

Immanuel Kant'ın Eğitim Felsefesinde *Hochschuldidaktik*

University Didactics in Immanuel Kant's Education Philosophy

Yakup KAYA¹

Araştırma Makalesi / *Research Article*

Geliş Tarihi / *Received*: 25.05.2021

Kabul Tarihi / *Accepted*: 25.06.2021

Doi: 10.48146/odusobiad.942669

Atıf / Citation: Kaya, Y., (2021). "Immanuel Kant'ın Eğitim Felsefesinde Hochschuldidaktik" *ODÜSOBİAD* 11(2), 549-562, doi: 10.48146/odusobiad.942669

Öz

İnsanın "erginlik" ve insanlığın "aydınlanma" durumunun gerçekleşmesi yani "insanın aklını başkasının rehberliği olmaksızın kullanabilmesi" doğru bilgilerle donanmış olmasına bağlıdır. Bunu sağlayacak olan ise insan yetiştirme yöntemleri ve eğitim sistemleridir. İnsan yetiştirme sistemleriyle bunlara ilişkin felsefi tutum ve yaklaşımlar sürekli etkileşim içerisinde olmuşlardır. Filozoflar, toplumun birçok sorunu içinde eğitimle ilgili de birtakım düşünceler öne sürmüşlerdir. Toplumların eğitim ile ilgili anlayış ve uygulamalarının değerlendirilmesi, sağlıklı bir eğitim geleneğinin oluşturulması ve değişen şartlara uyumunun sağlanması gibi açılardan eğitim düşünür ve filozofların görüşleri önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda Yükseköğretim ve burada verilecek eğitim "insan eğitilmesi gereken tek varlıktır" anlayışına sahip Immanuel Kant açısından *henüz* aydınlanmamış çağı aydınlanmış çağa dönüşmesi için önemli bir işlev ve konuma sahiptir. Dolayısıyla bu çalışmada Kant'ın hem bir akademisyen ve Aydınlanma dönemi filozofu hem de Jean-Jacques Rousseau gibi aydınlanma pedagojisinin temsilcilerinin düşüncelerinden etkilenmiş olması nedeniyle onun "*Hochschuldidaktik*" yani Yükseköğretimde "öğretim yöntemleri ve farkındalığı"yla ilgili düşüncelerinin tespiti ve değerlendirilmesi ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Din Eğitimi, Immanuel Kant, Yükseköğretim, Didaktik, Ders tasarımı, Aydınlanma.

Abstract

The realization of the state of "adulthood" and "enlightenment" of humanity, in other words, "the ability of a human to use their mind without the guidance of someone else" depends on being equipped with accurate knowledge. What will provide this is human training methods and education systems. Since the ancient philosophers, the relationship between education and philosophy has been tried to be established and a serious accumulation of knowledge and practice has been formed in this field. In this respect, philosophers, put forward some ideas about education among many problems of the society as well. Hence, the views of thinkers and philosophers have an important place in terms of evaluating the understanding and practices of societies regarding education establishing a healthy educational tradition and adapting to changing conditions. In this regard, Higher Education and the education to be given here have a significant function and position for Kant, who has the understanding of "human being is the only creature that must be educated", for the transformation of the not yet enlightened age into the enlightened age. Therefore, in this study, due to the fact that Kant was influenced by the ideas of Jean-Jacques Rousseau, both an academic and Enlightenment philosopher and typical representatives of Enlightenment pedagogy, it has been tried to determine and evaluate Kant's ideas on "University didactics" in other words; his ideas on "teaching methods and awareness" in Higher Education has a particular importance.

Keywords: Religious Education, Immanuel Kant, Higher Education, Didactics, Lesson design, Enlightenment.

Giriş

İnsan ve toplumların sürekli bir değişim sürecinde olduğu esastan hareket eden eğitim düşünür ve felsefecileri, toplumların eğitim anlayış, yaklaşım ve pratiklerine etki ederek şekillenmelerinde önemli paya sahip olmuşlardır. Bu yönüyle bakıldığında eğitim felsefesi ve onun tüm uzanımlarının insanı oluşturduğu bütün değerlerle beraber ele almaya ve onu daha ileriye taşımaya çalıştığını söylemek mümkündür. Hakikatin çeşitliliğine uygun olarak değişen koşul ve imkânlarla cevap veren

¹ Dr., Altınordu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, Ordu, Türkiye. yakup-kaya@web.de, ORCID ID: 0000-0002-1838-6007



insan yetiştirme çabası, felsefe ve eğitimin işbirliğinin önemli göstergelerinden birisi olarak gözükmektedir (Özgözü, 2020, 95).

İnsanlık tarihinde en ilkelinden en gelişmişine kadar insan yetiştirme sistemleriyle bunlara ilişkin felsefi tutum ve yaklaşımlar sürekli etkileşim içerisinde olmuşlardır. İlkçağ filozoflarından bu yana eğitim ve felsefe ilişkisi kurulmaya çalışılmış ve bu alanda ciddi bir bilgi ve uygulama birikimi oluşmuştur. İlk Çağ filozoflarından Aristoteles'in (MÖ. 384-322) "*Tüm insanlar doğal olarak bilgi için çabalar*" (Aristoteles, çev. 1890, 1; Ayrıntılı bilgi için bkz. Ferber, 2014, 167-183) ve çalışmalarında *Bildung* ve *Erziehung* ayrımına² dikkat eden Aydınlanma dönemi filozoflarından Immanuel Kant'ın (1724-1804) "*İnsan eğitilmesi gereken tek varlıktır*" (ÜP, 1803, 441) gibi yaklaşım ve değerlendirmelerinden hareketle filozoflar, insanın eğitimiyle ilgili konulara ilgi göstermişler, devam eden bu ilgileri ilerleyen dönemlerde daha sistematik hale gelmiştir. Bu bakımdan zamanın eğitim anlayış, uygulama ve kurumlarını etkileyen filozoflar, toplumun birçok sorunu içinde eğitimle ilgili de birtakım düşünceler öne sürmüşlerdir. Dolayısıyla toplumların eğitim - özellikle Yüksek Din Eğitimi - ile ilgili anlayış ve uygulamalarının değerlendirilmesi, sağlıklı bir eğitim geleneğinin oluşturulması ve değişen şartlara uyumunun sağlanması gibi açılardan eğitim düşünür ve filozofların görüşleri önemli bir yere sahiptir.

Bu bağlamda bilhassa Fransız ve ABD devrimlerinde tecessüm etmiş haliyle Aydınlanma Liberalizmi uzun süredir kökleşmiş bulunan 'dikey hiyerarşiler' ve 'sabit kategoriler/formlar' tarzı yapısal oluşumların otoritesini ve meşruiyetini sürekli bir şekilde aşındırmıştır. Böylece söz konusu bu yapısal oluşumlar -kozmozolojik ve ontolojik meşruiyet çevrelerin "mukaddes" (ilahi) durumdan "akılcılaşmış" durum ve evrime, medeniyetlerin erime potasından medeniyetler mozaikğine, "kalıtsal" statüden³ "liyakat" yoluyla statüye geçiş örneklerinde olduğu gibi- yatay düzenlere ve dinamik oluşumlara dönüşmek durumunda kalmıştır. Böylelikle çifte boyutları itibarıyla dünya toplumunun yapısal öncülleri uzun dönemli ve büyük ölçüde kabul gören dönüşümler geçirmiştir. Bu durum, artan oranda gerçekliğin doğal '*insicamı*'ni, artık dikey bağlılıklardan ziyade yatay bağlantılardan; gerçekliğin doğal '*düzeni*'ni ise, katı ayrımlardan ziyade esnek karışımlardan müteşekkil olarak görülür hale getirmiştir (Faulstich, 2011, 155-156; Frank ve Gabler, 2019, 56-59, 85-90). Akla (*Vernunft*) vurgunun en yoğun şekilde yapıldığı (Düzgün, 2018, 146) böyle bir Aydınlanma dönemi evren tablosu içerisinde Kant'ın da öncülük ettiği Christian Thomasius (1655-1728), (François Marie Arouet) Voltaire (1694-1778), Denis Diderot (1713-1784), Moses Mendelssohn (1729-1786) ve Christian Garve (1742-1798) gibi filozoflar, önceye ait kabullenilmiş hemen hemen bütün değer ve bunlara ait kurumların aklın süzgecinden geçirilerek her türlü hiyerarşi ve otoriteden bağımsız olarak insanın "erginlik" (*Mündigkeit*) ve insanlığın "aydınlanma" (*Aufklärung*) halinin gerçekleşmesini amaçlamışlardır (Faulstich, 2011, 73-74). Söz konusu "erginlik" ve "aydınlanma" halinin gerçekleşmesi yani insanın aklını başkasının rehberliği olmaksızın kullanabilmesi doğru bilgilerle donanmış olmasına bağlıdır ve bunu sağlayacak olan ise insan yetiştirme usul ve yöntemleri yani eğitimidir (Ayrıntılı bilgi için bkz. Faulstich, 2011, 151-176).

