MARTİN BUBER'İN EĞİTİM FELSEFESİ

Ceren Nur GÜLEN

Doç. Dr. Zafer YILMAZ
Felsefe Ana Bilim Dalı
2022
Her Hakkı Saklıdır

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE ANA BİLİM DALI

Ceren Nur GÜLEN

MARTİN BUBER'İN EĞİTİM FELSEFESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ
Doç. Dr. Zafer YILMAZ

ERZURUM-2022

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Graduate School of Social Sciences

TEZ BEYAN FORMU

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

BİLDİRİM

Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Uygulama Esaslarının ilgili maddelerine göre hazırlamış olduğum "Martin Buber'in Eğitim Felsefesi" adlı tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Gereğini bilgilerinize arz ederim [*].

☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

x☐ Tezimin/Raporumun makale için **altı ay,** patent için **iki yıl** süreyle erişiminin ertelenmesini istiyorum.

16.12.2022

Ceren Nur GÜLEN

Aslı ıslak imzalıdır

---

[*] **LİSANSÜSTÜ TEZLERİN ELEKTRONİK ORTAMDA TOPLANMASI, DÜZENLENMESİ VE ERİŞİME AÇILMASINA İLİŞKİN YÖNERGE**

.....

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Çeşitli ve Son Hükümler

Lisansüstü tezlerin erişime açılmasının ertelenmesi MADDE 6– (1) Lisansüstü tezle ilgili **patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda**, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu **iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.**

(2) Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz **makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış** ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile **altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.**

Gizlilik dereceli tezler MADDE 7– (1) Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

(2) Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Graduate School of Social Sciences

TEZ KABUL TUTANAĞI

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Doç. Dr. Zafer YILMAZ danışmanlığında, Ceren Nur GÜLEN tarafından hazırlanan bu çalışma 15 / 12 / 2022 tarihinde aşağıda isimleri yazılı jüri tarafından Felsefe Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan	: Prof. Dr. Mustafa CİHAN	İmza: Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi	: Doç. Dr. Zafer YILMAZ	İmza: Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi	: Doç. Dr. Hüseyin AYDOĞDU	İmza: Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Sait UYLAŞ
Enstitü Müdürü
Aslı ıslak imzalıdır

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **II**
ABSTRACT ..... **III**
KISALTMALAR DİZİNİ ..... **IV**
ÖNSÖZ ..... **V**
GİRİŞ **1**
I. VAROLUŞÇULUK VE EĞİTİM **1**
II. MARTİN BUBER'İN HAYATI VE ESERLERİ **25**

BİRİNCİ BÖLÜM
MARTİN BUBER'İN GELENEKSEL VE MODERN EĞİTİM ELEŞTİRİSİ
1.1. GELENEKSEL EĞİTİME KARŞI ELEŞTİRİLERİ **33**
1.2. MODERN EĞİTİME KARŞI ELEŞTİRİLERİ **40**

İKİNCİ BÖLÜM
MARTİN BUBER'İN EĞİTİM MODELİ
2.1. İLİŞKİ TEMELLİ EĞİTİM **46**
2.1.1. Ben- O İlişkisizliği 49
2.1.2. Ben- Sen İlişkisi 52
2.1.3. Ben-O İlişkisizliğinin Eğitime Yansıması 56
2.1.4. Ben- Sen İlişkisinin Eğitime Yansıması 58
2.2. MARTİN BUBER'İN FELSEFESİNDE KARAKTER EĞİTİMİNİN ÖNEMİ **61**

SONUÇ **65**
KAYNAKÇA **69**
ÖZGEÇMİŞ **74**

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MARTİN BUBER'İN EĞİTİM FELSEFESİ

Ceren Nur GÜLEN

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Zafer YILMAZ

2022, 74 Sayfa

Jüri: Doç. Dr. Zafer YILMAZ
Prof. Dr. Mustafa CİHAN
Doç. Dr. Hüseyin AYDOĞDU

Bu çalışma Martin Buber'in eğitim anlayışını incelemeyi amaçlamıştır. Buber'in eğitime ilişkin görüş ve önerilerinin daha iyi anlaşılması adına öncelikle onun düşüncelerinin alt yapısını oluşturan varoluşçuluk akımının temel argümanları incelenmiştir. Buber, eğitime ilişkin görüşlerini ortaya koyarken, eğitim anlayışlarını eleştirir ve bu eleştirilerini birtakım metaforlar üzerinden ortaya koyar. Geleneksel eğitimi, heykeltraş metaforu üzerinden çağdaş eğitimi de bahçıvan metaforu üzerinden eleştirmiştir. Buber'in ortaya koyduğu model ilişki temelli bir modeldir. Bu ilişki diyaloğa dayanır. Buber, bu model üzerinden hem çağının "ilişkisizliğine" hem de eğitimdeki tek yönlü ilişkiye çözüm bulmayı amaçlamıştır. Buber'in, modelinin ana temasını oluşturan iki farklı ilişki şekli vardır bunlardan ilki, Buber'in modern çağın hastalığı diye nitelendirdiği Ben-O ilişkisi, ikincisi gerçek ve saf bir ilişki dünyasını kuran Ben-Sen temelli ilişkidir. Buber'e göre eğitimdeki açmaza çözüm olacak olan ilişki türü Ben- Sen ilişkisidir. Bu ilişkide karşılıklılık esastır. Diyaloğa dayalı yürütülen bir ilişkide her iki tarafın kendini ifade etme, iletişim kurma imkânı olur. Diyalogda konuşma kadar dinlemede anlam ve önem kazanır. Dolayısı ile diyaloğa dayalı bir eğitim sürecinde öğrenciler dinleyen olduğu kadar konuşan bireyler olarak da görülür.

Anahtar Kelimeler: Martin Buber, Diyalog, Varoluşçuluk, Ben- Sen ilişkisi, Ben- O ilişkisi

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

MARTIN BUBER'S PHİLOSOPHY OF EDUCATİON

Ceren Nur GÜLEN

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Zafer YILMAZ

2022, Page: 74

Jury: Assoc. Prof. Dr. Zafer YILMAZ
Prof. Dr. Mustafa CİHAN
Assoc. Prof. Dr. Hüseyin AYDOĞDU

This study aimed to examine Martin Buber's understanding of education. In order to better understand Buber's views and suggestions on education, the main arguments of the existentialism movement, which forms the basis of his thoughts, are examined. While presenting his views on education, Buber criticizes their understanding of education and presents these criticisms through some metaphors. He criticized traditional education over the metaphor of the sculptor, and contemporary education over the metaphor of the gardener. Buber's model is a relationship-based model. This relationship is based on dialogue. Through this model, Buber aimed to find a solution to both the irrelevance of his age and the one-way relationship in education. There are two different types of relationships that form the main theme of Buber's model, the first is the I-O relationship, which Buber describes as the disease of the modern age, and the second is the Me-You-based relationship that establishes a real and pure relationship world. According to Buber, the type of relationship that will solve the dilemma in education is the I-You relationship. Reciprocity is essential in this relationship. In a relationship that is carried out as a defendant, both parties have the opportunity to express themselves and communicate. It gains meaning and importance in listening as well as speaking in dialogue. Therefore, in a dialogic education process, students are seen as speaking individuals as well as listeners.

Keywords: Martin Buber, Diyalogue, Existentialism, I- You Relationship, I- He Relationship

KISALTMALAR DİZİNİ

Akt. **:** Aktaran

Çev. **:** Çeviren

Ed. **:** Editör

S. **:** Sayfa

Vb. **:** ve benzeri

Vs. **:** vesaire

ÖNSÖZ

Martin Buber (1878-1965), 20.yy en etkili felsefe akımı olan varoluşçuluğun temsilcilerindendir. Buber, varoluşçuluğun temel argümanlarından hareketle eğitimde yaşanan sorunlara çözüm bulmak amacıyla bir eğitim görüşü geliştirmeye çalışır. Bu anlamda Buber, hem geleneksel hem de modern eğitim anlayışını eleştirir ve bu eleştirilerini metaforalar üzerinden ortaya koyar. Buber kendi eğitim anlayışını insanlar arası ilişki biçimlerinden hareketle biçimlendirmeye çalışır. Bu çalışmada, Buber'in mevcut eğitim görüşüne yönelik eleştirileri ve önerdiği eğitim görüşü incelenmiştir.

Çalışma giriş, iki bölüm ve sonuçtan oluşmaktadır. Giriş bölümünde; Buber'in düşüncelerinin alt yapısını oluşturan varoluşçu eğitimin temel argümanları incelenmiştir. Birinci bölümde; Buber'in mevcut eğitime yönelik eleştirileri, ikinci bölümde; kendi eğitim görüşü ele alınmıştır. Sonuç bölümünde ise; Buber'in görüşlerinin genel bir değerlendirilmesi yapılmıştır.

Çalışmada mümkün olduğunca Buber'in kendi eserlerinden faydalanılmıştır. Birincil kaynakların yanı sıra konuyla ilgili ikincil kaynaklara da başvurulmuştur. Çalışmada görülecek eksikliklerin hoşgörüyle karşılanacağını ve çalışmanın konuya ilgi duyanlara yol gösterici olacağını umuyoruz.

Çalışma boyunca yakından ilgi ve yardımlarını gördüğüm danışman hocam Doç. Dr. Zafer YILMAZ'a, kütüphanesi ile bana yardımcı olan Prof. Dr. Zübeyir SALTUKLU'ya, fikirleriyle bana yol gösteren Prof. Dr. Mustafa CİHAN'a, her zaman desteğini hissettiğim Prof. Dr. Nevzat CAN'a ve her zaman yanımda olan sevgili aileme teşekkür ederim.

Erzurum 2022 **Ceren Nur GÜLEN**

GİRİŞ

I. VAROLUŞÇULUK VE EĞİTİM

Martin Buber (1878-1965) varoluşçu eğitim felsefesinin en önemli isimlerinden biridir. Varoluşçuluğun teist kanadında yer alan Buber'in Felsefesinde ve özellikle de eğitime ilişkin görüşlerinin şekillenmesinde 20. Yüzyılın en popüler akımı olan "varoluşçuluk" akımının etkileri görülür. Martin Buber'in eğitime yönelik görüşlerini anlamlı hale getirebilmek adına varoluşçuluk nedir, temel argümanları nelerdir, varoluşçuluğun ortaya çıkış şartları nelerdir? gibi soruların cevap bulması gerekmektedir. Bu nedenle ilk yanıt aramaya çalışacağımız soru varoluşçuluk nedir? olacaktır. Varoluşçuluğun tanımını yapmaya çalışırken de "varoluş" ve "varoluşçuluk" kavramlarının ayrımı yapılmaya çalışılacaktır.

"Varoluş" İngilizce existence, Fransızca existence, Almanca existenz dasein, Latince existere ya da existentia, Türkçede viicud, mevcudiyet anlamlarına gelir. En genel anlamda var olma durumu somut olarak olma ya da bulunuş; bir gerçekliğe sahip olma ya da gerçekleşmiş olarak var olma. Bu var olma durumundan kasıt gizil bir güç olarak var olmak değil etkin olarak bir varlığa sahip olmaktır. Varlığın doğasını kuran "öz"ün karşıtı olarak bir şeyin ne olduğu ya da nasıl olduğu olgusu değil de o şeyin var olduğu olgusudur (Güçlü, 2002: 1521).

Türkçede var olmak; varoluşçu felsefe içerisinde, özgür bireyle ilgili olarak kişinin kendisini alternatif durumlar karşısında özgür seçimleriyle gerçekleştirmesi durumu ya da eylemine verilen addır. Daha çok kişinin bir birey olarak var olabilmesi ile ilgilidir. Bunu da gerçekleştirebilmek adına kişi olabildiğince kendisini yığının, sürünün içerisinden çıkarmalıdır. Başka bir ifade ile kişinin, kendi hayatını bir izleyici olarak izlemekten çıkıp başrol haline gelebilme sürecini ifade eder (Cevizci, 1999: 888).

Tanımlamaya çalıştığımız Varoluş nedir? sorusu birçok düşünürü meşgul etmiştir ve onlar tarafından da tanımlanmaya çalışılmıştır. Örneğin, Soren Kierkegaard bu kavramın açıklanamayacağını ve varoluş gerçeğine ilişkin kavramları tarif etmekten kaçınmayı bir tür hüner olarak görmüştür. Bu süreci soyut bir şekilde açıklamaya çalışmak, bu süreci yok saymaktır (Kierkegaard, 2020: 21). Kierkegaard'ın varoluşu tanımlama şekli şu yöndedir, bu kavram kendisine dair hiçbir şey söylenemeyen,

anlatılamayan, iletilemeyen ve üzerinde bir açıklama yapılamayan durumdur. Kierkegaard'a göre varoluş kavramının tanımlanmasını zorlaştıran neden şudur; varoluşun değişken, hareket halinde olan ve farklılaşan bir doğası vardır, bu durum onun net bir tanımının yapılmasını zorlaştırır. Fakat tanımlanmasını zorlaştıran tek neden bu değildir, bireyin varoluş süreci içerisinde olması bir başka nedendir. Varoluşun insana ait bir özellik olduğunu vurgulayan Kierkegaard, varoluş sürecini ben olma süreci olarak görür ve bu ben olma süreci diğer tüm varlıklardan farklılaşır. Bu süreç doğada diğer canlılarda yoktur, doğadaki bir taşı, toprağı, ağacı, vs. düşündüğümüzde onların sadece var olma özelliklerine sahip oldukların görüyoruz. Ancak insan bir taş ya da ağaç gibi var olmaz, insanın varoluşu zamanın ve mekânın içerisinde var olmaktan farklıdır (Taşdelen, 2004: 115-122). Dolayısı ile varoluş yaşanan anda ve süreksiz alanda kavranabilir (Çavuşoğlu, 2017: 773). İnsan varoluş bilincine farkındalık sayesinde ulaşabilir. Bu farkındalık haline de sadece insan sahiptir, bir kuştan ya da çiçekten varoluşunun farkında olması beklenemez. Fakat insan diğer canlıların aksine kendi varoluşunun farkına varabilir ve bu varoluşu hakkında yorum yapabilir.

Varoluş kavramını tanımlamaya çalışan bir diğer düşünür de Karl Jaspers'tir. O da Kierkegaard gibi varoluşun belirli bir tanımından bahsedilemeyeceğini vurgular. Çünkü nesnel anlamda bir varoluştan bahsedilemez, varoluş insanın kendisi olma durumudur (Akarsu, 1994: 205-207). Varoluştan daha çok özsel varoluşu anlamak gerekir, oda ancak ben'in varoluşunu anlamakla mümkün olur (Timuçin, 2001: 391). Her iki tanımda da ortak noktalardan biri, varoluş kavramının ben'le özdeş olarak kullanılmasıdır (Tansel, 2006: 10).

Peki insan bu ben'in varoluşuna nasıl ulaşabilir? Jaspers'e göre insan bu duruma özgür ve koşulsuz bir kararla ulaşabilir (Akarsu, 1994: 205-207). Jaspers'in vurguladığı özgürlük ve karar verebilme yetilerine bakarak varoluş sürecini sadece insana özgü bir süreç olduğu çıkarımında bulunmak mümkündür. İnsan dışındaki varlıklarda varoluş sürecinden bahsedilemez. Onlar belirli bir canlılık ve devinimin parçası olarak hayatta vardırlar. Dolayısı ile sadece insan yaşamı söz konusu olduğunda bir varoluş sürecinden bahsedilir (Taşdelen, 2004: 121). Jaspers'in ifade ettiği bu varoluş sürecine ulaşmanın yolu "varoluşsal iletişim" ile elde edilir. Bu varoluşsal iletişimden kasıt şudur, insanlar günlük hayatlarında iletişimi sağlamak için birtakım kavramlar ve dile ait simgeler

kullanır. Aslında insan bu kavramlar ve simgeler aracılığı ile kendini açığa çıkarmaya çalışır. Bu varoluş bireyin eline olmuş bitmiş bir durum olarak verilmemiştir, aksine bu durum sürekli olan bir durumdur yani belirli koşullar altında kazanılıp sonrasında kaybedilen bir durum değildir (Akarsu, 1994: 205- 207). Varoluş da bir son yoktur, yani bir gün kalkıp ben varoluşumu tamamladım demek mümkün değildir. Varoluşun tamamlanması ancak ölümle mümkündür. Martin Heidegger 'in de ifade ettiği gibi "*varoluş, tamamlanışına ve ereğine ancak ölümle ulaşır*" (Bozkurt, 1998: 111).

Her iki tanımlama şekline baktığımızda bir diğer ortak nokta olarak karşımıza, varoluşun sadece insana ait bir süreç olduğu çıkar. İnsan diğer varlıkların aksine kendi özünü oluşturabilir. İnsan, belli bir model veya belli bir kullanım amacına göre imal edilmemiştir. Daha net anlamak için, masamızın üzerinde duran bir bardağı düşünelim bu bardak belli bir tasarım sonucunda olmuştur ve belli bir amaca hizmet etmek için oluşturulmuştur. Eğer söz konusu olan bu bardak su içmek için tasarlanmış ise su içmek amacıyla kullanılır. Dolayısı ile bir tasarı olarak bu bardak bir öz'e sahiptir. Ama insan olarak ben şu veya bu şey olmadan önce varım. Bu nedenle şu veya bu olmaya karar verecek olan da benim. İnsan söz konusu olduğunda varoluş özden önce gelir (Tansel, 2006: 11). Sadece insan söz konusu olduğunda varoluş özden önce gelir diğer varlıklarda öz varoluştan öncedir. Yani insan dışındaki varlıkların özü yaratılışlarında bellidir. Şöyle bir örnekle açabiliriz bu durumu diyelim ki bir çiftçi tarlasına domates tohumları ekti ve bir süre sonra bu domatesler büyüdü bu noktadan sonra çiftçi bu domatesler nereden çıktı diyemez çünkü o tohumların özünde domates olmaklık vardır. Bu durumda öz varoluştan önce gelir. Ancak kendisi için varlık dediğimiz insanda durum bu şekilde değildir. O önce var olur daha sonra şu ya da bu olur yani var olduktan sonra özünü oluşturur. Varoluşçu felsefeye göre eski felsefelerde hâkim olan görüş, özün varoluştan önce geldiği noktasındaydı. Eski felsefelerde düşünceden yaşama geçiliyordu ve yaşam düşünceyle açıklanıyordu, yaşamı bir deney alanı olarak enine boyuna ayrıştırmaya tutmadan, önsel bir inançla onu kurgusal bir biçimde tanımaya çalışıyordu. Bu tutum varoluşçu felsefe açısından son derece yanlış bir tutumdur, varoluşçulara göre yapılması gereken; önyargısız bir şekilde yaşama ya da varoluşa yönelmek ve onu bütün boyutlarıyla gözlemleyerek bilgiye ulaşmaktır. Kısacası bilgiden yaşama değil, yaşamdan bilgiye geçmek gerekir. Varoluşçu felsefeye göre esas ve değerli olan yaşamın bilgisidir bunun dışında bilgi aramak yanlıştır.

Varoluşçu filozoflar bu tarz bir bakış açısı ile felsefe tarihi boyunca sürmüş olan öz ve varoluş karşıtlığını kaldırmış oldukları inancındadırlar (Timuçin, 2001: 391).

Bu noktada şöyle bir soru yöneltilebilir, insan özünü nasıl oluşturur? Sartre bu soruya şu şekilde bir yanıt verir; insan özünü dünyaya atılarak, orda çeşitli acılar çekerek, savaşarak oluşturur (Sartre, 1999: 8). Bu dünya anlamsız bir dünyadır ve insan bu dünyaya atılmıştır, fakat bir o kadar da sorumludur insandaki sorumluluk özünü seçmek ile ilgilidir (Büyükdüvenci, 1987: 97). Ancak buradaki temel soru şudur, insan hangi özünü seçer? Çünkü insanın bir seçme yetisine sahip olduğu bir de seçme yetisine sahip olamadığı özü vardır. Örneğin, insan kendisini insan türüne bağlayan, evrensel ya da türsel özünü yaratma yetisine sahip değildir. Ancak insan, kendisine özgü olan başka kimsede bulunmayan, kendini biricik kılan özünü seçme yetisine sahiptir (Sartre, 1999: 8). Kierkegaard'a göre insanın varoluşu kendi öz iradesince belirlenir ve kendi kendisini yaratan tek varlıktır. Bir ağaç, ağaçlığını kendisi yaratamaz ama insan kendi varlığını yaratma yetisine sahiptir. İnsan içerisine doğduğu toplumsal yapıyı, aileyi seçemez ya da hangi sınıfa ait olacağını belirleyemez, zekasını, boyunu seçemez. Bu durumlar insanın seçme yetisinin dışında kalan durumlardır. Ancak insan bu durumlar karşısında nasıl bir tavır alacağını seçme yetisine sahiptir (Sönmez, 2005: 123). Örneğin bir insan kendisi seçmediği halde sakat bir şekilde dünyaya gelebilir bu kendi elinde olan bir şey değildir. Ancak bu duruma bakış biçimini kendisi seçer. Bu durumda olan bir insan bu durumu çekilmez, gizlenmesi gereken bir durum olarak görmeyi seçebilir ya da bu durumu herkese göstermekten çekinmemeyi seçebilir (Foolquie, 1976: 69-70).

Görüldüğü gibi insan çeşitli durumlar karşısında kendi özünü oluşturabilir. Kendi seçemediği durumlar karşında da tavır alarak kendi özünü oluşturur. İnsan kendi özünü seçerken aslında sadece kendini seçmiş olmaz aynı zamanda tüm insanları da seçmiş olur. İnsan olmak istediği kimseyi yaratırken, herkesin nasıl olması gerektiğini de tasarlar. Diğer taraftan bütün insanları seçerken insanoğlu kendisini de seçmiş olur. Şöyle ya da böyle olmayı seçmek bir bakıma, seçtiğimiz şeyin değerli olduğunu belirtmek demektir. Çünkü hiçbir zaman insan kötüyü seçmez (seçmediğini düşünür) hep iyi olana yönelir. Tüm insanlar için kötü olan bir şey bizim içinde kötüdür (Sartre, 1999: 63).

İnsanın varoluşu sürekli değişen akan bir sürecin içerisindedir. Bu nedenle varoluş statik bir yapıda değil aksine dinamik bir yapıya sahiptir ve sürekli değişime tabiidir (Taşdelen, 2004: 116-122). Herakleitos'un, "bir nehirde iki kere yıkanamazsın" sözü varoluşun, oluşum sürecini anlamak için iyi bir örnektir. Nasıl ki bir nehre ikinci kez girdiğinizde hem siz hem de nehir değişmiş olur ise varoluş sürecinde olan insan da aynı bu şekildedir. Dün içerisinde bulunduğumuz, yaşadığımız varoluş ile bugün yaşadığımız varoluş aynı değildir. Yani kısacası insanoğlu her gün yeni bir değişim süreci içerisindedir.

Genel anlamda varoluş ile ilgili yapılan değerlendirmeler toparlanacak olunursa, Nurettin Topçu'nun ifadeleri ile, var oluş bir keyfiyet hali değildir, belki de bütün keyfiyetleri içerisine alan bir realite halidir. Bunu bir metafor kullanarak daha anlaşılır kılmak mümkündür. Varsayalım ki, ben uzun boylu esmer, yeşil gözlü, kısa saçlı biriyim ancak bütün bu özelliklere ek olarak birde var olan birisi değilim. Aksine ben varoluşum sayesinde yani şu an burada var olmamdan kaynaklı olarak tüm bu sayılan özelliklere sahibim. Benim sadece bu özelliklere sahip olmam beni varoluş sahibi yapmaz. Gerçek anlamda bir varoluşa sahip olmak insanın kendi kendisini seçmesi ile mümkündür ancak böyle bir durumda insan gerçek varoluş sahibi olabilir (Topçu, 2010: 35-36).

Varoluş kavramının tanımını yaptıktan sonra "varoluşçuluk" kavramının tanımı üzerine yoğunlaşabiliriz. Diğer felsefi disiplinlerin tersine varoluşçuluk nedir? sorusuna karşılık net bir tanım yapmak oldukça güçtür. Net bir tanım yapılmasını zorlaştıran çeşitli etmenlerin varlığından söz etmek mümkündür. Buna ilk neden olarak, varoluşçuluğun temel vurgu noktasında bireyin olması gösterilir. Bu felsefenin özünde insan vardır ve bu insan seçimleri sayesinde kendi kendini var edebilen bir varlık olarak karşımıza çıkar. Tanımı zorlaştıran ikinci etmen ise varoluşçu olarak adlandırılan filozofları varoluşçu yapan özelliğin ne olduğu konusunda bir fikir birliğinin olmamasıdır. Üçüncü özellik olarak varoluşçu filozofların çok geniş bir kitleden geliyor olmasıdır. Şairler, roman yazarları gibi birçok edebiyatçı ilgi duymuştur. Dördüncü özellik olarak, varoluşçuluğun mantıksal bir disiplin olmaktan ziyade bir ruh hali, kişisel bir deneyimin ürünü olması gösterilebilir (Hotaman, 2019: 69).

Etimolojik açıdan varoluşçuluğa ilişkin bir tanım yapacak olursak varoluşçuluk, Latince "existere" kökünden gelmektedir, bu da ortaya çıkarmak, zuhur etmek anlamlarına gelir. Bu sözcük ilk olarak varoluşsal ve varoluşla ilgili sıfatlar türetilerek daha sonra da buna (culuk) son eki eklenerek ortaya çıkarılmıştır (Sarıoğlu, 2008: 244).

Genel hatları ile varoluşçu alanda eser veren düşünürlerin eserleri incelendiğinde, aralarında bir fikir birliğinin olmadığı, ortak bir yöntem ya da tanımı benimsemedikleri görülür. Varoluşçuluğun tanımı konusunda bir uzlaşı olmaması onu kopuk bir felsefi akım yapmaz. Çünkü özellikle insana bakış noktasında fikir birliği bir hayli fazladır. Bütün bunlardan ziyade Jean Wahl'ın deyişiyle, varoluşçuluk belki bir iklimi ve ortak bir havayı belirtmektedir (Sartre, 1999: 9). Bu iklim ve ortak havaya bağlı olarak düşünürler farklı tanımlar yapmışlardır. Örneğin, Weil'e göre varoluşçuluk bir bunalımı ifade derken, Mounier'e göre varoluşçuluk, umutsuzluktur. Banfi'ye göre kötümserlik, Wahl' göre başkaldırı, G. Marcel'e göre özgürlük, Faulque'ye göre ise saçmalık felsefesidir. Sartre, varoluşçuluğun tanımını yapmayı kolay bir iş olarak görür ve şöyle devam eder, her nesnenin bir özü bir de varlığı vardır. Öz sürekli nitelikler topluluğu olarak nitelendirilir. Varlık (ya da varoluş) dediğimiz şey ise dünyada etkin olarak bulunuşluğu ifade eder. Varoluş nedir? Sorusuna her ne kadar farklı cevaplar vermiş olsalar da tam olarak bu sorunun karşılığı olmaktan uzaktır. Çünkü tüm bu tanımlar varoluşçuluğun belli bir yanını ön plana çıkarıyor. Gerçekte bu sayılan özellikler varoluşçuluğun ana özellikleri üzerine açıklamalardır (Sartre, 1999: 7-8). Bu ana özellikleri varoluşçu olarak nitelendirilen filozofların ortak noktası olarak görmek mümkündür. Bu kavramlar; bireycilik, hiçlik, özgürlük ve sorumluluk, yabancılaşma, saçmalık ve ölümdür. Her bir düşünür bu kavramların içeriklerini farklı şekillerde doldursa da ortak olarak üzerinde durdukları kavramlar bunlardır (Yılmaz, 2021: 106). Kısaca bu kavramların varoluşçuluk açısından ne anlam ifade ettiklerine bakmakta fayda vardır.

Bu kavramlardan biri bireyciliktir: Varoluşçu felsefenin odağında ne ontoloji ne de epistemoloji vardır onun odak noktası bireydir (Schaff, 1966: 14). Varoluşçular, insanın varoluşunu doğası gereği tikel ve bireysel olduğunu ileri sürerler. Bu nedenledir ki varoluşçuluk söz konusu olduğunda şunun ya da bunun varoluşundan bahsetmek mümkün olabilir. Yani bir grubun ya da belli bir topluluğun varoluşu değil tek bir bireyin varoluşundan bahsedilebilir. Varoluşçulara göre bizzat bireyin deneyimde

bulunması önemlidir. Birey kendi inançları kendi duyumları doğrultusunda eylemde bulunduğunda doğruya ulaşabilir. Bireycilik anlayışı genel halk, sürü, kalabalık gibi anlayışları reddeder. Çünkü sürünün varoluşu olmaz (Çüçen, 2021: 28). Bu anlamda bireyin kalabalığın içinden kendini soyutlaması diğer bir ifadeyle kendisini sürüden ayırması gerekir. Bireyin kendini gerçekleştirmesi, sürüden ayrılıp bireyselleşmesine bağlıdır (Başerer, 2022: 64).

