

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMİN FELSEFİ, SOSYAL VE TARİHİ TEMELLERİ
PROGRAMI**

ALBERT CAMUS VE EĞİTİM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İBRAHİM SÖZCÜ

**ANKARA
EKİM, 2021**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMİN FELSEFİ, SOSYAL VE TARİHİ TEMELLERİ
PROGRAMI**

ALBERT CAMUS VE EĞİTİM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İBRAHİM SÖZCÜ

DANIŞMAN: PROF. DR. HASAN HALUK ERDEM

**ANKARA
EKİM, 2021**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

İbrahim SÖZCÜ adlı öğrencinin hazırladığı “Albert Camus ve Eğitim” başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan

Doç. Dr. Mustafa GÜNAY

.....

Üye

Prof. Dr. Hasan Haluk ERDEM

.....

Üye

Doç. Dr. Raşit ÇELİK

.....

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 07/10/2021 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapılara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

İbrahim SÖZCÜ

ÖZET

ALBERT CAMUS VE EĞİTİM

SÖZCÜ, İbrahim

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan Haluk ERDEM

Ekim, 2021, ix +138 sayfa

Bu araştırmada varoluşçu filozoflardan Albert Camus 'ye ait felsefî görüşlerden yola çıkarak eğitimsel çıkarımlar yapılması amaçlanmıştır. Varoluşçu felsefe, eğitim felsefesi alanında çokça gündem edilmekle birlikte varoluşçuluğun teorik olarak net sınırlarının olmaması farklı varoluşçu filozoflardan eğitime dair farklı anlayışlar geliştirilebileceğini göstermektedir. Bu sebeple varoluşçu filozoflardan olan Albert Camus düşüncesi ele alınmış ve onun felsefî anlayışının eğitim anlayışımıza olabilecek katkıları gösterilmeye çalışılmıştır.

Araştırma, nitel çalışma olarak düzenlenmiştir. Albert Camus'ye ait olan eserler ve Camus'nündüşüncelerini konu alan ikincil eserler doküman analizi yolu ile incelenmiştir. İncelenen eserler içerik analizi yöntemine bağlı kalınarak bulgular elde edilmiş, ulaşılan bulgular yorumlanarak raporlaştırılmıştır.

Yaşadığımız dönem içerisinde görece insanın değerinin artmış olması ve eğitim alanında da bu noktadan hareketle geliştirilen yeni yaklaşımlardan dolayı, insanı merkez alan bir filozof olan Albert Camus'nünfelsefî görüşlerinin eğitim anlayışımıza katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Camus'nünher zaman ve durumda insan onurunu esas alan anlayışı eğitimsel süreçlere değer katacaktır, denilebilir.

Anahtar Sözcükler: Albert Camus, Saçma, Başkaldırı, Eğitim

ABSTRACT

ALBERT CAMUS AND EDUCATION

SÖZCÜ, İbrahim

Master Degree, Department of Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Hasan Haluk ERDEM

October, 2021, ix +138 Pages

In this research, it is aimed to make educational inferences based on the philosophical views of Albert Camus, one of the existentialist philosophers. Although existential philosophy is widely discussed in the field of philosophy of education, the lack of clear theoretical boundaries of existentialism shows that different understandings of education can be developed from different existential philosophers. For this reason, the thought of Albert Camus, one of the existentialist philosophers, has been discussed and possible contributions of his philosophical understanding's effects to our understanding of education have been investigated.

The research was organized as a qualitative study. Works belonging to Albert Camus and secondary works on Camus' thoughts were examined through document analysis. Findings were obtained by adhering to the content analysis method of the examined works, and the findings were interpreted and reported.

It is thought that the philosophical views of Albert Camus, who is a human-centered philosopher, will contribute to our understanding of education, due to the relative increase in the value of human beings in the period we live in and the new approaches developed from this point in the field of education. It can be said that Camus' understanding based on human dignity will add value to educational processes at all times and situations.

Key Words: Albert Camus, Absurd, Rebel, Education

ÖNSÖZ

Eğitim, tarihin ilk dönemlerin den itibaren üzerinde önemle durulan alanların başında gelmiştir. Süreç içerisinde tarihsel gelişmeler ile birlikte toplumsal odaklı bir anlayıştan birey merkezli bir anlayışa evrilen eğitim, kitlelerin nezdinde önemini artırmıştır. Ancak insan olmanın karmaşıklığı, her insanın kendine has olan yaşantıları, algı ve anlamlandırma farklılıkları, birey merkezli eğitim anlayışının, beraberinde cevaplanması gereken yeni sorular getirmesine sebep olmuştur.

İnsan olmanın anlamı, dünya ve diğer insanlar ile geliştirilmesi gereken ilişkiler, hayatı anlamlandırma gibi sorular modern dönemde eğitim anlayışının cevap vermesi gereken sorular arasındaki yerini almıştır. Hayatın her alanında gösterilecek eylemlere ve geliştirilecek düşüncelere dair ideal sınıır belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu nedenle çalışmamız, hayatını insana ve anlama dair bir sınır çizme gayretinde geçirmiş etik kaygıları ön plana çıkan Albert Camus'ü merkeze almıştır. Eğitim sistemin çözmesi gereken sorular ile Camus'nün çözme gayretinde olduğu sorular benzerlik göstermektedir. Bu sebeple, Albert Camus'nün felsefi anlayışının eğitim anlayışımıza ne gibi katkılar sunacağını ve çözilemeyen problemlere ne gibi öneriler getirebileceği gösterilmeye çalışılmıştır.

İnsan merkezli bir eğitim anlayışında Albert Camus'nün oldukça fayda sağlayacağı görüşünün ortaya koyulmaya çalışıldığı bu çalışmanın tamamlanmasında bir danışman, bir öğretmen ve en önemlisi bir insan olmanın nasıl olması gerektiğini bana gösteren ve tezi hazırlarken hayatımın diğer alanlarında geçirdiğim sancılı süreci anlayışla karşılayan tez danışmanım Prof. Dr. Hasan Haluk ERDEM'e teşekkürlerimi iletmeyi borç bilirim. Varlığını her daim önemseydiğim çalışmamı bitirmek konusunda sürekli motive etmeye çalışan hayat arkadaşım Şerife SÖZCÜ 'ye teşekkür ederim.

Eşim'e



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	viii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
Problem	10
Amaç	10
Önem	11
Sınırlılıklar	12
Tanımlar	12
BÖLÜM 2	13
YÖNTEM	13
Araştırmanın Modeli	13
Evren-Örneklem	14
Verilerin Toplanması	14
Verilerin Çözümlemesi	14
BÖLÜM 3	15
BULGULAR VE YORUMLAR	15
Varoluşçuluk	15
Varoluşçu Filozoflar	21
Soren Kierkegaard	21
Martin Heidegger	25
Karl Jaspers	28
J. P. Sartre	30
Gabriel Marcel	33
Albert Camus ve Varoluşçuluk	34
Albert Camus 'de Varoluşsal Sorunlar	36
Saçma	36
Umut	45
İntihar	49
Başkaldırı	52
Albert Camus 'de İnsan ve İnsanın Anlam Arayışı	62
Albert Camus ve Eğitim	65
Sisifos ve Eğitim	68
Eğitimde Saçma Anlayış	71
Başkaldırı ve Eğitim	72
Değerler Eğitimi ve Camus	78
Camus, Etik ve Eğitim	85
Düşüş: Hücre ve Eğitim	90

Bir Sistem olarak Oran, Veba ve Eğitim.....	93
Demokrasi Eğitimi ve Camus	98
Sanat ve Eğitim	107
BÖLÜM 4.....	111
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	111
Sonuçlar	111
Öneriler	120
KAYNAKLAR	122
EKLER	135
EK 1. Etik Kurul Onayı	136
BENZERLİK BİLDİRİMİ.....	137
ÖZGEÇMİŞ.....	138



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Felsefe, hep tarihteki çöküşlerin, devrimlerin meydana geldiği dönemlerde uyanıp gelişmiştir. Nerede bir devir temelini kaybedip sürekli olanı, kalıcı olanı aramaya başlamışsa orada felsefe doğmuştur(...) Felsefe içinde yaşadığımız zamanın durumunu dile getirir (Ritter, 1954, s.4).

Varoluşçuluk düşüncesi, insanın haklı gerekçeler ile duygusal bir buhran yaşadığı, kendi kimliğini ve hayattaki yerini sorguladığı bir dönem içinde ortaya çıkmıştır (Fleischer, 20004, s.211). Geçmiş ile şimdi arasında oluşan kopukluk ve geleneğin sorgulanması varoluşçuluğun çıkış noktasını belirlemektedir.

20. yüzyıl, insanın hayattaki yerini, kimliğini, sahip çıktığı değerleri, yaşam gayesini sorguladığı ve kendini bir problem olarak görmeye başladığı çağdır. Tarihin hiçbir döneminde insanlık, 20. yüzyılda karşılaştığımız kadar kitleleri bu büyüklükte etkileyen politik, askeri, sosyal ve ekonomik sorunlar ile yüzleşmemiştir. Şiddetin hüküm sürdüğü bir çağ olarak isimlendirebileceğimiz 20. yüzyılın sadece ilk yarısında yeryüzü iki dünya savaşı yaşamış ve her bir savaşta milyonlarca insan ölmüş, sakat kalmış ve sürgüne uğramıştır. Savaşın geride bıraktığı insanlardan oluşan toplum ise güvensiz, umutsuz, tehdit altında yaşayan bir özelliğe bürünmüştür.

Özellikle 1940'ların başında etkili olan Nazizm rüzgârı ve devamında patlak veren İkinci Dünya Savaşının etkileri o güne kadar sıkı sıkıya bağlı kalınan geleneksel değerleri derinden etkilemiş ve yıkıma uğratmıştır (Günay, 2003, s.291). Tarihin farklı dönemleri içerisinde insanlık çeşitli şekillerde kendini ve hayatı konumlandırmıştır. Antik dönemde insanlık kendini evrene ait bir parça olarak görürken ortaçağda Tanrı'nın yeryüzündeki kulu, modern dönemde ise kendini bilimin aydınlığı ile yolunu bulacak olan bir birey olarak görmüştür. Bahsi geçen bütün bu ilkelerin ortadan kalkması ile bireyler büyük bir karamsarlık ve kaygı içine sürüklenmiştir. Yaşanılan olaylar ile birlikte değerleri asırlarca kabul görmüş olan anlayışlar yavaş yavaş etkilerini kaybetmeye başlamışlardır. Modernitenin beraberinde getirdiği özgürlük, ilerleme ve bilimsellik gibi kavramlar yavaş yavaş etkilerini kaybetmiş ve insan veya yaşam gibi karmaşık gerçekliklere uygulanmakta yetersiz kalmışlardır. Varşova bombardımanı, Auschwitz'te gerçekleşen sistematik katliam ve Hiroşima'da gerçekleştirilen bilimsel ve kitlesel cinayet gibi gelişmeler insan anlayışını kökünden sarsmıştır (Cruickshank, 2016, s.28).

Savaşların dışında etkisini giderek artıran endüstri çağının hâkimiyeti ile birlikte insanlar, geleneklerinin, inançlarının ve alışkanlıklarının sınırını belirlediği hayatlarının dışına çıkarak sanayi merkezlerine doğru yol almıştır. Bu yeni hayatlarını tek kişilik bir eksende yaşamak zorunda kalmış ve yabancı hissettikleri bu yaşam içerisinde yeni bir düzen arayışına girmişlerdir. Küçük dünyalarında mutlu yaşayan, kendi kendine yetmeye çalışan endüstri çağı öncesi insan sanayi devrimi sonrası ortaya çıkan kentleşme ile birlikte küçük dünyalarından ve beraberinde gelenek ve değerlerinden kopartılarak kentlerin yabancılığına bırakılmıştır. Sanayi devrimi sadece ekonomik alanda değil toplumsal alanda da yeni değerler ortaya çıkarmış ve yeni bir hayat tarzı inşa etmiştir. Bu durum insanlar arası ilişkileri olumsuz anlamda etkilemiş ve toplumsal yalnızlığı körüklemiştir (Taşdelen, 1992,s.3).

İnsanlığın en büyük başarılarından olan bilim ve teknolojik anlayış bu dönem içerisinde kendisini bile yer yer sorgulatmış ve insanda kaygı, yabancılık, çaresizlik, tiksinti gibi içsel duyguların uyanmasına neden olmuştur.

Bilim, teknik ve ekonomik gelişme hızla ilerlemiş, ama bunlar kendi yararına kullanılmadığı için, insan bir araç haline dönüşmüştür. Ama bu sorumsuzca gidiş, şimdi büyük tehlikeleri ile karşımızdadır. İnsanlık yok olma tehlikesi ile karşı karşıyadır. Ayrıca insanlar kendi günlük yaşamları içinde de, son derece mutsuz ve bunalımlıdır (Fromm, 1994, s.10).

Giderek daha karmaşık hale gelen toplumsal yapı ve insanın varlığını bir noktadan sonra tehdit etmeye başlayan sanayileşme, dönemin insanını kendini sorgular hale getirmiştir. Toplumsal değerlerin tasfiyesi ile birlikte insan varlığı kendine dayanak oluşturacak bir değer üretememiştir. Dünya içerisinde bir terk edilmişlik duygusuna kapılmıştır. Kısacası insan, mutlu olamamış, bunalımda ve yalnızdır. Varoluşçuluk bu noktada ortaya çıkmış ve varoluş kavramını merkeze alarak kitlelere hitap etmiştir.

Varoluş; bir şeyin ne olduğu ile değil var olduğu ve insanın kendini gerçekleştirdiği olgusu ile ilgilenmektedir. Bu anlamda varoluş, şimdiyi merkeze alan, insanı odak haline getiren, varlığı önceden belirlenmemiş olan bireyin özgür iradesi ve fiilleri ile kendi özünü bulmaya yönelmesi halidir. Varoluş durumu durağan, değişmez özelliğe değil dinamik, kendini yenileyen ve görünür hale getiren bir nitelik taşımaktadır. Varoluşçular, insanın bir varoluş olduğunu ve insana ait özden önce geldiğini ileri sürmektedirler.

Varoluş eylemi seçme özgürlüğü ve iradesi olan varlıklar için söz konusudur. Dünya üzerindeki varlıklar içerisinde sadece insan bu özelliklere sahip olduğunda varoluşunu gerçekleştirme sadece insana ait bir özelliktir. Bu durum her insanın varoluşu

gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceği sorusunu akıllara getirmektedir. Foulquie'ye (1998) göre varoluşçuların tümüne göre bu sorunun cevabı olumsuzdur (s.16). Varoluşçular, kendini özgür iradesi ile seçebilen, kendisi kendinin eseri olan ve kendi varlığını yaratabilen insanın varoluş sahibi olabileceğini söylemektedir. Dolayısıyla tüm insanlar varoluş özelliği taşımamaktadır. İnsanlar içerisinde bu özellik sadece kendini seçen ve dönüştüren insanlar bu niteliğe sahiptir. Varoluş, bilincin ve özgür seçimin merkez olduğu, henüz ortaya çıkmamış olan varoluşu meydana çıkarmaya yönelik bir çaba ve eylem içerisinde olmaktadır. Sartre'ın ifade ettiği gibi “bir şey yapma”dır (Sartre, 2006, s.29).

Varoluşçuluk, kendini bir problem olarak kabul eden bireylerin felsefesidir. İnsan, tarihin her döneminde farklı sorunlar ile karşılaşsa da çağımızın oluşturduğu bu sorunlar problem olma niteliğini artırmıştır. Varoluşçuluk bu ortam içerisinde insanın kendini ve yaşamı sorgulama ihtiyacından dolayı ortaya çıkmıştır. Bu sebeple varoluşçuluk, insanın varoluşunu, kendini gerçekleştirme sürecini, güvensizliği, yaşam ile olan ilişkisini konu almaktadır.

Varoluş, somut ve şimdi burada bulunan insanın, henüz şekillenmemiş seçimleri ile kendini var etme çabasında olan bireyin halidir. Bu sebeple varoluş sübjektiftir. Bu sübjektif (öznel) tutum tüm varoluşçu filozofların ortak özellikleri arasında sayılabilir. İnsanın sahibi olduğu tercihte bulunmak, irade, bilinçli olma ve tercihlerinin sorumluluğunu alabilme gibi özellikler varoluşun temel dinamikleridir. Bu sebeplerden dolayı varoluş bireye ait bir olgudur.

İnsan, kendi varlığı içinde yeri doldurulamaz bir varlıktır. Ancak insan varlığı, varoluşunun fazlalığı, olumsuzluğu ve nedensizliği gibi nedenlerden dolayı bir anlamsızlık ve hiçlik duygusuna kapılır. Bununla birlikte, bu anlamsızlık ve hiçlik durumu, insan için varoluştan önce var olan bir şey değil, kendi bilincinin varlığı ile ortaya çıkardığı bir durumdur. Şu anda burada oluşumuzun bir zorunluluğu ve anlamı yoktur. Şimdi ve burada olmak ile başka yerde olmak arasında rasyonel bir nedensellik kurulamaz. Bu, insan varlığının olumsuzluğuna işaret eder (Wahl, 1999, s.67).

Varoluşçuluğun etraflıca bir tanımını yapmak oldukça güçtür. Varoluşçuluk bir ortaya çıkma, potansiyelden eyleme, olasılıktan gerçekliğe dönüşmedir. Bu gerçeklik “kitaplarda anlatılamaz, öğretilemez, iletilemez. Kişi bu gerçekliği kendi benliğinde bulup yakalamak zorundadır. Gerçeklik öznelliktir. Varoluş gerçeği anlatılamaz” (Foulquie, 1967, s.34). Bu sebeple varoluşçuluğu sistemli bir şekilde ele almak güçtür.

Varoluş üzerine düşünmek de, onun doğası gereği söz konusu olamaz. Çünkü bu, yeniden soyut kavramlar içine düşmek ve varoluşun kendini bir öz haline getirmek olur

ki, bu da bir çelişkiyi içerir. Varoluş bir durum değil, bir edimdir; olabilirden gerçeğe geçiş etkinliğidir (Foulquie, 1998, s.51).

Varoluşun temel taşını özgürlük oluşturmaktadır. Özgürlük, imkândan gerçekliğe dönüştürmenin koşuludur. Bu durum neden varoluşun sadece insan özgü olduğunu da bir kez daha ortaya koymaktadır.

Gerçek oluş ve varoluş, özgürlüğü gerektirir. Öyleyse, varoluş insanoğlunun ayrıcalığıdır.” Varoluş hiçbir zaman nesne olmayan özgür bir edimdir. Varoluş, benim kendisinden yola çıkarak düşündüğüm ve devindiğim kökensel ortaya çıkıştır. Bir kavram değil, her türlü öznelliğin ötesini gösteren bir indekstir (Mounier, 2007, s.14).

Varoluşçuluk, insan ve onun varoluşsal kaygılarını öznel bir düzlemde tartışan çok yönlü bir dünya görüşüdür. İnsanın, yaşam içerisindeki sorunlarını(bunaltı, seçim, ilişki, umutsuzluk, başarısızlık, ölüm, hiçlik, başkası, yalnızlık, aşkınlık vb.) belirlemeye ve çözüm sunmaya çalışmaktadır. Varoluşçu felsefe bu yönüyle bir yaşam felsefesi özelliği taşımaktadır. Dünya ve insana dair tutumları ile dizgeci felsefeye zıt bir yönde ilerlemektedir. Varoluşçu felsefe insanın öznel bütünselliğine vurgu yapmakta ve özleri, insanın gerçekleştirdiği varoluştan yola çıkarak belirlemektedir (Gürsoy, 1988, s.88).

Varoluşçuluğu ortaya çıkaran sebeplere karşı düşünürler daha farklı bir gözle bakma ihtiyacı duymuşlardır. Bu dönem içerisinde olgunlaşmış olan entelektüel kuşak (Sartre, Malraux, Camus vb.) için insanın yaşam içerisinde kaygıları, hayatı anlama çabası ve kendi varoluşunu sorgulaması, ilgilenilmesi zorunlu bir alan olarak kabul görmüştür. Bu entelektüel kişiler, düşünsel dünyalarının gelişim dönemi içerisinde bilim, ilerleme, akıl ve insanın nasıl bozguna uğradığını tecrübe etmişlerdir. “Ziyan olmuş bir neslin çocukları” olarak dönem içerisinde yaşadıkları askeri, politik ve ekonomik sorunlar bu yazarları felsefe yapmaya itmiştir. Bizzat kendileri de aynı buhran, yabancılık ve bunalmışlık duygusunu yaşamış olan yazarlar, düşüncelerini verdikleri felsefi ve özellikle edebi eserler ile kitlelere ulaştırmışlardır.

Varoluşçu felsefenin çıkış noktası olan bunalım duygusu en iyi anlatan filozofların başında Albert Camus gelmektedir. Özellikle edebiyat alnındaki başarılı çalışmaları ile görüşlerini kitlelere ulaştırabilmiştir. Camus için dünya ile insan arasındaki anlamsız ve tutarsız ilişkiyi anlatmak için en etkili yol, edebiyatçı kişiliği içerisinde felsefesinin tohumlarını edebi eserler arasına atmak ve eserlerindeki kahramanlar aracılığı ile bize yol göstermektir. Camus’nün eserlerini geleneksel felsefi yapıtlardan ayıran en önemli kısım burasıdır. O, yaşam deneyimine dayanmayan ve masa başından teori üretmek isteyen bir yazar değildir.

Edebiyatı bir araç olarak kullanan Camus, kötülük, saçma, ölüm, umut, yaşamın değeri gibi varoluşsal konuları ele almıştır. Onun için edebiyat sadece estetik bir haz değil, bahsi geçen konuları somut olarak irdeleyebilmek için elverişli bir zemindir. Çünkü Camus'nün ele aldığı konular onun hayat deneyimlerinin bir yansımasıdır. Bu sebeple Camus'nün felsefesi bir hayat felsefesi olarak tanımlanabilir (Gündoğan, 2011, s.28). Yapıtlarının sadece edebi bir boyutu olmadığını Camus (1965) şu şekilde ifade etmiştir: “sanat için sanat, yani bir sanatçının yalnız, kendi kendisini eğlendirmesi, sahte ve soyut bir toplumun sanatıdır. Mantıki sonucu, salon edebiyatıdır bunun, ya da gerçeğin yıkılışı demek olan güzel lakırdılar ve soyut fikirlerdir” (s.8). Bu sebeple Camus edebiyatçı bir filozof olarak adlandırılabilir. Eserlerinde ne tür kahramanlar yaratmak istediğini, Camus ironik şekilde özetlemiştir:

Yolculuğun değerini oluşturan şey korkudur. Yolculuk, benliğimizdeki bir tür iç dekoru yıkar. Hile yapmak, yani büro ve şantiye saatlerinin (bizi sert bir biçimde ayaklandıran, ama yalnız olmanın acısından da çok iyi koruyan bu saatlerin) ardına gizlenmek olanaklı değildir artık. Bu yüzden kahramanlarımın... bürodaki saatlerim olmasaydı halim ne olurdu? ya da “Karım öldü, ama, bereket versin ki, tamamlanacak bir sürü evrak var yarına” diye konuşacakları romanlar yazmak gelir hep içimden (Camus, 2013b, s.48).

Camus'ye göre saçma duygusunu bilinçli şekilde yaşayan insan doğal olarak başkaldırıya ulaşmaktadır. Çünkü saçma ile yüzleşme ve fark etmek beraberinde bir tür aydınlanma olan başkaldırıyı getirecektir. Bu aydınlanma, sınırları etikle çizilmiş, yaşama karşı bir direnişe işaret etmektedir. Bu direniş Camus düşüncesinde “başkaldırı” olarak ifade edilmektedir. Camus, başkaldırıyı değer temelli ve cesaret gerektiren bir direniş olarak tanımlamaktadır. “Mutlu Ölüm” adlı romanında Camus, bu durumun işaretlerini vermektedir: “öyle bir gün geliyor ki, insan olması gerektiği yerde olmak istiyor. Ama kimi kez yaşamak için, intihar etmekten daha çok cesaret gerekiyor” (Camus, 2011, s.44). Bu cümleden anlaşılacağı üzere yaşamın saçmalığı ile yüzleştikten sonra çözümü intiharda bulmak bir cesaret değildir. Asıl cesaret ölüm gerçeğine rağmen hayata boyun eğmeden ve gerçeğin farkında olarak yaşamak için mücadele etmektir.

Camus, felsefesini somut yaşantılar üzerine kurmuştur. İnsanı kaçınılmaz olan yazgısı ile ele almaktadır. Aşkın bir ideali reddederek, tüm saçmalığına rağmen yaşamayı teşvik etmektedir. Bu tutunma çabası ise bir değer barındırmak zorundadır. Bu değer temeli ise insandır. Bu durum, her ne şartta olursa olsun insanın yaşama tutunması için verdiği mücadelenin insanlık onuruna yakışır biçimde olması gerektiği anlamına gelmektedir. Saçma bilincinde olan insan, bilincini aşkın varlık veya düşüncelere feda

etmek yerine insanlığın faydasına kullanacak ve diğer insanlar ile dayanışma içerisinde yaşama tutunacaktır.

Albert Camus, kendisini bir varoluşçu olarak tanımlamamaktadır. O, herhangi bir etiket ile anılmaktan hoşlanmayan bir filozof sanatçıdır. Ancak varoluşçuluk alanı ile ilgilenen kişilerin, bu alana dair akıllarında ilk canlanan isim Albert Camus olmuştur. Çünkü eserlerinde varoluşsal temaları merkezi konu olarak işlemektedir. Dolayısıyla Camus'nün varoluşçu filozoflar arasında sayılmasında bir hata yoktur.

Colette (2006) “varoluş düşüncelerinin filozoflardaki, aynı zamanda da Camus gibi yazarlardaki güçlü çizgilerini bulup ortaya çıkarma anı belki de gelmiştir” cümlelerinin dile getirirken Camus'nün varoluşçu felsefe içerisindeki yerine vurgu yapmaktadır (s.37).

Camus felsefesinde önemli olarak kabul edilen kavramlardan ikisi saçma ve trajiktir. Eserlerinde ısrarla bu iki kavramı ve bunların ortaya çıkış sebepleriyle çıkışından sonraki doğurduğu sonuçlar üzerinde durmaktadır. Trajik ve saçma kavramlarının anlaşılması insana ait varoluşsal sorunların anlaşılması için önem arz etmektedir.

Trajedi, birbirine zıt olarak kabul ettiğimiz şeylerin eşit oranda değerli olduğunu kabul etmek zorunda kalmanın verdiği acıdan dolayı ortaya çıkmaktadır. Saçma kavramı ise Camus için, Heidegger ve Sartre da olduğu gibi varlığın doğrudan kendisini ifade etmemektedir. Saçmanın var olandan değil bilinçten kaynaklandığını ileri sürmektedir. Camus'ye göre bilinçten söz edemediğimiz ve bilinç ile varlığın karşılaşmadığı bir durumda saçmadan söz edemeyiz. Saçma karşılıklı bir bilinç-dünya ilişkisidir. Saçma, insanın yaşamdan kopuşunun, dünyanın ona yetersiz gelmesinin, arzuları ile dünya arasında bir bağlantı kurmayışının ifadesidir. İnsan hem evrenin parçası hem de o evrende yalnız olan bir varlıktır.

Saçma insan, yaşamdaki anlamsızlığın ve tutarsızlığın bilincine varan insandır. Bilinçli olmak bir ön koşuldur. Camus için saçmanın girdabına kapılmadan hayatta kalabilmenin yegâne yolu başkaldırıdır. Başkaldıran insanın kim olduğu sorusan ise Camus (2010) “Kimdir başkaldıran insan? Hayır diyen biri. Ama yadsırsa da vazgeçmez; evet diyen bir insandır da, hem de daha ilk deviniminde. Tüm yaşamı boyunca buyruk almış bir köle, birden bire, yeni bir buyruğu kabul edilmez bulur” şeklinde cevap vermiştir (s.6).

Albert Camus'nün de içerisinde bulunduğu varoluşçu felsefenin doğrudan veya dolaylı olarak birçok disiplini etkilediği söylenebilir. Eğitim de bu disiplinlerden bir tanesidir. Tüm dünyada didaktik anlayıştan yapılandırmacı anlayışa geçildiği, bireyin

değerinin toplum içerisinde kaybolmadığı, insanın değerinin nispeten önemsendiği bir dönemde Camus ve varoluşçu felsefenin ilkeleri ön plana çıkmıştır. Camus ve diğer birçok varoluşçu filozof düşüncelerini doğrudan eğitim üzerine kurmamakla beraber ortaya koymuş oldukları insan ve değer anlayışının, eğitim yaklaşımlarımıza olan katkısı inkâr edilemez bir gerçektir.

Eğitim, insanlık tarihi boyunca üzerinde fikir yürütülen bir alan olmakla birlikte özel olarak eğitime dair felsefi düşünceler ve yaklaşımlar, genellikle eğitimi toplum merkezli bir zeminde ele almışlardır. Birçok alan gibi uzun süreler boyunca eğitimin de toplum merkezli olarak ele alınması şaşırtıcı değildir. Felsefi yaklaşımlar farklı birçok disiplinde belirleyici rol oynadığı düşünüldüğünde eğitim kavramı üzerindeki etkisi de açıkça görülecektir. Antik Yunan’da doğrudan filozofların okul açtığı ve bunu gelenek haline getirdiği göz önünde bulundurulduğunda felsefenin eğitimi belirleyen disiplinlerin başında geldiğini söyleyebiliriz. Çünkü felsefi anlayışların pratik anlamda en doğru değerlendirileceği alan eğitimidir.

Tarih içerisindeki en büyük kırılma anlarından biri olan Aydınlanma Devrimi ile birlikte birey merkezli anlayışlar ön plana çıkmıştır. Düşünme süreçlerinin merkezini nesne yerine birey almıştır. Bu bireyci anlayış eğitimde de kendine yer bulmuştur. Sonraki tarihlerde davranışçı anlayış bir dönem etkin olarak yer alsa da davranışçılığın bireyi edilgen konumda ele alması yetersiz görülmüş ve bu durum varoluşçuluğunda etkisi ile bireyi daha etken pozisyonda ele alan bir anlayışa evrilmiştir.

Varoluşçu düşünce, klasik, sistemci ve özcü felsefi geleneklere karşı çıkmaktadır. Klasik felsefe ile varoluşçuluğun birbiri arasındaki farkı daha net ortaya koymak için klasik felsefeye özcü felsefe, varoluşçu felsefeye ise oluş felsefesi adı verilmiştir (Foulquie, 1998, s.52). Diğer taraftan varoluşçu düşünce, sistemli olarak yakın dönemde gündeme gelmiş olmakla beraber kökenleri Sokrates’e kadar götürülebilir. Geçmişten bugüne bu varoluşsal konuları yer yer ele alan filozoflardan beslenen varoluşçu ekol, 20.yy içerisinde kendisini Camus, Jaspers, Heidegger, Sartre ile göstermiştir.

Varoluşçu düşüncenin odak sorusu “nedir?” değil “kimdir?” sorusudur. Bu noktadan hareketle varoluşçuluk “insan kimdir?” sorusunu en önemli soru olarak görmüştür. Varoluşçu filozof bir araştırma konusu ile karşı karşıya değildir. Çünkü araştırmanın konusu bizzat kendisidir. Diğer bir ifade ile “araştırmacı ile araştırma objesi arasında düşünümsel bir birliktelik vardır” (Büyükdüvenci, 2001, s.4). Dolayısıyla bu durum insanı kim olduğunu sorgulamaya ve kendi varoluşunu nasıl ortaya çıkartabileceği sorularına yönlendirmektedir.

Bireyin merkez olduğu bu görüşlerden hareketle eğitimcilerinde çıkartacağı çok fazla dersler olacaktır. Çünkü günümüzde artan yapılandırmacı yaklaşımın beraberinde getirdiğı birey merkezli anlayışı dikkate alırsak varoluşçu düşüncenin önemi ve bu düşünceden faydalanma imkânı artacaktır. Özellikle ülkemizde, 2004 yılı ile birlikte yapılandırmacı eğitim modeline geçilmesi ve bu durumun ortaya çıkardığı öğrenci odaklı eğitim planlarının fikri zemininde varoluşçu ve birey temelli felsefi yaklaşımların etkisini görmek mümkündür. Bu bağlamda eğitimcilerin “birey” kavramını daha sağlıklı kavraması için varoluşçu görüşler destek olacaktır. Dahası değişen eğitim anlayışı içerisinde bireyin edilgen konumdan etken konuma geçirilmeye çalışılması, varoluşçu felsefeyi daha da önemli hale getirmektedir.

Varoluşçu düşüncenin temel kavramlarından biri edimselliktir. Çünkü varoluşçu felsefe için edimsellik, eylem ve hareket zorunluluktur. Nietzsche, her ne kadar doğrudan varoluşçu bir düşünür olarak ele alınmasa da varoluşçu olarak kabul edilen filozofların düşünce sistemlerinin oluşmasında etkili olmuştur. Birçok düşünüre göre nihilist bir filozoftur. Fakat nihilizm kavramını aktif ve pasif nihilizm olarak iki kategoriye ayırarak olursak Nietzsche, mutlak anlamda aktif bir nihilisttir. Çünkü çağın ve tanrının değerlerinin ortadan kalkmasını istemiş ancak bu değerlerin yerine yenilerinin üretilmesini istemiştir. Eskimiş, ihtiyacı karşılayamayan ve bozulmuş değerlerin yerine çağın sorunlarına cevap verebilecek yeni değerler üretilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu anlamda bir aktiflik göstermektedir. Aynı şekilde Camus, hayatın saçma ve anlamsız olduğunu kabul etmektedir. Ancak bu saçma yaşamdan intiharı bir kaçış gibi sunmayı yadsımaktadır. Camus, insanın edimselliği ile başkaldırarak anlamsız olan bu dünyayı aşmalarını önermektedir. Kısaca sürekli hareket halinde ve üretken olmayı tavsiye etmektedir. Bu üretkenlik ve edimselliğin ise eğitim ile daha çok yaygınlaştırılabileceğini söylemek mümkündür. Çünkü eğitilmiş insan, evren tasavvurunda da farkındalık yakalayacaktır.

Eğitilmiş insan, farkındalık ve bilinci yüksek insanı ifade eder. Camus’nün eserlerinde farkındalık düzeyi çeşitli seviyelerde olan insanlar yer almaktadır. Kimi tamamen umursamaz, kimi mücadelecidir. “Eğitimin bu yüzden en temel amacı değer yaratan, değeri bütün insanlık için taşıyan kişilikli bireyler yaratmak olmalıdır” (Cevizci, 2010, s.236). Varoluşçu eğitim için odağında bilinçli ve farkındalık sahibi bireyler olduğunu söylemek mümkündür.

“Eğitim ortamında temele tek tek her öğrenci alınmalıdır, çünkü kişi her değerın üstündedir. Geçmiş, gelecek değil; an önemli olduğundan, sorunlar günlük bağlamda ele

alınmalıdır” (Sönmez, 2014, s.173). Bireyi öne çıkaran bu anlayışta öğrenciyi köreltmeyecek ve bilinç katacak müfredat ve teknikler daha önemli olacaktır. “Varoluşçulukta gerçek, sonsuz olduğundan, program doldurulmamış olmalıdır. Ayrıca program, sosyal bilimlere merkezi bir yer vermelidir” (Arslanoğlu, 2012, s.83). Sosyal bilimler ve sanat alanları değer üretmeye imkân tanıdıkları için daha dikkate değer olacaktır. “onlara göre, tarih, edebiyat, felsefe ve sanat, insanın yapısı ve dünya ile olan çekişmesinde büyük bir derinlik ifade eder” (Tozlu, 2012, s.171).

Sosyal bilimler alanının, müfredatlarda daha fazla yer almasının istenmesinin temel sebebi insanın dönüşüm ve değişime yardımcı bilgiler aktarmasıdır.

Manevi ve insanı eğitici, dönüştürücü bir güce sahip olduğuna, bireyleri çeşitli hayat tarzları ve insanlık durumlarıyla temasa soktuğuna inanılan bu beşeri disiplinler arasında şiir, roman, tragedya, müzik ve felsefe bulunmaktadır (Cevizci, 2014, s.249).

“Egzistansiyalist eğitiminin pedagojik faaliyetlerinin, üç evre üzerinden geliştiği kabul edilir” (Cevizci, 2014, s.241). Öğretmen öğrenciler ile etkinlikleri birlikte uygular. Etkinliklerin esas amacı ise öğrencilerin kendi sahip oldukları düşüncelerin farkına varıdır. Daha sonra öğrencinin sahip olduğu düşünce ve inançları ile yüzleşmesi sağlanmaya çalışılmaktadır. “Bu yüzleşmeyle öğrencinin mevcut inançlarını sorgulaması, bu inançlar üzerinden kendisi ve hayatıyla hesaplaşması ve böylelikle de varlığa manevi bir boyut kazandırması ve anlam yüklemesi amaçlanır” (Cevizci, 2014, s.253). Bu anlamda varoluşçuluk açısından önemli sayılan nokta öğrencinin kendi düşünceleri ile yeni edindiği düşünceleri karşılaştırması ve bunlardan senteze ulaşmasıdır. Ayrıca varoluşçu felsefelerin eğitim anlayışlarının diyalog temelli olması gerektiği ifade edilmektedir.

Alanyazında Albert Camus’nün de içerisinde bulunduğu varoluşçu eğitim anlayışının misyonunun öğrencinin bireyselliğini korumak ve bunu tehdit edecek program ve etkinliklerden uzak durmak olarak belirtilmiştir. Ayrıca sosyal bilimler alanının bireye kendini gerçekleştirme imkânı tanıdığı için programda yer alması gerektiği vurgulanmıştır. Kısaca öğrenciye sunulan program öğrencinin kendini sorgulayıp geliştirmesine katkı sağlamalıdır. Öğrenci edilgen değil etken, edimsel bir tarzda eğitim hayatını sürdürmelidir.

Varoluşçuluk, eğitim felsefesi alanında kabul görmüş bir felsefi akım olarak tanımlanabilir. Ancak daha önce bahsedildiği üzere varoluşçu felsefeye dair ortak bir anlayış olamamasına rağmen ülkemizdeki eğitim felsefesi literatüründe bu konuya hiç

değnilmemiştir. Eğitim felsefesi, varoluşçu felsefenin eğitim anlayışını tek ve sınırları belirli bir alan olarak ele almış ve bu duruma uygun bir eğitim anlayışı sunmuştur. Varoluşçu filozofların ortak noktaları olsa bile varoluşçu anlayıştan yapılacak olan eğitimsel çıkarımlar farklılık gösterecektir. Sözelimi, bütün varoluşçuların özgür insan vurgusu temel argümandır ancak kimisi için bu özgürlüğün yegâne aracı Tanrı, kimisi için ise sadece insan ve onun eylemleridir. Bu sebeple çalışmada, varoluşçu filozoflar arasında görülen farklılıklardan dolayı sadece “Albert Camus” merkez alınarak eğitimsel çıkarımlar yapılmaya çalışılmıştır. Bu şekilde bir yaklaşımın, eğitime dair çıkarımlarda ve varoluşçuluğu anlamada daha tutarlı olacağı düşünülmüştür.

Problem

21. yüzyılın yaşadığımız ilk çeyreğinde kişilerin hakları hiçe sayan tavırları, sağlıklı diyalog kurma niteliğinin azalması, sorumluluk duygusunun aşınması, bütün insani ilişkileri ve toplumsal yaşantıyı çeşitli problemlerle karşı karşıya getirmektedir. Bu olumsuz süreçleri aşabilmenin ve insan onuruna yakışır şekilde bir hayat sürmenin yolu insanların kazanacağı anlamlı düşünsel bir yolculuktan geçmektedir. Albert Camus’nün insan gerçeği üzerine bina edilebilecek eğitim anlayışı kendi dönemiyle birlikte günümüzde ihtiyaç duyduğumuz düşünsel dönüşüme ışık tutacağı düşünülmektedir. Özellikle kişilere bilinç kazandırma adına başkaldıran insan tipi eğitim sistemimiz içerisinde daha eleştirel düşünebilen, yaratıcı ve muhakeme yeteneğine sahip bireyler yetiştirilmesine olanak sağlayacaktır. Camus, bütün bunları ise hem içerisinde barındırdığı birey merkezli hayat anlayışına ve hem de kökten gerçekçi bir insan yaşamı üzerine bina etmiştir. Bu nedenle araştırma, “Albert Camus ’nün insan felsefesinin eğitime yansımaları nelerdir?” ana problemi üzerinden farklı alt problemlere cevap aramıştır.

Amaç

Araştırma Albert Camus’ nün eğitim anlayışını incelemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda Camus’nün eğitim ve öğretim görüşlerinin oluşmasını sağlayan felsefi alt yapısı, “insan felsefesi” üzerinden incelenmeye çalışılmıştır. Bununla beraber Camus’nün sanata verdiği önem ve sanat eksikliğinden kaynaklanan yabancılaşıma sorunu da belli başlı hatlarla incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma şu sorulara cevap bulmaya çalışmıştır:

1. Albert Camus' ye göre eğitimin misyonu nedir?
2. Camus'nün insanın dünyadaki konumuna dair yaklaşımının eğitimsel boyutları nelerdir?
3. Saçma kavramının eğitimsel çıkarımları nelerdir?
4. Başkaldırı eylemi ve Camus'nün başkaldırı sınırları eğitime nasıl katkı sağlar?
5. Camus'nün değer merkezli anlayışının eğitimsel çıkarımları nelerdir?
6. Camus düşüncesinin etik boyutu eğitime nasıl yansımaktadır?
7. Albert Camus'nün eserlerindeki kurgular eğitim yaşantımız ile ne tür benzerlikler göstermektedir?
8. Camus'nün felsefî düşüncesi demokrasi ve insan hakları eğitimi benzerlik göstermekte midir?
9. Camus'nün sanat anlayışı sanat eğitiminde bize nasıl katkı sağlar?

Önem

Albert Camus, Fransa ve Avrupa düşünce dünyasını derinden etkilemiş, düşünürlerin başında gelmektedir. Özellikle kendi ülkesi olan Fransa'nın sınırlarını aşır Avrupa'yı ve bütün dünyayı da etkilemiş olması son derece önemlidir. Çalışmayı önemli kılan husus, ona haklı ününü kazandırmış olan insan anlayışının eğitimsel süreçler içerisinde değerlendirme olanağının tartışılmasıdır. Albert Camus'nün birçok eseri Türkçeye ve İngilizceye kazandırılmasına rağmen ülkemizde görüşleri yeterince işlenmemiştir. Nitekim Camus'nün fikirleri üzerine yapılan tezler ise genel olarak Camus'nün insan ve saçma ve başkaldırı felsefesi üzerinedir. Bununla beraber Camus'nün eğitim anlayışı üzerine yapılan bir tez incelenmesi bulunmamaktadır. Çalışmamız hem Camus'nün eğitim ve öğretim görüşlerini incelemesi bakımından hem de Camus'nün ülkemize farklı bir açıdan tanıtılması bakımından önem taşımaktadır. Ayrıca bu çalışma, eğitim üzerine olması bakımından Camus'nün daha önce işlenen felsefî görüşlerini de tamamlayıcı olacaktır. Araştırma teorik anlamda insan yetiştirme ve eğitime yeni bir bakış açısı da sunacaktır. Hem kendi eğitim problemlerimizi çözme de hem de genel anlamda “ideal bir eğitim nasıl olmalıdır?” sorusunu çözümleme de bizlere yeni ufuklar kazandıracığı hem de eğitimsel faaliyetlere önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırmamız, temel olarak Albert Camus'nün Türkçeye ve İngilizceye çevrilen eserleri dikkate alarak hazırlanmıştır. Fransız bir düşünür olan Albert Camus'nün Fransızcadan çevrilmeyen eserleri incelenememiştir. Bununla beraber çalışmamız Camus'nün insan, eğitim ve sanat anlayışlarıyla sınırlıdır.

Tanımlar

Saçma: Genel olarak sıfat anlamında kullanılan bu kavram, akla çok belirgin şekilde bir karşıtlığı, mantık kurallarına aykırılığı, sağduyunun açık doğrularına zıt fikirleri ve tezleri ifade etmektedir. Kendi içerisinde çelişki barındıran düşünceler ve mantıksal açıdan zorunlu olan doğrular ile zıt düşen yargılar için kullanılmaktadır Özel anlamda, varoluş felsefesinde, yaşamın tutarsızlığı, anlamsızlığı ve akla aykırılığı için kullanılan terimdir (Cevizci, 2005, s.1439).

Yabancılaşma: Felsefe içerisinde yabancılaşma şeylerin, bilinç tarafından ilgisiz ve uzak olarak algılanması, daha önceleri ilgi duyulan şeylere veya insanlara karşı umursamaz davranma, bir tür ilgisizlik ve bıkkınlık halini ifade etmek için kullanılmaktadır. Daha özel anlamında, kişinin kendi özünden uzaklaşarak kendine ve fiillerine nesnel bir biçimde yaklaşması ile ortaya çıkan bilinç halidir. Dolayısıyla yabancılaşma, bireyin kendi özü ve düşünceleri ile arasına mesafe koyması ve kişinin benliği ile ilişkisini kaybettiğini anlayarak kendisinden kopması durumunu ifade etmektedir (Cevizci, 2005, s.1728).

Başkaldırma: Saçma duygusunu yaşayan insanın çözüm olarak tanrı veya intiharı seçmek yerine yaşama sıkıca tutunup, bu duyguyu kabullenmekle birlikte bu duruma “hayır” diyebilmeyi ve bu “hayır”ı eyleme dönüştürmeyi ifade eden terimdir (Cevizci, 2005, s.237).

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Camus'nün eğitim düşüncesi ilgili çıkarımlarda bulunmak için nitel araştırma Alanı içerisinde yer alan doküman (içerik) analizi yöntemi tercih edilmiştir. "İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır" (Arslanoğlu, 2016, s.88). Bu sebeple yapılan çalışmada bu yöntemin kullanımı uygun görülmüştür.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, doküman analizi deseni kullanılarak kuramsal bir çalışma ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma boyunca belgelerden yararlanılarak tarihsel ve güncel çözümlemeler yapılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın yanıt aradığı sorulara daha sağlıklı cevaplar verebilmek için geçmiş verilerden de yararlanılması gerekmektedir. Tarihsel yöntem, hem sorunun çözümüne dair temel argümanların geçmiş verilerde de yer aldığını hem de araştırma sorularının ne olduğu fark etmeksizin problemin bir kökeninin olduğunu ifade etmektedir (Arslanoğlu, 2016, s.102). Belgelerden yararlanmak üç aşamada gerçekleşmektedir: "belgenin dış koşullarının belirlenmesi", "belgenin içeriğinin yorumlanması" ve "içerik çözümlemesi". Belgenin dış koşullarının incelenmesi sürecinde belgenin nasıl şekillendiğini anlamak için belgenin ortaya konduğu dönemim siyasal, toplumsal ve tarihsel şartları incelenmektedir. İçerik yorumlaması evresinde ise belgenin ne tür konulara odaklandığı ve vermek istediği mesajın ne olduğu ele alınmaktadır. Son olarak içerik çözümleme sürecinde belgelerin argüman olarak ortaya koyduğu düşüncenin ana kavramları ve onun etrafına şekillenmiş yan kavramları üzerinde durulmaktadır (Arslanoğlu, 2016, s.114). Bu evreleri sırası ile uygulayarak belgelere dayalı olan bu nitel çalışma, belgelerin yorumu ve raporlaştırılması ile sonuçlandırılmıştır.

Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini, Albert Camus'nün bütün eserleri ve Albert Camus ile ilgili yazılmış, kitaplar, makaleler ve tezler, örneklemine ise Albert Camus'nün insan felsefesi ile ilgili yazmış olduğu eserler, temel kavramlarını oluşturduğu çalışmalar ve Albert Camus' ye ait olan ve insan anlayışını konu edinen ikincil eserler oluşturmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırma modelimiz belgelerden yararlanmaya dayalı bir doküman analizi olduğundan öncelikle Albert Camus 'nün kendi kaleme aldığı birincil kaynaklar incelenmiştir. Bu noktada Camus 'nün Fransızca 'dan İngilizce 'ye çevrilmiş olan eserleri de incelenmeye çalışılmıştır. Bunun yanı sıra Albert Camus hakkında yazılmış olan ikincil kaynaklara da bakılmıştır. Ayrıca Camus felsefesine ilişkin tezler, makaleler, gazete yazıları da incelenmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Albert Camus üzerinde yazılmış tezlerden, birincil kaynaklardan, çevirilerden, makaleler ve konu ile ilgili diğer kaynaklardan literatür tarama yolu ile elde edilen veriler konu ile ilgili bölümlere ayrılarak yorumlanmış, veriler karşılaştırılarak, bilgiler derlenip yazılarak özgün bir çalışma ortaya konmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUMLAR

Albert Camus'nün felsefi anlayışı esas alınarak yapılan bu çalışmada Camus düşüncesinin eğitimsel çıktıları üzerinde durulmuştur. Bu sebeple önce Camus'nün de dâhil olduğu Varoluşçu felsefe ekolü, Camus'nün felsefi düşüncesinin temel kavramları ve ardından bu kavramlar üzerinden oluşturulabilecek eğitim anlayışı sunulmuştur.