Tam bu noktada Yükseköğretim⁴ ve onda alınacak eğitim Wilhelm von Humboldt'a (1767-1835) göre sivil halkın bir parçası, Kant'a göre ise aydınlanmanın ilerlemesi ve insanın kendi suçu ile düşmüş olduğu bir ergin olmama durumundan kurtulması (*Aufklärung*, 1784, 35) için vazgeçilmez bir şart olarak görülür. Bununla aydınlanmamış -ya da Kant'ın zamanında ifade edildiği gibi *henüz* aydınlanmamış- çağın aydınlanmış bir çağa dönüşmesi düşünülmüş olabilir (Müller-Schön, 2008, 130-131).

² Kant, *Erziehung* (Yetiştirme) kavramını kültürün yanında bakım, disiplin ve öğretim olarak anlayıp, başlangıcından itibaren mükemmel olamayan ancak pratiğinin nesiller boyunca mükemmelleştirilmesi gereken bir sanat olarak tanımlar. Öyle ki her nesil bir öncekinin bilgisini tevarüs ederek yola çıkar ve bu şekilde "orantılı ve uygun bir şekilde" *Erziehung* sürecini daha da geliştirebilir ve nihayetinde böylece "tüm insan türü kaderine yönlendirilmiş olur". *Bildung* (Eğitim) ise, özgürlüğü ve özerkliği gerektiren, özgür düşünmeyi ve ahlaki yargılarda bulunma becerisini sağlaması gereken "makul kendi kaderini tayin etme yeteneği" olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda, "öz-aktivite/kendi kendine etkinlik" eğitim sürecinde belirleyici unsurdur. Dolayısıyla Kant bu kavramı, *Erziehung*'a ait bir şey olarak anlar ve insanların buna ihtiyaç duymaları sebebiyle hayvanlardan temelde farklılık gösterdiğini belirtir. (ÜP, 1803, 441, 446; Bu konuda ayrıntılı bilgi için bkz. Klafki, 1996, 19; Wulff, 1984, 65-69, 187-192; Kuhlmann, 2013, 43-47)

³ İslam coğrafyasında 'kalıtsal statü'yle ilgili olarak Düzgün, "*seyyit-şerif*" gibi ırksal aidiyetin ilişkilerde belirleyiciliğine dikkat çekmektedir, Düzgün, 2018, 152-153.

⁴ Çalışmamız boyunca kapsayıcı olması açısından -zorunlu kullanım dışında- üniversite yerine Yükseköğretim kavramını kullanacağız.

Kant'ın insanın erginlik halinin gerçekleşmesi ve aydınlanmanın ilerlemesi ve sürekliliği bağlamında Yükseköğretime önemli görev yüklediği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla Kant'ın hem bir akademisyen ve Aydınlanma dönemi filozofu hem de aydınlanma pedagojisinin tipik temsilcileri olan Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) ve Johann Bernhard Basedows'un (1724-1790) düşüncelerinden etkilenmiş olması (Bollnow, 1954) nedeniyle Yükseköğretimde "öğretim yöntemleri ve farkındalığı"yla ilgili düşüncelerinin tespiti ve değerlendirilmesi ayrı bir önemi haizdir. Tabii ki burada Kant'ın felsefi görüşlerini geniş bir düzlemde ele almak gibi bir gayretimiz söz konusu olmayacaktır. Kant'ın Yükseköğretimde "öğretim yöntemleri ve farkındalığı"yla ilgili görüşlerinin felsefi görüşlerinden etkilenmiş olduğunu söylemek mümkün olmakla birlikte bu çalışmada onun görüşleri felsefi tabandan ziyade pratik eğitim fikir ve yaklaşımları açısından ele alınmıştır.

Nitel bir araştırma yaklaşımı çerçevesinde doküman incelemesi kullanılarak hazırlanan bu çalışmanın temel verilerini Kant'ın felsefi görüşlerinin yanında Yükseköğretimle ilgili görüşlerini de dile getirdiği "*Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbenjahre 1765-1766*" (1765-1766 Kış Yarıyılı Derslerinin Düzenlenişine Dair Mesaj) adlı çalışmasında öne sürdüğü düşünceler oluşturmaktadır. Tabii ki söz konusu çalışmanın tamamına değil, mümkün olduğunca ilgili pasajlara yoğunlaşmıştır. Bununla birlikte Kant'ın diğer çalışmalarından da -"Immanuel Kant über Pädagogik" (Immanuel Kant Pedagoji Üzerine) gibi- konu çerçevesinde azami ölçüde yararlanılmıştır. Bunun dışında çalışmayı farklı bakış açıları ve yorumlar ile zenginleştirmek adına bu konuda yazılmış çeşitli bilimsel çalışmalardan da faydalanma yoluna gidilmiştir. Bu çalışmaların bir kısmında konuyla ilgili yaklaşım ve değerlendirmeler ya az, kısmî ya da dolaylı olarak yer almaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın Kant'ın eğitim felsefesi ve anlayışı bağlamında Yükseköğretimde öğretim yöntem ve farkındalığına dair düşünce ve yaklaşımlarının anlaşılması ve değerlendirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kant'ta Öğretim Yöntem ve Farkındalığına Dair Teorik Yaklaşım(lar)

Özünde önceye, eski gerçeklik rejimine ait kabullenilmiş karanlık ve tuhafıkların köklerinin ifşa edildiği Aydınlanma yüzyılı (Faulstich, 2011, 153) olarak nitelenen 18. yüzyıl, keşiflerin ve bilimsel başarıların tetiklediği bir iyimserlikle, ilerleme inancının iyice benimsendiği (Faulstich, 2011, 173) ve bu inancın eğitim anlayışını da çok yönlü etkilediği bir dönem olmuştur. Aydınlanmanın kendisine özgü evren tablosu da bu inanç ve yolla oluşmuştur. Buna göre, evren akla uygun bir gelişme süreci içinde ilerlemektedir. Evrendeki düzenin yasaları ise akılsal ve empirik yoldan saptanabilir bir niteliğe sahiptir (Düzgün, 2017, 130). Böyle bir evren anlayışı ve bu anlayışın eğitim (Bu konuda daha ayrıntılı bilgi için bkz., Faulstich, 2011) gibi birçok alana etkilerinin hâkim olduğu Aydınlanma dönemi filozoflarının en önemlilerinden birisi olan Kant'ın, dönemin eğitim -özellikle Yükseköğretim- sorunlarına kayıtsız kalmadığı (ayrıntılı bilgi için bkz., Mikhail, 2017) ve düşüncelerini çeşitli şekillerde dile getirdiği görülür. Bu bağlamda onun eğitimle ilgili ilk düşüncelerinin yer aldığı 1760'lı yıllarda, iki çalışması dikkat çekmektedir: Bunlardan ilki 1763'ün ortalarında yazılıp 1764'ün başlarında yayımlanan "*Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen*" (Güzellik ve Yücelik Duygusu Üzerine Gözlemler) adlı çalışmasıdır. Bu çalışmada Kant'ın, 1760'lı yılların ortalarında eğitim üzerine genel düşünce ve yaklaşımlarını formüle ettiği; özgürlük ve ahlakiliğe yönelik eğitim sorunlarına yoğunlaşarak eğitimin merkezi olarak genel bir insan doğasının tasarımını önerdiği görülmektedir (Beobachtungen, 1764, 205-256). İkincisi ise, bizzat Kant tarafından yayınlanan ve ana konusu Yükseköğretimde pedagojik problemler olan "*Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbenjahre 1765-1766*" (1765-1766 Kış Yarıyılı Derslerinin Düzenlenişine Dair Mesaj) adlı çalışmasıdır (Nachricht, 1765, 303-313). Rousseau'nun etkisinin açıkça görüldüğü bu çalışma kısa olmakla birlikte içerik itibarıyla önemli ölçüde eğitici ve pedagojik niteliğe sahiptir (Vorländer, 1917, 451). Bu çalışmasıyla Kant, üniversite öğretimi alanında yetkinliğe sahip olarak sadece kendi eylemlerini yansıtan bir akademisyen olduğunu kanıtlamakla kalmıyor, aynı zamanda Yükseköğretimde "öğretim yöntemleri ve farkındalığı"nın gerekliliğine önem verdiğini de ortaya koymaya çalışmaktadır.