Varoluşçu felsefe açısından insan, bilimsel yöntemler yardımı ile anlaşılıp, kavranabilecek bir nesne değildir. Elbette insan eğer kendisi isterse, kendini dünyadaki başka nesneler gibi araştırma nesnesine dönüştürebilir. Kısacası kendisini nesneleştirebilir. Fakat insanın böyle bir olasılığa sahip olması bile onun aslında daha başka bir şey olarak var olduğuna işaret eder (Gündoğdu, 2007: 101). Varoluşçular temelde insanın nesneleştirilmesine karşıdırlar. Onlara göre insan doğanın, tarihin, toplumsal çevrenin, biyolojik ve fiziksel güçlerin ürünü gibi nesneleştirici bir tavırla incelenemez. İnsana yakışan, onu bir özne olarak ele alıp onun biricikliğine yakışacak şekilde değerlendirmektir (Charlesworth, 1976: 27).

Bir yanlış anlaşılmaya mahal vermemek adına şunu belirtmek gerekir. Varoluşçu filozoflar özneye vurgu yaparlar ancak bu özne dış dünyaya kapalı soyut bir özne değildir. Aksine bu özne yaşamın içerisinde, hayatın merkezindendir. William Barett'in ifadesi ile "var olmak dışarıda olmaktır" (Gündoğdu, 2007: 102). Varoluşçulara göre bireye anlam katan hayatın içerisinde, toplumun içerisinde etkin bir şekilde bulunmaktır. Ancak günümüz dünyasında bu pek mümkün değildir. Çünkü birey yalnızlaşmış, kendi kabuğuna çekilmiştir. Birey modernite ile birlikte etrafındaki her şeyi kaybetmiş fakat dahada önemlisi kendisini kaybetme tehlikesi içine düşmüştür. Bu anlamda varoluşçu felsefe modern çağın insanına şu çağrıda bulunur; "modern çağ insanı dikkat et! Birçok şey kazandın, birçok başarıya imza attın, atomun sırlarını çözdün ama kazandığın her şeyi yitirme tehlikesi ile karşı karşıyasın! Dikkat et bütün evreni ele geçirmiş olsan da kendini yitirmek üzeresin. Modern çağın insanı kendi varoluşunun elinden alınmasına izin verme, yaşamını yeniden kendi eline al! Kitleler arasında kaybolma, kendi kaderini kendin belirle!" (Akarsu, 1994: 190). Her çağın kendine has belli başlı dinamiklerinde ahlaki düşüklükler olabilir. Bizim çağımızın ahlaki düşüklüğü ne hazcılık ne de ahlaki yıkımdır. Bizimkisi bireyin

değersizleşmesidir. Bizim çağımızın insanı bireyi küçük görmüştür (Gündoğdu, 2007: 104).

Varoluşçu felsefe bireyi düştüğü değersizlikten kurtarmak adına onu en tepeye çıkarmıştır. Hatta o kadar yükseklere çıkarmışlardır ki Kierkegaard mezar taşına "burada bir birey yatıyor" yazdırmak istemiştir. "O'nun, birey ol! (Gündoğdu, 2007: 104) çağrısı günümüz insanı için çok anlamlı bir çağrıdır". Çünkü, çoğumuz bir birey gibi kendi hayatlarımızı yaşayamıyoruz. Toplumun bize biçtiği basma kalıp rollere göre hareket ediyoruz. Kendi hayatlarımızı "el alem ne der" korkusuyla yaşayabiliyoruz. Bu şekilde bir yaşamın bizi varoluşumuza ne kadar ulaştıracağı tartışmaya açıktır.

Bütün bunlara ek olarak şu şekilde bir parantez açabiliriz, varoluşçu felsefe bireycidir, bireyi önemser, fakat asla solipsizmin(tekbencilik) içine düşmez. Hatta solipsizme karşıdırlar birey toplumun içinde, başkalarıyla beraber anlam kazanan bir varlıktır (Çüçen, 2021: 28). Çünkü aşırı bir bireycilik anlayışı kişiyi giderek yalnızlaştırır, kendi kabuğuna çekilmeye iter. Birey kalabalıkların arasında yalnız kalır kendisini toplumdan soyutlar.

Bir diğer kavram özgürlük ve sorumluluktur; Özgürlük, eylem kavramı ile yakından ilgilidir, bu nedenle de varoluşçu felsefenin özgürlük anlayışında eylemde bulunma durumu önemlidir. Varoluşçuluğun temel vurgu noktası özgürlüktür ancak bu özgürlük istediği gibi davranma kafasına eseni yapma anlamında bir özgürlük müdür? Öncelikle bu soruya açıklık getirmek önemlidir. Varoluşçuluğun bahsettiği özgürlük anlayışı başına buyrukluğu, kafasına estiği şekilde hareket etmeyi tasvip etmez aksine kişi bir eylemde bulunuyorsa bunun sorumluluğunu mutlaka üstlenmelidir. Bir duygunun değeri eylemde bulunduktan sonra değerli ya da değersiz olarak ölçülebilir. Ancak tam anlamıyla belirlenmemiş bir özgürlük anlayışında bireyin belli başlı çıkmazların içerisine sürüklenmesi olası bir durumdur. Çünkü karşılıklı bağımlılığın hüküm sürdüğü davranışların, değerlerin ve düşüncelerin başkalarının beklentisi doğrultusunda biçimlendiği bir dünyada yaşıyoruz (Foolquie, 1976: 48).

Varoluşçuluğun özgürlük anlayışında eylem kavramı önemli olduğu kadar seçim kavramı da önemlidir. İnsan özgür olduğu sürece seçim yapabilir, kısaca varoluşçu anlayışta özgürlük, seçmek demektir. Ancak bunun aksi durum yani seçmeme durumu bir özgürlük değildir. Seçmemek, seçmemeyi seçmek demektir (Sönmez, 2005: 124).

Varoluşçu anlayışta insan bu dünyada terk edilmiş ve yalnız başına bırakılmıştır. Fakat insan bu yalnızlık içerisinde kendini yaratmaktan sorumludur. Ancak bu yaratma fiziksel anlamda bir yaratma değildir kişinin özünü yaratmasıdır. İnsan dünyaya bir şekilde gelmiştir ancak insanda bir eylemsizlik hali olmamalı, bunun aksine sürekli insan kendini aşma gayretini göstermeli sürekli kendi özünü yaratmalıdır. İşte bu temelden hareketle Sartre şöyle der; eğer varoluş özden önce geliyor ise o halde insan ne olduğundan sorumludur. Varoluşçu anlayışta sorumluluk şunun ya da bunun omuzlarında değildir kişinin kendi omuzlarındadır insan hem kendi varoluşundan sorumlu hem de etrafındaki insanların varoluşundan sorumludur. Sartre bunu ifade ederken 'insan tepeden tırnağa sorumludur' der (Sartre, 1999: 63).

Genel bir bakış açısı ile varoluşçuların hemen hemen hepsinde bu dünyanın anlamsız olduğu ve insanın bu dünyada yalnız olduğu düşüncesi vardır. Ancak tüm bu pesimist düşüncelere rağmen insanın bu anlamsızlık içerisinde anlam yaratmak gibi temel bir görevi vardır. İnsan bu dünyayı daha anlamlı kılmakla yükümlüdür, çünkü varoluşçuluğun temelinde insanın özünün bir başkası tarafından değil sadece kendi eliyle oluşturduğu fikri vardır. İnsan özgür seçimleri sonucunda var olur, özgür bir şekilde kendini seçenler ya da diğer bir ifade ile yaratanlar tüm bu seçimlerinden sonra varoluşlarına bu benimdir, benim yapım sonucunda olmuştur diyebilirler (Foolquie, 1976: 48). Görüldüğü üzere özgürlük, insanın kendi özünü yaratması için zorunlu bir konumdadır. Sartre' a göre 'insan özgür olmaya mahkûmdur' bu noktada şu soru sorulabilir, insan nasıl hem özgür hem de mahkûm olabilir? Bu şu şekilde açıklanabilir özgür olmaya mahkûmdur çünkü insan diğer varlıkların aksine yaratılmamıştır özgürdür çünkü yeryüzüne gelmiştir ve dünyaya fırlatılmıştır artık bütün yaptıklarından sorumludur (Sartre, 1999: 69-70).

Bir diğer kavram hiçliktir: Bu kavram bugün varoluşçu felsefenin temel çatılarından birini oluşturmaktadır. Tüm varoluşçu düşünürler bu kavrama değinmekten hatta kendilerine temel ilke yapmaktan geri durmazlar (Çüçen, 2021: 35). Hiçliği bir felsefi sistemin temeli yapan şey insan gerçekliğinin varlığıdır. Varoluşçuluk, hiçliği insandan çok uzakta bir yerde görmez aksine hiçlik insan varlığının, göğsünde taşıdığı bir aşılmazlıktır. İnsan varlığındaki bu çatlak, yeni bir olumluluğun göstergesi değildir. O aslında hiçbir şey değildir. Varoluşçular, bu eksikliğin bu dünyaya nasıl geldiğini de açıklarlar. Onlara göre bu eksiklik dünyaya insan gerçekliği ile gelir. Ancak bu

gerçekliğin kendisi de tam değildir oda eksik bir yapıya sahiptir. İnsan gerçekliği sürekli bir çaba içerisindedir. Bu çaba doluluğa ve kendisiyle uyuşma noktasında bir çabadır. Ancak bu çabada sonsuza kadar başarısız olmaya mahkumdur (Mounıer, 2019: 98). Hiçlik bir defaya mahsus olarak yaşanıp biten bir şey değildir. İnsan sürekli bir hiçliğin içindedir ve içinde olmaya da devam edecektir. Birey kendini milyonlarca kez özgür hissedecek fakat bir o kadar da hiçlikle karşı karşıya kalacaktır. Bu nedenle bu dünyada olmak büyük bir sabır ve direnç işidir, insanın sürekli hiçlik içerisine düşmesine mitolojiden Prometheus ve Sisyphos efsanelerini örnek olarak vermek mümkündür. Zincire bağlı olan Prometheus'un karaciğerini sürekli kuşlar yer, Prometheus'un acısı sonsuz olsun diye karaciğer sürekli kendini yeniler. Sisyphos, kocaman bir taşı ite ite dağın doruğuna götürmeye çalışır, tam doruğa ulaşacakken taşı elinden kaçırır, bu süreç sonsuza kadar bu şekilde devam eder. İşte tıpkı varoluşun son bulmadığı gibi hiçlikte bir sona ulaşamaz. Bu durumda hayat, Prometheus kadar acılı, Sisypos kadar saçmaya mahkumdur (Timuçin, 2001: 395). İnsan, içinde Tanrılaşma çabası taşıyan bir varlıktır. Ancak mümkün değildir. Çünkü insan tüm bu mükemmelleşmeleri karşısında ancak kusurlu bir Tanrı yaratabilir.

İnsanın varoluşunun temelinde mutsuz bir bilinç geliştiren boşuna bir varoluş vardır. Varoluşçulara göre insan varlığı hiçbir zaman olduğu şey olma kabiliyetine erişemez. Olacağı veya olmayı dilediği şeyde olamaz çünkü henüz olmamıştır. Bir şey olduğunda ise hemen bunu aşar ve bu durumu da ölü bir madde olarak kavrar. Kısacası insan için şunu söylemek mümkündür, insan hep kendisinin önünde, arkasındadır, ama hiçbir zaman kendisi değildir. Varoluşçular insanı mutsuzluğa iten şeyi, modern dünyada Tanrının ölmesi ile insanın terk edilişinde bulur. Modern Batı dünyasının pek çok yerinde Hristiyan dünya görüşü, kendisine karşı çıkılma durumunun söz konusu olması bir yana bir sorun bile oluşturmamaktadır. Bu gibi durumlar da modern insanın ruhunda derin yaralar açmaktadır (Mounıer, 2019: 100). İnsan bazen kendisini ulus, ırk, kitle gibi gizemsel konularda kaybetmekte, yitirmektedir, bazen de bu dünya içerisinde yaşamakta çeşitli sıkıntılar çekmektedir. Bir eylem durumuna geçen birey çabucak bu durumdan vazgeçer. Varoluşçu dramın belirsizliği böylesi bir belirsizlik durumunu ortaya çıkarmıştır. Varlığın kaynaklarına inerek oradan bazen varoluşun trajik dirilişini, bazen de hiçliği çıkarır (Mounıer, 2019: 101).

Diğer bir kavram ise yabancılaşmadır: Varoluşçular yabancılaşma olgusunun insanın yapısından kaynaklandığını ve insanın kaderinin bir parçası olduğunu savunmuşlardır. İnsanın bilinç sahibi bir varlık olması ve bilinci dolayısı ile ulaştığı farkındalık insanı yabancılaştırır. Varoluşçulara göre, insan yapısında özne ve nesne kavramları karşıt konumda yer alır. Nesne, öznenin kendini gerçekleştirmesine fırsat vermezse bu tür bir iletişim sonucunda yabancılaşma ortaya çıkar. Kendisine ve topluma yabancılaşmış insan seçme hakkını kullanıp kendisini var etme gücüne erişemez (Kale, 2009: 338-339).

Yabancılaşma, bireyin kendini dışsallaştırması sonucu meydana gelmektedir. Bu dışsallaştırma bireyin özünü fiziksel nesnelerden, toplumsal kurumlardan ve kültürel ürünlerden soyutlaması şeklinde olmaktadır. Özellikle de emeğin nesneleşmesi sonucunda birey yabancılaşmaktadır. Söz konusu emeğin nesneleşmesi sonucu, birey kendi emeği sonucunda ortaya çıkan ürünü kendisine yabancı bir şey olarak algılamaktadır. Bu şekilde bir algılama bireyin kendisinin ortaya çıkardığı ürün tarafından yönlendirilen bir nesneye dönüşmektedir (Beyazyüz, 2020: 305).

Bir diğer kavram saçmalık ve ölümdür: Varoluşçular, genel olarak eserlerinde ve felsefelerinde ölüm teması üzerinde çokça durmuşlardır. Aynı şekilde bu ölüm temasına eğitime ilişkin düşüncelerinde de rastlamak mümkündür, insan hayatında ölüm, önemli bir yere sahiptir ve hepimiz her an ölüme doğru gidiyoruz. Bu nedenle ölümü negatif bir oluş olarak ele almak yerine pozitif bir oluşum olarak ele almalıyız. Dünyadaki canlılar içerisinde sadece insan, ölmek zorunda olduğunun bilincine sahiptir varoluşçulara göre, bütün yaşantımızı, duygularımızı, düşüncelerimizi silecek olan ölümü unutmamalıyız, onu düşünmeliyiz. Gerçek yaşam her zaman ölüm bilinci ile yaşamayı gerektirir, insanoğlu hayatın gerçek değerini ölüm ile anlayabilir. Bu nedenle okullardaki eğitimde buna yönelik olmalıdır, öğrencilere, okuldan kaçmak yerine bunu koruma anlayışı verilmelidir (Arslanoğlu, 2012: 104).

Varoluşçu düşünürler bireyin varoluşuna ilişkin fikir sahibi olmaya çalışırken en çok bireyin duygularına, hislerine, nefretlerine, sevgilerine, saçmalıklarına, korkularına bakarlar. Bu duygular incelenirken, duyguların iyiliğine ya da kötülüğüne bakılmaz. Önemli olan duyguların bireysel ve öznel olmasıdır. Bütün bu duygular önemlidir çünkü, bu duygular sayesinde biz (ben) oluruz (Çüçen, 2021: 36).

Çalışmanın buraya kadar olan kısmında varoluşçuluk kavramından ve temel argümanlarından bahsedilmiştir. Bu noktadan sonra varoluşçuluk hangi şartlarda ortaya çıkmıştır? sorusuna cevap verilmeye çalışılacaktır.

Varoluşçu felsefenin temel hareket noktası insandır. Ancak insanı ilk olarak ele alan varoluşçular değildir. Bunun temellerini ilkçağ felsefesinde görmek mümkündür. Felsefe tarihinde ilk defa insana kendini tanıması ve bilmesi gerektiğini felsefi bir problem olarak görüp, buna felsefi bir çözüm ya da cevap bulma çabası içerisine giren ilk kişi Sokrates'tir (Çüçen, 2021: 51). Felsefe tarihi içerisinde insana, kendini tanıma çağrısını yapan ilk kişi Sokrates'tir. O, her ne kadar varoluşçu felsefeden haberdar olmasa da varoluşçuluğu inceleyen uzmanlar onu bu akımın içerisinde göstermekten kaçınmazlar. Emmanuel Mounıer, varoluş felsefelerine giriş adlı eserinde, "varoluş ağacı" adı verdiği bir ağaç çizer ve bu ağacın köklerine Sokrates'i koyar (Mounier, 2019: 52-53).

Varoluşçu felsefe açısından önemli olan ve varoluş ağacının köklerinde yer alan bir diğer düşünür de Aziz Augustinust'ur. Kendisine ait bir manastır açıp orada münzevi bir yaşam sürmeye başlayan Augustinus, burada insan yaşamının önemi, bireyin varlığı, tanrının varlığı üzerine düşünmüştür. Her ne kadar kaderci bir anlayışa sahip olsa da insanı eylemlerinin sonucunu üstlenmesi noktasında sorumlu tutar. Onu varoluşçu felsefeye yaklaştıran da bu düşüncesidir. Çünkü, insan seçenekler arasında kendine göre en iyi olacak olanı seçmeli ve Tanrıya göre bir yaşam sürmelidir. Varoluş felsefenin gövdesinde yer alan bir diğer önemli ismi Pascal'dır, O insan hayatı ve ölümü konusunda büyük bir sessizlik içerisindedir. Aynı zamanda varoluşçuluğun bütün kapılarından geçmiş ve nerdeyse bütün varoluşçu temaları ele almıştır. Pascal, varoluşçu felsefenin başlangıç noktasına yaklaşmıştır. Varoluşçu felsefe için olmazsa olmaz olan "hiçlik" ve "kaygı" kavramlarının temellerini Pascal atmıştır (Çüçen, 2021: 51-61).

Varoluşçuluk, ilk olarak Danimarkalı düşünür Soren Kierkegaard'ın (1813-1855) eserleri ve düşünceleri ile yayılmıştır. Kierkegaar'ın asıl görevi papazlıktır. İlginç olan varoluşçuluk akımının ortaya çıkışının arka planında bir gönül macerasının olmasıdır. Kierkegaard bir memur kızına aşık olur ve nişanlanırlar ancak nişanın üzerinden kısa bir süre geçtikten sonra Kierkegaard nişanı atar. Kimse anlam veremez, bu belki de çok arzu edilen bir şeyin elde edilmesiyle o büyünün bozulmasından kaynaklıdır. Belki de

bunun altında yatan şey zamanı durdurma arzusu, ebedileşme arzusudur. Uzun süre gazeteler bu olayla ilgili üstü kapalı göndermeler yapmışlardır. Tüm bunlardan sonra Kierkegaard yavaş yavaş kendi kabuğuna çekilmiş ve münzevi bir hayat yaşamaya başlayıp böyle bir ortamda eserler kaleme almıştır (Dindar, 2014: 72-73). Eserlerinde yüzyıllar öncesinde Sokrates'in kendini tanı sözü Kierkegaar da artık 'kendini seç' sözüne dönüşmüştür. Varoluş ağacının gövdesinde bulunan Kierkagaard'dan sonra varoluşçuluk iki gruba ayrılmıştır. Birinci grupta inanan (Tanrı'nın varlığını kabul eden) varoluşçular bulunur. Bu grupta; Kierkegaard, Karl Jaspers, Gabriel Marcel, Henry Bergson gibi isimler yer alır. Diğer grupta tanrıtanımaz varoluşçular yer alır. Bunlar; Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger ve Jean Paul Sartre'dir (Mounıer, 2019: 52-53).

Varoluşçu felsefede, tek tek bireyler önemli olduğundan yöntem olarak fenomenolojiye dayanır. Bu nedenle Husserl'in öncülük yaptığı ve dilimize 'görüngü bilimi' olarak çevrilen fenomenolojiyi yöntem olarak kullanırlar. Bu felsefi yöntemin temel argümanı, bilincin bir şey üzerine bilinç olmasıdır. Yani kısaca bir şeye yöneliyor olma halidir. Buna göre gerçekliğin 'kendindenliği' gibi bir durum yoktur, gerçeklik denilen şey sadece yönelinen ve bilincine varılan bir şeydir. Başka bir Alman filozofu Martin Heidegger, Kierkegaard ile Husserl'in düşüncelerini uzlaştırma çabası içerisine girer 'varlık ve zaman' adlı eserinde bu uzlaştırmayı başarır. Aynı yıllar içerisinde Sartre, Heidegger'den ders almak amacıyla Almanya'ya gider ancak İkinci Dünya Savaşının patlak vermesi ile Sartre askere alınır toplama kampına götürülür ve burada 'varlık ve hiçlik' adlı eserini kaleme alır (Dindar, 2014: 73).

Önce küçük küçük toplulukları etkileyen varoluşçuluk akımı özellikle Dünya savaşlarından sonra büyük kitleleri etkisi altına almıştır. Varoluşçu felsefenin savaş yıllarından sonra popülerlik kazanması elbette tesadüf değildir, savaşın beraberinde getirdiği eziyetler, toplu insan kıyımları, bu akımın ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Varoluşçu felsefenin bu asırda bu kadar hızlı bir şekilde yayılmasının sebebi, temele koyduğu insan ve ona yönelik problemlerdir. Özellikle Birinci ve İkinci Dünya savaşlarının ardından ortaya çıkan felaketler, dikkatleri insanın üzerine çevirmeyi mecburi kılmıştır (Bilhan, 1991: 139).

Varoluşçuluğun özellikle savaştan sonra bu denli hızlı yayılmasının sebebi bireyi, yalnızlık ve endişe içerisinde görmesinden kaynaklanıyordu. İki dünya savaşı görmüş

insanlarda ortaya çıkan bunalım, üçüncü bir dünya savaşının getirebileceği kaygıları ortaya çıkardı. Bu kaygılar insanlar üzerindeki sosyal, ekonomik, politik ve dinsel baskılar, bireyi mutsuz ettiği gerekçesi ile bu gibi kurumlara başkaldırı olmuştur (Arslanoğlu, 2012: 96). Gerçek manada da savaş olsun veya olmasın 'birey' denilen olgu kalabalıkların arasında giderek yalnızlaşmış ve bireyin toplum içerisinde varlığı giderek tükenmiştir (Büyükdüvenci, 1987: 96). İnsanın değeri ve onuru zedelenmiştir (Hotaman, 2019: 69). İnsan giderek değersiz hale gelmiş ve insanlığın onarılması güç yaralar aldığı bir dönem olmuştur (Timuçin, 2001: 392).

Varoluşçu felsefenin bir bunalım felsefesi olarak adlandırılma nedenlerinden biridir savaşlar, bu denli büyük savaşlara şahit olmuş insanların hayata karşı bakış açılarının çok optimist olmaları beklenen bir durum değildir nitekim Albert Camus'un Nobel konuşmasında, tüm bu savaşları, kıyımları gören insanların optimist(iyimser) olmalarını bekleyemeyiz der. Bir düşünür ya da yazarı çağından ayrı olarak değerlendirmek mümkün değildir. Çünkü her yazar ya da düşünür çağının çocuğudur ve yaşadığı dönemin genel havası ve durumuna göre düşünce yapısı oluşur. Varoluşçu filozofların hemen hemen hepsi bu haleti ruhiye ile eserlerini kaleme almışlardır ve bu ruh halinin yansımaları insanın bu dünyaya atıldığını ve yalnızlığa terk edildiği olgusunu geliştirmiştir. İnsanoğlu modern döneme kadar olan dönemlerde her zaman kendisine bir dayanak noktası bulmayı başarmış ve bu dayanağa tutunmuştur. Örneğin İlk Çağda insan, kendi üzerine düşünmekten ziyade doğa üzerine düşünmüş ve doğa olaylarına anlam vermeye çalışmıştır, kendisini doğanın bir parçası olarak algılamıştır. Orta Çağın insanına baktığımızda ise onun temel yönelim noktasının Tanrı üzerine olduğunu görmemiz mümkündür. Yeni Çağın insanı aklın gücünü dayanak noktası olarak belirledi, aklı her şeyin üzerinde tuttu. Tarihin düzenine uyum sağlayarak pesimist (kötümser) bir tavır sergilemeye girişti. Tüm bunlara karşın günümüz insanı ilk çağdan beri gelen dayanak noktalarını kaybetti ve bu kayıptan sonra tutunacak bir dayanak noktası kalmayan günümüz insanı, hızlı bir şekilde yığınlaşma içerisine girdi şuan ki kalabalığı oluşturan insan geçmişte de vardı ancak bugün ki anlamda kitleleşme yoktu. Modern insan, bir hastanenin doğumhanesinde dünyaya geliyor, oradan yuvaya gidip büyüyor, oradan da bir fabrikanın işçisi oluyor. Bunlardan kaynaklı olarak modern çağın bireyi kendine ait bir hayat yaşayamıyor, aksine kendisi için belirlenmiş bir çarkın parçası oluyor. Tüm bu sosyal ve toplumsal hayat içerisindeki değişim ve dönüşümler

bireyin birçok noktada hayatını kolaylaştırdı belki ancak bu defa da birey kendi kendini kaybetme tehlikesi altında kaldı. (Hotaman, 2019: 70).

Kısacası varoluşçuluk bir bunalım felsefedir. Birey, köklerinden kopmuş, geçmişe ve tarihe olan güvenini yitirmiş, mutsuzlaşmıştır. Bu toplu kıyımların yaşandığı dönemin ardından artık birey kendi kendine yetmemeye başlamış ve kendi kabuğuna çekilip toplumla arasındaki bağı koparmıştır. Tillich, bireyin yalnızlaşmasının, kendi kendine yetememesinin çıkış noktasını makineleşmede görür. Onun tespiti şu yöndedir; makinanın üretim alanında kullanılması bir takım ters sonuçlar doğurmuştur. Bir yandan insan, gittikçe işlettiği makinanın egemenliği altına giriyor. Bu şekilde özünü, kendi benlik bilincini yitiriyor, adeta makinanın bir parçası, bir uzvu haline geliyor yani gittikçe nesneleşiyor. Öbür yandan ise sosyalistlerin söylediği anlamda makine ile birlikte gelmiş olan toplumsal üretim düzeniyle bireysel mülkiyet düzeni arasındaki çekişme kişiyi tedirgin ediyor. Tüm bunlar sonucu olarak iki farklı düzen ortaya çıkıyor, insan ise bu iki düzene uyum sağlayamaması halinde gitgide yabancı, saçma, ezici, anlamsız bir ortamda, hiçlikle yaşamak zorunda bırakılıyor. Bu durumla karşı karşıya kalan birey yavaş yavaş kendi kişiliğine yabancılaşıyor, topluma yabancılaşıyor ve bu durum da onun bunalmasına yol açıyor. Sartre'ın da ifade ettiği gibi insanoğlu giderek nedensiz ve anlamsız bir varlık haline geliyor (Sartre, 1999: 10). Varoluşçu felsefe insan ile dünya arasına ciddi bir uçurum koymuştur. Adeta birey, bilinmedik bir ülkeden bilmediği bir ülkeye gelmiş olan zorunlu yabancıdır (Bozkurt, 1998: 387).

Çalışmanın buraya kadar olan kısmında varoluşçu felsefenin hangi şartlarda ortaya çıktığı ve ortaya çıkmasına zemin hazırlayan isimler kısaca incelenmeye çalışılmıştır. Bu noktadan sonra varoluşçu felsefenin eğitime yansımaları ne şekilde olmuştur? bu soruya cevap verilmeye çalışılmıştır.

Varoluşçu felsefenin eğitime yansımalarını daha iyi anlayabilmek adına varoluşçuluğun; varlık, değer ve bilgi anlayışlarına kısaca değinmekte fayda var. Varoluşçu felsefe varlığa somut bir açıdan yaklaşmak ister. Bu nedenle insanı da somut bir şekilde değerlendirir. Bu somutluğa göre de insan kendine has, başkası ile kıyaslanamayan, biricik bir varlıktır. Varoluşçu felsefenin, insanı somut bir şekilde ele alması onu klasik felsefelerden ayıran en önemli argümandır. Çünkü, klasik felsefe varlığı soyut bir şekilde değerlendirir. Klasik felsefede bulunan tabiat ve fikir ayrılığı

varlığı bireysel özelliklerinden ve bütünlüğünden soyutlamaları sonucudur. Bu genel fikirlere tek başına gerçek birer varlık olarak bakmak onların bireysel özelliklerinden bağımsız birer varlık olduğunu söylemekle eşdeğerdir. Fakat bireysel özelliklerin bir kenara bırakılarak ulaşılan genel fikirler boş ve anlamsız soyutlamalardır (Magill, 1992: 10-11).