Varoluşçuluk

Tarihsel süreç içerisindeki gelişmelerle birlikte 20. yüzyıl insanlık tarihinde varoluşsal sorunların en çok yaşandığı ve yaşamın, değerlerin ve inanışların sorgulandığı dönem olmuştur. 20. yüzyıl içerisinde yaşanan uluslararası krizler, askeri, ekonomik ve toplumsal sorunlar bireyleri, kitlesel olarak yaşamlarını sorgulamaya itmiştir. Batı toplumlarında artan kapitalistleşme ile başlayan süreç, birinci dünya savaşı, 1929'da gerçekleşen büyük ekonomik buhran, Mussolini, Hitler, Stalin gibi liderlerin insan haklarını hiçe sayan yönetim anlayışları ve nihayetinde 50 milyondan fazla insanın ölümüne sebep olan ikinci dünya savaşı ile yaşamı sorgulayan bireyler ve güvensiz bir toplum inşa etmiştir.

Özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrası, o güne kadar gelen geleneksel inanışları ve değerleri derinden sarsmış ve sorgulanmasına neden olmuştur. Aydınlanmadan bugüne getirilen değerlerin yeryüzü cenneti oluşturacağına dair iyimser havanın, yaşanan olumsuz süreçten sonra güvenilirliği sorgulanmış ve sonuç olarak kaygı ve karamsarlık, bahsi geçen değerlerin yerini almıştır. Hiroşima'da meydana gelen bilim temelli toplu katliam, gerçekleştirilen sistemli soykırımlar gibi olaylar aydınlanma ile gelen ve insani olan her şeye ağır bir darbe indirmiştir (Cruickshank, 2016, s.29).

Dönem içerisinde yaşanan krizin, savaşlar dışındaki bir diğer sebebi ise endüstri çağının yıkıcı etkisinin görülmeye başlanmasıdır. Toplumsal hayat içerisinde daha önceleri kendilerine yetmeye çalışan insanlar sanayi devrimi ile oluşan kentleşme sürecinde geleneklerinden ve köklerinden koparak büyük şehirler içerisinde yabancılaşma yaşamışlardır. Yeni düzen kendi değerlerini oluşturmuş ve yeni bir yaşam tarzı icat etmiştir. Bu değerlerin temel dayanağı çıkar ve fayda ilişkileri olmuştur. Çıkar

ve faydanın arttığı yerde ise toplumsal bir bağdan ziyade bireysellik ön plana çıkmış ve bireylerin yalnızlığı artmıştır (Taşdelen, 1992, s.6). Bütün bu yaşananlardan dolayı tüm değer dayanaklarını kaybeden insan, kendini tanıyamaz hale gelmiş ve dünyada bir yabancılik hissi duymaya başlamıştır. Fromm 'un (2003) da ifade ettiği gibi bilim, teknik ve düşünce oldukça gelişmiş ancak insanlık bunları kendi yararına kullanamadığı için insan araçsallaşmış ve bu sorumsuzluk insanlığı yok olma tehlikesi ile karşı karşıya getirmiştir (s.58).

Varoluşçu olarak adlandırılan filozofları felsefe yapmaya motive eden şey, bahsi geçen dönemin sosyal, toplumsal, ekonomik yıkımların insan üzerinde oluşturduğu varoluşsal etkidir. İnsanlık her dönemde çeşitli sorunlarla muhatap olsa da 20. Yüzyıl içerisinde yaşananlar bu sorunları çok ileri bir seviyeye taşımıştır. Scheller 'in (1998) haklı vurgusundan anlaşılabilceği gibi insan, tarihsel süreç içerisinde hiçbir dönemde kendisi için böylesine problemlili bir durumla karşılaşmamıştır (s.48)

Varoluşçuluk için sorun teşkil eden meseleler felsefe tarihi için yeni değildir. Ancak dönem içerisinde yaşananlar bu ele alınan sorunları çok daha fazla ön plana çıkarmıştır. İnsanı kontrol altına alan etkenlerin çoğaldığı bir dönemde yaptığı birey ve özgürlük vurgusu ile 20. yüzyılda büyük bir etki alanı yaratmıştır. “Çağımızın Gerçekleri” adlı eserinde Sartre (1973) bu durumu şöyle açıklamıştır:

Toplum nasıl bireyi yapıyorsa birey de toplumu yapar. Geleceği olmayan bir toplum, bir yığın malzemeden başka bir şey değildir; geleceği ise milyonlarca insanın kendi kendileri üzerinde düşünmeleri yaratıyor. İnsan bir haldir, istediği gibi düşünmekte de serbest değildir. Ama bu halin insan hali olabilmesi için yaşanmış, düşünülmüş ve aşılmış olması, bir anlam kazanması gerekir. İnsan eğer halinden başka bir şey olmasaydı haline ne razı olabilir, ne de isyan edebilirdi. Oysaki insan, halinin bilincine varıyor, bu hâlde kalmak ya da kalmamak yollarından birini seçiyor. Harekete geçmediği zaman bile kendinin ve kendi halinde olanların kaderini benimsiyor, insanlığa kendine göre bir değer veriyor. Bizim tasarladığımız insan, kaderini bilen insandır. Bu insan hem tamamen haline bağlı hem de tamamen özgürdür. İşte kurtarmak istediğimiz de bu özgür olması gereken insandır. Kimi hallerde insan ya bu özgürlüğü ya da ölümü seçer. İnsanı, kendi hayatını seçecek hale getirmeliyiz (s.59).

Varoluşçuluk, Aristoteles'ten 20.yüzyıla uzanan metafizik anlayışa karşı çıkmasıyla radikal bir felsefi akım olarak kabul edilmiştir. Sanayi devrimi ile insanı çıkmaza sürükleyen teknolojik gelişimlerin temeli bilimsel dünya görüşüne ve dünyanın akılsallığı ve anlamlılığına karşı çıkar. Varoluşçulara göre dünya saçmadır ve bir amacı ya da akıl dayanağı yoktur (Fleischer, 2004, s.71). Varoluşçuluğu temel bir ilkeye dayanan sistematik bir felsefi akım olarak tanımlamak zordur. Ancak aralarında oluşan

farklılıklara rağmen varoluşçu filozofların ortak noktası bireyi ve özgürlüğü savunmalarıdır. Bir düşünce okuluna dâhil olmak veya bir inancı yeterli görmeyi reddetmek, geleneksel felsefeye karşı olumsuz tutum sahibi olmak varoluşçuluğun merkezini oluşturmaktadır (Kaufmann, 2001, s.11).

Her ne kadar varoluşçu filozof kategorisine dâhil edilmese de Dostoyevski, Nietzsche, Kafka gibi edebiyatçı veya düşünürlerde bireyde oluşan varoluşsal sorunlara kayıtsız kalmamışlardır. Özellikle “Yeraltından Notlar” isimli eseri ile varoluşçu filozoflara ilham kaynağı olan Dostoyevski’nin ismi unutulmamalıdır. Edebiyat alanının en özgün eserlerinden biri olarak kabul edilen “Yeraltından Notlar” , kişinin kendi iç sesini dinlemesi ve yaşama dair sorgulamaları ile varoluşçu özellikleri ön plana çıkarmaktadır. Kaufmann (2001) Dostoyevski’yi varoluşçu olarak adlandırmasa da, “Yeraltından Notlar” isimli eserini varoluşçuluğa giriş için yazılmış en güzel eser olarak tanımlamaktadır (s.12). Varoluşçu düşünceye dair temel konuların birçoğu eser içerisinde özgünlükle ortaya konmuştur. Aynı şekilde Nietzsche, geleneksel değerlere getirdiği itiraz ve modernite eleştirisi olarak tanımlayabileceğimiz düşünceleri ile varoluşçu filozofları etkilemiştir.

Varoluşçuluğun tanımı ve sınırlarının net çizgilerle belirlenememiştir ancak kesin çizgilerle oluşturulacak bir sınırın varoluşçular tarafından da kabul görmeyeceği veya böyle bir sınırlamaya ihtiyaç duyulmadığı düşünülebilir. Odak noktası insan ve insan ait eylemler, inançlar, düşünceler olan bir düşünce için kesin sınırlar koymak oldukça güçtür. Varoluşçu olarak adlandırılan kişilerden bir kısmının dindar bir kısmının ateist olması sınır çizmenin ne kadar güç olduğunu göstermektedir. Varoluşçuluğun başı sonu belli, sistematik bir ekol olmadığını Kaufmann (2001) şu şekilde ifade etmiştir: “Varoluşçuluğun bir düşünce okulu olmadığı ya da herhangi bir ilkeler dizisine indirgenemeyeceği su götürmez. Her “varoluşçular” listesinde yerleri demirbaş olan üç ad -Jaspers, Heidegger, Sartre- bile temel konularda uzlaşmış değildir” (s.7). Yine benzer bir ifade şu şekilde dile getirilmiştir:

Zaten sözcüğün kendisi o kadar şekilsiz ki, Paris’in sol kanadındaki avangart üyelerin kasım kasım meydan okuyan sanat severliğinden tutun da, intiharı savunan bir mutsuzluk felsefesine veya ampirik kafalı okurları öfkeden çıldırtacak kadar ezoterik bir dille yazılan rasyonalizm karşıtı Alman düşünce sistemine kadar her anlama çekilebilir (May, 2017, s.59).

Sistematik bir düzen oluşturmadığı için varoluşçuluk üzerinde tek bir tanım yapmak da oldukça güçtür. Asım Bezirci, Sartre’ın varoluşçuluk eserine yazdığı önsözde bu durumu şöyle ifade etmiştir:

Weil'e göre varoluşçuluk bir bunalım, Mounier'e göre umutsuzluk, Hamelin'e göre bunaltı, Banfi'ye göre kötümserlik, Wahl'a göre başkaldırı, Marcel'e göre özgürlük, Lukacs'a göre idealizm, Benda'ya göre usdışıcılık, Foulquie'ye göre saçmalık felsefesidir (Sartre, 2016, s.7-8).

Her ne kadar varoluşçu filozofların farklılığı veya tanımların çeşitliliği kavramı netleştirmeyi zorlaştırsa da varoluşçuluk için yapılacak tanımların ortak vurgusu, insan ve insanın özgürlüğüdür. İnsanın özgürlüğü, buna bağlı olarak insanın seçme eylemi ve bu eylemin anlamı, insan-dünya ilişkisi bütün varoluşçu filozofların temel tartışma alanıdır. İnsanın özgürlüğünü, seçimlerini ele alan ve bu seçimler aracılığı ile dünyanın insana gerçek gibi sunduğu sanrılardan kurtarma iddiasında bulunan varoluşçuluğun pratik bir felsefe olduğu söylenebilir (Cevizci, 2018,s. 1141).

Varoluşçuluğun, geleneksel felsefi akımlardan en temel ayrım noktası, felsefesine çıkış noktası olarak doğrudan bireyin somut varlığını ve onun içsel yaşantısını almasıdır. Foulquie (1998) bu durumu şöyle açıklamıştır: “Varoluşçuluk, özlere, olabirlere, soyut kavramlara ilgi duymaz: matematik düşüncenin tam karşıtıdır, ilgisi var olana, ya da daha doğrusu var olanın varoluşuna dönüktür” (s.3). Bu ifadeden yola çıkarak varoluş kavramı, şu an burada bulunan ve seçimleri ile kendi özüne ulaşmaya çalışan bireyin hali olarak tanımlanabilir. Varoluş halinin tanımlardan yola çıkarak bir bilinç ve seçme özgürlüğü gerektirdiği düşünülürse, bu halin sadece insana özgü olduğu anlaşılabilecektir. Bu bireyci tutum tüm varoluş filozoflarının ortak özelliğidir. Varoluşun temel dinamikleri, seçmek, bilinçli olmak ve sorumluluk üstlenmek olarak ifade edilebilir. Kısaca varoluş ifadesini kullandığımızda esas olan bireyin varoluşudur. Ancak yer yer varoluşun nedensizliği veya olumsuzluğu yüzünden insan bir yabancı ve anlamsızlık duygusuna kapılır. Fakat bu durum, varoluştan önce oluşan bir şey değil aksine insanın kendi bilinçli tavrı nedeniyle ortaya çıkardığı bir durumdur.

Bireyi çok fazla ön plana çıkardığı için varoluşçuluk, farklı düşünürler tarafından insan felsefesi olarak değil de bir birey felsefesi olarak adlandırılmıştır. Birey vurgusu varoluşçu felsefenin temel noktasıdır. Varoluşun sorumlusu, eyleme dökeni bireydir. Varoluşçuluk, bireye karşı olan tüm tehditlere bir tepki geliştirmiştir ve mücadele etmeye çalışmıştır (Ritter, 1954, s.17). Bu tehditler çoğaldıkça, birey vurgusu, varoluşsal süreci daha fazla önem arz etmiştir. Tehditler arttıkça birey daha fazla mücadele etmek zorunda kalmış, karşı koyma oranı artmış ve varoluşsal durum daha da anlamlı hale gelmiştir. Bütün bunlar doğal olarak bir birey felsefesi olan varoluşçuluğu daha da görünür hale getirmiştir. Varoluşçu akımın önemli filozoflarından Karl Jaspers varoluşçuluğu “insan

üzerine tekrar düşünmedir, insan olmanın felsefesidir” şeklinde tanımlayarak aslında varoluş felsefesinin ne kadar önemli olduğunu ifade etmektedir (Akarsu, 1994, s.178).

Felsefenin süre gelen tarihi içerisinde insanın doğuştan getirdiği değişmeyen öz noktası üzerinde durulmuştur. Varoluş kavramının özden önce geldiği temel söylemi ile yola çıkan varoluşçu düşünürler dünyayı kavramının temel unsurunun akıl olduğunu savunan ve insan ve evren arasındaki ilişkiyi parça-bütün ilişkisi olarak değerlendiren geleneksel felsefeye karşı çıkmışlardır (Foulquie, 1998, s.46). Varoluşçulara göre insan var olur ve kendi seçimleri doğrultusunda gerçekleştirdiği şey neyse o olur. Geleneksel felsefi anlayışta olduğu gibi değişmeyen bir öz yoktur. İnsan kendi tercihleri ve doğasında barındırdığı özgürlük ile dönemsel şartlara bağlı olarak kendini oluşturur. Değişmeyen bir öze sahip olan eşya ile insanın ayrıldığı nokta ise burasıdır. İnsan eşyadan farklı olarak kendini tasarlayan bir varlıktır. İnsan önce var olur sonra ne olmak isterse o olur (Colette, 2006, s. 25). Bu durum beraberinde insana bir sorumluluk yüklemektedir. Sadece kendi tasarımından ya da bir diğer ifadeyle özgürlüğünden değil diğer insanlardan da sorumludur.

Mounier (2007), öz kavramını “bir şeyin ne olduğu, nasıl olduğu olgusu; bir şeyi o şey yapan, öyle oluşunu sağlayan şey; bir varlığın yapısını kuran şey” olarak tanımlamaktadır (s.53). Buna ilaveten Cevizci (2005) “belirli türden şeyler tarafından paylaşılan ortak doğayı ifade eder” şeklinde açıklamaktadır (s.1296). Bu anlamıyla öz, varlıkların belirli bir türe ait olduklarını gösteren ve türün diğer üyeleri ile paylaştığı ortak bir özelliği göstermektedir. Eksikliği halinde ait olduğu türün var olamayacağı ya da o türde değişimler meydana getireceği nitelik olarak ifade edilebilir. Özün oluşması için türün var olmasına gerek yoktur. Öz bir olasılıktır veya potansiyeldir. Onu ortaya çıkaran, gerçek kılan şey varoluştur (Bochenski, 1997, s.189).

Buradan hareketle varoluş, bir şeyin ne olduğundan ziyade var olması ve kendini gerçek kılmasıdır. Varoluş, an içerisinde bulunan, ne olduğu belirlenmemiş olan, seçimleri ve özgür iradesi ile özünü arayan bireyin durumudur (Taşdelen, 1992, s.6). Bu noktada varoluşsal durumun, statik veya durağan bir nitelik olmaktan ziyade dönüşme ve değişme kabiliyeti olan dinamik bir özellik olduğunu anlaşılmaktadır.

Varoluş eylemi, seçim özgürlüğü olan ve bunu iradi bir şekilde eyleme döken varlıklar için söz konusu olmaktadır. Bu özellikler ise varlıklar içerisinde sadece insana ait olduğundan varoluşu gerçekleştirme insan mahsustur. Ancak aynı tür içerisinde yer alsa da her insanın varoluşunu gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceği akıllara gelmektedir. Varoluşçu filozofların bu soruya ortak cevabı her insanın bu eylemi

gerçekleştiremeyeceğidir (Çiçek, 2003, s.177). Taşdelen'e (1992) göre “ancak kendi kendini serbestçe seçen, kendi varlığını yapabilen, kendi kendinin eseri olan insan, varoluş sahibidir” (s.5). Varoluş eyleminin temelinde özgürlük ve irade gerektirmesi, eylemin sadece insan özgü olduğunu ortaya koymaktadır. Varoluş bir imkân olarak bulunmakta ancak bu imkânı gerçekliğe dönüştürmek için insanın bir eylem göstermesi gerekmektedir. Varoluşu gerçekleştirmek için ilk yapılması gereken şey “bir şey yapma”dır (Sartre, 2016, s.27).

Kısaca insanın kendini var edebilmesi, kendi özünü oluşturması kendi elindedir. Bu ise sadece insana has bir özelliktir. İnsan önce var olur sonra ne olacağını ya da nasıl olacağını ifade eden özünü belirler. Varoluş, eyleme dönüştürüldükten sonra bir anlam ifade edecektir.

Sartre'ın varoluşçuluk tanımı bazı itirazlara da sebep olmuştur. Aynı düşünce geleneği içerisinde gösterilen Jaspers ve Heidegger, varoluşçuluğun özden önce geldiği ilkesinin varoluşçuluğu yeteri kadar ifade edemediği hatta tanımlamanın yanlış algılamalara yol açacağına dair eleştiriler getirmişlerdir (Kaufmann, 2001, s.69). Örneğin, Heidegger, “Hümanizm Üzerine Mektup” adlı eserinde, antik dönemden günümüze değin ulaşan metafizik tartışmalarda öz kavramının varoluşun önünde yer aldığını hatırlatmış, Sartre'ın yaptığının ise bu sıralamayı sadece ters çevirerek konuyu yine metafiziksel bir alanda tartıştığını buna bağlı olarak varlık gerçeğinden uzak bir tanımlama olduğunu ifade etmiştir (Heidegger, 2020, s.33).

“Öz” konusunda fikir birlikteliği oluşmakla birlikte “Tanrı” konusu varoluşçu filozofların fikri ayrılıklarının en temel sebebidir. “Tanrı” olgusu etrafında ayrım yaşayan varoluşçu filozofları, Sartre (2016) “Hristiyan varoluşçular ve tanrı tanımaz varoluşçular” olarak iki grupta sınıflamıştır (s. 40). Karl Jaspers ve Gabriel Marcel'in ilk grupta, Heidegger ve kendisinin ise ikinci grup içerisinde olduğunu ifade etmiştir. Hristiyan varoluşçular, varoluş eyleminin Tanrı'ya yönelmekle mümkün olacağını savunurken tanrı tanımaz varoluşçular, varoluş eylemi önünde en büyük engel olarak Tanrı'yı görmektedirler. Bu tartışma varoluş felsefesinin ilk kaynağının kutsal kitaplar olduğuna dair tartışmayı desteklemektedir. Eğer varoluş felsefesinin odak noktası insan ise vurgusu insan ve evren olan kutsal kitapların varoluş felsefesine kaynaklık ettiğini söylemek yanlış olmaz.

Tanrı tanımaz varoluşçulara göre Tanrı olmadığı için ona ait değer yargıları veya itaat edilmesi gereken ölçütler mevcut değildir. Bu noktadan hareketle insanın varoluşunu gerçekleştirmesi, uyulması gereken bir kurallar manzumesi olmadığından dolayı yine

insanın kendisinden geçtiğini ifade etmişlerdir. Burada esas olan bireyin kendisidir. Varoluşunu başka bir insan, varlık ya da aşkın bile olsa Tanrı’da değil yine kendi içerisinde araması gerekmektedir. Ancak Hristiyan varoluşçular ise insanın varoluşunu gerçekleştirerek tanrı ile buluşmasının, tanrıya ulaşarak aşkın hale gelmesinin ve kendini Tanrı’da bulmasının dünya üzerindeki mevcut durumunu değiştireceğini söylemişlerdir. Bu durumda birey, varoluşunu ancak kendinden başka bir yerde gerçekleştirebilmektedir. Bir başka deyişle tanrı tanımaz varoluşçular daha rasyonel bir yöntem tercih ederken Hristiyan varoluşçular daha ruhsal bir yöntem seçmişlerdir. Hristiyan varoluşçular, özgür tercihleri ilahi yasalara uymak ya da uymamak olarak değerlendirmiş ve varoluşun gerçekleşme sürecinin diğer dünyada tamamlanacağını ifade etmişlerdir. Dini anlamdaki varoluş konusu çok eskilere dayanmakla birlikte Kierkegaard konuyu sistemli olarak ele alan ilk filozof olma özelliği göstermektedir. Ateist varoluş konusu ise Heidegger ’den etkilenmekle birlikte Sartre tarafından gündemleştirilmiştir.

Varoluşçu felsefe çoğunlukla edebiyat aracılığı ile kitlelere ulaşmıştır. Bu nedenle bazı çevreler tarafından popüler kültürün üretimi olan bir edebi alan olarak değerlendirilmiştir. Varoluşçu felsefenin en yaygın bilinen isimleri edebiyat alanında ön plana çıkmışlardır. Camus ve Sartre’ın Nobel Edebiyat Ödülü kazanmaları bu durumu daha belirgin hale getirmiştir. Felsefi anlayışlarının temelini insan ve insana dair olan her şey olduğu göz önüne alınırsa varoluşçu filozofların sanatı ve özellikle de edebiyatı ustalıklı kullanmaları anlaşılır hale gelecektir. Eserlerinde felsefeyi insan merkezli hatta insana indirgeyen tarzlarını açıkça görmek mümkündür. Sartre’ın “Bulanıt”, Camus’nün “Yabancı”, Kafka’nın “Dönüşüm”, Dostoyevski’nin “Yeraltından Notlar” gibi eserleri bugün insanların aklında en çok yer eden varoluşçu eserler olarak göze çarpmaktadır.

Varoluşçu Filozoflar

Soren Kierkegaard

Felsefe tarihi içerisinde baskın şekilde yer alan idealist felsefenin temsilcileri, yöntem olarak her şeyi akılla açıklama yolunu seçmişlerdir. Bu yöntemi, insan ve insana dair her şeyi açıklamak için kullanmışlardır. Bu durum insani duygulardan uzaklaşılmasına ve insanı tanımlamanın kavramların sınırına takılmasına neden olmuştur. Akli mutlak bir yöntem olarak kullanma gayretini en ileri boyutta uygulayan kişi ise Hegel olmuştur. Kant’ın “neyi bilebilirim” sorusunu merkeze alan felsefesine karşı çıkan

Hegel, felsefî anlayışının temeline varlığın ne olduğu sorusunu oturtmuştur. Varlık konusunu ilk olarak ele almak, neyi bildiğimiz sorusunu kendiliğinden ortaya çıkaracaktır. Ancak varlığı duygulardan uzak şekilde sadece ve sadece akıl sınırları içerisinde ele alabileceğimiz söyleyen Hegel, akıl dışında varlığa dair bilme ve anlama imkânı bırakmamıştır. Duyguları karanlık düşünceler olarak adlandırmış ve duygu hissedilen her şeyin kaçınılmaz olarak düşünülebilmesi gerektiğini ileri sürmüştür (Wahl, 1999, s.21). Düşünme eylemi her nesnenin arkasındaki ide’yi anlamaktır. Hegel, evrensel bir akla inanmaktadır. Duygu ve düşüncelerimiz kişiliğimiz ile ilişkili olmasından dolayı kıymetlidir, kişiliğimiz ise evrensel düşünce evriminin bir durumu veya dönemi içerisinde bulunduğu için değerlidir. Bizde meydana gelen duygu veya düşünceyi anlamak için öncelikle kendimiz olarak adlandırılan bütüne, sonra insan türü olarak adlandırılan bütüne ve son olarak birçok objenin oluşturduğu mutlak düşünceye bakmak gerekmektedir (Bumin, 2019, s.18). Buradan yola çıkarak Hegel için insanın geçirdiği evrim ve gelişimin, türün bütün bireyleri için benzer olduğunu söylenebilir. İnsanı biricik ve tek olarak incelemek yerine kavram olarak “insan” üzerinde durmuştur.

Modern anlamda ele alınan varoluşçuluğun kurucusu sayılan Kierkegaard ise Hegel ‘in ortaya koyduğu nesnel anlayışa karşı çıkmaktadır. Hegel ‘in ele aldığı şekliyle insan, bir bütün olarak kabul edilen türün içerisinde sıkışmış ve bireysel varoluşunu unutmıştır. Kierkegaard, gerek Hegel ‘in gerek akılcılığın önemli temsilcilerinden Descartes’in akıl kavramını kullanırken varlığı somut alanlarından soyutlayarak bunu yapmalarını eleştirmektedir. Kierkegaard için soyut düşünceden önce somut düşünce gelmektedir. Magill (1992) bu durumu şöyle ifade etmektedir: “Kierkegaard’ a göre insan, kendi varlığında kendini anlamaya çalıştığı zaman, soyut düşünce düzeninden farklı olan realite düzeninde, tek tek bireylerin var olduğunu keşfeder” (s.35-36).

Ancak bir birey olarak ele alındığı zaman insan için bir varoluş durumu söz konusu olmaktadır. Bu sebeple felsefenin temel olarak ele alması gereken nokta bireydir. Felsefe yapmak düşün dünyasında yer alan şeylerle ilgili sadece düşünsel faaliyet yürütmek, bu konu üzerinde söylem üretmek değil aksine varolan üzerine konuşmaktır (Mounier, 2007, s.53). Kierkegaard’ı varoluşçu felsefenin kurucusu yapan şey bu noktada kendini göstermektedir. Varoluş kavramına yeni bir anlam alanı açmış ve bireyi bu anlam alanının merkezine koymuştur. Kierkegaard’a göre varoluşun gerçekleştiği yer bireydir.

Kierkegaard’a göre felsefede temel sorun bireydir. “Birey” kavramı Kierkegaard ile birlikte felsefede önemli bir alan olarak kabul edilmiştir. Kierkegaard için birey kavramı, felsefe alanını aşan ve daha teolojik bir anlamı ifade etmektedir. Birey, felsefi

bir sorun olmaktan ziyade varoluş alanının ve hayatın temelinde bulunmaktadır. Kierkegaard 'da birey metafiziksel bir anlam kazanmaktadır. Aynı şekilde birey, varoluşun meydana geldiği bir alandır, varoluşun taşıyıcısı bireydir (Taşdelen, 1992, s.56-57). Birey olmak var olmak ile eş anlamlıdır. Varolmak bir süreçtir ve sürekli oluş halini, dönüşümün devamlılığını ifade etmektedir (Magill, 1992, s.34). Bu sebeplerden dolayı birey aynı zamanda bir seçme iradesi ve özgürlüğü bulunan varlıktır.

Kierkegaard için varoluşsal düşün alanında temel gerekliliklerden biri de öznel düşündür. Nesnel düşünme içerisinde insan, korku, kaygı, sevgi vb. duygular ile ilişki kuramamaktadır. Öznel düşünme ise gerçek varoluşun içinde yer alan kısımları ortaya çıkararak felsefe yapmaya imkân tanımaktadır (Akarsu, 1994, s.193). Kierkegaard'a göre varoluş eylemi, bir sorumluluk olarak var olma eylemini yerine getiren ve bu süreci bilinçli şekilde yürüten kişilerin yaşamında anlamlı hale gelmektedir. "Zaman içinde sonsuzluğun kendisine parıldadığı kimse, kendi varoluşuna uyanmış olan kimsedir" (MacIntyre, 2001, s.21). Kişide bu varoluşu tetikleyen şey "korku" veya "iç sıkıntısı" durumunu yaşamasıdır. Bütün insanlar, Tanrı tarafından yeryüzüne sürgün edildiğini, bu dünyada unutulduğunu ve yalnız bırakıldığını düşünerek bir korku yaşamaktadır. Varoluşunu gerçekleştiren kimse ise bu korkuyu kabullenmekte ve ondan kaçmamaktadır. Kişi bir seçme durumunda kaldığında ve bunu eyleme dönüştürdüğünde kendi varoluşunu gerçekleştirebilmektedir.

Kierkegaard, insanı, sıkıntılarının sebebi olan korku durumundan kurtarmak için seçim özgürlüğünün farkında olan ve bu seçimlerinin de sorumluluğunu alan kişiler olmaya çağırmaktadır. Wahl (1999), Kierkegaard 'ın bu anlayışını şöyle ifade etmektedir:

Var olan birey, sürekli oluştuğunu, önünde hep bir ödev olduğunu duyumsar; Kierkegaard bu düşünceyi Hristiyanlığa uyarlayarak "Hristiyan değiliz, oluruz. Hristiyan olmak, bir sonuca varmış olmak değil, bir seçim yapmış olmaktır." şeklinde ifade etmiştir (s.43).

Kierkegaard' a göre varoluş süreci üç aşamadan meydana gelmektedir: Estetik varoluş, etik varoluş ve dini varoluş. Deney aşaması olarak değerlendirilebilecek olan estetik aşaması, farklı olasılıkların değerlendirildiği ancak hiçbirinde net bir karar kılınmadığı süreçtir. Bu aşamada düşünce aktif halde değildir. Estetik varoluş aşamasında insan sorumluluk almaktan kaçındığı için bir karar alamaz. Bu aşamada birey, Kierkegaard 'ın önemini vurguladığı öznellik kavramının en temel gereksinimi olan samimiyetten uzaktır. Etik varoluş sürecinde ise insan özgür seçimleri ile kendinin nasıl olması gerektiğine karar vermiş ve samimiyet göstermiştir. Estetik süreçteki insan

olasılıkları merkeze aldığından ve bir karar veremediğinden kişiliği dağınıktır. Ancak etik süreçteki insan karar almış ve teslimiyet durumuna geçmiş olduğundan kişiliği bütündür. Kişiliğin tamamlanması ve teslimiyetin nihayete ulaşması için dini alana geçilmesi gerekmektedir. Acı çekerek mümkün hale gelebilen yeni kararların bu süreçte alınması gerekmektedir. Öznellik ve samimiyet bu süreçte en olgun haline ulaşmaktadır. Etik aşamaya geçen birey estetik aşamadaki bazı niteliklerden tamamen uzak değildir. Varoluşun bütünselliği burada ortaya çıkmaktadır. Aşamalar arasındaki geçiş içerisinde paradoks ve yaşanan sıkıntılar ise nihai nokta olan dini varoluş sürecinde aşılmaktadır. Bu süreçte çekilen acı esas itibari ile Tanrı'ya bağlılığın ifadesidir. Sonuç olarak Kierkegaard'a göre esas problem insanın din ile bağlantısının ne kadar olduğudur. Sorulması gereken en önemli şey ise dinin insanlara sunduğu mutluluktan ne kadar fazla pay alınabileceğidir (Magill, 1992, s.36).

En az felsefi metinleri kadar dini yaklaşımı ile de dikkatleri üzerine çeken Kierkegaard, Hristiyanlığı savunmakla birlikte diğer Hristiyan düşünürlerden bireye yüklediği değer itibari ile ayrılmaktadır. Kierkegaard bu alandaki düşüncelerini “ Korku ve Titreme” adlı eserinde kaleme almıştır. Eserde, bütün semavi dinler için önemli bir karakter olan İbrahim peygamber üzerinden düşüncelerini ifade etmektedir. Ancak diğer dini metinlerde İbrahim'in azameti ve kudretine yapılan vurgudan farklı olarak İbrahim'i, Tanrı karşısındaki acziyeti ve zayıflığı olan bir birey olarak konumlandırmıştır. İbrahim, insanı temsil etmektedir. İbrahim'in zayıflığı şu şekilde dile getirilmiştir:

İbrahim, kudreti nedeniyle büyüktü; kudretinin nedeni güçsüzlüğüydü. Bilgeliği nedeniyle büyüktü; bilgeliğinin nedeni akılsızlığıydı. Umudu nedeniyle büyüktü, umudunun biçimi delilikti. Sevgisi nedeniyle büyüktü; sevgisi kendisine nefretiydi (Kierkegaard, 2019, s.70).

Her insan gibi özgür olma arzusu duyan ve bunu hayatında gerçekleştirmeye çalışan İbrahim peygamberin oğlunu kurban etme sürecinde gösterdiği tavır seçme özgürlüğünün bir gerekliliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Seçmek bir anlamda bağlanmak ve teslimiyet sunmaktır. İbrahim peygamber de oğlunu kurban etmeyi seçerek Tanrı'ya teslim olmuş ve bağlanmıştır (Taşdelen, 1992, s.67). Kierkegaard (2019), teslimiyet için ön koşul olarak iman etmeyi gerekli görmemektedir: “Teslimiyet eylemi için inanmama gerek yoktur. Fakat benim edebi bilinçliliğimi aşacak en küçük şeyi ele geçirmek durumunda imana gerek vardır; çünkü bu bir paradoks durumudur” (s.84). Bu paradoksal durum yaşamı boyunca insanın sürekli karşısına çıkmaktadır ve onda kaygı meydana getirmektedir.

Bireyde meydana gelen paradoksal durumun temel nedeni iman kavramıdır. İman olgusunu kabul eden birey kişisel anlamdaki imandan evrensel anlamdaki iman noktasına ulaşabilmektedir. Tarih boyunca gündemde yer eden Tanrı ve onun varlığını ispatlama, inanç kavramını gerekçelendirme gayretleri, dolaylı anlamda Tanrı'yı nesneleştirmedir. Ancak Tanrı mefhumu bir nesne olmadığı gibi bir düşünce de değildir. Tanrı, kendisine inanılan ve teslim olunan varlıktır. Tanrı'ya ulaşmak rasyonel gerekçelendirmelerle değil ancak sevgi ve muhabbet ile mümkündür. Kierkegaard (2019), “ Tanrı'ya bir aşk duymak söz konusudur, inanıyorum ki Tanrı bir aşktır” şeklinde bir tanımla yaparken imanı ve Tanrı'ya ulaşmayı sevgi ile ilişkilendirmektedir (s.107). Buradan yola çıkılarak, insanın varoluşsal boyutunu ahlak temelli ele aldığı bilinen ilk filozof Sokrates ile ilişkilendirilen Kierkegaard, Danimarkalı Sokrat olarak da anılmaktadır.

Martin Heidegger

Heidegger için felsefenin temel problemi varlık ve varlığın anlamıdır. Varlığın somut ve net olarak algılanabileceği yer varoluşsal alandır. Varolma veya varoluş eylemi sadece insana aittir. Heidegger için “dasein” durumundaki insan ya da diğer varlıklar, birbirinden ayrı ve tek başlarına düşünülemezler. Dünyada olmak, birey için en temel varolma niteliğidir. Bireyin dünya içerisinde olması ile diğer varlıkların dünya içerisinde olması birbirinden farklıdır. Çünkü birey, yaşadığı çevreye sürekli etki eder ve değişim yaratma özelliğine sahiptir. Bireyin bu işlevsel pozisyonunu Heidegger (2017) şöyle ifade etmektedir: “İnsan içinde yaşadığı dünyayı kendi izleriyle doldurur; onu bir kültür haline getirir. Böylece dünya, insanın bir işlev alanı haline gelir. İnsan dünyayı yeni baştan düzenler; onu kendi beğenilerine göre değiştirir, kendine uydurur” (s.49).

Birey, yaşamlarını “dasein” alanı içerisinde sürdüren diğer varlıkların dünyasından soyutlayamaz. Sürekli olarak bir ilgi ve diyalog içerisinde olmak zorundadır. Çünkü bireyin varoluşsal niteliklerini ortaya çıkarabilmesi için gerek şartlardan bir tanesi de çevresi ile diyalog kurmasıdır. “Dasein”, kendi varolma şekilleri ile bir bütün halinde varoluşun içerisinde yer almaktadır. Heidegger felsefesi içerisinde bu nokta ile bağlantılı olarak “ilgi” ve “büyük ilgi” kavramları dikkatimizi çekmektedir. “Dasein” in aletler ile veya ham ile kurduğu ilişki “ilgi” olarak tanımlanmaktadır. Kısaca kendisinden varolan ve bir varoluş sahibi olmayanlar ile kurulan ilişkiyi ifade etmektedir. Diğer varoluşlar veya başka bir ifade ile daseinler ile kurduğu ilişki ise “büyük ilgi” olarak ifade edilmektedir. Başka daseinlerle bir arada bulunmak ve onlar ile diyalog

kurarak bir ilişki geliştirmek benliğimizin toplumsal yönünü ön plana çıkarmaktadır (Taşdelen, 1992, s.76-77). Bu noktadan bakıldığında bizi bir değer haline getiren özelliğimiz başkaları ile olan ilişkilerimizdir.

“Dasein”, kendini sürekli yeniden dizayn eden bir tasarıdır. Dünyada olmak ile ilişkili olan tasarı, dasein’in en temel imkânıdır. Etkileşim ile oluşturduğu ilgi, dasein’in ortaya çıkması için gerekli bir etkidir. Bu sebeple varoluş özelliğine sahip birey olmuş olan ile birlikte olabilecek olandır. Dünyaya atılmış olarak kabul edilen birey, bu durumun da farkında olarak yine bu dünyayı özgür seçimleri ile sorumluluk alarak şekillendirmek için çabalar ve sahip olduğu varoluşsal nitelikleri ile kendini yeniden inşa eder.

Heidegger için insan dünyaya atılmış ve yalnız başına bırakılmıştır. Bir hiç içerisine düşmüş insan bu durumu bilinçli bir tercih ile seçmemiştir. Ancak dasein ’in en belirgin özelliğinin yukarıda değinildiği üzere dünyada içerisinde olmak olduğu düşünülürse ve dünyaya atılmış olmak insanın kendi seçimi olmadığı için insan bu dünyada kendisini unutulmuş ve yurtsuz kalmış olarak hissedecektir. Atılmış dünyada dasein kendisini yabancı hissedecektir. Atıldığı bu dünyada kendini yabancı hisseden insan varoluşsal niteliklerini kullanarak yabancılıktan kurtulacaktır.

İnsanın atılmış olduğu ve yabancılaştığı bu dünyada, Heidegger, insanı anlamaya ve bu durumdan kurtarmak için çabalamaktadır. Heidegger için “anlamak” bir kavram veya bir tanım değildir. Anlamak, atılmış olduğumuz ve yabancı hissettiğimiz dünya içerisinde dasein tasarıları aracılığı ile kendinin tekrar var edebilmek ve öz arayışında olmaktır. Akarsu (1994) bu duruma şu şekilde açıklık getirmektedir:

Varlığın kendi olanaklarını tasarlayabilen, yaratabilen ve gerçekleştirebilen kimse, bununla anladığını gösterir. Öyleyse kendini tanıma, kılı kırk yararak düşünmekle olmaz; tam tersine kendi gücünü deneyerek, ne kadar başarabileceğini anlamakla, denemekle olur. Öyleyse insan özgürlük içinde yarattığı ve gerçekleştirdiği kendi yapı planının kurucusudur (s.205).

Buradan yola çıkarak “anlama”nın teorik bir değerden daha ziyade varoluş sürecini gerçekleştirmede daha pratik ve aktif bir yönünün olduğu ifade edilebilir. Bu çaba insanın içindeki potansiyeli ortaya çıkartarak onu özgür kılabilir.

Dasein için ifade edilen farklı tarzlardan bir tanesi de onun ölüm için bir varlık olarak bulunmasıdır. İnsan sonu ölümle sonuçlanacak bir yoldadır. Ölüm, insan için temel ve kişisel varolma tarzını ifade eder. Ancak dasein için ölüm veya ölümsüzlük ortaya çıkış durumu ile ilgilidir. Varoluş süre geliyorsa, kişi için ölümsüzlük de devam eder.

Buradan hareketle varolma eyleminin herkes için değil sadece kendini gerçekleştiren kişiler için geçerli olduğu söylenebilir.

Varoluşun özünde kaygı barındırdığını ifade eden Heidegger, insanın ölümlü olması ve yaşamın bir sonu olduğunu bilmesi nedeni ile kaygının egemen olduğunu söylemektedir. Kişisel anlamda ölüm hakkında düşünmek ürperticidir. Toplumsal düzlemde ölüm hakkında konuşmak hatta ölümden kaygı duymak bile hoş karşılanmamaktadır. Ölüm karşısında nasıl bir tavır sergilenmesi gerektiği toplumsal normlar tarafından belirlenmiş ve kaygı duygusu korkuya dönüştürülmüştür. Ölüm karşısında kaygı duymak ise bir zayıflık göstergesi olarak tanımlanmıştır. Ölüme karşı kaygı duymak en doğal özelliği olan *dasein*, bu durumla yüzleşemediği ve toplumun geri kalanı gibi kayıtsız kalarak huzuru bulacağını düşündüğü için yabancılaşmıştır. İnsanın hiçlik ile yüzleşmesi için kaygı duyması gerektiğini söyleyen Heidegger, insanın her şeyin yok olduğu kaygıda hiçliği hissedeceğini ifade etmektedir: “Hiçlik, var olanın olduğu gibi görünmesi imkânıdır. Hiçlik kavramı, var olanın zıddı olan bir kavram değildir, varlığın özüne aittir. Var olanın varlığında hiçliğin hiçlenmesi meydana gelir” (Heidegger, 2013, s.42-43).

Heidegger, Husserl tarafından geliştirilen aşkın fenomenolojiyi *dasein*’i analiz etmek için kullanmıştır. Fenomenoloji ekolü olguları, olayları ve kavramları olduğu gibi açıklamaya çalışmaktadır. “*Phainonmenon*” ve “*logos*” kelimelerinin bir araya gelmesi ile oluşan fenomenoloji kavramı, etimolojik olarak bir şeyin meydana gelmesinden sonra onu açıklama eylemini ifade etmektedir. Durum tasvirinden ziyade anlama, anlamı ortaya çıkarmak esastır.

Heidegger’e göre bu metodun kullanılması, *dasein*’i açıklamada yetersiz kalan kavramları ve soyutlamaları devre dışı bırakılacak ve bunların ilk biçimine ulaşılması mümkün kılacaktır. Heidegger için fenomenolojinin temel görevi *dasein*’i açıklamaktır. *Dasein*’in olay, varoluşçu ve eksilme olmak üzere üç temel özelliği bulunmaktadır. Olay özelliği *dasein*’e ait olan geçmişî yani kaderi tanımlamaktadır. Varoluşçu özellik ise insanın kendini yeniden tasarlaması, var etmesidir. Dünyaya atılmış insan özgür seçimler yaparak ve sorumluluk alarak kendini yeniden inşa eder. *Dasein*’in imkânları dâhilinde tercihler yapar ve geleceğe dair tasarıda bulunur. Olay özelliği ne kadar geçmişî ifade ediyorsa varoluşçu özellik de bir o kadar geleceği ifade etmektedir. Eksilme özelliği ise insanın gündelik hayat içerisinde yok olması veya kaybolmasıdır. Eksik insan, geçmişinden ve geleceğinden uzaklaşarak yalnızca bugünü yaşayan kişidir. Geçmiş ve gelecekte mahrum olarak imkânlarını tüketir ve gündelik hayatın sıradan düzeni

içerisinde zihnini oyalayarak varoluş şansını yitirmektedir. Eksilme özelliği şimdiki zamana karşılık gelmektedir.

Özetle ifade etmek gerekirse, esas olarak anlamı oluşturan kavramları ortaya çıkarmaya çalışan ve bilimsel felsefenin getirdiği standartlaşmaya karşı çıkarak evrensel çeşitliliği bir bütün olarak ele almaya çalışan fenomenolojik metodu kullanan Heidegger, dasein kavramını varlık anlayışının temeline oturtmuştur. Varlığa ait durumları anlamak için dasein'in yapıp etmelerini gözlemek gerektiğini düşünmektedir.

Karl Jaspers

Temel konu alanları itibari ile varoluşçu felsefenin ana argümanları Kierkegaard ve Heidegger ile birlikte Karl Jaspers tarafından da dile getirilmiştir. Jaspers'a göre varoluşu özünden önce geldiği için bir varlık olarak insan, sürekli olarak kendini yeniden kurmak zorunda bırakılmıştır. Bu zorunda kalış insanın doğal olarak özgür kılmaktadır. Çünkü insan kendisini kurmak için zorunlu olarak özgür seçimler yapmak ve bunları eyleme dönüştürmek mecburiyetindedir. Eylemlerinin sonucunda ortaya çıkan bütün sorumluluk insanın tercihlerine yansımaktadır. Sorumluluk almadan bir seçimde bulunmak imkânsız hale gelmektedir.

İnsan, kendini aşma serüveni içerisinde Heidegger ve Kierkegaard'ın vurguladığı gibi kaçınılmaz olarak kaygı ile karşılaşmaktadır. Jaspers, bu ilerleme içerisinde insanın kaygı ile sürekli baş edemeyeceğini düşündüğünden bu arayış esnasında bir yerde Tanrı ile karşılaşılacağını ifade etmektedir.

Jaspers'in temel düşüncesi, kendini gerçekleştirme kaygısı güden "insan" temeline dayanmaktadır. Onun düşüncesinde insan, bir oluşma halidir. Ancak insan, bu mevcut oluşunu yaşadığı dünya içerisinde varoluşa dönüştürme becerisine sahip yegâne varlıktır. Varoluş becerisine sahip olmakla birlikte bu durum her insan için bir potansiyeli ifade etmektedir. Varoluşu ortaya çıkarmak insana kalmıştır.

Varoluş, insandaki bireysel çekirdektir, ussal kavramlarla kavranamaz, bir olanak olarak yaşama eşlik eder. İnsan bu olanağı elde eder ve kaçırmaz. İnsana kendi varlığı, onun özgürlüğü ve seçimleri içinde verilmiştir. İnsan bir özgürlük alanı, bir özgürlük varlığıdır. İnsan olma özgürlük ve Tanrıyla bağlantılıdır (Akarsu, 1994, s.228).

İnsan, tanrı ile olan bağlantısını sahip olduğu özgürlük sayesinde kurabilmektedir. Dolayısıyla özgürlük kavramı hem varoluşu gerçekleştirmek hem de tanrı ile bağ kurmak için önemli bir kavram halini almaktadır.

İnsanın varoluşunu bütüncül olarak tamamlayacak diğer unsur ise “iletişim” dir. İletişim; diğer insanlar ile etkileşim halinde olma ve onlarla ilişki kurmaktır. Varoluşu gerçekleştirmek isteyen insan bunu tek başına gerçekleştirmez. Varoluş, ancak bir başka insan ile anlam kazanmaktadır. Kendi varoluşuna erişmenin yolu başka varoluşlar ile bir iletişim kurmakla mümkün olmaktadır.

Jaspers için bireyin varlığı tehlikeydedir. Felsefenin görevi ise bu tehditleri bertaraf etmek, bireyin iç dünyasında meydana gelen ve onu sarsan savaşımlara ve diğer etkenlere karşı gelmek ve onların durumunu ortaya çıkarmaktır (Jaspers, 2018, s.33). Bütün bu tehditler felsefe yapmanın önünde de engel teşkil etmektedir. Felsefenin esas amacı ise bireyi bu tehditlere karşı korumak ve özgürlük çabasını sürdürmek olmalıdır (Jaspers, 2010, s.170). Jaspers, bir taraftan bu tehditleri ortadan kaldırmaya çalışırken diğer taraftan insana özgürlüğünü kazandırma gayreti göstermektedir.

Düşünce dünyasının merkezine “insan” kavramını koymuş olan Jaspers için “İnsan nedir?” sorusu daha çok anlam kazanmaktadır. Bu sorunun cevabını Jaspers (2018) “insan bir oluşmadır” olarak vermektedir (s.51). Bir oluşma olarak insanın kendini bilmesinin ve varoluşunu tamamlamasının iki yolu vardır:

- a- Araştırma konusu olarak
- b- Araştırmaya kapalı özgürlüğün kendisi olarak (Jaspers, 2010, s.137).

Gizemlerini koruyan ve merak uyandıran bir durum barındırması sebebi ile tarih boyunca farklı disiplinlerin araştırma konusu olan insanın, buradan elde edilen bilgilere başvurması varoluşunu tanıması için faydalı olacaktır. Buna ilaveten araştırma alanlarının dışında insanın iç dünyasında kendi özgür seçimleri ve eylemleri ve bu eylemler sonucunda aldığı sorumluluklar ışığında insan varoluşunu tamamlayabilmektedir.

Jaspers’a göre varoluş süreci Tanrı’dan bağımsız ve özgürlük olmaksızın tamamlanamaz. “İnsan olma özgürlük ve Tanrı ile bağlantılıdır” (Jaspers, 2018, s.75). Özgürlük kavramı olmaksızın insan tanımlanamaz ve anlaşılamaz. Bu özgürlüğü gerçekleştirebildiği oranda insan Tanrı ile bir bağ hissetmektedir (Jaspers, 2010, s.188). İnsan ne kadar özgürse Tanrı inancı da o derecede kesinlik ifade etmektedir. Buradan yola çıkarak Tanrı inancının bireye özgürlük kazandırma olanağı sağladığı ve aynı zamanda varoluşu gerçekleştirmeyi de kolaylaştırdığı ifade edilebilir. Çünkü birey özgür olduğu için Tanrıya dair inanç taşımaktadır. Özgürlüğü tam olarak sağlayamadan da doğru ve sağlam bir inanç inşa edilemez.