Bu bağlamda Kant, düşüncelerini ifade etmeye dönemin egemen Aydınlanma düşüncesi bağlamında gözlemlediği ve aynı zamanda tecrübe ettiği Yükseköğretimin temel problemlerini ortaya koymakla başlar ve şunları kaydeder:

"Gençliğin tüm öğretimi kendi içinde şu zahmetli şeye sahiptir ki [o da] yılların ötesine geçme anlayışıyla ve zihnin olgunluğunu beklemeden doğal düzene göre sadece daha pratik ve



denenmiş bir akılla [Vernunft] anlaşılabilir bilgileri vermek zorunda olmasıdır" (Nachricht, 1765, 305).

Kant, Yükseköğretimde ana problem olarak akademisyen⁵ tarafından verilecek bilgi(ler) ile öğrencilerin öznel entelektüel ön koşulları arasında bir uçurum olduğu tespitini yapmaktadır. Buna göre öğrenciler her şeyden önce -özellikle seviyesi yüksek derslere yönelik- "kavrayış yetileri"nin henüz olgunlaşmadığına ve yetersizliğine dair bir içgörü ve anlayışa sahibi olmalıdırlar. Kant için öğrencilerin bilimsel bilgiyi anlamak için gerekli olan "zihin kullanımı"nda herhangi bir deneyimden yoksun oluşları dikkate alınması gereken önemli bir durumdur. Ona göre, bunun göz ardı edilmesi ve öğrencilerin öznel entelektüel ön koşullarının üzerinde -özellikle bazı seviyesi yüksek derslerden- aşırı talepte bulunulması, gelecek nesil bilim insanlarının bazı kesimlerinde sorunlu "ham bilgiçlik/malumatfuruşluk" (*frühkluge*) yani bilim dışı tutum ve davranışların sebebi olabilmektedir. Kant, bu durumu şöyle tasvir etmektedir:

"Buradan okulların ebedî ve genelinden daha inatçı ve sıkça tatsız olan önyargıları ve genç düşünürlerin diğer kibirli olanlardan daha kör ve cehaletten daha çaresiz olan ham bilgiçlik/malumatfuruşluk gevezeliği gelmektedir" (Nachricht, 1765, 305).

Yetersiz entelektüel olgunluk durumunun, genç düşünürler olarak öğrenciler açısından önemli bir problem oluşturduğunu düşünen Kant'a göre, öğrenciler bu yetersizliklerine bağlı olarak -özellikle üst seviye derslerde- herhangi bir gerçek bilgi veya nesnel olarak gerekçelendirilmiş görüş ve yaklaşımları sağlıklı bir şekilde özümseyemez ve kavrayamazlar. Buna karşın daha ziyade 'yarı gerçekler' ve 'yanlış algılar' edinmekle karşı karşıya kalırlar. Aynı şekilde mevcut fikirlerini, incelenmemiş, önceden formüle edilmiş görüş ve düşüncelerini ise olgusal bilgi olarak görürler ve bununla da bilim konusunda "yetkinlik" elde ederek söz sahibi olabileceklerine inanırlar. Aslında ortaya çıkan bilim konusunda "yetkinlik"ten ziyade -Kant'ın tasvir ettiği gibi- bazı bilim insanlarında var olan "kibir"den daha kör ve cehaletten daha çaresiz bir durum olan "ham bilgiçlik/malumatfuruşluk gevezeliği"dir (Nachricht, 1765, 305). Öğrencinin kendisi hakkında benimsediği bu "bilge/lik yanılması" (Nachricht, 1765, 306) imajına bağlı var olan ya da olabilecek olumsuz durum ve gelişmelerin daha sonra bilimsel öğretim yöntemleriyle düzeltilmesinin bir hayli güç olduğuna inanan Kant, bu noktada şunları ifade etmektedir:

"Bununla birlikte yine de bu zorluk tamamen önlenemez, çünkü çok bezenmiş/süslü bir burjuva anayasası çağında ince kavrayışlar gelişim araçlarına aittir ve doğası gereği sadece yaşamın süslenmesi ve san ki vazgeçilmez güzelliği için gerekli ihtiyaçlar haline gelir" (Nachricht, 1765, 305).

Yine Kant'ın bilimsel eğitime dair düşüncelerinin çıkış noktasını temsil eden bir ikileme sahip olduğu da görülür. Bunlardan birincisi, bilimsel eğitimin deneyimlenen ve uygulamalı bir zihni varsaymasıdır. İkincisi ise, zihnin kullanımındaki bu deneyimleme ve uygulama, pratik yaşamda zihnin kullanımıyla neredeyse doğal olarak kendini bulana kadar bilimsel eğitimin sürdürülememesidir. Bu nedenle de yükseköğretim, öğrencilerin bilimsel bilgiyi kavrama ve anlamaları için gerekli kavrayış yetilerinin gelişimi ve olgunlaşmasına yönelik kendi gereksinimlerini sağlamayı ihmal etmemelidir (Leone, 2019, 52). Kant, öğretme sürecinin zamansal yapısı içerisinde bu soruna bir çözüm aramakta ve buna yönelik bilimsel bilgi yaratma sürecinin mantıksal yapısı üzerine düşünmeyi önermekte ve şunları kaydetmektedir:

"Bu arada onunla tamamen uyumu söz konusu olamasa da kamu eğitimini doğası gereği daha rahat hale getirmek mümkündür. Çünkü insan bilgisinin doğal gelişimi bu olduğundan deneyim yoluyla algısal hükümlere vararak ve bunlar aracılığıyla da kavramlara ulaşarak ilk önce zihin geliştirilir. Bu kavramlar nedenleri ve sonuçları ile orantılı olarak akılla ve nihayet düzenlenmiş bir bütün olarak bilim yoluyla tanınır ki böylece eğitimin de aynı yolu izlemesi gerekecektir" (Nachricht, 1765, 305).

Bilimsel bilginin ortaya çıkışının mantıksal yapısı ise, Kant'a göre şu şekildedir: (1) Bilimsel bilginin başlangıç noktasını deneyim (*Erfahrung*) oluşturur (Nachricht, 1765, 305). Kant, deneyim kavramını bilgiyi en geniş anlamıyla kapsayan olağanüstü geniş bir anlayışta kullanmaktadır. Ona göre deneyim, bilginin hem nesnesini hem de yöntemini, bilginin tüm işlevlerinin düşünsel-yasal bağlamını ifade

⁵ Çalışma boyunca öğretim elemanı ve öğretim üyelerini kapsayıcı olarak "akademisyen" ifadesi kullanılacaktır.

etmektedir ki bu da duyuların ve zihnin ürünüdür (Ayrıntılı bilgi için bkz., Cohen, 1885). Bu bağlamda bilimsel bilgiye ilk geçiş, bir şeyin özellikleri olarak deneyimde verilenin bireysel anlarını izole etmek ve onlara tutunmaktır. Bunu ise, (ıı) nesnenin ya da konunun karakteristik özelliğinin kavramsal kavrayışı izler. Ardından nesnenin ya da konunun bu kavramsal kavrayışından hareketle (ııı) bireysel özelliklerin tesadüfi veya gerekli tezahürler olarak kanıtlanması ve son olarak, (ıv) nesnenin ya da konunun ayrı momentleriyle gerekli bağlantısını ve yapısını türetmektir. Kant, insan bilgisinin bu dört aşamalı ilerlemesi ile zihin, akıl ve bilimsel düşüncenin aynı anda geliştiğine dikkat çekmektedir. Bilginin ilerlemesi sırasında tanımlanan söz konusu bu dört entelektüel başarı aracılığıyla özne, bir nesneyi bilimsel olarak tanımaya başladığı gibi aynı zamanda nesneyle ilgili özel zihinsel aktivite yoluyla da onun genel anlarını kendine mal eder (Leone, 2019, 52-53). Bu genel zihinsel başarı anları önemli olduğundan Kant, bu becerilerin mantıksal sıralarına göre geliştirildiği bir ders talebinde bulunmakta ve şunları ifade etmektedir: *“Bu nedenle bir öğretmenden [akademisyenden] önce dinleyicisine aydınlatılmış sonra mantıklı/akıllı Adamı [Kişiyi meydana getirmesi] ve sonuç olarak da Bilgini oluşturmaya beklenir”* (Nachricht, 1765, 305).

