

VAROLUŞÇULUĞUN EĞİTİM BOYUTUNA ELEŞTİREL BİR YAKLAŞIM

Araş. Gör. Sabri BÜYÜKDÜVENCİ

Savaşın gerilimlerini ve söylentilerini yansıtan varoluşçuluğun henüz tam bir eğitim kuramı önermemesi, ne dereceye kadar bunu gerçekleştirebileceğinin tartışmalı olması ve hiç bir varoluşçunun, eğitim sorunlarına yeterli ilgi göstermemesi bu kuramın uygulama politikasına dönüştürülmesini güçleştirmektedir (**Brubacher, s. 322**). Ancak bundan varoluşçuluğun örgün eğitimle ilgisinin olmadığı çıkarılmamalıdır. Diğer felsefelerde olduğu gibi bunun da eğitimle ilişkisini kurmak mümkündür. İşte bu inceleme de, varoluşçuluğun eğitim boyutuna, bilgi sorunu, eğitim süreci, birey - grup ikilemi, öğretmen ve öğrenci açılarından eleştirel bir yaklaşımda bulunmayı amaçlamaktadır.

Bilgi Sorunu :

Varoluşçular için objektif, sistemli bilgi yalnızca hipotetik (koşullu) olarak olabilir, asla kesin olamaz. Kierkegaard (Philosophical Fragments) adlı eserinde bilgi, «tahmini, yaklaşık - şüpheli»dir der, onun insani önemi dıştan gelmektedir ve bu yaşamda zorunlu bir anlamı yoktur.

Varoluşçu bilgi sezgiseldir. Yaşam süresince benimsediği tasarımların ve yaşantıların sonucu olarak bireyin bilincinde ve duygularında oluşan, ortaya çıkan şeyden kaynaklanır, ve oluşur. Bilginin geçerliliği bireye olan değeri ile saptanır (**Kneller, 1964, s. 59**). Bu konu tartışmalıdır. Eski Yunan'dan beri felsefe hakikat olarak eşyanın özünü araştırmaktadır. Öz, duyularla tanınmayan, bir olan, hiç bir zaman değişmediği halde tüm varlıkları var kılan ve onların esasını oluşturan şey olarak tanımlanmıştır. Antik Çağda, Pro-

tagoras'ın bilgi konusundaki sübjektif görüşü ile bilgi üzerine tartışmalar başlamıştır. Eflatun'a göre bilgi, yalnız algıdan ibaret olsaydı, o zaman objektif bir bilgiye ulaşamazdı. Çünkü algılar görelidir olduğundan bilgi, algı'nın kendisi sayıldığında görelidir bir nitelik taşıyacak ve herkes için geçerli objektif bir bilgi olmayacaktı. Eflatun'a göre bilgi, algıdan ibaret değildir. Gerçek bilgi, algının bittiği yerde başlar. Duyular yalnız görüşler dünyasındaki şeyleri algılamaya yararlar.

Objektif bir gerçeğin tanınmaması, bilimin varlığını da tehlikeye düşürür. Çünkü, her düşüncenin aynı şekilde haklı olması, bu düşüncelerin aksini söyleyenlerin iddialarının da doğruluğunu zorunlu kılar.

Eflatun'a göre, gerçek bir bilginin mümkün olduğu hakkında başlıca kanıt matematiktir. Matematik bilgiler, düşünebilen herkes için, açık seçik olan bilgilerdir. Bunlar insaniyara ve zamana göre değişmeyip, her zaman, her yerde ve herkes için doğru olan bilgilerdir. Bu tür bilgilerin sübjektivite ile ilgisi yoktur ve algılar yoluyla elde edilmiş değildir.

Bu konuya ilişkin Aristo'nun görüşleri ise şöyledir; Aristo'ya göre, gerçekten var olan âlem, duyularla algılanan gerçeklik âlemidir. İde yahut cins, tek tek varlıkların dışında değil, bunların kendilerindedir. Her varlığın önce genel bir yönü vardır ve bu o varlığı öteki varlıklarla birleştirir ve aynı kavram altında toplamalarını sağlar. Bundan başka, her varlığın, yalnız bu varlıkla ilgili olan tamamıyla özel bir yönü vardır. Örneğin; bir insanı öteki insanlarla birleştiren ve insan kavramının içine sokan genel bir yönü olduğu gibi her bir insanı, onu diğer insanlardan ayıran özel bir yönü, kendine özgü nitelikleri de vardır. Bir insanın insan olabilmesi için sözkonusu genel nitelikleri taşıması zorunludur. Fakat, özel nitelikleri zorunlu değildir. Aristo'ya göre, bilgi de önemli olan, objelerin genel nitelikleri ile özel niteliklerini ayırmaktır.