Kierkegaard’a benzer şekilde Jaspers de Tanrının varlığı ve kanıtlanması hususunda aynı düşünmektedir. Bu durumu Jaspers (2018) şöyle ifade etmektedir:

Kanıtlanmış Tanrı, Tanrı değil, evrende gelişi güzel bir varlık olurdu. Tanrı'nın kanıtlanması ne kadar az olursa, kanıtlanmaması da o kadar az olur. Tanrı'yı kanıtlamayı bilgi konusu haline getirmek, onu sahip olduğu özelliklerden yoksun bırakır. O halde “inanma” özgürleşme ile mümkün olur (s.87).

Gerçek anlamda özgürlüğü elde etmiş insan kesin olarak Tanrı'ya ulaşır. Bu iki kavram (özgürlük ve tanrı) birbirinde ayrı düşünülemez. Tanrı kanıtlanamadığı için insanın özgürlük duygusu gelişecektir. Bu özgürlük genişledikçe bilinç durumu da artacaktır. Bilinç düzeyi arttığında ise sorumluluk alanı da artmış olacaktır. Bütün bu süreç birey de bulunan varoluşsal özellik sayesinde gerçekleşmektedir.

J. P. Sartre

J. P. Sartre, varoluşçu felsefesinin en bilinen filozofudur. Eserleri ve sivil toplum alanındaki etkililiği ile varoluşçu felsefenin tanınmasında önemli rol oynamıştır. Sartre, Heidegger 'in fenomenolojik yönteminden etkilenmiştir. Kant'ın varlık anlayışını kabul etmekle birlikte bilinmeyen olarak kabul ettiği numenler alanını reddetmiş ve varlığı sadece görünür alana mahsus olarak kabul etmiştir. Çüçen'in (2015) ifade ettiği gibi Sartre, 20.yy düşüncesinin varlığı görünür alana indirgemesini felsefe alanında büyük bir hamle olarak görmüştür (s.228). Heidegger ile birlikte Husserl'dan da etkilenen Sartre, düşüncelerini Husserl'in varoluş anlayışı üzerine inşa etmiştir (Taşdelen, 1992, s.94). Sartre için fenomenal alan olan “kendinde varlık”, bilinçli varlık halini ifade eden “kendi için varlık” için gerek şart olarak tanımlanmıştır. Sartre'ın varoluş felsefesinde “kendinde varlık” ile “kendi için varlık” sürekli ve doğrudan bir ilişki hali içerisinde. Sağlam bir varoluşsal bilinç için Sartre, ontolojik olarak kategorileştirdiği bu iki alanın birbiri ile etkileşim halinde olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu iki alan arasında kopukluk oluşması halinde anlamlandırma zorlaşacaktır.

Fenomenlerden meydana gelmiş olan ve fenomenlerin toplamının bir ifadesi olan “kendinde varlık”, evrenin kendisini ifade etmektedir. “Kendinde varlık; bağlantısız, ilişkisiz, hareketsiz bir varlıktır, nedensizdir; bir varlık sebebi yoktur” (Taşdelen, 1992, s.92). “Kendinde varlık” nedir sorusuna ise Sartre'ın cevabı şu şekildedir: “varlık vardır, varlık kendisidir; varlık neyse odur” (Sartre, 2016, s.104). Bu cevap üzerinden yola çıkarak “ kendinde varlığın” en belirgin özelliği, kendisi ile özdeşlik oluşturmastır.

Aslında varlık kendisine göre bir yoğunluk, bir çokluk gösterir; zira o tam anlamıyla kendi kendisi ile doludur. İşte varlık neyse odur demekle bunu söylemiş oluyoruz. O bütün sentezler için en çözülmez olanıdır, sadece kendi kendisiyle

sentez olandır. Bundan çıkan sonuca göre de varlık, kendi varlığı içinde soyutlanmıştır; kendisi olmayan ile hiçbir ilişkisi yoktur (Taşdelen, 1992, s.93).

“Kendinde varlığa” neyin kaynaklık ettiği veya içerisinde barındırdığı özelliklerin neler olduğu sorusuna ise, “kendinde varlığın” üzerinde mümkün ya da zorunlu bir çıkarsama yapılamayacağı şeklinde cevap vermiştir (Sartre, 2016, s.116). “Kendinde varlık” yaratılmamış veya kendi kendisini yaratmamıştır. Nedensel bir bağıntı kurarak kendisi ile açıklanamaz. Aynı şekilde Tanrı varlığı ile de bir nedensel bağlantı kurulamaz. Kısaca “kendinde varlık” nedensiz ve açıklanamayan bir varlıktır. Hiçbir şekilde hiçbir nedene dayanmaz ve Sartre’ın ifadesi ile “fazladan” bir durum ifade etmektedir. Sartre için buradan yola çıkıldığında saçma ifadesi anlamını bulmaktadır (Gürsoy, 1988, s.19). “Kendinde varlık”, “kendi için varlık” olarak var olabilmek için gerekli ön şarttır. “Kendi için varlık” bilinci, mevcudiyetini “kendinde varlık”a borçludur. “Kendi için varlık” ilk çıkışından itibaren “kendinde varlık” alanı içerisinde yer almaktadır.

“Kendi için varlık” ise “kendinde varlık” gibi özdeş olmadığından bir takım eksiklikleri barındırmaktadır. “Kendinde varlık” gibi statik bir halde bulunmaz. Sürekli bir değişim, dönüşüm ve kendini aşma mücadelesi vermektedir. Bu dönüşüm geçirme gayreti ise “hiç”likten kurtulma ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Sartre’a göre hiçlik bilinç olmanın doğal sonucudur: “Bilinç bir varlıktır; onun doğası kendi hiçliğinin bilincinde olmasıdır” (Sartre, 2016, s.46). Hiçlik, bilinçli insan için bir nakısa bir eksiklik olarak görüldüğü için “kendisi için varlık” bu eksikliği gidermelidir. Bunun için ise sürekli hareket ve değişim gayreti içerisinde olmalıdır.

“Kendi için varlık”, bu hiçlik hissiyatından kurtulmak ve özgürlüğe ulaşmak istemektedir. Bu noktada “kendi için varlık” özgürlük kavramına ulaşmaktadır. Özgürlük, “kendi için varlık” düşüncesinin ayrılmaz bir parçasıdır. Bilinç, hiçlik ile özgürlük arasındaki mücadeleden oluşmaktadır. İnsan, sıkıntılarını ne derece aşarsa o derecede özgürlüğünü kazanma şansı yakalamaktadır. “Sıkıntı, geçmişin açılmışlığı ve geleceğin olmamışlığı karşısında bulunan insanın, kendisi ve kendi değerlerini yaratma sorumluluğundan kaynaklanır. Birey, geçmiş ve gelecek arasında şimdi ve burada yaşar” (Çüçen, 2015, s.235).

Geçmişten geleceğe birey aynı değildir. Sürekli değişim potansiyeli insanda bulunmaktadır. “Şu anda henüz gelecekteki kişi değilim; çünkü hem zamanı gelmedi, hem de ne olacağımı tasarlamadım; kendim olabilmem için varoluşsal bir aktivite içine de girmedim” (Taşdelen, 1992, s.97). Birey şimdi için varoluşsal bir etkinlik ortaya koyarken aynı zamanda gelecek içinde tasarımlarda bulunmaktadır.

Varoluşun özden önce geldiği tezini ısrarla savunan Sartre, yaşam için uygulanacak hiçbir ilahi yasa ve değerin bulunmadığını ifade etmiştir. Bu anlamda insan tıpkı bir tiyatro oyunun ortasında kendini bulan bir aktöre benzemektedir. Senaryoya, oyuna veya yazara dair hiçbir fikri yoktur. Burada insan kendisi bir tercihte bulunarak rolünü seçmeli ya da oyunu terk etmelidir. Bu örnekten de anlaşılacağı üzere Sartre’a göre insan ne olmak isterse kararları ve özgür seçimleri ile olabilmektedir. Dolayısıyla varoluş özün ardından değil, öz varoluşun ardından gelir (Taşdelen, 1992, s.98). Sartre (1985), “Sinekler” isimli romanında bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

Kendi kendime yabancıyım, biliyorum. Doğanın dışındayım, doğaya karşıyım, bağışlatıcı bir nedenim yok, kendimden başka hiç kimseden en ufak bir yardım bekleyemem. Ama senin yasana dönmeyeceğim; kendi yasamdan başka yasa tanımamaya yargılıyım. Doğana dönmeyeceğim; sana gelen binlerce yol var üzerinde, ama ben yalnız kendi yolumdan gidebilirim. Çünkü ben insanım Jüpiter, her insan kendi yolunu kendi düşünüp bulmalı (s.75).

Varoluş süreci içerisinde insan, yaptığı tercihler sırasında Sartre’ın “bulantı” adını verdiği bir duygu hisseder. Bu duygu insana varlık nedenine dair elinde hiçbir şey olmadığı hatırlatır. İnsan her ne kadar dünya içerisinde özgür olsa da dayanaktan yoksundur. Dünyaya dair yolunda gitmeyen bir durum söz konusudur (Karakaya, 2004, s.40). Böyle bir dünyayı tanımlayacak en doğru kavram “saçma”dır. Sartre bu düşüncelerden yola çıkarak insanın sahip olduğu saçma, özgürlük, umutsuzluk gibi kavramları insana duyumsatır ve insanı kendi kararları ve varoluşunu seçmek sorumluluğu ile baş başa bırakır. Yazarın, “Bulantı” isimli romanı bu düşüncelerini en iyi yansıttığı edebi eseri olarak kabul görmektedir.

Sartre, insanın bir diğer insan ile olan ilişkisini “bakış” kavramı ile açıklamıştır. İnsan kendi dünyasının merkezinde bulunduğundan dolayı diğer insanları nesne olarak algılamaktadır. Fakat diğer taraftan başkaları da kendi dünyalarında merkez konumda oldukları için insan, diğerlerinin bakışında nesne konumuna düşmektedir. Tek odak noktası kendisi olan insan nesnel dünyanın bir parçası durumuna dönüşür. Karşılıklı şekilde insan, diğerlerinden kurtulmaya çabalarken aynı şekilde diğer insanlarda insandan kurtulmaya çalışacaktır. Bağlılık içinde karşılıklı bu durum geçerlilik kazanacaktır. Bu sürecin doğal bir sonucu olarak insan ile diğer insanlar arasında çatışma meydana gelecektir. Başkası ile birlikte var olmanın ilk anlamı çatışma olarak tanımlanabilir. İnsanlar birbirlerine ihtiyaç hissederek sevgi bakışını ön plana çıkarmaya çalışsa da sevgi ilişkisinde de bir çatışma mevcuttur (Taşdelen, 1992, s.99).

Gabriel Marcel

Varoluşçuluk içerisinde Hristiyan tutumu ile ön plana çıkan filozoflardan bir diğeri ise Gabriel Marcel'dir. Marcel, diğeri çağdaşları gibi insanı çok ön plana almayan, soyut alan üzerinde tartışma yürüten geleneksel felsefeye karşı tepki göstermektedir. Soyut düşüncenin yanı sıra modern hayatın dayatmaları da varlık olarak insanı tehdit etmektedir. İnsan, insanlık vasfını kaybetme tehlikesi ile karşı karşıyadır. Bu düzen içinde insan biricik olma özelliğini kaybedecek ve başka roller üstleneceği bir varlık olacaktır (Magill, 1992, s.106). Marcel için temel çözülmesi gereken sorun budur. İlk olarak insanın sorması gereken soru “ben kimim?” olmalıdır.

Marcel'in temel gayreti somut dünya ile varoluşsal durumu elde tutmaktır. Rasyonalizm ve idealizm insan ile somut düzlemde bir ilişki kuramadığından dolayı başarısız olmuştur. Descartes'in “Cogito” kavramı üzerinden yola çıkan Marcel, Descartes'in “düşünüyorum” ve “varım” kavramlarını ayırmasını eleştirmiştir. Çünkü insan bir bütün olarak kabul edilmelidir ve bundan dolayı düşünme yönü ve somut varlığı birbirinden ayrıştırılamaz. Bu durumu Marcel “ ben bedenim fakat bedenimle aynı şey değilim” şeklinde ifade etmektedir (Çüçen, 2015, s.213). Varolma, hiçbir zaman düşünmeye indirgenemez. Marcel için insanın somut varlığı ya da diğeri deyişle Descartes'in beden fenomeni, insanının dünya ve diğeri insanlarla ilişki kurduğu ve varoluşun gerçekleştiği alandır (Koç, 2014, s.66).

Jaspers'ın dile getirdiği başka insanlar ile birlikte varolma düşüncesi Marcel'de de karşımıza çıkmaktadır. İnsan, tek başına varoluşu gerçekleştiremez. “O, ancak, başkası ile ilişki içinde, başkası için olan bir varlık olarak kendisi üzerinde durabildiği zaman var olur” (Foulquie, 1998, s.105). İnsan, diğeri insanlar ile kurulan ilişki ölçüsünde kendi varoluşunun bilincine varmaktadır.

Marcel'in Jaspers ile paralel olan düşüncelerinden bir diğeri ise Tanrı düşüncesidir. Tanrı'ya ulaşmamıza aracı olan şey düşünce değil yaşam içerisinde sürüklendiğimiz kaygılardır. Kişi eğer bir inanca sahip ise bu inanç kaygı ve sıkıntı dolu hayat içerisinde yaşamına bir anlam katacaktır. Felsefesinin geneli ile uyumlu şekilde Marcel'de dini inanç bireysel bir durum göstermektedir. İnanç sorunu her bireyin kendi başa çıkması gereken bir alandır.

Marcel, felsefeyi bir sistem olarak ele almaktan ziyade insanın özel durumu üzerinde öznel bir düşünme aracı olarak ele almaktadır (Magill, 1992, s.106). Kierkegaard'ın varoluşa dair düşünceleri ile Marcel arasında fazlaca benzerlikler

mevcuttur. Gabriel Marcel için varoluş düşüncesi kendinden ayrılmayan “ben”in düşüncesidir. Potansiyel halde mevcut olan varoluş fenomeni ancak “ben” üzerine fikir üretmek ile ortaya çıkarılabilmektedir.

Marcel’in varoluşa dair düşüncesinin diğer temel vurgularından bir tanesi de “sen” kavramıdır. “Sen” karşısında yer almayan “ben” var olmamıştır. Marcel için kişi ancak bir başkası ile ilişki kurdukça ve bağlantı gerçekleştirdikçe var olabilir. Eğer diğer insanlara karşı bir kapalılık oluşursa kişi ne karşısındakini ne de kendini bulamayacaktır. Ancak ikili konuşmalar ile varoluş ortaya çıkacaktır (Hızır, 1976, s.67). Tıpkı Heidegger’de olduğu gibi, kişi yaşadığı çevreden soyutlanmadan ve içe kapanmadan varoluşu gerçekleştirebilir. Kısaca bizi biz yapan şey biz olmayanların varlığıdır. Bu sebeple Marcel, bazı filozoflarda görülen dışa kapalılığa karşı- örneğin; Sartre’ın “başkalarını yadsıma” olgusu- başkaları ile iletişimi varoluş için bir koşul olarak ifade etmiştir. Sartre için diğer insanlar “cehennemnin kendisi” olarak adlandırılırken Marcel, başkalarını “ben”in varoluşunu beraber gerçekleştirdiği diğer “ben”ler olarak görmektedir.

Albert Camus ve Varoluşçuluk

Albert Camus, kendini varoluşçu olarak tanımlamaktan kaçınsa da eserlerinde işlediği özgürlük, sorumluluk, saçma, yabancı hissi, umut, intihar gibi temalar sebebi ile varoluşçu felsefenin önce gelen isimleri arasında kabul edilmiştir. Camus’nün, varoluşçuluk akımı içerisindeki yeri ve önemi birçok yazar tarafından dile getirilmiştir. Albert Camus ile yapılan bir röportaj da kendisini şu şekilde ifade etmiştir:

Hayır, ben bir varoluşçu değilim. Sartre’ın ve benim isimlerimizi varoluşçu olarak görmemiz bizi daima şaşırtır. Biz birbirimizle herhangi bir ortak noktamız olmadığını belirten kısa bir yazı yayınlamayı ve maruz kaldığımız şüphelerden sorumlu olmadığımızı açıklamak istedik... Sartre ve ben kitaplarımızı birbirimizle hiç karşılaşmadan önce yayınlamıştık, birbirimizi tanıdığımızda ne kadar farklı olduğumuz ortadaydı. Sartre bir varoluşçuydu ve ben Sisifos Söyleni kitabını sözde varoluşçu felsefecilere karşı yazmıştım (Delpech, 1945).

Felsefi gelişim serüveni iki aşamadan oluşan Camus, ilk dönem eserlerinde uyumsuzluk, saçma ve felsefenin en önemli sorunu olarak kabul ettiği intihar gibi konuları işlemiştir. Daha sonraki dönemde bu anlamsızlığa karşı yapılacak eylemlilik üzerinde durmuş ve başkaldırı felsefesi olarak adlandırdığı düşüncüyü geliştirmiştir. Diğer varoluşçu filozoflar gibi geleneksel felsefe ve pozitif bilimin insanın sorunlarına çözüm üretmediğini vurgulamıştır.

Gerçekten önemli olan bir tek felsefe sorunu vardır, intihar. Yaşamının yaşanmaya değip değmediği konusunda bir yargıya varmak, felsefenin temel sorusuna yanıt vermektir. Gerisi, dünyanın üç boyutlu olup olmadığı, düşüncenin dokuz mu, yoksa on iki ulam mı bulunduğu, sonra gelir. (...) Hiç kimsenin varlıkbilimsel bir kanıt uğruna öldüğünü görmedim. Önemli bir bilimsel gerçeğe varmış olan Galileo, bu gerçek yaşamını tehlikeye sokar sokmaz, büyük bir rahatlıkla dönüverdi ondan. Bir bakıma iyi de etti. Uğrunda yakılıp ölmeye değmezdi bu gerçek. Dünya mı güneşin çevresinde döner, güneş mi dünyanın çevresinde, hiç mi hiç önemi yok bunun. Kısacası, değersiz bir sorun bu. Buna karşılık, yaşamın yaşanmaya değmediği düşüncesine vardıkları için ölen nice insanlar görüyorum (Camus, 2007, s.21-22).

Ontolojik sorunlardan daha ziyade etik sorunlara daha çok vurgu yaptığı ifade edilse de, Camus, saçma ve yabancılaşma hissi gibi vurgularıyla insanın varoluş sorununu dair meseleleri titizlikle eserlerinde ele almıştır. Eserlerinde insanın ölüm karşısındaki durumu, geleneksel değerler, yaşama dair yabancılaşma gibi konuları işleyerek varoluşçu felsefenin temel konu alanları üzerinde durmuştur. Varoluş felsefesini edebiyat gibi bir sanat aracılığı ile anlatmaya çalışmıştır. Konuları somutlaştırmak amacıyla edebiyatı kullanmıştır. Edebiyat alan yazınında yer alan simgesel yaklaşıma örnek olarak Camus'nün eserleri gösterilmektedir (Gündoğan, 2011, s.52-53).

Simgesel anlatıda kavramlar değil, kişi tiplerinin, dolayısıyla insanın yapısında var olan şeyler –sorunlar, değer ilişkileri– somut olaylarla, somut örnekleştirilmiş kişilerle, kişilerarası ilişkiler ve davranışlarla verilmek istenmektedir. Simgesel anlatışın hareket noktası gerçekliktir (Kuçuradi, 1997, s.81).

Camus için temel sorun; saçma bir dünyada herhangi bir kutsalda meşruiyet aramayan bir ahlak oluşturulup oluşturulamayacağıdır. Dünyada kendisi ve sorunları ile baş başa kalan insan, sorularına gereken yanıtları da yine kendinde aramalıdır. Buradan yola çıkarak Camus için en temel soru hayatın anlamı olmuştur. Yaşamın anlamsızlığına karşın insanın buna cevap bulma çabası, bu çabaların sonuçsuz kalması ve bunun sonunda insanın uyumsuz deneyimi ve beraberinde getirdiği intihar, Camus'nün felsefi argümanın temellerini oluşturmaktadır. Hayatın anlamına dair sorulan her soru beraberinde değer arayışı da getirmektedir (Günay, 2013, s.61). “Yaşamın anlamına inanmak her zaman bir değerler basamağını varsayar, seçmeler ve yeğlemeler varsayar” (Camus, 2007, s.73). Buradan yola çıkarak Camus esas sorusunu sormaktadır: “Hiçbir şeye sığınmadan yaşanabilir mi, yaşanamaz mı, beni ilgilendiren tek şey bu. Bu alandan dışarı çıkmak istemiyorum” (Camus, 2007, s.73).

Camus, 20. yüzyılın beraberinde getirdiği kargaşa ve buhrandan insanları kurtarmak için bir çözüm yolu bulmaya çalışmıştır. Modernleşme ve sanayileşme süreci

ile birlikte en çok yıpranan varlık olan insanı merkeze almış, insanı yeniden güvenilir kılmaya çabalamış ve bunu da toplumsallıktan uzak insan özgürlüğü üzerine kurgulamıştır. Herkesin dünyasının biricik olduğu ve kendine özel olduğu düşüncesi Camus tarafından da dile getirilmiştir. Ayrıca özgürlük anlayışının da bu şekilde olması gerektiğini ifade etmiştir (Timuçin, 2013, s.14). Camus (2013a), “Caligula” adlı eserinde bu durumu “Benim ölçüme göre değil hiçbir şey; ne bu dünyada, ne de öbüründe” şeklinde vurgulamıştır (s.74).

Yaşadığı dönemin etkilerini üzerinde görebildiğimiz Camus, döneminin sözcüsü olmuş, yazıları ve aktivist kimliği ile ön plana çıkmıştır. Eserlerinde, döneme dair geleneksel düşünceleri yansıtmış, politik olayları dile getirmiş ve ahlaki kaygıları gün yüzüne çıkarmaya çalışmıştır. Bir yaşam felsefesi sunma gayreti içerisinde olmuştur. Filozof olmanın yanında başarılı bir edebiyatçı ve sanatçı olarak kabul görmüştür (Cruickshank, 2016, s.283).

Albert Camus ‘de Varoluşsal Sorunlar

Saçma

Saçma kavramı, Camus felsefesi içerisinde merkezi bir konumda kullanılmıştır.

Cevizci (2005) felsefe sözlüğünde saçma kelimesini şu şekilde tanımlamıştır:

Genel olarak akla açıkça karşı olan gizli ya da örtük değil de apaçık bir çelişki sergileyen, mantık yasalarına aykırı olan sağduyunun apaçık doğrularına ters düşen fikirler, tezler kendi içinde bir çelişki içeren fikirler mantık bakımından zorunlu olan bir doğruyla çelişen yargılar için kullanılan sıfattır (...) Daha özel olarak ta varoluş felsefesinde hayatın anlamsızlığı tutarsızlığı ve amaçsızlığı için kullanılan terim... (s.1438).

Yine buna benzer şekilde Gündoğan (2018) saçma kelimesi için şu ifadeler yer vermiştir:

Saçma abes ve uyumsuz gibi kavramlarla karşılanmış olan “absürde” kelimesi sözlüklerde anlamdan yoksun olan saçma, akıl dışı akla aykırı, anlamsızlık, akıl almaz gibi anlamlara gelir. Latincesi absurdus’tur. Sağır, dilsiz anlamına gelen surdus’tan türemiştir. Fransızcadaki “sourd” kelimesiyle ilgilidir (s.99).

Dönemin beraberinde getirdiği sıkıntılar ile birlikte edebiyatçılar bu kavramdan etkilenmiş ve eserlerinde fazlası ile yer vermişlerdir. Filozofların yanı sıra sanatçılar, edebiyat ve tiyatro eserlerinde bu akımı kitlelere taşımışlardır. Bütün bu eserlerin ortak noktası ise anlamsızlık, yabancılaşma, saçma duygusudur. Üslup olarak farklılaşsalar da

yazarlar, kendine bir dayanak noktası bulamayan insanı merkeze almışlardır. Kadim değer yargılarının yıkılması, iletişimsizlik, bulunduğu çevreye ve hayata yabancılaşma, inançların sorgulanması saçma insanı üretmiştir.

Camus için “saçma” kavramı sözlük anlamının ötesinde bir kavramı ifade etmektedir. Bir yönüyle saçma, insanının içerisinde bulunduğu durumu kısacası hayatı, insanın tercihlerini, ölüm ile sona eren yaşam serüvenini tanımlayan bir kavramdır. Diğer yönüyle saçma ise hayatın saçmalığını, mantık dışılığını, tutarsızlığını görmüş, bu düzendeki anlamsızlığı anlamış bilinçli düşüncüyü ifade etmektedir. İlk anlamdaki saçma herkes tarafından yaşanan bilinçsiz bir hayatı ifade ederken ikinci anlamında saçma gerçekleri görebilen bilinçli bir tutuma karşılık gelmektedir. İlk anlamı bir duyguyu tanımlarken ikinci anlamında saçma, bir tutumu tanımlamaktadır. Camus (2019b) eserinde bu duruma işaret etmektedir:

Biliyor musunuz, bizim küçük köyde, bir misilleme eylemi sırasında bir Alman subayı ihtiyar bir kadından, iki oğlundan rehin olarak kurşuna dizilecek birini seçmesini nazikçe rica etmişti. Seçmesini tasarlayabiliyor musunuz bunun? Şunu mu hayır şunu. Ve onun alıp götürüldüğünü görmesini... (s.14).

Camus hem saçma duygusu hem de saçma kavramını açıklamaya çalışmıştır. Hissedilen saçma ile bilinç hali olan saçma kavramlarını ve bunlar arasında farklılık bulunduğunu ifade etmiştir. Sartre (2016) yaptığı bir konuşmada Camus’nün bahsi geçen ayrımını açık şekilde dile getirmiştir:

Camus saçma duygusu (Sentiment) ile saçma kavramı (Notion) arasında bir ayrım bırakmaktadır... Sisifos Efsanesi’nin bize bu kavramı vermek, Yabancı’nınsa bizde bu duyguyu uyandırmak istediği söylenebilir. İki yapının yayımlanış sırası bu varsayımı doğrular gibidir; ilkin yayımlanan Yabancı, açıklama yapmaksızın bizi saçma “iklimi” içine bırakır; görünümü aydınlatan deneme ise arkadan gelir (s.99).

Camus, saçmaya dair ilk yaklaşımı rasyonel bir çıkarımdan çok duygusal bir deneyim olarak ele alınmıştır. Hayatının gençlik döneminde bu duyguya kapılan Camus, fiziki yaşamın zenginliği ile ölümün kaçınılmazlığı arasındaki paradoksal ilişkiyi içten içe hisseden insanda saçma duygusunun oluştuğunu ifade etmektedir (Cruickshank, 2016, s.9). Saçmaya dair ilk belirtiler kişisel tecrübeler ile doğrudan ilişkilidir. Yaşamın tekdüzeliği ve mekanik yapısı içerisinde insan, varlığının değerini ve amacını sorgulama ihtiyacı hissetmektedir. Hayatın aynı şekilde tekrarlanan düzeninin getirdiği monotonluk insan için doğal olarak bile kabul edilebilmektedir. “Sabahleyin kalkmak, tramvaya binmek, büroda ya da fabrikada dört saat çalışmak, yemek, dört saat iş, tramvay, yemek, uyku...”(Camus, 2012b, s.24). Ancak bu tekrarlanan döngü günün birinde kırılır ve

insanlar aniden varlıklarını sorgulamaya başlamaktadırlar. “Neden?” sorusu akıllara gelmekte ve her şey bu şaşkınlık ile karışık bıkkınlık içinde ortaya çıkmaktadır.

“Bıkkınlık, makinemsi bir yaşamın edimlerinin sonundadır, ama aynı zamanda bilincin devinimini başlatır. Onu uyandırır” (Camus, 2007, s.24). Bu noktadan sonra ikinci aşamaya geçen insan zamanın akıp geçtiğini fark etmekte ve bir korkuya kapılmaktadır. Saçma duygusunun belirtileri çoğaldıkça bir uçurama doğru sürüklenme başlamaktadır. Bu korkulardan çıkış yolu olarak insan geleceğe ve onun üzerine kurduğu hayallere sığınma eğilimi göstermektedir. Ancak Camus için gelecek demek tek gerçek olan ölüm demektir. Camus’ye göre bu tutarsızlık hayran olunacak bir durumdur. Ancak birey, bu tutarsızlıkla bir gün daha net bir şekilde yüzleşmeye karar verir.

Yukarıda özet olarak ifade edilen insan için “saçma” kavramının oluşum aşamalarını Cruickshank (2016) detaylı şekilde aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Hayatın monotonluğu ve mekanikliği, makinemsi bir yaşam ve bıkkınlık,
- Zamanın geri dönmemesine geçmekte olduğu düşüncesi,
- Yabancılaşma hissi, insanın kendine, dünyaya ve başkalarına karşı yabancı oluşu,
- Saçmayı ortaya çıkaran en önemli şey ise ölümdür. Ölüm herkesin eninde sonunda kendisiyle yüzleşeceği kaçınılmaz sonudur (s.83).

Saçmanın ortaya çıkması için ilk oluşan zemin, insanın tekdüze devam eden hayat akışıdır. Aynı işler (yataktan kalk, kahvaltılık et, otobüse bin, işe git, her gün aynı işlerle meşgul ol, işten dön, yat, sabah yeniden kalk ...) günler, haftalar, aylar boyunca tekrar edilir ve farkına bile varılmamaktadır. İnsan zaman zaman yarının daha iyi olacağı düşüncesine kapılır ve umut eder. Fakat “birdenbire anlar ki insan, yarın da böyle olacaktır, bütün öteki günler de. Bu çaresizlik karşısında ezilir insan. İşte bu çaresizliğe katlanamadığından öldürür insan kendini” (Camus, 2007, s.31). Ancak günün birinde bu anlamsızlıktan bıkkınlık duyan insan döngüyü kırar ve saçma hissiyatı belirginleşir. Bıkkınlık ile saçma bilinci uyanan insan, dünyanın bu tutarsızlığı karşısında intihar etmek veya yeni bir dünya arayışı arasında tercihte bulunacaktır. Camus’ye göre karşılaştığı bu soruna çare arayışına giren insan için yeni bir dünya kurmak neredeyse imkânsızdır. Bu düşüncelerini Camus (2012b), “Yabancı” adlı romanında kahraman Meursault’un dilinden “insanın hiçbir zaman hayatını değiştirmedikçe, her hayatın birbirine benzediği” şeklinde ifade etmiştir (s.43). Modern dönem içerisindeki koşuşturmacalar ile dolu hayatımız saçmanın ilk kaynağı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Saçmanın gerçekleşmesine kaynaklık eden ikinci durum hayatın tekdüzeliğinin anlaşılmasından sonra zamanın geçmekte olduğunun net bir şekilde hissedilmesidir. Zamana dair oluşan farkındalık insanın bir tutarsızlığı görmesini sağlamaktadır.

İnsan çoğu zaman geleceğe dayanarak ve onun gelmesini umut ederek yaşar. “Yarın”, “ileride”, “iyi bir işim olunca”, “yaşlandıkça anlarsın” gibi aldatıcı ifadeler kullanır. Bu tutarsızlıklar hayranlık uyandırır doğrusu, çünkü ne de olsa ölüm var işin sonunda (Camus 2007, s.32).

Zaman algısının bir tutarsızlık ve çelişki barındırdığının anlaşılması saçma duygusunun ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Camus (2007) bu durumu şöyle ifade etmektedir:

Bir gün gelir insan otuz yaşında olduğunu görür ve söyler. Böylece gençliğini belirtir. Ama aynı anda zamana göre yerini de belirtir. Zamanın içinde yer almasıyla birlikte geçmesi gerektiğini söylediği bir eğrinin belirli bir anındadır. Zamanın malı olmuştur artık. İçinin ürperitiyle dolması üzerine en büyük düşmanı olarak görür kendisini. Tüm benliğinin bundan kaçınması gerekirken yarını istiyordu hep, yarının gelmesini bekliyordu. Etin bu başkaldırısı, saçma(uyumsuz) budur işte (s.32).

Yabancılaşma duygusu genel anlamda üç şeye karşı oluşmaktadır: diğer insanlara, dünyaya ve kişinin kendisine karşı. Yabancı duygusunu hissettiği bu durumlar karşısında insan dünya içerisinde kendini fazlalık gibi hissetmektedir. İnsanın varoluşunu tehdit eden en önemli durum budur. İnsanın akıl ve irade sahibi olması doğada onu diğer varlıklardan ayırmaktadır. Bir yönüyle doğada bulunan diğer varlıklarla benzeşirken diğer yanıyla onlardan farklılaşmaktadır. Bu özelliği sebebi ile insan kendini dünyada bir yerde konumlandırmakta ve kendini varlığını keşfetmekte zorlanmaktadır. Kendi varlığına ve çevredekilere karşı duyduğu yabancılaşma, insanı bu dünyaya ait olmanın dışına çıkarmakta ve insana sorumluluk yüklemektedir. İnsanın varoluşu ya da diğer bir ifade ile kendini var etmesi yabancı hissettiği bu dünyada sürekli olarak anlamsızlık ile mücadele etmesi ile mümkündür. Kısaca insan sürekli olarak kendini var etmek zorundadır. Camus’ye göre sorunun başlangıcı da tam olarak burasıdır. “ağaçlar arasında bir ağaç, hayvanlar arasında bir kedi olsaydım, bu hayatın anlamı olacaktı ya da daha ziyade bu sorunun hiçbir anlamı kalmayacaktı zira bu dünyanın bir parçası olacaktım” (Camus, 2007, s.74).

Eğer insan dünyadaki düzenin bir parçası olduğunu hissederse anlamsızlık, yabancılaşma, ölüm ve intihar gibi durumlar ile yüzleşmek zorunda kalmayabilir. Ancak insan, irade ve akıl yetisine sahip olduğundan soru sorduğu ve cevap bulamadığı sorunlar karşısında saçma duygusunu hissetmek zorunda kalacaktır.

Son olarak, saçmayı ortaya çıkaran önemli etkenlerden biri de ölümdür. Ölüm, yaşamın kaçınılmaz bir parçası ve her insanın yüzleşmek zorunda olduğu ve varacağı son noktadır. Camus, ölüm karşısında kimsenin “yokmuş” gibi davranmasına oldukça

şaşırmaktadır. Bu duruma sebep olarak ise ölümün deneyimlenememesini göstermektedir. Çünkü sadece tecrübe edilmiş olan durumların bilincine varılabilir. Bu durumda ancak başkalarının ölüm deneyimi üzerine konuşulabilir (Camus, 2007, s.90). Ölüm, tüm gayretleri boşa çıkaracağı için saçma duygusuna sebep olmaktadır.

Saçma duygusunun ortaya çıkaran tüm gerekçeler insan bilincinin uyanışını tetiklemektedir. Bilinç uyandığında o güne dek yaşanmış olan mutlu hayat sona ermektedir. İnsanın çözmeye ve anlamlandırmaya çalıştığı sorular zihnini meşgul eder. İnsan bilinci saçmayı içerisinde barındırmaktadır. “Her şey bilinçte başlar; her şey ancak onunla bir değer taşıyabilir. Bu sözlerin hiç de yeni bir yanı yoktur. Ama açık olmaları önemli. Basit kaygı her şeyin başlangıcıdır” (Camus, 2007, s.60).

Bahsi geçen duygu ve düşünce süreçleri her insanın bir gün karşılaşabileceği durumlardır. Hiç ummadığımız bir anda saçma ile karşılaşabiliriz. “Saçma her sokağın dönemecinde her insanın yüzüne çarpabilir” (Camus, 2007, s.29). Büyük dönüşüm ve eylemlerin basit bir başlangıcı vardır. Saçma duygusu da böyle bir sürecin başlangıcını ifade etmektedir. Hayatın akışı içerisinde insan farklı zaman dilimlerinde böyle durumlarla karşılaşabilir, ancak bu durum onda bir dönüşüm ve değişim başlatmayabilir. Yaşadığı hayatı kabullenip yaşamını olağan akışı içerisinde sürdürmeyi seçebilir. Camus ise bu durumdan hoşlanmamaktadır. Onun merkeze aldığı birey, saçmanın bilincine varmış, eserlerinde uyumsuz(saçma)insan olarak adlandırdığı insandır.

Camus’nün ilk deneme kitabı olan Tersî ve Yüzü adlı eserinde, saçma insan konu olarak ele alınmıştır. Eserin adından da anlaşılacağı üzere Camus, ölüm ve hayat, gençlik ve yaşlılık, evet ve hayır gibi ikilemleri incelemiş, hayatı sorgulamanın ve saçma ile yüzleşmenin önemini vurgulamış, yaşamın basit olduğunu ancak görünen bu basitliğin ardında derin bir gerçeklik barındırdığını ifade etmiştir. Herkes saçmayı yaşayabilir ancak Camus’nün vurguladığı nokta saçmanın bilincine ulaşmış insandır.

Uzlaşmıyor mu bütün bunlar? Ne güzel gerçek ya! Sinemaya gitmek için bırakılan bir kadın, artık sözleri dinlenmeye bir yaşlı adam, hiçbir işe yaramayan bir ölüm, sonra, öbür yanda, dünyanın tüm ışığı. Ne çıkar, insan her şeyi kabul ettikten sonra? Birbirine benzeyen, gene de farklı üç yazgı söz konusu. Ölüm herkesin başında, ama herkesin ölümü kendine göre. Olsun, güneş gene de ısıtıyor kemiklerimizi (Camus, 2013b, s.38).

Camus’ye göre yaşamı anlamak için ölüm ile birlikte değerlendirmek gerekmektedir (Camus,2013b, s.46). Çünkü ölümden bahsedebilmek için sonu gelecek olan bir hayatın olması gerekmektedir. Hayata dair alınacak bütün kararlar, varılacak bütün hükümler, ölümün değişmez bir gerçek olduğu göz önünde bulundurularak

gerçekleştirilmektedir. Bu sebeple hayatı ve ölümü ayrı tutmak mümkün değildir. Saçma, sonu olan ve bilinç sahibi olan insanın yaşamı anlamlandırma arzusu ile başlamakta ancak sonuçsuz kalmaktadır. Çünkü insan, yaşam ile kendi bilinci arasında mantıksal bir ilişki kuramamaktadır. Bundan dolayı Camus, saçmayı, insan bilinci ile dünyanın rasyonel yolla açıklanamaması arasındaki tutarsızlıktan ortaya çıkan bir çatlak olarak değerlendirmektedir. Saçmanın sebebi insanın veya dünyanın varlığı değildir. Saçmanın asıl sebebi bu ikisi arasında kurulamayan ilişkidir. Dünya ile bilinçli insan arasında bir ilişkisizlik vardır. Bu sebeple dünya var olduğu sürece saçma da varlığını devam ettirecektir.

Saçma insan, durumunu bilinç haline dönüştürmüş insandır. Saçma insan, yaşamın anlamsızlığının ve tutarsızlığının bilincine vardıktan sonra aslında özgür olmadığını fark eder. Camus'ye göre asıl sorunda saçma kabul edildikten sonra ortaya çıkmaktadır. Saçma gündeme geldikten sonra bütün tercihlerimiz ve eylemlerinde kendini gösterir ve hayatımızın her alına etki eder. Bu durumda önem arz eden şey ise saçmayı nasıl sürdürdüğümüz ve ona karşı nasıl bir tepki ortaya koyduğumuzdur. Saçma bilincine ulaştığından dolayı insan, anlam aramanın ne ifade ettiğini ve bu arayışların boş olduğunun farkındadır. Bu durum bilincin kendini sorgulamasına ve şüphe etmesine neden olur. Sonuç olarak insan derin bir çaresizlik içerisine sürüklenir.

Çaresizliği insanı tümüyle yakalar. İnsan çaresiz durumunun saçmalığı karşısında, varlığının tehdit altında olduğunu düşünür. Çünkü var olmak demek, hayata anlam veren hedefleri gerçekleştirmekten başka bir şey değildir. Ancak bütün geçerli normatif ve mutlak hususlar da saçmaya kurban verildiğinde bizzat insanın anlam talebi de anlamsız konuma düşer. Bu durumda ise sosyal varoluşun kendisi, radikal bir biçimde sorgulanır olur (Şişman, 2007, s.49).

Bu durum Camus'yu tek ciddi felsefi sorun olarak gördüğü intihar kavramını tartışmaya götürür:

Sadece tek ciddi felsefi sorun vardır: İntihar. Hayatın yaşanmaya değip değmediğine karar vermek, felsefenin bu temel sorusuna cevap vermektir. Gerisi, dünyanın üç boyutlu olup olmadığı, zihnin dokuz mu yoksa on iki kategorisi mi bulunduğu sonra gelir. Bunlar oyundur (Camus, 2007, s.15).

Camus, saçma duygusundan kurtulmak için gerekli yolun intihar olup olmadığını ve yaşamının değerini tartıştığı deneme kitabı “Sisifos Söyleni”nde bu sorulara daha detaylı cevap bulmaya çalışmıştır. Saçma durumuna açıklık getirmek için Camus, Yunan Mitolojisinden yararlanmış ve eserinde mitolojide cezaya mahkûm edilmiş olan Sisifos adlı karakteri merkeze almıştır.

Aiolos'un oğlu, Korint kralı Sisifos tanrı-ırmak Asopos'a, kızı Aigina'nın Zeus tarafından kaçırılmış olduğunu söyleyerek Zeus'u ele vermesine karşılık kalesi içinde bir pınarın akıtılmasını sağlar. Bu hainlik Zeus'un öfkesine neden olur. Zeus ona ölüm meleği Thanatos'u gönderir. Sisifos, Thanatos'u zincire vurur; onu özgürlüğüne kavuşturmak için Zeus müdahale etmek zorunda kalır. İnsanların ölmemelerinin bir kaosa sebep olacağını düşünen Zeus, Hades'e Sisifos'un yakalayacağına dair söz verir. Zeus'un emri ile Hades'e yardım eden Ares Sisifos'u yakalar ve yeraltı dünyasına hapseder. Ölüler Ülkesine götürülen Sisifos kaderine katlanmak istemez. Kendisine cenaze töreni yapmamasını karısından ölmeden önce istemiştir. Törensizliği hoş karşılamayan Hades, karısını cezalandırması için Sisifos'un yeryüzüne dönme önerisini kabul eder. Ama yeryüzüne dönen Sisifos tekrar yeraltına inmeyi reddeder. Sisifos yıllarca yeryüzünde yaşayacaktır. Duruma çok kızan Hades, haberci tanrı Hermes'i Sisifos'u yakalamakla görevlendirir. Kurnaz Sisifos yıllar sonra Hermes tarafından yakalanarak, Hades'e teslim edilir ve Hades tarafından, kocaman bir kayayı elleri ile iterek, yüksek bir dağa çıkarmaya mahkûm edilir. Cezanın en kötü yanı, kayanın dağın tepesine dek geldikten sonra tam zirveye oturacakken aşağıya yuvarlanmasıdır, kaya asla dağın tepesinde durmayacaktır ve bu ceza sonsuza dek devam edecektir. Sisifos bir canlıya verilebilecek en büyük cezayla cezalandırılmış bir insandır (Erhat, 2019, s.214).

Camus için önemli olan Sisifos'un iniş ve çıkışları tekrarlarlarken ne tür hisler yaşadığıdır. Her seferinde başa dönen zaman dilimi aslında bilincin saatidir. Camus için Sisifos, umutsuzluğa kapılan biri değil, Tanrıların bile baş edemediği, efendisi olmayan ve kaderi kendi ellerinde olan bir kahramandır. Kaderinin üzerinde ve taşıdığı kayadan daha güçlü duruma gelmiştir. İlk zamanlar duyumsadığı acı, bilinç kazanması ile birlikte umutsuz bir mutluluk halini almıştır. Yaşadığımız dönem içerisinde bulunan insanların yazgısı Sisifos'un yazgısı ile benzerlik göstermektedir. Monotonlaşan yaşam, zaman dilimlerinin birbirine benzer şekilde ilerlemesi, bizim tercihlerimiz dışındaki hayatın sırtımıza yüklediği sıkıntılar, yaşamın üzerimizde kurduğu baskı insanı kader karşısında umutsuzluğa sürüklemektedir. Fakat insan, sıkıntıları ile yüzleştğinde ve onları gerçek anlamda tanıdığında bu engellere göğüs gerebilir. Bu durum ise bilinç kazanmayı gerektirmektedir. Başarı odaklı bir anlayışla kayanın her seferinde tekrar aşağı yuvarlanması mağlubiyettir, acıdır, hüzündür. Yalnız başına mücadele etme bilinci kazanmış olan insan için ise yuvarlanmak kayanın yazgısı, yürümek ise insanın yazgısıdır. Uyumsuz olmak ise mutluluktur. Tanrıların cezalandırdığı Sisifos kayayı dağın zirvesine her çıkardığında kaya yeniden aşağı düşmektedir. Sisifos kayayı her defasında yeniden dağın zirvesine çıkardığında orada kalacağı umudu ile bu işi yapar ancak kayanın her seferinde aşağı tekrar yuvarlanması Sisifos'u umutsuzluğa sevk eder. Sisifos'un bu durumu kabullenmesi ve bunu kaderi olarak görmesi ile birlikte

umutsuzluktan kurtularak süreci bir araç olarak görmekte ve amacına ulaşacağını anlamaktadır.

Sisifos, kendisini kısır döngü içerisinde sonu olmayan çabaya sahip biri olarak görmez. Zirveye olan yolculuğu esnasında iniş ve çıkışları birbirine karşıt mefhumlar olarak görmekten ziyade onları bir döngünün parçası olarak kabul etmektedir. Eğer Sisifos, mücadelesini dikey bir şekilde zirveye varmaya çalışmak ve başarıyı zirveye ulaşmak olarak tanımlarsa mutlu olamayacaktır. Tepeden aşağı inme eylemini mücadelesinin bir parçası olarak görmediği hatta mücadelesine zarar veren bir edim olarak gördüğü sürece, bu olumsuz durumu bir an önce tamamlayıp esas işine yani zirveye ulaşmaya çabalayacaktır. Ancak bu durum beyhude bir çaba olarak kalacaktır. Çünkü aşağı inmek de yaşam mücadelesinin bir parçasıdır. Yol düz değil dairesel olduğu için geçilen her nokta, aynı zamanda hem başlangıç hem de sondur. Sisifos, taşın bir gün mutlaka zirvede kalacağı umudundan dolayı taşın yuvarlanışını felaket olarak görürken bu durumu yazgısının bir parçası olarak kabul ettiğinde zirveye mutlak bir ulaşma umudu beslememiştir. Bu döngüyü değiştiremeyeceğini kabullendiğinde taş kendi başına bir anlam kazanır. Taşı kendi amacına yönelik bir araç olarak kullanır (Lebesque, 1984, s.60).

Saçmayı kavramak için bilgi yöntemi tek başına yeterli değildir. Düşüncenin fiile dönüşmesine ihtiyaç vardır. Akıldışı duygu ve düşünceleri anlamlandırmak için onların ortaya çıkardığı eylemlere odaklanmak gerekmektedir. Saçma, insandan ayrı bir olgu değil doğrudan onun yaşadığı dünya ile ilişkisi üzerine kurulmuştur. Bu sebeple saçma, hayatın içerisinde. Bireyin, yaşamın olağan akışı içerisinde ayrılarak bütün anlamlandırma ve tutunma gayretine karşılık devasa bir hiçlik duygusu ile karşılaşması saçmayı uyandırmaktadır. Bu durumun verdiği sıkıntılar olumsuz gibi görünse de bilinç, bu sebeple uyanma imkânı yakalamaktadır. “Gerisi, bilinçsiz olarak yeniden zincire dönüş ya da kesin uyanıştır. Uyanışın ardından da sonuç gelir zamanla; intihar ya da iyileşme” (Camus, 2007, s.74).

Saçma karşısında aldığı tavır açısından Albert Camus dört tip karakterden bahsetmektedir: Don Juan, Aktör, Fatih ve Sanatçı. Don Juan, ölümü anlamakla birlikte umut etmemektedir. Kendini insani dünya içerisinde gören saçma bir karakterdir. Don Juan için sevginin niteliği ve yoğunluğundan ziyade sevmenin sayısını (niceliğini) artırmak önem arz eder. Aşka tam anlamıyla inanmayan ideal romantik olarak görünen bir karakterdir. Esas işi insanları kendine âşık etmektir. Aşka dair derin hisler beslemeyen Don Juan, ne kadar fazla insan ile aşk yaşarsa saçma duygusunu o derece yaşatmaktadır. Herhangi bir ahlak ilkesi tanımayan bu karakter sadece niceliksel bir ahlak anlayışı

doğrultusunda yaşantının ve zevkin zirvesine ulaşmaya çalışmaktadır. Yaşamın geçici olduğunu farkında ve bilinçli bir karakterdir. Dünyadan başka bir hayat olduğunu düşünmemektedir. Camus, bu karaktere olumlu bakmamaktadır.

Don Juan'ı iyi anlamının tek yolu bayağı biçimde simgelediği şeye başvurmaktır: Bayağı bir ayartıcı ve kadınlara düşkün bir adam. Bayağı bir ayartıcıdır. Ne var ki bilinçlidir, bilinçli olduğu için de uyumsuzdur. Açık görüşlülüğe ermiş bir ayartıcı bununla değişecek değildir. Ayartmak onun durumudur. İnsanın durum değiştirip daha iyi olması ancak romanlarda görülür. Ama aynı zamanda hem hiçbir şeyin değişmediği, hem de her şeyin başka biçime girdiği söylenebilir. Don Juan'ın edim alanına soktuğu şey, niteliğe değer veren ermişin ahlakına karşıt bir ahlaktır, bir nicelik ahlakıdır (Camus, 2007, s.80-81).