Burada Kant, bir ders tasarımının didaktik ilkesinin nasıl formüle edileceğini ortaya koymaya çalışmaktadır. Buna göre, alanında yetkin bir akademisyenin derslerini öğrencilerinin sıradan insanlardan uzmanlığa doğru gelişebilmelerine imkân verecek şekilde yapılandırmaya özen göstermesi gerekmektedir. Böyle bir ders tasarımı bilimsel açıdan bir değerlendirmeye tabi tutulduğunda akademisyenin rolü net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bu da akademisyenin öncelikle öğrencilerin bilimsel değerlendirmenin amacının ne olduğunu, onun hangi özelliklere sahip olduğunu ve onu öne çıkaran şeyin ne olduğunu anlamasını sağlamaya çalışması gerektiği gerçeğidir. Bu ise bir tür bilimsel ön hazırlığı (*Propädeutik*) temsil etmektedir ki bununla da öğrencilerin öncelikle bilimsel savlarla tanıştırılması amaçlanmaktadır. Aynı şekilde öğrencilere söz konusu nesnenin ya da konunun kendilerine tanıdık gelen özellikleri arasındaki gerekli bağlantıya ilişkin argümanları anlamaları imkânı sağlanmalıdır. Ardından öğrenciler için bilimsel sistemin ve bireysel bulguların bağlam ve yerinin anlaşılır hale getirilmesi gerekmektedir (Müller-Schön, 2008, 23-24). Bu didaktik ilkeyle Kant, bir anlamda akademik düşüncenin “entelektüel olgunluğu”nu (*die intellektuelle Reife*) öğrencilere aktarmak için gerekli olan yöntemi elde etmiş olmaktadır. Ancak akademisyenin bu yöntemdeki başarısızlığı entelektüel olgunluk ve kavrayışa sahip olmayan öğrencilerin “bilim insanı” olarak görülmesine ve üzerinde çalıştıkları bilimi çok az anlamalarına yol açabileceğini düşünen Kant şunları ifade etmektedir:

“Bu yöntem tersine çevrilirse [böyle bir durumda] öğrenci, onun üzerine zihin eğitimi sağlanmadan önce bir tür akıl kapar ve [böylece] sadece ona yapışmış fakat gelişmemiş olan ödünç bilimi taşır. Bu durumda zihinsel yetisi her zamanki gibi kısır, ama aynı zamanda bilgelik yanılsamasıyla çok daha yozlaşmış olur” (Nachricht, 1765, 306).

Kant'a göre akademisyenlerin ihmal ettikleri önemli bir husus; öğrencileri bilim insanı haline getirme amacıyla öğretmenleri düzenlerken bilimsel düşünme ve araştırmanın konuyla ilgili öncelikle oluşturulması gereken bir takım ön koşullarının olduğu gerçeğini görmezden gelmeleridir. Çünkü yerine getirilmesi gereken bu ön koşulların bulunmaması nedeniyle öğrenciler, bilimin içeriğine giremezler ve bunları özümseyemez ve bu durumda ise bilim, onlar için düşüncelerine uzak ve yabancı bir olgu olarak kalır (Leone, 2019, 54). Dolayısıyla onlara aktarılan bilim değil, “bilimin görünüşü”dür ki bununla da entelektüel yeteneklerini geliştiremezler, sadece yüksekokulları bitirmekle akademisyenler arasında sayılabilmenin kendini beğenmişliği, kibri ve yozlaştırıcı bilgelik yanılsaması söz konusu olur (Nachricht, 1765, 306). Söz konusu bu duruma karşı ders tasarımının doğru didaktik yöntemi, öğrencide bilimsel anlayışın oluşumu için gerekli ön koşulların geliştirilmesiyle de ilgilenir ve Kant, bununla ilgili şunları ifade etmektedir: *“O halde davranış kuralı şudur: Her şeyden önce, anlayışı geliştirmek ve onu deneyim yargılarında uygulayarak ve duyularının karşılaştırmalı duyularının ona öğretebileceklerine dikkat ederek onun büyümesini hızlandırmak”* (Nachricht, 1765, 306).

Kant'a göre, öğrencilerinin entelektüel yeteneklerini geliştirmek isteyen bir akademisyen için ilk didaktik ölçüt, dersini karşılaştırmanın ve ayırt etmenin zihinsel işlemlerine göre vermesidir. Bunu yapmak için öğrencinin somut, açıkça ortaya konmuş nesne ya da konularda var olan benzerlik ve farklılıklar bulması ve bunları zihinsel olarak kaydetmesi ve onu ipuçları ile desteklemesi gerekir (Nachricht, 1765, 306). Ayrıca göz önünde bulundurulacak şeyin özellikleri ve özgün yapıları



öğrencinin daha sonraki zihinsel işlemleri için bir rehber de oluşturmalıdır (Leone, 2019, 54). Dolayısıyla öğrenci;

"Bu yargılardan veya kavramlardan daha yüksek ve daha kafa karıştırıcı olanlara cesurca bir hamle yapmamalı, ancak oraya genellikle onu daha ileriye götüren, daha düşük kavramların doğal ve iyi bilinen yolundan gitmelidir" (Nachricht, 1765, 306).

Buna göre, öğrenciye gelecekte ilk aşamada kaydedilen düşüncelerin içkin mantığını takip etmesi, daha genel hükümler ve temel sonuç ilişkilerini kendi özel içeriklerinden türetmesi ve bunu "cesur bir atılımla" (*kühner Schwung*) yani önceden belirlenmiş referanslarla değil, teorik olarak ilgilendiği nesne ya da konunun genel anlarını ve ilkelerini belirlemeye çalışması yönlendirmesi yapılmalıdır (Nachricht, 1765, 306; bkz. Weisskopf, 1970, 105). Öğrenci, düşünme sürecinde nesne ya da konunun zihinsel olarak kaydedilmiş tespitleri tarafından kendisinin yönlendirilmesine izin verirken, aynı zamanda soyutlama veya çıkarım yapma pratikleri gibi etkinliklerle anlayışını daha da geliştirir.

Öğrenci zihninin gelişmesine yönelik olarak Kant, akademisyenin ders tasarımında kendisinin entelektüel yeteneklerini yanlışlıkla öğrenciye yüklememesi ve aynı şekilde onun bizzat bu noktada "cesur atılımlara" kalkışmaması için bir önceki dersin öğrencinin zihin gelişiminde neler başardığını düşünmesini (Nachricht, 1765, 306) ve buna göre hareket etmesini de ister. Yani Kant'ın talep ettiği bir ders tasarımı şöyledir:

"Ancak önceki alıştırmaların onda üretmesi gereken her şey o anlama yetisine göre [olmalı], [yoksa] öğretmenin kendi içinde algıladığı veya algılayabileceğine inandığı ve aynı zamanda dinleyicisinde yanlış bir şekilde varsaydığı şeye göre değil" (Nachricht, 1765, 306).