Varoluşçular ise yukarıda belirtilen görüşlerin aksine varolandan, bilinenden ve duyularla tanınandan işe başlarlar. Bu durum düşünce sistemlerine bağlı konuların öğretimini köktenci biçimde etkiler ve varoluşçuları, oku konularının, sübjektifliğin gerçekleşmesinde yalnızca araçlar olduğunu ileri sürmeye götürür. Bu nedenle üniversiteler, kapsamlı entellektüel sistemi vererek, öğrencilerin

kendi hazır düşüncelerini ortadan kaldırmağa çalıştıklarında yanlış yolda olacaklardır. Yaşamın anlamının araştırılması objeler doğrultusunda olmamalı, daha çok obje veya sistem kanalıyla ben'e (self) yönelmelidir. Önemli olan obje değil ben'in buna olan tepkisidir (**Kneller, 1964, s. 63**).

Bu durumda bir sorunu ele almanın biricik yolu olarak o soruna bir olmanın zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Örneğin; Çiftçiliğin gerçek sorunlarını anlamak için çiftçi olmak gerekmektedir. Kuşkusuz burada sürekli bir oluşum söz konusudur. Ancak buna karşı şöyle bir örnek getirilebilir; çok etkili bir filmi seyreden bir insan da o filme kendini kaptırıp filmin kahramanı ile özdeşleşebilir ve onun gibi duyup, düşünebilir. Bir sanat eseri de bizi gerçek bir olayın veya bir dönemin içinde yaşatabilir.

Eğitim Süreci :

Varoluşçuluk'ta eğitim; insanın, yaşamını oluşturan yaşantılar yoluyla, çirkini gizlemeyip, güzeli abartmadan fakat dürüstçe, başarısızlığı, mücadeleyi, karmaşıklığı, acı veren şokları karşılayan, böylelikle bireyin, bunları yaşamın bir parçası olarak öğrenmesini sağlayan ve bireyi ruhsal olarak, başarıyı olduğu kadar felâketi de karşılamaya hazırlayan bir etkinliktir (**Kneller, 1964, s. 84**). Yaşam; gelişme ve yıkıntı, neşe ve trajediden oluşmaktadır. Pek çoğu için risk unsurunu da içermektedir. 'Mutluluk için eğitim' tehlikeli bir öğretilerdir. Varoluşçuluk şunu sormaktadır; 'İnsan tarihindeki büyük buluşlar mutluluk içindeki insanların mı eseridir? yoksa tamamlanma özlemi içindeki tedirgin insanların mı? Eğitim, güvenli bir çağ için mi? yoksa kişisel hoşnutluk için mi?

Öğretme - öğrenme sürecinde mutlak veya aristokratik sübjektivizm söz konusudur. Hâî böyle olunca evrensellik ve bilginin kişisel olmayan egemenliği tanınmamaktadır. Bu, yöntembilimsel anarşi olarak adlandırılabilir. Oysa ki, felsefe'nin baş konusu olan 'varlık var mıdır?' 'varlık nedir?' soruları yüzyıllarca tartışılmış ve hâlâ da tartışılmaktadır. Positivism, varlık gördüklerimizdir demektedir. Varlık gördüklerimiz ise bunlar biz görmeden önce de vardı. Biz görmezsek yine var olacaktır. Bunların bir ilk nedeni varlık olmalarını zorunlu kılmıştır. İlk neden biz olmadığımızı göre varlık bize bağımlı değildir. Öyleyse varlık, evrensel bir öz, tüm

nitelikleri ile evrenselliğini de sürdürebilen mutlak ve objektif nesne veya nesnel topluluğudur.

Ancak varoluşçuluk'ta, insancıl olarak adlandırılmaya değer yeğâne eğitim subjektivitede bulunmaktadır. Çünkü, varoluşçuluğa göre insan, bilginin, aklın, okulun üzerindedir.