Aktör, ölüm gerçekliğini en iyi anlamış ve gereken sonuçları çıkarmış karakterdir. Yazgıları saçma olmakla birlikte bütün aktörlerin saçma insan olmadığını dile getiren Camus, bu karakterin yaşanabilecek her şeyi yaşamaya çalışmak ve tüketebileceği her şeyi tüketmek gayretinde olduğunu ama bu amacın anlamsız olduğunu ifade etmektedir. Geçici olana odaklanan ve onun üzerinde hâkimiyet kurmaya çalışan, bütün gayretini “an”ı tüketmeye yönlendiren, aktör olmasından dolayı çok farklı hayatlar yaşayan aktör, sanatının da sonunun geleceğinin farkındadır. Don Juan ile benzer şekilde nicelik ahlakını esas almaktadır. “Ama her şeye erişmek ve her şeyi yaşamak isteyen bu birey, bu boşuna çaba, bu güçsüz inat, uyum çelişkinin ta kendisidir” ifadeleri ile Albert Camus, aktör karakterine dair düşüncelerini dile getirmektedir (Camus, 2007, s.89).

Fatih, yaşamın sonucunda insanın bir hiç olduğunu ve tarihin anlamsızlığını kabul etmekle birlikte kendi yaşantısı içerisinde politik veya toplumsal bir davaya kendini adanmıştır. Ölüm bilincinden yola çıkarak kendini adadığı davanın ve gerçekleştirdiği eylemliliklerin sonunda hiç olacağını bilmektedir. Bu sebeplerden dolayı Camus için saçma ve trajik bir karakterdir. Bu dünyanın insanı olduğunu, sadece bu dünya olduğunu kabul eder ve çabasını son ana dek sürdürmek ister. Ölümsüzlük arzusu yerine tarih kavramını geçirmiştir. Tarih boyunca fetihlerden fetihlere koşar ve ölümsüz değer anlayışına sahip değildir. Ölümsüz değer inancına sahip olmadığı için yerine getirmeye çalıştığı mücadeleyi ölümsüz bir varlığa devretmemiştir. Tarih içindeki kötülükler ile savaşıyor bir karakter olarak Fatih, mücadelesi süreklilik ve sürdürülebilirlik taşımadığından hükümleri kesinlikten uzaktır ve bir sistem oluşturması mümkün gözükmemektedir. Camus, bu karakteri çok olumlamaz. “Fatihler eylemin gerçekte yararsız olduğunu bilirler. Bir tek eylem vardır yararlı olan: İnsanı ve yeryüzünü yeni baştan düzelterek eylem. İnsanları hiçbir zaman yeni baştan düzelteremeyeceğim ama öyleymiş gibi yapmak gerek” (Camus, 2007, s.94).

Sanatçı da tıpkı kendinden önceki karakterleri gibi saçma ve trajik bir özellik taşımaktadır. Yazgısı içerisinde saçma sevinç ve mutluluğun bulunduğu bir yaratma ve üretme eylemi gerçekleştirmektedir. Tıpkı Nietzsche'nin (2017) ifade ettiği gibi “gerçeğin elinden ölmemizi önleyecek bir şey varsa, o da sanattır” (s.59). Sanatçı için yaşamı sorun olmaktan çıkaran bir anlayış söz konusudur. Önceki paragraflarda bahsedildiği üzere yaşantının sadece bilgi ile değil eylem ile de doğrudan ilişkili olduğu düşünüldüğünde Camus 'nın “...bu iklimde büyük sanatçı bir büyük yaşayıcıdır.” ifadeleri daha rahat anlaşılacaktır (Camus, 2007, s.101). Sanat dünyada bize muğlak olarak görüneni açık bir biçimde ortaya koymaya çalışmaktadır. “Dünya açık olsaydı sanat olmazdı” (Camus, 2007, s.105-106). Sanatsal üretim bu dünya ile ilişkilidir ve sanatçının aşkın ile bir bağı yoktur. Bu dünyaya ait ve doğrudan onunla etkileşimde olmakla birlikte dünyanın arzu ve özlemlerine cevap veremeyeceğinin farkında olan sanatçı, kendi arzularına uygun bir dünya kurmak istemektedir.

Öyküler anlatmıyor artık yazar, evrenini yaratıyor. Büyük romancılar filozof romancılarıdır, yani savlı yazarların karşıtıdır. Balzac, Sade, Melville, Stendhal, Dostoyevski, Proust, Malraux, Kafka bunlardan birkaçıdır. Ama uslamalarla (akıl yürütmelerle) değil de daha çok imgelerle yazmayı seçmiş olmaları hepsinde bulunan bir düşünceyi ortaya çıkarır; her türlü açıklama ilkesinin yararsızlığına, duyulur görünüşün öğretici bildirisine inanmışlardır. Yapıtı hem bir son, hem de bir başlangıç olarak görürler. Çoğu zaman söylenmemiş bir felsefenin sonucu, örneklendirilmesi ve taçlanmasıdır yapıt. Ama ancak bu felsefenin söylemeden belirtilmiş yanlarıyla tamdır (Camus, 2007, s.107-108).

Camus, saçma karşısında sadece sanatçı karakterini olumlamaktadır. Camus, Don Juan, Aktör ve Fatih karakterlerini hiçbir ahlaki değer önermediğinden dolayı eleştirmekte ve saçma karşısında sadece farklı bir tavır olarak ele almaktadır. Saçma insanın her yerde olduğunu düşünen Camus, bahsi geçen karakterlerin her insan tarafından role dönüştürülebileceğini düşünmektedir.

Umut

Mitolojide, Pandora'nın kutusu açılınca akla gelen bütün kötülükler dünyaya salınır, bunu gören Tanrı duruma üzülür ve kutunun içerisine umudu yerleştirir. Prometheus tekrardan gelerek kutuyu açar ve umudu dünyaya bırakır. Bu şekilde yeryüzündeki bütün kötülüklerin karşısında insan umut ederken ayakta kalabilmektedir (Erhat, 2019, s.87). Camus ise Pandora'nın kutusundan ortaya bırakılan en kötü şeyin

umut olduğunu düşünmektedir. Yeryüzünde bulunan bütün kötülöklere rağmen umudun gereksiz olduğunu ve yaşama ancak böyle başkaldırılabilirliğini düşünmektedir.

Yaşama karşı bir günah varsa, belki de bu günah ondan umut kesmekten çok, başka bir yaşam umut etmek, bir de onun acımasız büyüklüğünden kaçmaktır. İnsanlığın acılarının kaynaştığı Pandora kutusundan Yunanlılar bütün ötekilerden sonra, hepsinin en korkuncu olan umudu çıkarmışlardı. Bundan daha duygulandırıcı simge bilmiyorum. Çünkü umut, inanılanın tersine, boyun eğişle eşdeğerdedir. Yaşamaksa, boyun eğmemektir (Camus, 2019a, s.53).

Saçma bilincine ulaşan insan, hayata anlam yükleme eğilimindedir. Bu durum ise ileriye yönelik bir umudu ifade etmektedir. Camus'ye göre umut, aşkın bir kavrama (din, tanrı vb.) ya da bu dünya dışında başka bir dünya hayaline olan arzuyu göstermektedir. Bu arzu, dünyadan bir vazgeçişini ifade etmektedir. Fakat insana düşen görev bu dünyaya ve en büyük gerçeğı olan saçmaya tutunmaktır. Umut ise en büyük gerçeğı yok saymak demektir. Camus bu durumu felsefece bir intihar olarak adlandırmaktadır. Umut, bu yaşama karşı bir boyun eğiştir. Boyun eğmek ise saçma bilincinin gereklilikleri ile zıttır. Felsefece intihar, anlamı aşkın olanda aramaktır. Saçma bilincine ulaşan bir insan saçmadan kopmayacak şekilde onu kabullenmiştir. Umut etmek yerine umutsuzluğun bilincinde olan insan, geleceğı değil şimdiye ve bu dünyaya aittir. İnsan kendi sınırlarının farkında olmalı ve sınırları içinde kalmalı, metafizik bir varlığa güvenmeden yaşamını devam ettirmelidir. Çünkü Tanrı ya da cennet gibi metafizik alanlar insanın idrak edemeyeceğı alanlardır. Ayrıca Tanrı olgusu kötölük sorunu ve özgürlük anlayışı ile bağdaşmamaktadır. İnsan, umut ederek sorunun sebebi olan alanda çözümü aramak gayretine girmiş olmaktadır. Eğer saçma bir sorun ise, çözümü ve çözümsüzlüğü bu dünyada aranmalıdır. Kierkegaard, Chestov ve Husserl gibi filozoflar saçmadan yola çıkmışlar ancak saçmayı reddederek çözümü öte dünya ve Tanrı fikriyle aşmaya çalıştıkları için felsefece intihar etmişlerdir. Camus için bu filozoflar “ kendilerini yutan Tanrı'yı kucaklayanlardır” (Gündoğan, 2020, s.59). Saçma bilinci, ne geçmişe özlem duymaktır ne de geleceğı dair umut beslemektir. Sadece şimdinin değerini bilmek ve yazgısına teslim olmaktır. Saçma, ölümsüzlüğü ve ölümsüz olarak anılan hiçbir şeyi kabul etmez.

Umut, saçmanın gerekliliklerine ters düştüğü ve bilinç oluşturma sürecini engellediğinden dolayı birey, umut karşısında saçmaya sıkıca tutunmalı ve çözümü sadece aklında ve kendinde aramalıdır. Camus (2007) bu durumu şöyle açıklamaktadır: “Hak edilmesi gereken bir başka yaşam umudu ya da yaşamın kendisi için değil de onu aşan büyük bir düşünce için, en yüce olan için yaşayanların hilesi, ona bir anlam verir ve

ona ihanet eder” (s.34). Umut etmeyi felsefece bir intihar olarak tanımlayan Camus’ye göre saçma insan yarından bir şey beklememelidir.

Bir insan için, şimdiki zamanın ayırımına varmak, artık hiçbir şey beklememektir... Yarını beklemeyen için heyecanlanmanın ne nedeni olabilir? Umutsuz insanın bu duyarsızlığı ve bu büyüklüğü, bu şimdiki zaman, işte uyanık tanrıbilimcilerin cehennem diye adlandırdıkları budur (Camus, 2019a, s.33).

Umut, anlamsız olanın anlam kazanacağı, bilinmeyenlerin bilineceği, kötülüklerin yok edilip iyiliklerin hâkim olacağı inancına sahip insanların kaçış alanıdır. Bu inanca kapılan insan için özünde anlamsız ve tutarsız olan bu dünya odak noktası olmaktan çıkacak ve önemini kaybedecektir. Bu durum fiziksel intiharda olduğu gibi saçma anlayışını ortaya çıkaran etkenlerden birini yok etmek demektir. Camus için umut etmenin en etkili sonucu olarak Tanrı olgusu, insanların saçma duygusundan kaçtıkları alandır. İnsanlar, saçma sorunundan içgüdüsel olarak erişmek istedikleri kurtuluşun anahtarı olarak Tanrıyı görmektedir ancak bu görüşü benimsemeyen Camus “Doğrular” adlı eserinde düşüncelerini “Tanrı’nın elinden hiçbir şey gelmez. Doğruluk bizim işimiz” şeklinde ifade etmiştir (Camus, 2009, s.21). Camus, umut sahibi olmamanın insana bir sorumluluk yüklediğini ve buna bağlı olarak insanın kararlarını başkalarının ellerine bırakmayacağı ve özgür seçimler yapabileceği anlamına geldiğini söylemektedir. Umutsuzluk kavramının duyumsattığı olumsuzluk Camus için geçerli değildir. “Umuttan yoksun olmak, umut kesmek değildir” (Camus, 2007, s.53).

Camus, Tanrı’nın insanın isteklerine kulak vermediği ve yeryüzündeki her şeye karşı kayıtsız olduğunu düşünmektedir. İnsanlar sıkıntılı anlarında Tanrı’ya sığınmakta ve ondan yardım ummaktadırlar ancak Tanrı hiçbir şekilde cevap vermemektedir. “Yanlışlık” adlı tiyatro eserinde kocasını yanlışlıkla öldüren Maria’nın Tanrı’ya yakarışını Camus, şu diyalogla aktarmıştır:

Maria- Artık kendimi sana bırakıyorum, acı bana, uzat elini. Bu ayrılıklara, sevişip ayrılanlara insaf et.

İhtiyar- (Güçlü, net bir sesle) Beni mi çağırdınız?

Maria- (Ondan yana dönerek) Of, bilemiyorum. Ama yardım edin bana! İhtiyacım var buna. İnsaf edin! Yardım edin bana!

İhtiyar- (Aynı sesle) HAYIR! (Camus, 2018, s.30).

İhtiyarın buradaki “hayır” ifadesi tıpkı Tanrı’nın insanlara verdiği cevaba benzemektedir. İnsanlar sürekli Tanrı’nın isteklerine uygun bir hayat yaşamaya çalışmakta ve bunun karşılığında merhametle muamele göreceklerini ve mükâfatlandırılacaklarını düşünmektedir. Ancak Tanrı, tüm bu insani gayret ve umutlara

karşılık vermemektedir. “Tanrı, insanları elinden almaktan, kendisini yalnız bırakmaktan başka hiçbir işine yaramıyordu” (Camus, 2013b, s.19).

Tanrı’ya sığınmak insanların özgür seçimlerinin elinden alınmasına ve onları mahkûm etmeye sebep olacaktır. Çünkü Tanrı’nın gündem olduğu yerde birey ikinci planda kalacaktır. İnsanın tercihleri yerine Tanrı’nın kuralları olacaktır. Eğer Tanrı’nın olmadığını düşünülürse bu durum Tanrı’nın yetkilerinin insana devredilmesi anlamına gelecektir. Çünkü Tanrı’nın olmadığı bir denklemde önceden belirlenmiş ve değiştirilemez kurallar yoktur ve her şey insanın tasarrufundadır. Birey, sorumluluğu kendi üzerine almak ya da Tanrı’ya devretmek arasında karar vermek zorundadır. Gündoğan (2018), Camus ’nün Tanrı ile ilgili görüşlerini şu şekilde özetlemiştir:

Camus daha çok toplum ve devlet içinde yaşayan bireyin düşünce ve eylem özgürlüğüyle ilgilendiği için Tanrı’nın reddini kötülük sorunuyla çözmeye çalışacaktır. Burada sormamız gereken soru şudur: Bu dünyada kötülük var mıdır? Eğer varsa, kötülük Tanrı fikriyle bağdaşmaz. Tanrı’nın var olduğu bir düzende, O’nun yarattığı ve yönettiği bir dünyada kötülüğün olması akıl alacak gibi değildir. Eğer bir Tanrı olsaydı, insanları katleden, çocukları öldüren bir düzen olmayacaktı. İşte bu düzen kötüdür. Çünkü Tanrı’yla bağdaşan kötülük değil, iyiliktir (s.97).

Camus, yaşamın kendisinin kötülük olduğunu ve bunun karşısında insanın tek yapabileceği şeyin mücadele etmek olduğunu savunmaktadır. Eğer kötülük yaşamın kendisiyse, her an ve her yerde insan bununla yüzleşmek durumunda kalabilir. “Veba” adlı eserde çözülmüş bir sorun gibi görünen salgın için Rieux, bunun bir sanrı olduğu bilincine sahiptir:

Gerçekten de, kentten yükselen sarhoşluk çığlıklarını dinlerken Rieux bu hafifleme duygusunun hep tehdit altında olduğunu düşünüyordu. Çünkü bu neşe içindeki kalabalığın, kitaplardan da öğrenilebileceği gibi, veba mikrobunun hiçbir zaman ölmediği ya da yok olmadığından yılarca mobilyalarda ve çamaşırlarda uykuya daldığından, odalarda, mahzenlerde, sandıklarda, mendillerde ve kâğıtlarda beklediğinden ve belki bir gün, insanların bir mutsuzluk yaşaması ya da bir şeyler öğrenmesi için vebanın kendi farelerini uyandırıp mutlu bir kente ölmeye yollayabileceğinden haberi olmadığını biliyordu Rieux (Camus, 2013c, s.243).

Kötülüğü fark edebilen bir insan hiçbir zaman mutlu olamayacaktır. Kötülüğün farkında olabilmek için ise insanın saçma bilincine ihtiyacı vardır. Saçmayı bilinç haline dönüştüremeyen insan mutlu olabilir ve kendisini özgür hissedebilir ancak saçma bilincine sahip bir insan için bu durum onu Tanrı’yı inkâr etmeye sevk edecektir. “Veba” adlı eserde Camus, salgınla mücadelede Tanrıtanımaz olan Dr.Rieux’u başarılı ancak

kilise temsilcisi pederi başarısız olarak tasvir ederek bu görüşlerini sembolize etmiştir. Kaynağı Tanrı olan bir kötülüğü, Tanrı ortadan kaldıramaz.

Tanrı'nın varlığına olan bir inanç ruhun ölümsüzlüğüne olan inancı da beraberinde getirecektir. Camus bu düşünceyi kabul etmez. “Doğru, ruhun ölümsüzlüğü ince düşüncelileri çok uğraştırır. Ama kendilerine verilmiş olan ve bedenden başka bir şey olmayan tek gerçeği daha özsuğunu tüketmeden geri çevirirler de ondan”(Camus, 2019a, s.84). Ölümünden sonraki sonsuz yaşam inancı Camus için dayanağı olmayan boş bir inanıştır. “Öyle sanıyorum ki, az sonra öldürülecek bir insan için gelecek yaşamdan söz etmek hiçbir işe yaramaz” (Camus, 2019a, s.87). Camus'nün eserlerindeki kahramanlar çok net şekilde Tanrıya karşı çıkmaktadırlar. Bu konuda “Yanlışlık” adlı eserin başkahramanlarından Maria şu sözleri ile Camus'nün görüşlerini yansıtmaktadır: “Ölmeden önce aman dilemek için avuçlarımı göğse açacak değilim... Bizi Tanrının hükmü altında yaşatan bu dünyadan nefret ediyorum” (Camus, 2018, s.48).

Camus, Tanrı ile ölüm sorunsalı arasındaki bağlantıyı “Caligula” adlı eserinde incelemiştir. Tarihte yaptığı korkunç işlerle anılan Roma imparatorunun eylemlerinin kaynağı sevgilisinin ölümünün ardından geliştirdiği bilinç olacaktır (Camus, 2013a, s.57). Caligula için, mevcut durum ile istenilen durum arasındaki sıkışmışlığın insan için en büyük problemidir. Yaşam ve ölümün makul bir açıklamasının bulunmadığını düşünen Caligula, bu durum karşısında Tanrısal bir inanış ve başkaldırı arasında bir seçim yapmak durumunda kalmıştır. İkinci seçeneği tercih eden Caligula, Tanrılara ve onların sunduğu tutarsızlıklarla dolu akıldışı yaşama bir başkaldırı gerçekleştirmiştir. Ancak Camus'ye göre Caligula'nın çıkış noktası doğru olmakla beraber vardığı nokta yanlıştır.

İntihar

Umut beslemek ve hayata dair kesin çizgilerle belirlenmiş ahlaki kuralların olmaması insanın eylemlerinde bir ölçsüzlüğe sebep olmakta ve bu durum intihar problemini ortaya çıkarmaktadır (Gündoğan, 2018, s.94). Camus, intihar probleminin daha önceleri sosyal ve toplumsal bir problem olarak ele alındığını söylemekte ancak intihar düşüncesinin bireysel yönü ve birçok sebebi olduğunu ifade etmektedir. Düşüncenin hangi süreçleriyle ölümü seçtiğini belirlemek güç olmakla beraber intiharın gereksinim duyduğu sonuçları yine intihar eyleminden çıkarmak mümkündür. Çünkü intihar bir anlamı ile insanın içindekini dışa vurmasıdır. Yaşamın insanı aştığının ve

anlamlandırılmadığının bir göstergesidir. Bazı zamanlar da insanların anlam yüklemeye çalıştığı basit bir neden olarak karşımıza çıkmaktadır.

Basitlik sözcüğünün tehlikeli bir niteliği var. Ve ben bu gece yaşamın belirli bir saydamlığı karşısında artık hiçbir şeyin önemi bulunmadığı için ölmek istenebilmesini anlıyorum. Bir insan acı çeker, mutsuzluk üstüne mutsuzluğa uğrar. Katlanır bunlara, yazgısını benimser, iyice yerleşir içine. Saygı görür. Sonra, bir akşam, hiç: bir zamanlar çok sevdiği bir dostuna rastlar. Dostu biraz dalgın konuşur onunla. Evine dönünce, adam kendini öldürür. Sonra gizli dertlerden, bilinmeyen dramdan söz edilir. Hayır. İlle de bir neden gerekirse, dostu kendisiyle dalgın konuştuğu için öldürmüştür adam kendini. Böyle işte, dünyanın derin anlamını duyar gibi olduğum her seferde, onun basitliği şaşırttı hep beni (Camus, 2013b, s.45).

Saçma duygusunu yaşamış, onunla yüzleşmiş ve çektiği acılar sonunda bilinç kazanmış olan insan, Tanrı'nın varlığını inkâr etmeyi seçmiştir. Bu durumda insan şu soru ile karşı karşıya kalmaktadır: Hayatın anlamının olmadığı ve ölümün de kesin bir olgu olarak karşımızda durduğu bir yaşamın değeri var mıdır? Camus, bu sorunun olası cevaplarından biri olarak hayatın yaşanmaya değer olmadığı cevabını ele almış ve bu cevabın sonucu olarak intiharı getirip getirmemesi konusunu tartışmıştır.

Gerçekten önemli olan bir tek felsefe sorunu vardır, intihar. Yaşamın yaşanmaya değer değmediği konusunda bir yargıya varmak, felsefenin temel sorusuna yanıt vermektir. Gerisi, dünyanın üç boyutlu olup olmadığı, düşüncenin dokuz mu, yoksa on iki ulamı mı bulunduğunu, sonra gelir (Camus, 2007, s.15).

Camus'ye göre saçma, sorunun vardıgı sonuç değil sorunun başlangıcıdır. Bütün sorun saçmanın kabul edilmesiyle birlikte ortaya çıkmaktadır. Saçma karşısında seçilecek yol ve koyulacak tavır Camus için önem arz etmektedir. Saçma ile yüzleşip onu kabul ettikten sonra insan çözüm olarak intihar mı etmelidir? “İşte bu denemenin konusu, uyumsuz ile intihar arasındaki bu bağıntı, intiharın uyumsuz için tam olarak hangi ölçüde çözüm olduğudur” (Camus, 2007, s.18).

Camus'ye göre “Yaşamak için hayatın bir anlam ifade etmesi gerekir mi?” sorusuna verilecek cevap, gerekmediğidir. Eğer yaşamın amacı belirlenmiş olsaydı insan kendi anlamını ve hedefini ortaya çıkarma imkânından yoksun kalırdı. Bu anlamda birey özgürlüğünü bütünüyle yitirmiş olacaktır. Ama eğer dünya anlam barındırmayan bir alan olarak kabul edilirse insan kendini gerçekleştirmek ve anlamlandırmak gibi bir amaç edinecektir. Tüm varoluşçu filozoflarda olduğu gibi Camus için de bireyin olmak isteyeceği her şey bu dünya içerisinde mevcuttur. Bu bağlamda Camus felsefesinde toplumsal olmaktan ziyade bireysel bir hümanizm ortaya çıkmaktadır. İnsan demek Camus için birey demektir. Bu birey herhangi bir metafizik alana sığınmayan ve aklını

kurban etmeyen bilinç sahibi bir bireydir. Camus'ye göre böyle bir birey saçma karşısında başkaldırı tutumu benimsemelidir. Fiziksel anlamda intihar olgusu ise başkaldırıya engel teşkil etmektedir ve bu sebeple Camus intihar tutumunu onaylamamaktadır. “Ölüm korkusunu aşmadıkça insan için özgürlük yoktur. Ama intihar ile değil. Bu korkuyu aşmak için kendini bırakmamak gerekir. Hiç burukluk duymadan, korkmadan ölebilmeli” (Sevinçgöl, 2010, s.28). Yaşamak intihardan daha fazla cesaret gerektirmektedir. Camus bu konuda “öyle bir gün geliyor ki, insan olması gerektiği yerde olmak istiyor. Ama kimi kez yaşamak için, intihar etmekten daha çok cesaret gerekiyor” demektedir (Camus, 2011, s.65). Camus, şekli veya gerekçesi ne olursa olsun ölmenin ve öldürmenin her türüne karşıdır. Veba romanında bu durumu “uzaktan ya da yakından, haklı ya da haksız nedenlerle insanları öldüren ya da öldürmeyi haklı çıkaran ne varsa hepsini reddetmeye karar verdim”) şeklinde ifade etmiştir (Camus, 2013c, s.82). İnsanlar için sorun, öldürmenin ne tür gerekçelere dayanıyor olursa olsun onu kabul edip etmemektir.

Fiziksel anlamda intihar, saçmayı ortaya çıkaran etkenleri de yok edeceğinden dolayı bilinçli bir saçma kavramına ulaşmayı da güçleştirecektir. Fakat bu durum herkesin saçmayı duygu anlamında tecrübe etmesinin önünde engel değildir. İntihar genel anlamda bir cevap değil, kişinin saçma karşısında özel bir tavrıdır. Saçmadan kurtulmak için kişisel anlamda bir kaçışı ifade etse de genel anlamda saçmanın ortadan kaldırmak için bir çözüm değildir. İntihar saçmaya boyun eğmek ve onu onaylamak demektir. İntihar bir yenilgidir. Ancak bu böyle bir durumun olması saçmayı ortaya çıkaran başkaldırı ve direnç ile çelişmektedir. Bu sebeple intihar, saçma ile ne kadar çatışsa da saçma için bir çözüm olamaz. Ölüm saçmayı ortaya çıkaran nedenlerden biridir. İntihar etmek ise bilerek ve isteyerek ölümü tercih etmektir. Oysa saçmanın insan için sunduğu başkaldırı bir anlamda ölüme karşı bir başkaldırıyı ifade etmektedir. Bundan dolayı insanın bilinçli olarak intihar etmesi başkaldırı ile uyuşmaz. Ölüme mahkûm insanlar içgüdüsel olarak hayatı daha yoğun yaşamak istemektedir. Cruickshank (2016) bu durum için “Ne olduğunu bilmediği bir suç için ölüm yazgısına mahkûm olan insanın da kendi felaketine neden olması mantıksal değildir” demektedir (s.90). Camus ‘de aynı konu için şu ifadeleri kullanmaktadır:

İntiharın başkaldırıdan sonra geldiği sanılabilir. Ama yanlış olarak. Çünkü intihar başkaldırının mantıksal sonucu değildir. İçerdiği boyun eğiş dolayısıyla, onun tam tersidir. (...) İntihar uyumsuzu kendince çözer. Onu da aynı ölüme sürükler. Ama biliyorum ki sürüp gitmek için uyumsuzun çözüme varmaması gerekir. Aynı zamanda hem bilinç hem de ölümün yadsınması olduğu ölçüde intihardan sıyrılır. İdamlığın son düşüncesinin en ucunda, her şeye karşın birkaç metre ötede, baş

döndürücü düşüşün kıyısında gördüğü şu kundura bağıdır. İntihar edenin tam karşıtıdır idamlık (Camus, 2007, s.68).

Yalnızlık duygusundan hareketle intihar eden kişi ise öldürme eylemini başkasının yerine kendine uygulaması bir değer ifade etmektedir. Kendini öldürmek özgür bir tercih gerektirir. İnsan bu tercihi ve gücünü hâkimiyet için başka insanlarda kullanmak yerine kendi üzerinde kullanmayı tercih etmesi bu değer kendisidir. İnsan her şeyi ortadan kaldırdığını ve kendisi ile beraber götürdüğünü düşünmektedir. Ancak bu anlamda ölüm bile, yaşamak için uğrunda mücadele edilecek bir değer bırakmaktadır (Camus, 2010, s.17). İnsan hayatı ne kadar anlamdan uzak olursa o derece güzel yaşanabilir. “Yaşamak uyumsuzluğu yaşatmaktır” (Camus, 2007, s.67). Saçmayı beraberinde yaşatmak ise insanı başkaldırıya götürmektedir.

Başkaldırı

Camus, düşünce sistematğinde her zaman insan ve yaşamdan taraf olmuştur. Düşünce ile pratik arasındaki yabancılaşmayı ortadan kaldırmak gayretinde olmuştur. Çünkü eğer fiiller meşruiyet kazandıkları teoriyi ortaya çıkaramıyorsa o noktada amaçlar araç durumuna dönüşmüş, merkezi konumda olması gereken insan ise ikinci planda kalmış ve gölge durumuna düşmüş demektir. Bu sebepten dolayı Camus, fiile dökmeyen düşüncelerin çok fayda getirmeyeceğini düşünmektedir.

Camus’ye göre insan, dünya ve bunun bir sonucu olarak insan-dünya ilişkisi saçmadır. Saçma insan ise yaşamın saçmalığının bilincinde olan insan olarak tanımlanmaktadır. Bu saçma yaşantı içerisinde kaybolmadan yaşamını devam ettirebilmenin yegâne yolu olarak başkaldırıcıyı göstermektedir. “Başkaldırıcı insan kimdir?” sorusuna Camus şu şekilde cevap vermektedir: “Kimdir başkaldırıcı insan? Hayır diyen biri. Ama yadsırsa da vazgeçmez; evet diyen bir insandır da, hem de daha ilk deviniminde. Yaşamı boyunca buyruk almış bir köle, birden bire, yeni bir buyruğu kabul edilmez bulur” (Camus, 2010, s.21). Camus için başkaldırma veya hayır demek kişinin kendi bireyselliğini kabul etmesine gide yolu açmaktadır. “Her başkaldırıda, haksıza karşı bir tiksintiyle birlikte, insanın kendi benliğinin herhangi bir yanına tam ve birdenbire bir katılığı vardır” (Camus, 2010, s.28).

Dünyaya karşı kendimizi ne kadar yabancı hissetsek de, bizim arzularımıza karşı ne kadar kayıtsız kalsa da, Camus için bilincimize kaynaklık ettiğinden dolayı dünyayı yok saymamız olası değildir. Bireyin kendi varlığını da dünyada ortadan kaldırması

mücadeleden kaçmak ve yenilgiyi kabullenmek anlamına gelecektir. Bu noktada hem yaşamın hem de kişinin varlığının devamını sağlayacak olan tavır Camus'ye göre başkaldırıdır (Gündoğan, 2018, s.111). Saçma insan varlığını başkaldırı ile ortaya koymaktadır. Başkaldırı ile saçma arasındaki ilişkiyi Camus şu sözlerle dile getirmiştir:

Uyumsuz, ancak kendisine sırt çevrildiği zaman ölür. Böylece, tutarlı olan ender felsefe durumlarından biri başkaldırı olarak belirir. Başkaldırı insanla kendi karanlığının sürekli biçimde karşılaştırılmasıdır... Öyleyse, bilinçle gün ışığına çıkardığımız bu uyumsuz, uyumsuz olduğunu bile bile, göz önünden uzaklaştırmamak için elimizden gelen her şeyi yapmazsak, bu yazgıyı 66 yaşamayacağız demektir. Onu yaşatan karşıtlığın öğelerinden birini yadsımak, ondan sıyrılmaktır. Bilinçli başkaldırıyı yok etmek sorunu ortadan kaldırmaktır. Sürekli devrim izleği böylece bireysel deneyim alanına geçer. Yaşamak uyumsuzu yaşatmaktır. Uyumsuzu yaşatmak her şeyden önce ona bakmaktır (Camus, 2007, s.58-59).

Camus için başkaldırı, bir yandan hayata hakiki değerini vermek anlamı taşıırken diğer taraftan hayata meydan okumak demektir. Meydan okumayı ise sadece cesaret sahibi olanlar gerçekleştirmektedir. Camus'nün "Sisifos Söyleni" adlı eserinde değindiği gibi Don Juan, Aktör, Fatih ve Sanatçı bu cesareti göstermişlerdir. Onların gerçekleştirmeye çalıştığı eylemler ölüm ve saçma düzene karşı bir meydan okumadır. Fakat her ne kadar meydan okuyacak cesaret gösterecekler de sanatçı dışındaki karakterler başkaldırma ahlakını tam olarak ortaya koyamamış ve başkaldırmanın niteliğini sergileyememişlerdir. Bu karakterler başkaldırma hakkında bize sağlıklı bir fikir verememektedirler. Bu karakterler başkaldırı niteliğini tam olarak gösteremeseler de başkaldırının doğuşuna hizmet etmektedirler.

Camus, saçmayı üç eserinde ele almıştır: "Yabancı", "Sisifos Söyleni" ve "Caligula". Bu eserlerde saçmayı sistematik şekilde incelemeye çalışmıştır. Başkaldırı kavramını ise "Başkaldıran İnsan", "Sıkıyönetim" ve "Veba" adlı eserlerinde ele almıştır. Camus, saçma felsefesini oluştururken hayatın ve özgürlüğün değerlerine vurgu yapmıştır ve bu değerlere verdiği önemi başkaldırı felsefesinde de ifade etmiştir. İnsanın anlamını ve kıymetini yitirdiği bir dönemde Camus, insana anlamını ve değerini kazandırmaya çalışmıştır. Bu değerlerin kazanılmasının, birileri tarafından değil bizzat insanın kendi mücadelesi ile gerçekleşeceğini vurgulamıştır. İnsan, kendinde bir anlam ve değer barındırmakla beraber bu değeri keşfedemediği için her dönemde bu tutku boşa çıkmıştır. "Bir Alman Dosta Mektuplar" adlı eserinde Camus bu durumu Naziler özelinde eleştirmiştir. İnsanda arzu edilen bu değeri sağlayacak olan şeyin "Başkaldıran İnsan" eserinde özgürlük ve adalet kavramları olduğunu ifade etmiştir.

Başkaldıran insan, yaşam düzeni içerisinde bir şeylerin yanlış olduğunu fark eden ve buna “hayır” diyen bireydir. “ Hayır, ya sırf zihnî ya da fiilî olur. Eğer hayır zihnî ise bunun adı metafizik başkaldırma, fiilî ise bu da tarihsel başkaldırmadır” (Şişman, 2007, s.51). Gerek tarihsel başkaldırıda gerekse metafiziksel başkaldırıda “hayır” mutlak bir anlam ifade etmeyip içerisinde bir değer de barındırmaktadır. Diğer bir deyişle “evet”i de içinde barındırmaktadır. Başkaldırmak, olumlu ve anlamlı bir değer ortaya koymaktır.

Camus felsefesinde “hayır” demek ve bu yolla kişinin kendini onaylaması pek çok farklı düşünürün eserlerinde karşımıza çıkmaktadır. Bu düşünürlerin “hayır” kelimesine yükledikleri anlam farklılaşmakla birlikte, neden hayır denilmesi noktasında benzerlik göstermektedirler. Örneğin, Schopenhauer, “hayır” demenin insanın sonsuz isteklerine karşı olması anlamına geldiğini söylemektedir. “Hayır” kelimesini Camus’ye benzer şekilde tanımlayan Schopenhauer başkaldırmanın neden önemli olduğunu şöyle ifade etmektedir:

Hayata ‘hayır’ demek acıya da ‘hayır’ demek, acı çekmeye ve acı çektirmeye de ‘hayır’ demektir. Bu durum (gerçekte) derin bir sükûnet ve bir iç neşedir; bir durum ki, gözümüzün önünde durursa, ya da hayal gücü onu gözümüzün önüne getirirse, ona büyük bir özlemle bakmadan edemeyiz; çünkü biz onun (hayır demenin) tek doğru durum olduğunu, diğer bütün durumların üstünde olduğunu görürüz...(Kuçuradi, 2006, s.56).

Başkaldırma eylemini mitolojideki karakterler üzerinden farklı yansımaları ile değerlendirmek mümkündür. Bu durum için ön plana çıkan iki karakter Sisifos ve Prometheus’tur. Prometheus’un başkaldırısının merkezinde Tanrıların yerine geçmek varken, Sisifos’un başkaldırısı Tanrı’ları küçük görme ve dünyadaki düzenden dolayı onlara kızgın olmak vardır. Buradan anlaşılmaktadır ki başkaldırı eyleminin ortaya çıkması için mevcut bir otorite ve bu otoritenin bir şekilde etkilediği insanların bulunması gerekmektedir. Cruickshank bu durumu “ başkaldırma bir yadsımadan çok bir meydan okuma sorunudur, başkaldırma bir duruma karşı ve sonunda bu durumdan sorumlu olan birine karşı yönelmelidir” kelimeleri ile ifade etmiştir (Cruickshank, 2016, s.135-136). Özetle başkaldırı eylemi, insanın, yaşamın kendi şartlarına ya da onu kontrol altında tutan otoriteye boyun eğmemesi ve “hayır” diyerek bir eylem başlatması olarak tanımlanabilir. Camus için “hayır” bir sınır belirlemektir. Bir yere kadar evet ama bir yerden sonrasına hayır diyerek sınır çekmektir. Bu sebeple “hayır” mutlak bir ret değil bir kısmı ile de “evet” demektir.

Camus’ye göre başkaldırı beraberinde üç değer ortaya çıkarmaktadır. İlk değer olarak insanın saçmaya karşı başkaldırı tavrı koymasının sonucunda kendini

onaylamasıdır. En basit başkaldırı, örneğin; kölenin efendisinin emrine karşı çıkması bile içerisinde bir olumluluk barındırmaktadır. Bu karşı çıkış kölenin içerisinde az da olsa bu duruma boyun eğmeme isteği barındırdığını göstermektedir. Bu durum kısa bir anlığına da olsa kendini bulabileceği bir şeyler barındırdığını göstermektedir (Lebesque, 1984, s.86). İkinci değer olarak kişi, “başkaldırıyorum öyleyse varım” diyebilir. Diğer insanlar ile bir arada yaşayan bir varlık olarak insan sadece kendisi için değil diğer insanların gördüğü zulüm karşısında onlar içinde başkaldırmaktadır. Bireysel başkaldırımı sağladıktan sonra evrensel başkaldırımı ortaya çıkarmaktadır. Bu noktada insan “başkaldırıyoruz o halde varız” diyecektir. Bu açıdan bakıldığında başkaldırı Descartes’in “Cogito” kavramına benzemektedir. Çünkü “Cogito” da diğer insanların varlığını kesinlemektedir (Gündoğan, 2018, s.118). Başkaldırı sadece kişisel olarak ezilmekten değil aynı zamanda diğer insanların üzerindeki zulümden de doğmaktadır. Son değer olarak Camus, insanların birbiri ile dayanışmasını söylemektedir:

Aykırlığı ele alan bir düşüncenin ilerlemesi bu aykırlığı tüm insanlarla paylaştığını ve insan gerçeğinin, tüm olarak, kendi kendisine ve evrene uzaklığı dolayısıyla acı çektiğini anlamaktır. Bir tek insanın çektiği dert ortak salgın olur. Gündelik acımızda başkaldırı, düşünce düzeyinde, ‘cogito’ nun gördüğü işi görür: ilk kesinliktir. Ama bu kesinlik bireyi yalnızlığından çekip alır. İlk değeri bütün insanlar üzerinde duran bir ortak noktadır. Başkaldırıyorum, öyleyse varız (Camus, 2010, s.29).

Camus felsefesinde başkaldırmanın ortaya çıkardığı olumsuz sonuçlarda başkaldırı sorumlu değildir. Önemli olan husus başkaldıran kişinin temellerden ve kaynaklardan kopmamasıdır. Her değer başkaldırımı meydana çıkartmaz ama her başkaldırı bir değeri beraberinde getirmektedir. Hayır demek bir sınır çizmekse, başkaldırı bazı değerleri koruyor demektir. Bu değerlerin dayandığı temel ise başkaldırıdır. Başkaldırı üzerinden insanların birbirine bağlandığı düşünülürse, başkaldırı eylemi değerler üzerinde uzlaşıldığında mümkün olacaktır.

İnsanlar arasındaki bağlılığı bozmaya veya ortadan kaldırmaya yönelik bir başkaldırı, kendini inkâr edecek ve başkaldırı özelliğini kaybedecektir. Camus, insanlar arasındaki bağı kutsal dışında bir alana taşımak istemektedir. İnsanın varoluşu için bir zorunluluk olan başkaldırı ancak insanların üzerinde anlaştığı değerlere ve sınıra saygı gösterdikçe meşru olacaktır. Zorlu, gergin ve süreklilik gerektiren bir süreç olan başkaldırının, zaman zaman bıkınlık veya zorbalığa dönüşmemesi başkaldırıya eşlik eden değerlere ne kadar bağlı kalındığıyla doğrudan ilişkilidir.

Başkaldırmayla birlikte ortaya çıkan olumsuz sonuçlar, başkaldırının ürünü olarak görülmemeli. Bunlar başkaldırmış kişinin kaynakları unuttuğu, evet ile hayır

arasındaki sert gerilimden bıktığı, kendini en sonunda her şeyin yok sayısına ya da tam boyun eğiše bıraktığı ölçüde ortaya çıkar (Camus, 2010, s.49).

Camus, iki çeşit başkaldırıdan bahsetmektedir. Metafizik başkaldırı, insanın kendi şartlarına ve evrene karşı bir duruştur. Evrenin ve insanın ereklerini yadsımaktadır ve bu nedenle metafiziktir. Bir köle kendisine dayatılan şartlara karşı çıkar; metafizik başkaldıran insan ise evrenin kendisine verdiği şartlara karşı çıkmaktadır. Başkaldıran köle efendisinin davranışlarına karşı bir yabancılık hissiyatı duyar; metafizik başkaldıran insan ise evrenin sunduğu düzeni yadsımaktadır. Her iki durumda da bir değer yargısından bahsetmek mümkündür. Her iki başkaldıran da bir değer uğrunda durumlarını yadsımaktadır. Başkaldıran insan parçalanmış halde olan dünyayı birleştirmek istemektedir. İlk tavır olarak insan, yeryüzündeki adaletsizliğe karşı içinde bulunan adalet ilkesi ile başkaldırır. Bu işi çözmek için imkânı yeterse adalet üzerine eğer çözümsüz kalırsa adaletsizlik üzerine birliktelik kurma ve egemenlik sağlama isteği vardır. Şu an için sadece çelişki ve tutarsızlığı gösterebilmektedir. Metafizik başkaldırı, ölme ve yaşama problemine karşılık mutlu ve adil bir birliktelik çabasını ifade etmektedir (Camus, 2010, s.33).

Camus'ye göre başkaldıran insan bir tarafta ölümü yadsırken diğer tarafta ölümü kendisine dayatan düzeni ve gücü yadsımaktadır. Bu anlamda metafizik başkaldırı tanrısız değildir ama kutsallara karşıdır. Tanrı'yı ölüm olgusunun hamisi ve tutarsızlıkların sebebi kabul eder ve düzen için kutsala saygısızlık etmektedir. Metafizik başkaldırı, insan, varlığına dair kesin yargıda bulunduğu gücün karşısında durduğunda kısaca ancak onu yadsıdığı zaman doğrulamaktadır. Bu şekilde Tanrı'yı insan seviyesine indirmiş olmaktadır.

Yadsıma gücümüzün kapsamına sokar onu, insanın eğilmeyen yanı önünde onu da eğer, bize göre saçma bir varoluşa onu da katar, en sonunda, zaman dışı sığınağından çıkarak ancak bütün insanların boyun eğişinde bulabileceği ölümsüz sonsuzluktan çok uzak bir şeye, tarihe katar onu (Camus, 2010, s.34).

Bu anlamda tanrısızlık anlayışından ziyade Tanrı'ya bir meydan okuyuş söz konusudur. Metafizik başkaldırı, insanın koşullarına ve bu koşulları dayatan evrene karşı duruş göstermesidir. Mademki Tanrı bu dünya üzerinde yıkıma sebep olan kötülükleri kaldırmıyor, bu durumda Tanrı'ya karşı bir başkaldırı gerekmektedir. Tanrı'yı yok saymaktan ziyade onu hor gören bir başkaldırmadır. İnsan, Tanrı ile bir eşiti gibi konuşmaktadır.

İnsan, somut bir gerçeklik halinde ortada bulunmayan bir varlığa başkaldıramayacağından dolayı metafizik başkaldırı, Tanrı'yı soyut düzlemde değil somut düzlemde (dünyada) bir varlık olarak ele almakta, bu somut varlığı küçük görmekte ve bu gerçekliğin ortaya koyduğu değerlere bir başkaldırıdır (Gündoğan, 2018, s.144-145). Bir taraftan Tanrı'ya itiraz eder diğer taraftan Tanrının varlığını kabul eder. Bu anlamda metafizik başkaldırı temelde teist bir özellik barındırmaktadır. Ancak zaman içerisinde metafizik başkaldırı Tanrı'yı insan yargısına bağlayarak insanla eşitlemesinden dolayı ateist bir alana geçiş yapar. Tanrı'nın mutlak gücü bir defa bile olsa insana geçerse belirli bir süre sonra Tanrı'nın ölümünü ilan etmek de kaçınılmaz olacaktır (Cruickshank, 2016, s.136).

Öyleyse doğaötesi başkaldırının tarihi tanrısızlığın tarihiyle birleştirilemez. Hatta bir açıdan, çağdaş dinsel duygu tarihiyle birleşir. Başkaldıran kişi, yok saymaktan çok, meydan okur. Hiç değilse başlangıçta, Tanrı'yı silmez, yalnızca eşit eşite konuşur onunla. Ama kibar bir söyleşim değil, yenme isteğinden hız alan bir tartışma söz konusudur. Köle adalet istemekle başlar, krallık istemekle bitirir işi. Şimdi de kendisi egemen olmalıdır. Koşula karşı ayaklanma, önce tahtından indirildiği, sonra da ölüme yargılandığı bildirilecek bir tutsak kral alıp getirmek üzere, gökyüzüne karşı bir büyük akın olarak düzenlenir. İnsan ayaklanması doğaötesi bir devrim olarak sonuçlanır (Camus, 2010, s.39).

Metafizik başkaldırı ile ateizm arasında doğrudan bir ilişki olmadığına göre teist inanın hâkim olduğu her dönemde bu tür bir başkaldırı ile karşılaşmak mümkündür. Antik dönemde Prometheus metafizik başkaldırının önemli bir sembolüdür. Prometheus, insan ve Tanrı arasındaki ilişkiye ve bu tutarsız duruma karşı bir başkaldırandır. Tanrı'nın idaresi altındaki varlık olmayı kabul etmediği için modern dönemin insanın başkaldırma eyleminin güzel bir örneğidir (Cruickshank, 2016, s.138). İnsanın ölüm yazgısına karşı mücadele veren ve mutlu bir gelecek ve dünya hayal eden Prometheus bir kahraman olarak kabul görmüştür.

Camus'nün esas odaklandığı noktalardan bir diğeri akla uygun olmayan bir dünyada uygulama imkânı olan bir etik anlayıştır. Camus, "alçalmış düşünce" olarak adlandırdığı aşkın anlayışına alternatif üretmek için daha açık ve aydınlık bir yolda yürüme çabasında olmuştur. Camus, düşünce tarihinde ilk defa Nietzsche'nin vurgu yaptığı nihilizm sorununu aşma çabası göstermiştir. Felsefi sorun olmanın ötesine geçmiş, çağımızın önemli bir sorunu haline gelen nihilizmin düşünsel temelleri üzerine kafa yormuş ve onun toplumsal-tarihsel sonuçlarını çözümlemeye çalışmıştır.

Nietzsche için tek gerçeklik yaşadığımız dünyadır. İnsan bu dünya üzerinde kurtuluşunu gerçekleştirmek için gayret etmelidir. "Tanrı öldü: Ve bundan böyle isteriz

ki biz, üstinsan yaşasın”) diyen filozof, üst insanı tanrının önüne geçirmektedir (Nietzsche, 2017, s.313). Üst insanın görevi mevcut değerleri yıkmak ve yeni değerler yaratmak için cesaret göstermektir. Çünkü Tanrı’nın varlığı kabul edilirse insan için yaratılacak herhangi bir şey kalmayacaktır. Üst insan ise ancak ve ancak yaşadığımız dünyadan ortaya çıkacaktır. Camus ise Nietzsche’nin nihilist anlayışının iyi bir amaç beslemekle beraber sonuçlarının ölümcül olduğunu düşünmektedir. Çünkü Nietzsche’nin ortaya attığı bu düşünce Nazizm ve Stalinizm gibi ideolojilerin meşruiyet aracı haline dönüşmektedir. Bahsi geçen siyasal düşüncelerin Nietzsche’yi yanlış anladığını ifade eden Camus (2010) “Başkaldırı Nietzsche felsefesinin potasından geçtikten sonra, bir özgürlük çılgınlığı içinde, dirimsel ya da tarihsel Sezarcılığa varır” demektedir (s.84). Nietzsche’nin felsefi anlayışını Marx ile onarmaya çalışanlar (evrene olmamakla beraber tarihe evet diyenler) metafizik başkaldırıdan tarihsel başkaldırıya geçişi sağlamaktadır. Bu sebeple doğaüstü başkaldırı ne zaman bir başarısızlık yaşasa onun yerini politik ve askeri çözümler almaktadır. Akıldışı olan yaşamın öldürmelerine, akıl temelli gerekçeler üreten siyasal düzenlerinde cinayetleri eklenmiş olmaktadır. Siyasal ideolojiler öldürmeyi rasyonel hale getirmektedir. Buradan yola çıkarak saçmanın kabulü ile insan cinayetleri savunulur hale getirilmekte ve doğaüstü başkaldırının çıkış noktası geçerliliğini kaybetmektedir. Siyasal devrimlerin gerçekleşmesi ile tarihsel başkaldırı gün yüzüne çıkar. Cruickshank tarihsel başkaldırı ile ilgili şu ifadelerle yer vermektedir:

Düşünsel gelişimi iki ayrı döneme ayrılan Camus, birinci dönemde, dünyanın saçmalığı ve yaşamın anlamsızlığı konuları ve dolayısıyla, saçma kavramı üzerinde, buna karşın ikinci dönemde başkaldırı konusu ve buna bağlı olarak, dünyanın anlamsızlığına başkaldırmak, toplumu değiştirmek, kötülükleri gidermek ve daha iyi bir düzen kurmak amacıyla eylemde bulunma temaları üzerinde durmuştur (Cruickshank, 2016, s.157).

