasadır (Yenişehirlioğlu, 1995). Pratik akıl için bir yasanın evrensel yasa olarak varlığı, nesnel bir zorunluluk ve evrensel bir niteliğe sahiptir. Bu yasa Kant’a göre, akla dayalıdır. Kant, iradenin evrensel yasa koyucu olduğunu belirtir. Yani irade, eyleme koyduğu buyrukları aynı zamanda kendine emreder (Yenişehirlioğlu, 1995).

Kant özetle, ahlâksal yükümlüklerin temeli ne insan doğasında ne de insanın yerleştiği dünya koşullarında aranmamalıdır. Çünkü bu ahlâkî yükümlülükler a priori olarak salt akılda vardır. Bu bağlamda Kant “Zina etmeyeceksin” gibi toplumsal olarak şekillenmiş bir yasanın ahlâk yasası olmayacağını düşünmektedir. Fakat “yalan söylemeyeceksin” türünde bir yasa ise koşulsuz ve geçerliliğe sahip bir buyruk olarak evrenseldir (Copleston, 1995). Böyle bir yasa, kesin ve genel geçerliliği olan matematik formülleri gibidir. Kant’a göre, “yapmalısın” buyruğuna neden gösterilemiyorsa bu, o buyruğun evrenselliğini gösterir (MacIntyre, 2001). Kant’a göre, insanlar kesin buyruklara uygun hareket

etmeseler de, o buyruğun kendisinden beklendiğini bilmektedir (Heimsoeth, 1986).

Tüm ödevlerin temelinde, maksimin yasa niteliği taşıyabilmesini yükümlülük olarak bildiren ahlâklılık ilkesi yer almaktadır (Kant, 2002). Bu nedenle, ödev sadece kesin buyrukla dile getirilmelidir (Kant, 2002). Başka bir şekilde dile getirilecek olursa, isteme her türlü duyusal içerikten arındırılarak yalnızca biçimsel olarak belirlenmeli ve bir yasanın özelliklerine sahip olmalıdır (Kant, 2002). Hakiki anlamda erdemin ancak bu şekilde ortaya çıkabileceğini düşünen Kant'a göre, ahlâklılığın tüm eğilimlerin üzerinde yer alan kendine has, saf yapısı, soyutlama yeteneğini kaybetmemiş her akıl tarafından görülebilir (Kant, 2002).

Kant, ödev ahlâkının gerekliliğini belirtir. Bu ise insanların kurallara her koşulda uymalarını gerektirir. Sözgelimi, trafik polisi olduğunda kırmızı ışık ihlali yapmayan bir sürücü, trafik polisi olmadığına hatta geceleyin etrafta hiç kimse yokken bile ödev ahlaki gereği kırmızı ışıkta geçmemelidir.

Kant, ödevde uygun eylemle, ödevden çıkan eylem arasında farklılık olduğunu belirtir. Sözgelimi, bir bakkalın kendisinden çikolata almaya gelen küçük bir çocuğu aldatmaması ödevde uygundur; ancak ödevden çıkmayabilir. Çünkü bakkalın, kendi çıkarlarını gözeterek ödevde uygun davranmış olması da mümkündür. Bu bakkal, herhangi bir şekilde çocuğu aldattığı duyulursa insanların kendisine olan güvenin zedeleneceğini, bunun sonucunda alış-veriş etmeyeceklerini dolayısıyla kârının azalacağı düşüncesiyle çocuğu aldatmamış olabilir. Buna karşılık bakkal, hangi koşulda olursa olsun hiç kimseyi aldatmaması gerektiğini, çünkü bunun kendisinin ödevi olduğunu düşünerek bu davranışta bulunmuşsa, o davranış ahlakidir. Çünkü ödevden doğan eylem, koşulsuz gerçekleştirilen eylemdir (Arslan, 2007; Akarsu, 1999).

Eğilimlerin belirlemesi ile hedeflenen veya ulaşılan her nesne ancak koşullu bir değere sahip olabilir, ayrıca “şeyler” olarak adlandırılan akıl sahibi olmayan varlıkların da değişken bir değeri vardır. Bu ikisi istemenin nesnel nedeni olan amacı olanaklı kılmak için gereken araçlar, yalnızca araç olarak görülemeyecek akıl sahibi varlıkları Kant, “kişiler” olarak adlandırmaktadır. Özne amaçlardan arındırılmış olan yasa, amaçlar ve araçlarla ilişkisinde şöyle



ifade edilebilir: “İnsan ve akıl sahibi her varlık, Şu veya bu isteme için rastgele kullanılacak sırf bir araç olarak değil, kendisi amaç olarak vardır; ve gerek kendine gerekse başka akıl sahibi varlıklara yönelen bütün eylemlerinde hep aynı zamanda amaç olarak görülmelidir” (Kant, 2002, s. 45).

Yasanın bu ifadesinden türetilen pratik buyruk ise insana hem kendi hem de başkalarının insanlığını yalnızca araç olarak değil, aynı zamanda amaç olarak grerek istemeyi buyurmaktadır (Kant 2002). Ayrıca, ödevde uygun eylem ve ödevden dolayı yapılan eylem ayrımında olduğu gibi, bir eylemin kendi başına amaç olarak insanlıkla çatıŐmaması yeterli değildir, bununla uyumlu olması gerekmektedir (Kant 2002). Her Şeyi araç olarak kullanabilecek olan insan ve onunla birlikte her akıl sahibi varlık, özgürlüğün özerkliği sayesinde, kutsal ahlâk yasanının öznesi olarak kendi başına amaçtır (Kant, 1999).

İnsanın kendi yasını kendinin koymasındaki “istemenin özerkliği ilkesi” yasaya saygının nedenlerinden biridir (Kant, 2002). Akıl sahibi bir varlık olarak insan, kendini ve eylemlerini yine kendi koyduğu yasa aracılığı ile yargılamakta ve eylemlerini, amaçlarını göz önünde bulundurarak değerlendirebilmektedir (Kant, 2002).

Kant’a göre, bir eylem sadece dev veya yükümlülük duygusuyla yapıldığı zaman, onun gerçek bir ahlâkî değeri olabilir. Kant dev etiğinde, dev ve ahlâkî yükümlülüğün sonuçla değil, eylemlerin kendi özellikleriyle ya da nitelikleriyle ilgili olduğunu ileri sürer. Sonuçların da, tıpkı duygu, tutku ve eğilimler gibi insanın etki ve müdahale alanı dışında kaldığını iddia eder. Çünkü Kant’ın etik anlayışı rasyonel soyut bir ahlâk anlayışı olarak, aynı zamanda salt akılda a priori olarak vardır.

## Dördüncü Bölüm

### Kant ve Rousseau'nun İnsan Doğası ve Eğitim Anlayışlarının Karşılaştırılması

Her iki düşünür de insan doğasının başlangıçta saf, temiz olduğu ve eğitimin insan için gerekliliği noktasında hemfikirdirler. Rousseau'ya göre insan zayıf doğar, yaşamak için gerekli olan her şeyi ona eğitim verdiğinden insanın eğitimi doğumu ile başlar. “Yeni doğan bir bebeğin tamamen masum olduğunu ve kalbinde en ufak bir leke olmadığını kabul etmeliyiz” (Rousseau, 2005).