Martin Buber'in ölçülerine göre ise, öğretim, çoğunlukla 'zorla kabul ettirme' şeklinde olmaktadır (Kneller, 1971, s. 80).

Varoluşçuluk'ta gerçek sonsuz olarak düşünüldüğünden, bir izleni programı ileri sürülmemektedir. Ancak insan biliimleri üzerinde önemle durulmaktadır. Tarih, Edebiyat, Felsefe, Sanat diğer konulara göre öncelik kazanmaktadır. Tarih, salt bir olgular bütünü olarak öğretilmemelidir. Varoluşçu, tarihi, insanın kendi özgürlüğünü gerçekleştirme mücadelesi olarak görmektedir. Öğrenci de, hangi dönemi çalışırsa çalışsın, kendini o dönemdeki sorunların ve kişiliklerin üzerinde yoğunlaşmaya vermelidir. Aşırı uzmanlaşma bir hatadır, çünkü çocuğun tüm içsel yaşamının gelişimini önler (Kneller, 1966, s. 69).

Varoluşçu; çocuğu özgür bir birey olmaya teşvik etme yerine onu özel (spesifik) bir kişi olarak eğiten mesleki eğitime de karşıdır. Birey, herhangi bir mesleği veya işi, özgürlüğünün gelişiminde bir araç olarak kullanılmalıdır. Varoluşçuluk, mesleki eğitimi bütünüyle reddetmemekle beraber, meslekleşme'nin çok erken başlamasından yana değildir (Kneller, 1966, s. 70).

İçsel yaşamı test ettiğiinden Sokratik Yöntem* benimsenmektedir. Sorunları genelde sosyal oryantasyonlu olan problem-merkezli yöntemi, varoluşçu, bireysel olmayan ve verimsiz bir yöntem olarak düşünmektedir (Kneller, 1964, s. 138).

Çocuğu bir bütün olarak gören** varoluşçuluk, onu hem bugün yaşadığı gerçeklik içinde hem de olabileceği imkânlar içinde ele alır. Gerçeklik ve imkan içinde bir bütün olarak insan; ya bir kişilik olarak yani içinde tüm güçlerin saklı bulunduğu eşsiz bir

(*) Düşüncelerin ortaya konup, karşılıklı olarak eleştirilmesi ve doğru olanın saptanması.

(**) Çocuk, hem yaşayan bir gerçeklik hem de olabileceği imkânları içinde taşıyan bir potansiyeldir. Varoluşçuluk, çocuğu bu iki yönden bir bütün olarak görmektedir.

ruhsal - fiziksel biçim ya da karakter olarak yani bu bireyin ne olduğu ile onun eylemlerinin ve davranışlarının arasında bir bağ olarak algılanabilir. Çocuğu bütünlüğü içinde kavriyan bu iki biçim arasında temel bir farklılık vardır. Kişilik, gelişimi içinde esasen eğitimcinin etki alanı dışında kalan bir şeydir. Fakat karakterin biçimlenmesine yardımcı olmak eğitimcinin en büyük görevidir.

Karakter Eğitimi :

Varoluşçuluk karakter eğitimi üzerinde önemle durmaktadır. Ancak karakter eğitimi söz konusu olduğunda her şey bir sorunsal (problematic) olmaktadır. Örneğin, öğretmen sınıfta, zayıfa zorbanlık etmenin kötü olduğunu açıklarken hemen kuvvetlilerin dudaklarında gizli tutulan bir gülümseme hissetmesi, yalancılığın yaşamı mahvettiğini açıklamaya çalışırken, sınıfın en yalancısının, yalancılığın tahrip edici gücü üzerinde çok güzel bir konuşma yapması olasıdır. Konuya bu şekilde yaklaşım varoluşçu'ya göre etkili değildir. Neden olarak ta, öğrencilerin, kendilerinin karakterlerini eğitmeye çalışacak öğretmenlere direnç göstereceği varsayımını ileri sürmektedir (**Strain, s. 487**).

