

YARARCILIK - ALETÇİLİK ve DENEYCİLİK *

Çev. Araş. Gör. Sabri BÜYÜKDÜVENCİ **

JOHN S. BRUBACHER

İdealci (İdealist) ve Gerçekçi (Realist) eğitim felsefelerinin popülerliği kısa ömürlü oldu. Bunlar, genellikle, yirminci yüzyılın doğasına uymayacak kadar spekülâtif ve tutucuydular. Hegel'i ve Herbart'ı izleyen filozoflar da statükocu eğitime kolayca uyum sağladılar. Yirminci yüzyılın başları Amerika için tepkiler ve reformlar dönemi oldu. Eğitim felsefesinin yeniden oluşumu bilim ve bilimsel yönetime dayandırıldı. Ondokuzuncu yüzyılda metafizik spekülasyona yönelen eğitim felsefesi, daha sonra daha doğalcı bir kimlik kazandı. Bu yeni hareket çeşitli adlarla tanınmaktadır. Bunların ilki «Yararcılık» (Pragmatism) tır. Sonra bu «Aletçilik» (Instrumentalism) ve daha sonra da «Deneycilik» (Experimentalism) olarak tanındı. Bu yeni felsefenin popüler başlığı «İlerici Eğitim», en büyük savunucusu John Dewey (1859-1952) ve temel kitabı «Demokrasi ve Eğitim» idi.

Yararcılık, Aletçilik ve Deneycilik sözcüklerinin de belirttiği gibi, Dewey'in eğitim felsefesi eğitim de bilginin rolü ve doğasına büyük önem verdi. Dewey, Charles Darwin'in evrim kuramından oldukça etkilendi. Aristo'dan Hegel'e kadar eğitimciler, akıl veya zekayı esas ilke olarak görmüşlerdi. Böylelikle, aklın gelişimi veya eğitimi kendi içinde bir amaç olmuştü. Darwin'in varsayımlarına göre insan zihni; istikrarsız, tehlike dolu bir ortama uyum sağlama aracı olarak dünya sahnesine sonradan çıkan görelî bir şeydi. Bundan hareketle Dewey, insanlara nasıl düşüneceklerinin öğretileceği bir eğitim kuramı geliştirdi. Düşüncenin bu şekilde vurgu-

(*) John S. Brubacher, A History of the Problems of Education (McGraw-Hill Book Company), New York, 1966, p. 130-136.

(**) Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü.

lanması, onun kendi başına iyi olmasından değil fakat tehlike dolu bir dünyaya uyum sağlarken doğacak sorunları çözmede bir alet veya araç olmasından gelmektedir.

Sorunların çözümünde en iyi yöntem pragmatik ve deneysel olmalıdır. Bir fikrin veya varsayımın doğruluğunu sınamak için önce onun doğru olduğu kabul edilmeli ve uygulamadaki farklılık belirlenmelidir. Burada, eğitimde etkinlik kuramı karşımıza çıkmaktadır. Fiziksel etkinlikler; Aristo, Aquinolu St. Thomas ve Froebel'in düşündüğü gibi, kendi başlarına önemli olduğu veya gizil yeteneklerin gelişimine olanak tanıdığı için değil fakat araştırma sürecinde eleştirel bir işleve sahip olduklarından ele alınmaları gerekmektedir. Herhangi bir araştırma durumunda olduğu gibi bilgi, eğitimde de bir önkoşul olması yerine bunun bir sonucudur.

Dewey'in eğitim felsefesinde gerçek arayışı, buna bağlı diğer alt gerçeklerin de kaynağı olan bir arayış değildir. O'na göre, okul-

larda problem çözme yoluyla gerçeğin aranması daha çok yavaş yürüyen bir olaydır. Evren, devamlı ve beklenmeyen bir değişim içerisinde olduğundan gerçek arayışı da, eğitimciyi hazırlıklı kılacak tarzda, olaylar dizisini basite indirgiyerek yapılmalıdır. Böyle bir evrende, evrensel kavramlar, doğal biçimlerinden farklı olarak ortaya çıkan değişiklikler ışığında yeniden ifade edilme tehlikesinden asla kurtulamaz. Gerçekte, Dewey, eğitimi, devamlı yeniden oluşan bir yaşantı olarak tanımlar.