Tarihsel başkaldırı, bahsi geçen dönemler içerisinde ikinci dönemin ikinci konusu içerisinde ele alınmaktadır. Tarihsel başkaldırı, metafizik başkaldırının teorik alanından fiili boyuta geçiş yapması ile ortaya çıkmaktadır. Tarihsel başkaldırı ifadesinin kullanımı politik bir alanı ifade etmesinden kaynaklanmaktadır. Metafizik başkaldırı ile insan önce Tanrı’yı hor görmekte ardından düşünce dünyasında tanrıyı yok ederek yerine insan-tanrı düşüncesini koymaktadır. İnsan, tanrıya ait tüm özellikleri kendi benliğinde hayata geçirmek, zaman içerisinde var olabilmek ve kurtuluşa ulaşmak için çaba göstermektedir. Zaman üstü olan ve Tanrıyı yok eden insan, başkaldırısını bu sefer tarihe yöneltmektedir. “Metafiziksel başkaldırma, öldürdüğü Tanrı yerine, tarihin ve tarih içindeki insanın putlaştırılmasına neden olmuştur” (Gündoğan, 2018, s.159). Özetle aşkın varlık olan

tanrının yerine insan ve zaman üstü olmanın yerine ise tarih inşa edilmiştir. Bütün bu süreç ise siyasal devrimlerin gerçekleşmesinde ön ayak olmuştur.

Tanrı'nın öldürülmesi ile başlayan süreç yerini insanın tanrılaştırılmasına bırakmaktadır. Ancak ölümsüz olmakta bir kurtuluş yakalamayan insan, siyasal devrimler aracılığı ile kurtuluşu tarihte aramaktadır. İnsanı tanrı konumuna getiren ve özgürlük vaat eden devrimler esas olarak metafizik başkaldırının bozulmuş bir formudur. Camus'ye göre insan bilincini ortaya çıkardığı için başkaldırının kendinde bir suç yoktur ancak çeşitli formlarda tarih içerisinde yer alan devrimler suç niteliği taşımaktadır. Gerçek özgürlük arzusunun devrimleri ateşlemesi doğaldır ancak devrim adına yapılan sürgünler, soykırımlar ve terör eylemleri sonuç olarak ortaya çıkmıştır. Tarihsel devrimler, geleceğe dair arzularından dolayı bugünü kurban etmekte ve dolaylı yoldan umudu tetiklemekte ve eyleme geçmektedir.

Başkaldırı birlik ister, bir “evet”e dayanan “hayır”dan yola çıkar. Oysa tarihsel devrim tümlük ister, salt yoksayıcılıktan (nihilizmden) yola çıkarak çağların sonuna atılmış bir “evet”i yaratabilmek için bütün kölelikleri bağrına basar. Başkaldırı yaratıcıdır, devrim yoksayıcı (Camus,2010, s.116).

Buradan yola çıkarak devrimlerin başkaldırıya bir ihanet olduğunu söylemek mümkündür. Camus'ye göre devrim, fiillerin bir düşünceye göre şekillendirilmesi ve yaşamı kuramsal ve teorik bir çerçeveye oturtma çabasıdır. Devrimin, ilkeleri ve hem soyut hem de somut olarak insanları yok ettiğini düşünmektedir.

Camus, devrimler ile başkaldırı arasındaki farkı ortaya koymak için çaba göstermiştir. Devrimlerin insanları öldürme eğilimi ve niteliği başkaldırı ile amaçsal olarak bir fark yaratmaktadır. Başkaldırı, yaratma gayesi güderken devrimler genelde yok etme ile son bulmuştur. Devrimler, saçmayı ortadan kaldırmak için dünyaya hükmetmeyi bir yöntem olarak benimsemektedirler. Devrimler insan öldürmeyi rasyonalize ettiğinden dolayı Camus tarafından eleştirilmektedir. Özellikle “Başkaldıran İnsan” adlı eserinde Fransız devrimi ve Rus devrimi gibi birçok örneğe yer vermiştir. Camus'ye göre Devrimlerin yanlış yola sapmasının nedeni ise insanın ve başkaldırının sınırlarına vakıf olamamasıdır. Sınırları tek bir sefer aştığı anda artık geri dönüş yoktur. Başkaldıran insan sınırlarını bilmeli ve o sınırlar içerisinde eyleme geçmeli ve daha makul daha reformist bir tutum benimsemelidir. Devrim gerçekleştirmek isteyenler bu hataları tekrar yaşamak istemiyorlarsa başkaldırının özüne tekrar dönmeli ve kaynaklara bağlı kalmalı ve “sınırlılık” düşüncesini önemsemelidir. Camus, ölçü tanrıçası Nemesis'i sembolize

ederek insan için orta düzey bir eylem ve düşünce olasılığına vurgu yapmaktadır (Camus,2010, s.131).

Camus'nün devrimler ile ilgili ele aldığı en çarpıcı yapıtı, “Doğrular” adlı tiyatro eseridir. Rusya’da Büyük Dük’e karşı gerçekleştirilecek olan bir suikast sırasında masum çocukların ölmesine göz yumamayan Kaliyev karakteri üzerinden devrime dair düşüncelerini şu kelimelerle ifade etmektedir:

Yaşam bana hala olağanüstü güzellikte görünüyor. Güzelliği, mutluluğu seviyorum! Bunun için de zorbalıktan nefret ediyorum ama bunları nasıl anlatmalı onlara? Devrim, devrim... anladık! Ama yaşam için devrim, yaşama bir şans vermek için, anlıyor musun? Kimsenin kimseyi öldürmeyeceği bir dünya kurmak için öldürüyoruz biz. Cani olmayı kabul ettikse, dünya suçsuz insanların yurdu olsun diye... (Camus, 2009, s.44-45).

Önceki paragraflarda değinildiği üzere devrim hayalinin gelecek ile ilgili olması, şimdiyi feda etmesi ve umudu körüklemesi sebebi ile Camus tarafından eleştirilmiştir. Bunun yanında Camus bu anlayışın köleleştirici bir yanı da olduğunu düşünmektedir. Bu sebeple devrim arzusu, özelliği geleceksizliği ve umutsuzluğu bilmek olan saçma insanın isteği olamaz. Devrim talebi olan insan kendi yazgısını reddettiği için geleceği değiştirme arzusu duymaktadır. Oysa saçma felsefesinin temeli kaderini sevmektir. Tanrının yerine tarih getiren devrim özünde özgürlük arzusu taşımaktadır. Camus bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

Özgürlük, “sağanakların savaş arabası üzerine yazılmış olan bu korkunç ad”, bütün devrimlerin özündedir. O olmadı mı adalet düşünülmesi olanaksız bir şey gibi gelir ayaklanmışlara. Yine de, bir zaman gelir, adalet özgürlüğün bir süre yasaklanmasını ister. O zaman büyük ya da küçük bir yıldırı gelip devrimi taçlandırır. Her başkaldırı bir suçsuzluk özlemidir, varlığa yönelen bir sesleniştir. Ama bir gün olur, özlem silahları kendi eline alır, tüm suçluluğu, yani öldürmeyi ve şiddeti omuzlarına yüklenir. Böylece, bayağı başkaldırıları, kral öldüren devrimler, bir de yirminci yüzyıl devrimleri, gittikçe daha tam bir kurtuluşu yerleştirmeye kalktıkları oranda büyüyen bir suçluluğu benimsemişlerdir (Camus, 2010, s.109).

Camus, hayata bir anlam vermeye çalışan bireyin hayata tutunmak için gerçekleştirdiği düşünsel faaliyetleri, onların pratiğe aktarılması ve ardından oluşan yanlışlıklara vurgu yapmıştır. Yaşamın kendisi ve bir eylem olarak yaşamak değer taşımaktadır. İnsan bu yaşam içerisinde varlığını onaylamak için eyleme geçmelidir. Ancak Camus, bu eylemler gerçekleştirilirken belirli sınırlara ve kurallara uyulması gerektiğini söylemektedir. Örneğin, özgürlük ve adalet kavramı tek bir kişi veya zümreye ait değil her bir insan için uygulanabilmelidir. Tarihsel süreç içerisinde bir başkaldırı olacaksa ve birey varlığını bu alanda bir eylemlilik ile kanıtlayacaksa tüm insanlığın hak

ve özgürlüklerini göz önüne alarak mücadele etmelidir. “Yaşam hakkına saygı duymayan ve bu hakkı korumayan bir başkaldırı eyleminin tüm insanlar için insani bir gelecek yaratma şansı olamaz” (Camus, 2010, s.111-112).

Camus, saçmaya dair tavır olarak geliştirilen olumlu başkaldırı örneği olarak sanatı göstermektedir. En kısa ifade ile sanatçı için bu dünya onun arzu ve ideallerine karşılık verecek derecede yeterli değildir ve bundan dolayı sanatçı dünyayı yadsımaktadır. Ancak yadsıdığı bu dünyayı yıkmak yerine kendi arzu ve özlemlerine uygun dünyayı sanat aracılığı ile inşa etmektedir. Çünkü akıl aracılığı ile dünyaya dair bir anlam bulamayan ve sonunda sadece dünyanın tutarsız ve anlamsız olduğuna ulaşan sanatçı, imgesel bir anlatımla kendine ait bir dünya kurmaktadır. Bu durum saçmanın imge yolu ile onaylanmasıdır. Sanat açısından bu dünya tek gerçektir. Metafizik ile bağ kuramaz ancak bu dünyadaki gerçekliği de anlamsız ve yetersiz bularak yadsır. Bu da sanatçıya arzu ettiği dünyayı yaratmak için bir fırsat vermektedir. Bu şekilde başkaldırma ve sanat eylemi bir noktada birleşmektedir. Sanat, gerçek hayatın bize sunamadığı bir serbestliği hayal gücü aracılığı ile elde etmektedir. Sanatçı, hayal gücü ile yeni dünyalar yaratmadaki serbestliğinden dolayı özgürdür. Saçma karşısında yeni bir dünya yaratmak için sanatçı kaynağını bu dünyadan almakta fakat kendi ideal dünyasını yaratmaktadır. “Gerçeğin tümüne açık olmayan her sanatçı, peşinen sakatlanmış demektir” (Camus, 1965, s.27).

Camus, devrim ile başkaldırı arasında yaptığı karşılaştırmayı sanat ve başkaldırı için de yapmaktadır. Başkaldırı ile sanat arasındaki benzerliklerden biri evren kuruculuktur. Bu anlamda Camus için başkaldırının gerekliliği bir noktada sanatsal bir gereklilik ifade etmektedir. Sanatçının yaşama dair başkaldırışı, devrimlerden farklı bir görünüm taşımaktadır. Bu başkaldırı ezilmiş insanın taşıdığı kesinleme içeren bir başkaldırı ile benzemektedir. Sanat, devrimin taşıdığı yadsımaya ek olarak bir boyun eğiş de barındırmaktadır. Bu sebeple sanat sadece yadsıma ile devamlılığını sağlayamaz. Sanatçı, dünyaya dair sadece kötü hisler besleyemez, sözgelimi dünyanın çirkin olduğunu söyleyemez. Güzeli yaratmak için gerçeği yadsımakla birlikte bazı taraflarını yüceltmesi gerekmektedir. Sanat her ne kadar gerçeğe karşı çıkış olsa da tamamen gerçekten kaçamaz. Sanat için tanrısal bir aşkınlıktır denemez ancak kendine has bir aşkınlık taşımaktadır. Bu durum canlı aşkınlık olarak tanımlanabilir (Cruickshank, 2016, s.166). Bu canlı aşkınlık hali, insanın dünyadan kopmasına engel olmakta ve bu dünyayı bize sevdirmektedir. “Böylece sanat, sürekli oluş içinde kaçıp giden, ama sanatçının önceden

sezip tarihten koparmak istediği bir değere biçimini vermeye çalıştığı ölçüde, başkaldırının kaynaklarına götürür bizi” (Camus, 1965, s.31).

Camus için sanat, bir yandan insan dair değerler diğer yandan sanata ait değerler içermelidir. Birini diğerine feda etme hatasına düşülmemelidir. Bu konuda şunları dile getirmektedir:

Her şeyi hiçe saymacılıktan kurtulduğumuz şu sırada, ne insanlık değerleri için sanat değerlerini budalaca hiçe sayarım, ne de sanat değerleri için insanlık değerlerini. Bence bu değerler birbirinden hiç ayrılmaz ve bir sanatçının (Moliere'in, Tolstoy'un, Melville'in) büyüklüğünü bu iki değeri dengede tutmasıyla ölçerim. Bugün, olayların baskısı altında bu iki değer arasında gergin bir durumda yaşamak zorunda kalıyoruz. Onun için nice sanatçılar bu gerginliğe katlanamayarak ya fildişi kuleye sığınıyorlar, ya da toplum dinciliğine. Ben, her iki türüsünü de kaçamak sayıyorum. İnsan acılarına ve güzelliğe aynı zamanda hizmet etmeliyiz. Bunun gerektirdiği sabır, güç ve sessiz, gösterişsiz başarı beklediğimiz yeniden-doğuşun dayanacağı değerlerdir (Camus, 1998, s.73).

Albert Camus 'de İnsan ve İnsanın Anlam Arayışı

Dünya hayatının anlamı varsa bu anlamın insan tarafından verilip verilemeyeceği, anlamsız ise bunun nedeni, anlamsız dünyanın yaşamaya değer olup olmadığı, yeni değerlerin insan eli ile yaratılıp yaratılamayacağı çoğu düşünür tarafından tartışılmıştır. Örneğin, Hegel'e göre bu dünyanın bir anlamı vardır ve bu anlamı yaratan Geist'tir. Hegel'e göre varlık anlam sahibi ve anlamla yüklü bir bağlantıdır (Bumin, 2019, s.80-81). Hegel'in düşüncelerini eleştiren Schopenhauer'e göre ise dünya anlamlı değildir ve kötüdür. Felsefenin işlevi ise bu kötü dünyada insanın yolunu aydınlatmaktır (Kuçuradi, 2006, s.95). Albert Camus de bu konuya duyarsız kalmamış ve bu alanda birçok eser vermiştir.

Camus için, tıpkı Kierkegaard, Nietzsche ve Schopenhauer gibi tek bir bireyden yola çıkıp insan problemi üzerine odaklandığı söylenebilir. Ancak insanı anlama çabası içerisinde ne Schopenhauer gibi pesimist, insanın kurtuluş yolu olarak yaşama arzusunu yadsıyan ve asketik (diğer dünya ile ilgili) bir tutum önermiştir ne Nietzsche gibi tanrısal hale gelmiş, tarihi yapan bir üst insan gibi bit tutum sergilemiştir ne de Kierkegaard gibi kurtuluşu sadece Hristiyanlık ve Tanrı'da aramıştır.

Camus'nün felsefi düşüncelerini yoksulluk içinde geçen çocukluğunun, geçirdiği ağır hastalığın, birinci ve ikinci dünya savaşının, Avrupa üzerinde hâkim olan faşist yönetimlerin etkilediğini söylemek mümkündür. Kendisi Nobel Edebiyat ödülünü kazandığında yaptığı konuşmada bu durumu şöyle ifade etmektedir:

Birinci Dünya Savaşı'nın başlangıcında doğanlar ve Hitler'in iktidara gelişi ve ilk devrimci mahkemelerin kuruluşu sırasında yirmi yaşında olanlar, eğitimlerini bitirirken İspanya Savaşı'nı, İkinci Dünya Savaşını, toplama kamplarını, zindancıların ve işkencecilerin bir Avrupa'yı yönettiğini görenler şimdi artık büyümüşler, çoluk çocuk sahibi olmuşlar ve atom silahlarının tehdit ettiği bir dünyada yapıtlarını ortaya koymuşlardır. Elbette ki kimse onlardan iyimserlik bekleyemez. Aşırı umutsuzluktan ötürü her şeyi hor gören ve dosdoğru günümüzün nihilizmine sapanların yanlış tutumuna her zaman karşı olmakla birlikte onların bu tutumlarını anlamamız gerektiğine de inanıyoruz. Kendi yurdunda ve bütün Avrupa'da, hepimiz olmasak bile, çoğumuz bu çeşit nihilizmi yadsımış ve yaşanacak bir kural aramaya çalışmış bulunuyoruz. Onların da yeniden doğmaları için felaket zamanları içinde kendine göre bir yaşama sanatı geliştirmeleri ve sonra zamanımızda işlemekte olan ölüm içgüdüsüne karşı açıkça savaşmaları gerekir (<http://www.sabitfikir.com>).

Camus, düşüncesini, saçma ve başkaldırı diğer bir ifade ile ölme ve öldürme arasında oluşturmuştur. Ölüm gerçeğiyle yüzleştiği dünyada kendini yaratabilen insan gibi daha güzel ve iyi bir dünyanın imkânını da araştırmaktadır. Bu iş, saçma deneyimini yaşamış ama çözümü intiharda bulmamış olan bireyin yani başkaldıran insanın işidir. Saçmanın olumsuzluğuna rağmen ondan ayrılmayı gündeme hiç getirmeyen Camus, saçmayı başkaldırı eylemine varacak bir yöntem olarak kullanmış ve saçmadan yaşama varmıştır. Bu şekilde saçma durumların çokluğu başkaldırının daha sağlam temellere dayanmasına olanak tanımıştır. Saçma bilincine varmak, insanın saçma karşısında tahammül sınırının ötesine geçmesi ile mümkündür. Buradan anlaşılmaktadır ki saçma bilincine varmak, bireyin dünyaya ve saçma durumlara başkaldırması ve artık hayır demesidir. “Hayır” kelimesi sadece sözlü bir durumdan ziyade eylem ile bütünleşmiş bir tepkidir. Başkaldırı sadece düşünce düzleminde yer alan bir teori değil, düşüncenin öncülüğünde bir eylem planıdır. Bütün eylemleri şekillendiren bu “hayır”dır. Saçma dünyadan bir başkaldırı yaratan insan, saçmanın sebep olduğu kötülük ve adaletsizlik ile savaşması gerektiğini düşünmektedir. Bu anlamda Camus için başkaldırı ahlaki bir özgürlük sorununu içinde barındırmaktadır

Adaletsiz bir dünya içerisinde yaşadığından insan haklı olduğunu düşündüğü için başkaldırmaktadır. İnsan, yaşamı aleyhine kitlesel ya da bireysel bir haksızlık yapıldığında yaşamı adaletsizliğin sınırına ulaştığı için başkaldırı planını düşünmektedir. Yaşam adaletsiz bir anlayışla engellendiğinde, insanın sınırları işgal edildiğinde ise başkaldırı ortaya çıkmaktadır. Fakat aşkın ve siyasal çözümler, insanı ihmal ettiğinden dolayı tercih edilmemektedir. Bu durumu Albert Camus eserinde şu şekilde ifade etmektedir: “İki bin yıldan beri, kötülüklerin hiçbirisi eksilmedi bu dünyadan. Tanrısal olsun, devrimci olsun, hiçbir peygamber inmedi gökten. Her türlü acıya, hatta insanların

en çok hak edildiğini düşündükleri acılara bile, bir adaletsizlik yapışıp duruyor” (Camus, 2010, s.289).

İnsan, dünyadan hakkı olan adaleti, değeri ve mutluluğu almak için sistematik ve kolektif bir başkaldırı gerçekleştirmelidir. Başkaldırı bu şekliyle insana kötü ile mücadelesinde bir yol göstermektedir. Başkaldırı ahlaki süreklilik gerektiren bir eylem ahlakına ihtiyaç duymaktadır. Her eylemin dayandığı etik bir değer vardır ve bu kalıcı hale getirilmelidir. Bu durum adaletin kişi için olduğu kadar tüm insanlar için gerekli olduğunu göstermektedir. Başkaldırının hedefi ortak bir mücadele başlatmak ve başkaldırını ortak bir kader için gerçekleştirmektir. “Herkes kurtulmamışsa bir tek kişinin kurtulması neye yarar?” (Camus, 2019a, s.304).

Başkaldırı, giderek artan bir sesle varlığı belirsiz, kontrolü eline alamamış insana dünya karşısında boyun eğmemesi için eyleme geçme çağrısıdır. Başkaldırı, intihar ve cinayete bireysel anlamdan daha çok insanlık adına bir karşı çıkıştır. İnsan hayatını hiçe sayan tanrısal veya siyasi anlayışlar insan onurunu savunmayı temel vazife olarak gören başkaldıran insan karşısında direnemeyecektir. Bu durum Camus’nün yaşamak için bir şeye bağlanılıp bağlanılmaması kaygısını ortadan kaldırmaktadır. Çünkü insan başkaldırıya bağlanarak, tekil olarak bireyin kitlesel olarak ise tüm insanlığın kurtuluşu için mücadele edecektir ve adil bir dünya yaratma olasılığını kovalayacaktır. Böylece insan bir anlamda aşkın bir varlık olduğunu ve özgürlüğünü teyit edebilir. Bu özgürlük ile birlikte metafizik olana veya tarihe bağımlı olmadan kendisi değer yaratabilmektedir.

Başkaldıran insan, haksızlığı ve adaletsizliği yadsımakla birlikte onu ortadan kaldırmayı amaç edinmiştir. Yaşamın insanı intihara ve hüsrana sürükleyen adaletsiz yapısı ile verilen mücadele, insana hak ettiği bir dünyanın inşa edilmesi, bütün anlamsızlıklara rağmen dünyaya anlam katma gayreti, tüm değerleri yok eden ve insan hayatını hiçe sayan öldürmelere karşı insan onurunu ve değerlerini yeniden kurmak için verilen çaba, başkaldırı düşüncesine planlı bir eylem ile dâhil olmakla gerçekleşmektedir. Başkaldırı anlayışını değerli kılan şey bir taraftan haksızlık ile mücadele verirken diğer taraftan da mücadele esnasında kişinin adil kalma zorunluluğudur. Ölümünü ortadan kaldırmak için yöntem olarak yine ölümü seçmek Camus’nün getirdiği en temel eleştirilerdendir. Kötülüğü yok edecek başkaldıran insanın önce kendinin adil olması gerekmektedir. Camus’nün insanı, başkaldırısını etik bir anlayış ile belirlemiş ve gerçekleştireceği eylemlere sınırlar koymuştur. Bu durum bir amaç uğruna her yolun mubah olmadığı anlamı taşımaktadır. Yöntemin meşru olmadığı bir durumda amacın meşruluğu da söz konusu olmayacaktır. Eğer adil bir dünya talebi varsa insan buna leke

sürmeyeceği, şiddetin, savaşın ve yıkımın olmadığı bir yöntem arayışına girmesi gerekmektedir. Bu, başkaldırı eylemini belirleyen amaçtır ve bunun gerçekleşmesi, Camus'nün de belirttiği gibi, birtakım ilkelere dayanmalıdır. Bu ilke, insana, eylemine ve insanın özgürlüğüne bağlıdır ve her zaman bir anlam ve değeri gözeterek gerçekleştirilir. Öyleyse, insanın özgürlüğü, eyleminin değerle kuşatılması ve bir ölçü ile yapılmasına bağlanmaktadır. Ölçsüz bir özgürlük bütün değerleri ortadan kaldıran, her şeyin mümkün olduğu bir eylem dünyasını yarattığından dolayı, değer bilinci hem eylemde hem de insanın özgürlüğünde bir sınır olarak ortaya çıkar. Bu anlamda Camus'nün eylemi, kurallı bir eylem; özgürlüğü sınırlı bir özgürlüktür.

Albert Camus ve Eğitim

Albert Camus'un varoluşsal yaklaşımı, tarihsel süreç içerisinde farklı kitlelerin ilgi odağı olagelmıştır. Bu ilgi ağırlıklı olarak saçma kavramı üzerinde yoğunlaşmıştır. Saçma, sanat (Gotz, 1987; Bennett-Hunter, 2009), kurgu (Vaught, 2016) gibi çeşitli disiplinlerde, biyografik (Kassoul ve Maouga, 2006), edebi (Davison, 2007) ve felsefi perspektiflerden analiz edilmiştir.

İçinde bulunduğu durumu uygun bir şekilde tanımlamak için Camus, saçma metaforunun yansımaları üzerine çalışmıştır. Bu metafor sayesinde Camus dünyayı kendi için daha anlaşılır kılmak için mücadele vermiştir. İlerleyen süreçte, başkaldırı metaforuyla da çalışmasını desteklemiştir. Bu, saçma kavramını kullanmaktan uzaklaşmak olarak görülmemiş, aksine saçma anlayışına daha fazla doku kattığı şeklinde algılanmıştır (Sleasman, 2012, s.7).

Yetmişli yılların ortalarından itibaren “felsefi analizden uygulamaya geçme” ilgisi dünyada artış göstermiştir. Bu durum, Camus'ye dair geniş bir çalışma alanını farklı felsefi düşüncelere ve yeni bağlamlara uygulamak için önemli bir harekete yol açmıştır. Örneğin; Dostoyevski (Krapp, 2002) ve Nietzsche'nin (Sefler, 1974), kıta filozoflarının (Solomon, 1999), Karl Popper ve Levinas'ın (Roberts, 2013) fikirleri ile saçma kavramı arasında karşılaştırmalı analizler yapılmıştır. Çin bağlamında Zhang (2010) ve Avrupa bağlamında Lang (1998) gibi yazarlar, Camus'yü bölgesel eğitim politikası ve uygulamasının geleceği konusundaki tartışmalarda kullanmış ve ahlaki eğitim konusundaki tartışmalara yeni boyutlar getirmiştir.

Camus'nün düşüncelerinin farklı alanlara uygulanmasındaki esnekliği göz önüne alındığında eğitim gibi yeni bağlamları, Camus felsefesi üzerinden okuma imkânı

vermektedir. Örneğin, Porz ve Widdershoven (2011) saçmanın biyomedikal etiğine, özellikle öngörücü testler yapılan hastaların bakımına uygulanmasına dair yaptıkları çalışmada şunları söylemiştir:

Hastanın deneyimlerini anlamlandırmak için, Fransız filozof Albert Camus tarafından geliştirilen saçma kavramına atıfta bulunuyoruz. Camus'nün saçma konusundaki yazıları, vücutları ve hastalık deneyimleri hakkında konuştuklarında hastaların hikâyelerine uyuyor gibi görünüyor. Bu çalışmada, Camus'nün felsefi denemesi Sisifos Efsanesi üzerinde duruyoruz ve Sisifos'un saçma deneyimini hastanın hikâyesiyle karşılaştırıyoruz. Bu karşılaştırma bize etik bir yansıma alanı açacaktır. Camus'nün saçma kavramının, özellikle öngörücü testler alanında, hastaların durumlarının kırılganlığını anlamak için yeni ve gelecek vaat eden bir yaklaşım sunduğunu düşünüyoruz (s.342).

Sleasman (2011) gibi yazarlar, postmodern koşuldaki anlam ve eylem konusundaki mevcut ve gelecekteki zorlukları daha iyi anlamak için Camus'ü ve saçma kavramının eleştirel bir okumasını kendi profesyonel uygulamalarına uyarlamışlardır. Kültürel ve sanatsal zorluklar ve sorunlar, benlik anlayışı ve toplumun gelecekteki yönünü yeniden düşünmek (Foxlee, 2011; Francey, 2014; Maze, 2011; Margerrison ve diğerleri, 2008; Sigley, 2011) gibi alanlarda Camus'nün yeniden okunmasını ve fikirlerin çağdaş alanlara uygulanmasını savunan farklı yazarlar bulunmaktadır.

Diğer taraftan Robert Zaretsky (2010) ve Emmanuelle Vanborre (2012) gibi yazarlar etik bağlamda siyaset, Fransa ve politik değişim ile ilgili olarak Judt (1998) veya şiddet politikası bağlamında Davis (2007) gibi yazarlar Camus'un politik fikirlerini detaylı bir şekilde araştırmışlar ve bununla çağdaş siyasi düşünceye yeni görüşler katmaya çalışmışlardır. Camus felsefesinin genişliğini ve derinliğini okumayı teşvik eden bu tür yayınlar, Camus'ye ve yazılarına dair çağdaş ilgiyi artırmıştır. Bu ilgi bugün de aratarak devam etmektedir. Yakın zamanda Camus'nün “Yabancı” adlı eserinin, Kamel Daoud (2015) tarafından yazılan yeniden uyarlaması olan “Mersault Araştırması” 100.000 kopya satmış, 28 dile çevrilerek uluslararası başarı yakalamıştır. Camus filmlere konu olmaya ve blog dünyası tarafından ilgilenilmeye devam etmektedir. (Maguire, 2015; Mitra, 2012). Albert Camus'un çalışmalarının popüleritesinde süregelen bu yükseliş Huffington Post tarafından şu şekilde dile getirilmiştir:

Camus'nün doğumunun yüzüncü yılı (2013'te) ve ölümünün 50. yıldönümünde (2010) coşkulu törenler düzenlenmiştir. Bence, dikkatin yalnızca Camus'nün şahsının üzerine değil aynı zamanda kurgusal karakterlerine ve kitaplarında ortaya çıkan ana fikirlerine dikkat çekildiğini ve gerçek bir Camus dönemi yaşadığımızı söylemenin adil olduğunu düşünüyorum. Bu ilgiyi kitaplar, filmler ve hatta gazete yazılarında görmeye devam ediyoruz (Dobie, 2016).

Eğitim çevrelerinde oluşan ilgide bu sürece bağlı şekilde artarak devam etmiştir. Genellikle eski metinlerle yeniden irtibat kuran, uygulama ve araştırmada disiplinler arası bir yaklaşım benimseyen çok miktarda çalışma ortaya konmuştur. Örneğin; bu tür yazıların en güzel örneklerinden biri Denton (1964) tarafından kaleme alınmıştır:

Eğitim konusunda Camus'nün düşüncesi bize en az üç önerme vermiştir. Birincisi, eğitimin doğası ile ilgilidir. Eğitim, kurumsal biçiminde varlığını ancak, berrak bireylerin gelişimi için programlar uyguladığı ölçüde haklı gösterebilir... İkinci sonuç, ilk önce; Eğitimin temel amacı ahlaki insanları geliştirmek... Üçüncüsü... İnsanı olduğu gibi eğitmeliyiz (s.99).

Otuz yıldan uzun bir süredir devam etmiş olan ve Greene (1973) tarafından gerçekleştirilen çalışma, çoğu zaman eğitim içindeki totaliter yaklaşımları eleştirmenin bir parçası olarak kullanılagelmıştır. Yazara göre öğretmen süreci aktif olarak yürüten kişi olmalıdır. Öğretmen yabancı duygusunun oluşturduğu karmaşıklıktan tamamen kaçmaya çalışmamalı ve saçma duygusunu kabul etmeli ve anlamalıdır. Bu duygu, yabancı hissini içerisinde öğretmene eleştirel bir bakış açısına izin verecektir.

Aynı şekilde farklı yazarlar, Camus ve eğitim arasındaki bağlantılara temel ve önemli bilgiler sağlamıştır. Çalışmaları Camus'nün etkisini arttırmaya devam etmiştir. Eğitim kavramı ve eğitilmiş kişi (Oliver, 1973), Camus ve diğer eğitim yazarları (Hendley, 1993), saçma ve öğrenen kavramı arasındaki potansiyel ilişki (Felman, 1995) üzerine analizleri içeren çalışmalar yayınlanmıştır. Diğer taraftan, Camus sembolizmi, eğitim politikası sıkıntılarını vurgulamak için kullanılmış (Fleming, 2004) veya Camus'nün ilkeleri yönetim gibi yeni eğitim bağlamlarında uygulanmaya çalışılmıştır (Hjorth, 2003). Birçok araştırma eğitim ve kimlik sorunlarıyla ilgili politik ve yönetsel sorunlara odaklanmış (Heraud, 2013) veya pedagojiyi araştırmıştır (Burgh ve Thornton, 2014).

Sanat eğitimi üzerine yapılan tartışmalarda saçmayı tanıyan ve bulunduğu ana dair bilinç geliştirmiş olan ve bunu pedagojik bir dayanak olarak açıklayan araştırmacılar vardır. Helguera (2010) yaptığı çalışmada bu dayanağı şu şekilde açıklamıştır:

Pedagoji ve eğitim, sürecin oluşumuna, diyaloga, değiş tokuşa, içsel iletişim ve insan ilişkilerine vurgu yapmakla ilgilidir. Ürün gerekli veya önemli olabilir veya olmayabilir. Ancak bu değişim gerçekleşmezse süreç başarısız olur. Aynen sanatsal çalışmalarda olduğu gibi... (s.17).

Bu durum, özellikle yaratıcı sanatların ve tiyatrunun, saçmayı temsil etme ve doğrudan saçma deneyimini izleyicilere sunmasının belirgin bir örneği olarak karşımıza çıkmaktadır. “Saçmanın tiyatrosu” çalışmasında Esslin durumu şöyle özetlemiştir:

Bu yazarların her birinin kendine özgü bir saçmalık türü vardır: Beckett'de melankoliktir, yaşlılığın hayal kırıklığı ve kronik umutsuzluğun doğduğu bereket

hissi ile renklenir; Adamov daha aktif, saldırgan, dünyevi ve sosyal ve politik tonlarla dolu; Ionesco'nun saçmalığının trajik bir palyaçonun kendine has fevkalade tadı vardır. Fakat hepsi aynı derin insan tecrübe duygusunu ve insan koşulunun tazelenemez karakterini paylaşıyor (Esslin, 1960, s.4).

Başka yerlerde, Sisifos imgesi diğer eğitim ortamlarında destek ya da hayata geçirme, eleştirme ve yorumları destekleme amacıyla kullanılmıştır. Örneğin, eğitimde teknolojinin kullanımıyla ilgili olarak ABD'deki okul finansmanı ve sınıf büyüklüğü tartışmaları bağlamında John Franklin (2003), Lowyck (2005) gibi yayınlar tezlerini Sisifos imgelemine kullanarak tartışmışlardır.

Sisifos ve Eğitim

Sisifos metaforunu eğitim ile ilişkilendiren çalışmalar süreç içerisinde fazlasıyla yapılmıştır. Bu çalışmalar çoğunlukla Sisifos'u, siyasi ve ekonomik sistemin altında kalmış ve sınırlanan bir eğitim sisteminin sembolü olarak kullanmıştır. Yapılan çalışmaların diğer kısmı ise öğretmenlerin kazancına odaklanmaktadır. Bernfeld, “Sisifos veya Eğitim Sınırları” adlı çalışmasında, mevcut eğitime çokça eleştiri getirmiş ve öğretmenlik mesleğinde bulunan bir dizi gerilimi sembolize etmek için Sisifos karakterini kullanmıştır. Tanrıların Sisifos'a nasıl davrandıklarına paralel olarak “sistemin” öğretmenlere nasıl davrandığını ve bir dizi yeni siyasi ve psikolojik ideolojilere hizmet etmeleri için nasıl makine haline getirildiklerini dile getirmiştir:

Pedagoglar bazen kendilerini çocuğun yetenekleri hakkında oldukça karamsar bir şekilde ifade etmişlerdir, öyle ki tüm çabaların gerçekten boşuna olduğunu söylemişlerdir. Benim düşüncemde bu yönde, ancak bu kadar vahim olduğunu düşünmüyorum. Elbette, Darwinizm'in, kalıtım doktrini ve determinist psikoloji etkisi ile insanın yaşamının gidişatının önceden belirlendiğini hayal etmek kolay olur. Bu durum esasında bir kukla gösterisinden ibaret ve sadece mekanizmayı bilmeyen ve kuklanın özgürce hareket ettiğini düşünen çocuklar bu durumun gerçek olduğunu sanıyor (Bernfeld, 1973, s.109).

Gerçek eğitim ideallerine ulaşmaya ve öğretmenlerin çalışmalarına zarar verdiğine inandığı politikanın yükselişini eleştirmek için Sisifos'un “boş ve umutsuz emeği” kullanılmıştır:

Camus, her zaman kişni yükünü tekrar tekrar üstlendiğini ve bir insanın kalbini doldurmak ve rahatlatmak için kendisinin zirvelere karşı mücadelesinde kendisinin yeterli olduğunu düşünmektedir. Kişi, Sisifos'un mutlu olduğunu hayal etmelidir. Ancak tehlike tam da şurada yatmaktadır: kayalarımızı yeniden sırtımıza alıp memnuniyetle dağa tekrar çıkartma eğilimi. Sisifos'un kaderinden kaçınmak için farklı bir kayaya ihtiyacımız olabilir; farklı bir dağa bile ihtiyacımız olabilir. Bunu kesinlikle düşünmeliyiz (Eaton, 1990, s.8).

Sisifos'un cesur ve şiddete karşı mücadele imajı, öğretmenlerin çağdaş toplumda karşılaştığı artan zorlukları vurgulamak için de kullanılabilir. Sorulacak soru Camus'nün felsefi intiharını andırır şekilde, olasılıklara karşı ve yeterli desteği olmadan öğretmenler olumlu etki yapmaya nasıl devam edebileceği ve toplumda önemli bir rol oynayıp oynayamayacağı olmalıdır. Öğretmenin görevi Sisifos'un uğraşına benzetilebilir. Öğretmenler uzun süreler boyunca zorlu çalışma koşullarında, hem psikolojik hem de çevresel olarak büyük sıkıntılara karşı mücadele ortamında yer almaktadır. Ancak modern efsaneye göre, öğretmen tıpkı Zeus gibi algılanmaktadır. Her biri güçlü ve istediği herhangi bir amacı gerçekleştirebilecek pozisyonadadır. Dolayısıyla öğretmen başarısız olursa, öğretmen tamamen suçlu olacaktır. Ancak herhangi bir öğretmenin de başarabileceklerinin ciddi sınırları vardır (Carr, 2005, s.144)

Olumsuz eleştirilerde kullanımına karşın Sisifos'un karakteri ve yaşantısı, hümanist rol modellerini ve eğitim ideallerini sembolize etmek için olumlu şekillerde de kullanılabilir. Simon'a (2007) göre sadece sanat ve bilim alanındaki bir eğitim disipliniyle insan müdahalesi doğaya eşit olabilir ve bireylerin kendilerine uygulanan fiziksel, ahlaki ve entelektüel yüklerle başa çıkmaları sağlanabilir (s.161). Sisifos'un kaya yüküyle olan emeği gibi, insanoğlunun bilgi edinme, erdemli davranış gösterme ve yeteneklerinin ötesinde olsa bile tüm bu entelektüel alanların dayandığı kutsallığı kavrama zorunluluğu olduğu iddia edilmiştir.

Sisifos'un psikolojisini, eğitim sürecinde hissettiğimiz duygu veya duygularla bağlantılarını inceleyen bir alanda tartışmak da mümkün gözükmektedir. Umutsuzluğun içinde yer aldığı eğitim iki şekilde üretkendir. Birincisi, bize bir tür başa çıkma mekanizması sağlamaktadır. Eğitim olası riskler barındırır, çünkü bizi sürekli bir bilinmezin alanına taşır, ama aynı zamanda bize, götürdüğü çaresizliği yönlendirmenin bir yolu olarak imkân sunmaktadır. Buradan hareketle, huzursuzluğun canlandırıcı bir etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Bu süreci yaşamadan, basit çözümlerle sorunlarımızdan çıkılamamakta ve bu durum döngüsel umutsuzluğa kapılma olasılığımızı artırmaktadır. Bununla beraber, ulaşılması imkânsız hedefler olarak gözükse bile bizi, asil sonlara adamaya istekli olan Sisifos gibi azimli ve mücadelecî hale dönüştürebilir (Cline, 2013, s.277-278). Bu tür konuları ele alan yayınlar, Camus'un eğitim yazarı olarak anlaşılabilir ve sınıfla konuştuğu (veya konuşabileceği) anlamını güçlendirmektedir.

Sisifos Söyleni'nde Camus, saçma ve saçma ile uzlaşmak ve yaşamak isteyen kişilerin keşfedilmesi konusunu ele almıştır. Sisifos, bu yaşam şeklini, saçmayı kabullenen birisi için “açıklama ve çözme değil, deneyimleme ve tanımlama” şeklinde

tanımlamaktadır (Camus, 2007, s.29). Sisifos'un süreci deneyimlemesi, yalnız olabilir, ancak eğitim gibi, aynı zamanda kolektif bir boyuta sahiptir. Sisifos bir birey olarak çalışır, ancak bu sayede başkalarının sebeplerine bağlanmaktadır (Carroll, 2007, s.2). Sisifos'un bu durumu, bu dengeyi pratik eğitim ortamlarına getirmeye çalışan eğitimcilere hitap etmektedir. Saçmanın berraklığı, bireyi ve kolektifi güçlü ve eşsiz bir şekilde bir araya getirme potansiyeline sahiptir.

Sürgün duygusu, Camus düşüncesinin merkezi konumlarından biri olarak yer almaktadır. Sisifos'ta sürgün kavramı, anlamlara karşı nihilizm benzeri tam bir isyan değildir. Daha yeni yer bulmuş bir duygudur. Bu yerdeki kurallar ve varsayımlar belirsizlik göstermektedir. Deneyimlere, “belaya değmez” hissi eşlik etmektedir. Sisifos, saçmanın fark edildiği, kendimize ait hissedildiği andan itibaren kabul edildiğine ve bu hissin herkes için rahatsız edici olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu durum acının, çelişkinin ve acizliğin baskın olduğu bir durumdur.

Saçma, sürgün ve yabancı hissi deneyimleri tamamen durağan ve yıkıcı değildir; ayrıcalıklı ve acı anlar olarak da ifade edilebilir. Sisifos, bu zamanlarda “felsefi intihar”ı seçip seçmeyeceğimizi sormaktadır. Başkalarının hikâyelerini açıklayarak okuyuculardaki eylemi tetiklemektedir. Birey olarak veya kurumlarımız adına ne yapacağımızı sormaktadır. Çözüm ise Camus tarafından “boğucu gökyüzü altında yaşamak, birisini uzaklaşmaya ya da kalmaya zorlar” şeklinde ifade edilmiştir (Camus, 2007, s.31). Sisifos'da, sürgünün oluşturduğu öngörülemezliğin sonuçlarını şöyle açıklanmaktadır:

- yanılısma ve ışıktan mahrum bırakılmış bir evren
- anlam dünyasına dair hiçbir hatıra ve geri dönüş olmaması
- Aktör ve dekor arasında oluşan mesafe

Bu duygular saçma ile başa çıkmanın bir sonucudur. Yazarlar, özellikle ilk karşılaşmayı, korku ve olası sonuç sorununu nasıl değerlendirildiğini araştırmakta ve kendilerine, eğer bu yola girerlerse hayatın umutsuzluktan başka bir seçenek olup olmayacağını sorusunu sormaktadır. Eğitimcilerin, bu zorunluluğu kabul etmeleri ve uygulama, sonuçları keşfetmeleri için teşvik edilebilirler. Ancak bu durum sadece saçmanın yerini anlama ve onu tanımlama konusunda yardımcı olacaktır. Fakat Camus'yü kullanmak, duygusal ve fiziksel tehlikenin nerede olabileceği ve umudun nerede olabileceğini göstermemize izin vermektedir. Sisifos gibi saçma karakterler, bize öğretmeni ve öğrenciyi görmenin alternatiflerini, etkileşimleri, politikaları ve ilkeleri sunabilir.

Eğitimde Saçma Anlayış

Özel bir kavram olarak saçma eğitim, uygulanan eğitimsel girişimlerin sonuçlarının temel öğrenme ilkelerine zarar verdiğini savunarak, eğitim politikası eleştirmenleri tarafından kullanılmıştır. Saçma kelimesi, eleştiri için imge olarak kullanılmıştır; bir girişimin / yaklaşımın anlamsız, gerçekliğe bağlı olmayan bir şeyle sonuçlanacağını veya değerli olanı tehlikeye sokacağını ifade etmektedir. Bu anlamsal etkiyi elde etmek için “saçma” kavramını kullanmak güçlü bir araç olarak göze çarpmaktadır. Örneğin, on yıldan fazla bir süredir düzenli olarak saçma eğitime atıfta bulunan Goodman, çevrimiçi eğitime geçiş, okuma testi yaklaşımları ve resmi dil uygulamaları gibi Amerikan eğitim politikalarının eleştirisi için bir araç olarak saçma kavramını şu şekilde kullanmıştır.

Gelecekte, bilge erkekler ve kadınlar bu döneme baktıklarında, burada geçersiz ve işlemeyen yöntem ve materyallerin doğal bir kanun gibi işletildiğini ve aklı başında eğitimin yasaklanmış olduğunu ve mevcut sistemin saçma eğitim olduğunu göreceklerdir (Goodman, 2011, s.286).

Eğitim saçma olabilir mi, olmalı mı, olmak zorunda mı? Buna karşılık, saçma eğitici olabilir mi? şeklinde sorular sorulabilir. Sisifos’taki bu benzer soru, saçma uyanışın devamı niteliğinde bir akıl yürütme ve bu düşünme biçiminin değerini ifade etmektedir. Eğitimin saçma olduğunu söylenebilir, çünkü eğitim bilinmeyen ve eksik bilgilerle dolu dünya ile başlamaktadır. Aynı zamanda saçma ile de yüzleşmektedir çünkü belirsizliklerle uğraşmaktadır. Ayrıca, saçma gibi, eğitimde de zorunluluğu aşmak ve bunu yaparken de varoluşsal bir kırılmalıyı korumak kaygısı vardır.

Saçma, eğitimde zihinsel bir faaliyet olarak değerlendirildiğinde ise bir muhakeme yetisine karşılık gelir ve neyin ötesine geçemeyeceğini anlamayı amaçlamaktadır. Bunu yaparken, birleştirici ve aşkın bir ilke olmadan düşüncenin, hayatın her yönünü tanımlamak ve anlamaktan zevk alabileceğini gösterebilir. Bu açıklama Sisifos’taki fenomenoloji eleştirisine benzemektedir. Camus, saçma muhakeme ile hayata dair gerçekliğin ve anlamlandırmanın görünmesini sağlayan bir olanağa işaret etmektedir. Uyuyan bir dünyayı uyandırmanın ve onu akılda anlaşılır hale getirmenin bir yolu olduğunu ve açıklamayı reddettiği için makul bir düşünce olduğunu kabul etmektedir (Camus, 2007, s.55-56). Bu yöntem, saçmanın, aklımıza başvurmadan deneyimi tanımlamamızı sağlayan birleştirici bir ilkeyi reddetmektir. Anın ve bilincin aracılık ettiği bir görüntünün çeşitliliğini görmek için saçma, eğitim alanında gerekli görülmektedir.

Bireyin saçma durumuyla yüzleşmesine neden olan, insan ölümünün kendi başına değil, kendi kişisel ölümünün farkındalığı ile ilişkili olduğu Camus tarafından öne sürülmektedir. Ancak, bu saçma durumunun irrasyonel bir tepkiden doğduğunu ifade etmemektedir. Saçma duygular uyandırılabilirken, saçma farkındalığı, Camus'nün ısrarla, rasyonel, entelektüel bir keşif, ısrarcı olunması gerektiğini düşündüğü bir süreçtir (Foley, 2008, s.83).

Saçma yaratıcılık, Camus pedagojisinde ifade edilebilecek ilkelerden birisi olarak düşünülebilir. Saçma yaratıcılık, bireyin kendini ve başkalarını bulması koşuluna sadık kalma taahhüdünden gelmektedir. Saçma yaratıcılık, berrak kayıtsızlık ile başlar ve bilgiyle anlam bulmamızı talep etmektedir. Buradaki anlam; saçma temellere dayanan eyleme yol açan anlamdır. Camus, bu talebin kayıtsızlığa ya da saçma duygusunu kaybettiğimiz anlamına gelmediğine inanmaktadır. Saçma yaratma, parametrelerin tamamen reddedilmesi değil, geçici olsa bile bunlara bağlılığı ifade etmektedir. Sisifos'ta bu durum “bu tür kişiler nereden başlayacağını biliyorlar ve daha sonra tüm çabaları incelemek, genişlemek ve iniş yaptıkları geçici alanı zenginleştirmek” şeklinde ifade edilmiştir (Camus, 2007, s.44).

Bu süreçler eğitim düşüncesinin belli başlı hedefleri olarak düşünülebilir. Saçma, bilinçli bir açıklık ile hayatı yaşamak isteyenler için bir araç olarak kullanılmaktadır (Sagi, 1994, s.279). Ebediyeti önemsemeyen bir sanat formunu tartışıyor olması, sanat eserinin, belirsizliğin somutlaşmayı reddetmesinden doğduğunu ifade etmesi Camus için eğitimin kritik özelliklerini açık kayıtsızlık, yaratma, biçimlendirme ve bu dünyaya bağlı kalmak şeklinde anlamayı mümkün hale getirebilir.