Varoluşçuluk'ta, yalnızca tüm varlığıyla, tüm kendiliğindenliğiyle bir eğitimci gerçekten çocuğun bütünsel varlığını etkileyebilir. Karakter eğitiminde ahlâki bir yeteneğe (dehaya) ihtiyaç olmadığını ileri süren varoluşçuluk, tamamen hayat dolu ve öğrencileriyle doğrudan doğruya iletişim kurabilen bir insana ihtiyaç olduğunu ifade eder. Onun canlılığı onlara doğru akar ve onları etkilediği düşüncesini taşımadan en kuvvetli bir şekilde onları etkiler.

Yunanca bir sözcük olan «karakter», etki (tesir, izlenim) demektir. Etkiyi kim yapar? Herşey; doğa ve sosyal yapı, ev, sokak, dil ve gelenekler, dünya tarihi, müzik ve teknik bilim, oyun ve rüya - hepsi birlikte. Bu faktörlerden pek çoğu aynı kanıda olma, taklit, arzu ve çabayı teşvik ederek etkide bulunur. Diğerleri, sorular sordurarak, şüpheler uyandırarak, hoşlanmama ve dirençte bulundurarak etki ederler. Karakter; tüm bu çeşitli, zıt etkilerin, birbirinin içine girmesiyle biçimlenir ve bu biçim veren güçlerin sonsuzluğu arasında eğitimci, yalnızca bir unsurdur. Ancak, karakterin oluşumuna istekle katılması ve bir tercihin ne olduğu ve olması gerektiği konusundaki bilinçliliğiyle diğerlerinden ayrılır. Bu istek ve bilinçlilik dolayısıyladır ki bir eğitimci olarak onun mesleği te-

mel anlamını bulur. Bundan gerçek eğitimci iki şey kazanır: Birincisi; alçak gönüllülük (yaşamın doluluğu arasında yalnızca bir öge olduğu duygusu); İkincisi; kendinin farkında olma ,bütün bir kişiyi etkilemek isteyen biricik varoluş olduğu duygusu ve öğrenciye sunduğu gerçeklik tercihinde sorumluluk duygusu), ve bunlardan çıkan üçüncü bir şey de şudur: karakter eğitimi alanında bütünlüğün tanınmasında, öğrenciye yalnızca tek yol vardır; o da kendine güven (**Strain, s. 488**).

Birey - Grup İkilemi :

Gabriel Marcel'e göre 'Batı uygarlığı artık bireyi dikkate almıyor ve alacağı da benzemiyor. Toplum, bireyin sadece birkaç boyutunu bilmektedir. Birey olarak düşünülen insan bütünlüğü artık onun için mevcut değildir. Batı, bir makineye benzeyen toplum yaratmıştır'. Bunun çözümünün, kitlelerin eğitiminde yattığını ileri sürmek Marcel için bir çelişkidir.

Varoluşçuluğa göre, çağdaş insanın sorunu kim olduğunu unutmamasıdır (**Morris, s. 82**). Her insan yaşamı konusunda en son belirleyicidir. Yaşama ne anlam verildiği, varoluşçu tasarım, varoluşçu felsefenin temel sorunudur. Başka hiçbir sorun önem bakımından bunu geçmez.

İnsan varoluşunun merkezi toplum değil bireyin kendisidir. Toplumsallığa (sociality) göre, şayet grup için davranma ve ona ait olacak tarzda eğitilirse birey, yalnızlıktan kurtulur. Fakat varoluşçular, grup içinde bile bireyin yalnızlıktan kurtulmadığını söylemektedirler (**Kneller, 1964, s. 36**). Varoluşçuluk sormaktadır; toplumsallık (sociality), insanın tümünü kavramakta mıdır? Her insan etkinliğini açıklamada yeterli midir? İnsan grup içinde bile tek bir obje olarak açıklanabilir mi? Jaspers'in sorduğu gibi; insan, kendisi hakkında bildiğinden daima daha fazla değil midir?

Kuşkusuz bu konular tartışmalıdır. Bireydeki toplumsal yöne ağırlık verenler de toplumcu açıdan yoruma gitmektedirler. Bireyseiliğe ağırlık verenlerse daha ziyade Psikolojik değerlendirme içindedirler.

Varoluşçuluk, bireyin grupla ilişkisine bir de özgürlük ve gerçeklik kavramları açısından yaklaşmaktadır. Sartre'in öğretisinde karşılıklılık söz konusu değildir. Ya başka biri için objesiniz ya da

başkası sizin için bir objedir. Şayet, diğer insanlar kişisel tasarılarla denetlenecek objeler ise ve karşılıklı bir hayal ise kişisel sübjektivite başka bir insanın özgürlüğünü nasıl tanıyabilir?