Değişim ve yenilik, daha önceki sistemlerden farklı olarak, Dewey'in eğitim felsefesinde önemli rol oynuyordu. Dewey, değişim ve yeniliği görünürde benimsemişti. İlk felsefeler değişim ve yenilik deneyimine uzak bir amaç veya en son amaç olarak bakmışlardı. Hatırlanacağı gibi, Eflatun değişimi, temelde değişmeyen gerçeğin görünüşü olarak düşündü. Aristo, değişim gerçeğini kabul etti fakat onu değişmeyen biçimler (Forms) içerisinde madde- nin değişimi ile sınırladı. Formlar veya türler içinde gelişim veya değişim vardı fakat form veya türlerin kendileri ebediydi. Aquinolu St. Thomas değişimi, maddeden biçime geçiş olarak düşünmesiyle, Aristo'yu izledi. Hegel ve Froebel, Aristo'dan pek farklı değillerdi. Hegel, değişim veya gelişimi, halihazırda kendini gerçekleştirmiş mutlaklığın nesnel gerçekleşmesi olarak ele aldı. Froebel'in gelişimciliği ise tohumda mevcut olanın açılması idi.

Bu düşünce kalıbının temelleri, Darwin'in 1859 da yayımladığı «Türlerin Kökeni» adlı yapıyla sarsıldı. Bu kitabın şaşırtıcı iddiası, başlığının da gösterdiği gibi, türlerin son değişmez olmadığıdır. Aksine türler, devamlı evrim geçirmektedirler. Böylece değişim, değişmezliğe bağımlılıktan kurtulmaktadır. Gerçekten, değişimin kendi kendine farklılaşması ve artması, onun, doğada farkedilecek biricik yönüdür.

İlk olarak Dewey'in eğitim felsefesi, Darwinci evrimin bu dinamik yönünü sistematik bir biçimde ifade ediyordu. Böylelikle Dewey, bir doğa yasası olarak devamlı gelişim ve farklılaşmayı eğitimin de betimleyici bir normu olarak saptadı. Eğitim gelişme olarak görüldü. Ayrıca, gelişimin amacı daha ileri gelişimdi. Daha ileri eğitimden başka eğitimin amaç olarak bağlı olduğu hiçbirşey yoktu. Böylece Dewey; eğitim ve gelişim süreçlerinin dışında, eğitim ve gelişime bir sınır veya uç nokta arayanları devamlı olarak düş kırıklığına uğrattı. Doğanın sınırlarını saptadığı boyutların dışında bir eğitim ölçütünü kabul etmedi. Eğitimin hayata hazırlık değil, hayatın kendisi olduğunu vurguladı.

Şüphesiz, gelişen yaşamla böylesine içiçe geçen ve dinamik olan eğitim, doğal olarak ilerici (progressive) olacaktır. Ancak, evrimin, ilerici kuramı destekleyen bir yaşam ilkesi olmasına karşın Dewey, gelişimin kendiliğinden olduğunu düşünmüyordu. Böylesine bir görüş daha çok onsekizinci yüzyıl doğalcı ve akılcı eğitim felsefelerine veyahut ondokuzuncu yüzyıldaki Herbert Spencer* (1820-1903) in düşüncelerine uygulanabilir. Dewey'le birlikte gelişim, zihnin deneyimine ve bireysel farklılıkların gelişimine bağlı olarak düşünüldü. Bu nedenle, gelişim, gerçeğin aranmasında olduğu gibi yavaş yürüyen bir olaydı ve özel yöntemlerle ölçülebilirdi. Fakat kesin bir ölçümü yapılamazdı.

Bu durum, Dewey'in eğitim felsefesinin idealleri olmadığı anlamına gelmez. Burada ideali, kişinin güvenle sığınabileceği ve onu değişimin fırtınalarından koruyacak mükemmel ve değişmez bir gerçek, bir sığınak veya mutluluk veren bir şey olarak anlamamak

(*) K.D. Benne, «The Educational Outlook of Herbert Spencer», Harvard Educational Review, 10:436-453, Ochober, 1940. See also J. Herbest, «Herbert Spencer and the Genteel Tradition in American Education», Educational Theory, 11:99-110, April, 1961.

gerekir. Dewey ideali, günlük yaşamın düzenlenmesinde, uygulamalı önlemlere yol gösterecek deneysel varsayımlar biçimindeki insan arzu ve isteklerinin yalnızca bir tasarımı olarak görmektedir. Gerçekten, tüm eğitimsel değerler, gerçekliğin belirlenmesinde olduğu gibi, yararcılık açısından saptanmakta, yaşamda yapılan uygulamada ki farklılıkla değerlendirilmektedir.