Başkaldırı ve Eğitim

Camus, dayanışma için gerekli sınırları, diyalog için gerekli dayanışmayı, diyalogu ve başkaldırıcıyı yönetmeyi temellendirmiştir. Sadece politikada değil, saçmanın ortaya çıktığı ve kahramanlarının nihilizm ve idealizm seçimleriyle karşılaştıkları herhangi bir bağlamda başkaldırıcıyı belirginleştirmiştir. Özellikle kolektif düzeyden ziyade bireyde ve ele alınması gereken sorunun siyasi veya aşkın çözüm değil, bireysel tercih olduğu durumlarda bu durumu daha baskın şekilde ifade etmiştir.

Ülkemizde sadece bir yıllık bir zaman diliminde basına yansıyan 302 haberde öğrenci şiddeti yer almaktadır. Bu yaşanan olayların %51'i ilköğretim %49'u ortaöğretimde gerçekleşmiştir. Daha korkutucu olan durum ise bu olayların adı birer suç

özelliği taşımasıdır. Olayların %69’unda bıçak, %19’unda sopa-taş-demir çubuk,%’10’unda silah veya tüfek, %3’ünde jilet-falçata vb. gereçler kullanılmıştır (Bulut, 2008, s.4). Buna ilaveten öğretmenlerin karıştığı şiddet olayları da yer almaktadır. Bu alanda yapılan araştırmalar sınırlı sayıda olmakla beraber araştırmaların sonucuna göre, öğretmen tarafından öğrenciye uygulanan en sık görülen şiddet davranışının fiziksel ceza olduğunu (Gözütok, 1993, s.12; Gözütok, Er ve Karacaoğlu, 2006, s.11) fiziksel cezanın, eğitimin bir parçası olarak görüldüğü ve öğretmenin otoritesinin bir sembolü olarak kullanıldığı (Sümer ve Aydın, 1999), öğretmenlerin fiziksel cezayı eğitimde anlaşılabilir ve onaylanabilir bir fiil olarak algıladıklarını göstermektedir (Saruhan, 1987, s.3; Timuroğlu, 1983, s.9).

Özgür ve diğerleri (2011) “Lise Öğrencilerinin Şiddet Algıları, Şiddet Eğilim Düzeyleri ve Etkileyen Faktörler” adlı çalışmalarında; lise öğrencilerinin şiddetle muhataplık düzeylerini ve şiddeti nasıl algıladıklarını, şiddet eğilim düzeylerini ve bu eğilimi etkileyen faktörleri belirleyi amaçlamıştır. Yapılan araştırmada öğrencilerin %10,3’ünün şiddete gördüğü ve bu öğrencilerin %51,4’ü bu şiddeti arkadaşları tarafından okulda yaşadığı belirlenmiştir. En fazla görülen şiddet türü “fiziksel şiddet”, algılanan şiddet kaynağı “dayak” olarak belirtilmiştir.

Arslan (2015) çalışmasında, Batman ili merkez ilçe okullarında yaşanan şiddet olaylarının ne zaman, nerede ve hangi sebeplerden ötürü ortaya çıktığını belirlemek amacı ile toplam 430 öğretmen ile görüşme gerçekleştirmiştir. Yapılan araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, öğrenciler arasında meydana gelen sözlü, fiziki, duygusal şiddet türlerinde artış görülmüştür. Bahçeşehir Üniversitesince MEB işbirliği ile yapılan CSG Güvenli Okul Projesi kapsamındaki bir çalışmada ise, Türkiye’de öğretmenler okullarda %62 oranında, öğrenciler ise %74 oranında şiddet olayları yaşandığını belirtilmektedir (MEB, 2020).

Başkaldırı felsefesinin eğitime katkı sunacağı en kıymetli alanların başında şiddet gelmektedir. Camus’nün ısrarla üzerinde durduğu ve başkaldırıyı baltalamak olarak gördüğü şiddet, çıkış noktası insan onurunu korumak olduğu için başkaldırı ile çelişmektedir. Şiddet ’in çıkış sebeplerinden biri olarak başkaldırı görülebilir ancak Camus, yanlış bir başkaldırı örneği olarak gördüğü tarihsel başkaldırıyı tam da bu sebeple eleştirmiştir. Çünkü başkaldırı beraberinde sınırları ve temel dayanağı etik kuralları olan bir eylemdir. Sınırlarının temelini ise insan onuru oluşturmaktadır. Başkaldırı felsefesine sahip olan eğitim paydaşları şiddet yerine çözüm olarak diyalogu seçecektir. Haklı bir gerekçe ile bile olsa yanlış başkaldırı beraberinde yanlış sonuçlar doğuracaktır.

Camus'nün başkaldırı ile bize öğrettiği en kıymetli şeylerden birisi doğruya ulaşma için izleyeceğimiz yolun da doğru olması gerektiğidir. Bu anlayış ile sürdürülen bir eğitim ortamı diyalog olanaklarını artıracak ve bu durum arkasından dayanışmayı getirecektir.

Camus'nün, “Başkaldıran İnsan” da tartıştığı ilkenin eleştirel bir bilinçlenme biçimi olarak başkaldırının önemine odaklandığı söylenebilir. Başkaldırma, toplumu ve belki de eğitimi anlamanın ve bunlara yönelmenin yeni bir yolu olarak tanımlanabilir. Özellikle başkaldırı, eğitici görünen bir farkındalıktır. Bu farkındalık anlık değildir; yenin huzursuz edici bir farkındalığıdır (Camus, 2010, s.18).

Camus ile ilgili eğitim tartışmalarında, özellikle de ne öğretildiğine, öğrencilerin bilgiyi nasıl kullandıklarına ve bilgiye nerelerde yer verdiklerine, bilgi edinmeye nasıl katkıda bulunduklarına, bilginin öznesi ya da yaratıcısı olduklarına, kendi içlerinde toplumla ortak olabilecek alanları nasıl tanımladıklarına odaklanılmıştır.

Kendini tanıma, kendini keşfetme, kendini gerçekleştirme gibi eğitimsel tanımlamalar genellikle hissetme, çoğunlukla sezgi gibi algılanmaktadır. Öğretmenlerden öğrencilerin duyarlılıklarını arttırmaları, yaşamlarının duygusal boyutlarına dokunmaları, güvenmeleri, sevmeleri istenmektedir. Elbette, sevgi ve endişeyi deneyimlemek, hissetmek, tecrübe etmek önemlidir. Ancak, eğer öğretmenler gerçekten kendileri ve başkaları için hazır olacaklarsa, Camus'nün ifade ettiği yorgunluğun üstesinden gelmek için çaba sarf etmeleri gerekmektedir (Greene, 1978, s.155).

Eğitimdeki çalışmaları ve iktidar ilişkilerinin yeniden üretilmesiyle, bireyin ve kolektifin birbirine bağımlı olduğu yerler öğretme ve öğrenmenin önemini işaret etmektedir. Kişisel güç olarak öğrenme, bireysel ve yalıtılmış bir etkinlik değildir; bilgi ve eylem, parçası olduğu topluluklar hakkında bir farkındalık içermeli veya buna aracılık etmelidir. Bu literatür, eğitime özgürleştirici ve baskıcı yaklaşımlar arasındaki farkları nasıl gördüğümüze rehberlik etmiştir (Althusser, 2002; Apple, 2006; Freire, 2019).

Camus'nün başkaldırısı için bu özellikler, anlam ve eyleme yönelik özel bir tutumu yansıtmaktadır. Başkaldırı, ideolojik kesinlik karşısında saçma ile yüzleşmeyi, bilginin kırılmasını ve şüphenin önemini talep etmektedir. Felman (1995), Veba bağlamında bu fikri kriz ve aydınlanma eğitimi arasındaki olumlu ilişkiyi şu şekilde ifade etmiştir: “Camus'nün ayrıcalıklı, anlatıcı ve seçilen tanık olarak doktoru belirlemesi, tanık olma kapasitesinin ve kendi başına tanıklık etme eyleminin, bazı iyileştirici nitelikler taşıdığını ve bazı yollarla, iyileşme sürecine ait olduğunu gösterebilir” (s.19-20). Başkaldırı, tam özgürlük gerektiren bir isyan değil; şüphe ve kullandığı dili bir alçakgönüllülük duygusu bulmak için değiştiren bir isyandır (Greene, 1978, s.140).

Bunun Freire'nin bir umut pedagojisi olarak tanımladığı kavramla benzerlikleri vardır. İsyan, ortak bir özgürlük bilinci içermektedir:

Başkaldıran, genel bağımsızlık talep etmekten çok, özgürlüğün, bir insanın bulunduğu her yerde kendi sınırlarına sahip olduğunu kabul etmeyi ister - sınır, tam olarak, insanın isyan etme gücünün aşağıladığı bir sınırdır.... Kimseyi küçük düşürmez. Talep ettiği özgürlüğü herkes için ister (Camus, 2010, s.77).

Başkaldırı düşüncesine sahip öğrenciler bazı şeylerin farklı olmasını talep etmeli ve bunu şiddet yoluyla değil, özveri ile sağlamalıdır. Başkaldırı düşüncesini benimseyen öğrenciler toplumsal değişim yaratma, eğitimlerini bu eşitsizliklere ve yapılan adaletsizliklere meydan okuma ya da mutlak bir doğruluğu reddetmek için kullanabilirler. “Başkaldıran İnsan” da bu, diyalogun açığa çıkmasına doğru ilk adımı atan eğitim olarak tanımlanabilir. Başkaldırı, ağırlıklı olarak seçim ve özgürlük konularında yaşanmaktadır. Camus, bu durumu şöyle açıklamaktadır: “Başkaldıran, kutsal olanı kabul etme veya reddetme noktasında olan ve tüm cevapların insan olduğu bir insani durum üzerinde hak iddia etmeye karar veren bir adam... Bu andan itibaren her soru, her kelime bir başkaldırı eylemidir” (Camus, 2010, s.56).

Eğitimin hem olumlu hem de olumsuz başkaldırıda ilk adımların atılması için gerekli koşulları sağlandığı söylenebilir. Olumlu anlamda, başkaldırı ruhunun örnekleri olarak eğitimin her zaman topluma yeni öğrenme özgürlüğü sağlama misyonu, bilgi ve pedagoji yoluyla kişinin kendine dair yetkinliği artırması, umut ve özümüzü dönüştürmek için barındırdığı potansiyel gösterilebilir. Eğitimin eşitlikçi bir rolü vardır, fırsat eşitliği için bir araç olarak görülmüştür. Toplum eleştirisi yapabilir ve toplum vicdanı olarak hareket edebilir. Olumsuz yanı ise, genellikle başkaldırının antitezi üzerine kuruludur: aşılama riskini doğurabilir, tecrübe ve özgürlük gerçeğini kısıtlayabilir, kimlik duygusu inşa edebilir, küçük düşürebilir, meritokratik efsaneyi somutlaştırabilir, eşitsizliği yeniden üretebilecek bir sistem haline gelebilir.

Mutlakiyetçilik gerçeği hiçbir eğitim ortamından uzak bir kavram değildir. Bütünlüğü talep eden devrim gibi öğretme, öğrenme ve eğitim politikası da hegemonya, şiddet, cehalet doğurabilir. Yeryüzündeki her şeyin istikrara kavuşturulacağı boş bir çaba halini alabilir. Bu durum öğrenmenin ilk amacı olan kişiyi özgürleştirme ilkesini ortadan kaldırabilir. Başkaldırının imgesini kullanarak, isyanın alçakgönüllülük duygusunu yitirdiği ve büyük ölçüde ısmarlama düşünceler ile beslenen belirli bir ideoloji biçimine dönüştüğü duruma dönüşebilir.

Eğitim açısından bu durum, bir söylemin egemenliğidir. Bir çıkarın bir diğeri için değiş tokuş edilmesi ve bunun sonucunda ortaya çıkan teorik ve gerçek şiddet, bu ideolojinin uygulanmasına ve diğerlerinin yasaklanmasına yol açmaktadır: “Ne sebep ne de bireysel düşüncenin özgür ifadesi, sistematik olarak birliği sağlamada başarılı olamadığında, tüm yabancı unsurları bastırmaya karar verir. Böylece giyotin işlevi bir mantıkçı haline gelir” (Camus, 2010, s.124).

Eğitim, eylem için soyut ilkelere, önceden belirlenmiş bir öğrenme amacına, bilginin amaçlarına ulaşmak için herhangi bir gerekçeyi haklı çıkarmaya, bilgiye ulaşmak için toplu bir yaklaşım pahasına bireysel bir odaklanmaya olan bağlılığını reddedebilir. Öğrenme, diyalog yerine dayatma, toplam özgürlüğü sağlayan seçim, kişiselleştirilmiş varoluş ve bütünlük adına itiraz gibi bazı sorunlar çıkarabilir. Ancak olumsuz başkaldırı örnekleri üzerinden bahsi geçen olası riskleri yaşamak mümkün olduğu kadar sınırları çizilmiş etik ilkelere ve insan onuruna bağlı doğru bir başkaldırının sağlayacağı faydaları görmek de olasıdır.

Eğitimcinin, yaratıcı öğrenciyi ortaya çıkartmak için başkaldırma ve özellikle de hâkim eğitim düşüncesine karşı isyan etme sorumluluğu olduğu öne sürülmüştür. Bu başkaldırı saçma ikliminde meydana gelmektedir. Eğitimci için gereken sınıfta şüpheler yaratmak, bazen eğlenmek, öğrencilere kendilerini keşfetme imkânı sunmak ve risk almak olarak tanımlanabilir.

Öğretimin soyutlamadan ne kadar kaçınamayacağı önemli sorulardan biridir. Bireysel öğretmen, genel kabule direnen seçimler yapabilir mi? Başkaldırı ve öğretim, Roberts’ın (2008) görüşmesinde belirttiği gibi varoluşsal bir tercih gerektirir: “Öğretme ve öğrenme, eğitim ömrü boyunca neyin ve kimin lehine karar verilmesi gerektiği hakkında kararların alındığı etik faaliyetlerdir” (s.15-16).

Bu tartışmalar, Başkaldırının zaten uygulamanın bir parçası olduğunu göstermektedir. Sagi (2002), Buber ve Camus arasındaki ilişkilerin hem insan tarihini nasıl gördükleri hem de insan ruhunun şekillenişini gösterdiğini, Morris (1961), öğretmenlik mesleğinin her zaman en iyi alan olduğunu ve varoluşsal ilkelerin, öğrencileri eleştiriye ve şüpheyne hazırlamak için öğretimin uyarlanması gerektiğini ifade etmektedir. Bu noktada önemli olan, uygulama içerisinde mevcut olan başkaldırının daha doğru ve etik kodlara göre düzenlenmesidir.

Başkaldırma için izlenecek yolun karışık olduğu durumlarda diyalog, katılımcıları saçma ile yüz yüze gelmekten ve varoluşsal yabancılaşmaya sebep olabilecek şüphecilik ve kırılmanın olumsuz etkilerinden uzaklaştırabilir. Diyalogdan

hoşlanmayan ilişkiler (yeni yabancılıktan) sabit kalır ve nesneleştirilir. Bilgi, değerler ve hatta diğer bireyler, diğer kişiler tarafından kullanılmak üzere sınırlandırılmış araçlar haline gelir.

Bu bilme ve ilişkilendirme biçimi, nesnellik arzusu olarak tanımlanabilir. Camus'nün "Yabancı" adlı eseri kötülük, yabancılık ve anlamsızlığı konu edinmektedir. Buber'ın, insanların ve bilginin araç olarak görüldüğü ve değerlerin, diğerinin kalıcı ideallerini gerçekleştirme kabiliyetleri tarafından belirlendiği Ben-O kavramına çok benzemektedir. Bir uçta, Buber'ın Ben-O olarak tanımladığı bir öğretim şekli vardır ve diğer tarafta da Ben- Sen kavramı vardır.

Bir eğitim anlayışında Ben-O yaklaşımının öncelikle Ben-Sen yaklaşımından farklı olduğu düşünülebilir, çünkü ilişkisel olmayan bir öğretim sürecidir. Bunun yerine, bir öğrencinin veya öğretmenin, içinde değişmekte olan ve sonsuza dek eksik olan ilişkilerin algısını yok sayarak dünyayı nesnelleştirmeye çalıştığı Ben-O ilişkisi, bireyci bir duruşu ifade eder. Bu tür bir pedagoji, öğrenciye zaten bitmiş bir dünyayı iletir (Buber, 2003, s.43).

Buber'ın çalışmalarında bu araçsal öğretme biçiminin antitezi, Ben-Sen öğrenme ve varoluş tarzı olarak ifade edilebilir. Bu sorgulama biçimi, kendisiyle öteki ve dünya arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmayı ve bu ilişkileri anlayarak anlam bulmayı amaçlamaktadır (Buber, 2003, s.60). Bu tür pedagoji, öğrenciler ve öğretmenler arasında ve öğrenciler ile nesneler arasında var olan ilişki ile ilgilidir. Çok çalışarak bu ilişkileri tanımlayabilen birey, sürekli değişen ve kırılgan bir doğanın tanınmayabilir. Buber'a göre, öğrencinin kendisinin ve karşısındakinin bitmemiş ve kendine özgü potansiyelini ve aralarındaki ilişkilerle nesneler arasında var olan ilişkilerin gerekliliğini gerçekleştirmesi, öncelikle güvenilen bir öğrenme ortamı yaratmasına bağlıdır (Friedman, 1955, s.249). Bu güven sadece öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiyi değil, aynı zamanda öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkiyi de kapsamaktadır.

Nesnellik vurgusu, ilişkilerin yayılmasına düzgün bir şekilde sınırlanmış bütünlüklü bir imkân sağlamaktadır. Bu ortamda olası riskler bulunmamaktadır çünkü nesnellikten dolayı kayıtsız şartsız güven yaşanmaz, meydan okuma teşvik edilmez. Bu yüzden başkaldırı, sınıf içindeki açıklığın temel bir bileşenidir çünkü anın güvensizliğini öne çıkarmaya devam eder, kalıcı ve mutlak duyguyu insanların içine yerleştirmez. Bu süreç açıklık vurgusuna sahip olduğu için ve bir bilince yol açtığı için, öğrenciler ve öğretmenler, gerçeklik algılarının yeniden denenebileceği, yeniden canlandırılabilirliği ve dönüştürülebileceği önemli bir anın parçası olduklarını hissedebilirler.

Camus (2019c), Sürgün ve Krallık 'ta bize bu tür ideallerin tek tek gerçekleştirilemeyeceğini söylemektedir (s.39). Jonas, Daru ve Janine gibi öyküdeki karakterler, çevrelerdekilerle ilişki kurmakta başarısız oldukları için değil, orada kalamadıkları için sonuçsuz kalmıştır. Eğitim, sürdürülebilirlik gerektirmektedir. Boyun eğmeyi reddetme, açık ve şeffaf olmayı olumsuz yönde etkileyen kuvvetlere direnmeyi ifade etmektedir. Mevcut sistem şeffaflığı ve açıklığı askıya alarak, kişileri nesneleştirmiş ve bu nedenle duygusal ve fiziksel olarak karşılaştıkları yoğun potansiyel deneyimini azaltmıştır. Ders, başkalarıyla ilişkilerinin karşılıklı, empatiye dayalı ve hoşgörülü doğasını ifade etmektedir. Sınıf içerisinde saçma ile başlayan bu dönüşüm süreci beraberinde bir dayanışma duygusu, başkalarıyla birlikte yaşama ve öğrenme arzusunu kullanan bir açıklık getirmektedir.

Saçma, diyalogla taşınmaktadır ve algılanan durum ortadan kalktıkça da yeni sınırlar oluşturmaktadır. Bu diyalog anlayışı, eğitim felsefesi çalışmalarında, özellikle Paulo Freire ve Martin Buber'ın çalışmalarında bulduğumuz süreçle benzer bir süreç olarak düşünülebilir. Bu yazarlar için, Camus 'de olduğu gibi, yalnızca ortak bir değer, anlam etrafında anlaşmalar, gerçeğe meydan okuyan araç ve üst anlatıya direnmek için gereken çaba diyalog yoluyla gerçekleşmektedir. Diyalog başkaldırının arkasındaki temel güçtür. Diyalog olmadan Camus sadece ifade etme noktasında kaldığımızı ve bunun ötesine geçemediğimize inanmaktadır. Bu tür kişileri, yaratıcılıktan yoksun ve sessizliği dışında herhangi bir şeyde ortak bir zemin bulmak için etkili bir kapasiteye sahip olmayan bir topluluk olarak tanımlamaktadır (Camus, 2010, s.137).

Değerler Eğitimi ve Camus

Felsefenin alt disiplinlerinden birisi olan değer teorisi ya da aksiyoloji, eğitim alanı içerisinde de önemli bir yer işgal etmektedir. Değerler eğitimi alanı, eğitim felsefesi için temel ilgi alanlarından biridir. Değer kuramı veya aksiyoloji için MacIntyre (2002) şöyle demektedir:

Ahlak felsefesinin bütün dallarını, sosyal ve politik felsefeyi, estetiği, bazen feminist felsefeyi ve inanç felsefesini dahi kapsayacak biçimde, değerlendirmeyi içeren felsefelerin tümüyle ilgilidir. Geleneksel aksiyoloji ise; neyin iyi olduğunu, ne kadar iyi olduğunu ve iyi olanın iyiyle ne kadar ilgili olduğunu sorgular (s.8).

En genel ifade ile aksiyoloji, iyi, doğru ve güzelin sorgulandığı alandır. Felsefe içerisinde metafizik landa konumlandırılmış ve metafizik ile birlikte değerlendirilmiştir (White, 1990, s. 49).

Aksiyoloji, felsefe disiplini içersinde birçok alanla ilişkilendirilmiştir. Ancak etik ve estetik diğer alanlardan daha fazla ön plana çımıştır (Brogan, 1932, s.107). Etik içerisinde değerler ve bu değerlerin aktarımı en temel konuların başında gelmektedir. Ahlakın taşıyıcısı değer, denilebilir. Bu değerlerin aktarılma süreci formal ya da informal eğitim süreçleri ile mümkündür. Değer kavramının ilişkili olduğu alanlar üzerinde düşünceler daha net olmakla birlikte değer olgusunun ne olduğu konusunda farklı görüşler dile getirilmiştir. Değerlendirme esas itibari ile bir karşılaştırmadır. Birbirine benzer durum, olay vb. örneklerin kıyaslanmasına dayanmaktadır. Bu sebeple bir olayın, olgunun ya da nesnenin değerinin kaynağı, ona değer biçen ölçütler değerlendirciden bağımsız düşünülemez. Bu çalışma, bireyden bağımsız bir değerlendirmenin olamayacağı ön kabülünden yola çıkarak tartışılmaktadır.

Değer tartışmalarının tarihi serüveni incelendiğinde Sofistler ve Sokrates'e kadar uzanan bir süreç fark edilmektedir. Ancak değer kavramının ayrı bir felsefe alanı ve konusu olarak gündeme gelişi Kant ile başlatılmaktadır (Osborne, 1933, s. 2-3). Felsefe ile ilgilenen yazarlar incelendiğinde etik alanının, çoğunluk ile Kant'a ait terimler ile tartışıldığı görülmektedir (MacIntyre, 2002, s.217). Değerin ne olduğundan ziyade ne olmadığı üzerine Kuçuradi: "davranış şeklinin bir değer olmadığı; kendi başına bir davranışın veya bir davranış şeklinin soyut olarak değerlendirilemeyeceğini ve değer bir kavram olmakla birlikte, bir şeyin taşıdığı değer ve her çeşidiyle değerlerin kavramlar -hele soyut kavramlar hiç- olmadığını unutmamak gerekir" demektedir (Kuçuradi, 2003, s.10).

Değer anlayışı, süreç içerisinde değişikliklere uğramıştır. Bu değişimi değerlendirirken dönemler arasında farklar göz önünde tutulmakla birlikte, Platon'a dayandırılan en genel tanıma göre, iyi olanın bilgisine ulaşma arzusu değerler felsefesinin doğmasına neden olmuştur (Brogan, 1932, s.105). Bir diğer yaklaşım, değer in ortaya çıkışında bilgi ile olan ilişkisinin belirleyici olduğunu ifade etmektedir.

Bunlardan ilki, Antik Yunan felsefesinde görülen temellendirmedir. Bu yaklaşıma göre bilgi formlarından ibaret olan değerler, hakikat sorununun çerçevesine dahil olup, mutlak nitelikteki yargılardır. İkinci temellendirme, Ortaçağ-Hıristiyan felsefesinde egemen olan temellendirmedir. Bu anlayışa göre, değer in kapsamı bilginin kapsamından daha geniştir. Doğruluk veya yanlışlığın kriteri akıl değil dindir. Üçüncü temellendirmeyse pozitivist felsefeyle birlikte ortaya çıkan temellendirmedir. Bu açıdan bakılınca da değerler, ampirik ve rasyonel bilginin özel bir türü olarak görülürler (Toku, 2002, s.104-106).

Değer in özü itibari ile bir anlam ifade etmediğini değerlendircinin yani bireyin ona yüklediği anlamın belirleyici olduğunu iddia eden bir felsefi ekol de vardır. Bu

anlayışı Hacıkadiroğlu (2002) “genellikle değerler insanların nesnelere yüklediği öznel nitelikler olduğu için, hiçbir şeyin nesnel değerinin bulunmadığı, bu yüzden de değerlerin dizgesel olarak temellendirilmesinin olanaksız olduğu kabul edilir” şeklinde ifade etmektedir (s.35). Kuçuradi ise “Değer, sırf insanla, dolayısıyla insan başarılarıyla ilgilidir” demektedir (Kuçuradi, 2003, s.42). Fakat bu durum beraberinde bazı soruları akıllara getirmektedir. Değerlerin belirleyicisi akıl ise insan mutlak belirleyici konumda mıdır? Evrensel ve herkesçe kabul edilen değerler nasıl açıklanabilir? Evrensel değer var ise insandan bağımsız bir değer anlayışında söz edilemez mi?

Değerler öznel çıkarımlardan ibaretse, insanın ne kadarını bilinçli olarak tasarlayabildiği tartışmalı olan yaşamında, bazı değerlerin kişiden bağımsız var olduğu açıklanmaya ihtiyaç duyar. Değerlerin belirlenmesinde insanı merkez alan yaklaşıma karşılık, değerlerin zaten var olduğu ve zamanı geldiğinde insan tarafından bu değerlerin keşfedildiği anlayışı öne sürülmüştür. Bireyden bağımsız değerlerin varlığı hemen herkes tarafından kabul edilecektir. Yaşam hakkı, adalet gibi değerler tarih boyunca herkes tarafından kabul gören değerlerdir. Değerlendirici ve değer arasındaki ilişki için Toku (2002) şöyle demektedir:

Ne obje süjeye ne de süje objeye indirgenmelidir. Onlar aynı varlığın içinde biri diğerini tamamlayan unsurlardır. Elbette ki değerlerin ölçüsü akıldır. Ancak insanlar, değerlendirme fiilinde akli değişik açılardan kullanabilirler. Onun için akli mutlak, kurucu, kurgulayıcı akıldan ziyade, doğal süreç içerisinde keşfedebilen akıl olarak görmek gerekir (s.111).

Rokeach, toplumsal kurumların bazen bir kısmının daha baskın rol üstlense de değer aktarımının bir arada yapıldığını ve yürütüldüğünü belirtir. Toplumsal kurumların oluşturdukları değerlere örnek; günahlardan kurtuluş ve bağışlama, temel inançsal değerler; özgürlük ve eşitlik, ana politik değerler; güzellik, estetik değer olarak aktarımını sürdürür demektedir (1975, s.118-119). Wilding ve George’a göre; “değerler ekonomik, politik ve sosyal sistemlerin ürünleri oldukları gibi, bu sistemlerin işleyişini ve gelişimini etkileyen bağımsız etmenlerdir” (Wilding ve George, 1975, s.373). Dolayısıyla eğitim ve eğitim kurumları, yalnızca değerlerin pasif birer aktarıcısı değil, aynı zamanda değer yaratıcısı ve değer dönüştürücüsü olarak değerlendirilmelidir.

Değerlendirme yapmak konu üzerinde düşünmeyi gerekli kılmaktadır. Ancak yapılan değerlendirmelerin çoğu ezbere değerlendirmeler, değer atfetmeler ve değer biçmeler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun altında yatan neden ise doğru değer bilgisine sahip olmayan insanın kendi yaşantısıyla bağ kurması sonucu bir şeyi iyi ya da kötü olarak adlandırmasıdır (Kuçuradi, 2003, s.18). Bu şekilde hareket eden kişinin doğru

eylemi sergilemesi şans üzerine olacaktır. Doğru eylem ise değerli olan eylemdir. Değerli eylem insanın değerini gözetken eylemin sahibi, eyleme maruz kalan ve durum bilgisi hesaba katılarak insanın değerini olabildiğince zedelememeye çalışan eylemdir (Kuçuradi, 2003, s.81).

Ahlak kuralları çoğunlukla deneyden gelir; eylemin değeri ise insanın değer bilgisinden gelir. Paranın insan ilişkilerinin önüne geçtiği bir toplumda yaşayan biri kişinin saygınlığını parasının miktarıyla doğru orantılı görebilir ya da çok eşliliğin kabul edildiği bir toplumda bir kadının hemcinslerinden farklı olarak böyle bir yaşam şeklini kabul etmemesi ayıplanabilir. Bu örneklerde görüldüğü gibi değerlerin kaynağı akıl ve insan değeri değil toplumsal kabullerdir. O halde denilebilir ki doğru değerlendirmede merkeze alınması gereken “insan değeridir”. “insanın değeri nedir?” sorusu ise onu insan yapan unsurlarda aranmalıdır. Bu unsurlar onun sahip olduğu olanaklardır. Akıl yürütme, eleştirebilme, değiştirme ve dönüştürme gibi olanaklardır.

İnsanın değeri insan olanaklarından türetilen insan haklarıyla doğrudan ilgilidir. Çünkü insan hakları sayesinde insan sahip olduğu olanakları gerçekleştirebilmektedir. Bu haklar dünyanın her yerinde her insan için geçerli olan vazgeçilemez, doğuştan getirilen ve evrensel olan haklardır. İnsan haklarının her biri aynı zamanda bir değerdir. Bu değerlere yaşam, eğitim, özel hayatın korunması, din ve vicdan özgürlüğü hakları örnek olarak verilebilir (Topsakal, 2018, s.205).

Kişinin değer anlayışı, kişiliğini, hayata bakışını, diğer insanlar ile ilişkilerini etkilemesi sebebi ile değerlendirme becerisi kazanabilmesi, doğru bir değer anlayışına sahip olması ve bunu içselleştirmesi ve davranışa dönüştürebilmesi önemli görmektedir. Doğru değer anlayışı kazandırabilme süreci “değerler eğitimi” olarak adlandırılmaktadır (Zimmerman, 2010, s.12).

Öğrencilerin sorumluluk alabilme becerisi geliştirmelerinde, öz disiplin ve öz güven kazanmalarında değerler eğitimi etkin bir rol oynamaktadır. Değerler eğitimi konu olduğunda küreselleşme ile birlikte daha geniş bir anlayıştan söz edilmektedir. Yerel olan değerlerin yanı sıra evrensel olarak kabul gören değerler, değerler eğitimi içerisinde yer almalı ve aktarılmalıdır (Eraslan, 2013 s. 110).

Değerler eğitimi, kişinin iyi olan ile kötü olanı ayır edebilmesine olanak sağlayacak eleştirel anlayışı kazandırma sürecidir. Doğru değer biçme ve sahip olunan değer anlayışını pratiğe dökmek ve sürekli kılabilmek değerler eğitiminin amaçlarındandır (Aydın ve Gürler, 2014).

Tillman'a (2000) göre öğrencilerin sadece değerler hakkında bilgilendirilmeleri yeterli değildir. Değerleri gerçekten öğrenmeleri için onları yaşayıp içselleştirmelidirler. Günlük hayatta değerleri kullanabilmek için bazı sosyal becerilere ihtiyaç vardır. Bunlar arasında geri dönüt verebilme, hayal etme, rahatlama, odaklanma egzersizleri, sanatsal ifade edebilme, kişisel gelişim aktiviteleri ve sosyal beceriler gösterilebilir. Yaşayan değerler eğitimi programında öğrencileri motive edecek ve etrafındaki değerleri, dünyayı, kendilerini düşünmeye sevk edecek aktiviteler hazırlanır. Aktivitelerin uygulanma sürecinde ise kişisel, sosyal ve duygusal becerilerin yanı sıra barışçıl ve işbirlikçi sosyal beceriler de geliştirilir.

Camus, değer üzerine bir anlayış inşa etmiştir. Bu anlayışı pratiğe dökerken etik bir duruş sergilemektedir. Birey, saçma olan bu dünya da olumlu bir çıkış yolu olarak başkaldırını keşfettiğinde beraberinde cinyaeti de ortaya çıkarmıştır. Yaşanılan dünya içerisindeki adaletsizlikler ile baş etmenin yolu başkaldırının temel değeri olan öldürmeme anlayışına bağlı kalmakla mümkündür. Başkaldırının bireysel ve kolektif yanlış algıları, başkaldırı için gerekli olan özgürlük anlayışının sınırsızlığı yanlıştır. Hâlbuki başkaldırı, ölüm ve cinayetleri yadsıyarak başkaldırı için her eylemin mümkün olamayacağını ifade etmektedir. İnsanın kontrolsüzce eylem gerçekleştirmesi Camus'nün özgürlük anlayışına bir sınır koymasını gerektirmiştir. Tarih ölçüsüzce başkaldırı sebebi ile kanlı süreçler yaşayan birçok toplum olduğunu bize göstermiştir. Bu sebeple, gerçekleştirilecek olan eylemi değer gözeterek gerçekleştirebilmek için sınırı olan bir özgürlük anlayışı gerekmektedir. Diğer taraftan insanı başkaldırmaya iten sebep bir başkasının sınırsız bir başkaldırı gerçekleştirmesidir:

Başkaldıran insan hakkı, adaleti ve herkes için geçerli olan özgürlüğü isteyen insandır. Dolayısıyla özgürlük, görece bir özgürlüktür ve bu görece özgürlük herkes için görece olmak zorundadır. Kendi görece ve sınırlı özgürlüğünü onaylayan, başkasının özgürlüğünün de görece ve sınırlı olduğunu onaylar. Bu bakımdan absurde'ün dünyasında mutlak ve sınırsız bir özgürlük olamaz (Gündoğan, 2018, s.150-151).

İnsan, başkaldırma eylemi gerçekleştirirken eylemini değer üzere gerçekleştirecek kadar bir özgürlüğe ihtiyaç duymaktadır. Bu özgürlüğü diğer insanlar üzerinde tahakküm kurmak için değil değer içeren bir başkaldırı için kullanacaktır. İnsana verilen bu özgürlük, gerçekleştirdiği eylemin değer yaratma imkânına bağlıdır. Dolayısıyla insan, diğer insanların onurlarını, özgürlüklerini ve adil düzen içerisinde yaşama haklarını koruduğu sürece özgürdür.

Başkaldırı bir ilk değeri tanımlıyordu. İnsanların kendi aralarındaki saydam bir yakınlığı, ortak bir dokuyu, zincirler altında bir yardımlaşmayı, insanları benzer ve birleşmiş kılan bir anlaşmayı dayanak noktalarının ilk sırasına koyuyordu. Uyumsuz bir dünyayla didişen usa ilk adımı attırıyordu böylece (Camus, 2010, s.268).

Camus'nün eylemlerinde sınır ve ölçü en temel değeri ifade etmektedir. Bir başkaldırı gerçekleştirilecekse, kişi önce başkaldırının temelini oluşturan sınırı bilmelidir. Bu nitelik Hegel, Sartre, Sokrates gibi birçok filozof için de bir değerdir. İnsan eylemlerine dair sınır, toplum ve değerleri gözetilerek ele alınmıştır. Birey, kendi eylemlerini ve sınırını gerçekleştirdiği kişisel bir alana sahiptir. Ancak bu eylemler diğer insanların sınırlarını ihlal etmemelidir. Böyle bir durumda gerek birey gerek toplum hem huzurunu hem de özgürlüğünü kaybeder. Bu olumsuz durumun yaşanmaması için Camus, sınır ve ölçüyü tüm başkaldırı örneklerinde ısrarla vurgulamaktadır.

Yaşadığı çağ içerisinde Camus, olumsuz başkaldırı örneklerini ve buna sebep olan ölçsüzlük ve sınırsızlığı dile getirmektedir. Camus'nün başkaldırı anlayışı ölçü barındıran bir adalet ve sınır koyan bir özgürlük içermektedir. Fakat olumsuz başkaldırı örneği olarak verdiği tüm örneklerde değer adına ne bir ölçü ne de bir sınır mevcuttur. Ölçü ve sınır yokluğu, devrimleri olumsuz başkaldırıya dönüştüren değer aşınmasıdır. Camus'ye göre “Başkaldırmadan, şayet sınırsız bir özgürlük anlaşılırsa insan eylemlerinin sınırı ortadan kalkar” (Gündoğan, 2018, s. 231).

“Başkaldırının ortaya çıkardığı sınır her şeyin yüzünü değıştiriyorsa, belli bir noktayı aşan her düşünce, her eylem kendi kendini yadsıyorsa, nesnelerin ve insanın bir ölçüsü var demektir” (Camus, 2010, s.346). İnsanın bütün eylemleri bir ölçü barındırmalıdır. Başkaldırıda da kişi, ne amaçla ve kime karşı olduğunu sürekli hatırında tutmalıdır. Yirminci yüzyılda, değerlerin aşınmasının en temel sebebi ölçü ve sınırın ortadan kalkmasıdır. Camus, bu duruma nasıl gelindiğini sorgular ve bu durumu aşmak için gerekli olan şeyin sınır olduğuna işaret eder (Bulunmaz, 2013, s.28). Örneğin, Sokrates için ölçü, her organın kendini doyururken diğer organlarına engel olmamasıdır. Adalet ise, kişinin haklara sahip olması ve diğer kişiler haklarına engel olmamasıdır. Toplum için adalet ne ise kişi için ölçülülük odur (Özkan, 2013, s.45-46).

Başkaldırıda “Bu sınırın bilinmesi, adalet ve özgürlükte önceliği savunmak demektir”(Gündoğan, 2018, s.233). Başkaldırı, kendi sınırını bilirse ne özgürlük adalet ortadan kaldırabilir ne de adalet özgürlüğü. Bu noktada başkaldırını devrim anlayışından ayıran en temel nitelik eylemlere sınır koyma arzusudur (Bronner, 2009, s.97). Camus, başkaldırı anlayışına sınır ve ölçü koyma değeri ile bir denge sunmaktadır. Başkaldırının

anlamalı olabilmesi sınırı ve ölçüsü olmasına bağlıdır. Başkaldırıya değer olan hak, özgürlük ve adelet değerlerini, diğer insanlardan uzak tutan bir başkaldırı eylemi kabul edilemez. Uğruna başkaldırdığı değeri, ona ulaşmak için kullandığı yöntemde göz ardı eden insan büyük bir yanılsama içerisindedir.

Bahsi geçen ifadelerden anlaşıldığı gibi bir başkaldırı eyleminin olumlu ya da olumsuz sonuçlanması, değere dayanması ve ölçü barındırmasına bağlıdır. Camus'nün başkaldırı anlayışı yaşamın sınır ve ölçünün koruyacağını aksi durumda ise yaşamın son bulacağını ifade etmektedir

Gelecek için bugünü, gücün dumanı için varlıkların canlılığını, ıstık saçan bir kent için dış mahallelerin yoksunluğunu, boşuna bir adanmış toprak için gündelik adaleti unutuyorlar. Kişilerin özgürlüğünden umutlarını kesiyor, garip bir insan türü özgürlüğünün düşünüy kuruyorlar, yalnız başlarına ölmeyi yadsıyor, topluca bir can çekişmeye ölümsüzlük adını veriyorlar.(Bronner, 2009, s.358)

Değerler eğitiminin, öğrencilerin yapıp etmelerinde onlara bir sınır çizme amacı taşıdığı söylenebilir. Öğrenciler tarafından gerçekleştirilecek olan eylemlerde doğru ve yanlış ayrımının sınırı sahip olunan değer anlayışı ile doğrudan ilişkilidir. Camus, başkaldırı felsefesini geliştirirken olası olumsuz sonuçları gözlemlemiş ve olumsuz başkaldırı örneklerinden kaçınmak için değer merkezli bir anlayış ortaya koymuştur. Öğrencilere kazandırılacak olan “sınır” anlayışı için Camus'nün başkaldırı felsefesi faydalı olacaktır. Öğrencilere karşılaşılan her olay ve gerçekleştirilen her eylemde insanı ve onun onurunu merkeze alan, değer odaklı, diğer kişilerinde de değerlerini en az kendi değerleri kadar savunan bir anlayış sağlanmasında Camus'nün felsefi anlayışı bir dayanak olarak kullanılabilir.

Genel geçer kabul görmüş ezbere normlar üzerine inşa edilen anlayışlar Camus için olumsuz başkaldırı örneği olarak adlandırılmıştır. Özellikle ideolojik saplantılarla “insana rağmen insan için” anlayışını çokça eleştiren Camus'nün başkaldırı felsefesi, bireylere, değerler eğitimi içerisinde her şeyden önce merkeze insanı almayı telkin etmektedir. Düşünce körlüğüne sebep olacak kadar ideolojik ya da fikri saplantılara kapılmadan kişileri ya da olayları değer odaklı değerlendirerek insan onurunu koruma adına faydalı olacaktır. Bu anlayış insan merkezli olması sebebi ile tepeden inmeci bir yaklaşımın önüne geçecek ve aynı zamanda daha yaşanabilir bir uygarlık için toplumsal bir zemin bulacaktır.

Camus, Etik ve Eğitim

Etik, felsefenin en eski disiplinlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanlar arası ilişkilerde ortaya çıkan eylemi konu edinir. Eylemi belirleyen unsurları ve öğeleri değer sorunları açısından inceleyerek eylemle ilgili doğru bilgiyi ortaya koymaya çalışır. Etiğin bu şekilde ortaya koyduğu bilgi insanın insan gibi yaşayabilmesinin en önemli şartlarından birini oluşturmaktadır (Kuçuradi, 2009, s.47). Bu eylemler değer sorunlarını içine alan eylemlerdir; çünkü insan ilişkileri aynı zamanda değer ilişkileridir, denilebilir. Yaşanan her etik sorunda soruna maruz kalanın karşı karşıya kaldığı duygu değersizlik olarak adlandırılabilir.

Etikten beklenen insanın yaşadığı etik sorunları doğru ve yanlış açısından değerlendirmesidir. Bu şekilde etik, insana etik dışı davranışlar sergilememesi adına yol gösterebilir. Ancak etik bunu yaparken normlar koyarak yapılması gerekeni söyleyemez (Tepe, 2016, s.51). Etik için etik sorunlar karşısında kişilere ya da karar mercilerine kılavuz bilgiler sağlar ve onlar bu bilgiler doğrultusunda etik kararlar verebilir, diyebiliriz. Norm veremez; çünkü zaten sınırsız olarak adlandırdığımız etik sorunlar alanına norm üretmesi mümkün değildir; ancak onun ortaya koyduğu bilgilerden toplumlar ve farklı mekanizmalar uygun normlar üretebilir.

Etiğin ahlak kavramından en önemli farkı için etik; var olan normları ve değer yargılarını inceler, bunlara dair bilgiler sunar; ancak değer yargısı ya da norm ortaya koymaz, denilebilir. Bu bilgiler doğrulanıp yanlışlanabilen bilgilerdir. “Büyükler başlamadan yemeğe başlanmaz” ya da “kadın kocasına karşı çıkmaz” gibi ifadeler bilgi değildir; çünkü doğrulanıp yanlışlanmaları mümkün değildir. Bu yargılar etik açıdan incelenebilir bir konu iken ahlak için bir değer ifade edebilmektedir.

Ahlak, kaynağını akıl yürütmekte değil deneyimlerde bulmaktadır. Bu deneyimlerden çıkan kurallar işlevseldir. Toplumun belirli bir düzen içerisinde kalmalarını ve toplumsal hayatın devamını sağlayabilirler. Ancak çoğunlukla insanlar bu kuralları neden uyguladıklarını, bu kuralların nasıl ortaya çıktığını bilmez ve sorgulamazlar.

Etik sadece kişinin diğer kişilerle ilişkisi, durumlar karşısında kararları ve eylemleri ile sınırlı değildir. Kişinin etik ilişkiler kurabilmesi ve etik eylemlerde bulunabilmesi kendisiyle kurduğu ilişkiyle de bağlantılıdır. Kişinin biricik ve tek olan yaşamını nasıl ve neye göre sürdüreceği ve bunun ilişkilerine nasıl yansıtacağı kendisiyle kurduğu etik ilişkinin şekline bağlıdır. Ancak çoğu zaman bu farkına varılmadan bir ömür

geçer. Farkına varılması ise kişide sorgulama bilincini gerektirmektedir. Kendisiyle etik ilişki kurabilmiş kişilerin sayıca çokluğu etik ihlallerin azalmasında önemli görünmektedir. Etik doğrultusunda bir eğitim bizleri bu amaca yaklaştırır, denilebilir.

Eğitim, insan hayatının değişmez bir parçasıdır ve yaşam boyu devam eder. Amacı ise kişinin birey olarak kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmaktır. Bu bağlamda etik ile eğitim arasında farklı ilişki ağları mevcuttur. Bahsi geçtiği üzere Sokrates'in "kendini tanı" sözü bu ilişkilerden bir tanesine işaret etmektedir (Ergüden, 2003, s.2) . Bu bağlamda eğitim, yaşam boyu devam edecek olan bir kendini tanıma ve gerçekleştirme süreci olarak ifade edilebilir. Diğer taraftan Sokrates'in "herşeyi bilmediğini bildiğini" ifade etmesi eğitim ve etik arasındaki diğer bir yöne vurgu yapmaktadır. Başka bir ifade ile eğitim, hayat boyu sürecek olan bilmediğini öğrenme sürecidir. Eğitim merkezinde insanın yer alması, eğitim ve etik arasında kaçınılmaz bir ilişki oluşturmaktadır. Çünkü etğin merkezinde de insan yer almaktadır (İlgaz ve Bilgili, 2006, s.202-203). Şakar (2010) etik ile eğitim arasındaki ilişkinin diğer bir boyutu şöyle ifade etmektedir: "insan pratiğini ahlaki niteliği bakımından aydınlatma; eleştirel, ahlak tarafından belirlenmiş bir bilinci geliştirebilecek etik argümantasyon biçimlerine ve temellendirme süreçlerine girebilme; insanı sevebilmeyi öğretme idealine ancak eğitimle ulaşılabilir" (s.11). Teorik ve pratik boyutlardan değerlendirildiğinde etik, doğru ve yanlış olanın ne olduğu ile ilgilenirken, eğitim, bu eleştirel anlayışı öğrencilere kazandırma sorumluluğunu yüklenmiştir.

Etik eğitimi, insanlara davranışlarında, verecekleri kararlarda ve mesleki faaliyetlerinde etik bir boyut olduğunu kavratmaya; bireylerin kişisel, örgütsel ve başkalarına ait değerleri anlamalarını sağlamaya; meslek alanında yaşanan etik sorunlara ilişkin duyarlılığı geliştirmeye; etik davranışlar sergilemenin önemi ve etik sorunların çözümü konusunda beceri kazandırmaya yönelik yapılan faaliyetleri kapsayan süreç şeklinde tanımlanabilir (Noddings, 2013, s.37).

Eğitim, kişinin etik anlayışı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir ve bu durumu eğitimin temel işlevlerinden biridir. Eğitim bireyin davranışlarında olumlu bir değişim yaratmıyorsa eğitimin işlevini tam olarak yerine getirmediğinden bahsedilebilir (Boyce, 2008, s.77-78). Kant eğitim sürecini "disiplin altına alma, sosyalleştirme, uygarlaştırma ve ahlakileştirme süreci" şeklinde ifade etmektedir.

"Etik eğitiminin amacı, etik zorunluluk, kişisel sorumluluk ve etik ikilemlerle başa çıkabilmede etik konuların tanımlanması ve analizi ile ilgili yetenek geliştirme ve ahlaki muhakeme açısından öğrencilerin cesaretlendirilmesi olarak ifade edilebilir" (Alam, 1999, s.262). Bu amaca ulaşabilmek için etik eğitimi, net olmayan ve birbiri ile çatışan

durumlar arsından yapılan tercihlerin ahlaki yükümlülüklerin değerlendirmesini konu edinmelidir (Leung ve Coopers, 1999, s.9-10).

Etik eğitimi gündem edildiğinde hatırdan tutulması gerekli olan konulardan bir diğeri ise eğitim etiğidir. “Eğitim etiği, eğitimde erişilmek istenen, doğru yolu gösteren ilke ve değerler bütünüdür” (Mintz, 2006, s.11). Eğitimin amaçladığı hedeflere ulaşma sürecinde ve bunların kalıcı kılınmasında rasyonel yöntemlerle etik kaidelere sahip çıkılması önemli görünmektedir. Küreselleşen dünyada artık öğretmenlerin sadece aktaran olmasından ziyade eleştirel ve analitik düşünme, etik ve öğrenmeye açıklık gibi nitelikleri barındırması gerektirdiğini göstermiştir. Eğitim, bireye bilgi aktarımının yanı sıra sorgulama, eleştirel düşünme ve değerlendirme yetisi kazandırma işlevini de üstlenmelidir. Bu bağlamda etik eğitimi de insanın değerini merkeze alan, pratikte bunları korumaya dönük davranışlar sergileyen, içerisinde bulunduğu ortamın verili değerlerini sorgulamadan çekinmeyen özerk bireyler yetiştirmeyi esas almalıdır. (Gaa ve Thorne, 2004, s.23-24).