Aynı şekilde Rousseau'nun “İnsan özgür doğar ama her yerde zincire vurulmuştur” (Kant, 2008) sözlerini de hatırlamak gerekir. Bu konuda Kant da başlangıçta insan doğasının saf, temiz olduğu görüşünden hareket ederek eğitimin gerekliliğini belirtir. “İnsan eğitime ihtiyaç duyan tek varlıktır” (Kant, 2013). İnsanın doğal yeteneklerinin gelişimi kendiliğinden gerçekleşmeyeceği için her türlü eğitim bir sanattır. Doğa insanın içine bu amaç için bir içgüdü yerleştirmemiştir (Kant, 2013). İnsanın bütün doğal yetenekleri insanın kendi çabasıyla yavaş yavaş geliştirilmelidir. Bir nesil bir sonrakini eğitir (Kant, 2013). İnsan bakım – gözetim ve eğitime ihtiyaç duyar. Eğitim terbiye (disiplin) ve öğretimi içerir. Bunlara ise hayvanlar gereksinim duymazlar, çünkü kuşlar hariç onların hiçbiri yaşlılarından bir şey öğrenmezler (Kant, 2013). Kant (1992)'a göre:

Dünyadaki bütün iyiliklerin kaynağı eğitimidir. İnsanda gizil olarak bulunan bütün yetenekler ve tohumlar daima daha iyi yönde geliştirilmelidir. İnsanın doğasında kötülük yoktur. Kötülüğün tek sebebi, doğayı iyi eğitim prensipleri doğrultusunda kontrol altında tutmamak ve ona yön vermemektir. İnsanda ancak iyinin tohumları vardır (s. 15).

Ona göre insanoğlunun en zor iki sanatı eğitim ve yönetim sanatlarıdır. İnsan kendi doğal yapı veya kapasitelerini kendi başına geliştirme gücüne sahip olmadığından onun eğitilmesi kesin bir zorunluluk olarak karşımıza çıkar. Bu

noktada Kant, insan ile diğer canlılar arasında ayrım yapar. Hayvan içgüdüleriyle yaşamını sürdürürken, insan kendi eylemlerini kendisi yönlendirmek zorundadır: “İnsan türü, insanlığın tüm doğal yeteneklerini kendi çabalarıyla, aşama aşama ortaya çıkarmak zorundadır. Her nesil diğerini eğitir” (Kant,1803).

Rousseau, insan doğasını temele alan bir eğitim modelini savunur. Ona göre insan doğduğunda temizdir, fakat toplumsal yapı ve eğitim başta olmak üzere diğer kurumlar çocuğun doğallığını dolayısıyla ahlâkını bozmaktadır. Oysa eğitim, toplumsal sistemlerin ve davranış biçimlerinin (felsefi, ahlâkî, politik) çocuğa dikte ettirilmesi demek değildir. Çünkü bu tür dışsal yaptırımlar onun özgür ve doğal gelişimini engeller.

Kant, Rousseau’dan etkilenmiş ve onun insan doğasında kötülük bulunmadığını düşüncesini benimsemiştir. Fakat bunun yanında insandaki iyiliği geliştirecek olan temel faktör ise ancak eğitimidir. İşte bu düşünce, başlangıçta, Kant’ın eğitime ilişkin anlayışının çıkış noktasını oluşturmuştur.

Kant, tüm düşüncelerini insanın eğitimi üzerine kurgulamıştır. Çünkü ona göre kötülüğü ortaya çıkarıcı sebep insan doğasından değil, onun gerekli eğitim esaslarına göre doğru yönlendirmemektir. İnsanın yalnızca eğitimle medenileşeceğine ve eğitim sayesinde hak ettiği değerini bulabileceğine inanan Kant, eğitimin, insan doğasının mükemmelleşmesinin en büyük sırrını içerdiğine dikkat çekmektedir (Kant, 1992). Ona göre, ancak eğitim yoluyla, doğuştan getirilen hasletler geliştirilerek en üst düzeye çıkabilirler. Bu yüzden Kant, insanın insan oluşu ancak eğitim sayesinde; eğitim ne yapabildiyse insanın o olduğu düşüncesindedir (Kant, 1992).

Kant’a göre, “eğitime ihtiyaç duyan tek varlık insandır. Eğitimle; kültürle birlikte yetiştirme, disiplin ve öğretim anlaşılır. Buna göre insan bebek, çocuk ve yetişkin süreçlerinden geçer (Kant, 1992). Kant, varlıklar arasında belirli bir süreç içerisinde gelişen ve bu yönüyle eğitime gereksinim duyan tek varlığın yalnızca insan olduğunu belirterek, insanın diğer canlılardan farklı olduğunu belirtir. Ona göre insanla hayvan arasındaki en önemli fark; hayvanların içgüdülerine göre insanların ise akıllarına göre hareket etmeleridir. Fakat insan, hayvana göre daha çok bakıma ve korunmaya ihtiyacı vardır. Oysa hayvanlar içgüdüsel olarak tüm gereksinimlerini (beslenme, barınma, korunma) giderebilecek potansiyele

sahiptirler. Oysa insan yaşamını devam ettirebilmesi için akla muhtaçtır, doğuştan getirdiği yeteneklerini bu sayede belli bir süreç içerisinde geliştirmek zorundadır ve bunun için eğitime ihtiyaç duyar (Kant, 1992).

İşte bu düşünceleriyle Rousseau ile Kant, insanın eğitime muhtaç bir varlık olduğunu, bunun da bir süreci gerektirdiği noktasında benzer görüşleri paylaşırlar.

Şu durumda Kant'ın eğitimle ilgili düşüncelerinde Rousseau'dan etkilendiği ve belli konularda onunla paydaş olduğu görülmektedir. Özellikle “insana saygı,” “insan doğası” ile ilgili görüşlerini “Emil” romanından esinlenerek geliştirdiği söylenebilir (Bowyer, 1970).

Eğitim bilimi ya fiziksel ya da pratiktir. Fiziksel eğitim insanın hayvanlarla ortak olan yönünü veya bakım ile beslenmeyi gösterir. Pratik veya ahlaki olan, insanın onunla bizzat kendini eğittiği ve böylece özgür eylemde bulunan bir varlık gibi yaşayabildiği eğitimidir (Özgürlüğe ilişkin her şey pratik olarak adlandırılıyor) (Kant,1803, s. 35).

Kant, fiziksel eğitimden, daha çok doğal yasaların hakim olduğu alanda beslenme ve büyümeden zihinsel gelişmeye kadar, insanın fiziksel yapısıyla ilgili süreci kasteder. Bu eğitim daha çok bebeklik ve çocukluk aşamasında geçerli olduğundan genelde “negatif” bir özellik taşır. Rousseau'da olduğu gibi, Kant da eğitimin bu ilk aşamasında doğanın verdiklerine yeni bir şey katılmamasını ve aşırı müdahaleden uzak durulmasını öğütler (Kant,1803).

Rousseau'da, bebeklere birtakım geleneksel, saçma alışkanlık ve adetlerin uygulanmasının; onların zihinleri, duyguları ve karakterleri üzerinde olumsuz etkilere neden olduğunu belirtir (Rousseau, 2000). Rousseau, insan yaşamının en önemli dönemi olarak gördüğü on iki yaşına kadar olan ve kişiliğin oluştuğu bu dönemde çocukların yönlendirilmemesi ve ahlâkî bir eğitimin de verilmemesi gerektiğini konusundaki düşünceleri Kant ile paralellik gösterir.

Rousseau (2005)'ya göre, çocuklar saf, temizdirler. Bu yüzden gerek ‘iyi’ doğalarının korunması, gizilgüçlerini, potansiyellerini ortaya çıkarmaları ve gerekse olmak istedikleri şeyleri olmaları için özgür bırakılmaları gerektiğini belirtir. Bu doğrultuda çocuklara sınırları iyi belirlenmiş bir özgürlük verilerek,

onlara hem baskıcı hem de aşırı korumacı bir tavır takınılmaması gerektiğini savunur.

Kant, Rousseau'nun etkisiyle insanın daha iyi, huzurlu ve özgür olması için aklın yeterli olacağı konusundaki inancı sarsılmıştır.