Marcel'e göre özgürlük var olan bir şey değildir. Tecrübe edilmelidir. Bu durumda toplumsallık devreye girmektedir. İnsan, özgürlüğü, onun tanımını ve akla getirdiği çağrışımı öğrenerek bilemez. Kişi, 'ben, benim' diyemiyorsa, yaşamını kendisi belirleyemiyorsa özgürlük yoktur. Sartre'dan farklı olarak Marcel, özgürlüğün ayrılığa değil katılıma götürdüğünü ifade eder. Özgürlük, iletişim gereksinimine ve yaratma isteğine sıkı sıkıya bağlıdır. Özgürlük, diğer gerçekliklerin mevcudiyetini tanımaktır. Kişi, seçimlerinde özgürdür. Seçim tehlikeli olabilir ve kişi ıstırap çekebilir ve başarısız olabilir. Başarısız olmada da tamamen özgürdür. Bu nedenle eğitim, içsel varlığın özgürlüğü üzerinde yoğunlaşmalıdır (Knelser, 1964, s. 90). Birey, davranışlarının saptanmasında kalabalığın zorlamalarına bağımlılıktan kurtulmalıdır.

Heidegger'e göre toplum; gerçek olmayan ve aldatıcı olduğundan kişisel varoluş ile kişisel olarak saptanmış eylem arasındaki kırılmaz bağlantı üzerine, kişinin seçtiği dostluklar üzerine kurulmalıdır. Heidegger, kaybedilen kişiliklerin yeniden bulunması ve yalnızca kişisel olarak seçilen kişilerle ilişki kurulmasını önermektedir. Heidegger'in düşüncelerinin izlerini gördüğümüz Sartre'da da bireyin dünyadaki tasarıları veya eylemleri zorunlu olarak, diğer tüm insanların ve objelerin, kendi özel amaçlarına göre ikinci planda olmasını içermektedir. Sartre'a göre, bireyin özgürlüğünü topluma teslim etmek, genel iradeye teslim etmek, varoluşun temel gerçeklerini inkar etmek olacaktır.

Birey isterse, arzu ederse grupla birleşebilir, fakat bu baskı altında değil, kendi özgür iradesiyle olmalıdır.

Sartre'a göre herhangi bir insan, potansiyel olarak daima çevresiyle anlaşmazlık içindedir ve diğer sosyal ilişkilerde de böyledir (ailesiyle, arkadaşlarıyla, sevgilisiyle veya kendi kendisiyle). Bu niçin böyledir? Sartre'a göre insan, ya özgürlüğünü yaşamada tamamen özgürdür veya başka biriyle ilişki içersine girdiğinde — sadece ona bakmayla bile — ya ona egemen olmalıdır veya onun egemenliğine girmelidir. Birinci durumda, karşısındakine bir obje muamelesi yaptığından onun özgürlüğünü yadsımaktadır. İkinci

durumda, kendisini obje durumuna düşürerek kendi özgürlüğünü yadsımaktadır. Bu durum en iyi biçimde aşkta görülür; o zaman (ya sevgilinin özgürlüğünü tanımlayarak sadizm)* ortaya çıkar ve yahut (kendi özgürlüğünü tanımlayarak mezoşizm'e)** yoi açılır.

Marcel ve Jaspers gerçek varoluşun veya gerçek özgürlüğün başkalarının etkinliğine iöten katılmaya yol açtığı konusunda ısrarlıdırlar ve bu konuda Sartre ve Heidegger'le aynı kanıda değillerdir. Şöyle demektedirler, 'özgür insanlar olarak, başkalarının özgürlüğünü tanımaya mecburuz ve bu tanıma da sevgiye ve karşılıklı paylaşmaya götürür.'

Gruplar genellikle bir veya birkaç kişinin egemenliği altındadır ve bunlar da diğerlerinin kendilerini özgürce ifade etmelerine sınır koyarlar. Tüm grupların eğilimi standardizasyon yönündedir. Varoluşçu, grup öğretimine tümüyle karşı değildir. Bu yöntem, bir bütün olarak grubun veya sınıfın standartlarını yükseltmek için değil, grup içindeki her bir bireyin gelişimini teşvik etmek için kullanılabilir. Grup eğitiminin amacı bireyin eğitimi olmalıdır (Kneller, 1966, s. 63).