Kant'a göre, bir akademisyenin didaktik yeteneği, biliminde uzmanlaşmakla sınırlı değildir. Bilakis o, bilgi ve becerisinden soyutlama yapabilmeli, öğrencinin bilgi edinme becerisi ve bunun zamansal yapısı içerisindeki ilerlemenin onları nasıl etkilediği ve geliştirdiğini düşünebilmelidir. Kant, bunu didaktik ilkesinin özetinde açıkça şöyle ortaya koymaktadır:

"Kısacası, [Öğrenci] düşünceleri değil, düşünmeyi öğrenmelidir; [öğrencinin] gelecekte kendi başına gitme [hareket etme] konusunda becerikli olması isteniyorsa onu taşımamalı, aksine [onu] yönlendirmelidir" (Nachricht, 1765, 306; ÜP, 1803, 450).

Kant, burada öğrenci merkezli bir yaklaşım sergileyerek öğrencinin etkinliğini ön plana çıkarmaktadır. Buna göre öğrenci etkinliğinin esas hareket noktası, öğrencinin düşünceleri yüklenmeyi değil, bizzat kendi aklını kullanmayı öğrenmesidir. Kant, akademisyende bulunması gereken bu metodolojik ilkeyi şöyle açıklığa kavuşturmaya çalışmaktadır: Akademisyen, öğrencinin ilerlemesine hiçbir surette engel olmamalı ve aynı şekilde onun pasif kalmasına da izin vermemelidir. Yine öğrenciyi gelecekte kendi başına yürüyebilecek, hareket edebilecek duruma gelinceye kadar rehberlik ederek desteklemelidir. Öğrenci etkinliği olmadan düşüncelerin dolayımı düşünülmemeyeceğinden söz konusu bu yaklaşım düşünce alanına tam anlamıyla uygun olmasa da, öğrencinin etkinliğinin dersin merkezinde olduğu ve bunun akademisyen tarafından dersin tasarımıyla teşvik edilmesi gerektiği ile ilgili Kant'ın genel düşüncesini ifade etmek aydınlatıcı olmaktadır (Leone, 2019, 55). Öyle ki akademisyenin dersi, öğrencinin "özümseme/kavrama ameliyesi"ne ve yine öğrencinin "zihnini başkasının rehberliği olmadan kullanmasına" (Aufklärung, 1784, 35) imkân verecek şekilde düşünme sürecini etkilemesine dayanmalıdır.

Kant'ta Öğretim Yöntem ve Farkındalığına Dair Pratik Yaklaşım(lar)

Kant, bilimsel bilgi ve öğrenme sürecinin doğasından hareketle ortaya koyduğu didaktik yöntemle ilgili "*Böyle bir öğretim türü, dünya bilgeliğine uygun bir doğa gerektirir*" (Nachricht, 1765, 306) demek suretiyle öğretim yöntemi ve farkındalığını öğrettiği bilimin özelliğine, yani "bize insan aklının nihai amaçlarını gösteren mükemmel bir bilgelik fikri" olan felsefeye (Logik, 24) dayandırmaktadır. Dolayısıyla Kant'a göre felsefe, aktarılabılır bir nesnel bilgi ile değil, daha ziyade kişinin "felsefe öğrenemeyeceği" yalnızca "felsefe yapmayı öğreneceği" şekilde elde edilebilecek bir düşünme yöntemi nitelemesi sebebiyle diğer bilimlerden farklıdır (Nachricht, 1765, 306; Logik, 24-25). Çünkü deneysel bilimlerde –Kant bu kavramı Tarih, Doğa Bilimleri, Filoloji ve Hukuku ifade için kullanır (Nachricht, 1765, 306)- ve matematikte, öğrenmeye kılavuzluk eden ve basitçe şekillendirilebilen, gözlemlenebilir, deneysel olarak kurulmuş bir bilgi veya bilgi sistemi varken, felsefe bu "öğrenme materyali"nden yoksundur. Kant, bu tespitini şu şekilde ifade

etmektedir: “Felsefeyi öğrenmek için her şeyden önce gerçekten orada olmak gerekir” (Nachricht, 1765, 307). Öyle ki bir bilim okulu tarafından doğru ve kesin kabul edilen şeyin diğeri tarafından reddedilmesi veya bunun tersinin de geçerli olması durumu, bilim camiasının kendi disiplini konusundaki anlaşmazlığına bir biçimde etki eder ve yansır (Nachricht, 1765, 308). Bu nedenle akademik felsefenin asıl öğretim görevi, “kendilerine emanet edilen gençlerin entelektüel yeteneklerini genişletmek ve onları gelecekte kendi anlayışlarını daha olgunlaştırmaları için eğitmektir” (Nachricht, 1765, 307). Kant’a göre, “bilgelik doktrini” sıralamasında “insan aklının nihai amaçlarının bilimi” (Logik, 24) olan felsefenin doğası gereği, onun öğretiminde öğrencilerin tartışmalı doktrinleri anlamasına izin verilmesinden ziyade geliştirilen problemlerle ilgili anlaşılır nedenlere dayalı, güvenilir bir yargıya varmak için doğru soruları sormayı, farklı cevaplar aramayı ve uygunluk veya uygunsuzlukları için kriterler geliştirmeyi öğrenmeleri daha önemlidir (Leone, 2019, 57). Kant bu noktada şunları ifade etmektedir:

“O halde şunu söylememe izin vardır: kendilerine emanet edilen gençlerin entelektüel yeteneklerini genişletmek ve gelecekte onları olgunlaşmış kendi anlayışlarını geliştirmeleri için eğitmek yerine önceden verili olana göre hazır, başkaları tarafından onlar için çok iyi düşünülmüş olan dünyevi bir bilgelikle onları aldatırsanız ortak varlığın güveni kötüye kullanılır. Bundan da yalnızca belirli bir yerde ve belirli insanlar arasında gerçek parayla geçerli olan, ancak başka türlü her yerde itibar görmeyen bir bilim serabı ortaya çıkar. Dünya bilgelikliğini öğretmenin kendine özgü yöntemi zettettir [sorgulamadır] (...) ki bu da araştırmadır ve sadece daha pratik akılda buna karar verildiğinde çeşitli parçalarda dogmatik hale gelir” (Nachricht, 1765, 307).

Didaktik açıdan felsefe, öğretim yöntemi bakımından diğer bilimlerden farklıdır. Onun buradaki hareket noktası, bilimin sonuçlarından, kazanılan bilgiden ziyade onların oluşumuna, bilgi sürecine odaklanmaktır. Bu durumu Kant, öğrencilerin bilimsel araştırma sürecindeki eğitimi olarak nitelendirmekte ve bununla ilgili şöyle söylemektedir:

“Ayrıca öğretimde esas alınan felsefi yazar, yargının arketipi gibi değil, bilakis bu sadece onu yargılamak, hatta ona karşı olmak için bir fırsat ve çırağın [öğrencinin] sadece kendisi için yararlı olabilen gerçekte aradığı beceriye dair yöntemin kendisini düşünmek ve sonuçlandırmak olarak görülmelidir” (Nachricht, 1765, 307).

Kant’a göre üzerinde düşünülecek ve arabuluculuk yapılacak diğer bir asıl konu da, ders kitabı olarak dersin temelini oluşturan veya ders sırasında işlenen bilimsel anlayışlardan ziyade “yöntem hakkında düşünmek ve sonuca varmaktır” (Nachricht, 1765, 307). Bu yöntem felsefe yapmayı öğrenmenin esas içeriğini oluşturur ki bu da “Çırağın [öğrencinin] gerçekte aradığı beceri”dir (Nachricht, 1765, 307).