"Varoluşun özden önce gelmesinin" varoluşçuluk için temel bir tez niteliğinde olduğunu daha öncede vurgulamıştık. İnsan önce dünyaya gelir daha sonra seçimleri yoluyla kendi kendini var eder. Her bir bireyin kendine has oluşu, biricikliği onun dünyadaki yerini belirler. Ancak insan özünü oluştururken kendini dünyadan soyutlamaz aksine toplumla bir ve beraber olmalıdır. Yani kişinin özünü oluşturma çabası evrendeki ortak yaşama da vurgu yapar (Keleş, 2013: 36).

Varoluşçu felsefeye göre felsefenin en önemli işlevi değer oluşturabilmesidir. Varoluşçu felsefe açısından değer oluşturmak geleneklere hapsedilmek değildir. Aksine kişinin kendi tercihleri yoluyla meydana yeni değerlerin çıkmasıdır. Varoluşçuluğun amacı kişiyi özgürleştirmektir. Özgürleşen kişi, özgürce seçim yapabilmenin değerli bir şey olduğu çıkarımına ulaşacaktır. Özgürleşen ve bu özgürlüğünün farkında olan biri kendi isteklerini kendisi belirler. Bu noktadan sonra dışarıdan bir müdahaleyi kabul etmez (Gutek, 2001: 134). Bu şekilde bir bilince ulaşan birisi artık herhangi bir dayatmaya boyun eğmez yani, toplumun ya da kendi dışında herhangi birinin oluşturduğu değere kuşkuyla bakar. Kimsenin kendi adına değer oluşturmasını kabul etmez. Kişi kendi değerini kendisi var eder.

Varoluşçu felsefede, bütün değerlerin temelinde seçme özgürlüğü vardır. Bu nedenle seçme özgürlüğünü yaygınlaştırmak gerekir. Ancak yine buradaki özgürlükte başıboş bir özgürlük değildir. Ben özgürlüğümü kullanırken diğerinin özgürlük alanını da düşünmek zorundayım. Yani ben özgürüm değerlerimi istediğim gibi düşünür istediğim gibi eylerim! Deme hakkına sahip değilim. Benim özgürlük alanım başkasının özgürlük alanına zarar vermediği sürece isteğim değeri üretip ona göre davranma serbestisine sahibim (Keleş, 2013: 38).

Varoluşçu eğitim felsefesi varoluşçuluğun bilgi anlayışı üzerinden yükselir. Varoluşçuluk, klasik felsefelerin bilgi anlayışı söz konusu olduğunda onları ciddi şekilde eleştirir. Varoluşçuluk eleştirilerini en çok klasik felsefe üzerine yoğunlaştırır.

Bunun sebebi olarak da klasik felsefelerin insanı, yalnızca akılsal bir varlık ya da sadece düşünen bir varlık olarak ele almalarından kaynaklıdır. Aynı şekilde bilginin nesnelliği noktasında da eleştirirler. Bilgide öznelliğin yer almadığını öne süren ve sadece nesnel gerçekler üzerinde yoğunlaşan epistemolojilere şiddetle karşı çıkarlar.

Varoluşçu bilgi anlayışı dünyanın insanın eylemlerinden bağımsız ve nesnel bir yapıda olduğu anlayışına karşı çıkar. Varoluşçuluğa göre dünya bizim elimize verilmiştir ve varoluşundan kuşku duymaya gerek yoktur. Nesnel hakikatlerin karşısında olan varoluşçuluk, bunun yerine öznel hakikatleri koyar (Cevizci, 2010: 488). Varoluşçular nasıl kendi elleri ile kendi özlerini oluşturma kabiliyetine sahipse, aynı şekilde bilgiyi de oluşturma gücüne sahiptir. Varoluşçulara göre bilgi de insanın sorumluluğu dahilindedir. Bilginin geçerli olup olmaması kişi için taşıdığı anlam ve değere bağlıdır. Ancak bu pragmatistlerin kullandığı anlamda bir değer değildir. Çünkü pragmatizmde söz konusu olduğunda değer daha çok bilimsel anlamdadır, fakat varoluşçulukta kast edilen değer, insanın estetik, ahlaki ve duygusal ilgilerine yöneliktir. Varoluşçu epistemolojide bilginin öznel olmasından kasıt şudur, bilgiyi kişi elde edeceği için hangi bilgiyi seçmesi gerektiğini ve bu bilgi ile ne yapacağına da yine kendisi karar vermelidir (Keleş, 2013: 37). Dolayısı ile bilgi bireysel bilinçten doğar ve kişisel deneyimlerin ürünü olarak ortaya çıkar, esas olarak dünya ile kurduğu bağ sonucu oluşur, bu anlamda bilgi rasyonel olduğu kadar irrasyonaldir (Cevizci, 2011: 151).

Varoluşçu eğitim her şeyden önce modern anlamda oluşturulan eğitim anlayışlarını eleştirerek işe başlar. Modern eğitimi eleştirdikleri nokta ise şudur; eğitim sistemleri sadece öğrenen ile öğreten arasındaki ilişkiye dayanır fakat varoluşçulara göre, bir eğitim sistemi bireyin kendisine dayanmalıdır ve bu eğitim sistemleri bireyin sorumluluk almasını engeller nitelikte olmamalıdır. Eğitim modelleri önceden belirledikleri bir insan tipi yetiştirmeye çalışırlar, bu anlamda ortaya grup merkezli bir eğitim modeli çıkar (Keleş, 2013: 38). Varoluşçular grupla öğrenme fikrine şiddetle karşı çıkarlar. Çünkü onlara göre, grup hayatı bireyin kişiliğinin oluşmasını olumsuz yönde etkiler. Grupla öğrenme anlayışının bireysel orjinaliteyi bozduğunu ve birçok hastalığın kaynağı olduğunu düşünürler. Onlara göre grup hayatı son derece sıkıntılı bir anlayıştır ve bu anlayışa dayalı bir eğitim sistemi de oldukça tehlikelidir (Arslanoğlu, 2012: 103).

Varoluşçu eğitimin odak noktasında birey vardır dolayısı ile hümanist bir anlayış ile oluşturulan eğitimi içerir. Varoluşçu eğitimin temelinde hümanist bir anlayışın varlığından bahsediyoruz ancak burada şu noktayı ayırt etmeliyiz, bu hümanizm aşırı bireyci bir eğitim anlayışını ortaya koymaz. Bunun en önemli nedeni olarak şunu öne sürerler, birey belli bir tarihsel süreç ve kültür içerisinde cisimselleşen bir varlıktır dolayısı ile bu eğitim anlayışı, insanı belli başlı bir takım nesnel ve kişiler arası geçerli olan doğruları ve normları kavramsal olarak bilecek duruma ulaşabilen bir bilgi yığını olarak görmez. Dolayısı ile bu noktada eğitim, belli türden bilgilerin aktarılması değildir. Bu eğitimin temelinde, bireyi dönüştürme ve gerçek bir varoluşa eriştirme anlayışı vardır (Cevizci, 2011: 152-153). Varoluşçu eğitim bireye, yaşamında farklı bir anlayış kazandırma, çirkin bir durum gördüğünde bunu çekinmeden dile getiren, gizlemeyen, güzel bir şeyle karşılaştığında bunu abartmadan fakat dürüst bir şekilde dile getirebilen, başarıyı kabullendiği ölçüde başarısızlığı da kabullenebilen, mücadeleci kendi benliğine acı veren şokları karşılayan ve bunları hayatın bir parçası olarak görebilmeyi sağlayan ve aynı zamanda bireyi ruhsal olarak türlü zorluklara karşı hazırlayan bir etkinliktir. Çünkü varoluşçulara göre yaşam yıkıntıları neşe ve trajedileri birlikte taşır. Bu nedenle eğitim tüm bu olasılıkları karşılayabilecek nitelikte olmalıdır (Büyükdüvenci, 1987: 109).

Aynı zamanda varoluşçular bir alanda uzmanlaşma fikrine de eleştirel bir bakış açısı ile bakarlar. Çünkü uzmanlaşmayı, insanın kişiliğinin ve özgürlüğünün gelişmesinin önünde bir engel olarak görürler. Bilimde sürekli bir uzmanlaşmanın varlığından söz etmek mümkündür, ancak bu uzmanlaşmanın cehaleti ciddi anlamda körüklediğini düşünürler. Çünkü bir alanın uzmanı olan birisi, diğer alanlar ile ilgilenmez sadece kendi alanına odaklanır kendi alanı ile ilgili araştırmalar yapar ve hep kendi alanında konuşur ve giderek toleranssız biri haline gelir. Peki bu hale gelmemek için varoluşçuların önerdiği bir çözümün varlığından bahsedilebilir mi? Varoluşçular, insanların bu hale gelmelerini engellemek için sosyal bilimlerin okutulmasını oldukça önemserler. Aynı zamanda varoluşçular eğitimin doğal bir süreç olması gerektiği noktasında hemfikirdirler ve verilecek olan bu eğitim karakter eğitimi şeklinde olmalıdır (Arslanoğlu, 2012: 103).

Varoluşçu eğitim anlayışında bireyin kaderi başkasının elinde değil kendi ellerindedir bu nedenle varoluşçu anlayışta en yüksek amaç, öğrenciyi kendisine

döndürmek, kişisel bir kimlik bilinci kazandırarak kendi kaderinin belirleyicisi olmasını sağlamaktır (Hayırsever& Oğuz, 2017: 760).

Varoluşçu eğitimde birey soylu ve benzersizdir. Bu sebeple ilköğretim yıllarında öğretmen hem bir bilim adamı hem bir mühendis hem de bir sanatçı rolünü üstlenir. Varoluşçu eğitimde, bilgiyi öğrenen birey ve bilgi edindiği materyal birbirinden bağımsız değildir. Davranışçı eğitimde birey hep bir adım geride idi yani bireyin ne hissettiği ne yaptığı ön planda değildi, öğrenci uyarıcılara tepki veren bir varlık konumunda idi fakat varoluşçulukta durum bunun tersidir. Varoluşçuluk bireyi duygularından bağımsız ele almaz, birey duyguları olan aynı zamanda ne hissettiği ne düşündüğü önemli olan biridir. Varoluşçu eğitimin temelinde bireyin kendisi olduğu için bilgiyi alıp içselleştiren de yine bireyin kendisidir. Bu sebeple eğitim; öğrencinin özgürleşmesine bu özgürlüğünün sorumluluğunu üstlenmesine, seçenekler arasında seçimler yapabilmesine, güçlü bir kişilik oluşturmasına, kendisi için planlar yapabilmesine yardımcı olma amacı taşır. Bu noktada şöyle bire soru sormak mümkün, peki eğitim bu amacı nasıl gerçekleştirecek? Bu amacın gerçekleşmesi için bireyin öznel dünyasına girmek, iletişimi en üst seviyeye çıkarmak, bireyin kendini var etme yolunda ona eşlik edebilmek, ona saygı duymak gibi yollarla gerçekleştirebilir. Varoluşçu eğitimde değişen ve dönüşen taraf sadece öğrenci değildir aynı zaman da öğretmen de değişip dönüşeceğinin farkındadır (Sungur, 2002: 173-174).

Varoluşçu eğitim ortamında temelde tek tek öğrenci vardır, bu sistemde kişi bütün değerlerin üzerindedir. Eğitim, kişinin yaratıcılığını ortaya çıkarma noktasında ona öncülük etmeli ve bireyi özgürleştirme yolunda bir basamak konumunda olmalıdır (Sönmez, 2005: 131). Varoluşçu eğitime göre hazırlanmış bir müfredatta bireyin sorgulaması, eleştirmesi köreltilmemelidir. Varoluşçulukta gerçek sonsuzdur bu nedenle, program dondurulmamış olmalıdır ve aynı zamanda müfredat sosyal bilimlere azami ölçüde yer vermelidir (Arslanoğlu,2012: 103). Sosyal bilimlerin içerisinde yer alan tarih, sanat, edebiyat, felsefe gibi alanlar öğrencilerin kendileri tarafından seçilmelidir (Sönmez, 2005: 126).

Varoluşçulukta eğitim karakter eğitimi şeklinde olmalıdır. Peki biz bu karakter eğitiminden ne anlamalıyız ya da karakter eğitimi nasıl olmalıdır?

Karakter eğitimi; varoluşçular karakter eğitimi üzerinde önemle durmaktadırlar. Karakter kavramı bireyi bütün yönleri ile ele alıp incelemeyi hedefler. Bu nedenle bireyin hem duyuşsal hem düşünsel hem de toplumsal alanlarda olumlu gelişim özelliklerinin tamamını kapsar. Bu kavram bireyin öznelliğini ve özgeliğini ifade eder. Dolayısı ile karakter dediğimiz kavramını, düşünsel, duyuşsal, sosyal ve ahlaki ölçütlere göre bireyi diğerlerinden ayıran unsur olarak da tanımlayabiliriz (Aktepe, 2019: 299).

Karakter kavramı yakından incelendiğinde Yunanca bir sözcük olduğu görülür ve anlamı karşımıza, etki, tesir şeklinde çıkar. Ancak buradaki temel soru şudur, temel vurgu noktası olan bu etkiyi kim yapar? Bu soruya herkes şeklinde cevap vermek mümkündür, çünkü bireyin içerisinde yaşadığı toplum onun üzerinde etkilidir, dünya tarihi birey üzerinde etkiye sahiptir, doğa, sokak, dil, gelenekler, görenekler bilim ve teknoloji dahil bireyin üzerinde etki yapar (Büyükdüvenci, 1987: 111). Hatta toplumun sürekli gündeminde olan sanatçılar, siyasetçiler ve sporcular bile karakter eğitimi söz konusu olduğunda azımsanamayacak derecede bir etkiye sahiptir (Karatay, 2011: 1409). Ancak bu faktörlerin hepsi aynı derecede etkiye sahip değildir. Örneğin, bunlardan bazıları diğerleri ile aynı kanıda olmayı, bazen diğerlerinin yaptıklarını taklit etmeye teşvik eder. Ancak bunlardan bazıları da bireye sorular sormasını, onda şüphe uyandırmayı, eleştirel bir göz ile bakabilmeye teşvik eder. İşte karakter denilen şeyde bu zıt etkinliklerin bir araya gelmesi ile biçimlenir.

Bu sonsuz nitelikteki etkilerin içerisinde eğitimci yalnızca bir unsur olarak karşımıza çıkar. Ancak eğitimcinin, bireyin karakterinin oluşumuna istekli bir şekilde katılması ve tercihler noktasında, bir tercihin ne olduğu ve ne olması gerektiği noktasında bilinçli bir şekilde hareket etmesi o eğitimciyi diğerlerinden ayırır. Eğitimcinin bu şekilde bir istek ve bilinç durumuna sahip olması mesleğinin anlamını yansıttığını gösterir. Bu şekilde olan bir eğitimci iki şey kazanır, birincisi; alçak gönüllülüğü kazanır, bunun ile kast edilen, yaşamın doluluğu arasında sadece bir öge olduğunu kavrar. İkincisi ise; kendinin farkında olma bilincine erişir. Bunun ile eğitimci öğrenciye gerçeklik duygusu kazandırmaya çalışır ve sorumluluk duygusu kazanmasını sağlar. Tüm bunlardan çıkan üçüncü bir şey vardır, bütünlüğün kazanılması noktasında tek bir yol kalır oda, kendine güven duymasıdır (Büyükdüvenci, 1987: 111).

Karakter eğitimde, önemli bir etkiye sahip olan eğitimcinin rolü sadece bunlarla sınırlı değildir. Eğitimci; öğrencileri araştırma yapmaya teşvik etmelidir bu yolla öğrencide araştırma becerisinin gelişmesini sağlayabilir, okuma ve tartışma yaptırmalıdır bu da öğrencide okuma ve analitik düşünme becerilerini geliştirebilir. Eğitimci iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerini kullanarak, ahlaki muhakeme yöntemine dayalı eleştirel okuma, drama, rol oynama, eleştirel yazma, metin tamamlama ve tahminde bulunma gibi çeşitli öğretim tekniklerini kullanarak karakter eğitiminin şekillenmesine yardımcı olabilir. Karakter eğitiminin amacına ulaşabilmesi sadece eğitimcinin elinde olan bir şey değildir. Karakter eğitimin sağlama noktasında eğitimcinin yanı sıra iyi bir öğretim programı hazırlanmış olmalıdır (Aktepe, 2019: 308-309). Bu kavram daha sonraki bölümlerde daha detaylı bir şekilde ele alınacağından şimdi burada bıkabiliriz.

Varoluşçu eğitim anlayışı pek çok açıdan diğer felsefi disiplinlerden ayrılır, onlar eğitimi, özelleşmiş bir alan ya da meslek olarak görmezler. Eğitime karşı böylesi bir bakış açısına sahip olmadıkları gibi öğretmene karşıda farklı bir pencereden bakarlar, öğretmeni bir teknisyen ya da birtakım bilgileri çocuklara aktaran bir aktarıcı olarak görmezler. Dolaysı ile öğretmen onların gözünde insanlardan ziyade, bireyleri eğitip dönüştüren onlara kendi varoluşlarının sorumluluklarını almaları doğrultusunda yüreklendiren ve bu amaca ulaşmak için de her türlü yöntemi kullanan kişi olarak görülür (Cevizci, 2011: 157).

Varoluşçular öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiyi alışılmışın dışında ele alırlar. Onlara göre öğretmenin en temel görevi öğrencinin kendini gerçekleştirme yolunda ona yardımcı olmaktır. Böyle bir konumda öğretmen için temel problem, öğrencisinin neyi ne kadar öğreneceği değil, öğrendiklerini yaşantısında sergileyip sergileyemediğidir (Arslanoğlu, 2012: 104). Bu anlamda varoluşçulukta iyi ve kötü şeklinde kullandığımız değer yargılarını benimsetmek öğretmenin görevi değildir. Onun temel görevi somut olan bir soruyu cevaplandırmak, belli bir durumda neyin doğru neyin yanlış olduğu konusunda öğrencilerin sorularını cevaplandırmaktır. Ancak bahsettiğimiz anlamda bir eğitim, yalnızca güven ortamında bireye kazandırılabilir. Çocukta güven duygusunu uyandırmak ise doğrudan çocuğun yaşantısına dahil olmayla elde edilebilir. Bu noktadan sonra öğretmen ve öğrenci arasındaki her şey karakter eğitiminin başlamasına yardımcı olur. Ancak varoluşçuluk bu noktada da bir ayrıma gider, bir eğitimcinin

öğrencilerine yararlı olması onun ancak varoluşçu bir düşünce yapısına sahip olması ve varoluşçuluğun ruhuna uygun olarak hareket etmesiyle mümkün olur. Varoluşçuluğun amacını ve ruhunu kavrayamayan eğitimciler, öğrencilerine pek bir şey katamaz. İyi bir varoluşçu ruhuna sahip olan bireyler kötü olan değerleri seçmezler, onlara göre bir varoluşçu hep iyiyi seçer. Buna neden olarak ta şunu söylerler; varoluşçu ruhuna sahip olan bireyler, kişisel seçimlerinde değerli olanı onaylarlar. Tam da bu nokta bize Yunan filozofu Sokrates'i hatırlatır o da çağlar evvel kimsenin bilerek kötülük yapmayacağını, insanın her zaman iyiliği istediğini savunmuştu. Bu noktada şu soru sorulabilir peki kötülük nasıl ortaya çıkıyor? Varoluşçular buna da aynı perspektiften bakarak cevap vermişlerdir, insan her zaman iyiyi ister ve özgür seçimlerinde iyi olanı seçer, ancak temel problem iyi olarak seçtiğimiz şey ya da iyi olduğunu sandığımız şey kötü olabilir ve böylece insan bilmeden kötülük yapmış olur (Büyükdüvenci, 1987: 114-115).

Bu anlamda Sokrates ile görüşleri yakınlık gösterdiği gibi varoluşçular öğretmenin rolünü açıklarken de Sokrates metodu anlayışına uygun hareket etmeleri gerektiği noktasında benzerlik gösterirler. Sokrates metodunu kullanmak şu noktada öğrenci için önemlidir; bu metotla öğrenci iddia ettiği şeyin ne derece gerçek olduğunu öğrenecek ve aynı zamanda öğretmen ile samimi bir bağ kuracaktır. Öğrenci yeni iddia ve inançları kendisi düşünerek eleştirecek ve tüm bunları anlamaya çalışacaktır. Varoluşçu öğretmenin temel amacı kendine has, biricik, bir diğerinin kopyası olmayan bireyler yetiştirebilmektir. Öğretmen, öğrenci ve içerik arasında bir denge kurar ve öğrencinin kişiliğine, benliğine karşı duyarlı olmayı amaç edinir. Varoluşçu öğretmen temelde üç amaç için çabalar;

1. İçeriğe uygun hareket etme
2. Zihnin bağımsız fonksiyon göstermesini sağlama
3. Öğrencide gerçek hakkında bir inanç yaratmak (Arslanoğlu, 2012: 104).

Varoluşçulukta öğretmen, öğrencinin alacağı kararların sonuçlarının neler olabileceği noktasında öğrenciye yardımcı olmalıdır. Ancak öğretmen, öğrenciyi disipline etmemelidir, aksine öğrenci belli bir amaç için değerli bulduğu disiplini kabul etmelidir bu noktada öğrenciyi zorlamamalıdır (Büyükdüvenci, 1987: 115).

Varoluşçu eğitimin en temel vurgu noktası öğrenci üzerinedir. Varoluşçu eğitim anlayışında öğrenci, ruhsal bir boşluk içinde amaçsız olarak başıboş bir şekilde

dolaşmaz. Çocuk ahlaki değerlerine kendisi ulaşmalıdır. Yani estetik ve diğer değerlere ilişkin inançlara nasıl ulaşıyorsa kendi ahlaki ve dinsel inançlarına da o şekilde ulaşmalıdır. Bir insanın inancının olmasını onun özgürlüğünün önünde bir engel teşkil etmediğini vurgularlar. Ancak çocuğa verilecek olan dinsel eğitim noktasında, laik varoluşçuların çekindikleri bir noktada vardır oda, dinin itikatlarla tapınma biçimleriyle olan içten ilişkisidir. Onlar, böylesi dinsel alışkanlıkların çok erken yaşlarda çocuğa verilmesine karşıdırlar (Büyükdüvenci, 1987: 115).

Varoluşçulara göre, çocuğa bütün toplumsal rolleri öğretmek doğru bir davranış değildir. Çünkü bazı toplumsal roller bireyin benliği üzerinde sosyo-ekonomik boyutta baskı oluşturur, bu da bireyin kendi özgür iradesi ile kimliğini oluşturmasına engel olur (Kale, 2009: 350). Hayatımızın belli dönemlerinde bu baskıyı hissedebiliriz. Toplumun, bireyden sürekli bir beklentisi vardır. Örneğin; kişi liseyi bitirince üniversite kazanması beklenir. Bu ona "öğrenci" rolünü kazandırır ve öğrenci olmanın gereklerini yerine getirmesi beklenir. Üniversite bittikten sonra toplum, bireyin işe girmesini bekler. Bu ona "personel" rolünü kazandırır ve işveren bunun gereğinin yapılmasını bekler. Bu örnekleri bu şekilde çoğaltabiliriz. Kişinin hayatı son bulana kadar bu beklenti ve buna bağlı ortaya çıkan rollerin sonu gelmez.

Okulları, birey için bir araçtan öte görmezler, okullar bireyin, geleceğini idame ettirmeye yönelik bir iş bulmasında ve iyi bir vatandaş olmasında köprü konumunda yer alır. Bu süreç içerisinde birey kendisini bu rollere hazırlar ve bunları en iyi şekilde yaşamına aktarmaya gayret eder. Böyle bir konumda birey, kendi kimliğini oluşturacak olan kendi tercihini ikici plana itmiş olur. Bu noktada şu sorun ortaya çıkar, kişinin hedefleri ve kimliği başkaları tarafından belirlendiği için kişinin bireysel sorumluluğu da tehlike altına girer (Kale, 2009: 350). Toplum üzerimize belli bir rol biçtiği için bizde genel olarak o biçilen rollere uygun hareket etmeye çalışırız. Çoğu zaman bu roller bizi mutsuz etse de sürdürmeye devam ederiz. Örneğin, evlendiysek "eş" rolünün gereğini yapmamız beklenir. Kimse bu evlilik içerisinde mutlu ya da mutsuz olduğumuzu düşünmez.

Varoluşçular eğitimin temelinde tek tek öğrencileri koyduğu için bireyin yaratıcı bireyselliğini ve özgür bir şekilde gelişimini sağlayacak nitelikte eğitim programlarının gerekliliğini savunurlar. Bu nedenle nesneler dünyasından ziyade tek tek öğrencilerin

dünyası temele koyulmalıdır. Çünkü bunun temelinde varoluşçu eğitimin mutlu bir nesil yetiştirme amacından ziyade kişinin kendi içsel mutluluğu esas kabul edilir (Çubukçu, 2019: 336). Bu anlamda varoluşçu felsefe açısından bireyin gelişmesi oldukça önelidir, çünkü toplumsal gelişmenin temel şartı bireyin gelişmesine bağlıdır. Onlara göre sağlıklı bir sosyal düzen, bireyin özgür olma durumundan kaçmamalı bunun tersine bireyi özgür olmaya teşvik etmelidir bu anlamda okul, bireyin özgürlüğünü ne şekilde kullanacağını öğrendiği bir yer olmalıdır (Güçlü, 2018: 132).

Varoluşçu eğitim anlayışında, müfredatı belirleyen en önemli nokta, bireyin kendi varlığını tanımasını sağlamaya yardımcı olmak. Bireyin özünü yaratıp kendi varlığını anlamlandırmasına öncülük etmek ve öğrenci ile doğrudan ilişki içerisinde olan bir içerik oluşturmaktır. Bu nedenle varoluşçular, bütün insanların birbirinin kopyası olduğu varsayımından hareketle oluşturulan müfredat, eğitimin amacına hiçbir noktada hizmet etmez. Müfredat, insanın sürekli değişmekte olduğu gerçeğini hesaba katarak, durağan hiçbir şeyin olmadığının bilincinde olarak bir müfredat oluşturulmasının gerekliliği üzerinde durur.

Başka bir ifade ile varoluşçular, bireyin ihtiyaçlarını, özlemlerini hesaba katmadan oluşturulan programın öğrenciyi, boş bir hamallıktan öteye götüremeyeceği kanısındadırlar. Bu şekilde hazırlanan bir program, bireydeki yabancılaşmayı azaltmaktan öte arttırma eğilimi gösterir. Varoluşçular, eğitim programlarının katı ve değişmez olmadığını, birey ve bireyin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak, bireysel farklılıklara dikkat ederek esnek bir program oluşturulmasından taraftırlar. Varoluşçular, müfredatı oluştururken önceliği beşerî bilimlere verirler (Cevizci, 2011: 155-156). Özellikle tarih, edebiyat, felsefe ve sanat gibi dallara önem vermişlerdir. Sanat, insanın yapısı ve dünya ile çekişmesinde büyük bir derinlik ifade eder. Sanat üzerinde yoğunlaşan öğrenciler, dünyanın en güzel ruhlarının yansımaları ile yakınlık kurarlar. Örneğin; ölüm, suç, acı çekme, özgürlük, nefret ve mistisizm gibi konular, insan zihnini meşgul eden devamlı alanlardır. Özellikle öğrenciler, zihinsel ve duygusal olarak bu alanlarla ilgilenmelidirler (Arslanoğlu, 2012: 103). Varoluşçu müfredatta, tarih eğitimi son derece önem arz eder, ancak bu tarih eğitimi, yalnızca bir olaylar ve olgular bütünü olarak verilmemelidir. Varoluşçu müfredatta, tarih insanın kendi özgürlüğünü gerçekleştirme mücadelesi olarak verilmelidir. Öğrenci kendisini tarihten kopuk değil bilakis tarihin içinde görmelidir. Çocuk, hangi dönemi çalışırsa çalışsın

kendini o dönemdeki sorunların, kişilerin arasında görmelidir. Varoluşçular aynı zamanda mesleki eğitime de karşıdırlar, çünkü onlara göre, mesleki eğitim çocuğun özgür bir birey olmasını teşvik etmek yerine özel bir kişi olarak yetiştirilmesine neden olur. Onlara göre birey, sahip olduğu veya olacağı mesleği özgürlüğünün gelişmesinde bir araç olarak görmelidir. Ancak burada şu noktaya açıklık getirilmelidir, varoluşçular mesleki eğitimi bütünüyle reddetmezler ancak meslekleşmenin çok erken yaşlarda başlanmasına karşıdırlar (Büyükdüvenci, 1987: 110).