Öğretmen ve Öğrenci :

Varoluşçuluk'ta, genelde iyi ve kötüyü benimsetmek öğretmenin işi değildir. Onun görevi, somut bir soruyu cevaplamak, belirli bir durumda neyin doğru ve neyin yanlış olduğunu cevaplamaktır. Bu da ancak bir güven ortamında olabilir. Güven de, öğrencinin yaşamına doğrudan doğruya katılmaya kazanılır (ve bu katılmadan doğan sorumluluğu üzerine alarak).

Öğretmen ve öğrenci arasında geçen herşey (bir kasıt veya siyasal amaç olmaksızın) karakter eğitimi başlatır (Strain, s. 489). Ancak, varoluşçuluğun amacı ve ruhuna uygun olarak eğitilmemiş öğretmenlerden öğrencilerin pek bir şey alacağı yoktur (Kneller, 1964, s. 145).

(*) Sadist kişi, kendi yalnızlık ve hapsolmuşlük duygularından bir başka kişiyi kendi parçası haline getirerek kurtulmak ister.

(**) Mezoşist kişi, kendi bütünlüğünü yadsır, kendi dışındaki bir şeyin ya da birisinin aracı haline getirir. (Bkz. Erich Fromm, Sevme Sanatı, s. 27-28). İst. 1982.

Varoluşçuluk, kötü olan değerlerin seçilemez olduğunu, varoluşçunun iyiyi seçmesi gerektiğini ileri sürer. Neden olarak ta, varoluşçunun, istemli ve kişisel seçim eylemiyle değerli olanı ve değeri onayladığını söyler. Bu konuya ilişkin Sokrates'in görüşleri de benzerlik göstermektedir. Sokrates şöyle demektedir: «Kimse kötü olanı ya da kötü bildiği bir şeyi istemez. İnsan her zaman iyiyi ister, ancak iyi sandığı çoğu zaman kötüdür, böylelikle bilmeden kötüyü yapmış olur.»

Varoluşçu için iyi, daima ben'in pozitif bir olumlamasıdır. Bir eylemin özgürce seçimi kişisel sorumluluğu içerir, böylece öğretmen öğrenciyi kararlarının sonuçlarını farketmelidir. Öğrenci, seçimlerinin sonuçlarından korunmamalıdır veya öğrenci, zayıflıklarından veya hatalarından dolayı çevresinin, ailesinin, kötü öğütlerin veyahut ta insan doğasının yetersizliğini suçlamamalıdır. Öğrenci, şiddetli düş kırıklığı ve yalnızlık dönemlerinin kaçınılmazlığını da tanımalıdır; önemli bir karakter özelliği olarak kendine güveni geliştirmelidir. Bir öğretmenin önem verdiği değerler öğrencilere asla zorla kabul ettirilmemelidir (Kneller, 1964, s. 66).

Varoluşçu öğrenci ruhsal bir boşlukta amaçsız olarak dolaşmaz fakat estetik, özdeksel ve diğer değerlere ilişkin inançlara nasıl ulaşıyorsa kendi ahlâki ve dinsel inançlarına da öyle ulaşır. Bir insan; inancının, istemli ve kişisel bağlantı yoluyla ortaya çıkması koşuluyla inanmaya başladığı zaman, özgür olmayı sona erdirmiş olmaz. Dinsel eğitimde, lâik varoluşçuların çekindikleri nokta, dinin, itikatlarla, tapınma biçimleriyle olan içten ilişkisinde yatmaktadır. Ve böyle alışkanlıkları erken yaşta aşılamanın zararlı olacağı düşüncesindedirler (Kneller, 1964, s. 83).

Öğretmen, öğrenciyi disipline etmemeli, aksine öğrenci, belli bir amaç için değerli bulunduğu disiplini kabul etmelidir (Kneller, 1971, s. 76).

Varoluşçuluk'ta öğrenci, dış gerçeklerin bilgisini kendi doğasını tamamiyle tanımak için kullanılmalıdır (Kneller, 1968, s. 122).