Kant’ın didaktik düşünceleri “Böyle bir öğretim türü dünyevî bilgeliğin kendi doğasını gerektirir” (Nachricht, 1765, 306) şeklinde belirttiği gibi tek bir öğretim yöntemiyle ilgili değil, bilakis açık bir biçimde ayırt edilebilen iki yöntemle ilgilidir. Kant, yöntemin ilkinde akademisyenlerin “bilgi materyalini” öğrencilerin özümseyebilmelerine ve öğrenebilmelerine yönelik didaktik olarak nasıl hazırlamaları gerektiğine odaklanmaktadır. İkincisinde ise, konu alanıyla pek tanımlanmayan ancak daha çok soruların doğası ve seçilen yaklaşım tarzıyla bir disiplinde derslerin nasıl organize edilmesi gerektiği sorununa yoğunlaşmaktadır. Bu durum, felsefi süreçte öğrencileri felsefi söyleme girmeye teşvik etmeyi gerektirir. Bu içeriksel farklılıklara rağmen, her iki öğretim yöntemi de kesinlikle aynı öğretim türünün biçimleri olarak görülebilir. Bunlardan ilki, derste öğrenmeye yönelik bir kılavuz olarak “ilgili konunun organizasyon yapılarını”; ikincisi ise, “metodik olarak gerekçelendirilmiş sorular sorma ve tartışma” çabasını aktarmayı işaret etmektedir (Leone, 2019, 58). Her ikisi de büyük ölçüde öğrencinin “gerçeğin en üst mihenk taşını bizzat kendi aklıyla aramak demek olan kendi kendine düşünme” (*Selbstdenken*) (Was heißt, 1786, 146) özelliği ile karakterize edilir (Logik, 26). Dolayısıyla da buradan hareketle akademisyenin öğretim çabalarının merkezinde öğrenci merkezli bir yaklaşım sergilenerek öğrenci etkinliğinin ön plana çıkarılması yer alır.

Kant, aynı dönemde (1765/66) okutmayı düşündüğü ve ders taslağında geliştirilmiş öğretim yöntemini izlediği (Vorländer, 2003, 164) Metafizik, Mantık, Etik ve Fiziki Coğrafya bilim dalları hakkında da bilgi vermektedir. Bu bağlamda metafizik dersinde Kant, öncelikle insan (ve aynı şekilde hayvan) yaşamının tezahürlerini analiz etmeyi yani ele aldığı konusunu fenomenolojik olarak geliştirmeyi amaçlamaktadır. Buradan da doğadaki nesnelere fiziksel özelliklerini sunmak ister (Nachricht, 1765, 309). Daha sonra nesnelere genel soyut özelliklerini bir nesne olarak şimdiye



kadar vurgulananlara dayanarak açıklamayı amaçlamaktadır (Nachricht, 1765, 308-310). Bu yaklaşım, öğrencilerin felsefi araştırmalarda gerekli olan yüksek düzeydeki soyutlamayı anlamalarına izin vermekle kalmaz, aynı zamanda onları onlarla birlikte düşünmeye ve kendi felsefi uğraşlarını sürdürmeye teşvik eder (Leone, 2019, 58). Kant, sunumunun didaktik faydasını açıkça şöyle vurgulamaktadır:

"Buradaki büyük avantajım deneyimli dinleyiciyi sadece tüm felsefi araştırmaların en zoruna yönlendirmek olmayıp, aynı zamanda önceki disiplinlerin bana verdiği somut her şeyi dikkate alarak (ve) soyutu da göz önünde bulundurarak, kendi kendime önceden harekete geçmeksizin her şeyi olabildiğince açık hale getirmektir. Bu ise gelecekte ne olması gerektiğini ve sentetik dersin yaygın ve kaçınılmaz yanlışını açıklamak için bir şeyden alıntı yapabilmektir. Son olarak her şeyin nedeni, yani Tanrı'nın ve dünyanın bilimi ile ilgili düşünceye gelir. Sadece tesadüf nedenlere dayanan, ancak yine de yeteri kadar değerlendirilemeyen bu yöntemden yararlanmayı düşündüğüm bir avantajı da düşünmeden edemiyorum. Kolejlere başlangıcın canlı ve tutarsız gençlik tarafından ne kadar hevesle yapıldığını ve daha sonra ders salonlarının giderek daha boş hale geldiğini herkes bilir. Şimdi, tüm hatırlamalardan bağımsız olarak, olmaması gereken bir şeyin gelecekte de olacağını varsayarsam: o zaman düşünülmüş olan öğretim türü kendine özgü kullanılabilirliğini korur. Çünkü deneysel psikolojinin sonuna doğru coşkusu tükenen dinleyici (bu tür bir yöntemle tahmin edilmesi neredeyse imkânsız), yine de kolaylığı nedeniyle onun için anlaşılabilir, ilginç olması sebebiyle kabul edilebilir ve hayatta sık uygulama durumlarına bağlı olarak ta kullanışlı bir şey dinlemiş olacaktı" (Nachricht, 1765, 309-310).

Kant'ın mantık bölümünde iki tür mantık arasında ayırım yaptığı görülmektedir. Bunlardan ilki bilimsel bir ön hazırlık karakterine sahip (Del Valle, 2004, 213) "*Sağlıklı Zihin Eleştirisi ve Kuralı*" (*Kritik und Vorschrift des gesunden Verstandes*) olarak mantıktır. Bu da belirli bilgi nesnelere soyutlanmış gerçeği oluşturan şeyin ve aynı şekilde kavram, yargı ve sonucun genel özelliklerinin neler olduğunun bir analizidir (Nachricht, 1765, 310). İkincisi ise, bilimlerden sonra ve sadece bir bütün olarak felsefenin sonunda ele alınması gereken (Del Valle, 2004, 213) "*Asıl Bilgeliliğin Eleştirisi ve Kuralı*" (*Kritik und Vorschrift der eigentlichen Gelehrtamkeit*) olarak mantık ki bu da felsefi metodolojidir (Nachricht, 1765, 310). Kant, metafizik çerçevenin sonuna doğru öğrencilerin felsefeye özgü yöntemlere dair düşünceyi kavrayabileceklerini düşündüğü ikinci yöntemi ele almaktadır (Nachricht, 1765, 310). Öte yandan, Kant'ın mantık dersinde ele alınacak konuyu daha kolay kavranması adına öğrencilerin deneyim düzeyiyle ilişkilendirme çabalarına da dikkat çekmek gerekir. Bununla o, gerçek mantığı, sağlıklı insan zihninin analizi ve estetik yargılara dair düşünceler çerçevesinde tamamlamak istemektedir (Nachricht, 1765, 311).

Didaktik düşüncelerine doğrudan atıfta bulunmadığı Etik bölümünde Kant, "ahlakî dünya bilgeliği"nin -metafizik gibi- bilimin görünüşü ve özenliliğe dair bir takım saygınlığı kabullenme gibi - aynı anda her ikisi onda bulunmasa bile - özel bir kaderi vardır. Bununla ilgili iki durum söz konusu olabilir: Bunlardan ilkinde Kant, temel ahlakî ilkelerin oluşturulması ve gerekçelendirilmesiyle ilgilenen "ahlakî dünya bilgeliği"nde sadece bir "yeterlilik görünümüne sahip" olan argümanları kabul etmekte aceleci olmanın tehlikeler içerdiğine işaret etmektedir. Bu ise, iyice kontrol etmek yerine yalnızca ilk bakışta makul olduğu ve tehlikenin bu bilimin kendisinde yani kavramsal açıklama olmaksızın herkesin yapabileceği ve yaptığı "eylemlerde iyi ve kötü arasındaki ayırım" ve "ahlakî meşruiyete dair yargı"da olduğu anlamına gelir (Nachricht, 1765, 311). İkincisinde ise Kant, "erdem doktrini"ni kısaca tanıtırken kendisi için önemli olanın "ahlakî araştırma yöntemi"(Nachricht, 1765, 312) olduğunu vurgular ve şunları ifade eder:

"Ne olması gerektiğini göstermeden önce, erdemler doktrininde tarihsel ve felsefi olarak neler olduğunu düşünerek, insanı neye göre incelemesi gereken -ki bunu yaparken- sadece tesadüf durumunun onu etkilediği, değişken yapı nedeniyle değişen, bozulan ve bu nedenle de neredeyse her zaman filozoflar tarafından bile yanlış anlaşılacak kişiyi değil, ayrıca ham halde ve bilge saflık durumunda kendisi için hangi mükemmelliğin uygun olduğunu, böylece her iki sınırın da ötesine geçerek en yüksek fiziksel veya ahlakî mükemmellik düzeyine ancak her ikisinden de az çok saparak dokunmaya çalışması halinde davranışının kuralı olan şeyi bilebildiği yaratılıştaki kendine özgü konumu ve sürekli kalıcı olan insan doğasını da [inceleyecek] yöntemi açıklığa kavuşturacağım. Bu ahlakî sorgulama yöntemi, zamanımızın güzel bir keşfidir ve (...) kadim insanlar tarafından bilinmiyordu" (Nachricht, 1765, 311-312).