Rousseau, özgün düşüncesini oluşturmada doğal yaşam varsayımından hareketle insanların bu dönemde tüm gereksinimlerini tek başına karşılama imkânına sahip olduğunu belirtir. Kendi kendine yeten ve hiçbir şeye bağlı olmayan doğal insan, düşünme ve akıl yürütme sürecinin yerine daha çok duygularıyla hareket etmek suretiyle istediği mutluluğa ulaşmıştı. Çünkü bu dönemde doğanın yeterliliğinden dolayı, özel mülkiyet ve insanlar arası çatışma olmadığından, eşitsizlik ve adaletsizlik sorunu da söz konusu değildi. Fakat toplumsal koşulların farklılaşmasıyla, modern yaşam, teknolojik ilerlemeler, bilimsel çalışmalar ve kültürel etkinlikler gibi değişmelerle birlikte insanlık kültürü doğasından uzaklaşmış, duyguların ve değerlerin akla göre şekillenmesiyle adeta insanlık mutsuzluğa sürüklenmiş, tüm bunlar eşitsizlik ve adaletsizliğe zemin oluşturmuştur. İşte bu bağlamda özgürlük sorununu merkeze alan ve onu insan olmayla özdeşleştiren Rousseau, toplumda bu birliği ve eşitsizliği ortadan kaldırmak ve özgürlüğü sağlamak için toplumsal bir sözleşmeye ihtiyaç duymuştur.

Rousseau'ya göre, bu sözleşmeyle birlikte, insanlar arasında bir uyum olacak, aslında insan yasaya saygı duymayla kendine saygı duymuş olacak ve böylece eski doğal durumundaki gibi özgürlük ve eşitlik sağlanmış olacaktır. Toplumsal sözleşme, doğal özgürlüğün ortadan kaldırılması değil, geneli kuşatan bir özgürlük anlayışının ortaya çıkması demektir. Aslında Rousseau, doğal yaşama dönüşün olanaksız olduğunu bilmektedir. Ona göre, insanın ve insanlığın yapacağı şey bencilliğe değil, eşitlik ve özgürlüğe dayalı bir toplumsal sözleşme zemininde erdemli bir yaşama ulaşmak suretiyle doğal mutluluk yerine bir ahlâkî mutluluk gerçekleştirmektir.

Kant, ahlâk felsefesiyle ilgili düşünceleri olgunlaştıkça, Rousseau'nun etkisinden uzaklaşır. "İnsan ahlakı, doğal olarak iyi midir, kötü müdür? İnsan doğal olarak ne iyidir, ne de kötüdür. İnsan sadece ahlak yasası ve ödev bilincini

geliştirmiş bir akla sahip olduğu zaman ahlaki bir varlık olur” (Kant, 1992, s. 108).

Kant, insanın dünyaya geldiğinde ahlâkının tam bir yetkinliğe ulaşmış olamayacağını belirtir. Çünkü ahlâkî varlığa aklın, ahlâk yasasına ve ödev bilincine uygun kullanılmasıyla ulaşılır. Fakat aynı zamanda insanda, onu kötülüğe sevk edecek arzu ve istekler de vardır. Çünkü insanı, eğilim ve içgüdüleri ile akli farklı yönlere yönlendirir. Kant, ahlâkla ilgili düşüncelerini geliştirmesiyle birlikte, kişisel arzu ve isteklerle erdem arasında farklılığı daha da belirginleştirmiştir. Kant, doğal arzu ve eğilimlerin insanı aklın, özgür iradenin ortaya koyduğu yasaya aykırı eylemde bulunmaya yönlendirebileceğini belirtir. Kant’a göre, ahlâki yünden iyi olmanın yolu erdemli olmaktan geçer. Erdem ise, bedensel arzu ve isteklere boyun eğmemeyi, sadece özgürlüğe dayanan ahlâk yasasına uygun eylemde bulunmayı gerektirir. Dolayısıyla ideal eğitim, iradenin bedensel arzu ve isteklerine değil, aklın ilkelerine dolayısıyla ahlâk yasasına uygun bir eğitimidir (Kant, 1992).

Kant ahlâki eğitimde, ahlâki kültürün disiplin değil maksimler üzerine bina edilmesi gerektiğini söyleyerek, böyle bir eğitimde ilk yapılması gereken şeyin “karakter” oluşturmak olduğunu söyler (Kant,1803). Ancak çocuklarda oluşturulması gereken karakter bir vatandaşın değil, bir çocuğun karakteridir. Çocuğun karakterini oluşturmada ilk sırada yer alan “itaat” ya baskının (mutlak) ya da güvenin eseridir. Güven ilkin nazaran farklıdır, yani istekli bir itaati içerir. Bireyin kendi isteğiyle itaat etmesi çok önemli olsa da, özellikle çocukluğun ilk yıllarında baskı yöntemiyle oluşturulan itaatin de azımsanmayacak bir yeri vardır. Çünkü çocuğun gelecekte kurum ve kurallara karşı saygılı bir vatandaş olması ancak bu sayede gerçekleştirilebilir. Kurallara uyulmaması durumunda ceza gerekli olabilir. Uygulanacak ceza fiziksel ya da utanç duygusu gibi ahlâki tarzda olabilir ki, bu sonuncusu diğerine nazaran daha olumlu netice doğurur (Kant,1803). Fiziksel cezanın ilk şekli arzu edilen şeyden mahrum bırakmaktır (negatif ceza) ve bu ahlaki cezayla benzerlik gösterir. Baskının uygulandığı cezaları ise hoş karşılamaz. “Maksim istemenin öznel ilkesidir; nesnel ilke ise (yani eğer akıl arzulanması yetisi üzerinde tamamıyla egemen olsaydı, bütün akıllı varlıklar için öznel olarak da pratik ilke işini görecektir bir ilke olan nesnel ilke ise) pratik yasadır” (Kant, 1785, s.15 ).

Kant'a göre, fiziksel eğitimin "pozitif" yönünü insanın hayvandan ayrılan özellikleri, yani "kültür" oluşturur ve bu da esaslı olarak insanın zihinsel yeteneklerini geliştirmeyi kapsar (Kant,1803). Bu şekilde duyuların, hayal ve espri gücünün, hafızanın, algılama gücünün (yani aşağı zihinsel yetilerin) eğitilmesi amaçlanıyor. Daha sonra daha yüksek zihinsel yetiler olarak anlama yetisi, yargılama gücü ve aklın eğitimine geçilir (Kant, 1803).

Ama tüm bu aşağı ve yüksek yetileri eğitmenin temelinde insanı özgür kılmak, insanı özgürlüğe hazırlamak yatar. Bu aşamaya erişilmesi için de bireylerin yalnızca eğitilmiş olması yeterli değildir, onlara en son aşamada bizzat düşünmeyi öğretmek, onların düşünme yeteneklerini geliştirmek gerekir (Kant,1803). Kant bu bağlamda yasal sınırlandırmalar içerisinde özgürlüğün nasıl öğretilebileceği sorununu çözmeye çalışır. Ona göre çocuğa her bakımdan mükemmel serbestlik tanınmalı, tattırılmalıdır (kendisine zarar vermesi muhtemel durumlar hariç, sözelimi bir bıçağı eline aldığı anda) ki bu şekilde davranırken başkalarının özgürlüğüne müdahale etmiyor olsun. Örneğin, ağlarken ya da gürültülü bir şekilde eğlenir veya oynarken başkalarını rahatsız eder. Çocuğa, kendi amaçlarıyla başkalarının amaçları arasında denge gözettiğinde sağlıklı bir yol izlemiş olacağı ve nihayet davranışlarındaki sınırlandırmaların sapmaları önlemeye yönelik olduğu, zamanı gelince gerçek anlamda özgürlüğü kullanabileceği anlatılmalı, ikna edilmelidir (Kant, 2013).

Ayrıca Kant, (1992) insanın bedensel arzu ve isteklerine uyup asıl gayesinden uzaklaşmaması için bir disipline ihtiyacı olduğunu belirtir. Çünkü disiplin insan eğitiminin vazgeçilmez bir unsurudur. "Disiplin; insanı, hayvani doğasından insani doğasına dönüştürür." Diğer bir deyişle "disiplin; insanı, insani hasletlerden hayvani dürtüler yönüne dönüşen varlık olmaktan korur." Kant'a göre "disiplin, bireyi insanlık yasalarına itaat etmeye alıştıırır ve yasaların gücünü ona hissettirir" Dolayısıyla insanın yasalar karşısında kendisini başıboş hissetmesini engeller.