Darwinci evrim varsayımları, kendinden önceki eğitim filozoflarını uğraştıran sorunların üstesinden gelmede Dewey için çok yararlı olmuştur. Entellektüel bakımdan kendisine çok şey borçlu olduğu Hegel gibi Dewey de eğitim sorunlarını, birbirine karşıt seçeneklere dayanarak belirleme eğilimindeydi.¹ İlk kaleme aldığı yazılar «İlgi ve Gayret», «Çocuk ve Program», «Okul ve Toplum» başlıklarını taşıyordu. Bunların yanında, «Bilme ve Yapma», «Kültür ve İş», «Çalışma ve Oyun», «Akıl ve Beden» gibi pek çok diğer karşıt eğitim terimleri de vardı. «Ya o ya bu» veyahut «hem o hem bu» gibi ikilemlerin çözümünden çok Dewey, sorunları yeni bir bakış açısıyla ele aldı. Bu da genellikle, birbirine karşıt terimler arasında bir sürekliliğin olduğunu içeriyordu. Bu görüşünü de genetik veya evrimsel düşünce biçimine borçluydu.

Birey ve toplum arasındaki süreklilik özellikle önem taşımaktadır. Dewey'e göre, toplumsal süreçle eğitimsel süreç birbirine benzer. Her ikisi de bireyler arasındaki iletişime dayanmaktadır. Gerçekte, iyi bir toplumda eğitim ölçüsü, büyük çapta, bireylerin kültürel kaynakları ortak olarak kullanma veya bölüşmesine bağlıdır. Kültürel dayanışma ve kültürün karşılıklı olarak içselleştirilmesi ne kadar fazla olursa, bireyin kendi bireyselliğini geliştirmede ulaşabileceği kaynaklarda o denli fazla olur. Ve bireysellik ne kadar gelişirse, grup içinde karşılıklı değişim ve bölüşümde o derece artar. Bireyselliğin önemi daha ileri aşamada, Dewey'in eğitimsel yöntem ve amaç olarak özgürlüğe verdiği öneme yansır. Ancak, özgürlük; toplumsal denetime antitez durumunda değildir. Daha çok, özgürlüğe götüren esas bir araç olan toplumsal mirasın egemen kılınmasıdır.

Kötü Sonuç :

Yirminci yüzyılın ilk çeyreğinde Dewey'in eğitim felsefesi ABD'nde olduğu kadar diğer ülkelerde de büyük bir destek gördü ve

(1) W.J. Sanders, «The Logical Unity of John Dewey's Educational Philosophy», *Journal of Ethics*, 50:424-440, July, 1940.

çok az bir muhalefetle karşılaştı.² Tutucular, Dewey'in kazandığı önemi küçümsediler ve O'nun saldırılarına aldırmadılar. Yüzyılın ortalarına doğru daha kuvvetli bir muhalefet biçimlenmeye başladı. Tutucular, felsefi uyusukluklarından kurtulmaya başladılar. Gerçekte, Dewey'in hemen hemen ünlü bir olay haline geldiği İkinci Dünya Savaşı sonlarına değin muhalefet birikimini yapmıştı. Halk eğitiminde profesyonel olan pek çok kişi Dewey'in izinden giderken, özellikle insan bilimlerinden pek çok profesör ve meslekten olmayan okul eleştirmenleri O'na karşıydılar.