II. MARTİN BUBER'İN HAYATI VE ESERLERİ

Varoluşçu felsefenin teist kanadında yer alan Buber, eğitime ilişkin görüşleriyle felsefe tarihinde adından söz ettirmiştir. Buber, 8 Şubat 1878'de Viyana'da dünyaya gelmiştir. Buber, dünya tarihinin en çalkantılı olduğu bir dönemde yaşamıştır. Bu çalkantılar yalnızca dünyayı kasıp kavuran savaşlardan ibaret olmamıştır. Aynı zamanda düşünce alanında ve teknolojide görkemli değişiklikler ile kendini ortaya çıkarmıştır (Smith,1984: 287). Teknoloji ve düşünce alanında meydana gelen değişiklikler insanı, yeri ve konumunu sorgulamaya itmiştir. Buber de insandan hareketle yaptığı eleştiriler ile bu dönemde adanı duyurmuştur. Buber'in bu denli rahat bir şekilde eleştiri yapmasında doğup büyüdüğü Viyana'nın etkisi bir hayli fazladır. Çünkü, bu dönem boyunca Viyana kültür merkezi konumunda olmuştur. Viyana'nın yüksek bir kültür merkezi olması ve siyasal olarak despot bir yönetim şeklinin olmaması, Buber'in fikirlerini rahatça ifade edebilmesine olanak sağlamıştır. Hans Kohn'un da ifade ettiği gibi o dönemin Viyana'sı bilgeliğin ve büyük inceliğin merkeziydi içerisinde yumuşak ve kadınca bir şey bulunan eğlentili bir romantikliğe sahipti (Smith, 1984: 289-290).

Buber, insanı adeta makinanın bir parçası gibi gören, bireyi değersizleştiren, tek tipleştiren anlayışa karşı çıkmış ve tüm gücü ile bireyin biricikliğine vurgu yapmıştır. Çünkü bu dönem dünyanın, pozitivizm denilen olguyla kuşatıldığı bir döneme karşılık gelir. Aydınlanmada olduğu gibi bu dönemde de akıl kutsanmış, her şeyin yegâne açıklayıcısı olmuştur. (Karaca, 2015: 2). Bu yüzyıllarda bilim kendisinin her şeyi açıklayabileceğini iddia etmiş büyük bir kibre kapılmıştır. Bilimin böylesi bir kibir içinde olmasını Yunan mitolojilerinde yer alan İkaros'un durumuna benzetebiliriz. İkaros'un babası, oğlunun uçabilmesi için ona bir çift kanat yapmıştı ve ona "ne çok yüksekten uç ne de çok alçaktan" diye öğüt vermişti. İkaros uçmaya başladı fakat

uçmanın verdiği sarhoşluk ile yükseklere çıkıp babasının nasihatlarını unutmuş ve sonunda güneşe yaklaştığı için kanatları yanıp yere çakılmıştı (Can, 1994: 222-224). Günümüz modern bilimi de tıpkı İkaros'un kapıldığı türden bir kibre kapılmış, bilim tek rehber olarak kendisini görmüş ve insan davranışlarını dahi açıklayabildiği iddiasına kapılmıştır. Bilim adeta insanı bir kenara itmiştir (Wartenberg, 2018: 30). İşte tüm bu gelişmeler ile birlikte insan değersiz bir konuma gelmiştir. Buber'inde temel olarak karşı çıktığı ve eleştirilerini yönelttiği nokta tamda burasıdır.

Buber, Orta Avrupa'da Yahudi geleneğine göre yetiştirilmiştir. Bu nedenle felsefesini okumaya çalışırken onun bu Yahudi geleneğine bağlı olduğunu unutmadan okumalıyız (Smith, 1984: 287). Hatta sadece Yahudi geleneğe bağlı olması değil, Siyonizmin temsilcisi olduğu yönünde iddialarının yanı sıra Yahudi-Arap birliğinin kurulmasını desteklediği unutulmamalıdır. (Delacampagne, 2018: 154). Buber'in bu denli dindar bir Yahudi olmasında dedesi Salomon Buber'in etkisi büyüktür. Çünkü, Buber henüz 3 yaşında iken annesi ve babasının boşanması üzerine dedesine verilmiştir. Dedesi Salomon Buber, iş yaşamı ve çiftçilikle parlak bir Yahudi Hukuku bilginliğini bir arada yapmıştır. Ev halkı arasındaki genç Buber, hem Yahudi geleneğini hem de Yahudi Aydınlanmasını başka bir ifade ile Haskalah'nın özgürleştirici ruhunun uyumlu bir birleşimini deneyimledi. Buber dedesinin çiftliğinde, tüm yaşamının ana çerçevesini oluşturacak olan sağlıklı bir dindarlık ve öğrenime saygıyı burada edindi. Zira Yahudi geleneği, Yahudi öğrenimi, hem yazılı hem de sözlü Kutsal Kitap ve klasik İbranice çalışması yaşamının temelini oluşturmuştur. Buber'in yaşamının ilerleyen yıllarında Hasidizme katılmasının temelinde de yine bu çiftlik vardır. Çünkü ev halkı Hasidist cemaatle sık sık bir araya geliyordu. 11 yılını bu çiftlikte geçiren Buber, babasının tekrar evlenmesi üzerine onun yanına taşınmıştır (Smith, 1984: 288).

Buber dedesinin çiftliğinde geçirdiği zamanları anlatırken kendisini etkileyen bir öykü anlatır. Bu öykü, o dönemin yalnızca uzak ve yok olmuş bir taslağı olarak değil, aynı zamanda kendisini daha açık bir şekilde ortaya koyacak olan zengin güçlerin bir ön görüntüsü gibi de düşünülebilir. Buber bu öyküye, kendi özgeçmişile ilgili topladığı parçaları "At" (The Horse) başlığı altında toplamıştır. Bu küçük öyküyü ünlü eseri "*İnsanla İnsan Arasında*" (Between Man and Man) adlı yapıtına dahil etmiştir (Smith, 1984: 288). Bu öyküyü Buber bize şöyle anlatır:

"On bir yaşında yazı dedemle ninemin çiftliğinde geçirirken, olabildiğince sık olarak ahıra süzülür ve sevgili gri benekli atın boynunu incitmeden okşardım. Bu sevimli dostuma karşı geçici bir heves değildi, büyük, kesinlikle dostça ve aynı zamanda da derinden duygulandıran bir olgu idi. Sevimli dostuma dokunuşum ile elde ettiğim hissiyat başkası, başkasının görkemli başkalığı idi. Ancak bu başkalık bir öküze ya da ineğe dokunuşumda elde ettiğim bir gariplik değildi. Aksine beni ona yaklaştırdı ve dokundurdu. Yelesi bazen olağanüstü bir güzellikte sanki taranmışçasına bazen de hayret verici derecede kaba ve güçlü. Atın yelesini okşadığımda elimin altındaki yaşamı hissettiğimde, sanki tenime ben olmayan bir şeye değen, canlılık öğesinin kendisi, kesinlikle bana yakın olan bir şey değil, hissedilir bir biçimde başkası, hatta sadece başkası olmakla kalmamış başkasının kendisi olmuştur. Yine de sevimli dostum yaklaşmama izin verdi, izin vermekle kalmadı tüm içtenliği ile kendi sırlarını bana açtı ve öğesel olarak kendisini benimle Sen ile Sen ilişkisi içerisine yerleştirdi. Onun ihtiyaçlarını karşılamadığım zaman bile örneğin yemliğine yulaf dökmediğim zaman bile, at gizli işbirliği içinde olanların yalnızca birbirleri tarafında anlaşılabilecek bir işaret vermeleri gibi, kocaman başını son derece nazik bir biçimde kaldırır, kulaklarını çarpar ve sonrada yavaşça horuldar; böylece ben onaylanmış olduğumu anlardım" (Buber, 2002: 41).

1896 yılının kışında Viyana Üniversitesine kaydolmuştur. Viyana üniversitesine başlaması ile beraber kendisini adeta evinde hissetmiştir. Viyana'nın gerçekten romantik olduğu bir dönem varsa, işte o, bu dönemdir. Viyana'nın sanata düşkün olması ve yumuşak bir ruha sahip oluşu Martin Buber'in de sanata, edebiyata, felsefeye düşkün olması üzerinde önemli bir etkiye sahip olmuştur. Leipzig, Berlin, Zürih gibi çeşitli yerlerde üniversite okumuştur. Eski liberal tarzda geçirdiği öğrencilik yılları sırasında aldığı Yahudi geleneği eğitimi etkisini gösterdi. Ancak buna rağmen, edebiyat alanında önemli bir yeteneği bulunan (ve daha sonraları Georg Munk takma adıyla yazılar yazan) Paula Winkler adında Münih'li Alman bir öğrenci ile evlendi. Buber'in ilk yayınlarından biri, Alman mistik yazar Jacob Boehme üzerine bir deneme idi. Buber'in üniversite de hayatını etkileyen iki tane hocası olmuştur bunlardan biri, Wilhelm Dilthey diğeri ise Georg Simmel'dir (Smith, 1984: 289-290).

Buber, öğrenciliği sırasında Siyonist hareket yoluyla kendi yerini bulmaya çalışmıştır. Nitekim 1901'de Viyana'da Siyonist bir dergi olan Die Welt'in

yönetmenliğini üstlendi. Ancak Buber bu görevde uzun süre kalmadı. Çünkü, Siyonist hareketin önderi Thcodor Herzl ile genç Buber arasında fikir ayrılıkları baş gösterdi. Bu dergideki görevinin son bulmasının ardından Berlin'e geçti ve burada bazı dostlarının da desteğini alarak Yahudi bir yayınevi olan Jüdische Verlag'ı kurdu. Hans Kohn'un da dediği gibi, bu yayınevinin yaptığı yayınlarla, "Orta Avrupa'da Yahudi Ulusal hareketi başladı". Buber'in hayatının belki de en belirleyici aşaması, onun kendini Hasidist metinlerin araştırılmasına ve incelemesine vermiş olmasıdır. Hatta yetkin insan düşüncesini Hasidist metinlerde tanıdığını ve bunu dünyaya bildirme görevinin de kendine ait olduğunu ifade eder. Hasidizm, bu dünyadan ilişkiyi kesmek, içe yönelik bir tapınma, bireysel bir zühd ya da tapınma değildir (Smith, 1984: 291-297). Aksine, Buber "*The Way Of Man*" adlı eserinde şöyle der; bu yaşamın özünü oluşturan bütüncül bir kişisel inanç tutumu oluşturmaya çalışmaktır (Buber, 2000: 26-27). Buradan şunu anlamamız mümkündür, Hasidizm denilen olgu manastır hayatı tarzında bir cemaat değildir. Aksine dünyanın içinde ve dünya ile birlikte hareket etmeyi gerektirir.

Buber 1923'te Frankfurt Üniversitesinde, o dönemin tek kürsüsü olan Yahudi Din ve Ahlak Tarihi profesörlüğüne atandı. Bu kürsü daha sonra Dinler Tarihi'ni de kapsayacak şekilde genişletildi. Fakat Buber'in bu görevi uzun sürmedi. 1933 yılında Naziler tarafından görevinden alındı. Görevinden alındığı tarihten 1938'e kadar Almanya'dan ayrılmadı. Küçük bir köye yerleşip Alman Yahudi yurttaşlarına destek oldu. Buber, uzunca bir zaman akademik yaşamından uzak kaldı ta ki 1938'e kadar. Bu tarihte Buber Kudüs İbran Üniversitesinde Sosyoloji profesörlüğünü kabul edip Filistin'e gitti. Bu sıralar 60 yaşındaydı. Bu artık Buber'in bir kenara çekilip münzevi bir hayat yaşayacağı yaş gibi görünse de Onun asıl fikri hayatı bu yaşlarında başlamıştır. Nitekim Buber'in en büyük çalışması, okul ve üniversitelerin, hatta sevdiği kendi yetişkin eğitimi örgütlerin ötesine taşıp, bir tek kişinin alanına giren eğitim türünde idi (Smith, 1984: 292).

Buber'in, yaptığı somut seçimler ve verdiği kararlarda gerçek yaşamı ve geliştirdiği düşünceleri arasında büyük oranda bir uyum vardır. Bu nedenle onu, yaşadığı dünyanın değişen ortamı karşısında izlemek önemlidir. Buber'in kendine has başarıları ve etkisinin sürekli bir niteliğe sahip oluşu, ancak bu ortamdan bir şeyler kavradığımız takdirde anlaşılabilir. Çünkü Buber, dünyada olan bir düşünürdür. Yani asla dünyadan koparak veya bir kenara çekilerek tasarlanmış felsefesi yoktur. Başka bir

deyişle hayatın içinde olmuş ve hayatın kendisine getirdiklerini kucaklamıştır (Smith, 1984: 288).

Buber, Modern Çağ ile birlikte gelişen tek taraflı ilişki şekli ile savaşmıştır ve bu savaş sonunda onun başyapıtı olan "*Ben ve Sen*" ortaya çıkmıştır. Bu eser Buber'in en ünlü eseridir. Hacimsel olarak küçük bir kitap olmasına karşın, birden fazla alana girer. Bu eser 1923'te Almanca olarak, 1937'de İngilizce olarak yayınlandı. Almancası yayınlandığında Nazi baskısı olmasına rağmen birçok insanı, birçok toplumu etkilemiştir. Buber'i asıl ilgilendiren husus şudur; insanın kendisini birçok ilişkiler olanağı içinde bulduğu bir tek dünyadaki bütün durumudur (Smith, 1984: 301). İnsan, gerçek ilişkiye sen ile karşılaşma sonucunda ulaşır. Buber'e göre bu gerçek yaşamın temelinde de ilişki vardır (Buber, 2020: 18).

Buber, yaşamın temeline koyduğu bu ilişkileri birbirinden ayırır. Örneğin, bir çocuğun annesi ile olan ilişkisini, bir insanın sanat yapıtlarına karşı olan ilgisini, bir insanın sevgi ile bir hayvana yaklaşmasını, bir kadının (erkeğin) çiçeğe sevgisini kısacası cansız varlıklarla olan ilişkiyi ve insanlar ile üst bilinç varlıklar arasındaki ilişkiyi ayırır. Ancak burada şu noktaya dikkat edilmelidir. İster üst bilinç olsun ister alt bilinç ilişki tarzı olsun panteistik bir ilişki biçiminde algılanmamalıdır. Buber, kitabına Goethe'nin şu özlü sözünü koyar; "*böylece bekleyerek hedefi senden edindim: her öğede Tanrı'nın bulunuşunu"* bunu panteizm şeklinde değil de daha çok panenteizm şeklinde yorumlayabiliriz. Panenteizme göre, her şey Tanrı değil, Tanrı her şeyde bulunur. Alt bilinç deneyimi çok az da olsa ruhçuluk ile denk sayılabilir. Örneğin, Buber ağaçla olan ilişkiyi anlatırken "hiçbir nefsle ya da ağaç perisiyle değil, ağacın kendisiyle buluşurum der" (Smith,1984: 301).

Buber'in titizlikle incelediği ve çözümlemeye çalıştığı ilişkiler, bütünü ile faaliyet halinde iken, insanı yalnızca bilen kişi, kullanan, istismar eden ya da deneyim geçiren fail, dolayısı ile bölünmüş bir birey olarak ilgilendirmeyen ilişkilerdir. Bilen kişi yani süje, istismarcı ya da propagandacı veya da heyecanlardan hoşlanan birinin hatta başka bir insanın deneyimi ana öğeyi oluşturur. Burası nesnelerin birbiriyle ilişkili içerisinde olduğu O yani nesneler dünyasıdır. Bu dünya tecrübe dünyası olarak da adlandırılır (Smith, 1984: 302). İnsanın deneyimlediği tecrübe ettiği her şey bu dünyaya aittir. Bu dünyada olaylar her zaman geçmişte vuku bulur. Bu dünyada insan sadece varlığı

tecrübe ettiğinden burada gerçek bir ilişki kurulamaz. Kısaca bu ilişki insanın karşılıklı ilişkisini içermekten ziyade belli bir tecrübeyi aktarır (Toprak& Kiriş Yılmaz, 2022: 37). Buber'e göre tek bir dünya vardır ancak bu dünya iki yönlüdür. Bu yönlerden birini ben-sen, diğerini de ben-o oluşturur. Fakat bu iki yönlülük tek bir insan tek bir nesne için geçerli değildir tüm alem için geçerlidir. Örneğin; bir taraftan nesneler dünyasına ait olan o'nun dünyasında bulunan bir ozana, diğer taraftan da sen'in dünyasındaki bir bilim insanına ait olamaz.

Buber, 1925-1938 yılları arasında "*İnsanla İnsan Arasında"* (*Between Man and Man*) adlı eserini kaleme almıştır. Bu eser beş farklı bölümden oluşmaktadır. Buber, bu kitabın İngilizce baskısına yazdığı Önsöz'de söz konusu eserde yer alan beş yapıtın hepsinin *Ben ve Sen* adlı küçük kitabı ile birlikte bu kitap, günümüzün gereksinimlerine özel bir dikkat göstermiştir. Buber'e göre, günümüzün gereksinimleri basit bir dil ile açıklanmalıdır. Buber, 1938'de Nazi Almanya'sından ayrılışına dek geçen yılların deneyimini, o sırada söylenmesi gereken her şeyi bu eserde söylemiştir. Dolayısı ile biz Ben ve Sen alanın çok sayıda olanaklar içinde başka insanlarla ilişkinin çok ötesine uzandığı görülse de öncelikle insan alanıyla ilgili olduğunu görebiliyoruz.[1]

Kitabın ilk bölümü "Dialogue" başlığından oluşmaktadır. Bu bölüm Ben ve Sen'de sunulan diyalojik ilkenin bir tür açıklığa kavuşturulmuş halidir. Buber bu başlık altında üç tür diyalogdan bahseder. İlki, diyalog kisvesi altında monologdur. İkincisi, nesnel anlayışı arttırmayı amaçlayan teknik diyalogdur. Son olarak, sözlü veya sessiz, gerçek bir diyalog vardır. Bu diyalogda iki öznenin Ben ve Sen olarak karşı karşıya geldiği gerçek diyalojik ilişki vardır (Smith, 1984: 305-306).

İkinci bölüm "Tek Kişiye Soru" (The Question to the Single One) adlı başlıktan oluşmaktadır. Buber, bu başlık altında Kierkegaard'ın düşüncesindeki temel anlam kategorilerini ele alır. Buber, tek olanı, mükemmel öznellik, kalabalığın karşıtı olarak görür. Kierkegaard'a göre, bu dini açıdan, zamanın, tarihin ve ırkın geçmesi gereken bir kategoridir. Geçtiğimiz bölümlerde Kierkegaard'ın nişanlısından kendi isteği ile ayrıldığını ve toplumun buna farklı yorumlarda bulunduğunu belirtmiştik. Buber, buna

[1] Örneğin Buber, *Between Man and Man* adlı eserinin "Dialogue" bölümünde (s. 5'te) şöyle der; "O'nun(nesnenin) bilincine sahip olan tek varlık olarak insanı görmek doğru değildir. O, bir hayvan, bir bitki, bir taş olabilir. Hiçbir tür görüntü ya da olay, zaman zaman bir şeyin söylenmesini sağlayan nesneler dizisinden temelde ayrı tutulmuş değildir. Hiçbir şey sözün kılıfı olmayı reddedemez. Diyalog olanağının sınırları bilincin sınırlarıdır".

neden olarak Kierkegaard'ın kendini, Tanrı'yı sevmekte özgür kılmak için insan sevgisinin nesnesini ortadan kaldırmak istemesini gösterir. Kierkegaard'ın bu eylemi, Hz. İbrahim'in Tanrı'sı ile diyaloğa girmek için Hz. İshak'ı kurban etmek istemesi ile paraleldir.

Üçüncü bölüm "Eğitim" (Education) başlığından oluşmaktadır. Bu bölüm genel itibari ile Buber'in felsefesinin temelini oluşturan diyalog anlayışının eğitime uyarlanasından oluşmaktadır. Buber, bu bölüme çocuğun bir gerçeklik olduğunu ve eğitiminde bu doğrultuda bir gerçeklik olması gerektiğini vurgulamakla başlar. Bu bölümü takip eden dördüncü bölüm "Karakter Eğitimi" (The Education Of Character) başlığından oluşmaktadır. Buber'e göre, eğitim karakter eğitimi şeklinde olmalıdır. Eğitimci, öğrencisinin yalnızca bireysel işlevlerini ya da yalnızca bilmeyi, buna muktedir olmayı öğretmeyi amaçlamaz. Onun görevi öğrencisini tüm özellikleri ile birlikte kucaklayabilmektir. Çünkü, öğrencide var olan farklı ya da zıt özellikler onun karakterini oluşturmaktadır (Gumbiner, 2022: 309).

Beşinci ve son bölüm "İnsan Nedir?" (What is Man?) başlığından oluşmaktadır. Bu bölümde Buber tartışmayı biraz ileri seviyeye taşıyarak felsefi antropoloji alanına kaydırmıştır. Bu bölüm 1938'de İbran Üniversitesinde Sosyal Felsefe Profesörü olarak verdiği açılış konuşmasından oluşmaktadır. Bu başlık altında bireycilik ve ortak mülkiyet üzerine konuşmalar yoğundur (Smith,1984: 308).

Buber, 1948'de *İnsanın Yolu* (*The Way of Man*) adlı kısa eserini kaleme almıştır. Bu eser Yahudi öğretileri açısından önemlidir. Çünkü Hasidizm öğretisinin kısa bildirisi niteliğindedir.

Buber'in bir diğer önemli eseri "*Tanrı Tutulmasıdır*". Buber'in, 1951'de kaleme aldığı bu eseri ile 20. yy'da Modern Çağın yaşadığı inanç krizini tartışmak için kullanır. Ona göre, dünyanın içinden geçtiği bu çağ, Tanrı tutulması çağıdır. Buber bunu Kopernik Devrimi ile başlayan bir sürece yaratan ile yaratıcının yer değiştirmesi sürecine bağlar. Bu anlamda yaratıcı aşkın varlık olma özelliğini kaybetmiş, içkin bir varlık haline dönüşmüştür. Ebedi-sen ile diyalog kurma şekli 'şey' ile ilişki kurma şekline dönüşmüştür. Ebedi- sen bilinemezliğini, kavranamazlığını kaybetmiştir.

Buber, *Tanrı Tutulması* kavramını bir metafor olarak kullanmıştır nasıl ki, tutulma dediğimiz şey dünya ile güneş arasında gerçekleşirse ve aralarındaki ilişki

kesintiye uğrarsa, Tanrı Tutulmasında da Tanrı yerindedir ancak Tanrı ile insan arasına üçüncü bir şey girmiştir.

Buber, 1965 yılında uzun yıllar yaşamını sürdüğü ve ciddi çalışmalar yaptığı Kudüs'te vefat etmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

MARTİN BUBER'İN GELENEKSEL VE MODERN EĞİTİM ELEŞTİRİSİ

Buber, döneminin en büyük eğitim düşünürlerinden biridir. Onu bu kadar büyük yapan ve birçok düşünürden farklı kılan şey şudur; Buber, kendi modelini ortaya koymadan evvel hem geleneksel (öğretmen merkezli), hem de modern (öğrenci merkezli) eğitimi eleştirmiştir. Çalışmamızın bu kısmında Buber'in önce geleneksel eğitime karşı olan eleştirilerini daha sonra da modern eğitime karşı eleştirilerini inceleyeceğiz.

1.1. GELENEKSEL EĞİTİME KARŞI ELEŞTİRİLERİ

Geleneksel eğitime karşı Buber'in yönelttiği ilk eleştiri onun gelenek bekçisi olduğu yönündedir. Gelenek bekçiliğinden kasıt şudur; toplum tarafından kabul görmüş ve geçmişten günümüze kadar gelen birtakım değerlerimiz vardır. Bu gelenekler eğitim vasıtasıyla çocuğun omuzlarına yüklenmiştir (Cohen, 1979: 81). Bu noktada şu soru yöneltilebilir, geleneksel değerlerin çocuğa aktarılması ile ne hedeflenmektedir? Burada amaç, toplumun benimsediği, toplumsal değerlere uyum sağlayan bir çocuk yetiştirmektir (Tüzer, 2009: 22). Buradaki temel problem şudur, çocuğun hiçbir çaba sarf etmeden ulaştığı bu değerlerin ona ne gibi bir fayda sağlayacağıdır. Bu tarzda bir değer aktarımının faydası olmadığı gibi çocuğu köreltme noktasında zararı vardır. Çünkü çocuğun önüne hazır bir şekilde sunulan bu değerler çocuğun pasifleşmesine neden olacaktır. Buber'in de ifade ettiği gibi bilgiler, bir huniden boca edilir gibi aktarılmamalıdır (Çermik&Güner, 2017: 82). Buber açısından değerlerin olduğu gibi çocuğa aktarılmasının çocuğa hiçbir faydası yoktur. Toplum çocuktan değerler üzerine eleştiri ya da sorgulama yapmasını istemez. Mevcut değeri kabullenip uygulamasını ister. Ancak bu tarz bir anlayışta olan toplum çok fazla ilerleyemez çünkü sürekli bir kısır döngü içerine girme tehlikesi ile karşı karşıyadır. Buber' in de vurgulamaya çalıştığı nokta burasıdır. Birey gerektiği noktada değerleri eleştirmeli, irdelemeli hatta yeri geldiğinde bu değerleri değiştirebilmelidir.

Buber'in geleneksel eğitimde eleştirdiği bir diğer nokta öğretim programlarının çocuğu pasifleştirdiği yönündedir. Ona göre öğretim programları çocukların etkin olarak

katılacakları şekilde düzenlenmelidir. Buber'e göre çocuğu pasifleştiren öğretim programları, iki farklı uç noktasına getirir. Çocuk ya toplumun ürettiği değerlere isyan eder ya da toplumun ürettiği bu değerleri olduğu gibi kabul eder eleştirmez, sorgulamaz. Bu noktada şöyle bir soru yöneltebiliriz. Buber'in bahsettiği bu iki uçlu durumu ortadan kaldırmak için ne yapılabilir, Buber'in buna yönelik çözümü nedir? Buber şöyle der; eğer programları çocuğun deneyim kazanmasını sağlayacak şekilde düzenlersek yani çocuk öğrenmeye aktif bir şekilde katılabilirse, kendi ilgilerini çeken konuları araştırıp keşfederek öğrenirse, kendi sorunlarının çözümüne yönelik çalışmalar yaparsa bu iki uçlu durum ortadan kalkar. Program, öğrencinin fiziksel, entelektüel, sosyal, estetik ve ahlaki olmak üzere beş düzeyde aktif olmalarını sağlayacak şekilde hazırlanmalıdır. Programda meydana gelecek olan herhangi bir değişiklik ile bu programı uygulayacak olan öğretmenin de görev ve sorumlulukları değişecektir. Örneğin, eski programda sınıftaki görev ve düzenlemelerden öğretmen sorumlu iken yeni programla birlikte öğretmen çocukları kendi ilgileri doğrultusunda çalışmaya teşvik edecek, onları sorunları ile yüzleşmeleri noktasında cesaretlendirecektir (Hilihard, 1973: 42-43). Çocuğun kendi fikirlerini oluşturup bunu rahatça dile getirebileceği bir alan hazırlarsak o çocuk her söylenene "tamam" demeyecek eleştiri süzgecinden geçirecek ve kendi fikirlerini oluşturacaktır. Bu şekilde bir pedagoji ile oluşturulan eğitim programı çocuğa kendi kılavuzluğuna saygı duyması noktasında ilham verecektir. Buber, bu noktada özellikle çocuğun eleştiri yapabilmesini ve sorgulamasını bastıracak bir tutumun yanlışlığı üzerinde durur. Şöyle der, "bu nerdeyse algılanmayan en hassas yaklaşım, belki bir parmak kaldırma belki sorgulayıcı bir bakış eğitimin yarısını oluşturur (Cohen, 1979: 86)".

Buber, geleneksel eğitimin öğretmen modelini de eleştirir. Buber'e göre öğretmen, öğrenciye inanmalıdır, çünkü eğitimci insanları eğitme olanağına ve insanların benzersiz bir varoluş biçimine ulaşma kapasitesi olduğuna inanır. Öğretmenin olgunlaşma sürecine yardımcı olma görevi karşılaşma sayesinde mümkün olur. Bu nedenle Buber, öğrenciyi ya geleneksel yönden ya da sosyal olarak kabul edilebilir değerler sistemine sabitlenmiş bir model empoze eden yapılandırılmış eğitim fikrine karşı çıkar. Buber'e göre iyi bir öğretmen öğrencilerine belli bir değer yönelimi gösterebilir ancak yerleşik bir değerler doktirinini dayatma ya da dikte etme hakkına sahip değildir. Öğretmenin belli bir doktrini dayatmasını doğru bulmaz bunun yerine

öğrenci kendi kişiliğine uygun doktrin keşfetmelidir. Buradan "Buber her türlü değer doktrinin reddediyor" gibi bir sonuç çıkmamalıdır. Değer doktrinlerine karşı mesafelidir ancak öğrenciye değer sunmaktan ve alternatif önermekten geri durmaz. Buber'in temelde karşı çıktığı nokta bu değerlerin dayatma yoluyla olmasıdır. Bu bireye seçme hakkı vermez çünkü öğretmenin kendi adına seçip sunduğuyla yetinmelidir. Ancak bu değerler dayatma yoluyla değil de bireyin kişisel tercihine bağlı kalarak, bireyin kendisinin keşfedip bulduğu değerler kıymetlidir. Buber'e göre öğrenciye değer fikri tanıtılmalı daha sonra değerler teslim edilmeli son olarak da öğrencilere kişisel seçim örnekleri sunulmalıdır. Bu anlamda Buber gençlere güvenmiş ve inanmıştır, onların seçim yapmalarına izin verirken onları olasılıklarla tanıştırmak ve ilişki çeşitlerini onlar için aydınlatmak istemiştir. (Cohen, 1979: 98).