Kant (1999) eğitimi, insan doğasını disiplin altına alma, toplumsallaştırma, uygarlaştırma, insanileştirme ve ahlakileştirme süreci olarak tanımlayarak şunları belirtir:

Eğitim insanları disipline etmelidir. İnsanları disipline etmek demek hem bireysel, hem de toplumsal yaşamda onun insani özelliklerini hayvani özelliklerine üstün gelmesini sağlamak demektir. Çünkü disiplin insanı kuralsızlıktan (vahşilikten) kurtarır (Kant, 1999).

Eğitim insanı ayrıca kültürlendirmelidir. Bu kültürlenme insanın bilgilenmesi ve yeni kazanımlar edinmesini yani öğrenme ile ilgilidir. Eğitimin buradaki işlevi de aynı zamanda insanın henüz keşfedilmemiş yeteneğini ve gizil gücünü (potansiyelini) ortaya çıkarmasıdır (Kant, 1999).

Kant, Rousseau'dan önemli ölçüde etkilenmiştir. Kant'ın, Rousseau'dan etkilenmesi, felsefi düşüncesinin temelini doğa felsefesi ve varlık metafiziğine değil, insanın ruh dünyasına dolayısıyla ahlak alanına yönlendirmesine zemin hazırlamıştır.

Eğitim, kişiye bireysel karar verebilme yetisi sağlayarak hem toplum içinde yer edinmesine olanak tanınmalı hem de yaşama kabiliyeti kazandırmalıdır. Eğitimde önemli olan insanın birçok amacının olmasından çok, kendisini bu amaçlara ulaştırabilecek ilkelerinin olmasıdır (Kant, 1999).

Kant'a göre, her nesil diğerini eğitmek zorundadır, bu bir sorumluluktur, çünkü insan doğar doğmaz kendi başına hayatını sürdüreceğ bir yapıda olmadığından kendinden önceki nesillerin bilgi ve deneyimlerine ihtiyaç duyar. Her nesil kendi üzerine düşen görevi yaparak insani potansiyelin insanlık amacına uygun bir şekilde gelişmesine yardımcı olur böylece insanlık aşama aşama mükemmelleşir (Kant, 1803).

Kant' göre, insan doğal olarak özgürlüğe karşı eğilimi olduğundan disiplinin de çocuğa erken yaşlardan itibaren oyun içinde verilmesinin doğru bir yol alacağını belirtir. Çünkü Kant, tekrar edilen davranışların alışkanlıklara, alışkanlıkların da karaktere dönüşeceği düşüncesinden hareketle erken yaştaki eğitimin önemine değinir. Dolayısıyla zamanında eylemler disiplinle alışkanlığa dönüştürölse, karakter haline gelir ve böylelikle sonradan kazanılması olası kötü alışkanlıklara da meydan verilmemiş olur. Kant, insanın genç yaşta başıboş bırakılmasının onu ilkelliğe götüreceğine inanır. Bu düşüncesini şu şekilde açıklar; "Bu nedenle insan erken yaşlardan itibaren aklın düsturlarına riayet etmeyi alışkanlık haline getirmelidir. Eğer bir insanın gençlik dönemlerinde her



istediğini yapmasına izin verilirse, onda yaşamı boyunca devam edecek kanun tanımazlık alışkanlığı kalır” (Kant, 1992, s. 4).

Demek ki Kant’a göre, insanların erken yaşlarda başıboş bırakılmaları onların daha sonra hiçbir zaman terk edemeyecekleri kötü bir karaktere bürünmelerine yol açabilir. Bundan dolayı Kant, çocuğun eğitiminde disiplinin erkenden verilmesinin önemi büyüktür. Disiplin, bilgiden daha önemlidir. Çünkü bilgi eksikliği zamanla giderilebilir, ancak kötü karakterin düzelmesi zordur. Özetle Kant, bilgisiz insanı cahil halbuki disiplinsiz insanı ise ilkel hatta vahşi olarak değerlendirir (Kant, 1992).

Kant, böylelikle çocuğun eğitimde disiplinin zamanında verilmesi gerektiğini belirten düşünceleriyle önceden hemfikir olduğu Rousseau’dan ayrılır.

Rousseau (2005), bir birey ergenlik çağına kadar ahlâkâ ve toplumsal sorunlarla ilgili tutarlı düşünceler ortaya koyamaz. Çünkü Rousseau çocuğa erken yaşlarda bu tür bilgilerin öğretilmemesi gerektiğini savunur (Spring, 1997). Rousseau’ya göre, çocuk iyiyle kötü arasındaki farkı ayırt etmeyi öğrenmeden, ahlak ve sosyal ilişkiler hakkında akıl yürütemez. “çocukların kendilerine özgü görüş, düşünüş ve hissediş tarzları vardır zaten; bunun yerine biz yetişkinlerinkini geçirmeye çalışmak ne kadar anlamsız!” (Rousseau, 2005, s. 57).

Çocuğa, aklını kullanıp mantıksal çıkarımlar yapmadan önce ahlaki değerlerin öğretilmesinden kaçınılmalıdır. Çünkü ahlâkî öğretim erken yaşta verilmesinin çocuk tarafından kullanılmayacağı ve onun eylemini yanlış yönlendireceği için bir değer ifade etmez. Rousseau’nun menfi eğitim olarak tanımladığı şey budur (Spring, 1997).

Kant, önceleri Rousseau’nun düşüncelerinden önemli ölçüde etkilenmesine rağmen zamanla onun fikirlerinden uzaklaşmıştır. Eğitimin konusunun kişiyi belli toplumlara göre yetiştirmek olmadığını, tersine çocuğu evrensel bir kimliğe göre insanlık gayesi doğrultusunda yetiştirmek olduğunu savunmuştur. Çünkü Kant, çocuğun zayıf bir varlık olduğunu ve doğal eğilimlerine göre mutlak bir serbestlik içerisinde bırakılarak yetiştirilemeyeceğini belirterek, bu konuda eğitimciye önemli bir misyon yükleyerek öncelikle onun insanlığa layık bir ideale sahip olması ve çocuğu bu ideale göre eğitmeyi görev olarak özümsemesi gerektiğini belirtir. Kant, çocukluk döneminde bir yandan çocuklarda ödev bilincinin

yerleşmesine yönelik davranımların oluşturulmasına önem vermekte bir yandan da onların kendi kendilerini keşfetmelerine, özgür bir birey olmalarına yardımcı olunması gerektiğini belirtmektedir.

Kant, eğitimi çocukluk ve gençlik olmak üzere iki ayırarak, her iki dönemde de farklı eğitim sisteminin uygulanması gerektiğini belirtir. Kant, çocuğa daha erken yaşlarda bazı bilgilerin ödev olduğu için yapma alışkanlığı kazandırılmasının ileriki yaşlar için yaralı olacağını söyler. Böylece çocuk ileriki dönemlerde toplumsal yaşamda eylemlerini tutku ve istekleri doğrultusunda göre değil, ödev bilincine göre gerçekleştirecektir. Fakat çocuk henüz belli olgunluğa ulaşmadığın dolayı ödev duygusu ona belli bir süreç içerisinde kazandırılmalıdır. Böylece çocuk emir veren otoriteye körü körüne itaat etmeyecek, itaat ise yerini ödev bilincine bırakacaktır. Ödev ahlâkı ile çocuk emirlere ya da itaat etmesi gereken kuralların sebeplerine, gerekçelerine, kısacası akla itaat edecektir (Kant, 1992 ve Erişirgil, 1997). Kant, disiplinin çocuğa kazanımında çocukluk ve gençlik dönemlerinde farklılıklar olduğuna dikkat çeker.