Camus bir ahlakçı mıdır? Stephen Eric Bronner *Camus Bir Ahlakçının Portresi* adlı eserinde Camus’yü bir ahlakçı olarak konumlandırır. Bunun yanı sıra Sartre, Camus’nün ölümünden sonra kaleme aldığı metinde şu ifadeleri kullanır:

Çağımızda ve tarih karşısında yaptıkları Fransız Edebiyatı’nda belki en ilginç olan uzun ahlakçılar zincirinin günümüzdeki mirasçısını temsil ediyordu. İnatçı, dar ve saf, duygulu ve sert insancılığı, çağımızın biçimsiz ve toplu olayları ile, sonucu şüpheli bir savaşa girmişti. Ama, bunun yanında da reddetmedeki inatçılığı ile, çağımızın ortasında, gerçeğin altınlarına ve Makyavelcilere karşı, ahlakın varlığını savunuyordu (Erçel, 2013, s.55-56).

Yine Camus’nün “zayıflıklarımı bilerek, bütün gücümle bir ahlak adamı olmaya çalıştım” (Camus, 2003, s.216) sözü de dikkate alındığında onun bir ahlakçı olduğu söylenebilir. Saçma felsefesinde “önemli olan daha fazla yaşamaktır” ilkesine dayalı bir nicelik ahlakı ortaya koyan Camus, başkaldırma felsefesinde ise niteliğe dayalı bir ahlak ortaya koyar. Zira “Camus’ye göre gerçek ahlaki yaşayış, niteliğe dayalı bir başkaldırı ahlakıdır” (Gündoğan, 2018, s.127). Bu yüzden hemen belirtmemiz gereken şey, Camus’nün ilgisinin insan sorunlarına ve özellikle değerlere yönelik moral sorunlara olduğudur. Zira Camus için insanın temel ve yaşamsal bir boyutunu, insan oluşun vazgeçilmez boyutlarından biri olan değerlere yönelme veya değerlere aldırma oluşturmaz (Gürbüz, 2013). Bu durumda insan değerleri, Camus’nün başkaldırma kavramına etkileyici bir namus ve moral gücü katabilir (Cruickshank, 2016, s.184). O halde bir eylem ve etik olanağı bulmak için öncelikle ölümle hesaplaşmak gerekir.

Camus, Sisifos Efsanesi adlı yapıtında bu hesaplaşmayı dile getirir. Böylece bu hesaplaşma Camus'nün etik kavramlarının ve değerlerinin de hazırlayıcısı olur (Günay, 2013).

Camus'nün etiğinde iki temel değere ulaşılır. Birincisi, trajik tatlılığı içinde yaşamın kendisidir. Diğeri ise, burada duyumsal dünya ile bir birlik duyumu olarak anlaşılan mutluluktur. Bir insanın yaşam ve mutluluk hakkı tanımlaması Camus'nün temel törebilimsel talebidir ve her zaman için böyle kalmıştır (Braun ve Master, 2000, s.42).

Başkaldırma kavramı, siyaset felsefesinde yer alan bir kavram olmasına rağmen Camus, bu kavramı etikle ve değer felsefesiyle bağlantılı olarak kullanmaktadır. Başkaldıran kişinin istekleri her zaman siyasal istekler olmayabilir; ancak başkaldırı eylemi siyasal bir eylem, siyasal sonuçları olan eylemdir. Bu durumda başkaldırı, hem eylemin temelinde yatan istemenin niteliği hem de toplumsal boyutundan dolayı siyasal bir boyut kazanmaktadır (Tepe, 2016, s.88) Dolayısıyla Camus, saçma felsefesinde intihar kavramından hareketle bir etik oluştururken; bu etiğe, başkaldırma felsefesindeki cinayet kavramından yola çıkarak farklı bir yön vermektedir.

Camus'nün ortaya koyduğu başkaldırıda her şeyden önce bir sınırın varlığı söz konusudur. Dolayısıyla Camus, bir sınır etiği önermektedir:

Camus'nün bir sınır etiği önerisi, metafizik, dinsel ve tarihsel kimi başkaldırı biçimlerinde tanık olunan devlete, inanca ya da ideolojiye mutlak ve kesin bir itaatin insan doğasının adil ve özgür, dayanışmacı ve kolektif istemlerine aykırı talep ve uygulamaları içerdiği çözümlemelerine bağlıdır (Gürbüz, 2013).

Camus, sınır kavramını gerçek bir başkaldırmanın temel ilkesi olarak görmekte; özgürlük ve adalet konusunda da bu sınır kavramından yararlanmaktadır:

Gerçek başkaldırma, sınırlarını bildiği için, adalet ve özgürlük alanında göreliliğe önem verir. ... Salt özgürlük ve salt adalet birbiriyle uzlaşamaz, ama göresel adaletle göresel özgürlük her ikisi de başkaldırma değerlerinin korunması ile uğraşacak olurlarsa, sonunda bunlar arasında bir uyumu gerçekleştirecekler ve her ikisinin de doyurucu bir ölçüsünü bulacaklardır(Cruickshank, 2016, s.154-156).

Görüldüğü gibi Camus için önemli olan ikisini uzlaştırmaktır. Kendisi bunu “bizce sorun, adaletle özgürlüğü uzlaştırmaktır. Yaşamın herkes için özgür ve herkes için adaletli olması, hepimizin isteyeceği bir şeydir” (Camus, 2019a, s. 53) sözleriyle dile getirir. Başkaldırmanın temelinde yatan bir diğer önemli ilke ise dayanışma kavramıdır. Bu kavramın açığa çıktığı en temel eser ise Camus'nün “Veba” adlı romanıdır. Bu romanın kahramanı olan Dr. Rieux, insan dayanışmasından hareketle hem kendi bireysel varlığının hem de insanlık idealinin bilincine varan biri olarak karşımıza çıkmaktadır:

Bir tür cinayet nedeniyle tanıklık etme durumunda kalarak, iyi niyetli her tanığın yapması gerektiği gibi, belli bir sakınımı elden bırakmamıştır. Ama aynı zamanda da, dürüst bir yüreğin kurallarına uygun olarak, isteyerek kurbanın tarafını tutmuş ve insanları, aynı kenti paylaştığı insanları, yalnızca aşk, acı, sürgün gibi ortak inançları çevresinde birleştirmek istemiştir (Camus, 2013c, s. 91-92).

Başkaldırma öldürme karşısında yaşatmayı, baskı karşısında özgürleştirmeyi, insana acı çektiren bir düşünce karşısında, insanı mutluluğa götürecek bir düşünce ve eylem felsefesini benimsemektedir. Dolayısıyla başkaldırma felsefesinde, insana sabit bir ilke ya da mutlak bir ideoloji dayatılmaz; sadece insanca yaşanabilir bir toplumun önündeki engellere karşı çıkmak, onları ortadan kaldırmaya çabalamak amaçlanmaktadır (Tutumlu, 2013, s.35). Bu yüzden Camus'nün, bu türden bir başkaldırma felsefesi geliştirdiğine dair bir çıkarımda bulunulabilir. Bu açıdan bakıldığında onun başkaldırma felsefesinde bir tür hümanizm açığa çıkmaktadır. Öyleyse insana ve insan yaşamına önem veren Camus'nün hümanizmin savunucularından olduğu söylenebilir. 1957'de insana odaklı yazmış olduğu eseriyle kazanmış olduğu Nobel Edebiyat Ödülü bu duruma kanıt teşkil edebilir. Dolayısıyla denilebilir ki:

Camus'nün kırk altı yaşında ölümü yalnız Fransa için değil, Avrupa ve bütün dünya için de bir trajedi olmuştur. Arkasından yas tutmamız gerekir, çünkü çok yetenekli ve önemli bir yazardı, ama onun için yas tutmamızın gerçek nedeni, gerek yaşantısında, gerek eserlerinde, Camus'nün Fransız moralini ve vicdanını en katıksız ve etkileyici şekilde ortaya koymuş olmasıdır (Cruickshank, 2016, s.236).

Camus'nün düşüncesinin merkezine aldığı etik anlayış daha önce bahsedilen etik eğitimin kazanımlarına doğrudan katkı sağlayabilir. Öğrencilerin insan olmaya ve insan olmanın gerektirdiği değerleri rasyonel şekilde kritize edebilmesine katkı sağlayacaktır. Toplum veya kişiler tarafından dayatılan normlardan bağımsız olarak insan olmanın gerektirdiği değer üzerinden bir etik anlayış geliştirilebilir. Genel geçer ahlaki normlara mahkûm olmadan karşılaşılan olayların bağlamı içerisinde neyin doğru neyin yanlış olduğuna dair karar verme süreçlerinin nasıl yürütüleceğinin öğretilmesi öğrencilere zihinsel bir rehberlik işlevi görecektir.

Eğitim sistemimiz, Milli Eğitim Temel Kanunu ile eğitim ve etik arasındaki bağlantıya önem atfetmiştir. İlgili kanunun bir bölümü şu ifadeleri içermektedir:

Madde 2. Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini, 1. (Değişik: 16/6/1983 - 2842/1 md.) Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir

hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek; 2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek (MEB, 1973).

Etik eğitimi, süreçlerin işletilmesinde kalıp normların dışına çıkılması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Etik eğitim, kişilerin farklı anlayışlar üzerinden ayrımcılığa tabi tutulmadan mevcut olgu ve bağlamı içerisinde insanı ve değerleri merkeze alarak değerlendirilmesini gerektirir. Sistemsel olarak bakıldığında Türkiye Cumhuriyeti bu durumu kanunlarla koruma altına almış ve etik sürece katkı sağlamış denilebilir. MEB Temel Kanunu içerisinde yer alan “Genellik ve eşitlik: (1) Madde 4 – Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz”(MEB, 1973) ifadesi eğitimde etik kaygılarımız olduğunu göstermektedir.

Kanunlar ile koruma altına alınmış olmakla birlikte süreci yürütenlerin bireyler olduğu göz önüne alındığında öğretmenlik mesleğinin önemi ön plana çıkmaktadır. Öğretmenin sahip olduğu üst amaç doğrultusunda hareket edebileceği bir ortam oluşturulması adına öğretmenliğin sadece bir alan bilgisi uzmanlığı olduğu yönündeki algının değişmesi önemli görünmektedir. Öğretmen olma bilinci ister felsefe, matematik ister teknik bilgi öğretmenliği olsun insanlaşmayı ve bu doğrultuda başka insanların insanlaşmasına katkıda bulunmayı gerektirmektedir (Kuçuradi, 2009, s.50). Bu şekilde bir yaklaşım öğretmene sadece bilgi aktaran değil, eğiten ve yetiştiren sıfatlarını da kazandıracaktır. “Eğiten” öğretmen, insanın aslını bozmadan onun tabiatına uygun olarak şekillenmesinde yardımcı olacaktır. Onun nasıl şekillendiği ise nasıl bir dünyada yaşanacağını ön koşuldur. Bu nedenle eğitim dünya için önemli bir meseledir.

Camus için, hangi meslekten olduğunun önemi olmaksızın kişilerin insan olmanın değerine katkı sağlayacağı ve başkalarının değerlerine kendi değerleri kadar önem vereceği bir anlayış önemli gözükmektedir. Bu noktada Camus’nün etik anlayışı, eğitsel süreçlerinin yürütülmesinde ve değerlendirilmesinde oldukça faydalı olabilir.

Düşüş: Hücre ve Eğitim

Hücre(tecrit), varoluşsal yolculuğunu yansıttığı için “Düşüş” romanının ana karakteri Clemence’ın temel motiflerinden biridir. Camus’nün diğer yazılarında hiç

kullanılmayan bir kavramdır ve onu “Düşüş”de kullanmanın zamanlaması önemlidir. Clemence, hücreyi toplumdaki tek bir araç olarak tanımlamamakta, bunun yerine birden fazla kurum ve gruba ait bir kavram olarak sunmaktadır. Hücre deneyimi, bir belirsizliğin bilinci üreterek yabancılık yaratmasını ifade etmektedir. Clemence, hücrenin etkisini genellikle küçük, dikkat dağıtıcı yansılardan başlayarak, ancak zaman içinde geri dönen ve kendisini de dâhil olmak üzere bir şeyleri görmeye zorlayan bir mefhum olarak tanımlamaktadır (Camus, 2019b, s.41-42).

“Düşüş” romanında hücre gibi bir aracın kullanımı, bize Camus'un yabancı kavramı hakkında bireyin varoluşsal deneyiminin belirli bir gerçeklik içinde nasıl tutulduğu, kişinin bir yaşantıya nasıl yerleştirildiği hissi, başkaları tarafından başka bir dünyanın deneyimlendirildiği ve sınırların belirlendiği gibi bazı bilgiler vermektedir. İmgeler aynı zamanda fiziksel bir yeri, saçmanın fizikselliğini ve farkındalığın bir cümle gibi işleyebileceğini vurgulamaktadır. Bu süreç eğitim sürecine benzer şekilde makul düşünebilme, hem bedeni hem de zihni disipline etme yoluyla uzun vadeli ve sürekli değişim olanağı sunmaktadır.

Clemence için hücre, dünya ile kopuşun ifadesidir. Eserin başkahramanı Clemence bu duyguları hücreden gerçek kaçış olmadığı şeklinde ifade etmektedir (Camus, 2019b, s.11). Clemence, kendi deneyimlerinden, hücre bilincinin hem kendimiz için verdiğimiz yargılardan hem de başkaları tarafından verilen yargılardan kaynaklandığını bilmektedir. Başlangıç bağlamında saçma görünmektedir. Clemence, çoğu insan için katlanmayacak kadar ağır bir yük olacağını bildiği bir özgürlük ve anlam bilinci sunmaktadır. Köleliğin rahatını aramak ve ardından diğerlerine de nasıl bu durumu kabulleneceğini öğretme gayretindedir. Sonunda hepimizin aynı gemide olduğumuzu söylemiştir (Camus, 2019b, s.56).

Roman içerisinde ana karakter Clemence kendini yargılamayı önemli bir pozisyonda konumlandırır. Bunun bir gereklilik olduğunu ancak kişisel deneyimlerinden yola çıkarak toplumda bu görevi gerçekleştiren farklı gruplar olduğunu ifade etmekte ve onları tanımlamaktadır. Clemence, bu işi kolay gerçekleştiremeyen ateistler, Hristiyanlar, ustalar, kanun yapıcılar, mahkemeler gibi grupların olduğunu da belirtmektedir. Clemence kavgı, ateşkes ve nihai ittifakı tanımlamaktadır. Kendisinin (ve diğerlerinin) hem yargılamak hem de yargılanma isteğini keşfettiğinde bu durumu yapılan bir ateşkes şeklinde anlamlandırmaktadır.

Clemence, hücre içerisinde kendini sıkışıp kalmış hissetmektedir. Durumunun farkındadır. Egosu ile saçma bir fikir ve zorlu bir çözüm arasında kaldığını ifade

etmektedir. Bilme arzusu ile daha önce kabul edilmiş sınırlar arasında bir geçiş sürecindedir. Clemence için geçiş, en yüce, yatırılmış ve güvenli temelinin kırılmasıyla başlamıştır: ego. Topluma sunduğu Clemence üzerinden hareket etmemiştir. Kendisi ve dünya ile yüzleşmiştir. Clemence hücrede yaşamayı kabullenmekte ve bu süreç ona temelde bir özgürlük deneyimi yaşatmaktadır. Bu sürecin yansıması, yaşadığını düşündüğü özgürlük ideallerini yok etmeye başlamıştır. Hayal ettiği özgür hayatı yaşamamış olabileceğini görmeye başlamıştır. Bu uyanış, fiziksel ve duygusal bir değişim olmuştur ve garip acılara yol açmıştır.

Ancak Clemence bu süreçten sonra, önceki ve şimdiki yaşamını farklı görmeye ve hayat evrelerini farklı yorumlamaya başlamaktadır. Bu deneyim onu derinden sarsmıştır. Olumsuz kararların başkalarından edinilmesi, kendisini farklı bir mercekte altında değerlendirmesine yol açmıştır. Hücre ona kendisini “öğrendiğini” öğrenmesini, kendisine yeni bir inanç duymaya ve benimsemeye başladığı bir yolculuğu, kendisinde farklı bir anlayışı, potansiyelini ve sınırlarını öğretmiştir.

Eğitimin, saçma bilinç kazandırabileceği, bilme ve anlamlandırma talepleriyle bizi dünyasına dâhil edebileceğini ifade etmek mümkündür. Ancak yine de eğitim süreci boyunca hücre deneyimden yola çıkarak kendimizi sarsmamız gerektiği söylenebilir. Bu süreç süregelen eğitimin bizim üzerimize inşa ettiklerini yıkmakla başlamalıdır. Bu bir varoluş hissi veya dünyayı nasıl anladığımız şeklinde bir farkındalıkla gerçekleşebilir. Bu farkındalık nedeniyle, her zaman bir rahatsızlık üretme riski eğitim içeresinde mevcuttur. Eğitilmek, dünyayı, projelerimizi ve kendi yaptıklarımızı sorgulamak ve değiştirmek için kişisel bir adım gerektirmektedir. Bu kişisel durumun üstesinden gelmek varoluşsal bir deneyim için çoğu zaman huzursuz edicidir.

Clemence’in hücre tanımlaması, eğitimdeki bu gerilimleri anlamak için yararlı bir araç olarak değerlendirilebilir. “Düşüş” ‘teki hücrenin amaçları ve işlevi, bir eğitim sembolü olarak kullanışlı gözükmemektedir. Mekanizma içine başkaları tarafından yerleştirilmiş birey, hücre deneyimi ile kendini yansıtmaya ve keşfetmek amacıyla, suçluluk veya gerçeklik ve saçma hissini uyandırmakta ve kendini eleştirmeye imkân tanımaktadır. Öğrenci bu deneyim ile birlikte yabancılaşmayı anlayabilir, statükoyu keşfedebilir ve bu anlamsızlığı ve kötülüğü kabul ederek anlamlandırma sürecini kolaylaştırabilir. Clemence’in hücredeki portresi, kimlik kaybı, hayatta işgal ettiği alan hissi, kabullenme baskısı, değerlere meydan okuması ve anlamın belirsizliği üzerinden inşa edilmiştir. Öğrencilerin hücre deneyimine benzer bir anlayış kazanmaları, kendi düşünceleri üzerine düşünme alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olabilir. Bu sayede

düşün dünyalarında kurdukları düzeni sürekli kontrol eden, fikirleri üzerine eleştirel bir tutum benimseyen ve her zaman daha doğru olan için çaba sarf eden öğrenciler yetiştirilebilir. Eğitimin kazandırması gereken davranışlara dair en genel kabullerin başında gelen eleştirel düşünme, Camus'nün fikir dünyasının anlaşılması ile daha olanaklı hale gelebilir.

Hücre deneyiminin, eğitim ile olan belirgin ilişkisinin yanı sıra, eğitimi, kasıtlı olsun ya da olmasın, ne ölçüde yapılandırıldığını belirlemek güç olacaktır. Çünkü saçma, eğitim hayatı içerisinde yer bulmaktadır, fakat her zaman elimizin altında somut bir deneyim olarak bulunmayabilir. Saçma ile tanışan kişi için bu duygunun yükselip bilince dönüşmesi bir dizi faktöre ihtiyaç duymaktadır. Bu faktörler, saçma kişiyi rahatsız etmekte sonra onunla mücadele içerisine çekmektedir. Bu sebeplerden ötürü hücre, eğitim içerisinde varoluşsal yabancılığın ve eğitimsel süreçlerin olumlu ve olumsuz yönlerini anlamak için ilginç bir araç olarak tanımlanabilir. Yabancılaşma davranışını göstermek için bize daha erişilebilir bir simge sunmaktadır.

Bir Sistem olarak Oran, Veba ve Eğitim

Veba romanında, baskın olan unsurlardan bir tanesi şehirde yaşayan yetkililer olarak karşımıza çıkmaktadır. Onlar veba karşısında kasabayı yönetmeyi ve düzenlemeyi iddia eden bir sistemin parçasıdır ancak süreç içerisinde vebaya uygun olmadıkları görülmüştür. Yetkililerin, hastalığın kendisinden daha çok korktuğu şeyin kurallar olduğu gözükmemektedir. Ancak korkunun esas sebebinin, vebanın bilinçsiz toplumu altüst edeceği ve hastalıkla birlikte kurallarına uygun düşmeyen ilkeler oluşturacağı ve bu ilkelerin insanlar tarafından benimseneceği kaygısı olduğu düşünülebilir. Normal dönemde faaliyet gösterebilen kurum ve bürokratlar etkindir. Ancak veba zamanı (saçma farkındalık) yatırım yapılan statü, hiyerarşi ve inanç kökten değişmektedir.

Bu bağlamda, hikâyenin bize eğitimin nasıl yorumlanabileceği hakkında fikir verdiği söylenebilir. Saçma ile etkileşim, saçmanın (vebanın), Oran'ın anlam kurucu kurumları için oluşturduğu, özellikle insanların alışılmış yaşam tarzını sağlama ve anlamlandırmaya devam etme yönündeki inancı ile karşı karşıya geldiğinde kurucu bir kurum olarak eğitim için risk oluşturduğunu söylemek mümkündür. Mevcut eğitim için saçma, sistemin bireye o güne kadar kesin bir itaatle kabul etmesi için verdiği bilgi, tutum ve inançların sorgulanması demektir.

Oran şehrini bir eğitim sistemi olarak düşündüğümüzde karşılaşılabilecek bir veba salgının bu sistemi çalışamaz hale getireceği söylenebilir. Şehrin bürokratları ya da kural koyucuları sistemin devamını, veba gerçeğiyle yüzleşmeye tercih ettiği gibi eğitim sistemini üretenler şu an dünyada yaşamakta olduğumuz “eğitimsel veba” salgını ile yüzleşmedikleri ve ısrarla bundan kaçındıkları takdirde sistem işleyemez hale gelebilir. Ancak eğitimciler Dr. Rieux gibi bir başkaldırı bilinci ile hareket ettikleri takdirde vebayı tamamen ortadan kaldıramasalar da bulundukları alan için insanları kurtarabilirler.

Bu şekilde okunduğunda Veba, saçma ile mücadeleyi ve saçma gerçeğinin kendisine boyun eğme ve buna karşı direniş arasında seçim yapmayı gerektiren anları temsil etmektedir (Foley, 2008, s.52). Oran halkı, genel olarak üzerine düşünülmemiş bir yaşam sürdüğü için, veba, anlam belirleyen sistemler ile olan bağlarını zayıflatmaktadır. Vatandaşlar, şehirlerindeki hâkim kurum ve anlayışların, dünyanın nasıl işlediğini ve nasıl işleyeceğini, içerisindeki yerini, sınırlarını, neyin önemli olduğunu ve neyin olmadığını açıklayabildiğini iddia eden yeteneklerinden şüphe duymaya başlamaktadır. Eğitim sistemine benzeyen Oran şehrinin, artık genel kabulün dışında tezler ve kişilerle dünyayı algılamada yeni bir yol bulması gerekmektedir.

Oran’ın tüm yerleşik kurumlarının vebadan kaybedecek önemli şeyleri vardır. Bu kurumlar veba fenomenini kabul etmeye ve vebanın fiziksel ve epistemolojik sonuçlarıyla yüzleşmeye hazır değildirler. Nasıl davranılacağı sorusuyla karşı karşıya kalmışlardır. Camus, bu konuyu roman boyunca tekrarlamaktadır (McKinlay, 2009, s.7). Gerçek bir cevabın birini kahraman yapmayacağı bunun yerine, saçma (kötülük / veba / işgal) ile karşılaşıldığında bu alana adım atmaya zorlanacağı vurgulanmaktadır. Veba hikâyesinin anlatıcısı, Oran’da bunu ne kadar az kişinin yapabildiğini aktarmaktadır. Alışageldikleri düzen, gerçek veya sembolik vebanın olmadığı bir sistem üzerine kuruludur. Bu düzen, anlam (varoluşsal, politik ve dini) sağlamak ve bunlarla sorgulamadan bir arada yaşamak için tasarlanmıştır.

Veba, saçmayı temsil etmekle birlikte işgal, terör, savaş gibi kötü bir olguyu sembolize etmektedir. Saçma anlayışına uygun şekilde Camus romanın sonunda aslında vebanın tamamen yok olmadığını bir gün bir yerlerde yeniden çıkmak için fırsat kolladığını ifade etmektedir. Bahsi geçen kötü olgulardan biri olarak “cehalet” kabul edilirse, eğitim için veba daha anlaşılır olacaktır. Eğitimciler ne kadar mücadele ederlerse etsinler bu cehaleti ortadan kaldıramayacaklarını kabul etmeleri halinde ütöpik bir idealizm peşine düşmeden daha kesin sonuç alabilecekleri bir meslek hayatı

sürdürülebilirler. Aksi takdirde akademik literatürde “mesleki tükenmişlik” olarak adlandırılan bir sürece girebilirler.

Ay ve Avşaroğlu (2010, s.8), mesleki tükenmişlik kavramını şu şekilde tanımlamaktadır: “Başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya insanın iç kaynakları üzerinde, karşılanmayan istekler sonucunda ortaya çıkan bir tükenme durumudur.” Bu durumun nedenleri üzerinde yapılan çalışmalarda ise kişisel hayat, iş yeri ortamı, yaş, medeni durum vb. etken sayılmaktadır. Beklenti ve rol belirsizliği de bu etkenlerden biridir. Veba karşısında kendimize biçtiğimiz rol bizim tükenme durumumuza da yansıyacaktır. Eğitimci cehalete (veba) boyun eğmemeli ancak onu tamamen ortadan kaldıracığı gibi gerçek dışı bir inanca da sahip olmamalıdır. Veba romanında Rieux’nun gösterdiği tutum bize rehberlik etmektedir. Öğretmende cehaleti tamamen yok etmek gayretine girmektense bulunduğu sınıf içerisinde verebileceği en kaliteli eğitimi vermeye çalışmalıdır. Daha iyi bir dünya yaratmak daha nitelikli insanlar için mücadele etmeli ancak gerçekleri de görmezden gelmemelidir.

Foucault üzerine çalışmalar yapan (Graham, 2007, s.200), veba ile seçim hakkı ya da diğer ifade ile özgür irade arasındaki ilişkinin genişletilmiş bir analizini sunmaktadır. Foucault, vebayı kontrol etmenin, modern toplumunu, sürgün ve dışlama teknikleriyle değil daha stratejik ve kontrolü sağlamanın daha kolay yolu olan tarihi bir gerçeklik olarak savunmaktadır. Foucault için veba deneyimi, yeni iktidar tekniklerinin ve sosyal dünya hakkında düşünme yöntemlerinin geliştirilmesinde hayati bir an olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlamda bilginin manipülasyonu, doğru bilgiye ulaşmakta çıkartılan engeller, bilgiye ulaşmada fırsat eşitsizliği vb. durumlar yeni iktidar tekniklerinin veba yönetimi olabilir. Doğal olarak eğitim süreçlerine bu anlayıştan payını alacaktır.

Veba deneyimi açık şekilde ortada durmaktadır. Oran şehri, vatandaşları ve görevliler için veba, zor ama net bir tablo yaratmıştır. Camus, Meursault hakkında Yabancı’nın ilk sayfalarında söylediklerini hatırlatacak şekilde Oran yetkilileri için (Vali gibi) doğru olandan daha fazlasını söylemekte olduklarını, Rieux ve diğerlerinin yalan söylemeyi reddettiklerini ifade ederek bir benzerlik kurar. Camus, çalışmalarının çoğunda olduğu gibi veba karşısında nasıl davranılması gerektiğini sormuştur. Camus bu soruya çeşitli cevaplar vermektedir. Belirsizliğe girmek ve birbirleriyle kör dövüşü yapmak yerine bazılarının, vebayı anlamada bir anlayış geliştirip bunu kabullenenlerden bahsetmektedir. Ama aynı zamanda bireysel olarak veba ile mücadele etmek için mücadele edenleri de göstermektedir. Vebadan faydalanmak isteyenleri ve vebaya kabul eden ancak isyan etmeyen kişileri anlatmaktadır. Anlatıcı Rieux aracılığıyla Camus, bize

farklı insanların varoluşsal sürprizlerle nasıl başa çıktıklarına dair bir anlatı sunmaktadır. (Gibbons, 2013, s. 1152). Burada bahsedilen her bir karakter eğitimsel anlamda alışkanlık sahibi olan insanların tipolojisi olarak değerlendirilebilir. Eğitim sisteminin bize sunduğu, sorgulamamızı istemeden sadece boyun eğmemizi istediği bilgilere ve değerlere karşı bir başkaldırı gerçekleştirmek ve diğer insanlara da bunu ulaştırmak için çabalayan öğretmen ve ya öğrenci Rieux ile benzer özellikler göstermektedir. Sistemi insanları kurgulamak için bir araç olarak tasarlayan, yanlışlar açıklıkla ortadayken bunu kabul etmek istemeyen, sisteme insandan daha fazla değer veren ve bu sistemin hatalarını sorgulayan ve gösteren(başkaldıran) kişileri suçlayan eğitim paydaşları romandaki kilise papazı veya vali örneğinde sembolize edilmektedir.

Salgın, aynı saçmayla yüzleşen bireysel bakış açılarının, farklılıklarını bize sunmaktadır. Buradaki soru, Sisifos'taki intihar sorusuna benzer şekilde saçma, anlam yaratma noktasında bir yabancı inşa ettiğinde nasıl bir tavır takınılacağıdır. Oran'da, bu süreç içerisinde, insanlar ölürken vebanın adının konması çok önem arz etmemektedir (Gibbons, 2013, s.1156). Asıl olan, Oran'ın veba karşısında ne yaptığını ve ne yapmadığını, ne getirdiğini, vebayı ne ölçüde ve ne şekilde yenebileceklerini tartışmaktır. Bu soruya cevap vermek için Camus, vebayı kabullenmeyen ve bunu vatandaşların salahiyeti için yaptığını sanan Oran makamlarını ilgisizliği olarak sunmaktadır. Oran halkı da vebadan önce çok basit şekilde yaşamaktadır. Yaşadıkları hayata dair bir bilinç ya da farkındalığa sahip değillerdir. Bu yüzden onları en çok şaşırtan şey veba değildir. Esas şaşırmalarına sebep olan şey yaşamlarına habersiz gelen yabancı ve saçma deneyimidir (Camus, 2013c, s.33-35).

Salgın ile birlikte dünyaya sürülmüşlük ve bırakılmışlık algısı, yeni bir dayanışma biçimi inşa etmekte ve insanlara bu işi olması gerektiği gibi yapmaları talimatını vermektedir (Camus, 2013c, s.177-178). Bu insanlar için soru ne yapacağımız değil, ne zaman başlayacağınızdır. Roman, veba sırasında bu yaşam tarzını üstlenen karakterlerin şu şekilde olduğunu ileri sürmektedir: vebayı şaşkınlıkla karşılayan, saçmayı kabullenmiş, bazıları için belki daha önceden vebanın türevleri ile karşılaşmış kişiler. Bu grup insanlar içerisinde diğerlerine nazaran çok net bir tavır ve bilinç mevcuttur.

Oran'da yaşanan veba deneyiminden çok az şey öğrenildiği söylenebilir. Öğrenilenler çabucak unutulmuş bu sebeple veba geri dönmek için söz vermiştir. Ama saçmanın temsili olan vebanın Oran'a öğretmesi gerekenin ne olduğu sorusu sorulabilir. Rieux için veba, anlam sağladığı düşünülen inanç, kültürel uygulamalar, yasalar ve kutsallık duygusu veren kurumlarla olan ilişkilerini ilişkileri yaralamıştır. Eğitimde

metaforik veba süreci ile benzer süreçlerin varlığı mümkün gözükmektedir. Vebanın varlığı eğitimdeki her şeyi anlamsız hale getirmekte midir? Gibbons (2013, s.1159) bu soruya şöyle cevap vermektedir:

Öyleyse, aniden böyle bir sınavın anlamsız olduğunu keşfettiğimiz için hayatlarımızı sorgulamayı bırakıyor muyuz? Camus, “Öğrenmeyin!” Veya “Kendinizi tanıımıyorsunuz!” demezdi. Yanlışlıkla mutluluğa yol açtığına inanılan bilgi arayışının saçmalığının, öğrenmeye karşı bir direnişe dönüşmediğine inanılır.

Greene (1972, s.7-8), barış eğitimi için yazdığı makalede Veba’ya bir dizi atıfta bulunmaktadır. Yukarıda ifade edilenlere benzer şekilde adaletsizlik karşısında nasıl davranacağımıza ve nasıl tutunabileceğimize vurgu yapmaktadır. Eğitimcilerden bilinçlerini açık tutmalarını istemekte ve güç odağı olarak veba için bir metafor oluşturmaktadır. Bu veba sürecine cevabı ise gençlerin belirli durumları tanımlarını, fark etmelerini ve içlerinde sahip oldukları ışığın yolunda harekete geçirmelerini sağlayan bir eğitimidir. Oran’la ilk tanıştığımızda, bu şehirde yanlış giden bir şeyler olduğu anlaşılmaktadır. Vebaya açık bir yapısı ve vebayı kabul etmemeye yönelik tavırları bunu ele vermektedir. Oran farklı bir bilinçle yaşamayı seçmiştir. Greene (1978, s.10), alışkanlıkları tercih eden ve zamanının saçma durumlarına karşı harekete geçmeyen bir eğitim konusunda benzer bir vurgu yapmaktadır:

Vebayı temsil eden budur; bu gezegende ayrımcılığı sürdürenleri, en zengin şehirlerde genç işsizliği ve açlıktan ölenleri, işsizleri, açları ve yoksulları yok saymayı veya kadınları küçük düşürmeyi, siyahları ve hatta çocukları küçümsemeyi alışkanlık haline getirmek.

Her şeyin belirgin olmadığı tecrübenin yaşanmadığı ortamda, Oran’ın kitaplardan öğrenmiş olabileceği şey alışkanlıklarını oluşturan bilgilerin devamıdır. Eğitimde de benzer alışkanlıklar olabilir. Oran’ın vatandaşları, kendilerini huzurlu kılacak ve rahatsız etmeyecek gerekli alışkanlıklara sahiptirler. Ancak eğitim benzer şekilde kavram ve uygulama olarak huzurlu olma hakkına sahip değildir. Camus’un çalışmasından anlaşılan, eğitimin yükselişinin eleştirel yaratıcılık aracılığıyla olacağıdır. Oran’da, bir sınıf gibi, öğretmen ve öğrenci onu engelleyen şeye karşı sorumluluk ölçüsünü korur ve gerçeği görmesi ve doğru davranması için Rieux benzeri bir bağlılık ortaya koyabilir.

Rieux ve öğretmenin her ikisinin de benzer potansiyelleri mevcuttur. Hayatın akışı içerisinde Rieux’nun yapabileceği şey mevcut durumu bilmek ve kabul etmek, yaşadıklarının zorunluluğunu inkâr ve bu konuda hareket geçmeyi seçmektir.

Camus, “yabancı” olarak tanımladığı kişilerin yaşadığı anlar ve yabancılarla yaşadığımız deneyimlerden bahsetmektedir. Onun yabancı tanımları fiziksel dünyadaki deneyimle bağlantılıdır. Günümüzde yabancı deneyimi, dramatik bir biçimde değişmiştir. Dijital dünya bunların başında gelmektedir. Dijital dünyada ortaya çıkan veba saldırısını öngörülemez boyutlara ulaştırmıştır. Yabancı ve dolayısıyla saçma deneyiminin bulunduğu yeni bir evrendir. Veba artık sessizce, gizli saklı yaşamamaktadır. Bu durum kelimenin tam anlamıyla bir yaşam tarzı haline gelmiştir. Mevcut yaşam alanlarının sayısının çokluğu nedeniyle yabancılaşma bizim için hayatımızın birçok alanını işgal etmiş durumdadır.

Bu nedenle, eğitim, Oran gibi, vebanın asla ölmeyeceğini veya ortadan kaybolmadığını, yıllarca uyumadığını, sevincimizi bozduğunu anlatabilir. Veba asla uzakta değildir; Oran gibi eğitimin, kendi düşüncesi ve aydınlanması için, reddetmeyi bırakması ve bu durumu kabullenmesi, bir gözü tutması ve saçmalığa karşı bilinci açması gerektiğini öğretebilir.

Demokrasi Eğitimi ve Camus

Demokrasi ve insan hakları kavramı tarihsel süreç içerisinde sürekli gündem oluşturmuştur ancak resmiyeti ve meşruiyeti “Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi” ile kazanmıştır. İlerleyen süreçte Birleşmiş Milletler, Unesco, Avrupa Komisyonu gibi yapıların desteği ile proje ve eğitimler aracılığıyla yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır (Selvi, 2004. s. 23). Demokrasi ve İnsan Hakları dersleri, 1946 yılında İnsan Hakları Komisyonu tarafından “insan hakları herkes içindir ve evrenseldir” anlayışını temel almıştır. Bu bağlamda dil, din, ırk ayrımı gözetmeksizin ders içeriklerinin hazırlanması öngörülmüştür (Sluga ve Calvin, 2016, s. 16).

Demokrasi eğitimi ile ilgili İnsan Hakları Evrensel Bildirisi’nde yer alan maddelerin yalnızca resmi yazı üzerinde kalmaması için UNESCO, 1952 yılında demokrasi ve insan hakları eğitimi derslerine dair içerik, öğretim yöntem ve teknikleri ile materyallerin kullanımına yönelik alan uzmanlarından görüş almış ve buna dair bir rapor yayınlamıştır (Gülmez, 2001, s.5). Rapor, demokrasi eğitiminin nitelikli öğretmenler aracılığı ve işbirlikli öğrenme yolu ile kazandırılması gerektiğini telkin etmiştir. Aktif öğrenmelerin yer aldığı ve uygun materyal seçimi ile karma şekilde eğitimler verilmeli ve bu eğitim öğrencinin eğitim yaşantısı boyunca devam ettirilmelidir (UNESCO, 1952, ss.73). 1953 yılında UNESCO, demokrasi eğitimlerini yaygınlaştırmak için bir proje

başlatmış ve 15 ülke ile başlayan süreç 2006 yılında 176 ülkenin katılımı ile uluslararası bir başarı yakalamıştır. Proje içerisinde Barış eğitimi, çokkültürlülük, empati, saygı ve hoşgörü üzerine eğitimler verilmiştir (UNESCO, 2016, ss.41).

Temelini “Cenevre Çocuk hakları Bildirgesi”nin oluşturduğu “Çocuk Hakları Evrensel Bildirgesi”, 1959 yılında yeniden düzenlenmiştir. Bu bildiride ilköğretimin zorunlu olması, barış ve demokrasi eğitimi ile eşitlik ilkeleri üzerinde durulmuştur (Merey, 2016, s.57). Birleşmiş Milletler, 1965, 1967 ve 1968 tarihlerinde demokrasi ve insan hakları eğitimi konusunda raporlar hazırlamış ve raporlarında demokrasi eğitimine sıklıkla vurgu yapmıştır. 1973 yılında yayınlanan Birleşmiş Milletler İnsan Hakları raporunda üniversitelerde demokrasi ve insan hakları ile ilgili çalışmalar yapılması tavsiye edilmiştir. Siyaset Bilimi, Hukuk, Eğitim, Fen fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerin için raporlar hazırlayan Birleşmiş Milletler ve UNESCO, 1974-1978 yılları arasında en üretken dönemini geçirmiştir. Uluslararası seviyede demokrasi ve insan hakları eğitimi konusunda tavsiye kararların yer aldığı raporlar Paris’te düzenlenen konferansta yoğun ilgi görmüştür (Gülmez, 2001, s.33). 1986 yılı ile birlikte demokrasi ve insan hakları eğitime ilişkin içerik ve materyal üretimi hız kazanmıştır. 1994 yılında Birleşmiş Milletler genel kurulunda 1995-2004 yılları arası “İnsan Hakları BM On Yılı” olarak belirlenmiş ve dünya genelinde demokrasi eğitimi seferberliği ilan edilmiştir. İl ve Orta öğretim düzeyinde demokrasi dersleri için ülkelere çağrıda bulunulmuş ve projeler başlatılmıştır (Flowers, 2010, s.64).

Ülkemizde Demokrasi ve İnsan Hakları eğitimi 1998 yılına kadar müstakil bir ders olarak eğitim programlarımız içerisinde yer almamıştır. Belirli dersler içerisinde bir ünite olarak insan hakları, yurttaşlık veya demokrasi başlıkları altında ele alınmıştır. Cumhuriyetin ilk dönemlerinde “Yurt Bilgisi” olarak müfredatta yer alan derslerde demokrasi eğitimi konusu işlenmiştir. Bu ders içerisinde farklılıklara saygı duyma, barış, dayanışma, insan hakları gibi konular ele alınmıştır (Keskin, 2009, s.12). 1948 yılında ismi “Yurttaşlık Bilgisi” olarak değiştirilen derste demokrasi başlığı altındaki ünite farklılıklara ve kişilerin hak ve düşüncelerine saygı kazanımına yer verilmiştir. 1949 yılında 4. MEB Şurasında “Demokrasi Terbiyesi” üzerinde durulmuş demokratik değerlerin öğrencilere kazandırılması hususunda çalışmalar yapılması gerektiği dile getirilmiştir (MEB, 1949).

Farklı dersler altında yer alan demokrasi eğitimi, 1995 yılında “Vatandaşlık Bilgisi” dersinin adı değiştirilerek “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi” olarak yeniden düzenlenmesi ile birlikte müstakil bir ders olarak yerini almıştır. Ayrıca ortaöğretim

programlarında “Demokrasi ve İnsan Hakları” dersi seçmeli ders olarak eklenmiştir (Bağlı, 2013). Zaman içerisinde seçmeli ya da zorunlu, farklı isimler altında eğitim programlarımız içerisinde yer alan demokrasi eğitimi son olarak 2015-2016 eğitim öğretim yılında “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi” adı ile ilkokul 4. sınıfta zorunlu ve haftada iki saat olarak belirlenmiştir (MEB, 2015).

Demokrasi ve eğitim alanı bir bütün olarak ele alınmalıdır. Çünkü demokrasi ve eğitim birbirinin ön koşulu olma özelliği taşımaktadır. Eğitim alanı, demokrasinin devlet-toplum-birey ilişkisinde en doğru şekilde içselleştirilmesine katkı sağlarken, demokrasi; nitelikli yurttaşlar yetiştirilmesinde eğitim alanına imkan açmaktadır (Peker, 2012). Demokrasi eğitimi, insan haklarını merkeze alan, çoğulcu, farklı kültürlerle saygılı ve hoşgörü temelinde bir anlayışı oluşturmaya yönelik bir kültür oluşturma sürecidir. Bu kültürün oluşturulması, yaygınlaştırılması ve devamlılığı nitelikli bir eğitim ile mümkündür (Bellino, 2014).

Birleşmiş Milletler, kişilere kazandırılması gereken hakları “birinci kuşak haklar”, “ikinci kuşak haklar” ve “üçüncü kuşak haklar” olarak üç başlık altında toplamıştır (UN, 2001). Birinci kuşak haklar, kişi hakları ve siyasal haklar, ikinci kuşak haklar, ekonomik ve sosyal hakları, üçüncü kuşak haklar ise çevresel, gelişme ve kültürel hakları içermektedir. Demokrasi eğitimi insanı, kendi hakları konusunda eğitme misyonunu üstlenmiştir. Diğer taraftan, kendi haklarını korumak ve diğer insanların haklarına saygı göstermek, demokrasi eğitiminin hedeflediği kazanımlardan biridir. Bu süreç demokratik katılım, çoğulcu düşünce, hoşgörü anlayışları merkeze alınarak yürütülerek kişinin insan hakları ile birlikte bir eğitim alması amaçlanmıştır.

İnsan haklarına dair malumat sahibi olmak tek başına yetersiz bir durumu ifade etmektedir. Bu hakla hakkında bilgi sahibi olmak kadar, bu hakları bir yaşam felsefesi olarak gündelik hayatın vazgeçilmez bir unsuru haline getirmek de son derece önemlidir. Bu sebeple her birey kendi haklarından sorumlu olduğu kadar, başkalarının haklarına saygı duyma ve kendi haklarının sınırlarını bilmekle de yükümlüdür ve insan hakları üzerine düzenlenecek eğitimlerde bu nedenle sadece bilgi aktarmak değil bilgiyi gündelik yaşama transfer edebilmek önemlidir (Flowers, 2000).

Bireyleri kendi hakları ve başkalarının hakları hakkında eğitmenin yanı sıra yaşamsal faaliyetler içerisinde yer alabilecek pratik uygulamaların da insan hakları eğitimi içerisinde bir bütün olarak düşünmek önemlidir (Osler ve Starkey, 1994). Flowers (2010), insan hakları ve demokrasi eğitiminde geliştirilmesi beklenen alanların bireylerde bilgi, beceri, tutum ve değerlerin günlük yaşantıya aktarılabilmesi olduğundan

bahsetmiştir. Bu alanlar da verilecek eğitim hedefleri ise üç kategoriye ayrılmalıdır. Bilgi boyutunda; insan hakları hakkında öğrenme, hakların evrenselliği, hakları yorumlama, haklarla ilgili belge ve sözleşmeleri ve hakların uluslararası boyutunu öğrenme yer almalıdır. Beceri boyutunda; insan haklarına eleştirel bir bakış açısı kazanma, ön yargı ve kalıp yargıları fark edebilme, fikir ayrılıklarına karşı demokratik olma, uzlaşma ve problem çözme becerileri kazandırılmalıdır. Tutum boyutunda ise bireyin kendi haklarına ve diğer bireylerin haklarına saygılı olma, sorumluluk alma ve yerine getirme, empati kurma, toplumsal ve kültürel değerlere saygılı, sosyal adalet ve sosyal sorumluluk geliştirme ile insan haklarını hem ulusal hem de uluslararası boyutlar da geliştirme tutumları hedeflenmelidir. İnsan hakları eğitimini bilgi, beceri ve tutum boyutlarında ulusal ve uluslararası düzeyde bilmek için bu nitelikleri kazanmış eğitimcilere büyük ihtiyaç vardır (UN, 2001).

Demokrasi eğitimi ve insan hakları eğitimi birbiriyle bağlantılı eğitimlerdir. Her iki eğitim de bireylerin yurttaş olarak hak ve sorumlulukları ile temel hak ve özgürlüklerinin bilincinde olmalarını ve bu süreçlerde aktif katılımlarını hedeflemektedir. Bu noktada önem kazanan olgu ise kendi ülkesinin vatandaşı olmanın yanında dünya vatandaşı olabilmesidir. Burada kendi yaşadığı ülkenin siyasi, hak ve sorumluluklarının bilincinde olan ama aynı zamanda insan hakları ve bu hakların sürdürülebilirliği ile ilgilenen evrensel bir vatandaş tanımından bahsedilmektedir. Bu süreç ancak demokrasi ve insan hakları eğitiminin bir arada verilmesi ile mümkün olabilir.

Demokrasi kavramı, felsefe tarihi boyunca çeşitli filozofların gündeminde yer işgal etmiştir. Hem politik hem de insana ait değerler bağlamında ele alınan demokrasi kavramı Fransız Devrimi'nden sonra daha da popüler hale gelmiştir. Teorik olarak ideal demokratik sistemler geliştirilmesi için çaba sarf edilmiştir. Diğer taraftan uygulayıcılarının bireyler olduğu düşünüldüğünde ve bazı uygulamalar içerisinde demokrasi adına demokratik olmayan tutumlar tecrübe edildiğinden kişilerin demokratik bilinci içselleştirmesi daha da önem kazanmıştır.

Hannah Arendth'e göre, Fransız varoluşçuların eserlerinde “politik düşünce merkezi konumdadır” (Arendt 2005, s.437). Bu noktadan bakıldığında, Camus'de Sisifos'un temsil ettiği başkaldırının politik bir boyutunun olması hiç de şaşırtıcı değildir. Yargıyı işlemez duruma sokan ve “cinayeti suçsuzluk postuna” büründürerek özgürlük bayrağı altında tutsak kampları, insanlık aşkı ya da üstün insanlık eğilimiyle haklı çıkarılan toplu öldürmelere dikkat çeken Camus: “Kasıt ve kusursuz cinayet çağında yaşıyoruz” demektedir (Camus, 2010, s.13). Nitekim Camus, Başkaldıran İnsan'ın

“intihar ve saçma kavramı çevresinde başlayan” bir düşüncenin “cinayet ve başkaldırı karşısında” devam ettiği bir çalışma olduğunu hatırlatmaktadır (Camus, 2010, s. 15). Ona göre salt yadsıma intiharla tükenmez, çünkü “intihar ve öldürme” aynı mutsuz bir us düzeninin iki yüzüdür (Camus, 2010, s. 17). “Zamanımdan nefret ediyorum” diyen Camus’nün nefret ettiği şey gerçekler değil, içinde debelenip durdukları yalanlardır. SSCB’yi bir esaret ülkesi olarak gören düşünür, toplama kamplarının “bir özgürleştirme aracı” ve “mutlu geleceğin okulu” olarak onaylanmasını asla kabul etmemektedir. Böyle bir anlayışla “umuda değil, gerçeklere ihtiyacımız var” inancıyla sonuna kadar mücadele etmeye çalışmıştır (Todd, 1999, s. 301). Camus için, “insanların, sefaletin ve çirkinliğin çifte alçaltılmasından sıyrılmalrı için her şeyi yapmak gerekir” (Camus, 2013b, s.19).