Her iki kampında yaptığı pek çok yayım vardı.³ Fakat genellikle serbestliğin fazla olduğu yirmilerden, buhranlı otuzlardan, savaş çılgınlığı olan kırklardan ve gerginliğin hüküm sürdüğü savaş sonrası ellilerden sonra yayımlar azaltıldı. Çünkü görece olarak denli deneysel ilerici eğitim kuramlarına Amerikan halkının büyük çoğunluğu hazır değildi. Soğuk savaşın neden olduğu huzursuzluklarla dolu halk kurtuluşu; gelişmenin daha kalıcı amaçlara aykırı olarak planlanabildiği ve programın, geçmişin sürekli değerlerine dayandığı «temel esascı» (essentialist) eğitim felsefelerine dönmekte buldu.⁴ Bunun bir sonucu olarak, İdealci ve Gerçekçi özellikle Skolastik Gerçekçi, eğitim felsefeleri yeniden canlandı. Bazıları Eflatun'un yeniden gündeme getirilen İdealcilğinde güven buldu.⁵ Diğerleri, Gerçekçiliğin sert özelliklerine bağlandı.⁶ Fakat eskisinden farklı olarak tekrar ortaya çıkan tutuculuğun öncülerine yol gösteren Yeni-Aristoculardı (neo-Aristotelians), özellikle, Chicago Üniversitesi Başkanı, Robert M. Hutchins (1899-) idi.⁷

-
- (2) W.W. Brickman, «John Dewey's Foreign Reputation as an Educator», *School and Society*, 70:257-265, October, 1949.
 - (3) J.S. Brubacher, *Modern Philosophies of Education*, 3d, ed. (McGraw-Hill Book Company, New York, 1962).
 - (4) W.C. Bagley, «An Essentialist Platform for the Advancement of American Education», *Educational Administration and Supervision*, 24:241-256, April, 1938.
 - (5) R. Livingston, *Education and the Spirit of the Age*, (Clarendon Press, Oxford, 1952), pp. 22-32.
 - (6) J.Wild, «Education and Human Society: A Realistic View», «Modern Philosophies and Education, Fifty-fourth Yearbook (National Society for the Study of Education, Chicago, 1955), part I, chap. 2.
 - (7) R.M. Hutchins, «The Philosophy of Education», in R.N. Montgomery (ed), *William Rainey Harper Memorial Conference (The University of Chicago Press, Chicago, 1938)*, pp. 35-50.

Hutchins, ilerici eğitim düşüncesinin doğalcılığına hücum etti. O'nun itirazı doğalcılığın kendisinden çok onun romantik ve anti-entellektualistic (akılcılığı dışlayan) özelliğine idi. Bunun yerine, doğal yasaya dayalı, doğalcı bir eğitim felsefesini benimsedi. Doğadaki benzerliklerden hareketle eğitimin saptanabileceğini iddia etti. Benzerlik te, Aristocu tarzda, bir nesne'nin yapısında zorunlu olanı, onun bireyselliğinin yalnızca bir arazi olandan ayırarak belirleniyordu. Eğitimde evrensellik önemini korurken bireysellikte dışlanmıyacaktı. Aristocu etki, Mortimer J. Adler (1902-) de de görülmektedir.⁸ Adler, Aristo'nun yaptığı gibi eğitimi, doğal yeteneklerin geliştirilmesi olarak tanımlamakla kalmadı, insan doğasının değişmezliğine olan inanı; O'nu, eğitimin amacının her yerde ve her zaman aynı olması gerektiğini iddia etmeye götürdü. Aristo'nun Dewey'e muhalif olarak ortaya konmasından memnurluk duyan Katolikler, Hutchins ve Adler'in yeterince ileri gitmediklerini düşündüler.⁹ Dewey'in aletçiliği ve deneyciliğinin doğalcılığundan hoşnut değillerdi. Pek çok eğitim uygulamasında doğal ilkeyi izlemenin önemini kabul ederken Katolikler, daha ziyade, eğitim kuramının yalnızca doğaya bağlı olarak saptanmasına karşı çıktılar. Onlara göre, eğitim kuramı, doğaüstü bir ilkeye dayanılarak, Aquinolu St. Thomas'ın yaptığı gibi, belirlenmeliydi.

Çok kişi, Dewey üzerinde odaklaşan felsefi haraketsizlikten usanmıştı. Bunların görüşüne göre İkinci Dünya Savaşının sonu ve yirminci yüzyılın ikinci yarısının başları gündeme, eğitim felsefesinde vurgulanması gereken yeni noktalar getirmişti. Ortaya çıkan eğilimlerden (trend) ilki Yeniden-Yapımcılık (reconstructionism) tı.¹⁰ Yeniden-Yapımcılık, Deweyci ilericiliğin bir ürünü olmasına karşın, ondan farklı olarak kendini gerçekleştirdi. İlerici

(8) M.J. Adler, «The Crisis in Education», *The Social Frontier*, 5:141-144, February, 1939, «The Chicago School», *Harper's Magazine*, September, 1941, pp. 377-388.