Çocukluğun ilk evresinde çocuk boyun eğmesini ve müspet itaati öğrenmelidir. Bir sonraki evrede hala belli kuralları takip etmek zorunda olsa da, kendi kendisine düşünmesine ve belli ölçüde özgürlüğün tadını çıkarmasına izin verilmelidir. İlk dönemde mekanik, ikinci dönemde ahlaki bir kısıtlama vardır (Kant, 201, s. 51).

Rousseau ise benzer bir şekilde on iki yaşlarına kadar (ergenlik çağı) olan eğitimin menfi eğitim olmasını ve bu dönemde çocuğun gerek anne - baba gerekse eğitimciler tarafından yönlendirilmemesi ve bilgilendirilmemesini dolayısıyla bu dönemde çocuğa “fazilet, hakikat” gibi değerlerin öğretilmemesi gerektiğini savunur (Rousseau, 1966).

Bu konuda Kant gibi bireyselliğe önem veren Rousseau, anne-baba eğitimci olsa da mümkün olduğunca çocuğun yönlendirilerek biçimlendirilmemesi gerektiği düşüncesindedir. Çünkü Rousseau, çocuk kendi kendini geliştirmeli, gerektiğinde yardım almalı, hatta çoğu kez yardım sözünü bile fazla bulmaktadır. Bu yüzden eğitimcilere seslenerek, “sana güç bir sanat öğretiyorum: ders

vermeden idare etmek ve hiçbir şey yapmadan her şeyi yapmak” (Rousseau, 1966).

Diğer taraftan Kant, çocukları var olan duruma göre değil, gelecekte insanlık idealine uygun bir biçimde eğitilmesi gerektiğini ve bunun için uygun koşulların oluşturulmasının önemini belirtir (Kant, 1992). “Çocuklar şimdiki değil, gelecekteki insanlık soyunun mümkün olan en iyi durumuna, yani insanlık idesine ve onun tüm belirlenimlerine uygun bir şekilde yetiştirilmelidir” (Kant, 1803, s. 17).

Kant, bir yandan Rousseau gibi çocukların özellikle ergenlik dönemine kadar yönlendirilmemesini, yani kendilerini keşfetmelerini, özgür birey olmalarını isterken, bir yandan da özellikle sonraki dönemlerinde onların disiplin altına tutularak ahlâkî eğitim almaları gerektiğini belirtir. İşte bu yönü onu Rousseau’dan ayırır.

Kant’a göre, doğadaki varlıklar nasıl ki doğa yasalarına göre idare ediliyorsa aynı şekilde çocukların davranışları da belli ilkeler doğrultusunda kontrol altında tutularak ona idare edilmelidir (Kant, 1992).

Bir süreç olarak ele alındığında eğitim etkinliği ya belli bir plan çerçevesinde ele alınmayan ve bir amaca yönelik olmayan “mekanik” bir yapıya sahiptir, ya da doğru ilke ve yargılara dayanan “akılcı” bir yapıya (Kant, 1803).

Eğitim sanatı veya pedagoji planlı ve akılcı olmalıdır, yoksa insan doğası gerçek belirlenimine uygun bir tarzda geliştirilemez. Yetişkin ebeveynler çocuklar için örnek alınacak konumdadırlar, ama bunların daha iyi yetiştirilmesi gerekiyorsa pedagoji bir bilim olarak uygulamaya konulmalıdır. Ancak bu şekilde “eğitim sanatındaki mekanizm bilime dönüştürülebilir” (Kant, 1803). Kant, alışkanlıklara eğitimde elden geldiği kadar az yer vermeye çalışır. Çünkü ona göre “insan ne kadar alışkanlığa sahip olursa, o denli az özgür ve bağımsız olur” (Kant, 1803).

## Beşinci Bölüm

### Tartışma Sonuç ve Öneriler

#### Tartışma

Rousseau, insanın doğası gereği iyi ve mutlu olarak doğduğunu, ancak onu kötü ve mutsuz yapanın toplumsal yaşam olduğu düşüncesinden hareketle insanın doğuştan sahip olduğu saf doğasını temele alan bir eğitim modeli geliştirmiştir. Çünkü eğitim, toplumun dinsel, felsefi, ahlâkî ve politik sistemlerinin çocuğa kabul ettirilmesi değil, onun doğal gelişimini sağlayıcı bir düzende olmalıdır.

Kant, tıpkı Rousseau gibi insan doğasının doğuştan iyi olduğu yönündeki görüşünü benimseyerek insandaki iyiliğin ancak eğitim yoluyla geliştirileceğini belirtir. Kant, kötülüğü ortaya çıkaran nedenin insan doğasının iyi eğitim kurallarına doğru yönlendirmemekten kaynaklandığını ve eğitimin, insan doğasının mükemmelleşmesinin en büyük sırrını içerdiğine dikkat çekmektedir.

Kant, Rousseau'nun doğal hayatla ilgili düşüncesiyle insanın doğal duruma gitmesini değil, şimdi ulaşılan seviyeden geçmiş üzerine düşünülmesini sağlayarak zaman içerisinde daha yüksek bir ahlâkî düzeye ulaşmayı amaçlamaktadır. Rousseau'nun, insanın önceki doğal duruma dönmesi ile ilgili bu düşüncesini Gökberk (1974)'de, kültürün toplumsal yaşam için zorunluluk olduğunu ve Rousseau'nun da bunun bilincinde olduğunu belirterek destekler.

Rousseau, insanın doğal gelişimine, doğallığa uygun olarak şekillenen bir eğitim anlayışının gerekli olduğunu savunur. Doğal eğitim ise, insandan ve eşyadan gelen eğitimin doğaya uydurulması ve ona göre düzenlenmesidir. İşte Rousseau'nun eğitimdeki temel amacı doğuştan temiz, iyi olan, her türlü değer yargısından arınık ve aynı zamanda potansiyel olarak gelişmeye uygun olan çocuğun eğitimini, doğuştan getirdiği yapısına uygun gerçekleşmesini sağlamak, bireyin özgür gelişimini sınırlayıp onu körelten dogmatik inanç sistemlerini sorgulamaktır.

Rousseau, eğitimde natüralist bir yaklaşımı benimsemiş ve açtığı çığır daha sonra da devam etmiş, bu gün de etkisini sürdürmektedir. Natüralizme göre, istenilen eylemler; doğaya uygun olan ve insanın doğal gelişimini kolaylaştıran eylemlerdir. Eğitimin hedefi, doğa kanunlarını kavramak, doğaya uygun insan yetiştirme sürecidir. Eğitim durumu ise yaparak, yaşayarak öğrenmeye dayanır. Rousseau'nun bu natüralist bir anlayışını Tanilli (1990)'de benimser. Tanilli, eğitimin amacının doğa olaylarını kavramak olduğunu, içeriğinde pozitif bilimlerin olmasını ve uygulamaya dayalı bir sürece dayalı olması gerektiğini belirtir. Mitzenheim (1989)'da Rousseau'nun eğitim ile ilgili düşüncesinde, doğal bireyi ortaya çıkaracak bir natüralist anlayışı savunduğunu söyler.

Doğada insan, eylemlerini kendi başına gerçekleştirir. Genel olarak bazı eylemlerinde başarılı olursa bunun karşılığında ödülünü alır; başarılı olamadığında da cezasını görür. Ödül istenilen davranışın pekiştirilmesine zemin hazırladığından Rousseau'nun bu yaklaşımı daha sonra Skinner'ın edimsel koşullanmanın 'biçimlendirme' ilkesine referans oluşturmuştur denebilir.