Buber, aynı zamanda geleneksel eğitimin baskıcı öğretmen modelini şiddetle eleştirir. Bu modelde öğretmen otoritesini korumak ister. Merkezde öğrenciden ziyade kendisi vardır. Program ve değer aktarımından öğretmen sorumludur. Programın aktarımını öğretmen yaptığından öğrenci pasif alıcı konumundadır. Buber, bu türden bir anlayışın karşısında yer alır, öğrenme ve öğretme işlevi tek taraflı olduğu zaman anlamını yitirir (Murphy, 1988:92). Öğretmen despot bir sınıf ortamı oluşturmamalıdır. Öğrencide okula ya da sınıfa karşı korku oluşmamalıdır. Buber'in de işaret ettiği gibi eğitimde en önemli noktalardan biri çocuğun öğrenmeye istekliliğinin kırılmamasıdır. Korku koşullaması oluşan bir çocuktan eğitimi sevmesini bekleyemeyiz. Şöyle düşünebiliriz, çocuk parmak kaldırdığında "sen sus, sen nerden bileceksin!" şeklinde bir tepki alırsa eğer o çocuk hayatı boyunca bir daha parmak kaldırmaya cesaret edemez. Öğrenci yanlış bile olsa o düşüncesini çekinmeden dile getirebilmelidir. Bu anlamda eğitim cesaret kırıcı değil teşvik edici bir konumda yer almalıdır.

Buber, çocuğun sadece belli bir çevre tarafından eğitildiği fikrine de karşı çıkar. Yani tek başına okul ya da tek başına aile çocuk üzerinde etkili değildir. Buber, çocuğun eğitiminden bütün bir çevrenin sorumlu olduğunu savunur. Ancak Buber bu noktada şu ayrımı da yapar, toplumun çocuk üzerindeki etkisi ile öğretmenin çocuk üzerindeki etkisi bir ve aynı değildir. Toplum çocuğu eğitirken farkında değildir ancak eğitimci farkındadır ve belli bir niyete göre hareket edebilir (Cohen, 1979: 91). Çoğu zaman öğretmen, öğrencinin rol modelidir bu nedenle öğrenci etkilere açıktır. Öğretmen rol model konumunda olduğu için öğrenci onun gibi davranma onun gibi konuşmaya

isteklilik duyar. Dolayısı ile öğretmen yanlış bir davranışta bulunsa dahi öğrenci o davranışın yanlışlığını fark edemeyebilir ve o davranışı kendine model alabilir. Kısacası Buber'in düşüncesindeki öğretmen "çamura şekil veren kalıp" konumunda olmamalıdır (Oruç, 2009: 170).

Buber, özellikle geleneksel değerlerin paramparça olduğu bir zamanda, yeni değerler sistemi ile yetişmiş bir öğretmenin kendisini ve kendi değerlerini çarpıtarak öğrenciye sunmayacağının bir garantisinin olmadığını belirtir (Hillihard, 1973: 45). Buber' e göre geleneğin büyüsü ortadan kalktığında, güç istenci sarsılır ve öfkeye dönüşür. Bu gerçekleştiğinde öğretmen, öğrenci ile artık bir elçi olarak iletişim kurmaz yalnızca bireysel olarak dönen atoma karşı statik bir atom olarak bakar (Murphy, 1988: 94). Bu anlamda eğitimcinin niyeti önemlidir çünkü eğitimci belli bir niyete göre hareket eder. Ancak eğitimcinin niyeti çocuğu değiştirip, dönüştürmek olmamalıdır. Öğretmen sınıfa girmeden önce bütün arzularını bir duvara asıp öyle girmelidir. Öğretmenin amacı kendi fikirlerini empoze yolu ile çocuğa aktarmak olmamalıdır (Cohen, 1979: 91).

Buber'e göre öğretmen eğitimi baskı, telkin, propaganda ve vaaz için bir araç olarak kullanmamalıdır. Bunların kesinlikle sınıftan atılması gerektiği görüşündedir. Buber, eğitime karşı propagandacı bir yaklaşıma kesinlikle karşıdır. Çünkü propaganda yapan birisi karşısındakini düşünmez bencil bir biçimde sadece kendisini ve acil olan hedeflerini düşünür. Bu tarz propagandacı insanlar başkalarıyla ilişki kuramadıkları gibi aynı zamanda onların özlerini ve özerkliklerini inkâr ettirmeye çalışır. Buber'e göre sadece geleneksel eğitimde değil geleneksel eğitimin izlerinin korunduğu modern eğitimde bile propaganda ve beyin yıkama kendini gösteriyor. Buber, bu kadar çok pedagojinin olmasını ve bu kadar propagandanın olma nedenini şu şekilde açıklar; eğitimde hedeflenen tek tip bir insan yetiştirme amacı vardır. Ancak bu yetiştirilen insan gelişigüzel değil toplumun benimsediği tarzda olmalıdır. Aynı zamanda bu bireyin liderlerin ideallerine uygun olmadır. Bu noktada şu soruyu yöneltebiliriz, tek tip insan yetiştirmedeki amaç nedir? Buber buna şu cevabı verir, tüm insanlık eşitlenmeye çalışıldığı için tek tip insan tasarısı yaratmak gibi bir çabanın içerisindeler. Fakat bu anlayış son derece yanlıştır çünkü, her bir bireyin varlığı dünyada bir keredir ve her bir birey benzersizdir. Bu nedenle eğitimci çocuğu, varlığının gerçeğe dönüştüğü bir süreçte var olan biri olarak algılamalıdır. Bu anlamda öğretmenin görevi topluma

uyumlu birey yetiştirmek olmamalıdır. Onun asıl görevi çocukta var olan potansiyelleri çıkarmaya teşvik eden biri olmadır. Her şeyden önce eğitimci bireyin potansiyellerinin farkında olacak ve ona kendi doğrularını dayatma yoluna gitmeyecek aksine çocuktaki potansiyeli ortaya çıkarma yönünde çaba harcayacak (Cohen, 1979: 91-97).

Buber'in bir diğer eleştiri yaptığı nokta geleneksel eğitimin yöntemi üzerinedir. Buber, eleştirilerini Pestalozzi'nin öğretim yöntemi örneğinden hareketle ortaya koyar. Buber de diğer varoluşçu düşünürler gibi eğitimin bireysel değil de grupla yapılmasına kesinlikle karşıdır. O bir gruptan ziyade tek tek bireylerin eğitimine önem verir. Buber'e göre bireyi görmezden yani belli bir çocuktan ziyade bir grup olarak çocuklara yönelik her pedagoji, eğitimin amacını saptırmış ve çocuğu yaralamıştır. Buber, bu noktada pedagojiyi derinden etkileyen ve eğitimde büyük yankılar uyandıran Pestalozzi'yi şu sözlerle eleştirir; Pestalozzi'ye göre eğitim insan doğasının ve içsel potansiyellerinin gelişmesi meselesidir. Bundan dolayı yalnızca doğaya ebe rolü oynayabilir ve ortaya çıkan doğal güçlere hizmet eden bir rehber olabilir. Ayrıca Pestalozzi, insanın eğitiminin en önemli aşaması olarak çocuğun güçlerinin bağımsız bir şekilde gelişimini sağlamak olarak görür. Çocuğun, bir bütün olarak gelişimini sağlamak için öğretmenin rehberliğine ihtiyacı vardır. Öğrenmenin sorumluluğunu üstlenen kişi öğrencinin kendisidir. Bu nedenle Pestalozzi'ye göre öğretmek, öğrencinin kendi kendine öğrenmesini teşvik etmekten başka bir şey değildir. Pestallozzi'nin yaklaşımı bu noktaya kadar karışık veya karmaşık değildir ancak Buber'e göre bu noktadan sonra karışık ve karmaşık bir hal almaya başlamıştır. Pestalozzi, çocuğun gerçekliği ile eğitime başlamak yerine doğanın yoluna göre öğrenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu noktada Buber, Pestalozzi'yi çocuğu ikinci plana attığı gerekçesi ile eleştirir. Çünkü çocuk deneyimleyememiş ve doğrudan temas kuramamıştır (Cohen, 1979: 93). Buber'in eleştirdiği en güçlü nokta burasıdır, çocuğun anlamlı bir öğrenme gerçekleştirebilmesi için çocuk birebir kendisi işin içinde olacak, hazıra konmayacak kendi deneyimleyerek öğrenecek. Çünkü bu şekilde elde edilen bilgi daha kalıcı bir bilgi olacaktır. Buna kendi eğitim hayatımızdan örnek verebiliriz, şöyle düşünelim biz bir işi kendi başımıza yaptığımızda mı daha kalıcı öğreniriz yoksa başkası bizim yerimize araştırıp, hazırlayıp bize verdiğin de mi? Elbette ki bizim kendi elimizle edindiğimiz bilgiler daha kalıcı olur.

Bununla birlikte, Pestalozzi fikirlerini pratiğe dökmeye başladığında tüm öğretimi sadece üç temel pedagojik ilkeyle açıklamak gibi büyük bir tehlikenin içine düşmüştür. Bu üç pedagojik ilke; sayı, biçim ve sözcüktür. Bu şekilde bir ayrım yapan Pestalozi'nin fikirleri doğallık iddialarını kaybetmiş olur. Çünkü böylesi bir yöntem, çocuğun ne içsel gelişimine bir katkıda bulunur ne de çocuğun dış dünyayı doğrudan algılamasına yer bırakır. Böyle bir yöntem bizi hem doğadan hem de çocuktan uzaklaştırır ve bu yapmacık ilkeler üçlüsünün yansıması ile karşı karşıya kalırız. Bu şekilde bir yöntem ile Pestalozzi tüm öğretimi kendi biliş teorisi ile açıklamıştır. Buber, Pestalozzi'nin yaklaşımını ve Pestalozzi ile aynı çizgide fikir ortaya koyanların öğretilerindeki çelişkiyi "içerme eyleminin" boğuculuğu ile açıklar. Sanki karşı tarafta duruyormuşçasına onunla yüzleşmeli ve onun yani karşı tarafın ruhunda var olmalıdır. Bu karşı tarafta bulunan ruh soyut bir varlık olmadığı gibi aynı zamanda zihinde salt bir fikir olarak da yer almaz. Bu ruhun kendisidir, öğrenme ve öğretme işine ortak olan başka bir kişinin varlığıdır (Cohen, 1979: 93).

Buber, sınıf ortamında bilgiye öncelik verilmesi noktasında eleştiride bulunur. Geleneksel eğitimde erkeklerin ustalaşması istendiği için okulda öğrenciye iletilmesi gereken bir takım kalıp bilgiler vardır. Bu eğitim anlayışında böyle bir bilgi esas olduğundan bu bilgi öğrenci tarafından kazanılacak ve isteyerek kabul edilecek şekilde telkin edilecek. Dolayısı ile bu amaca ulaşmak için sadece bilgiyi almak yetmez aynı zamanda bu bilgiyi akılda tutmak için ezberlemekte gerekir. Hatta sadece ezberlemek yetmez bunun birde test edilmesi gerekir. Buber buna karşı çıkar eğitim için önemli olan ezberci öğrenme yoluyla elde edilmiş bilgi birikimi değil, yapıcı eleştiri ve doğrudan deneyim kazanmadır. Toplanan ve ezberlenen bilgilerin Buberin gözünde bir ehemmiyeti yoktur. Onun için önemli olan değerlendirilip, tartıldıktan sonra kişisel davranışımızın bir parçası haline gelen bilgilerdir (Cohen, 1979: 98). Buber'in de dikkat çektiği yer burasıdır. Eğer bir bilgi ezbereyse o bilgi davranış haline gelmez, belki iki gün belki bir ay kullanılır kaybolur yani unutulur. Ancak bir bilginin davranışa dönüşebilmesi için sürekli kullanılması gerekir.

Martin Buber, eğitime yönelik eleştirilerini benzetme ve kıyaslamalar yoluyla yani metaforlar kullanarak ortaya koymuştur (Demir&Karakaş, 2019: 1090). Bu anlamda Buber geleneksel eğitim modelini "heykeltraş (sculptor)" metaforunu kullanarak eleştirir. Bu metafora göre eğitmenin anlamı çocukta mevcut olan bilgileri

çıkarma işlemidir. Bu anlayışta çocuk dışarıdan bir bilgi getirmez. Dolayısı ile bu anlayışa sahip öğretmen de dışarıdan bir şey getirmez (Flanagan, 2006: 163). Eğitimci, rahatsız edici etkilerin üstesinden gelmeyi ve çocuğun özgür gelişimini engelleyen şeyleri bir kenara bırakarak çocuğun kendi olmasını sağlar. Bu anlayışta eğitim, doğal büyüme sürecinin doruk noktasına ulaşabilmesi için oluşum halindeki bir ruha verilen özeni gösterir. Heykeltraş metaforunu benimseyen bir eğitimci, çocuğun şekillendirilebilir ve eğitimcinin planına uyacak şekilde değiştirilebilen çeşitli potansiyellere sahip bir varlık olduğunu düşünür (Murphy, 1988: 90).

Hammaddeye ne olacağına ilişkin önceden belirlenmiş bir fikirle yaklaşan heykeltraş, malzemenin doğal özelliklerine örneğin, bir ahşabın ya da taşın damarlarına ve kusurlarına taviz verilebilir, ancak sonuç itibariyle malzeme heykeltraşın aklındaki tasarısına ve iradesine göre göre şekillenir. Bu anlamda öğretmen, eğitimsel karşılaşmaya çocuğun ne olacağı konusunda ön varsayımlarla gider. Bu belli bir düşünce, belli bir gelenek- görenek olabilir. Yani öğretmen, öğrenciyi zihninde var olan belli bir kalıba göre şekillendirir. Hal böyle olunca çocuğun doğal yetenekleri pek önemli değildir. Daha açık bir ifade ile en azından bu doğal yetenekleri geliştirmek öğretmenin görevi değildir. Onun asıl görevi bireysel donanımların önceden tasarlanmış bir fikre nasıl uyması gerektiğini belirlemektir (Flanagan, 2006: 164).

Konuyu zihnimizde daha net bir yere oturtmak adına şu örneği verebiliriz. Bir heykeltraş düşünelim, bu heykeltraş heykelini yaparken zihninde var olan bir figüre göre hareket eder ve ona bağlı olarak ortaya bir ürün çıkartır. Heykeltraşın malzemesi ister taş ister tahta olsun bu malzemeler heykeltraşın iradesine ve vizyonuna göre şekillenir. İşte tıpkı bu heykeltıraş örneğinde olduğu gibi öğretmenin zihninde birtakım fikirler vardır ve bu fikirler doğrultusunda öğrencilerine şekil verir çünkü geleneksel eğitim de öğrenci, öğretmen tarafından şekillendirilebilir. Öğrenciler öğretmen tarafından değiştirilebilir (Murphy, 1988: 90). Bu anlayışta öğrenci aktif değil pasif bir konumdadır. Öğrencinin eğitimdeki tüm sorumluluğu öğretmene aittir. Öğrenci aktif olmadığı için adete bir pasif nesne konumundadır, soru sormayan, eleştirmeyen çocuk ne adar öğrenebilirse o kadar öğrenir. Öğrenci, öğrenmesinin sorumluluğunu almadığı için kendisine ne verilirse onunla yetinmek durumundadır. Bu şekilde bir eğitim alan öğrenci ilerde bir değer oluşturamaz, toplumsal ve kültürel değerlere ayak uyduramaz. Dolaysı ile toplum olduğundan farklı bire yere ilerleyemez. Toplumların ilerleyebilmesi

için öğrenci kendi değerlerini üretebilmelidir. Buber'de esas olarak bu noktaya eleştiri getirmiştir. Bu modele göre yetiştirilen bir öğrencinin sadece kulakları vardır. Yani sadece verilen bilgileri alır kendisinin herhangi bir etkinliği yoktur. Bu modelin öğretmeni otoriter olduğundan öğrencinin pek bir söz hakkı yoktur.

1.2. MODERN EĞİTİME KARŞI ELEŞTİRİLERİ

Buber geleneksel eğitimi eleştirdiği ölçüde modern eğitimi de eleştirmiştir. O modern eğitimi "özgürlük" anlayışı üzerinden eleştirmiştir. Buber, geleneksel eğitimin zorlayıcı, otoriter disiplinine karşı olduğu kadar modern eğitimin de mutlak özgürlük fikrine karşıdır. Buber, modern toplumun ve özellikle de modern eğitimin pek çok hastalığını bu olumsuz tanımlanmış özgürlüğe bağlar (Murphy, 1988: 93). Buber, iki temel ve farklı özgürlük anlayışından bahseder. Bu iki anlayışı birbirinden ayırır; birincisi, bireyin karar verme veya seçme özgürlüğünü kapsar. İkincisi ise, kendini geliştirme ve büyüme özgürlüğüdür. Ona göre modern eğitim, özgürlüğün bu iki işlevini birbirine karıştırmıştır. Modern eğitimin özgürlük anlayışını işte bu noktada eleştirir. Çünkü, sorumlu, ahlaki olarak yönlendirilen özgürlüğün birinci düzeyi engellenmemiş büyümenin ikinci düzeyine dahil edilmiştir. Buber, bireysel özgürlüğün doğasına ve amacına ilişkin bu yanlışa karşı çıkmış ve meydan okumuştur. Buber, kendi özgürlük tanımının ilişkisel olduğunu öne sürmüştür. Bu şekilde yapılan bir tanıma göre özgürlük bir amaç olarak değil araç olarak kullanılır (Murphy,1988: 93).

Pek çok eğitim teorisyeni için özgürlük, sihirli bir sözcüğü ifade ederken Buber bu kavram üzerinde titiz bir inceleme yapmıştır. O, özgürlüğün otantik bir varoluş üzerine kurulmuş bir kaya olduğunu kabul eder fakat özgürlük yaşamın kendisi ile özdeşleştirilmemelidir. Bu öncül hem "iç özgürlük" denilen seçme özgürlüğünü hem de kısıtlama ya da zorlamanın yokluğunda var olan bizim özgürlüğümüz için geçerlidir (Hillihard, 1973: 44). Buber'in, yukarıda kısaca bahsettiğimiz özgürlük türlerini daha detaylı bir şekilde incelersek bunlardan birincisi, ahlaki anlamda bir özgürlüğü kapsar. Bu özürlük ruhun karar vermesini içerir. İkici tür özgürlükten kasıt dışsal özgürlüktür; Buber'e göre bu özgürlük türü son zamanların modası olan modern eğitimin uğraşı haline gelmiştir. Ona göre ister ahlaki özgürlük ister dışsal özgürlük olsun bunlar eğitim açısından bir sonu ifade etmezler aksine başlangıçtır. Dolayısı ile Buber bu tür bir bakış açısı ile özgürlük kavramını araç olarak gördüğünü de ilan etmiş olur. Ancak özgürlüğü

tek başına bir araç olarak görmez. Ayrıca O özgürlüğü genel kabulün aksine zorlamanın aksi bir durum olarak görmez. Ona göre özgürlük bir olasılıktır. Kısacası Buber'in felsefesinde özgürlük bir amaç değil araçtır (Flanagan, 2006: 170).

Modern eğitimin özgürlük anlayışında sorumlu, ahlaki olarak yönlendirilen özgürlüğün birinci düzeyi engellenmemiş büyümenin ikinci düzeyine dahil edilmiştir. Buber, bireysel özgürlüğün doğasına ve amacına ilişkin bu yanlışa karşı çıkmış ve meydan okumuştur. Buber, kendi özgürlük tanımının ilişkisel olduğunu öne sürmüştür. Bu şekilde yapılan bir tanıma göre özgürlük bir amaç olarak değil araç olarak kullanılır (Hillihard, 1973: 44). Buber'e göre eğitimde zorlamanın olması demek aşağılama ve isyan demektir. Eğitimde zorlama yoluna gitmek yerine komünyon olmalıdır. Peki Buber komünyon ile ne kast etmiştir? Komünyon her şeyden önce birliktelik gerektirir. Kısaca bir işin içinde olma ona dahil olma ve açılma anlamlarına gelir (Cohen, 1979: 88).

Buber'in eğitim felsefesinin temelinde birlikte olmak ve karşılıklı ilişki içerisinde bulunmak önemlidir. Çünkü Buber'in felsefesi ilişki üzerine kurulmuştur, onun felsefesi kişisel değil personalistir (Tüzer, 2009: 18). Bu nedenle Buber'e göre, eğitimde özgürlük bir araya gelme olanağıdır ve bu komünyon ile sağlanabilir. Komünyon olmadan hiçbir şey başarılı olamayacağı gibi komünyon aracılığıyla da başarılı olamaz. Komünyonu bir kemanı akort etmek gibi düşünebiliriz (Buber, 2002: 108).

Buber'in özgürlük anlayışında seçim yapmak oldukça önemlidir. Ancak bu seçiş durumu bir defaya mahsus bir şey değildir. Gerçekten özgür olan bir insan hayatının her aşamasında birtakım seçimlere tabidir. Buber'inde dediği gibi "insan her saat seçme ihtiyacı ile yüzleşir." Bizim sağlıklı bir şekilde seçim yapabilmemiz sağlıklı bir ruh bütünlüğüne sahip oluşumuzla yakından ilgilidir. Çünkü ancak ruh bütünlüğüne sahip olduğumuzda yüzleştiğimiz duruma yanıt verebilir ve ancak o zaman yanıtımız özel benliğimizden ortaya çıkar. Bu seçiş durumunda olma ruhumuzun sadece belli başlı potansiyelleri ile ilgili değildir. Aksine ruhumuzun bütünü ile ilgilidir. Bizim ruhumuz herhangi bir seçim durumu ile karşı karşıya kaldığında kendini anında seçim durumunun içerisine daldırabilmelidir. Eğer ruh seçim durumuna geçemezse o zaman bu durum kekemelikten ileri gidemez. Buber'in buradaki temel argümanı, öğrencinin özgürlüğüne saygı duyan yeni eğitimcilerin tutumunun, içgüdünün serbest bırakılması

için yaptıkları durumu hatırlattığı sonucuna götürür. Ancak bu şekilde iki uçlu bir durum meydana geldiğinde bir yön eksiktir. Bu anlamda genel bir çerçeve ile bakıldığında Buber'in eğitime ilişkin doktirininin temel ilkelerinden biri eğitim isteminin odak noktası olan "karşılaşma" kavramı ile ifade edilebilir. Bu karşılaşma öğrenci ve eğitimci arasında paylaşmaya yol açar, aynı zamanda bu karşılaşma çocuğun en önemli potansiyellerinden olan yaratma içgüdüsünü yönlendirmek ve desteklemek içindir. Bu karşılaşma sayesinde soyut olan bir durum daha somut ve dolaysız olacaktır (Cohen, 1979: 90). Bu kavram daha sonraki bölümde detaylı olarak açıklanacaktır.

Buber'in modern eğitimde eleştirdiği diğer bir önemli kavram "yaratıcılıktır." O, 1925 yılında Heidelberg'deki uluslararası eğitim konferansında yaptığı konuşma ile günümüzdeki öğrenme ve öğretme anlayışlarına karşı çıkmış ve bu konferanstaki konuşması ile uzun yıllar konuşulmuştur. Buber'in bu Konferansta asıl üzerinde durduğu kavram "yaratıcı içgüdü" olmuştur. Buber'e göre bu kavram son zamanların en popüler kavramı olmuştur dolayısı ile eğitim çalışmaları açısından da önemli olmaya mahkumdur (Buber, 2002: 102). Buber, günümüz eğitiminin çocuğun yaratıcı güçlerinin gelişimi veya özgürleşmesiyle meşgul olmasını eleştirir. O, çocuğun doğal yaratıcılığının temel bir içgüdüden fazlası olduğunu savunur. Ancak bu nokta bir yanlış anlaşılmaya mahal verebilir. Evet Buber yaratıcı içgüdüyü ciddi şekilde eleştirir fakat yaratıcı içgüdünün varlığını reddetmez (Tüzer, 2009: 23). Çocukta yaratıcı içgüdü vardır, bu insan olmanın getirmiş olduğu bir gereklilik ve bize atalarımızdan geçmiş olan, bizden de gelecek nesillere aktarılacak olan bir mirastır.

Buber'in yaratıcı içgüdü konusunda vurgulamak istediği nokta şudur; biz yaratıcı içgüdüden ne anlamalıyız? Bu kavram yalnızca biçimsiz olana bir biçim verme ya da rastgele öğeleri düzenleme meselesi değildir. Çocuğun asıl arzuladığı şey meydana gelen şeylerin oluşumunda kendi payının olmasıdır. Yani temelde çocuğun istediği şey üretim sürecine kendisinin dahil olmasıdır. Burada vurgulanan nokta bizzat çocuğun deneyim kazanmasına yöneliktir. Yani çocuk yaratıcı olmak dünyaya düzen getirmek ister, bunu yaparken çocuğun bir gayesi vardır. Çocuk kendisini dünyaya ifade etme arzusundadır (Flanagan, 2006: 165). Buber şöyle der, bahsettiğim içgüdü kişinin kendi deneyimleri sonucunda daha öce orada olmayan bir şeyin ortaya çıkmasıdır (Buber, 2002: 101). Yalın hali ile baktığımızda Buber neden bu kavramı eleştirmiş şeklinde düşünebiliriz. Bu kavram üzerinde Buber'in eleştirdiği yön, yaratıcı içgüdünün bireyi

yalnızlaştırdığı yönündedir. Ona göre bu kavram kişiyi bireysel başarıya götürerek tek başına bırakır, "bir yaratıcı olarak insan yalnızdır" der (Buber,2002: 103). Bu yaratıcı içgüdünün geliştirilmesi Ben- O ilişkisinin bir uzantısıdır. Bu tarz bir ilişki ise paylaşma duygusundan mahrumdur, karşılıklı bir ilişkinin varlığından bahsedilemez (Tüzer, 2009: 23). Peki insan bu yalnızlık halinden çıkıp nasıl karşılıklı bir ilişkinin içerisine girebilir? Buber bu soruya şöyle cevap verir; insan bir yaratıcı olarak değil de dünyaya kaybolmuş bir hemşeri olarak, sanatın ötesinde onun yoldaşı, arkadaşı veya sevgilisi olmak için elini tutarsa bir karşılıklılık bilincine sahip olabilir (Buber, 2002: 103). Yaratıcı içgüdü kavramı Buber'in üzerinde sıklıkla durduğu ve detaylı olarak incelediği bir kavramdır bu nedenle çalışmanın bir sonraki bölümünde, Buber'in bu kavramın yerine ne koyduğu incelenecektir.

Buber'in eleştirdiği diğer bir nokta ise genel olarak varoluşçu düşünürlerin de karşı çıktığı bir konu olan "uzmanlaşma" fikridir. Buber' de diğer varoluşçu düşünürler gibi bir alanda uzmanlaşmaya karşıdır. Karşı olmasının altında yatan neden 'özgürlük' anlayışı ile ilgili olmasıdır. Uzmanlaşmaya, bireyin özgürlüğünü engellediği ve belli bir otoriteye boyun eğmeyi beraberinde getirdiği gerekçesi ile karşı çıkar, bununla beraber çok küçük yaşlarda mesleki eğitimin verilmesine de karşıdır (Çermik&Güner, 2017: 80). Çok küçük yaşlarda çocuklara verilen mesleki eğitim çocuğun sadece tek bir alana bağlı kalarak ilerlemesine neden olur. Buda çocuğun diğer alanları öğrenmesini engeller. Sadece kendi alanına odaklanan çocuk diğer alanlardan habersiz bir şekilde büyür.