Bu iki referans, Kant'ın öğrencilere sadece bir ders materyali değil, aynı zamanda derslerinde nesne ya da konuların nasıl düşünüldüğünü göstermekle ilgilendiğini göstermekte ve onun için sadece objektif bilgi edinmenin değil, aynı zamanda değerlendirme ve metodik olarak düşünme becerisi kazanmasının da önemli olduğunu göstermektedir (Leone, 2019, 60).

Fiziksel coğrafya ile ilgili bölüm, belirli bir öğretim türüne yönelik herhangi bir metodolojik referans içermemekle birlikte, buradan Kant'ın didaktik anlayışını izlediği çıkarımı yapılabilir.

“Akademik eğitimimin hemen başında, genç öğrencilerin büyük bir ihmalinin de, temel olarak, deneyimin yerini alabilecek yeterli tarihsel bilgiye sahip olmadan erken yaşta akıl yürütmeyi öğrenmelerinden kaynaklandığını fark ettiğimde: hemen onda başlayan bilgiyi yayma arzusunu canlandırmak için onun pratik akla yönelik hazırlayabileceği ve hizmet edebileceği dünyanın şu anki durumunun tarihini veya coğrafyayı en geniş anlamda hoş ve kolay bir özetleme girişiminde bulundum” (Nachricht, 1765, 312).

Bu dersin amacı, bir yandan, pratik felsefede daha ileri çalışmalar için kapsamlı bir temel oluştururken öte yandan, bahsedilen ve geliştirilen olgunun temelini inme konusunda bir ilgi geliştirici olarak coğrafi, antropolojik, kültürel ve politik-ekonomik bilgileri gençlere aktarmaktır (Arnoldt, 1908, 379-380). Sonuç itibarıyla Alman filozofu Kant'ın burada - Mesaj'da - ortaya konulan didaktik düşüncelerini, tüm akademik kariyeri boyunca devam eden bir pedagojik pozisyon olarak nitelemek mümkündür.

Sonuç

İnsanı eğitilmesi gereken tek varlık olarak niteleyen ve insanın erginlik ve aydınlanma halinin gerçekleşmesinde eğitime özellikle Yükseköğretime ve onda alınacak eğitime önemli bir görev atfeden Alman filozofu Immanuel Kant'ın eğitim sorunlarına kayıtsız kalmadığı görülmektedir. Bilimsel eğitimin deneyimlenen ve uygulamalı bir zihni varsaydığını kabul eden Kant, öğrencilerin, zihin kullanımı deneyiminden yoksun “öznel entelektüel ön koşulları”nı ve “olgunlaşmamış, yetersiz kavrayış yetileri”ni Yükseköğretimde verilecek bilimsel bilgiyi anlama ve özümsemede önemli bir problem olarak görmektedir. Bunun ise, gelecek bilim insanlarının bazısında bilim dışılık -kendi ifadesiyle “ham bilgiçlik/malumatifuruşluk gevezeliği” ya da “yozlaştırıcı bilgi/lik yanılsaması”- gibi olumsuz sonuçlara yol açacağına inanmaktadır. Bu soruna yönelik zihin, akıl ve bilimsel düşünceyi aynı anda geliştireceğine inandığı bilimsel bilgi oluşturma sürecinin mantıksal yapısını çözüm olarak önermektedir.

Kant, akademik düşüncenin “entelektüel olgunluğu”nun öğrencilere aktarılmasını istemektedir. Bunu da, alanında yetkin akademisyenlerin, özenle oluşturabilecekleri bir ders tasarımının didaktik ilkesiyle gerçekleştirebileceklerini ifade eder. Kant, böyle bir ders tasarımıyla, akademisyenlerin bilgi materyali oluşturabileceğine, bilimsel düşünme ve araştırmaya dair bir takım ön koşulları yerine getireceğine ve dersini karşılaştırma ve ayırt etmenin zihinsel işlemlerine göre vereceğine kanaat getirmektedir. Aksi durumda öğrencilere bilimsel bilginin yabancı bir olgu olarak kalacağı, kavrayış ve entelektüel yetenek ve olgunluklarının gelişmesine engel olan “bilimin görünüşü”nün aktarılması söz konusu olacağına inanmaktadır.

Ders tasarımı oluşum sürecinde Kant, akademisyenin kendi entelektüel yeteneklerini öğrenciye yüklemesinin yol açacağı risklere dikkat çekmektedir. Yine öğrencinin önceden belirlenmiş referanslara bağlı “cesur atılımlara” kalkışmasının sebep olacağı olumsuzlukların önlenmesine yönelik aktarılan önceki bilgilerin öğrencinin zihin gelişimindeki kazanımlarının göz önüne alınmasını ve bilimsel bilgi edinmeye yönelik doğru yönlendirme yapılmasını önermektedir. Alanında uzmanlaşmanın akademisyenin didaktik yeteneği için yeterli olmadığını belirten Kant'a göre, önemli olanın akademisyenin bilgi ve becerisinden soyutlama yapabilmesi ve öğrencinin bilgi edinme becerisinin ve buna bağlı ilerlemenin etki ve gelişimini düşünebilmesidir.

Kant, bilimsel bilgi ve öğrenme sürecinin doğasından hareketle oluşturduğu didaktik yöntemi, öğrettiği ve “insan aklının nihai amaçlarının bilimi” olarak nitelendirdiği felsefeye dayandırmaktadır. Ona göre, felsefe kazanılmış bilgiden ziyade bilginin oluşum sürecine odaklanmaktadır. Bununla da öğrenciler bilimsel araştırma sürecine dair eğitime tabi olmaktadır. Yine o, “yöntem hakkında düşünmeyi ve sonuca varmayı” felsefe yapmayı öğrenmenin esas içeriği olarak kabul etmektedir.



Sonuç olarak; Kant'ın Yükseköğretime dair didaktik ilkesini öğrenci merkezli bir yaklaşım oluşturmaktadır. Bu da, Kant'ın öğrenci etkinliğinin ana hareket noktasını oluşturduğuna inandığı "öğrencinin düşünceleri yüklenmeyi değil, bizzat kendi aklını kullanmayı öğrenmesi" yani "gerçeğin en üst mihenk taşı bizzat kendi aklıyla aramak" demek olan "kendi kendine düşünme" ilkesidir. Bu ilkenin, dini düşüncenin yeniden inşasında ve reel hayata tutunma aracı durumundaki içtihadın işlevselliğini artırmada ve bunu gerçekleştirecek düşünce insanının yetişmesinde önemli bir fonksiyona sahip olan Yüksek Din Eğitimi veren kurumlar -İlahiyat ve İslami İlimler Fakülteleri- için hayati öneme sahip olduğu kanaatindeyiz.