Rousseau ve onu takip eden düşünürler eğitimin, insanın kendini gerçekleştirmesine ve haklarını elde etmesine yardım etmesi gerektiğini belirterek öğrenci merkezli ve demokratik bir eğitim modelini savunmuşlardır. Kişi, doğal bir ortamda öğreneceklerini ilgi ve yeteneğine göre seçmeli, doğal bir ortamda karşılaştığı problemleri yine kendisi çözmelidir. Çünkü öğrenci bizzat yaparak ve yaşayarak öğrenmelidir. Öyleyse öğrenme kişinin ilgi ve yeteneklerine göre düzenlenmelidir. Öğretmen bilgi aktaran, ezberlettiren biri olmamalı, tersine doğal ortamda bilgi için fırsat ve imkânlar yaratan biri olmalıdır; çünkü insan öğrenmeye hazır olduğu zaman öğrenir. Rousseau, bu düşünceleriyle bugünkü modern eğitim sisteminde ilerlemeci eğitim ve aynı zamanda yapılandırmacı yaklaşıma öncülük etmiş, ona önemli değerler katmıştır. Rousseau'nun yapılandırmacı anlayışa sahip bu düşüncesini Vadeboncoeur desteklemiştir. (Vadeboncoeur, 1997)'e göre, eğitim müfredatı, çocuğun doğal merakının ve öğrenme isteğinin önünü açabilmelidir. Eğitim programı, yetişkinler ya da öğretmenler tarafından empoze edilmemeli, aksine öğrenci merkezli olmalıdır. Kant'ın düşünceleri de benzer bir şekilde yapılandırmacı yaklaşımla ilişkilendirilebilir. Kant da, bireyin bilgi edinmede pasif bir rol üstlenmediğini

bilgiyi aktif olarak aldığını, geçmiş bilgileriyle ilişkilendirdiğini ve buna kendi yorumunu katarak onu kendine mâl ettiğini söyler (Kant, 1986; Thilly, 2002).

Rousseau, görüşlerini öne sürerken kanımca temel hedefi, ele aldığı konuların tamamen hayata geçirilmesinden çok insanların belli konular üzerinde dikkatini çekmek, üzerinde düşünmeyi sağlamak ve eğitimle ilgili belli perspektifler sunmaktır. Çünkü Rousseau, bireyin serbest ve doğal gelişimine uygun olarak şekillendirdiği eğitim anlayışında, bireyin özgür gelişimini sınırlandıran, onu yozlaştıran dogmatik inanç sistemlerine eleştirel bir bakış açısı sağlayarak, var olan eğitim biçiminin insanlar üzerindeki olumsuz etkisine tavr almıştır. Her ne kadar özellikle çocuğun toplumdan aşırı bir şekilde yalıtılması ve kadının eğitimi konusundaki görüşlerini paranteze almak gerekse de toplumsal yaşamda eğitim felsefesi alanında önemli referanslara öncülük etmiştir.

Eğitim, çocukları ve gençleri toplumsal ve geleneksel bağlardan kurtarmalı ve toplumsal yapı eğitim tarafından belirlenmelidir. Eğitim bir taraftan toplumsallaşmayı sağlarken bir yandan da bireye, ileriye dönük olumlu değişiklikleri yapabilecek değerler katmalıdır. Toplumsal dönüşümler ise ancak bu şekilde gerçekleştirilebilir.

Kant, ahlâk felsefesindeki temel ilke ve değerleri eğitim alanına taşıyarak, ahlâk eğitiminin disiplin üzerine değil, belli kurallara, yasallara dayanması gerektiğini öne sürer. İdeal bir eğitim iradenin, doğal istek arzulara değil, akla uygun davranmak dolayısıyla bir ödev olarak kendisini ortaya koyan ahlâkî buyruğa itaat etmektir.

Kant, ahlâk eğitiminin çocuğa uyması gereken kuralları baskıya dayalı olarak değil, anlamaya ve benimsemeye dayalı olarak öğretilmesi gerektiğini savunur. Ancak böyle bir ahlâkî eğitimle çocuk bilinçli ve ahlâklı eylemler gerçekleştirebilecek, böylelikle doğası üzerinde egemenlik kuracak, ahlâki açıdan özerk bir kişilik geliştirecek ve eğitilmiş sayılabilecektir.

Kant'a göre, eğitimin temel amacı ahlâk yasasına bağlı bir 'ahlakileşme' 'insanileşme' ve 'medenileşme' gerçekleştirmektir. Bu ise ahlak yasasına uygun olmasına dolayısıyla ödev düşüncesinden kaynaklanmasına ve bu bilincine uygun eylemlere dayanmasına bağlıdır. Kant, ahlâk kavramına getirdiği bu bakış açısı

modern toplumsal sorunların anlaşılmasını mümkün kılmakta ve sadece etik için değil, siyaset ve toplumsal yaşam için de bir değer ifade eder.

### **Sonuç**

Her iki düşünür de, insan doğasının doğuştan saf, temiz olmasının yanında onun eğitime muhtaç bir varlık olması konusunda benzer düşüncelerden yola çıkmışlar fakat bu durumun korunması ve devamı ile ilgili yapılması gerekenler noktasında farklı sonuçlara ulaşmışlardır.

Kant, Rousseau'dan farklı olarak, düşüncelerini ahlâk yasaları üzerine kurmuştur. Kant'ın ahlâk öğretisi de ödev duygusuna dayanır. İnsan doğasının saf, temiz ve iyi olduğunu, insanın ancak eğitim yoluyla mükemmelleşebileceğini savunan Kant, ideal bir eğitimi ise, insan doğasını disiplin altına alma, toplumsallaştırma, medenileştirme ve ahlâkileştirme süreci olarak açıklar. Bunun için de çocukların, erken yaşlardan itibaren 'ödev' ve disipline' alıştırılması gerektiğini savunur.

Rousseau'nun demokrat düşüncesi, Kant'ın da ahlâki eğitimle ilgili düşüncesi gerek kendi dönemleri açısından gerekse günümüz eğitim anlayışına ışık tutması yönüyle halen tartışılmakta ve değer ifade etmektedir.

Sonuç olarak, Rousseau ve Kant'ın insan ve eğitim görüşlerinin incelenmesiyle ortaya çıkan tabloya bakıldığında, aynı çağda yaşamış olan bu düşünürler kendilerinden önceki felsefe öğretilerinin kabullerine yer vermekten çok benzer temellendirmelerden yola çıkmış oldukları halde zaman içerisinde farklı sonuçlara vardıkları görülmektedir.

### **Öneriler**

Rousseau, özellikle eğitimle ilgili yazdığı "Emile" adlı eseriyle eğitim kuramına, felsefesine, psikolojiye ve demokrasiye önemli kazanımlar sağlamıştır. Aynı şekilde onun ortaya koyduğu; modernleşmenin ve uygarlaşmanın insanlığa haklı olarak kattığı değerlerin yanında toplumun ahlâki yönden ciddi sarsıntı geçirmesine yol açtığı gerçeği de göz ardı edilmemelidir. İşte bu bağlamda toplumun daha sağlıklı bir dirliğe, bütünlüğe kavuşması açısından Rousseau felsefesinin etikle ilgili bu yönleri üzerinde odaklanılması gerekir.

Kant ise benzer şekilde insanlığın geleceği ile ilgili taşıdığı endişeyi, toplumun ahlâkî açıdan yaşadığı yozlaşmaya bağlayarak etikle ilgili ortaya koyduğu evrensel ahlâk yasası ve dolayısıyla ödev ahlâkı ile ilgili düşüncelerinin de bu doğrultuda incelenmesi gerekir.

Toplumsal yaşamda eskiden beri eğitimle ilgili sorunlara çözüm bulma amacıyla farklı öneriler getirilmektedir. Fakat süreç şunu gösterdi ki, ortaya konulan birçok çözüm yoluna rağmen eğitimde sorunlar bitmek bilmiyor. Aslında teşhisler de çözüm yolları da doğrudur. Fakat üzerinde düşünülmesi gereken temel nokta, uygulamada yaşanan aksaklıklardır. Sorunun çözümüne ise bu perspektiften bakılarak yaklaşılmalıdır.



## Kaynaklar

Akarsu, B. (1968). *Immanuel Kant'ın Felsefesi/Ahlâk Öğretileri-2*, İstanbul: İÜEF Yayınları.

Akarsu, B. (1988). *Felsefe Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: İnkılâp Kitapevi.

Akarsu, B. (1999). *Immanuel Kant'ın Ahlâk felsefesi*, İstanbul: İnkılâp Kitapevi.