Buber'in modern eğitimde eleştirdiği kavramlardan birisi de bireysel büyümedir. Ona göre bireysel büyüme insan varlığını oluşturan çeşitli ilişkiler tarafından canlandırılmış, derinleştirilmiş ve yerine getirilmiştir. Bu nedenle kendini ifade etme ve büyüme için gereken fırsatların sağlanmasından ziyade ilişkisel kapasitelerin beslenmesi eğitimin ana işlevi haline geldi. İlişkisel bağlamlarından bağımsız olarak düşünülen gelişme, nihayetinde modern eğitimcilerin kendilerinin mahkûm ettikleri baskıcı otoriterlik kadar zararlı ve tiksindirici bir yalnızlığa yol açar. İnsanoğlu birçok yeni şeye imza atmış, birçok şey başarmış olabilir ancak bu onu yalnızlıktan kurtarmaz. İnsanı bu düştüğü yalnızlıktan kurtaracak tek bir şey vardır. O da dünyayı yaratıcı olarak algılamaktan kurtulmaktır. Çünkü, insan yaratıcı olarak değil de bu dünyada kaybolmuş bir yaratık olarak sanatın ötesinde onun yoldaşı, arkadaşı olmak için ona yaklaşırsa bir

karşılık bilincine erişmiş olur. Sadece yaratılış içgüdüsüne dayanan bir eğitim, insana sadece yalnızlık sunar (Murphy, 1988: 992).

Buber'in modern eğitimde eleştirdiği bir diğer nokta ise "empati" kavramıdır. Bu kavram son zamanların en çok kullanılan kavramlarından bir tanesidir. Özellikle eğitimde empati hacimli bir yer kaplar. En güçlü olanın popüler olduğu, en zengin olanın baskın olduğu, farklı olanın, sessizce bir köşede oturanın dışlandığı sınıf ortamlarında empati adeta bir panzehir olarak kullanılır (Karapınar, Tabak, Yavuz, 2019: 59). Lise yıllarımızda bizimde öğretmenlerimizden duyduğumuz "kendini onun yerine koy sen olsan ne yapardın?" şeklindeki empati cümlelerini hatırlayabiliriz. Peki son yıllarda herkesin diline pelesenk olan bu empati nedir? En klasik tanımıyla empati kendini başkasının yerine koyarak onun gibi düşünmedir. İşte Buber'in de karşı çıktığı nokta burasıdır. Buber şöyle der; empati yaparken kendimizi başkasının yerine koyduğumuzda yaptığımız şey kendi benliğimizden, özümüzden çıkmaktır. Çünkü Buber'e göre bir kişinin empati yapması demek kendi kabuğundan çıkıp nesnenin dinamik yapısına ve özüne duygularıyla beraber girmesi anlamına gelir. Bir kişi kendini bir başkasının yerine koyduğu an kendini iptal etmiş olur. Bu nedenle Buber'e göre eğitimde empati kullanılmamalıdır. Buber'e göre eğitimde empatiden ziyade "kapsayıcılık" olmalıdır ancak bu iki kavram birbirine karıştırılmamalıdır. Buber bu iki kavram arasındaki farkı da ortaya koyar, empatide kişi kendisi olmaktan çıkıp başkası gibi olurken kapsayıcılıkta içinde bulunulan durumun yerine getirilme anlayışı vardır. Bu nedenle kapsayıcılıkta kişi benliğini terk etmez aksine benliğinin bir uzantısı haline gelir. Buber, kapsayıcılık ilkesinde üç tane kurucu unsurun varlığına işaret eder bunlardan birincisi, iki kişi arasında geçen her türlü ilişkiyi kapsar. İkincisi, onlar tarafında ortak olarak deneyimlenen ve en az bir tarafın aktif olarak katılımından oluşan ilişkiyi kapsar. Üçüncüsü, bir kişinin kendi gerçekliğinden hiçbir şey kaybetmeden aynı zamanda diğerinin bakış açısından algılamasıdır. İşte bu üçüncü ilke Buber'in hemen hemen bütün felsefesini şekillendiren ben-sen ilişkisini oluşturur (Cohen, 1979: 92).

Modern eğitimle birlikte merkezde bulunan öğretmenin yerine artık öğrenci geçmiştir. Merkeze öğrencinin geçmesiyle beraber öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda bir dizi bireysel tecrübeler yoluyla kendini yaratması ve kendi dünyasını inşaa etmesi almıştır. Öğrenmenin sorumluluğu öğretmende değil öğrencidedir. Öğretmen, öğrenci için bir rehber konumuna dönüşmüştür (Tüzer, 2009: 22).

Buber modern eğitimi bahçıvan metaforu üzerinden eleştirir. Bu metafora göre eğitim, çocuğu eğitimcinin ilk önce görselleştirmesi gereken bir biçime sokar. Bu çocuğun çalışmasına bir yönerge olarak hizmet etmesi anlamına gelir. Bu metafora göre eğitim, öğretmenin doğru gördüğüne göre bir ruhu etkilemesi anlamına gelir. Bu yöntemi kullanan kişi temelde insanın doğuştan iyi olduğu varsayımından hareket eder. Aynı zamanda bu anlayış bireyin doğuştan gelen yeteneği tarafından önceden belirlendiğine inanmak gibi bir eğilimi içinde barındırır. Bu modelde verilen eğitim daha mütevazidir, ancak bununda temel problemi çocuğu pasifleştirmesidir. Bu modelin en büyük tehlikesi aşırı bir hoşgörü içermesidir (Murphy, 1988: 90). Bunu daha net anlamak için şöyle düşünebiliriz, bir bahçıvan düşünün bu bahçıvan çiçek yetiştirmek için toprağı hazırlar, çiçeğin yetişebilmesi için koşulların uygun olup olmadığını araştırır, büyümekte olan çiçeği kontrol eder, onu besler ve gerisini çiçeğin doğal büyüme güçlerine bırakır. Bunu eğitime uyarladığımızda öğretmende aynı bu şekilde olmalıdır. Çiçeğin büyüme koşullarını kontrol edecek, düzenleyecek ancak daha fazlasını yapmayacaktır. Buber'e göre öğretmen çocuğu yetiştirmek için dışarıdan bir şey getirmez. Dolayısı ile modern eğitim çocukta var olanı çıkarma üzerinedir. Eğitim, çocuğun sorumluluğunda olduğu için öğretmen çocuğu rahatsız eden etkilerden korur çocuğun özgür gelişimine destek olur (Flanagan, 2006: 163-164).

Buber, öğrenci merkezli modern eğitimde öğretmeni Pompaya benzetir. Öğretmenin görevi öğrencinin içinde bulunan gizil güçleri adeta bir pompa gibi dışarı çıkarmaktır. Burada öğretmenin kişiliği, duyguları görmezden gelinmiştir. Temel odak öğrencidedir (Koç& Elçi, 2021: 1914).

Görüldüğü gibi geleneksel eğitim öğretmenin rolüne abartılı bir önem vermiştir. Buna karşın modern eğitim çocuğun etkinliği üzerinden yükselir. Buber bu iki uçlu duruma karşı çıkar. Ona göre eğitim, ne geleneksel felsefede olduğu gibi bütün eğitimin merkezine öğretmeni koyacak ne de modern eğitimdeki gibi merkeze öğrenciyi koyup bütün sorumluluğu ona verecek. Buber'e göre eğitim dengede olmalıdır biri diğerinin rolünü yok etmemelidir. O halde öğretmen ve öğrencinin rolü dengeli bir ilişki içerisinde olmalıdır (Hillihard, 1973: 46).

İKİNCİ BÖLÜM

MARTİN BUBER'İN EĞİTİM MODELİ

2.1. İLİŞKİ TEMELLİ EĞİTİM

Buber, eğitim felsefesini ilişki üzerinden kurmuştur. Hatta Ona göre eğitimin özünü saf diyalojik ilişki oluşturur (Buber, 2002: 116). Buber bu ilişkiyi ortaya koyarken önceden belirlenmiş birtakım kalıp ve kuralların öğrenciye aktarılmasını esas alan öğretmen merkezli eğitimi doğal güçlerin geliştirilmesi adına çocuğun kendi tecrübeleri ile kendisini geliştirmeyi amaçlayan öğrenci merkezli eğitimi eleştirmiştir. Eğitimdeki bu iki başlılığın doğurduğu sorunlara çözüm olarak diyaloğa dayalı ilişki modelini ortaya atmıştır. Çünkü her iki eğitim sistemi de tek taraflı ilişki içermektedir. Öğretmen merkezli eğitim sadece öğretmenden hareket eder. Öğrenci merkezli eğitim ise öğrenciden hareket eder. Oysa gerçek bir ilişkinin olabilmesi için iki tarafında iştirakı esastır. Dolayısı ile Buber'e göre hem öğretmen hem de öğrenci eğitim sisteminin merkezinde olmalıdır (Hillihard, 1973: 46). Buber'in, eğitim modelini anlayabilmemiz için öncelikle onun karşılıklı diyaloğa dayanan felsefesinin ana hatlarını bilmemiz gerekir (Öncü& Taşkın, 2020: 649). Peki nedir bu ilişki nasıl bir şeydir? Bunu basitçe "diğer tarafı tecrübe etmek" şeklinde tanımlayabiliriz.

Buber, insanı tanımlarken "homo diyalogus" ifadesini kullanır (Kalman, 1993: 135). Onun bu ifadesi diyaloğa dayalı felsefesinin temelini oluşturur. Buber'in diyaloğa dayalı bir eğitim modeli geliştirmesi çağımızdaki ilişkisizlikten kaynaklıdır. Buber, bu model ile eğitimdeki bir açmaza çözüm bulmayı amaçlamıştır. Bu nedenle Buber'in felsefesini özetleyecek temel sözcük "ilişkidir." Buber'in, ortaya attığı bu modelin tıkalı damarları veya açmazları ne derecede açtığı ya da uygulanabilirliği tartışılır bir konu olabilir fakat asıl kayda değer olan şey Buber'in günümüz toplumlarında ve eğitimde var olan ilişkisizliği görüp bunu gidermek adına harekete geçmiş olmasıdır. Şu yadsınamaz bir gerçektir, günümüz toplumlarında bugün ciddi bir ilişkisizlik vardır. Bu iletişimsizlikten kaynaklı olarak gerek kurumlar arası ilişkilerde olsun gerek kendi aramızdaki ilişkilerde olsun ciddi anlamda bir "anlaşılmama" durumu vardır. Bu iletişimsizlik yüzünden ne biz kendi derdimizi anlatabiliyoruz ne de karşı tarafın derdini anlayabiliyoruz işte Buber, bu duruma çözüm bulmak adına bu modeli ortaya atmıştır.

Buber, bu modeli ortaya koyarken eleştiriye ilk olarak Modern Batı düşüncesinden başlamıştır. Batı Dünyasına yerleşmiş olan ve özellikle de Descartes ile ortaya atılan cogito'nun bir varoluş tutulasına neden olduğudur. Buber'in bu düşünceyi problemli görmesinin alt metninde cogito merkezli bu düşüncenin diyalogsuzluğu yaratması vardır. Bu durumda da var olma ya da var olamama büyük bir problematik alan olarak karşımıza çıkar. Çünkü bir varoluştan bahsedebilmek için ilişki içerisinde olmak gerekir, başka kişilerle diyaloğa girmeyi başarmış birisi varoluşun tabakalarını fark eder. Fakat Descartesçi ben en son noktada solipsizme mahkûm olur. Buda varlığın kendisini temaşa etmesine engel olur, işte Buber'e göre burası tıkalı bir damardır ve bunu yalnızca Ben-Sen ilişkisi açar (Çınar, 2006: 9-10). Buber'in esasında ilişki temelli modelle çözmeyi amaçladığı nokta burasıdır. Kişiyi kolektivizmin zehirli kollarından kurtarıp bireyin otantik varlığına ulaşmasını sağlamak. Çünkü Bubuer'e göre, insan hakkında gerçek ve doğru bir bilgi almak istiyorsak ne tek başına "bireyciliğin" kollarına gideceğiz, ne de tek başına "kolektivizmin" kollarına sığınacağız. İnsan hakkında doğru bir bilgi elde etmek istiyorsak insanı bir bütün olarak incelemeyiz. Sadece tek yöne odaklanırsak sadece o yönünü, o özelliğini görürüz, diğer yönlerini göremeyiz. Dolayısı ile insan hakkında bize en doğru bilgiyi verecek olan karşılaşma sonucu ortaya çıkan arada olma halidir (Kalın, 2018: 168).

Buber'in ortaya attığı bu modeli daha doğru bir şekilde anlamak adına modele geçmeden önce bu modelin unsurlarına ve ilişki şekillerine değinmekte fayda vardır. Diyalojik ilişkinin unsurlarını şu şekilde sıralayabiliriz;

1. İki kişi arasında bir gerçek ilişki
2. Ortaklaşa tecrübe edilen bir olay

İlişkiye giren iki kişiden birinin, kendi etkinliği ile ilgili duyumsanan gerçekliğinden, kendi somutluğundan hiçbir şey kaybetmeksizin diğeri tarafından ortak olayı yaşamasıdır. Ancak bu empati ile karıştırılmamalıdır. Çünkü empatide kişi kendi somutluğunu kaybeder ya da gerçekliğini kaybederek karşı tarafa kendini aktarır (Tüzer, 2009: 27). Empati yapan insan kısa bir süreliğine duyuşsal olarak kendini karşısındakinin yerine koyduğu için artık kendisi olmaktan çıkıp o olmuştur. Bu nedenle Buber, empati ile üçüncü ilişki şeklini birbirinden ayırır.

Buber'e göre beş tür davranış şekli vardır ve bu davranışlardan oluşan beş tür ilişki vardır. Bu ilişkilerde Ben vardır ancak Sen yoktur. Kısa kısa bu ilişki şekillerine değindikten sonra Buber'in asıl felsefesini oluşturan "Ben- Sen" ve "Ben- O" kavram çiftlerini inceleyebiliriz;

1. Ben-Ben ilişkisi

Bu ilişkide bazı insanlar iş dünyasına götüren sayısız yolun kendisinden doğduğu bir ana yol ile çevrili garip bir dünyada yaşar. Eğer bu yolda oklar birini işaret etseydi "Ben-Ben" olurdu. Bu ilişki şeklinin tüketimle alakası yoktur. Birtakım mallara, eşyalara sahip olmakla beraber bu mallara düşkünlükleri yoktur. Bazı projeleri vardır ancak bu projelere düşkün değillerdir. Bütün hayatlarının odak noktası "Ben" dir.

2. Ben-O ilişkisi

Bu ilişki şeklinde bazı insanlar belli başlı objelere ve etrafındaki insanlara alaka gösterirler. Bu tarz insanlar kendilerinden ziyade başkalarını düşünürler. Bunlar "Ben-Ben" tipi insanların tersine bilgin olabilirler. Ancak derin bağlılıkları yoktur. Bu tip insanlar tecrübeden uzak hareket ederler. Çünkü tecrübeye ayıracak zamanları yoktur. Pragmatist değillerdir. Objektif ve oldukça ciddidirler. Onlar için üzerinde çalıştıkları şey, kendi içinde bir hedeftir. Bu hedeften faydalanma fikri söz konusu bile değildir.

3. O-O ilişkisi

Burada çok katı bilginler topluluğundan söz etmek mümkündür.

4. Biz-Biz ilişkisi

Bu ilişki şeklinde ben yoktur. İlişkinin merkezinde biz vardır. Burada şahsiyet kavramı henüz ortaya çıkmamıştır. Bu aşama için çocukça bir dünya diyebiliriz.

5. Biz-Onlar ilişkisi

Bu ilişkide dünya ikiye bölünür. Ya aydınlık ya karanlıktır. Bir tarafta aydınlığın çocukları vardır diğer tarafta karanlığın çocukları, iyiler ve kötüler. Bir kötü, iyi olan birine hitap etme cesaretini gösterse iyi olan onu ekseriya duymaz. Çünkü kötü Onlar'dan biridir, Biz'den biri değildir (Buber, 2020: 25-28).

Görüldüğü gibi bu beş ilişki tarzında Sen yoktur. Oysa Buber'in felsefesinin odağında Sen vardır, dolayısı ile bu ilişki şekilleri gerçek bir ilişkiden uzaktır.

Buber'e göre iki temel varoluş tarzı vardır bunlar; "Ben-Sen" ve "Ben-O" dünyalarıdır. Bu iki kavram çiftini zihnimizde iki ayrı dünya gibi düşünebiliriz. Bu iki dünyadaki ilişki şekilleri birbirine karşıttır. Buber, varoluş tarzlarını Ben-Sen ve Ben- O olarak ayırır ancak bu noktada başka bir ayrıma daha gider o da şudur; Ben- Sen'deki 'Ben' ile Ben- O'daki 'Ben' birbirinin aynısı değildir. Bu iki Ben birbirinden oldukça farklı birer alanı temsil ederler. Zira Ben-O temel kelimesindeki Ben, egoyu(benlik) temsil eder. Öte yandan Ben-Sen'deki Ben, bir şahıs olarak görünür kendi kendisinin bilincine bir özne olarak varır. Aradaki fark şudur; ego denilen kavram kendisini diğer egolardan ayırarak var olur. Kişiler ise başkalarından kendini soyutlayarak değil aksine başkaları ile ilişki kurarak var olur. Bu noktada şu soruyu sorabiliriz; kişinin kendisini başkalarından soyutlamasındaki amacı nedir? Kişinin kendini diğerlerinden ayırmasının nedeni tecrübe etmek ve kullanmaktır. Tecrübe etmek "yaşamaya" karşılık gelir. Ancak Buber' e göre, bu ölmektir. Kişinin tüm amacı Sen ile ilişkiye girmek olmalıdır (Buber,2020: 125-126).

Çalışmanın bu bölümünde genel olarak Buber'in "ilişki" kavramı nedir, nasıl ortaya çıkar? Gibi sorulara yanıt aranmıştır. Bu gibi ayrımları yaptıktan sonra Buber'in, felsefesinin temelini oluşturan "Ben -Sen" ve "Ben- O" kelime çiftlerinin özellikleri incelenip ardından da bunların eğitime yansımaları ne şekilde olmuştur? Bu soruya yanıt aranacaktır.

2.1.1. Ben- O İlişkisizliği

Modern dünyaya hakîm olan ilişki şekli Ben-O'dur. Bu ilişkinin günümüz dünyasına hakîm olması oldukça vahim bir durumdur. Çünkü bu Ben-O kelime çiftinin hüküm sürdüğü alanda karşılıklı ilişkinden söz edilemez. Karşılıklı bir ilişki olmadığı içinde buradaki 'Ben' dünya ile olan ilişkisini kendi ben'i çerçevesinde kurgular. Dolayısı ile bu tarz bir ilişki tek taraflı olmaya mahkumdur (Öncü&Taşkın,2020: 649). Buber, meşhur eseri "Ben ve Sen'de" bu durumu şöyle anlatır;

"Ben bir şeyi algılarım, ben, bir şeyi hissederim. Ben, bir şeyi hayal ederim. Ben, bir varlık ya da nesneyi hayal ederim. Ben, bir şeyi isterim. Ben, bir şeyi sezerim. Ben, bir şeyi düşünürüm vb. bu örnekler çoğaltılabilir. Ancak bir insanın hayatı bütün bunlardan ibaret olmaz. İşte tüm bu ve buna benzer örnekler O âleminin temelleridir

(Buber, 2020: 70).” Bu alıntıda Buber’in dikkat çekmeye çalıştığı nokta Ben-O kelime çiftinin hâkim olduğu alanda herhangi bir mütekabiliyet ya da karşılıklılık yoktur. Burada sadece Ben’in istek ve arzuları çerçevesinde şekillenen davranışlar vardır. Burada Ben karşısındaki varlığa tamamen hükmeder ve onu kendi amaçlarını gerçekleştirmek için bir basamak olarak kullanır. Buber, bu durumu tecrübe kavramı ile açıklar. Çünkü, O dünyasında tecrübe hakimdir. Bu nedenle O’nun hakim olduğu bir dünyada iştirak söz konusu değildir. Çünkü tecrübe bireyin kendi iç dünyasında gerçekleşir, bireyle dünya arasında değil. Bu tecrübe etme konusu Buber için olumlu bir kavram değil aksine olumsuz bir kavramı ifade eder. Çünkü karşılıklı ilişkinin olmadığı her yerde sürekli bir pasif bir de aktif taraf vardır. Pasif olarak katılan taraf tecrübeye kendinden bir şey katamaz. Bu pasif olan taraf zaman içinde kendi öznelliğini kaybeder. Aktif olan tarafta zaman içinde kendi aktifliğini ve hareketliliğini yani eylemde bulunma gücünü kaybedecektir (Buber, 2020: 72-74). Bu nedenledir ki karşılıklı bir ilişkinin mümkün olmadığı dünyada kopmalar ve dağılmalar kaçınılmazdır.

Buber, bazen Ben-O kavram çiftini dünyaya “uyum sağlama” olarak görmüştür. Bu anlamda Ben- Sen kavram çiftini de “anlama” kavramı ile açıklamaya çalışmıştır (Friedman, 1955: 35-38). Ben- O dünyasının özelliği olan uyum sağlamaya örnek verecek olursak; diyelim ki bir şehre yeni taşınan birisi yolunu bulmak için o şehirde bulunan evleri öteki evlere ve sokaklara olan uzaklık ve yakınlıkları içerisinde değerlendirmeye çalışır. Bireysel olarak herhangi bir ev dikkatini çekmez. Çünkü, o sadece yolunu bulmaya çalışan bir yabancıdır ve her bir ev onun bulmaya çalıştığı yöne doğru ilgi çekici veya ilgisizdir. İşte yolunu bulmaya çalışan adam örneğindeki bu adam uyum sağlayıcıdır. Tek başına bireysel olan hiçbir şey onun ilgisini çekmez. Bu kişi her şeyi belli bir bağlamda değerlendirme eğilimindedir. Dolayısı ile denilebilir ki burada mekanik ve katı bir dünya görüşü hâkimdir (Öncü&Taşkın, 2020: 650).

O, genellikle bilimin ve teknolojinin dilidir. Buraya kadar saydığımız özellikler genel olarak olumsuzluk içerse de teknoloji bugün ki gelişimini biraz da O dünyasına borçludur. Buna bilim dünyasından bir örnek verecek olursak daha anlaşılır olabilir. Farklı türde çiçeklerle ilgilenen bir botanikçi düşünelim, bu botanikçi herhangi bir çiçekle ilgili çalışırken kendini ona uydurur ya da onu kendine uydurur. Ona uydurmaktan kasıt şudur; o botanikçi çiçeği değerlendirirken onu tek başına değerlendirmez. O çiçeğin çevresiyle olan ilişkilerine dikkat eder. Onun sağlık

durumunun nasıl olduğunu ya da gelişip gelişmediğini etrafındakilere bakarak değerlendirir. Kısaca çiçeğin, önemi ya da önemsiz oluşu etrafındakilerle olan ilişkisine bağlıdır. Ya da tüm bunlardan farklı olarak çiçeğin önemi onu inceleyen botanikçiye verdiği faydaya bağlıdır. Fakat bu yolla elde edilen bilgilerin gerçekliği tartışılabilir (Friedman, 1955: 220).

Buber'e göre bilimin dünyası ile diyalog dünyası birbirinden farklıdır. Bilim dünyası genel olarak soyutlama yoluyla bu dünya hakkında bilgi edinir. Genel olarak bilim elde ettiği bu bilgilerle dünyayı anlama konusunda başarısız olur. Buber, bu noktada iddialarını biraz daha ileri taşıyarak Ben-O kelime çiftindeki O'nun obje olmasından dolayı varlıktan mahrum olduğunu ifade etmiştir. Çünkü O, "*devam eden değil, hareketsiz kalan, duran, koparılan, sertleşen, göze çarpan, ilişkiden mahrumdur*." İlişkiden mahrum olması dolayısıyla varlıktan da mahrumdur (Buber, 2020: 80). O, varlıktan mahrum olduğu için ilişkiden de mahrumdur.

Buber'e göre, Ben- O ilişkisi gerçek ilişkiyi vermez. Çünkü bu ilişki Ben ile O arasında karşılıklı katılımı içeren bir ilişki şekli değildir. Buradaki amaç amaçsal değil tamamen araçsaldır. Ben, O'ya bir kişi değil bir nesne gibi bakar O'yu araştırır ölçüp biçer, diğer O'larla karşılaştırır. Bu tarz bir ilişkide iki taraf bütün varlığıyla kapsanmaz. Dolayısı ile Ben- O temel sözcüğünün Ben'i içinde şimdiki zamanı değil hep geçmiş zamanı taşır. Yukarıda da belirtiğimiz gibi Ben- O temel sözcüğü varlıktan mahrum olduğu için gerçek bir ilişkiyi yansıtmaz. Bu kelime çifti ego merkezlidir; aynı zamanda bu kelime çifti zamana ve mekana bağımlı olduğundan dolayı hem kendisine hem de dünyaya yabancıdır (Buber, 2013: 10).

Ben- O kelime çifti hiçbir zaman kişinin bütün varlığı ile söylenmez. O dünyasının hakîm olduğu alan objeler dünyasıdır. Bu dünyaya kendini kaptıran birey gerçek varlığına ulaşamaz. Ancak bu dünya her ne kadar insanı gerçek varlığına kavuşturmamış olsa da gereksizdir diyemeyiz. Nitekim Buber'in karşı çıktığı noktada da burasıdır. O şöyle der; "*O olmaksızın bir insan yaşayamaz. Fakat kim sadece onunla yaşarsa, insan değildir"* (Buber, 2020: 70-100).

2.1.2. Ben- Sen İlişkisi

Buber'in ünlü eseri Ben ve Sen'in orijinal adı "I and Thou" dur. Buber'e göre İngilizcedeki "You", "Sen" ifadesini tam olarak karşılamaz. Thou' daha derin bir anlama sahiptir ve gelişi güzel söylenen bir söz değildir (Buber, 2020: 29). Buber felsefesinde Thou, akla Tanrıyı getirir fakat bu klasik olarak bilenen üzüldüğümüzde elimizi açıp yalvardığımız Tanrı değildir. Biz insanlar genel olarak başımıza kötü bir şey geldiğinde Tanrıyı hatırlarız. Bu anlamda Tanrı bizim için çok üzüldüğümüzde kapısını çaldığımız, ziyaret ettiğimiz bir varlıktır. Buber'in, Thou ile kast ettiği bu değildir bu Tanrı vaizlerin bahsettiği mukaddes bir varlık olan Tanrıdır. Buber'in bu yönde bir ayrıma gitmesi felsefesinde Tanrıya sarsılmaz bir yer vermesinden kaynaklıdır. Ben- Sen ilişki dünyası arzulanan bir dünyadır ancak ne yazık ki günümüzde hakim olan kelime çifti bu değildir. (Buber, 2020: 70-100).

Buber, ünlü eseri *Ben ve Sen*'de (I and Thou) dünyaya yönelik iki farklı tutumu ifade eder. Ne Ben ne de Sen ayrı yaşar. Benzer şekilde ne Ben ne de O ayrı ayrı var olur. Hem Ben- Sen'in hem de Ben- O'nun dünyaya ilişkin konumunu belirleyen temel şey, nesnenin doğası ile ilgili değildir. Asıl belirleyici olan şey, bizim var olan nesne ile ilişki kurma biçimimizdir. Buber'e göre, bir insanın otantik yaşama kavuşmasının tek yolu vardır oda Sen ile karşılıklı iletişime girmek. Buber felsefesinde Sen o kadar önemli bir noktadadır ki insanın insan olabilmesini dahi belirleyebilir. Buber der ki, bir insan diyalog kurmadan da yaşayabilir ancak Sen ile yolları hiç çakışmamış biri insan olamamıştır. Fakat Sen ile karşılaşıp diyaloğa giren kişinin de işi kolay değildir bu anlamda diyaloğa giren kimse risk alır çünkü, Ben – Sen ilişkisi Ben'in tamamen açığa çıkarılmasını ister yani kısacası Ben en yalın en çıplak haliyle ilişkinin içindedir (Kalman, 1993: 136). Sen bir lütuf olarak Ben ile karşılaşır. Onu ben kendim arayarak bulamam, onunla istediğim zaman istediğim şekilde konuşamam. Kısacası Sen'le ilişki içerisine girebilmek için özel bir çaba harcamam. Daha doğrusu harcasam da bunu ben belirleyemem bunun Sen tarafından olması gerekir. Sen, Ben ile karşılaşır. Fakat Ben onunla doğrudan bir ilişkiye girerim, dolayısı ile bu ilişki seçme ve seçilme üzerine kurulmuştur. Aynı anda pasif ve aktiftir. Bu alanda bütün kısmî, sınırlı hareketler yok edilir. Burası külli varlığa işaret eden yerdir ve Buber'e göre bu küllî varlığın hareketi, hareketsizliğe yaklaşmalıdır (Buber, 2020: 78).