Kaynakça

- Aristoteles (1890). *Metaphysik*. Übersetz von Hermann Bonitz, Druck und Verlag von Georg Reimer, Berlin,
- Erişim adresi: https://archive.org/details/aristotelesmeta00_arisgoog/page/n5/mode/2up
- Arnoldt, E. (1908). *Gesammelte Schriften Band IV. Kritische Exkurse im Gebiete der Kantforschung – Teil 1*.
- Hrsg., von Otto Schöndorffer, Berlin:Verlag von Bruno Cassierer.
- Bollnow, O. F. (1954). *Kant und die Pädagogik. Zum 150. Todestag von Immanuel Kant am 12. Februar 1954*.
- Erişim adresi: <https://bollnow-gesellschaft.de/getmedia.php/media/ofbg/201504/550v0-orig.pdf>
- Cohen, H. (1885). *Kants Theorie der Erfahrung*. Berlin: Ferd. Dummlers Verlagsbuchhandlung - Harrwitz und
- Gossmann.
- Del Valle, J. (2004). *Der Kompass und die Segel Kants Bestimmung der Kunst und des Genies*. (unveröffentlichte Dissertation), Heidelberg: Universitätsbibliothek Heidelberg. Erişim adresi: http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/6038/1/Der_Kompass_und_die_Segel.pdf
- Düzgün, Ş. (2017). *Sosyal Teoloji - İnsanın Yeryüzü Serüveni*. İstanbul: Otto.
- Düzgün, Ş. (2018). *Dini Anlama Kılavuzu*. İstanbul: Otto.
- Faulstich, P. (2011). *Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung: Geschichte und Gegenwart einer großen Hoffnung der Moderne*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Ferber, R. (2014). Alle Menschen streben von Natur nach Wissen. *Studia Philosophica* 2014, 167–183. Erişim adresi: https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/100939/1/Antrittsvorlesung_Ferber.pdf
- Frank, D. J. ve Gabler, J. (2019). *Üniversiteyi Yeniden Kurmak: 20. Yüzyılda Akademide Dünya Çapında Değişimler*. (Çeviri: Emrah Saraçoğlu), İstanbul: Küre Yayınları.
- Müller-Schöll, N. (2008). *Die Zukunft der Universität. Was ist eine Universität? Schlaglichter auf eine ruinierte Institution*. Hass, Ulrike, Nikolaus, Müller-Schöll, Nikolaus (Hg.), Bielefeld: transcript Verlag.
- Kant, I. (Bemerkungen, 1764). *Bemerkungen zu den Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen (1764/1765)*. (Güzellik ve Yücelik Duygusu Üzerine Gözlemlere Dair Notlar) (1764/1765).
- (Nachlass). Erişim adresi: <https://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/Kant/aa02/205.html>

- Kant, I. (Nachricht, 1765). *M. Immanuel Kants Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbenjahre 1765-1766*. (M. Immanuel Kant'ın 1765-1766 Kış Yarıyılı Derslerinin Düzenlenişine Dair Mesaj). (Vorkritische Schriften II (1757-1777). Erişim adresi: <https://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/Kant/aa02/303.html>)
- Kant, I. (Aufklärung, 1784). *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*. (Aydınlanma Nedir? Sorusuna Cevap). (Abhandlungen nach 1781, VIII). Erişim adresi: <https://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/kant/aa08/033.html>)
- Kant, I. (Was heißt, 1786). *Was heißt: Sich im Denken orientiren?*. (Kendini Düşünceye Yönlendirmek Ne Anlama Gelir?). (Abhandlungen nach 1781, VIII). Erişim adresi: <https://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/Kant/aa08/131.html>)
- Kant, I. (ÜP, 1803), *Über Pädagogik*. (Immanuel Kant Eğitim Üzerine). Erişim adresi: <https://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/Kant/aa09/437.html>)
- Kant, I. (Logik). *Immanuel Kant's Logik Ein Handbuch zu Vorlesungen*. (Immanuel Kant'ın Mantığı-Derslere Dair Bir El Kitabı). Erişim adresi: <https://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/Kant/aa09/001.html>)
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und konstruktive Didaktik*. (5. Aufl.), Beltz Verlag.
- Kuhlmann, C. (2013). *Erziehung und Bildung. Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien*. Wiesbaden: SpringerVS.
- Leone, F. (2019). *Immanuel Kant über Erziehung Begründung und Aspekte der Pädagogik in Kants philosophischen Schriften*. (unveröffentlichte Dissertation), Tübingen: Universitätsbibliothek Tübingen, TOBIAS-lib. Erişim adresi: <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/0900/87513/ImmanuelKantUeberErziehung.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mikhail, T. (2017). *Kant als Pädagoge. Einführung mit zentralen Texten*. Paderborn.
- Özgözü, S. (2020). Locke, Kant ve Russell'in "eğitim üzerine" düşünceleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2020, 6(1), 94-117. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1087451>
- Weisskopf, T. (1970). *Immanuel Kant und die Pädagogik. Beiträge zu einer Monographie*. Basel.



Wulf, C. (1984). *Wörterbuch der Erziehung*. 6. Aufl., Neuausg., (1. Aufl. dieser Ausg.), München; Zürich: Piper.

Vorländer, K. (2003). *Immanuel Kant – Der Mann und das Werk*. Dritte Auflage. Wiesbaden.

Vorländer, K. (1917). Kant als Pädagoge. *Monatsschrift für Höhere Schulen*, 16, Berlin, S. 449-454.

Extended Abstract

In the history of humanity, from the most primitive to the most developed, human education systems have been in constant interaction with the philosophical attitudes and approaches regarding them. Since the ancient philosophers, the relationship between education and philosophy has been tried to be established and a serious accumulation of knowledge and practice has been formed in this field. Based on approaches and evaluations such as those by Aristotle, one of The First Era philosophers, "All men by nature desire knowledge" and by Immanuel Kant, "Man is the only being that needs to be educated", philosophers developed ideas on education and this ongoing knowledge became more systematic in the following periods. In this respect, philosophers, who influenced the education, understanding, practice and institutions of the time, put forward some ideas about education among many problems of the society as well. Hence, the ideas of philosophers have a significant place in terms of evaluating the understanding and practices of societies regarding education - particularly Higher Religious Education - establishing a healthy educational tradition and adapting to changing conditions.

In this context, Enlightenment Liberalism, as peculiarly embodied in the French and American revolutions, has consistently eroded the authority and legitimacy of long-rooted 'vertical hierarchies' and 'fixed categories/forms style structural formations. By this way, these structural formations - as in the examples of cosmological and ontological legitimacy from the "sacred" (divine) state to the "rationalized" state and evolution, from the melting pot of civilizations to the mosaic of civilizations, from the "hereditary" status to the status through "merit" - had to turn into horizontal orders and dynamic formations. Therefore, the structural antecedents of the world society, in terms of their pairwise aspects, have undergone long-term and widely accepted transformations. This increasingly reflects the natural "coherence" of reality from horizontal cohesions rather than vertical cohesions; the natural "order" of reality, on the other hand, has made it visible as composed of flexible mixtures rather than firm distinctions. In such an Enlightenment period where reason is most intense, many philosophers led by Kant aimed at realizing the "adulthood" and "enlightenment" state of humanity, regardless of any hierarchy and authority, almost all previously accepted values and institutions belonging to them through intellectualizing. The realization of the aforementioned state of "adulthood" and "enlightenment", that is to say, the ability of a human to use their mind without the guidance of someone else depends on being equipped with the accurate knowledge and what will provide this is methods of human training, in a short, education.

Herein, Higher Education and the education to be received in it are regarded as a part of the civilian population according to Wilhelm von Humboldt, and according to Kant, it is an indispensable condition for the advancement of enlightenment and for the human to elude of the state of not being a adult in which they fell by their own fault. With this, the unenlightened - or not yet enlightened, as expressed in Kant's time - age may have been considered to turn into an enlightened age.

It is understood that Kant puts a significant mission on Higher Education in the context of realization of human adulthood and the progress and continuity of enlightenment. Hence, due to the fact that Kant was influenced by the ideas of Jean-Jacques Rousseau and Johann Bernhard Basedows, both an academic and Enlightenment philosopher and typical representatives of Enlightenment pedagogy, determining and evaluating his ideas on "teaching methods and awareness" in Higher Education has a particular importance. We will not endeavour to discuss Kant's philosophical ideas on a wide scale here, for certain. Although it is possible to say that Kant's ideas on "teaching methods and awareness" in Higher Education were influenced by his philosophical ideas, in this study his ideas were discussed in terms of practical education ideas and approaches rather than philosophical base

The basic data of this study, which was prepared using document analysis within the framework of a qualitative research approach, as well as Kant's philosophical ideas, also composed of his ideas on higher education and forms the ideas he put forward in his work titled "Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre 1765-1766" (A Message Regarding the Establishment of Courses in Winter Semester 1765-1766). The focus was not on the whole study assuredly, however on the relevant passages as much as possible. However, Kant's other works - such as "Immanuel Kant über Pädagogik" (On Immanuel Kant Pedagogy) - have

been utilized to the maximum extent within the framework of the subject. Apart from that, various scientific studies written on this subject have been used in order to enrich the study with different perspectives and interpretations. In some of these studies, approaches and evaluations related to the subject are included either in a small, partial or indirect manner. Hence, it is thought that this study will contribute to the understanding and evaluation of Kant's ideas and approaches on teaching methods and awareness in higher education in the context of Kant's educational philosophy and understanding.