Akdağ, B. (2006). “Eğitim Felsefesinde İnsanı Görme Tarzı”, *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. s. 2-6.

Aksoy, H. (1987). *Rousseau'da İnsan Yapısı ve Özgürlük Sorunu* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İstanbul.

Arslan, A. (1996). *Felsefeye Giriş*, Ankara: Vadi Yayınları.

Arslan, A. (2007). *Felsefeye Giriş*, Ankara: Adres Yayınları.

Aytaç, K. (1980). *Avrupa Eğitim Tarihi*, Ankara: A.Ü. DTCF Yayınları.

Balcı, A. (1997). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Bilgisayar Yayıncılık.

Baltacıoğlu İ. H. (1964). *Pedagojide İhtilal*, İstanbul: Anadolu Matbaası.

Baltacıoğlu, İ. H. *Terbiye Felsefesi*, İstanbul: Cumhuriyet matbaası.

Ben-Amittay, J. (1983). *Siyasal Düşünceler Tarihi*. (Çev. M.A. Kılıçbay, L. Köker). Ankara: Savaş Yayınları.

Berhn, I. (1961). *The Age Of Enlightenment*, New York.

Biçer, B. (2014). 'Eğitim felsefesi', *Felsefe*. (Ed.H.S. Erdem, A. Akdemir), İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Biçer, B. (2012). 'İlerlemecilik' *Eğitim felsefesi*.( Ed.N.Gökalp, Ş. Çelik), İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Bollnow, Otto F. (1995). *İfade ve Anlama, Hermeneutik Üzerine Yazılar*, (Çev. D. Özlem). Ankara: Ark Yayınevi.

Bowyer, C.H. (1970). *Philosophical Perspectives for Education*. Illinois: Scott, Foresman and Company.

Buhr, M.; Schroeder, W.; Barck, K. (2006). *Aydınlanma Felsefesi*. (Çev. V. Atayman) İstanbul: Yeni Hayat Yayınları.

Büyükdüvenci, S. (2001). *Eğitim Felsefesine Giriş*. Ankara: Siyasal Kitapevi Yayınları.

Cassirer, E. (1988). *Kant'ın Yaşamı ve Öğretisi*. (Çev. D. Özlem). İzmir: Ege Üniversitesi Ofset Basımevi.

Cassirer, E. (1951). *The Philosophy of the Enlightenment*, Boston: Beacon Press.

Cevizci, A. (2000). *Felsefe Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.

Cevizci, A. (2002). *Aydınlanma Felsefesi*. IV, Bursa: Ezgi Kitapevi.

Churton, A. (1992). *Introduction. In I. Kant (Author), Kant on Education*. England: Thoemmas Press.

Copleston, F. (1995). *Felsefe Tarihi-Kant*. (Çev. A. Yardımlı). İstanbul: İdea Yayınları.

Copleston, F. (2004). *Felsefe Tarihi: Aydınlanma* (Çev. A. Yardımlı). İstanbul: İdea Yayınevi.

- Çiğdem, A. (1997). *Aydınlanma Düşüncesi*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Çotuksöken, B. (1995). *Felsefeyi Anlamak Felsefe ile Anlamak*, İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Çotuksöken, B. (1998). *Kavramlara Felsefe ile Bakmak*, İstanbul: İnsancıl Yayınları.
- Damrosch, L. (2011). *J.J. Rousseau: Huzursuz Dahi* (Çev. Ö. Özköprülü). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Duralı, T. (2006). “*Vefâtının İkiyüzüncü Yılında Tarihte en Önemli Fikir Binalarından Birinin Mimarı İmmanuel Kant'ı Anarken –VI*”, Kutadgubilig, S. 12.
- Ebenstain, W. (1996). *Siyaset Felsefesinin Büyük Düşünürleri*. (Çev. İ. Özel) İstanbul: Şule Yayınları.
- Ergün, M. (2003). “*Eğitimin Felsefi Temelleri*”. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. (Ed. Özcan Demirel-Zeki Kaya). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Erişilgil, M. E. (1986). *Kant ve Felsefesi*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Erişilgil, M. E. (1997). *Kant ve Felsefesi*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Gasset, Jose Ortega y. (1998). *Tarihsel Bunalım ve İnsan*. (Çev. N. G. Işık). İstanbul: Metis Yayınları.
- Gökberk, M. (1967). *Felsefe Tarihi*, Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Gökberk, M. (1974). *Felsefe Tarihi*, Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Gökberk, M. (1996). *Felsefe Tarihi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gökberk, M.(1990). *Felsefe Tarihi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gökberk, M. (1980). *Felsefe Tarihi*, İstanbul: Remzi Kitapevi.

- Gökberk, M. (1999). *Felsefe Tarihi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Göze, E. (1998). *Siyasal Düşünceler ve Yönetimler*, İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Gutek, G. L. (2001). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. (Çev. N. Kale). Ankara: Ütopya Yayınları.
- Gutek, L. G. (2001). *Eğitimde Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. (Çev. N. Kale). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Günay M. (2008). “*İnsan ve İnsan Doğasına Felsefi Bakış*.” Mersin.
- Gürsoy, K. (1987). *J.P. Sartre Ateizmi'nin Doğurduğu Problemler*, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Haag, Ernest V. D. (1995). *The Desolation Of Reality*, The Claremont Institute, Lanham.
- Hampson, N. (1991). *Aydınlanma Çağı*, İstanbul: Hürriyet Vakfı Yayınları.
- Heimsoeth, H. (1990). *Immanuel Kant'ın Felsefesi*. (Çev. T. Mengüşoğlu). İstanbul: Remzi Kitabevi, (1986) .
- Heimsoeth, H. (1986). *Immanuel Kant'ın Felsefesi*. (Çev. T. Mengüşoğlu). İstanbul: Evrim Matbaası.
- Heimsoeth, H. (1967). *Immanuel Kant'ın Felsefesi*. (Çev. T. Mengüşoğlu). İstanbul: İstanbul matbaası.
- Hessong, R.F ve W. (1987). T.H. *Introduction to Education*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Hilav, S. (1985). *100 Soruda Felsefe El Kitabı*, İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Hulliung, M. (1994). *The Autocritique of Enlightenment: Rousseau and the Philosophes*. ABD: Harvard University Press; First Edition edition.

- İşçi, M. (2004). *Siyasal Düşünceler Tarihi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Kale, N. (1997). *Felsefiyat (Felsefeye Dair)*, Ankara: İmaj Yayınları.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, ilkeler, Teknikler*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kant, İ. (1785). *GMS: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (Ahlak Metafiziğinin Temellendirilmesi)*
- Kant, İ. (1803). *Üp, Über Padagogik (Eğitim Üzerine)*, Hrsg. F. T. Rink.
- Kant, I. (1984). *Seçilmiş Yazılar*, (Çev. N. Bozkurt). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kant, I. (1984). *Aydınlanma Nedir? Sorusuna Yanıt (1784)*, (Çev. ve E. N. Bozkurt), Seçilmiş Yazılar, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kant, I. (1992). *Kant on Education* (Trans. A. Churton). England: Key Texts.
- MacIntyre, A. (2001). *Ethik'in Kısa Tarihi* (Çev. H. Hünler. ve S.Z. Hünler). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Kant, I. (1999a.). *Pratik Aklın Eleştirisi*. (Çev. İ. Kuçuradi, Ü. Gökberk ve F. Akatlı). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kant, I. (1999b.). *Prolegomena*. (Çev. İ. Kuçuradi ve Y. Örnek). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kant, I. (2002). *Ahlâk Metafiziğinin Temellendirilmesi*. (Çev. İ. Kuçuradi). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kant, I. (1984). *Seçilmiş Yazılar*. (Çev. N. Bozkurt). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kant, I. (1995). *Gelecekteki Her Metafiziğe Prolegomena*, (Çev. İ. Kuçuradi, Y. Örnek). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Kant, İ. (1933). *Kant'ın Pedagojisi*, (Çev. M. Rahmi). İstanbul: Cumhuriyet Matbaası.