Ben- Sen kelime çifti asıl ilişki dünyasının kurulduğu alandır. Bu ilişki dünyası ise üç alanda doğar; bunlardan birincisi, tabiat ile hayattır. Burada henüz karşılıklı ilişki yoktur. Karanlıktadır ve dile gelmez, bu alanda yaratılmışlar bizden hareket bulurlar fakat bize doğru gelemezler ve onlara söylediğimiz Sen kelimesi dil eşiğini henüz geçemez. İkincisi, insanlar ile hayattır. Burada ilişki vardır ve açıktır. Birincisinin aksine dile gelebilir ve aynı zamandan karşılıklı olarak Sen'den alabilir ve Sen'e verebiliriz. Üçüncü, manevî varlıklar ile hayattır. Burada ilişki kendini tamamen açığa vurur. Dilden mahrumdur fakat yine de bize hitap edildiğini hissederiz. Örneğin bir şey yaratarak, düşünerek cevap veririz, dilimiz ile cevap veremeyiz bu şekilde cevap veririz (Buber, 2020: 72-73).

Buber'e göre Ben-Sen ilişkisi içerisinde Sen diyen biri ilişki içerisindedir. Buber, ilişkinin küçümsenmemesi gerektiğini savunur. O, "ilişki mütekabiliyettir" der. Mütekabiliyetten kasıt karşılıklılıktır, burada birey Ben- Sen ilişkisi içerisinde bir şeyle karşılaştığında Sen artık şeyler arasında bir şey olma ya da şeylerden oluşan bir şey olma özelliğini kaybetmektedir. Dolayısı ile bu kelime çifti tecrübeden uzaklaşmış olur. Artık Sen ilişki içerisinde sadece kendisi olarak vardır. Buber'e göre, işte gerçek hayatın beşiği burasıdır, bu alanda herhangi bir hile olamaz. Çünkü, bu kelime çifti arasına aracı giremez (Öncü& Taşkın, 2020: 651). Buber, *Ben ve Sen* adlı eserinde şöyle anlatır bu durumu; "hiçbir kavram, evvelki hiçbir bilgi ve tasavvur, Ben ve Sen arasına giremez. Hiçbir dünyevi hırs, gaye Ben ve Sen arasına giremez (Buber, 2020: 78).

Bu noktada şöyle bir soru yöneltilebilir, Buber'in felsefesinde Ben ve Sen arasındaki ilişki sonsuza kadar sürdürülebilir mi? Vurgulanması gereken önemli noktalardan birisi burasıdır. Buber'e göre; Ben-Sen arasındaki ilişki sürekli olarak sürdürülebilir değildir. Bu nedenle Ben-Sen ilişki türü bir süre sonra Ben- O ilişki şekline dönüşebilir. Çünkü, her iki durum da birbiri için tamamlayıcı bir konumda yer alır. Buradan şu çıkarımı yapabiliriz, birey ne Ben- Sen ilişkisi içerisinde ne de Ben-O kelime çifti içerisinde sürekli olarak kalamaz. Birey günlük hayatın içerisinde Ben-Sen ve Ben-O arasında sürekli bir devinimin içerisindedir. Bu devinimin içerisinde olan birey hakiki varoluşunu gerçekleştirme imkânını elde eder. Bu devinimin son bulması demek bireyi sosyal ve kişisel hakikiliğinin ortadan kalkması demektir (Öncü & Taşkın, 2020: 652). Buber bu noktadan sonra sözlerine şöyle devam eder; "burada asıl mesele, bunlardan hangisinin mimarı, hangisinin de onun yardımcısı olacağıdır. Aslında bu

Ben-Sen ilişkisinin mimarı olup olmama meselesidir, zira onun bir yardımcı olarak kullanılamayacağı açıktır (Buber, 2013: 145).

Buber'e göre, bir insanının kişi olabilmesi için Sen ile karşılaşması şarttır. Bu anlamda Buber felsefesi için kişi olabilmenin en temel basamağında karşılaşma vardır. Bu karşılama sayesinde, birey ebedi Sen ile tanışma fırsatını elde eder. Her ilişki sayesinde ebedi Sen ile diyaloğa girer ve ona hitap eder. İnsan kendi varlığını en mutlak olan varlıkla karşılaşmasında kavrar. Çünkü insan kendi varoluşunu Tanrı sayesinde belirler (Çınar, 2006: 12). Görüldüğü gibi Buber'e göre ebedi varlığa ulaşmanın yolu, Sen ile karşılaşıp, karşılıklı diyalog içerisine girmekten geçer.

Buber'e göre, sadece Sen ile ilişki içinde olmak bize saf ilişkiyi yaşatabilir. Ona göre Ben- O ilişkisine takılıp kalırsak bu bize gerçek, saf bir ilişki vermez. Çünkü Ben-O ilişkisi tamamen dünyaya saplanıp kalmıştır. Ama Sen ile ilişki kuracağız diye bu dünyadan da el etek çekemeyiz. Görüldüğü gibi dünyadan soyutlanmanın, bir kenara çekilip yaşamanın Tanrıya faydası yoktur. Ne bu dünyaya saplanıp kalmayı ne de bu dünyayı gözünde büyütmenin gereksiz olduğunu savunur. Ona göre insan hayatın içerisinde etkin bir şekilde bulunup Sen ile ilişki içerisinde olmalıdır. Olması gereken yaklaşım dünya Tanrının içinde düşünülmeli. Tanrı ve dünya iki farklı noktada konumlandırılmamalıdır. Yani "dünya bizim yaşadığımız yer", "Tanrı maddi alanın dışındadır" bu tarz bir ifade Sen'e yakışan bir tarz değildir bu ifade O'nun söylemidir. Aynı şekilde Tanrının dünyada olduğunu söylemekte yanlıştır çünkü, bu da "O" söylemidir. Buber'e göre mükemmel ilişki hiçbir şeyi dışarıda bırakmadan bütün dünyayı kavramayı ve Tanrıdan başka bir şey olmadığını ancak her şeyin Tanrı kaynaklı olduğu bilincine varmaktır (Buber, 2020: 141).

Ben- Sen dünyası sonsuz varlık olan Tanrıyla ilişkinin doğduğu alandır. Dolayısı ile Buber'e göre asıl değerli olan ve olması gereken yer burasıdır. "*Buber'in felsefesini anlamaya çalışırken onun dindar bir Yahudi olduğu gerçeğini gözden ırak tutmadan hatta bu gerçeği vurgulayarak anlamaya çalışmalıyız*" (Smith, 1984: 287). Çünkü Buber'in felsefesinin temelini oluşturan Ben- Sen ilişkisi bizi tanrıya götürür. Buber'e göre insanoğlu Tanrı ile iletişim kurmadan kendini gerçekleştiremez. İnsan sevgisi Tanrı sevgisine yol açabilir veya da Tanrı sevgisi insan sevgisine yol açabilir. Bu anlamda insanlar arasında ki her gerçek karşılaşmaya Tanrıda katılır. (Kalman, 1993:

135). Kısacası Tanrı ve insan karşılıklı diyalog içerisinde birbirine bağlıdır. Tanrı diyaloğun dışında tutulmamalıdır. Aksine Tanrısız bir diyalog mümkün değildir.

Buber'in, "Ben ve Sen" kitabı ile "Tanrı Tutulması" adlı kitaplarından elde ettiğimiz bilgiler ışığında, Ben-Sen temel kelimesi ve Ben-O ilişkisinin temel özellikleri şöyle sıralanabilir:

Ben- Sen'in ilişkisi:

- İlişki dünyası Sen vasıtasıyla kurulur (gerçek bir ilişki kurulur bu alanda).
- Zaman ve mekâna bağlı değildir.
- Sen ile ilişki aracısızdır. Eğer araya bir aracı girer ise o zaman Ben ile Sen arasında tutulma yaşanır.
- Sen, saf ilişki içinde olmayı gerektirir. Saf ilişki de her şeyi içine alan bir ilişkidir yani ne tek başına dünyaya gözünü diker ne de tek başına tanrıya yüzünü döner. Saf ilişki kuşatıcı bir ilişkidir. Hem dünyanın hem de Tanrının birlikteliğini içine alır.
- Tecrübe dünyası Sen'den uzaktır. Dolayısı ile Sen'i ölçüp biçemem, tartamam, üzerinden herhangi bir deneme yapamam bu nedenle tecrübeden uzaktır.
- Sen dünyası süreklidir. Herhangi bir kesintiyi içinde barındırmaz.
- Bu ilişki gerçek bir ilişkidir. Gerçek ilişkinin de temel esası karşılıklılığın olmasıdır. Bu anlamda bu ilişki dünyasının en önemli belirleyicilerinden biri budur. İlişki karşılıklı olduğu için Ben kendini ne kadar çok açarsa Sen'e, Sen de kendini o oranda açar Ben'e.
- Burada ki ilişki nedensellikten uzaktır.
- Kişisel sorumluluk vardır. Kişi varoluşunun sorumluluğunu üstlenmiştir. Birey bu alanda özgürdür ancak bu özgürlük başı boşluğu beraberinde getirmez. Aksine sorumluluğu getirir.
- Bu ilişki dünyasında birey kendini kolektivizmin zehirli kollarından kurtarmıştır. Birey bu alanda otantiktir.
- Bu ilişki dünyasında karşılıklı güven vardır. Ben ve Sen birbirine güven duyarlar. Günümüzdeki ilişkilerden oldukça farklıdır. Zira günümüz

ilişkilerinde güven rafa kalkmıştır. İnsanlar adeta birbirinin kuyusunu kazmaktadır. Bu da çağımızın birçok hastalığından birisidir.

Ben- O ilişkisi:

- Gerçek bir ilişkinin varlığından söz etmek mümkün değildir. İlişkiden ziyada tecrübe dünyasını kurar.
- Zamana ve mekâna hem bağlıdır hem de bağımlıdır. Gerçek bir ilişki olabilmesi için zamandan ve mekândan soyutlanmak gerekir.
- ilişkisi vasıtalara bağlıdır. Belli bir çıkar amacına göre hareket edilir.
- Tamamen tecrübe dünyasına bağlıdır. Ben, O'yu tecrübe edebilir. Ölçüp biçer, üzerinde denemeler yapabilir.
- Gerçek bir ilişkiyi yansıtmaz, karşılıklılık yoktur. O kendini ayrı tutar, tek başınadır. Kendi kurduğu dünyanın içinde yaşar.
- O ile kurulan ilişkiye nedensellik hakimdir. Her sonuç bir nedene bağlıdır.
- Kişisel sorumluluk yoktur. Bu alana kollektif yapılar hakîm olduğu için sorumluluk bu kollektif yapıların üzerindedir.
- Otantik değildir. Birey kalabalıkların içinde kendini bu dünyaya yabancı hisseder.
- Güvensizlik hakîmdir. Kimse kimseye güvenemez, kimse sırtını birbirine dönmeye cesaret edemez.

2.1.3. Ben-O İlişkisizliğinin Eğitime Yansıması

Ben-O yaklaşım tarzına sahip olan öğretmenin, öğrencilerle iletişimi tek yönlü ya da iki yönlü olarak gerçekleşir. Tek yönlü olarak gerçekleşen bir iletişimde, ilişki tek bir yol üzerinden gerçekleşir. Öğretmen, öğrenciye bir kanal vasıtasıyla bilgi aktarır. Ben-O ilişki tarzına dayanan bir modelde önemli olan öğretmenin mesajıdır. Bu iletişim monologa dayanır. Mesajı gönderinin etrafında şekillenen bir eğitim anlayışı vardır. Öğrenci burada pasif alıcı konumundadır. Bu tek yönlü ilişkiden kurtulup iki yönlü ilişkiyi benimseyen öğretmen, mesajı öğrenciye iletir ve öğrencinin olumlu ya da olumsuz dönütünü dikkate alır. Bu anlamda bakıldığında bu haliyle iki yönlü ilişkide bir sorun yokmuş gibi görünmektedir. Ancak buradaki temel sorun şudur, öğretmen bir

mesaj iletir ve o mesaja dönüt vermekle ilgilenir. Öğretmenin gözden kaçırdığı nokta, öğrencinin ihtiyaçları, duyguları ve karakteridir. Öğretmen bu alanları ihmal eder, dolayısıyla bu da sağlıklı bir ilişkinin meydana gelmesine engel olur (Öncü& Taşkın, 2020: 652).

Bu tarz gerçekleşen bir eğitimde çocuk kendini açığa çıkaramaz. Çocuğun kendini açığa çıkaramadığı bir eğitimin kimseye faydası yoktur. Bu anlamda Buber çocuğa büyük bir önem vermiştir. Nitekim O, "*Between Man and Man*" adlı eserinin eğitim(education) bölümüne başlarken "çocuk bir gerçeliktir" (child, is certainly a reality) ifadesini kullanır (Buber, 2002: 98). Buber'in felsefesinde çocuk Ben- O temel sözcüğü ile tanımlanamaz, kendini açığa çıkarmaz, deneyimlenemez, tecrübe edilemez. Çocuğun kendisini açığa çıkardığı alan Ben- Sen'dir. Çocuk ancak bu temel sözcük içerisinde kendini gerçek bir şekilde açığa çıkarır. Çocuğun Ben- O temel sözcüğünde kendini açığa çıkarmama nedeni bu alanın gerçek bir ilişkiyi barındırmıyor oluşudur. Dolayısı ile bu alanda gerçek bir ilişki olmadığı için çocukta bu alanda kendini açığa çıkarmaz. Fakat Ben- Sen temel sözcüğü gerçek bir ilişkiyi ortaya çıkarır bu nedenle çocuk bu temel sözcükte anlaşılmaya çalışılmalıdır. Kısaca çocuğun gerçeklik olarak kendisini açığa çıkardığı alan Ben- Sen temel kelimesidir. Çocuğun kendisini bize açmasını istiyorsak eğer, onunla karşılıklı ilişki içerisine girmemiz gerekir, karşılıklı ilişkide Ben- Sen temel sözcüğü ile elde edilebilir. Buber'in çocuğu daha eserinin başında 'gerçeklik' olarak tanımlaması oldukça manidardır. Çünkü Buber, çocukla ilişki içerisine girmeden yapılacak olan her türlü apriori insan doğası tanımını ve bu tanım baz alınarak hazırlanmış olan veya da hazırlanacak olan tüm eğitim programlarına karşı çıkmıştır. Buber'e göre insanı belirli bir skalanın içerisine koyup tanımlamaya çalışmak onun gerçekliğine karşı açılmış bir savaştır. Örneğin çoğu kitapta ya da çoğu konuşmada insanı tanımlarken "düşünen hayvan, yaratıcı deha vb." şeklindeki tanımlamaları çok sık duyarız. Fakat asıl sorun şudur ki tüm bu tanımlamalarla onun gerçekliğine asla ulaşamayacak olmamızdır. Peki Buber çocuğu "gerçeklik" olarak tanımlarken neyi kast ediyordu? Buber'in gerçeklikten kastı şudur; çocuk kendi seçimlerini yapabiliyor olmalı ve bu seçimlerin sorumluluğunu üstlenebilmeli, çocuk belli bir tanımlamanın içerisinde sıkışıp kalmamalı, gelecek nesillerin habercisi olduğu unutulmamalıdır. Buber'e göre, öyle bir eğitim sistemi kurmalıyız ki çocuk belli bir nedenselliğe ve belirlenmişliğe kurban edilmemelidir. Çocuk serbest olmalıdır, belli bir

dayatma altında olmamalıdır (Tüzer, 2006: 21). Onun dikkat çektiği nokta şudur, eğer çocuk bir gerçeklik ise eğitimde bir gerçeklik haline gelmelidir (Buber, 2002: 98).

Öğretmen, öğrencilerle olan ilişkisini Ben-O çerçevesinde sürdürürse, iletişim ortamına yabancılaşan sadece öğrenciler olmaz aynı zamanda öğretmende yabancılaşır. Çünkü, öğretmen diyaloğa kapalıdır. Sadece öğrencilere belli bilgileri vermekle yetinir, artık bu bir noktadan sonra ezbere bilgi vermekten başka bir şey olmaz. Bu durum öğrencinin yabancılaşması ile sonuçlanır. Dolayısı ile sınıf ortamında birbirine yabancılaşan iki özne meydana gelir. Bu yabancılaşmadan kurtulmanın yolu monologdan kurtulup diyalogu benimsemektir (Öncü& Taşkın,2020: 653). Birbirine yabancılaşmış iki öznenin bulunduğu bir ortamda eğitim meydana gelemez.

Geçtiğimiz bölümde Buber'in yaratıcı içgüdü kavramına karşı olduğunu defaatle vurguladık. Buber'in yaratıcı içgüdünün yerine önerdiği kavram, bireyi düştüğü bu yabancılaşma ve yalnızlıktan kurtarır. Buber, bu kavramın yerine daha otonom bir içgüdü olan "meydana getirme içgüdüsü" nü koyar. Ona göre, bu kavramın en önemli özelliği yaratıcı içgüdünün aksine dünyayı elde etme ya da fethetme amacı taşımaz asıl amacı kendini dünyaya ifade edebilmektir. Ayrıca diğer bir önemli özelliği de yaratıcı içgüdünün kazandırdığı bireysel başarıyı ve bunun getirmiş olduğu yalnızlığı, karşılıklı ilişkiye dönüştürür, gerçek bir ilişkinin olmasını sağlar (Tüzer, 2009: 23).

Kısaca bu başlık altında söylenenleri toplarsak, Ben-O ilişki tarzına dayalı olarak verilen bir eğitim öğrencide olumsuz etkilere neden olabilir. Bu kelime çiftinde ilişki tek taraflı olduğundan, öğrenciye dokunmayan, öğrenci ile iletişim kurulmayan hiçbir bilgi kalıcı olamaz. Öğrenci ve öğretmen arasındaki bu ilişkisizlikten dolayı, öğrenci eğitimden soğuyabilir okuldan, derslerden nefret edebilir (Öncü&Taşkın, 2020: 653).

2.1.4. Ben- Sen İlişkisinin Eğitime Yansıması

Buber'e göre Ben- Sen ilişkisi belli bir sürecin sonucunda oluşmaktadır ve bu süreç üç aşamalı bir süreçtir. Bu nedenle önce bu süreci ele almak daha yerinde bir adım olacaktır. Bu üç süreç şunlardır; soyut diyalog, asimetrik ilişki ve Ben- Sen ilişkisi. Bu ilişkinin ilki soyuttur ancak karşılıklı ilişkiyi içinde taşır. Buber, soyut diyaloğun içerme eylemi taşıdığını dile getirir. O içerme eylemini şöyle tanımlar; bu deneyimle birinin bir başkasını tanıma kabiliyetine sahip olduğunu ve iki insanın karşılıklı olarak birbirini

farklı, aynı zamanda ilişki kurabilecekleri bir kişi olarak tanıdığı bir aydınlanma anıdır. Ancak bu ilişki tam bir mütekabiliyet içermez. Çünkü bu form daha çok ilişki potansiyelinin entelektüel keşfidir. Bu durumun eğitime yansıması şu şekilde olur; öğretmen ve öğrenci eğitim ortamında ilk kez karşılaştıklarında, öğrenci öğretmen ile ilişki kurma potansiyelini kendi içerisinde sorgular. Eğer bu potansiyeli görürse bu Ben-Sen ilişkisine kapı aralayabilir. Bu nokta öğretmenin sorumluluğu, öğrencinin Ben- Sen ilişkisine kapı aralayabilecek potansiyeli oluşturmasıdır. Kısacası öğretmen, Ben-Sen ilişkisine açık olduğunu göstermelidir (Öncü& Taşkın, 2020: 654).

Buber'in ikinci ilişki olarak gösterdiği asimetrik ilişki, tek taraflı bir katılım deneyimini yansıtır. Bu tarz bir ilişkide öğretmen, öğrenci üzerinde bir tahakküme sahiptir. Dolayısı ile ikinci aşamayı oluşturan asimetrik ilişkide de tam bir karşılıklı ilişki yoktur. Ancak Ben- O kelime çiftinde olduğu gibi tam bir ilişkisizlikten bahsedilemez. Burada öğretmen, öğrenciye yeni şeyler sunarken onda var olan değişiklikleri de görebilmelidir. Daha basit ifade edecek olursak öğretmen öğrenciyi izlemelidir. Tıpkı çocuğunun ilk kez yürümesine tanıklık eden bir anne gibi çocuğunu korkutmadan, ürkütmeden onu izlemelidir. Aynı zamanda onun deneyim kazanmasına, risk almasına ve keşfetmesine izin vermelidir. Buber'e göre asimetrik ilişki oldukça tehlikelidir. Tehlikeli olmasına neden olarak, öğretmenin keyfi davranabileceğini veya propaganda yapabileceğini gösterir. Bu nedenle öğretmen dengeyi iyi sağlamalıdır (Blenkinsop, 2005: 301). Buber'in bahsettiği bu asimetrik ilişki bir nevi basamak görevi görür. Ben- Sen ilişkisine ulaşabilmek için bir basamaktır.

Ben- Sen ilişkisinin başlamasının ardından Diyalojik ilişkinin en hakiki tezahürü olarak dostluk meydana gelir. Eğitimdeki ilişki ise bu bahsettiğimiz dostluk ilişkisinden farklıdır. Eğitimdeki ilişkide tek yanlı kapsama ilişkisi esastır. Yani Ben-Sen temel sözcüğünü içerdiği anlam itibarı ile öğretmen ve öğrenci bütün varlıkları ile kendilerini birbirlerine açarlar. Bu şekilde karşılıklı ilişki içerisine girmiş olurlar ancak öğrenci asla öğretmenin gözünden öğretimi tecrübe edemez. Eğer öğrenci kendisinin dışına çıkıp durumu öğretmenin gözünden tecrübe ederse o zaman eğitim ilişkisi bozulur bu ilişki dostluk ilişkisine dönüşür. İlişki merkezli eğitim de amaçlanan, sadece bir tarafın aktif olması değildir aksine her iki (öğretmen-öğrenci) tarafında aktif olmasıdır. Dolayısı ile böyle bir eğitim modelinde öğrenme de tek taraflı değildir. İlişki içerisinde olan taraflar birbirlerinden bir şeyler öğrenirler. Bu bağlamda eğitimci sadece çocuğa öğrenmede

rehberlik etmez o aynı zamanda çocuğun gelişiminde pozitif bir etkiye sahiptir (Tüzer, 2009: 27). Aslında Buber'in eğitim tanımından da bunu rahatlıkla anlayabiliriz. Buber şöyle der, "bilinçli ve maksatlı eğitim dediğimiz şey insan tarafından etkin bir dünya seçimidir (Buber, 2002: 89)."

Diyalojik eğitimin başlaması ile beraber öğretmen, öğrenci için bir arkadaş konumuna gelmiştir. Artık bu aşamaya geçilmesi ile birlikte ilişki monologdan kurtulup diyaloğa dönüşmüştür ve bu alanda artık karşılıklı etkileşim başlamıştır. İşte Buber'in önerdiği eğitim modeli karşılıklı ilişkiye dayanır. Ona göre diyalog temelli eğitim görüşünün öğretmeni "Usta" öğretmen olmalıdır (Koç& Elçi, 2021: 1915). Yani eğitim ne tek başına öğretmenin kutsandığı geleneksel eğitimdeki "heykeltraş" gibi olmalı, ne de öğrencinin merkeze konulup öğretmenin değersizleştiği, ikinci plana itildiği modern eğitimdeki "bahçıvan" gibi olmalıdır. Buber'in kendi modelinin temelinde "usta" vardır. Buber kendi ifadeleri ile bu ustayı şöyle anlatır;

"*Bir usta, bir filozof ya da bir bakırcı vardı; kalfaları ve çırakları onunla birlikte yaşıyordu ve onlara el işi ya da beyin işiyle ilgili öğretmek zorunda olduğu şeyleri paylaşmalarına izin vererek öğretiyordu. Ama aynı zamanda, kendileri bu konuyla doğrudan ilgilenmeden, yaptıklarını bir zorunluluk görmeden, kişisel yaşamın gizemini öğrendiler: ruhunu aldılar* (Buber, 2002: 107)."

Buber'e göre usta öğretmenin temel görevi ne klasik eğitim anlayışında var olduğu gibi daha önceden belirlenmiş bilgileri öğrenciye aktarmak ne de modern eğitim anlayışına olduğu gibi öğrenciden kendiliğinden ortaya çıkacak gizil güçlerin ortaya çıkmasını beklemektir. Tüm bunların aksine usta öğretmen kendi kişiliğiyle, kendi benliği ile bir bütün olarak var olan ve öğrenciyi bir nesne olarak görmeyen fakat tüm benliği ile bir ilişkinin içinde olan biridir. Bu anlamda usta öğretmen, öğrencisinin iyi bir takipçisi, öğrencinin ihtiyaçlarının farkında olan biridir. Bu usta öğretmen sadece öğrencisini iyi bir şekilde tanımakla kalmaz. Aynı zamanda kendi ilgi ve ihtiyaçlarını da bilendir. Buber, bu öğretmeni "Betwen Man and Man" adlı eserinde şöyle anlatır;

"*Eğitimci, bu insanın neye ihtiyacı olduğunu ve şu anda neye ihtiyaç duymadığını zaman zaman öğrenerek, büyümek için insanın neye ihtiyaç duyduğunun daha derin bir şekilde tanınmasına yol açar. Ama aynı zamanda "eğitimci" ola-*

rak neyi yapabildiğini ve neye ihtiyaç duyulduğunu ve şimdi ne verebileceğini ve henüz neyi veremeyeceğini de kabul eder (Buber, 2002, s.106).”

Buber’e göre bu usta öğretmenin en önemli niteliği öğrencisi ile “güven” ilişkisi kurmasıdır. Öğrenci sınıf ortamında kendisini güvende hissetmelidir ki rahat bir şekilde kendini açığa çıkarabilsin. Hatta Buber, bu güveni sağlama işini bir gereklilik olarak değil, öğretmenin sorumluluğu olarak görür. Bu güven ilişkisi usta öğretmenin, öğrencisini tanımasını, ihtiyaçlarını belirlemesini ve öğrencisi ile kuracağı ilişkiyi de etkilemektedir (Koç& Elçi, 2021:1916).

2.2. MARTİN BUBER’İN FELSEFESİNDE KARAKTER EĞİTİMİNİN ÖNEMİ

Karakter eğitiminin tüm varoluşçu düşünürler açısından önemine geçtiğimiz bölümlerde değinmiştik. Dolayısı ile bu kavram Buber açısından da oldukça önemlidir, bu önemini “*Between Man and Man*” adlı eserinin yaklaşık yirmi sayfalık bir bölümünü karakter eğitimine ayırmasından anlayabiliriz. Buber, eğitim felsefesini karakter eğitimi ile taçlandırmıştır. Buber, karakter eğitimini doğru anlayabilmek için bu kavramı önce eleştirel bir şekilde incelemek gerektiğini söyler. Buber, karakter kavramının tanımını yaparken Kerschensteiner tanımından yararlanır. Kerschensteiner, “*Karakter Kavramı ve Terbiyesi*” adlı eserinde karakteri, ruha iyice yerleşmiş olan kurallar ve kaideler bütünü, ruhun istikrar kazanması şeklinde tanımlar (Kerschensteiner, 1977: 15). Kerschensteiner tarafından ön plana çıkan karakter kavramının temelleri esas itibari ile Kant’la birlikte atılmıştır. Kant’da nihai hedefinin karakterin oluşumu olduğunu söyler. Karakterin oluşumu ise kişinin ahlaki bir varlık olmasına bağlıdır. Ahlaki olabilmek içinde ödev bilinci ile hareket etmek gerekir (Kant, 2018: 115-118). Şartlar ve durumlar bizi nereye götürürse götürsün asla yalan söylememeliyiz, çalmamalıyız, öldürmemeliyiz vb. (Kant, 1994:28).

Kerschensteiner ve Kant ‘ahlaki karakter’ diye bir kavramdan bahseder ancak Buber bu kavrama karşı çıkar çünkü günümüzde bariz bir şekilde evrensel değerler mutlak geçerliliğini yitirmiştir. Dolayısı ile ahlaki karakter kavramı günümüz koşullarında etkinliğini yitirmiştir (Buber, 2002: 129). Buber’in esasında karşı çıktığı nokta normların rölatifleşmesidir. Buber bu konuda on emirden örnek vermeyi tercih eder ve şöyle der; emirlerden biri adam öldürmedir! Şimdi bu emri askıya alıp eğer

senin yararına ise öldürebilirsin diyebilir miyiz? Yalan yere şahitlik yapma dediği zaman bu emri bana zararı yoksa yalan yere şahitlik yaparım şeklinde düşünebilir miyiz? Şimdi sorulması gereken esas soru şudur; Rölativizmin doruk noktasına ulaştığı bir toplumda karakter eğitimi nedenli mümkün olabilir? Böyle bir manzara karşısında karakter eğitimi pek mümkün görünmemektedir. Buber'in vurguladığı noktada burasıdır. Günümüz modern insanı çoğu şeyi inkâr ettiği gibi değerler konusunu da inkar etmiştir. Çağımızın hastalığı deme noktasında haksızda değildir aslında. Ve bu hastalığın iyileşebilir olduğuna inanmak boş bir uğraştır. Çünkü bu çağın insanı ebediyete karşı körleşmiştir (Buber, 2002: 129-130).