(9) W.J. McGucken, «The Catholic Philosophy of Education», *Philosophies of Education, Forty-first Yearbook (National Society for the Study of Education, Chicago, 1942)*, part I, chap. 6. See also J.D. Redden and F.A. Ryan, *A Catholic Philosophy of Education (The Bruce Publishing Company, Milwaukee, 1942)*, H. Guthrie and G.G. Walsh (eds.), *A Philosophical Symposium on American Catholic Education (Fordham University Press, New York, 1941)*, pp. 16-26.

(10) T. Brameld, *Toward a Reconstructed Philosophy of Education*, (Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York, 1956).

eğitim felsefesi; değişimlerin, mevcut düzende yapılan reform hareketleriyle oluşturulduğu dengeli bir toplum için uygundu. Ancak, Yeniden-Yapımcılar, Doğu ve Batı arasındaki rahatsız edici atomik güç dengesinin patlamaya hazır bir yanardağ gibi olduğunu ve devrimci değişimler için hazırlanmış bir eğitim felsefesine gereksinim olduğunu düşünmekteydiler. Böyle bir görüşün ütopyacı bir düşünceye gereksinim duymasından da tedirginlik duymuyorlardı. Onlara göre, gelecek, ontolojilerinin bir parçası olacak denli gerçektir.

Varoluşçuluk, başka bir eğilime olanak tanıdı.¹¹ Kökleri ondokuzuncu yüzyılda olan bu felsefe, savaş süresince ve savaştan sonra çok fazla rağbet gördü. Varoluşçuluğun popülerliği bireyi; yalnızlık ve endişe içinde görmesinden geliyordu. Gerçekten, savaş olsun veya olmasın birey, varlığının tükenişinden endişelenmektedir. Yaşamın, kendisi için ne anlama geldiğinden emin olmaksızın anlaşılması olanaklı bir kaygıyla geleceğe yönelmektedir. Bu öncüllerden hareketle yaşamın güven veren biricik anlamı, eylemle bağlantı kurularak ve sonuçlarına katlanarak bulunacaktır. Bu felsefe sürekli bir eylem tarzı olduğundan taraftarları, bunu eğitime uyarlamakta güçlük çekmektedirler.*

Bu alanda en önemli yeniliği dilbilim analizleri getirmiştir. Varoluşçuluk gibi bu hareketin de kaynağı eğitimin dışındaydı. Temel özelliği, felsefeyi yeni bir biçimde değerlendirmeye çalışmaktı. Felsefe'nin, yüzyıllarca gösterilen çabalardan sonra hâlâ ana sorunları üzerinde ortak görüşlerin geliştirilmesinde yetersiz kalışı ve çoğunluğun uğradığı düş kırıklığı, bu yeni görüşün çıkış noktasını oluşturmaktaydı. Positivistler (Olgucular) bu güçlüğü güvenilir bilişsel anlamı olan iki tür önermeyi benimseyerek çözmeye çalıştılar; deneysel gerçekliği olan önermeler ve hesaplama ile saptanabilen mantık veya matematik önermeler. Bu durum felsefeyi, yalnızca bilimsel önermelerle sınırlamaktaydı. Sözdizimi kurallarıyla ilgili olgusal önermeleri aynı katı ölçüyle kısıtlayan dilbilim analizleri hemen hemen aynı sınırlamaları felsefeye empoze

(11) G.F. Kneller, *Existentialism and Education*, (Philosophical Library, Inc., New York, 1958). See also H. Soderquist, *The Person and Education*, (Charles E. Merrill Books, Inc., Columbus, Ohio, 1964).