Kant, İ. (2013). *Eğitim Üzerine*. (Çev. A. Aydoğan). İstanbul: Say Yayınları.

Kant, İ. (1993). *Arı Usun Eleştirisi*. (Çev. A. Yardımlı). İstanbul: İdea Yayınevi.

Kant, İ. (1994). *Pratik Aklın Eleştirisi*. (Çev. İ. Kuçuradi, Ü. Gökberk, F. Akatlı). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Kaplan, İ. (2005). *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Kaygısız, İ. (1997). *Eğitim Felsefesi Ve Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri*. Eğitim ve Yaşam Dergisi.

Kılıç, R. (1996). *Ahlâkın Dini Temeli*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınevi.

Kop, Y. (2004). *Progressivism ve Progressivisme Eleştirel Bir Yaklaşım*, Erzurum: Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10.

Lee, S. J. (2002). *Avrupa Tarihinden Kesitler*. (Çev. E. Demirel). Ankara: Dost Yayınları.

Macgregors, G. (1989). “*Naturalism*” maddesi, Dictionary Religion and Philosophy, First Edition, Paragon House, New York.

MacIntyre, A. (2001). *Ethik'in Kısa Tarih i- Homerik Çağdan Yirminci Yüzyıla*. (Çev. A. Cevizci). İstanbul: Paradigma Yayınları.

MacIntyre, A. (2001). *Ethik'in Kısa Tarihi* (Çev. H. Hünler. & S.Z. Hünler). İstanbul: Paradigma Yayınları.

Mengüşoğlu, T. (1969). *Kant ve Scheler'de İnsan Problemi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Monroe, P. (1908). *Eğitimin Tarihinde Kısa Bir Kurs* New York: The Macmillan Şirketi.

Müller, V. L. (1985). *The Idea Of Perfectibility*, University Press Of America, Lanham.

N.J.H D. (2005). *Rousseau Sözlüğü*, (Çev. B.Özkan, N.Ilgıcioğlu, A. Çitil, A.Kovan, İ.Kaya). İstanbul: Sarmal Yayınları.

Outram, D. (1995). *The Enlightenment*, Press Syndicate Of The University Of Cambridge, Cambridge.

Öktem, N. (1993). *Devlet ve Hukuk Felsefesi Akımları*, İstanbul: Der Yayınları.

Palmer, R. E. (1983). *Hermeneutics, Interpretation Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger and Gadamer*, Northwestern University Pres.

Reboul O. (1991). *Eğitim Felsefesi*. (Çev. I. Gürbüz). İstanbul: İletişim Yayınları.

Redhead, (2001). *Siyasal Düşüncenin Temelleri*, Bursa: Alfa Yayıncılık.

Reneaux, R. (1994). *Egzistansiyalizm Üzerine Dersler*. (Çev. Prof. Dr. M. Korlaelçi). Kayseri.

Rousseau, J.J. (2003). *Emile*. (Çev: Ü. Akagündüz). İstanbul: Selis Yayınları.

Rousseau, J.J. (2002). *İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı*. (Çev. R. N. İleri). İstanbul: Say Yayınları.

Rousseau, J.J. (1966). *Emil Yahut Terbiyeye Dair*. (Çev. Prof. Dr. H. Z. Ülken, A. R. Ülkener). İstanbul: Türkiye Yayınevi.

Rousseau, J.J. (2000). *Emil ya da Çocuk Eğitimi Üzerine*. (Çev. Y. Kızılcım). Erzurum: Babil Yayınları.

Rousseau, J.J. (2002). *Emile ya da Çocuk Eğitimi Üzerine*. (Çev. M. Baştürk- Y. Kızılçim). Erzurum: Babil Yayınları.

Rousseau, J.J. (2005). *Emile "Bir Çocuk Büyüyor."* İstanbul: Selis Yayınları.

Russell, B. (1973). *Batı Felsefesi Tarihi (Yeni Çağ)* (Çev. M. Sencer). Ankara: Bilgi Yayınları.

Russell, B. (1984). *Eğitim Üzerine*. (Çev. N. Bezel). İstanbul: Say Yayınları.

Sarıca, M. (1973). *100 Soruda Siyasi Düşünce Tarihi*, İstanbul: Gerçek Yayınevi.

Sarıca, M. (1980). *Siyasi Düşünceler Tarihi*, İstanbul: Say Yayınları.

Sartre, J.P. (1981). *Varoluşçuluk*. (Çev. A. Bezirci). İstanbul: Yazko Yayınları.

Sena, C. (1993). *Filozoflar Ansiklopedisi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Skirbekk Gunnar-Gilje N. (1918). *Antik Yunan'dan Modern Döneme Felsefe Tarihi*, (Çev.: E. Akbaş-Ş. Mutlu). Üniversite Kitabevi yay. İstanbul, 1999. Tales from Boccaccio, The Stratford Company, Boston.

Spring, J. (1997). *Özgür Eğitim*. (Çev. A. Ekmekçi) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Şenel, A. (2002). *Siyasal Düşünceler Tarihi*, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Tanilli S. (1990). *Dünyayı Değiştiren On Yıl*. İstanbul: Amaç Yayıncılık.

Tanilli, S. (1981). *Uygarlık Tarihinden Çağdaş Dünyaya Giriş*, İstanbul: Say Yayınları.

Thilly, F. (2002). *Felsefenin Öyküsü, Çağdaş Felsefe* (Çev. İ. Şener). İstanbul: İzdüşüm Yayınları.



Timuçin, A. (2002). *Düşünce Tarihi 2*, İstanbul: Bulut Yayınları.

Topçu, N. (1968). *Bergson*, İstanbul: Hareket Yayınları.

Tunçay, M. (1969). *Siyasal Düşünceler Tarihi.2*, Ankara: A.Ü-S.B.F Yayınları.

Üstün, A, Eşref N., Demirtaş, Çınar, İ.H. Üstüner, M. Uras, M. Konan, N. Öztürk, S. Yöndem Z. D. (2002). *Eğitim Üzerine*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Vadeboncouer, J. A. (1997), *Child Development and the Purpose of Education: A Historical Context for Constructivism in Teacher Education*, (Alındığı Kaynak: Virginia R. (1997), *Constructivist Teacher Education: Building New Understandings*, The Falmer Pres, London-Washington.

Yenişehirlioğlu, Ş. (1995). *Birey, Toplum, Devlet İlişkileri*, Ankara: Ümit Yayınları.

Weber, A. (1938). *Felsefe Tarihi*. (Çev. H. V. Eralp). İstanbul: Devlet Basımevi.

Weber, A. (1998). *Felsefe Tarihi*. (Çev. H. V. Eralp). İstanbul: Sosyal Yayınları.

## Özgeçmiş

### Kişisel Bilgiler

**Adı soyadı:** Mehmet KOLAY

**Doğum tarihi:** 25 /09/ 1968

**Doğum yeri:** Rize

**Adres:** Erikli Mah. Eylül Cad. No: 54 D:13 Yıldırım/BURSA

**E-Posta:** mehmet.kolay@bou.edu.tr

### Öğrenim Durumu

25 Eylül 1968’de Rize’de doğdu. İlkokulu 1975 yılında Çiftlik Köyü İlkokulu’nda tamamladıktan sonra, Ortaokul eğitimini Çiftlik Ortaokulu’nda aldı. 1985 yılında İyidere Lisesi’nden mezun oldu. Lisans öğrenimini Atatürk Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü’nde 1991 yılında tamamladı.

### İş Deneyimi

1991 ile 2012 yılları arasında özel eğitim kurumlarında öğretmenlik, yöneticilik ve felsefe gurubu dersleri ile ilgili üniversiteye hazırlığa yönelik yayınlarda alanında yayın başkanlığı yaptı. Halen bir vakıf üniversitesinde çalışmaktadır.