Buber'e göre günümüz insanı kollektif yapıların kölesi olmuş durumdadır (Tüzer, 2009: 30). Asıl üzücü olan şey ise ne ruhun ne fikrin ne de inancın bu kollektif yapıların üstüne çıkamayacak olmasıdır. Kollektif yapıların verdiği kararlar sorgulanamaz, kollektif yapının değerlerine ve kararlarına karşı itirazda bulunmak pek mümkün değildir. Bu bahsi edilen durum sadece totaliter yönetimin olduğu ülkelerde değil sözde demokrasi ile yönetilen ülkeler için de geçerlidir. Her yerde kollektif yapı adeta Tanrısallaşmış durumdadır (Buber, 2002: 131).

Buber'e göre birey varoluşunun sorumluluğunu bir an evvel kollektif yapıdan devralmalıdır. Bireyin varoluşunun sorumluluğunu alması önemlidir çünkü sadece bunu başarabilen biri için karakter eğitimi mümkün ve anlamlı olabilir. Aksi halde bir yapıya bir topluluğa körü körüne bağlanmış biri için karakter eğitimi pek mümkün değildir (Tüzer, 2009: 30). Günümüz toplumlarında gençler kollektif yapıların kölesi olmuşlardır fakat daha da kötüsü bunun farkında değillerdir. Buber'e göre bu durum onların ruhlarını kısırlaştırıyor ve kısır bir ruh, ruh olmaktan çıkar. İşte eğitimcinin başlayacağı ve başlaması gereken esas yerde burasıdır. Bir şeyin eksik olduğu hissi bilincin ve arzunun gücüne dönüşmeye yardımcı olabilir, bu durumda gençlerde hayata yeniden katılma isteği uyandırabilir. Öğretmen öğrencisinin karşısına hayatın sorumluluğunu üstlenmiş büyük bir karakteri rol model olarak koymalıdır. Sorumluluk alma meselesi Buber için önemlidir çünkü ona göre "*varlık sorumluluk ister* (demands presence, responsibility)" (Buber, 2002: 137-135).

Buber'in eğitim felsefesinin nihai amacı karakter eğitimidir. Buber'in gözünde eğitimin anlamı çocuğa sadece bilgi vermek ya da onun doğal güçleri açığa çıkarmaya

rehberlik etmek değildir (Buber, 2002: 123-124). Eğitimci, çocuğu bir bilgi yığını olarak görmemelidir. Onun gerçekliğini bir bütün olarak ele almaktan ziyada parçalara ayırmalıdır ve bu ayırdığı parçaların bir yönüne ağırlık verip düğer yönünü ihmal etmemelidir. Bu bir örnek ile açıp daha somut hale getirmemiz gerekirse, varsayalım ki bir öğrencimiz var ve bu öğrencimizin sportif yönden çok iyi durumda ancak ruhsal yönden zayıf bir durumda. Bu noktada biz bu öğrencimizin sportif yönüne ağırlık verip ruhsal yönünü görmezden gelemeyiz. Buber der ki, çocuğun sadece bir yanını ön plana çıkarıp diğer yanını görmezden gelen bir eğitim gerçeklikten uzak bir eğitimdir. Eğitimde önemli olan çocuğun somut gerçekliğini görebilmektir. Eğer çocuğun somut gerçekliğini görmeyip sadece belli başlı toplumsal kabul ve kalıpların çocuğa aktarılıp onun topluma uyumlu bir birey olması için çabalarsak, bu eğitim açısından sorunlu ve sakıncalı olacaktır. Kısaca Buber'e göre eğitim, kişiyi tüm yönleri ile tanımayı içerir. Bu bağlamda eğitimin amacı da bireyin karşılıklı ilişkide kendisini tanıyıp gerçekleştirmesi ve kendini kollektif yapıdan kurtarıp otantik bir varoluş kazandırmak olmalıdır (Tüzer, 2009: 28).

Buber'e göre kişiliğin gelişiminde öğretmenin bir etkisi yoktur fakat bu noktada bir parantez açar, kişiliğin gelişiminde etkisi yoktur ancak karakterin şekillenmesine yardımcı olmak onun en önemli görevidir. Eğitim açısından karakter eğitimi oldukça önemlidir ancak bir o kadar da zordur. Diğer disiplinler kolayca çocuğa öğretilebilirken karakter eğitimi bu kadar kolay değildir. Bunun için Buber'in bizzat kendisinin verdiği bir örnek vardır; matematikten örnek verir ve şöyle der, eğer bir gün öğrencilerime cebir öğretmek zorunda kalırsam iki bilinmeyenli ikinci dereceden denklemler hakkında fikir vermeyi başarabilirim ve aradan yıllar geçse dahi öğretmiş olduğum cebri hatırlarlar. Ancak söz konusu karakter eğitimi olunca her şey daha da zorlaşıyor. Zor olmasının sebebi sınıf ortamının kozmopolit bir yapıda olmasından kaynaklıdır. Bu noktanın daha anlaşılır olması adına Buber şöyle bir örneğe başvurur, diyelim ki ben bir öğretmenim ve öğrencilerime kıskançlığın ne kadar kötü bir şey olduğunu anlamaya çalışıyorum, ben bunu anlatırken hemen ekonomik olarak diğerlerinden yoksul olan çocuklar direnişe geçiyor. Bu nedenle karakter eğitimini vermek oldukça zordur. Zorluğunun bir diğer sebebi de öğrenci kendisine karakter eğitimi adı altında neyin iyi neyin kötü olduğunun verilmeye çalışıldığını fark ederek bu fikirden hoşlanmaz ve direnç göstermeye çalışır. Peki bu noktada öğretmen ne yapmalıdır. Yani öğrencinin direncini kırma noktasında

nasıl bir yol izlemelidir? Öğrencinin direnç göstermemesi için öğretmen canlı ve doğrudan iletişim kuran birisi olmalıdır. Öğretmenin canlılığı direnç gösteren öğrenciye doğru akar onları en güçlü ve saf bir biçimde etkilemeyi ummadığı bir anda etkilemiş olur (Buber, 2002: 125). Kısaca öğrencinin direncini kırmanın en etkili yolu öğretmene duyulan güvendir. Eğer öğretmen bütün içtenliği ile kendini öğrencilerine açarsa gerekli güveni sağlamış olur (Tüzer, 2009: 29).

Bu noktada şöyle bir soru sorabiliriz karakter eğitimi söz konusu olduğunda güven neden bu kadar önemlidir? Güvensiz bir dünyadan korkan ve hayal kırıklığına uğrayan ergen için güven, insan varoluşunun gerçeği olduğuna dair özgürleştirici içgörü anlamına gelir. Bu güven sağlandığında öğrencinin de direnci kırılacaktır ve oda ister istemez şunu kabul edecektir; öğretmenimin tek amacı toplumsal değerlerle ve kalıplarla beni etkilemeden önce beni kabul ediyor. Buber şöyle der, artık böyle bir güven ortamı sağlandıktan sonra öğretmen ve öğrenci arasında geçen her şey (herhangi bir dikte veya politik niyet hariç) karakter eğitimine yol açabilir (Buber, 2002: 126-127).

Karakter eğitimi ile ilgili son olarak şu tespiti yapmak mümkündür; Buber'e göre karakter eğitiminin nihai amacı, bireyin kendi içerisinde bir birliğe ulaşması, kendi varoluşunun sorumluluğunu alma noktasında atılgan davranan otantik kişiler ve bu kişiler tarafından oluşturulan toplumdur. Otantik varlığına ulaşmış insanlar, bugün her ne kadar dışlansalar da anlaşılmasalar da tıpkı Nietzsche gibi "*anlamıyorlar beni, bu kulaklara hitap eden ağız değilim ben"* (Nietzsche, 2016: 39). Şeklinde düşünmüş olsalar da Buber'e göre yarının mimarı otantik olmayı başarmış bireylerdir. Çünkü bu bireyler kendi içerisinde bir birliğe ulaşmışlarıdır (Tüzer, 2009: 31).

SONUÇ

Viyana'da dünyaya gelen Buber, sadece kendi ülkesinin sorunlarını ele almamıştır. Büyük çapta Avrupa'nın sorunlarını irdelemiştir. Bu felsefenin evrensel yapısından kaynaklıdır. Her düşünür kendi çağının çocuğudur. Bu nedenle Buber de felsefesini oluştururken içerisinde bulunduğu çağın kendisine ve insanlara getirdiği sorunlar ile yüzleşmiştir. Hem kendi ülkesindeki sorunlara sırtını dönmeyerek hem de Avrupa'nın sorunlarıyla yüzleşerek özellikle eğitim alanında ürettiği düşünce ve görüşler ile adından söz ettirmeyi başarmıştır.

Buber, varoluşçuluğun temel argümanlarını felsefesinde kullanmış ve bu kavramların çoğunu kendi felsefi sistemi içerisinde yeniden yorumlamıştır. Örneğin varoluşçuluğun temel argümanlarından olan "özgürlük" kavramını eleştirmiş ve yeniden yorumlamıştır. Varoluşçu felsefe açısından özgürlük eylem kavramı ile yakından ilgilidir. Ancak bu eyleme durumu kafasına eseni yapma durumu değildir. Aksine özgürlük sorumluluğu da beraberinde getirir. Varoluşçu felsefede özgürlük o kadar önemli bir noktadır ki, o olmadan insan kendi otantik varoluşunu gerçekleştiremez. Buber'de kendi felsefesini oluştururken önce bu kavramın sihirli bir sözcük gibi görülmesine karşı çıkmıştır. O, önce bu kavramı eleştirmiş daha sonra kendi felsefesi çerçevesinde yeniden yorumlamıştır. O, özgürlüğü ikiye ayırır; birincisinde karar verme veya seçme özgürlüğü vardır. İkincisinde kendini geliştirme veya büyüme özgürlüğü vardır. Onun eleştirisi bu noktayadır; çünkü Ona göre modern eğitim bu iki kavramı birine karıştırmıştır. Buber'e göre eğitimde olması gereken özgürlük değil komünyon (bir işin içinde olma, ona dahil olma) olmalıdır. Ona göre özgürlük olumsuz bir gerçekliği dile getirirken komünyon olumlu bir gerçekliktir.

Varoluşçu felsefenin bir diğer önemli kavramı olan "bireycilik", Buber açısından da büyük önem arz eder. Varoluşçu düşünürlere göre insanın varoluşunun doğasında tikellik ve bireysellik vardır. Dolayısı ile varoluşçu felsefede grubun ya da belli bir topluluğun varoluşu çok önemli değildir. Birey başkası için hareket ettiğinde anlam kazanamaz, anlam kazanması kendisi için hareket etmesine bağlıdır. Bu nedenle Buber'in felsefesinde de sürü ya da halkın varoluşundan ziyade biricik olan bireyin varoluşu önemlidir. Buber, bu görüşünden dolayı grupla öğretime karşıdır. Ona göre, eğitim bireysel olmalıdır. Çünkü her bir birey farklı zamanda ve hızda öğrenmeye

sahiptir. Hepsine aynı eğitimi verirsek öğrenen ve öğrenemeyen arasında uçurum olacaktır. Aynı şekilde Buber, bireyin bilimsel bir nesne gibi algılanmasına ve yorumlanmasına da karşı çıkar.

Varoluşçu düşünürlerin ve Buber'in de eleştirdiği bir kavram "uzmanlaşma" fikridir. Uzmanlaşmaya karşı olma nedenleri şudur; bir alanda uzmanlaşma insanın kişiliğinin ve gelişiminin önünde büyük bir engeldir. Çünkü belli bir alanda uzmanlaşan birisi diğer alanlara ilgi duymaz sadece uzmanlaştığı alana odaklanır. Bu da bireyin gelişiminin önünde engeldir. Birey adeta diğer alanların körü olur. Buber, bu kavramı özgürlüğün önünde engel olarak görür. Ona göre uzmanlaşma belli bir otoriteye boyun eğmeyi beraberinde getirir. Çocuğa çok küçük yaşlarda verilen eğitim onu belli bir alana yönlendirir. Bu da bireyin diğer alanlara ilgi duymasını engeller.

Buber'in felsefi alanda özellikle eğitim felsefesi alanında ön plana çıkmasının nedeni, çağının büyük bir sorunu olarak eğitimi görmüş olmasıdır. Buber'in eğitim felsefesi alanında bu denli ön plana çıkma nedeni yaptığı eleştirilerdir. İşte bu nokta Buber'i diğer düşünürlerden ayırır çünkü O, tek taraflı eleştiri yapmamıştır. Hem kendi çağının eğitim anlayışı olan öğrenci merkezli anlayışı(modern) hem de kendinden önceki öğretmen merkezli anlayışı(klasik) eleştirmiştir. Eleştiri temelli bir felsefi sistem kurmuştur. Buber, eleştirilerini metaforlar üzerinden kurmuştur. Bu anlamda klasik eğitim anlayışında merkezde bulunan öğretmeni "heykeltraş" metaforu üzerinden, modern eğitim anlayışındaki öğretmeni "bahçıvan" metaforu üzerinden eleştirmiştir.

Klasik eğitim anlayışında öğretmen merkezdedir ve sarsılmaz bir otoriteye sahiptir. Daha çok burada ezbere dayalı bir bilgi akışı vardır. Öğretmen bilgiyi öğrenciye sunan kişidir. Öğretmenin zihninde belli bir şablon vardır. Öğretmen bu şablona göre öğrenciye bilgi aktarımında bulunur. Buber'in bu sistemi eleştirme nedeni de budur, çünkü bu sistemde öğretmenin rolü yüceltilmiş ancak öğrenci görmezden gelinmiştir. Bu modelde öğretmen öğrenciye her türlü değer aşılayabilir veya propaganda yoluyla beyin yıkayabilir. Nasıl ki bir heykeltraş mermeri ya da tahtayı kendi kafasındaki şablona göre biçimlendiriyorsa bu anlayıştaki öğretmen de aynen böyle öğrenciyi şekillendirebilir. Bu eğitim anlayışına alternatif olarak geliştirilmiş modern eğitimde de durum farklı değildir. Bu anlayışta öğrenci artık bilgiyi pasif alan değil bizzat tecrübeyi oluşturan kişidir. Bu defa da öğretmen bir kenara çekilmiş ve

öğrenciye destek veren bir konuma yerleşmiştir. Buber, tıpkı geleneksel eğitim gibi bu anlayışı da tek yönlü olması yüzünden eleştirir. "Bahçıvan" metaforu üzerinden eleştirdiği modern eğitimin sıkıntısı şudur; bu sistem de öğretmeni ikinci plana itmiştir. Öğrenci aşırı serbest bırakılmıştır. Klasik eğitimde ki baskıcı eğitim yerini aşırı serbestliğe bırakmıştır.

Buberi'in her iki eğitim şeklini eleştirme nedeni, onların tek taraflı oluşlarından dolayıdır. Bu nedenle her iki eğitim şeklinde Ben hakimdir. Bu Ben'lerin oluşmasından dolayı ego ortaya çıkar. Klasik eğitimde öğretmen, modern eğitimde öğrenci kendisini üstün görmeye başlar. Bu da kişinin giderek topluma yabancılaşmasını doğur. Günümüzdeki eğitim modellerine baktığımızda istenilen eğitim şeklinin oluşturulamadığını görebiliriz. Çünkü bu eğitim modellerinde tek tarafın etkinliği söz konusudur. Tek tarafın etkin oluğu bir iletişim monologa yol açar. Buber'e göre öğrencinin kulağı olduğu kadar ağzı da vardır. Eğitim ortamında hem öğretmen hem de öğrenci aktif olursa bu ilişki monologdan çıkıp diyaloğa dönüşür. Bu da Buber'in felsefesinin temelini oluşturan Ben- Sen ilişkisine dönmek demektir.

Buber, temelde ilişkileri ikiye ayırır. Ben-O ve Ben-Sen ilişkisi felsefesinin temelinde Ben- Sen ilişkisi vardır. Bu ilişki bize diyaloğa dayalı iletişimi sağlar. Ben- O ilişkisi modern dünyanın içinde bulunduğu ilişkidir. Gerçek bir ilişkiyi vermez çünkü karşılıklılık yoktur. Buber, Ben-Sen ilişkisini ön plana çıkarsa da Ben- O ilişki tarzını da önemser çünkü, her Ben-O ilişki tipi Ben-Sen ilişki tipine potansiyel olarak adaydır. Özetle her Ben- Sen ilişkisi, Ben-O ilişki tipi ile başlar ancak her Ben- O ilişkisi Ben-Sen ilişkisine dönüşmeyebilir. Buber'e göre bu diyalog şekli eğitime uygulanmalıdır. Bu da öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkide öğretmenin öğrencisini tüm özellikleri ile kabul etmesini gerektirir. Gerçek bir ilişki olmasının ön şartı buna bağlıdır.

Buber'in dini görüşü felsefesinde kendini yoğun bir şekilde hissettirir. Onun düşüncesinde eğitimin, teolojik bir işleve sahip olduğu söylenebilir. Nitekim Buber'in felsefesinde öğretmenin amacı öğrenciye kendi varoluşunun sorumluluğunu üzerine aldırarak kolektivizimden kurtarıp Tanrı ile yüz yüze getirebilmektir.

Buber, çağına yönelik bir değerlendirme yapar ve çağının iki kötü alışkanlık kazandırdığını düşünür. Bunlar; yabancılaşma ve ilişkisizliktir. Önce insan gelişen teknoloji sayesinde giderek dünyaya yabancılaşmış, dünya onun için anlamsız hale

gelmiş daha sonrada insanlar arasında ilişkisizlik baş göstermiştir. Modern insanın ilişki şekli karşılıklı diyaloga dayanan (ilişkisel) ilişkiden uzaklaşmış ve birbirini karşılıklı dışlayan ilişki tarzı Ben- O ilişkisine dönüşmüştür. Bu ilişki şeklinde evrensel değerlerin varlığı yadsınmış ve değerler göreceli hale gelmiştir. Buber de çağının bu hastalığına bir nebzede olsun çözüm bulmak amacıyla diyaloğa dayalı bir eğitim model oluşturmuştur.

KAYNAKÇA

Akarsu, B. (1994). *Çağdaş Felsefe.* İstanbul: İnkîlap Yayınları.

Aktepe, V. (2019). "Karakter ve Değer Eğitiminde Rol Model Olarak Öğretmen". Vedat Aktepe& Mevlüt Gündüz (Ed.). *Karakter ve Değer Eğitimi* (ss. 298-325). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Ali Öncü, O. T. (2020). "Din Eğitiminde Sahih İletişimin İmkanı: Martin Buber Ekseninde Kuramsal Bir Öneri. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi, 24*(2), 645-664.

Arslanoğlu, İ. (2012). *Eğitim Felsefesi.* Ankara: Nobel yayınları.

Bayoğlu, F. (2007). *Simone De Beauvoir Yaşama Sanatı Olarak Etik.* Erzurum: Atatürk Üniveristesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Başerer, D. (2022). "Varoluşçuluk". Mustafa Cihan& Zafer Yılmaz (Ed.). *Eğitim Felsefesi* (ss. 60-65). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Beyazyüz, S. (2020). "Albert Camus'un Varoluşçuluk, Yabancılaşma ve Absürd Kavramlarının Jean Paul Sartre Özelinde Sinema Anahtarları Özelinde Okunması". *İnternational Journal Of Cultural and Studies, 6*(1), 300-313.

Bilhan, S. (1991). *Eğitim Felsefesi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Blenkinsop, S. (2005). "Martin Buber: Educating for Relationship". *Ethics, Place and Environment, 8*(3), 285-307.

Bozkurt, N. (1998). *20. Yüzyıl Düşünce Akımları.* İstanbul: Sarmal Yayınları.

Buber, M. (2000). *The Way of Man.* Pennsylvsnia: Pendlehill Publicatıns.

Buber, M. (2002). *Between Man and Man.* (Çev. Ronald Gregor Smith) New York: Routledge.

Buber, M. (2013). *Tanrı Tutulması.* Ankara: Lotus Yayınları.

Buber, M. (2020). *Ben ve Sen.* Ankara: Kopernik Yayınları.

Büyükdüvenci, S. (1987). *Eğitim Felsefesi.* Ankara: Yargıçoğlu Yayınları.

C, K. D. (2019). *Eğitim Felsefesi.* Ankara : Eğiten Kitap Yayınları.

Can, Ş. (1994). *Kalsik Yunan Mitolojisi.* İstanbul: İnkılap Kitabevi Yayınları.

Cevizci, A. (1999). *Felsefe Sözlüğü.* İstanbul: Paradigma Yayınları.

Cevizci, A. (2010). *Eğitim Sözlüğü.* İstanbul: Say Yayınları.

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

Charlesworth, M. (1976). *The Existentialist and Jean- Paul Sartre.* London: George Prior.

Cohen, A. (1979). "Martin Buber and Changes in Modern Education". *Oxford Review of Education, 5*(1), 81-103.

Çavuşoğlu, H. (2017). "Genel Olarak Varoluşçulğa Bakış ve Varoluşçuluk Çeşitleri". *Dİcle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 4*(12), 772-780.

Çınar, A. (2006). "Martin Buber'de Varoluş ve Etik". *Değerler Eğitimi Dergisi, 4*(12), 9-27.

Çubukçu, Z. (2019). "Eğitim Felsefesi, Akımlar,Öncüler, ve Eğitime İlişkin Görüşler". Ahmet Çoban& Mustafa Güçlü (Ed). *Eğitim Felsefesi*, 116-143.

Çüçen, A. K. (2021). *Varoluş Filozofları.* İstanbul : Sentez Yayıncılık.

Delacampagne, C. (2018). *20. yy Felsefe Tarihi.* (Çev. Devrim Çetin Kasap) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Demir, Ö. K. (2019). "Türkçede Metaforlar ve Metaforik Anlatımlar". *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(4), 1085-196.

Dindar, B. (2014)." J. P. Sartre'ın Varoluşçuluğunda Hürriyet Anlayışı ". *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 72-94.

Elçi, E. K. (2021). "Martin Buber'in Ben- Sen Felsefesi", Eğitim A*nlayışı ve Eğitime Dair Metaforları, 2*(4), 1895-1921.

Fırat, A. G. (2019). "Açık ve Uzaktan Öğrenmede metaforların Analizi Araştırmaları". *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 2*(3), 115-129.

Flanagan, F. M. (2006). *The Greatest Educators Ever*. London: Continuum Yayınları.

Foolquie, P. (1976). *Varoluşçu Felsefe.* (Çev. Yakup Şahan). İstanbul: Gelişim Yayınları.

Friedman, M. (1955). *Martin Buber: The Life of Diyalogue.* Chicago: Routledge.

Gutek, G. L. (2001). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik yaklaşımlar.* (Çev. Nesrin Kale) Ankara: Ütopya Yayınları.

Gumbiner, J. H. (Aralık 4). https://www.commentary.org/articles/joseph-gumbiner/between-man-and-man-by-martin-buber/ adresinden alındı.

Güçlü, A. (2002). *Felsefe Sözlüğü.* Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Güçlü, M. (2018). *Eğitim Felsefesi.* Ankara : Pegem Yayınları.

Gündoğdu, H. (2007). "Varoluşçu Felsefedeki Bazı Ortak Özellikler". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 7*(1), 96-131.

Gündüz, V. A. (2019). *Karakter ve Değer Eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Güner, H. Ç. (2017). "Martin Buber'in Eletirel Bakış Açısından Harektele Öğretmene ilişkin Oluşturulan Metaforların Analizi". *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 79-98.

Oğuz, E.& Hayırsever, F. (2017). "Öğretmen Adaylarının Eğitim İnaçlarının Eleştirel Düşünme Eğitimine Etkisi". *İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), s. 757-778.

Oruç, C. (2009). İmam-ı Gazali'nin Eğitim Anlayışı. Yayınlanmış Doktora Tezi.

Hilliard, F. (1973). "A Re- Examination of Martin Buber's Address on Education". *Britihs Journal of Educational Studies, 21*(1), 40-49.

Hotaman, D. (2019). "*Temel Felsefi Ekoller*". Mehmet Yapıcı (Ed.). *Eğitim Felsefesi.* (ss.57-88). Ankara: Eğiten Kitap.

Kale, N. (2009). *Felsefiyat.* Ankara: Pegem Yayınları.

Kalın, İ. (2018). *Barbar, Modern, Medeni.* İstanbul: İnsan Yayınları.

Kalman, Y. (1993). "Martin Buber". *Paris UNESCO: İnternational of Education, 23*(1), 135-146.

Kant, İ. (1994). *Etik Üzerine Dersler 1.* (Çev. Oğuz Özgül) İstanbul: Kabalcı Yayınları.

Kant, İ. (2018). *Eğitim Üzerine.* (Çev. Ahmet Aydoğan) İstanbul: Say Yayınları.

Karaca, M. S. (2015). *Jose Ortega Gasset'in Eğitim anlayışı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karatay, H. (2011). "Karakter Eğitiminde Edebi Eserlerin Kullanımı". *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 6*(2), 1398-1412.

Keleş, H. (2013). *Eğitim Felsefi Akımları Bağlamında John Locke'nin Liberal Eğitim Anlayışı.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kerschensteiner, G. (1977). *Karakter Kavramı ve Terbiyesi.* Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

Kierkegaard, S. (2020). *Ya/ Ya Da.* (N. Beier, Çev.) İstanbul: Alfa Yayınları.

Küken, G. (1996). *Felsefe Açısından Eğitim.* İstanbul: Alfa Yayınları.

Magill, F. (1992). *Egzistansiyalist Felsefenin Beş Klasiği.* (Çev. Vahap Mutal) İstanbul: Dergâh Yayınları.

Monunier, E. (2019). *Varoluş Felsefelerine Giriş*. (Çev. Serdar Rifat Kırkoğlu) İstanbul: Say Yayınları.

Murphy, D. (1988). *Martin Buber's Philosophy of Education.* Dublin: Irish Academic Press.

Nietzsche, F. (2016). *Böyle Buyurdu Zerdüşt.* (Çev. Murat Batmankaya) İstanbul: Say Yayınları.

Sarıoğlu, G. (2008). "Tarih Felsefesi Alanında Bir İnceleme: Varoluş Felsefesi ve Tarih Anlayışı". *Mustafa Kemal Atatürk Ünüveristesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(9), 244-257.

Sartre, J. (1999). *Varoluşçuluk.* (Çev. Asım Bezirci) İstanbul: Say.

Schaff, A. (1966). *Marksizm ve Varoluşçuluk.* (Çev. Evinç Dinçer) Belli değil: De Yayınları.

Smith, R. G. (1984). "Martin Buber". *Ankara ilahiyat Fakültesi Dergisi, 26*(1), 287-326.

Sönmez, V. (2005). *Eğitim Felsefesi.* Ankara: Anı Yayınları.

Sungur, N. (2002). "Varoluşçu Okul Yönetimi Envanteri Geliştirme Çalışması". *Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(1), 271-297.

Tansel, A. (2006). *Jean Paul Sarte'ın Felsefesinde Özgürlük,Sorumluluk ve Yabancılaşma Kavramları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Taşdelen, V. (2004). *Benlik ve Varoluş.* Ankara: Hece Yayınları.

Timuçin, A. (2001). *Düşünce Tarihi 3.* İstanbul: Bulut Yayınları.

Topçu, N. (2010). *Varoluş Felsefesi Hareket Felsefesi.* İstanbul: Dergâh Yayınları.

Tuğcu, T. (2002). *Yabancılaşma Problemi.* Ankara: Aletsa yayınları.

Tüzer, A. (2009). "Varoluşçu Düşünür Martin Buber'in Diyalog Felsefesi ve Bu Felsefi Yaklaşımın Eğitim Açısından Uzanımları". *Süleyman Demirel Üniversitesi Felsefe Sosyal Bilimler Dergisi, 8*, 17-40.

Wartenberg, T. E. (2018). *Varoluşçuluk.* (Çev. Nurdan Soysal) İstanbul: Say Yayınları.

Yılmaz, M.T. (2022). Martin Buber'de Diyalog Felsefesi ve Ontolojik Etik Arasındaki İlişki. *Tabula Rasa: Felsefe ve Teoloji*(38), s. 37-47.

Yılmaz, Z. (2021)."Klasik Eğitim Felsefesi". Rıdvan Küçükali (Ed.). *Eğitim Felsefesi* (ss. 106-115). Ankara: Anı Yayınları.

Yücel Karapınar, E. T. (2019). "Öğrencilerde Empati Becerisini geliştirme Temelli Bir Teknik Olarak Göresel Öykü". *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(2), 58-80.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Ceren Nur GÜLEN
Doğum Yeri ve Tarihi	
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Felsefe Grubu Öğretmenliği
Y. Lisans Öğrenimi	Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı- Felsefe Tarihi
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce
İletişim	
E-Posta Adresi	
Tarih	