(*) Bk. Çevirenin yorumu (Varoluşçu Eğitim üzerine Bir Deneme).

etti. Akademik filozoflar için bu ilginç bir mantıksal uygulama olurken, eğitim filozofları bunu, okul öğretmenlerinin sorunlarına uygulamada güçlüklerle karşılaştılar.¹²

ÇEVİRENİN YORUMU :

VAROLUŞÇU EĞİTİM ÜZERİNE BİR DENEME

Çağımızın üzerinde önemle durulan felsefi akımlarından biri de varoluşçuluktur. Pek çok tartışmalara konu olmaktadır. Bu tartışmaların ağırlık merkezini varoluşçuluğun çelişik ve tutarsız bir felsefe olduğu, bir yandan idealizmle, maddeciliğe yer verirken, diğer yandan bunları kabul etmediği, varoluşçuluğun bir çeşit seçmecilik (eclectisme) olduğu, toplumsal sorunlara bireysel çözüm yolları aradığı, önsel değerleri tanımamakla bireyi boşlukta bıraktığı, eğitime uygulanmasının kolay olmadığı şeklinde belirtmek mümkündür. Ancak; onu geleneksel anlamda bir felsefe olarak düşünmemek gerekir. Daha çok bir eylem tarzı olarak kendini ortaya koymaktadır. Varoluşçuluk sözcüğü belli bir düşünme biçimini, özel bir davranışı, ruhsal bir akımı göstermektedir. Bu akımın belli başlı temsilcilerinden Kierkegaard, Heidegger, Marcel, Jaspers ve Sartre'in üzerinde hemfikir oldukları bir ilkeler topluluğunun olmamasına karşın, üzerinde anlaştıkları ve aynı zamanda varoluşçuluğun da çıkış noktaları olarak belirtilebilecek hususlardan söz edilebilir. Bireyciliğe aşırı yer vermek, insanın varoluş sorununu ele almak bunlar arasında sayılabilir.

Varoluşçuluğun eğitime uygulanabilirliği ve karşılaşılabilecek sorunlar şöylece belirtilebilir.

İnsana Yaklaşımı :

Varoluşçulukta, anlamsız bir evrene atılmış, sorumlu fakat yalnız bir varlık olarak görülen insan, bu düşüncenin merkezidir. Bu düşünceye göre insan ilk önce dünyaya geliyor, yaşıyor ondan sonra tanımlanıyor. İnsan yaşamaya başlamadan önce birşey değildir. Ancak sonradan kendini nasıl yaratırsa öyle olur. İnsan, yaşam içe-

(12) B.O. Smith and R.H. Ennis, Language and Concepts in Education (Rand McNally and Company, Chicago, 1961).

risinde kendini biçimler, oluşturur, devamlı olarak kendini aşmağa çalışır. Bu arada yaşama anlam verir, değerler yaratır. Bu durumda, bir insan doğasından ve varoluşçu bir sistemden bahsetmek mümkün görünmemektedir. Doğal olarak bunun eğitimde uygulaabilirliği de bir hayli güç olacaktır. Çünkü, amaçlarını eylemle ilişkili olarak kendi saptayan bir insan, hiç bir model, yönlendirme kabul etmeyecektir. Eğitimde devreye giren birçok faktörler varoluşçu anlayışta devre dışı kalmak durumundadır. Bunlar arasında aile, çevre sayılabilir, hatta okul ve öğretmen de bunlara dahil edilebilir. Programların, çocuğun kendi bireyselliğini geliştirmeye olanak sağlayacak şekilde düzenlenmesi söz konusudur. Sorumlu bir bireycilik anlayışı da varoluşçu eğitimin benimsediği bir amaç olarak ortaya çıkmaktadır.

Diğer canlılar doğa ile uyum içerisinde yaşarken insanın, dünyadan ayrı görülmesi, insan ile dünya arasındaki bir boşluğun varlığı, eğitimin işlevlerinden biri olan çevreye uyum sağlama ile çelişmektedir.

Socrates'ın «kendini bil» sözü, Kierkegaard'ta «kendini seç» olmaktadır. Bu da soyut bilgiyle değil, bireyin kendi iç eylemiyle olacaktır. Ve bu özgürce seçilmiş eylemlerden başka değerler tanınmamaktadır. Bunun da eğitime yansımaları, bireylerin, yaptığı seçimlerin sonuçlarına katlanması ve hatalarından dolayı onların suçlanmaması şeklinde olacaktır. Bu durumda eğitimin, bireyin iç dünyası üzerinde yoğunlaşması ve beşeri bilimlerin programda önemli yer tutması söz konusudur. Ancak varoluşçuluk, Ne öğretilecek? Nasıl öğretilecek? Niçin öğretilecek? sorularına yeterli cevaplar vermemektedir. Problem çözme yöntem olarak kabul edilmekle birlikte, sorunların toplum oryantasyonlu olmasından çok bireye dönük olması gerekmektedir.