SONUÇ :

Varoluşçuluğu diğer felsefelerden ayıran husus, çağdaş yaşamın artan ölçüde toplumsallaşan, örgütlenen, grup - merkezli niteliği üzerinde durması olmaktadır. Sosyolog David Riesman'ın dedi-

đi gibi, sahip olunan değerlerde, ifade edilen düşüncelerde, toplumsal davranışlarda, özgür iradeden çok, başkalarının beklentileri doğrultusunda hareket edilmekte başkalarının yönlendirdiği bir toplum oluşmaktadır. İşte böyle bir toplum içerisinde bireyin yok olması varoluşçuluğun ana temalarından biri olmaktadır. Ve bu bireyin kurtarılması söz konusu olduğunda da eğitim olayı gündeme gelmektedir. Varoluşçuluğun eğitime yaklaşımdaki radikal tutum; bilgi, eğitim süreci, birey - grup ilişkisi, öğretmen ve öğrenci konularına ilişkin mevcut uygulamaları reddetmesi onun uygulanabilirliğini tartışmaya açmaktadır. Kaldıkı varoluşçuların da bu konuda fikir birliği içinde olduğu söylenemez. Ancak tümünün üzerinde anlaştıkları nokta; insan varlığının sorunlarının, doğası ve anlamının eğitimin de sorunlarını oluşturduğu konusudur. İnsanlar, sorunlarını genelde günlük bağlamda çözmek zorundadırlar. Varoluşçuluk, insanın günlük durumdan uzaklaşmasını ve varlığının temel sorunlarına yönelmesini ileri sürmektedir. Ve eğitim, işte bu noktada devreye girecek, yaratıcı bireyseliği, özgür gelişimi sağlayacaktır. Programlar da, objeler dünyasından bireyin dünyasına yönelik olacaktır.

Varoluşçuluğun eğitime ilişkin mesajından, bireyin herşeyin üstünde olduğu anlaşılmaktadır. Oysa ki insana yönelik tek yönlü yaklaşımların her zaman olumlu sonuçlara yol açmadığı eğitim ve felsefe tarihinde görülmüştür. Bireysel ve toplumsal boyutlarıyla insan yaşayan bir gerçeklik olarak eğitimin konusu olmak durumdadır. İnsanın bireysel varlığı nasıl bir gerçeklik ise içinde yaşadığı toplum da bir gerçekliktir.

Varoluşçuluğun bilgiye yaklaşımının izlerini Antik Çağda da görmek mümkündür. Ancak bugün bu konu da tartışmalar azalmış ve hemen hemen herkesin üzerinde hemfikir olduğu objektif bilginin varlığı kabul edilmiştir. Böyle olduğu içindir ki bilim büyük bir ilerleme göstermiş ve uzayın derinliklerine yönelmiştir.

Karakter eğitimi konusunda da varoluşçuluğun ileri sürdükleri iddialar pek yeni sayılamaz. Diğer felsefelerde de bu konu üzerinde durulmuştur. Örneğin, Aristoteles bu konuyu işlemiştir. Nikhomakos Ethik'inde, II. - III. kitaplarda iyi karakterin genel doğası üzerinde durmuştur.

Varoluşçuluğun eğitim mesajında pragmacı izler görülmektedir. Fakat ondan farklı olarak varoluşçuluk, sürekli yaratmanın içindedir.

Varoluşçuluğun üzerinde durduğu sorumluluk anlayışı ve bireyin kendine güvenmesi eğitim açısından önem taşımaktadır. Ayrıca, meslekleşme olayının insanı mutsuz etmesi konusu bugünde üzerinde durulan bir konudur.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Brubacher, John S., *Modern Philosophies of Education*, McGraw Hill Book Company, Inc., New York, 1962.
- Kneller, George F., *Existentialism and Education*, John Wiley and Sons, Inc., New York, 1964.
- . *Introduction To The Philosophy of Education*, John Wiley and Sons, Inc., New York, 1966.
- . *Foundations of Education*, John Wiley and Sons, Inc., New York, 1968.
- . *Introduction To The Philosophy of Education*, John Wiley and Sons, Inc., New York, 1971.
- Morris, Van Cleve. «The Philosophy of Education», *Becoming An Education* Houghton Mifflin Company, Boston, 1963.
- Strain, John Paul. *Modern Philosophies of Education*, Random House, Inc., New York, 1971.