Varoluşçuluğu göre bilim, insanı bir nesne gibi ele alır. Diğer doğal fenomenlere uyguladığını insana da uygular ve bu şekilde yapmakla da insanın doğal yapısını yok etme eğilimi taşır. Ancak, insan yaşamı ile direkt ilişkili tıp bilimi nasıl reddedilebilir? sorusu varoluşçuluğun bilime yaklaşımını tartışmaya açmaktadır.

İnsan Özgürlüğü ve Sorumluluk :

Varoluşçuluğun özgürlük anlayışı eylemle özdeşleşmiş görülmektedir. Ve sorumluluğu da beraberinde taşır. İnsan, seçimlerin-

de özgür olmakta fakat bunun sorumluluğunu da üstlenmektedir. Bir duygunun değeri bir eylemde bulunduktan sonra ölçülebilir. Ancak, tam anlamıyla biçimlenmemiş bir özgürlük anlayışında bireyin çıkmazlara sürüklenişi olasıdır. Çünkü, karşılıklı bağımlılığın hüküm sürdüğü, davranışların, değerlerin ve düşüncelerin başkalarının beklentileri doğrultusunda düzenlendiği bir dünyada yaşamaktayız. İnsan değerleri ve davranış biçimleri, birey ve toplum güçleri arasındaki etkileşim sonucu oluşmaktadır. Mutlak bireysel özgürlük modern kültür ve toplumlarda söz konusu olabilir mi? sorusu doğal olarak tartışılabilir.

Varoluşçuluğun anlamsız gördüğü dünyayı birey kendisi için anlamlı kılmakla sorumlu görülmektedir. Bireyin seçimlerinden sorumlu tutulması ve başkalarını da bağlaması evrensel bir sorumluluk anlayışını gündeme getirmektedir. Bunun eğitime yansımaları da karakter eğitimi şeklinde olacaktır.

SONUÇ :

Günümüz toplumlarında eğitim modelleri ve bunlara uyan insan tiplerinin yetiştirilmesi, üzerinde önemle durulan konulardır. Toplumlar kendilerine özgü eğitim felsefeleri oluşturmakta, insan, toplum ve doğa faktörlerinin dengeli bir biçimde dikkate alındığı, bunlardan birini dışlamıyacak bir sistem uygulamakta veya geliştirmektedirler. Bireye bir yandan amaçlar önerilirken, onun bu amaçlar doğrultusunda gelişimi ve eğitimi, içinde bulunduğu sosyo-politik koşullara, ülke gereksinimlerine ve dünya konjonktürüne göre yürütülmektedir. İnsanı, yukarıda açıklanmaya çalışılan boyutlar içerisinde bugünkü eğitim anlayışı çerçevesine oturtmaya çalışmanın mümkün olmadığı, çok güç olacağı veya olabilirliği tartışma konusudur. Ayrıca, kişisel tercihlerin ön planda tutulduğu bir anlayışın toplumsal bir kaos'a mı yoksa bireylerin yapacakları seçimlerde ortak noktaların kaçınılmaz olacağı varsayımıyla böyle bir tehlikenin söz konusu olamayacağına mı yol açacağı da tartışılabilir.

Varoluşçu anlayışta, insanın seçerken de, kurarken de kendi kendini meydana getirmesi, devamlı bir arayış içinde olması, eksikliğinin bilincinde olarak olmadığı gibi olmaya çalışması, onun kendi içine kapanmasıyla sonuçlanabilir. Bunun da eğitimini işlevlerinden biri olan insanın toplumsallaştırılması ilkesiyle çelişmesi söz konusudur.

YARARCILIK - ALETÇİLİK VE DENEYCİLİK

Eğitim olgusu, insan gerçeğiyle birlikte ortaya çıkmış ve bir sũreç içerisinde hem kendini hem de konusu olan insanı geliştiren gũnũmũze kadar gelmiştir. İnsanın eğitime olan gereksinimi yadsınamaz bir gerçektir. Varoluşçuluğun sistemi kabul etmemesi, insanlığın bugũnkũ durumuna başkaldırması, olsa olsa bizi başladığımız noktaya, varoluşçu deyimle, dũnyaya atıldığımız noktaya gũtũrebilir.