Camus, insanlık durumu ile siyasal rejimler arasında bağlar kurmaktadır; yazın ve düşünce adamı kimliğiyle sürekli biçimde insanı seçime zorlayan şeyler karşısında tedirginlik hissetmektedir. Eserlerini yaşam ile ölüm, çılgılık ile suskunluk, özgürlük ile kölelik, demokrasi ve diktatörlük, başkaldırı ile boyun eğme, bu dünya ile öte dünya, suç ve ceza kavramları arasında tasarlamıştır ve bunların arasına sıkışmış insanın kendine olan ödevine ve insanlığa olan sorumluluğuna değinmektedir. Denemelerinde, hayatın yaşamaya değip değmediğine karar vermek felsefenin en ciddi sorunudur diye ortaya koyduğu sorundan çıkış için insana yönelir ve insandaki bilince ve çabaya özel önem atfeder. Başkaldıran insan hayır diyen insandır (Camus, 2010, s. 26) şeklinde özetlemeye çalıştığı durum belli ve sıradan bir karşı çıkışın ötesinde insanı ezen her şeye karşı inatla direnmeyi anlatmaktadır. Bu 'hayır', ilk bakışta olumsuz gibi de görünse, köklü bir hümanizmanın birinci adımıdır.

Camus'nün dünyasında ve yapıtında tanrı, din, tapınma ve ebedi yaşam anlayışları yoktur; her şey bu dünyada başlar ve biter. Tanrının yokluğu bir bakıma yüksek bir gücün yokluğu ve gücün herkes arasında eşit paylaşımı anlamına gelmektedir. Metafizik umudun yokluğunda, Camus sonluluk bilincindeki insana özgür olması koşuluyla yazgıya boyun eğmek yerine yazgıyı yeniden yapma görevini vermektedir. Camus'nün yarattığı kahramanlar genellikle bu görevin çekim alanında bulunurlar; hiçbir biçim ve koşulda boyun eğmezler, eylemsizliği yeğlemezler, aklanmayı istemezler, bedel ödemekten kaçınmazlar.

Camus yeryüzü düzeninin sorunlu yapısını ve işleyişini belli bir olay etrafında konu edinir. Cezayir sorunu ve 2. Dünya Savaşı bunun en iyi örnekleri arasındadır. Her iki olayın Avrupa'da ve dünyada yarattığı güven ve değer bunalımı Camus'nün kaleminde etkili bir anlatım bulmaktadır. Yazarlığın yanı sıra yürüttüğü gazetecilik çalışmalarında

da bu iki toplumsal ve siyasal olaydan hareketle demokrasi başta olmak üzere Avrupa'ya ait tüm insani değerler üzerine düşünmüştür. Özgürlük ve kurtuluş için başkaldırıyı ve direnişi hem kişisel hem de kolektif düzeyde zorunlu görmektedir. Başkaldırıyı değişik düzlemlerde örneklemeye çalışmaktadır ve insanın varoluşuna anlam katma aracı olarak belirlemiştir.

Nazi İşgali sırasında yer aldığı Direniş Hareketi ve yine bu dönemde Combat'da yayınladığı yazılar temelde asla insani olmayan bir şeye, yıkmaktan başka hüneri olmayan kaba gücün hoşgörüsüzlüğüne kesin bir karşı çıkışı ifade etmektedir. Daima özgürlük savaşının kurbanları ve mağdurları yanında yer almıştır. Totaliter anlayışı, zaten kendisi adaletli olmaktan uzak olan dünya için en büyük felaket olmakla suçlamıştır. Demokrasi anlayışını açıklıkla anlamamızı sağlayan yazıların biri “Yapılacak Demokrasi” başlıklıdır ve 2 Eylül 1944 tarihli dir. Bu yazıda, demokrasinin kendisi kadar temsilcilerinin de önemli olduğunu hatırlatmaktadır. Nazi işgali sonrasında Fransa'da yürütölen hükümet çalışmalarındaki aksaklık ve açmazdan hareketle demokrasinin en azından kimlerin işi olmadığını şöyle ifade etmektedir:

Daha önce de söyledik, ortada bir hükümet sorunu var. Bu büyük ölçüde herkesin işi olduğı gibi, bizim de işimiz. Fakat henüz açık bir şekilde meseleye dâhil olmuş değiliz. Çünkü Fransa'yı bugüne dek dışarda temsil etmiş olanlara güvenmek gerektiğı kanısında ydık. Fransa'nın, kendisi ve sevenleri için düzene girmeye gereksinimi var. Fakat bu düzen konusunda uzlaşmak gerek. Bir savaşın şokuna dayanamamış rejim ve kişileri, Petain karşısında çoğunluğu istifa etmiş bir parlamentoyu geri getirecek, kişisel tutkularını kutsayacak bir düzen, böyle bir düzen, adaletsizliğı pekiştireceğinden, düzensizlikten başka bir şey değildir.. Düzen demek, rıza gösteren halk demektir. Düzensizliğı var etmenin en kesin yolu, o halde, bu arta halli ve eskimiş düzeni, basit bir demokrasi bahanesiyle, hayata geçirmektir. Bunu söylemek zorunda olduğum için kızgınlık duyuyorum, fakat bugün tekrar hayata geçirilmek istenen bu eski düzenin adı demokrasi değil, demokrasi karikatürüdür. Demokrasiyi, gerçek demokrasiyi yaratmak zorundayız. Düzen de, gerçek düzende, devam etmeye karar vermiş ve oybirliğine varmış bir halk düzeninde, herkesin hak ettiğı yeri alacağı ve sonuçta ilgisizlik ve hor görmeden başka bir şeyleri kalmamış bu yaşlı adamların tüm vakitlerini kimsenin okumayacağı hatıralarını yazmaya ayıracakları bir düzende bu demokrasiyi yaratacağız (Camus, 2012a, s.228-229)

Camus'nün 1953'de, Saint-Etienne'de yaptığı bir konuşma dönemin Avrupa'sına ve Fransa'sına yönelik suçlamalar içermektedir. “Ekmek ve özgürlük” başlıklı bu konuşmada Avrupa toplumunun içine düştüğü özgürlük açmazının, Avrupa'yı yeniden kurmanın hem zorunluluğına hem de güçlüğüne vurgu yapmaktadır. Kurbanın hep aynı kaldığını, sürekli çiğnenen tek değerin özgürlük olduğunu, bu sorundan kurtulmak için

derhal herkesin özgürlüğü yeniden kurma ve yaşatmaya başlaması gerektiğini belirtmektedir

Günümüzde düzen sözcüğü, bizim için sadece şu anlama gelir: adalet düzleminde hiçbir bırakmamak, özgürlük düzleminde hiçbir şeyi terk etmemek. Özellikle de üyesi olmaya devam ettiğimiz birkaç demokrasiyi önemsiz yanılgılar olarak görmemek gerekir. Bunlar tam olarak son iki yüzyılın büyük devrimci kazanımlarından bize kalan şeyi temsil etmektedirler. Bunlar gerçek özgürlüğün olumsuzlanması değildir. (...) Bir bir, zorlukla elde edilmesi gereken özgürlükler var (Camus, 2012a, s.126).

Zorbalık döneminde insanın en azından susma hakkı vardır. 20. yüzyıldaki zorbalıklarını Camus'nün "gelişmiş" olarak nitelemesi ve suskunluğu, tarafsızlığı kabul etmediklerini hatırlatması anlamsız değildir. Herkesi bir biçimde taraf olmaya zorlayan Nazi Almanyası'nı bu şekilde davranmaya yönelten neydi? Direnişçiler ile işbirlikçiler arasındaki farkı açıklamak neden zordur? Sömürge düşkünü Avrupa cennet, peşinde koşarken yorgun düşen yaşanmaz bir dünya mıdır? gibi sorular üzerinden Camus, düşüncelerini ifade etmiştir

Ortaya çıkan ihlallere ve çok sayıdaki yetkiyi kötüye kullanmalara bakılırsa, toplama kamplarının Avrupa'sında, birbirini tutuklamak zorunda kalacak gardiyanlardan başka kimsenin özgür olmadığı bir dönem beklenebilir. Gardiyanların sayısı bire düştüğünde, bu kişi başgardiyan olarak atanacak ve böylelikle yirminci yüzyıl hükümetlerinin kâbusu olan muhalefet sorununa nihayet kesin bir çözümün bulunacağı kusursuz toplum ortaya çıkacak.

Eğer bugün özgürlük aşağılanmış ve zincirlenmiş ise, düşmanları hainlik yaptıkları için değildir. Bu, doğrusu, özgürlük doğal koruyucusunu kaybettiği içindir. Evet, özgürlük dul kalmıştır, söylemek gerekir çünkü bu doğru, özgürlüğü dul bırakan bizleriz. Özgürlük ezilenlerin işidir ve geleneksel koruyucuları her zaman ezilmiş halklardan çıkmışlardır. Feodal Avrupa'da özgürlüğün mayasını çalanlar komünler, 89 'da geçici olarak onu başarıya ulaştıran ilçeler ve illerdir ve 19.yüzyıldan itibaren adaleti ve özgürlüğü, uzlaşmaz kavramlar olduklarını söylemeyi bir an bile düşünmeden savunmayı görev olarak alan işçi hareketleridir. Özgürlüğe can veren, özgürlüğü dünyada düşüncemizin bizzat ilkesi oluncaya dek geliştirenler emek ve fikir işçileridir. Evet, 20.yüzyılın büyük olayı özgürlük değerlerinin devrimci hareket yoluyla terk edilmesi, özgürlük sosyalizminin sezaryen ve militer sosyalizm karşısında sürekli gerilemesi olmuştur (Camus, 2012a, s.157-158).

Camus, yeryüzü uygarlığın kırılğanlığını, özgürlüğün görelî niteliğini, kötülüğün evrenselliğini, bütün işgaller kadar anlamsız ve insanlık dışı olan Nazi İşgalinin yıkıcılığını Veba'da uzun ve trajik bir anlatımla vermektedir. Düşüş'te çağın Avrupa'sını suçluluk, içtenlik ve masumiyet üzerine yeniden düşünmeye çağırır. Camus'ye göre kötülüğü aşmak, hayata anlam vermek, özgürlüğü ve adaleti geçerli kılmak insanın her

durumda birinci görevi olmalıdır. Bu bağlamda, dayanışmaya verdiği önem nedeniyle, “tek başına mutlu olmakta utanılacak bir şeyler var” düşüncesini anlatan Veba kurtuluşun yolunu ifade etmektedir:

Özgürlük yalnızca birkaç kişinin dileğidir. Adaleti çoğunluğun büyük bir bölümünün isteği, ama çoğunluğun büyük bir bölümü, adaletle özgürlüğü bile birbirine karıştırır. Sonunda özgürlüğü seçtim. Çünkü adalet gerçekleşmese bile, özgürlük, adaletsizliğe karşı çıkma gücünü korur. (...) Zorluk, özgürlük değerinin de aynı zamanda gerçek anlamıyla adalet gereksinim duyduğunu hiçbir zaman gözden kaçırmamaktır. Bu temelden yola çıkınca; farklı da olsa, ancak özgürlük için ölecek insanların tarihindeki tek değişmeyen değer üzerine kurulmuş, bir adalet vardır. Özgürlük, düşünceme uymayan şeyi, onayladığım bir yönetim ya da bir dünyada bile savunabilmektir. Özgürlük, karşı fikirde olana hak verebilmektir (Camus, 2013a, s.78).

Camus, Avrupa'yı ya da demokrasiyi sürekli kusurlarıyla yüz yüze getirmeyi olumlu bulmaz ama tikanıklığın kökenine inmek gerektiğini düşünmektedir. Avrupa uygarlığını iki bin yıllık dinsel bir geleneğin —Hıristiyan- görüntüsü olarak tanımlar ve yüzleşmeyi dener. Hıristiyanlığı, bir adaletsizlik öğretisi olarak suçlar.

Bir insana, onu sürekli kusurları ile yüzyüze getirmek yerine, kendirinin olumlu bir görüntüsünü sunmakla daha fazla yardım edilir. Olağan koşullarda her insan, kendisini en iyi yansıtan görüntüsüne benzemeye çabalar. Örneğin biz, yirmi yüzyıldır süren Hristiyan görüntüsünün sonuçlarıyız. 2000 yıldır insan, kendisine kendisinin aşağılanmış bir görüntüsünün sunulduğunu gördü. Sonuç ortada. (Camus, 2013a, s.32-33).

Özellikle Camus'nün başkaldırı felsefesi etrafında demokratik bir tutum gözlenmektedir. Sistemsel olarak ideal bir demokrasi talebi olduğu gibi kişilerin eylemlerinde de bu tutumu içselleştirmesi için çaba göstermiştir. Oluşturduğu başkaldırı felsefesinde, eylemin kendisi kadar gerekli yöntemi de önemsemesi bunun göstergesidir. Camus, başkaldıran insanın bir değer üzerine başkaldırması ve bunu yaparken diğer insanların değerlerine sahip çıkması gerektiğini ifade etmiştir. Camus'den neşet eden değer ve demokrasinin iç içe geçtiği bir eğitimi anlayışı bize öğrencileri kişisel anlamda değerlerine sahip çıkan ama diğer taraftan da başkalarının hakları için aynı çabayı gösteren bireyler olarak yetiştirme imkânı tanıyacaktır.

Demokratik bireyler yetiştirmek, ülkemizde kanunlar ile güvence altına alınmaya çalışılmıştır. MEB Temel kanunun ilgili maddeleri bunu destekler niteliktedir:

Madde 2 – Türk Milli Eğitiminin genel amacı,Türk Milletinin bütün fertlerini, 1. (Değişik: 16/6/1983 - 2842/1 md.) Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve

Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

V – Fırsat ve imkan eşitliği: Madde 8 – Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlanır. Maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır (MEB,1973, s.1-2)

Buradan hareketle ilkesel ve teorik olarak Türkiye Cumhuriyeti'nin demokratik niteliklerin kazandırılmasında sorumluluklarını yerine getirdiği söylenebilir. O halde uygulayıcılar bağlamında sürecin daha etkili yürütülmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin demokratik rol model olmaları ve öğrencilerin demokratik değerleri içselleştirmeleri demokrasi eğitiminden beklenen kazanımlardır. Camus'nün felsefi anlayışı incelendiğinde sistemsal bir talepten ziyade bireylerin demokratik tutumları davranış haline getirdikleri bir hedef göze çarpmaktadır. Buradan yola çıkarak demokrasi ile ilgili teorik bilgiler aktarmak veya insan haklarına temel oluşturan belgeleri öğretmek tek başına yeterli değildir denilebilir. Esas olan bu değerleri pratik alana aktarabilecek ve bunu içsel bir motivasyonla yapacak bireyler yetiştirmektir.

Demokrasi için gerekli olan kolektivizm bilinci için Camus'nün eserleri bize yol göstermektedir. Özellikle başkaldırı felsefesini geliştirdikten sonra verdiği eserlerde kolektif bir kurtuluş önerisi sunduğu görülmektedir. Başkaldırı için diğer insanlarla bir dayanışma gerekliliğini işaret eden Camus, hem demokratik süreçlerin nasıl yürütüleceğine dair hem de demokrasinin en temel gündemlerinden biri olan bir arada yaşama kültürüne dair fikir vermektedir.

Yaşadığımız dönem, özellikle küreselleşmenin de etkisi ile çokkültürlü bir özellik göstermektedir. Bu duruma göç ve savaşların etkisi de eklendiğinde homojen bir toplumdan söz etmek neredeyse imkânsız hale gelmiştir. Farklı kültürlerin bir arada yaşaması ve karşılıklı saygı için kazandırılması gereken tutumlar bir eğitim gündemi haline almıştır. Demokrasi eğitiminin bir diğer kazandıracağı nitelikler bu noktada devreye girmektedir. Camus, başka insanların değerlerine saygı duyan, ezilenlerin de söz sahibi olduğu, bir arada yaşayabileceğimiz bir uygarlık için mücadele vermiştir. Camus'nün haklara ve farklılıklara saygı anlayışı demokrasi eğitiminde bize katkı sunacaktır.

Sanat ve Eğitim

Başkaldırı ve sanat arasındaki ilişki, bireyin metafizik bir birlik arzusu içerisinde olmasından dolayı bir evren oluşturma isteğinden kaynaklanmaktadır. Başkaldırı eylemi de bir evren yaratmak amacı ile gerçekleştirilmektedir. Kısaca başkaldırı yaratıcı bir eylemdir ya da başka bir ifade ile başkaldırının gerekliliği sanatsal bir gerekliliktir. Buradan hareketle her sanatsal faaliyetin ve çabanın, kendince birlik özleminin ifadesi olduğu söylenebilir.

Dünya eksik, anlamsız ve ilkeden yoksundur. Onun eksiklerini gidermek, düzenli hale getirmek bir noktada yaratıcılık ve dolayısıyla sanatsal bir gayret gerektirmektedir.

“Sanatın dünyaya kötülük yapmak için bulunmadığı” düşünüldüğünde, sanatın dünya için yapacağı, dünyanın tün anlamsızlığına rağmen onu yok saymayarak onun eksikliklerini bir biçim halinde sunmaktır (Camus, 1965, s.20). Bu durumda sanatsal faaliyetler dünyanın eksiklerini tamamlayacak ve onu bir dengeye oturtacak başkaldırı eylemleri olarak görülmelidir.

Sanat, tanrısal bir yaratma ile yarışmaktadır. Tanrı'nın varlığı sorunların sebebi olarak görüldüğünden metafizik bir birliktelik kurmak ister. Sanatçı, dünyayı ve ona ait gerçeklikleri kabul etmekle beraber bazen onu yadsıyarak bazen de gerçekliği bire bir aktararak dünya için düşündüğü birlik fikrine katkıda bulunmaktadır.

Sanatçı, kendi için dünyayı yeniden yaratan kişidir. Ancak sanatçının başkaldırısı tarihsel başkaldırındakinden farklı anlamda bir kesinleme içermektedir. Bu durum ezilen insanın başkaldırısına benzemektedir. Sanat, tarihsel başkaldırıdan farklı olarak bir boyun eğmeyi de içerisinde barındırmaktadır. Bu sebeple sanat, dünyayı tamamen yadsıyarak varlığını devam ettiremez. Sanat gerçeğe karşı çıkabilir ancak gerçeği tamamen yok sayamaz.

Camus için sanat başkaldırının olumlu alanını ifade etmektedir. Bu duruma ait en güzel örneğin ise roman olduğunu düşünmektedir. Camus'ye göre roman başkaldırısı sanat zemininde dile getirmekte ve başkaldırı anlayışı ile birlikte doğmaktadır. Hayata, hayat dışından bir renk vermek isteyen birey için sadece yaşamak yeterli değildir, ölüme ulaşmadan yeni bir kader gerekmektedir. Roman sanatı ise fiillerin biçim aldığı bir alan olarak insanın yeni bir dünya yaratma arzusuna cevap vermektedir. Roman hayali bir dünya içermekle birlikte bu dünyanın da dışında değildir. Bu sebeple başkaldırı içermeyen roman olmaz.

Julien Green kendi kendine, roman yazan bir aziz tasarlamanın olanaklı olup olmadığını soruyor. Doğal olarak olmaz bu, çünkü başkaldırsız roman olmaz. Ya da o durumda dünyevi yaşamı ve insanı suçlayan bir roman tasarlamak gerekir. Büsbütün aşksız bir roman. Olanaksız (Camus, 2016, s.34).

Roman sanatını irdelerken Camus, biçimci sanat ve gerçekçi sanat arasında ayrım yapmaktadır: “Gerçekçi sanatçı ile biçimci sanatçı birliği bulunmadığı yerde, yani ya kaba durumuyla gerçekte ya da her türlü gerçeği kapı dışarı ettiğini sanan düşsel yaratımda ararlar”(Camus, 2010, s.119). Camus, Her iki durum için de mantık içeren bir özgürlük anlayışı ile ortaya konmuş bir yaratımın imkânsız olduğunu ve böyle bir sanat faaliyetinin zorba ve köle sanatı halini alacağını vurgulamıştır. Örneğin, sosyalist söylem gerçekçi sanata dayandığını iddia ederek propaganda amacı ile kaleme alınmış eserler üretmektedir. Gerçekçi romanın gerçekleri merkeze alması sadece onu değiştirebilen bir şeyler eklenmesi ile değer kazanmaktadır. Biçim kısmı ihmal edildiğinde ise eser birlikten uzak olacaktır. İnsanlık tamamen gerçeklik dayanan ya da biçimsel ilkeleri hiçe saymaktan vazgeçip, uygarlığı yeniden kurmak için bu iki anlayışını birleştirmeyi keşfetmesi gerekmektedir (Camus, 1965, s.27).

Sanat ve eğitim ilişkisine dair çalışmalar alan yazında fazlası ile yer almaktadır. Ancak yapılan bu çalışmalara bakıldığında sanat eğitiminin bireylere kazandırdığı özellikler belirli noktalarda toplanmaktadır. Bu kazanımlar görsel, psikomotor, bilişsel alanda gerçekleşen gelişmeler, akıcılık ve yaratıcılık edinme gibi alanlar olarak gösterilmiştir (Uysal, 2005; Ünver, 2016; Akkurt ve Boratav, 2018). Milli Eğitim Bakanlığı Görsel Sanatlar müfredatı incelendiğinde ilkökul ve ortaokul kademesinde toplam 135 kazanım içerisinde yalnızca 44 kazanımın sanat eleştirisi ve estetik başlığı altında ele alındığı görülmektedir (MEB, 2018b, s.15) Kültürel miras başlığı altındaki kazanımlarda ise sanat okuryazarlığına dair güzel örnekler bulunmakla birlikte bu başlık altında teknik alana ayrılan bölüm azımsanmayacak kadar yer almaktadır (MEB, 2018b, s.28). Benzer şekilde MEB İlkokul ve Ortaokul Müzik Programları incelendiğinde toplam 179 kazanım içerisinde Müzik Kültürü başlığı altında yer alan kazanımların sayısı 43’tür (MEB,2018c, s.14-15). Buradan hareketle, sanat eleştirisi ve sanat okuryazarlığının eğitim programlarımız içerisinde daha dar bir alanda yer aldığı söylenebilir. Bu kazanımların değeri, yok sayılamayacak kadar kıymetli olmakla birlikte Camus ’de sanat çok daha büyük bir anlam ifade etmektedir.

Camus için sanatın başkaldırı için olumlu bir alan ve bilinç halini ifade ettiği düşünüldüğünde sanat eğitime daha üst bir anlam yüklemek mümkündür. Sanat anlayışı

ne derecede derin bir anlam ifade ederse öğrencilere kazandıracak beceriler o denli çok olacaktır. Yapılan araştırmalar sanata bakış açısının ülkemizde yeterince gelişmediğini göstermektedir (Yazar, Aslan ve Şener, 2014). Bu olumsuz algını temel sebepleri ise sistemsel, kültürel ve öğrenci-öğretmen algısının eksikliği olarak gösterilmektedir.

Sanat eğitimi, Camus gibi anlaşıldığında, öğrencilere öncelikle yaşama dair bir farkındalık katacaktır. Çünkü eğer sanat bir başkaldırı ve yeni bir dünya talebi ise bu aşamaya gelmek için öncelikle yaşamın bilincinde olmak gerekmektedir. Mevcut sanat eğitimi biçimsel alana odaklanması sanatın ortaya çıkaracağı etkileri kısıtlamaktadır. Öğrencilerin sanatı sadece biçimsel bir alan olarak görmesi ya da öğrencilere sanatın bu yönüyle tanıtılması öğrencilerin gerçeklikten kopuşuna sebep olacak ve hayatın gerçekliğinin farkına varamayacaktır. Yaşamın gerçekliğinden kopuk, Camus'nün ifadesi ile saçma bilincinden uzak kalan bireyler saçma duygusundan kurtulamayacaktır. Bu durumda ya saçma ile yüzleşmeyi reddedecek ve bir yanılsama içerisinde yaşamaya devam edecek kurtuluşu aşkın bir alanda arayacak ya da saçma duygusuna boyun eğerek yalnızlaşacak belki de intihara sürüklenecektir.

Sanatın sadece üretim boyutu ile ilgilenen mevcut eğitim sistemi, sanata dair Camus gibi bir anlayış geliştiremediğinden öğrencilerin bu alan ile yüzeysel olarak ilgilenmesine sebep olmaktadır. Yer yer öğrencilerin sanat üretme noktasında güzel eserler verdiği görülmek ile birlikte bu eserlerin bir başkaldırı amacı taşımadığı görülmektedir. Oysa başkaldırı içermeyen bir sanat eseri sadece biçimsel anlamı ile kalacak ve öğrenci üzerinde beklenen etki oluşmayacaktır. Bu durum başkaldırının beraberinde getirdiği diğer insanlara karşı sorumluluk duyma ilkesinin öğrencilere aktarılamamasına neden olacaktır. Camus'nün sanat anlayışında eser insanların acılarına, güzelliklerine ve kaygılarına hizmet etmelidir. Sanatın kendi başına değer içerdiği bir gerçek olmak ile birlikte insanlık için de sanat gerekli görülmektedir. Camus için ikisinden biri tercih edilmek zorunda değildir. İkisi de eserlerde yer almalıdır.

Bir diğer nokta ise bireylere sanat eğitimi ile kazandırılmak istenen şeyin onları bir eser üretmeye zorlamak olarak algılanmasıdır. Bundan dolayı az çok farkındalık sahibi olan kişiler bile sanat ile arasına aşılmaz duvarlar çekmektedir. Oysa sanat üretimi değerli olduğu kadar sanat eseri okumak (anlamlandırmak, kritik etmek) da onun kadar değerlidir. Üretimi gerçekleştiremeyen öğrenciler için sanat eseri okumak (resim, mimari, edebiyat vs.) ve anlamak onlar için en az üretmek kadar bilinç uyandıracaktır. Ürün elbette ki önemlidir ancak eğer başkaldırı felsefesinin oluşumu bir süreçse, sanat konusundaki süreç de en az ürün kadar değerlidir.

Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında sanat eğitiminin sadece örgün eğitim içerisinde ele alındığı görülmektedir. Lisans eğitiminde sanat konusunda bile sanat fakülteleri dışında çok fazla üzerinde durulmamıştır. Oysa Camus için sanat, bireyin hangi yaştan olursa olsun daha güzel bir hayat sürmesi için rehberlik eden bir araçtır. Bu anlamda sanat ve eğitim üzerine yapılan uğraşların her yaş grubundan insana dair ele alınması gerekmektedir. Saçma bilincinin bir potansiyel olduğu düşünüldüğünde hangi insan için ne zaman ortaya çıkacağı bilinemez. Bu sebeple her yaştan insan sanatla ilgilenmeli, üretmeli ya da sanat eseri okuma becerisi geliştirmelidir. Ölüm insanı yakalamadan önce bir insanın bile bilinç kazanması yaşamını daha anlamlı kılacaktır.

İntihar zerine yapılan çalışmalara bakıldığında 1950'lerden bu yana dünya üzerinde 12-20 yaşa arası gençlerin intihar etme oranının %350 arttığı görülmektedir (Siyez, 2006, s.3). Türkiye özelinde ise net ve güvenilir veriler olamamak ile birlikte her bir intihara karşılık 100 intihar düşüncesi olduğu belirtilmektedir (Akın ve Berkem, 2012, s.5). Daha yakın dönemde ztrk ve ztrk (2021) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, 2008-2018 yılları arasında intihar vakaları sistematik olarak artmış ve gerçekleşen intihar vakalarında 15-24 yaş arası kişilerin oranının toplam intihar vakaları içerisinde en yüksek orana sahip olduğu görülmektedir.

Çağdaş dönemin beraberinde getirdiği yalnızlaşma duygusu orantısız teknoloji kullanımı ile doruk noktaya çıkmış ve bu dönem içerisindeki gençler ve çocuklar bundan en çok etkilenen grup olmuştur. Bu yalnızlaşma duygusu aslında bir tür saçma duygusu olmakla birlikte sanat eğitiminin bilinçli şekilde anlaşılamaması bireyleri saçma karşısında Camus'nn en büyük eleştiri noktası olan intihara sevk etmektedir. Oysa Camus'nün sanat anlayışına dayanan bir sanat eğitimi, bireyleri saçma duygusu ile yüzleştiğinde bir boyun eğiş anlamına gelen intihara değil bu saçmaya karşı mücadele etme ve yeni bir dünya kurmak anlamına gelen sanatsan bir başkaldırıya sevk edecektir.

BÖLÜM 4

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

İnsanı merkeze alarak ve edebi eserlerinin gücü sayesinde tüm dünyaca tanınan ve fikirleri tartışılan Albert Camus'nün felsefî anlayışı üzerine ülkemizde yapılan çalışmalar belirli alanlarda toplanmakta ve sınırlılık göstermektedir. Bu sebeple çalışmamız Albert Camus'nün felsefesini merkeze alarak daha önce ülkemizde hiç değinilmemiş olan Camus-eğitim ilişkisine yönelmiş ve Camus düşüncesinden eğitimsel çıkarımlar yapmaya çalışmıştır.

Sonuçlar

Varoluşçu felsefe, bireyi hayatın merkezine alan ve onun ve yaşantısının biricikliğine vurgu yapan felsefî akım olarak tanımlanabilir. Hayatın saçma ve anlamsız olduğunu, ona anlam kazandıracak olanın insan olduğunu ifade etmektedir. Varoluşçular için temel sorun varlık problemidir. Kişinin kendi varoluş tarzı ile ilgili sorgulamaları ve huzursuzluğu varoluş felsefesinin temas ettiği noktadır. Sorulması gerek soru kim olduğumuz ve yaşamımızın anlamının ne olduğudur. Eski dönemlerde varoluşçu düşüncenin temel alanlarına dair örnekler yer yer görülse de bir ekol halini alışı 20. yüzyılın ilk yarısında gerçekleşmiştir. Dönem içerisinde yaşanan savaşlar, katliamlar ve sürgünler insanların kendilerini ve hayatlarını sorgulamalarına yol açmıştır. İnsanlık en genel ifade ile bir anlamlandırma sorunu yaşamıştır. Bu süreç dönem içerisindeki sanatçı ve düşünürleri de oldukça etkilemiş ve eserlerinin ana temasını oluşturmuştur.

Dönemin koşullarından etkilenen düşünürlerden bir tanesi de Albert Camus'dür. Yaşadığı dönemin Camus üzerinde bıraktığı etki eserlerinde görülmektedir. Aktivist yönü de baskın olan Camus, ele aldığı ve cevap bulmaya çalıştığı temalar dolayısıyla varoluşçu filozoflar içerisinde gösterilmiştir. Ancak kendini varoluşçu olarak görmeyen Camus, varlık sorunundan daha çok ahlak sorunu üzerinde durmuştur. Düşüncelerini, yaşamın anlamsızlığı ve insanın değer arayışı arasındaki uzlaşmazlıktan doğan saçma durum üzerinden şekillendirmiştir.

Camus, teorik düşünceyi merkeze almanın aksine somut yaşam deneyimlerinden yola çıkarak felsefî düşüncesini temellendirmeye çalışmıştır. Teori merkezli bir düşünce

pratikte tam karşılığını bulamama riskini fazlasıyla taşımaktadır. Teorinin yaşam içerisinde karşılık bulmadığı ya da işleyemediği durumlarda ise teoriye sıkı sıkıya bağlı kişiler, teorinin doğruluğuna olan inançları sebebi ile bu durumu görmezden gelmektedir. Camus'nün ideolojilere olan eleştirisinin temellerini de bu durum oluşturmaktadır. Camus'ye göre gerçek yaşamdan ve onun merkezi olan insandan yola çıkılarak bir düşünce geliştirilmediğinde çok farklı yönlere sahip insan ve çok çeşitli renkler barındıran hayat, tek bir düşünceye hapsedilmiş, yüzeysel değerlendirilmiş ve belli kalıplara sığdırılmaya çalışılmış olacaktır.

Camus, insanın yaşadığı hayatın ve yaptıklarının bilincinde olarak, karşılaştığı kötü durumları ve engelleri yine kendisinde arayarak ve diğer insanlar ile dayanışma içerisinde aşması gerektiğini savunmaktadır. Aşkın anlayışlar veya yeryüzü cenneti vaadi sunan ideolojiler, her şeyin eksiksiz olacağı bir mutlu gelecek tasavvuru sunduklarından dolayı insanları bir yanılsama içerisine sürüklemekte ve bilinç geliştirmelerine engel olmaktadır.

İnsan, doğası gereği hayatını anlamlandırmaya çalışan yegâne canlı türüdür. Ancak bu yaşamın bir noktada zaruri olarak ölüm ile sonuçlanması insanda saçma duygusunu ortaya çıkarmaktadır. Saçma, Camus'nün felsefi anlayışının en temel kavramıdır. Varoluş felsefesine dair eser veren diğer filozoflar tarafından da bu kavram dile getirilmiştir ancak Camus, bu kavram üzerinde çok daha fazla durmuştur. Camus'ye göre saçma, modern dönemde yaşayan insan ait bir özelliktir. Tek düze, makinemsi hayat akışı içerisinde insanın varoluşu yok olmaktadır. Saçma kavramını duygu ve bilinç olarak iki kategoriye ayırabileceğimiz Camus düşüncesinde, saçmanın duygusal anlamda hissedilmesi bütün insanların ilk aşama olarak yüzleştiği durumdur. Ancak Camus'nün olmasını arzu ettiği durum, duygusal olandan bilinçli olan saçma alanına geçiştir. Bu eylemi gerçekleştirme gücü potansiyel olarak her insanda mevcuttur. Fakat insanlar aşkın bir anlayışa ya da bir umut gördüğü ideolojilere sarıldığı takdirde bir yanılsamaya kapılacak ve saçma ile yüzleşmekten kaçınarak varoluşunu gerçekleştiremeyecektir.

Camus, Saçma ile yüzleşme cesareti gösteren insan içinse sergilemesi gereken tavrı “başkaldırı” olarak belirtmiştir. Yaşamın gerçekleri ile yüzleşmemiz sonucu ortaya çıkan saçma, hayatı anlamlandırmamız için bir çıkış noktası olma özelliği göstermektedir. Başkaldırı için gerekli ilk şart saçma bilincine ulaşmaktır. Başkaldırı, yaşamı sahip olduğu tüm saçmalık ile kabullenip bu bilinç ile yaşama üzerine temellendirilmiştir. Kendi hakkına sahip çıkmak anlamı taşıyan başkaldırı, bireyin varolma şartıdır. Camus için başkaldırı, beraberinde bir eylemliliği getirmekle beraber etik sınırları olan bir

tepkidir. Gösterilecek tavır temelinde insan onurunu esas alan bir değer yargısına dayanmalıdır. Camus için yaşamın saçmalığına karşı bir başkaldırı gerçekleştirmek ne derece önemli ise gösterilen başkaldırı yönetiminin etik sınırları da o derece değerlidir. Bu sebeplerden dolayı ideolojileri eleştiren Camus, felsefi serüveni boyunca, yaşama dair değer oluşturmaya çalışmış ve etik bir kaygı taşımıştır.

Başkaldırmak, her şeyden önce bir haksızlığa karşı çıkmaktır. Haksızlığın karşısında yer almak ise, adalet kavramını açığa vurmaktadır. Dolayısıyla Camus'nün başkaldırı anlayışı bireysel değildir. Başkaldırıcıyı tek gerçeklik olarak ele alan Camus, nicelik ahlakından ve dört saçma kişilikten söz eder. Saçma insan için önemli olan daha iyi yaşamak değil, daha fazla yaşamaktır. Dolayısıyla nicelik söz konusu olduğunda bütün eylemler aynı değere sahiptir. Mutlak doğru ya da mutlak yanlıştan söz edilemez. Bu yüzden başkaldırma ahlakı nicelik ahlakıdır. Ancak başkaldırıcıyı herkes gerçekleştiremez. Camus'ye göre Don Juan, aktör, Fatih ve sanatçı başkaldırıcıyı gerçekleştirebilecek bir karaktere sahiptir. O yüzden sormak gerekir: Bu dört kişiliği başkaldıran insan olarak ele almamıza sebebiyet veren şey nedir? Aslında bu Camus'nün başkaldıran insan tanımına da açıklık getirmektedir. Zira ona göre başkaldıran insan hayır diyen biridir; ama aynı zamanda evet diyen biridir de. Bu dört kişiliğin her biri evet demekle birlikte hayır da demektedir ve bir şeye hayır demek, orada bir sınırın var olduğuna işaret etmektir. O halde Camus'nün başkaldırısının en önemli tarafı, bir sınırın varlığını kesinleştirmesidir, denilebilir. Zira böylesi bir kesinleme, başkaldırının olumlu bir değeri ihtiva ettiğini göstermektedir.

Özellikle güçlü edebi yönü ile Camus'nün felsefi düşüncesi, 20.yüzyılın ikinci yarısından itibaren kitleleri etkisi altına almış ve ilgi odağı olagelmıştır. Akademik alanın da gündeminde yer eden Camus, birçok disiplinde çalışma alanı olarak ele alınmıştır. Ancak, özellikle ülkemizde, varoluş felsefesi ile ilişkilendirilen Camus düşüncesinin, farklı disiplinlerde uygulanabilirliği üzerinde çok durulmamıştır. Yurtdışı alanyazınında, Camus'nün felsefi düşüncelerinden, sağlık, eğitim, politika gibi farklı disiplinlere dair çıkarımlar yapma çabası gösteren görece daha fazla eser verilmiştir. Bu çalışmada, Albert Camus'nün felsefi düşüncesinden hareketle eğitime dair çıkarımlar yapılmaya çalışılmıştır.

Saçma ve başkaldırma felsefesi göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmada Camus, bir ahlakçı olarak düşünülmüştür. Zira Camus'nün eserlerinde ele aldığı ve ilgisini yönelttiği sorunlar, insan sorunlarına ve değerlere ilişkin moral sorunlara karşılık gelmektedir. Saçma felsefesinde Camus, hayatın anlamı ve intihar sorunu etrafında saçma

ahlak ya da nicelik ahlakı adını verdiği bir etik ortaya koymuş ve bu etiğe, başkaldırma felsefesinde açığa çıkan öldürme ya da cinayet kavramıyla yeni bir yön vermiştir. Dolayısıyla Camus'nün bir sınırın varlığına işaret ettiği; adalet, özgürlük ve sorumluluk kavramı ekseninde geliştirdiği başkaldırı anlayışının, hümanizme varan bir başkaldırı olduğu sonucuna varılmaktadır.

Albert Camus'nün felsefi anlayışının temel kavramı olarak görülebilecek olan “saçma” kavramı eğitim için yarar sağlayacak bir kavram olarak tanımlanabilir. Saçma kavramı, mevcut eğitim sisteminin anlamsızlığı ve sonuçları itibari ile yarar sağlamayan döngüsel süreçleri dolayısıyla eleştirilmesinde bir imge olarak kullanılmıştır. “Sisifos Söyleni” adlı çalışmasında Camus'nün kullandığı mitolojik bir karakter olan Sisifos'un yaşantısı, eğitim sisteminin yıllardır tartışılan başarısız döngüsü için kullanışlı bir imge sunmaktadır. Sisifos gibi sürekli başa dönen bir çaba sürdüren eğitimcilerin, Camus'nün de ifade ettiği gibi başarı olarak taşı zirveye çıkarmak olarak görmemeleri, mevcut durumu anlamaları ve taşı taşıma işinin mutluluk ile yapmaları sürdürülebilir bir eğitim hayatı sunacaktır. Aksi takdirde hedefe hiçbir zaman ulaşamayacaklarından dolayı tükenmişlik yaşama ve yabancılaşma hissine kapılma riski ile karşı karşıya kalabilirler. Ayrıca kavramın Camus'deki anlamı düşünüldüğünde öğrencilerin entelektüel keşif ve sorgulama gayretlerinde fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Aşırı idealist bir anlayış ile yaşamın gerçekleri arasında oluşan uyumsuzluk tehlikesinden doğabilecek riskleri bertaraf edebilecek olan saçma kavramı, öğrencilere daha ayakları yere basan ve gerçeği olduğu gibi kabullenip onun üzerinden bir çözüm üretebilecek bir anlayış kazandırabilir. Saçma kavramının gerçeği merkeze alması pasif bir insan modeli üreteceği düşünülmemelidir. Çünkü saçma bilinçli bir tavidir ve beraberinde Camus'nün de ifade ettiği gibi başkaldırıyı getirecektir. Camus'ye ait olan bu anlayış realist idealizm olarak adlandırılabilir bir anlayış kazandırılmasına yardımcı olacaktır.

Saçma bilincinin beraberinde getireceği başkaldırı kavramı ise, ilk anlamı ile eleştirel pedagoji alanının ürettiği söylem ile benzerlik göstermektedir. Güç odaklarının ve hâkim düşüncelerin dayatıldığı, insanın özgür iradesinin tahakküm altına alındığı, eğitimin teorik ilkeleri ile bağdaşmayan eğitim anlayışlarının eleştirisinde başkaldırı kavramı, bahsi geçen eğitim anlayışlarının değiştirilmesinde etkili rol oynayabilir. Buna ilaveten, Camus'nün başkaldırı anlayışının temelini oluşturan etik kaygıları, öğrencilere hayatlarının her alanında insan olmanın onurunu ve diğer insanların da onurlarını korumayı esas alan bir çözüm mekanizması üretmelerini sağlayacaktır. Başkaldırı anlayışını benimseyen öğretmenler için ise, sistem ne kadar eksik ve hatalı işlese de her

zaman öğrencilere kazandırılacak bir değerin olduğunu hatırlatacak bir motivasyon kaynağı olacaktır.

Camus'nün başkaldırı anlayışının iki temel dinamiği ise diyalog ve dayanışma olarak belirtilebilir. İnsanın varoluşunu gerçekleştirmek ve başkaldırısını eyleme dökülebilmek için ihtiyacı olan diğer insanlar ile ilişki kurmaktır. Bu bağlamda Camus'nün felsefi anlayışı günümüzde de çokça eleştirilen iletişim sorununa bir çözüm sunabilir. Bireylerin birbirini dinlediği, empati kurduğu ve karşısındakini anlamaya çalıştığı bir toplum için gereken niteliklerde insanı, Camus felsefesinden yararlanan bir eğitim sistemi ve eğitimciler topluma kazandırabilir.

Camus için kişinin kendini özgür kılabilmesi için gereken şartlardan biri, diğer insanların özgürlüğü içinde gayret göstermektir. Dayanışma olarak adlandırılacak bu anlayış Camus eserlerinde karşımıza çıkmaktadır. Kolektif bir bilinçlenme çabası ve daha yaşanabilir bir toplum hedefi için dayanışma Camus için kaçınılmazdır. Bu anlayış, eğitim süreçlerinde öğrencileri rekabetçi anlayıştan dayanışma ve birlikte öğrenme-keşfetme sürecine aktarabilir. Öğrencilerin birbirini rakip olarak değil beraber başarı sağlayacağı bir dayanak olarak görmesi toplumsal alanda da etki gösterecektir. Bu sayede öğrenciler rekabetin getirebileceği meşru olmayan yöntemlerden uzak kalacak ve daha iyi olana ulaşmak için seçtiği yöntem insan onuruna yakışır şekilde olacaktır.

Saçma olan hayat karşı varoluşunu gerçekleştirme, insanın kendisine ait bir sorumluluktur. Bu anlayış öğrencilere öğrenme sorumluluklarını alma yönünde katkı sağlayabilir. Yaşama karşı durabilmek ve hayatını daha anlamlı yürütebilmek için gerekenler, öncelikle kişinin kendi sorumluluğu altındadır. Öğrencilerin, kendilerini hayata karşı donanımlı duruma getirecek olan bilgi ve becerileri öğrenme eyleminin kendi sorumluluklarında olduğunu anlamaları hem eğitim sürecini verimli hale getirecek hem de öğrencilerin eğitim hayatlarındaki ana motivasyon kaynağı olacaktır. Başkaldırı eylemi, beraberinde getirdiği sorumlulukları da almayı gerektirmektedir. Öğrencilere kazandırılacak olan başkaldırı anlayışı, öğrencilerin, eylemlerinin sonuçlarını önceden düşünmeye sevk edecek ve analitik bir düşünme becerisi kazandıracaktır.

Felsefi anlayışı içerisinde sanat kavramına ayrı bir yer veren Camus için, sanatçı en sağlıklı başkaldıran örneğidir. Eğitim sistemimiz içerisinde sanatsal faaliyetlerin yer aldığı gözlemlenmekle beraber verilen derslerin sadece biçimsel boyuta odaklandığı ancak anlamsal boyutun çok dikkate alınmadığı söylenebilir. Bu şekilde bir sanat yaklaşımı ise öğrencilere kazandırılmak istenen tutumları verememektedir. Olumlu başkaldırı olarak sanatın, öğrencilerin olası yabancılaşma duygusuna kapılmalarına ve

yabancılaşmanın beraberinde getirdiği intihar gibi durumlara karşı önlem sağlayabilir. Sanatın sadece biçimsel boyutu dışında öğrencilere kazandırılacak bir sanat okur-yazarlığı, hayatı anlamlandırmada ve bilinç kazanmada öğrencilere katkı sağlayacaktır.

Öğretmenin ne denli önemli olduğu göz önünde bulundurulacak olursa onun nasıl bir eğitimden geçmesi gerektiğinin de aynı derecede önemli olduğu kabul edilebilir. Alan bilgisi, genel kültür ve pedagojik formasyon eğitimlerini alan öğretmenin aldığı eğitimleri harmanlayacağı bir etik eğitiminden geçmesi öğretmenlik mesleğinde “iyiye” ulaşmak adına önemli görünmektedir. Böyle bir öğretmenin etik kişiler yetiştirmesi ve kurulacak etik ilişkilerin sayısını artırması beklenebilir.

Ayrıca öğretmenlik mesleğinin hedeflenen etik amaçlar doğrultusunda sürdürülebilir olması için mesleğe nasıl başlanması gerektiği konusu ele alınmalıdır. Her mesleğin kendine özgü bir yetenek gerektirdiği düşünüldüğünde hem öğretmen adaylarını kabul edecek sistemin bu açıdan geçerliliği olan bir sistem olması hem de öğretmen adaylarının bu mesleği tercih etmeden önce kendilerini uygunlukları açısından sorgulamaları ahlaki bir sorumluluktur. Bu şekilde bir uygunluk olmadan adım atıldığında meslek onuruna zarar verebilecek sıkıntıların ortaya çıkması ihtimali yüksektir.

Öğretmenlik mesleğinin bir standardının oluşturulması ihtiyacı üzerine ABD’de bazı ülkelerde eğitim kurumları tarafından (Association of American Educators, National Council For Accreditation of Teacher Education vb.) öğretmenlik meslek etiği ilkeleri saptanmış ve bu ilkeler doğrultusunda kanunlar çıkarılmıştır. Ülkemizde de bu etiğin hangi normlardan oluşacağı, neyi kapsayıp neyi kapsamayacağı tartışılmaktadır. Bu bağlamda Erdem (2019) şöyle demektedir: “eğitim etiğinden beklenen bir eğitimcinin mesleğini icra ederken genel olarak neleri yapması, neleri yapmaması gerektiği sorusunu, bir eğitimcinin belirli bir durumda karşılaştığı bir sorunu nasıl çözmesi gerektiği sorusunu yanıtlamasıdır” (s.183). Buradan hareketle bir meslek etiğinden beklenenin sadece genel durumlara yönelik kurallara açıklık getirmek değil, belirli durumlarda yaşanabilecek sorunlara etik felsefesinden yola çıkarak çözüm üretilebilmesinin önünü açmaktır, denilebilir.

Eğitimin amaçlarından sapmadan bir eğitim sergilemek ciddi bir uğraştır. Bu uğraşı aynı zamanda yaratıcılık istediği için bir sanattır. Öğretmenden beklenen sanatını icra ederken genel olarak belirlenmiş ilkelerin özel durumlarda ustalıkla uygulanmasını sağlayabilmektir. O halde öğretmenlik meslek etiğinden bekleneni, bir ustalık üzerine

olan öğretmenlik mesleğinin pratikte etik adına bir işlevsellik kazanabilmesi için genel ve özel durumlarda öğretmene yol göstermesi olarak özetleyebilir.

Etik bir eğitim kişilerde insanca yaşamının yolunu açan erdemli olma vasıflarını kazandırmalıdır. Bu eğitim doğru bilgi ve bu bilgilerden türetilcek ilkeleri gerektirir. İlkelerin üstün gelmelerine yardım edecek olan erdemlerin neler olduğunun bilinmesi ve insan doğası ile ilişkisinin saptanması bu erdemlerin birer değer olarak eğitime yansyarak eğitimin etik temeller üzerine inşa edilmesini sağlayacaktır, denilebilir. Erdemlerin bilgisi insan olanakları ile ilişkilendirilmelidir ve ayrıca hayatta aktif olarak rol alabilecek insanların yetiştirilmesine katkı sağlamalıdır.

Duyular dünyası nedenselliğiyle hareket etmek insan eylemlerinin nedenlerini sürekli doğada aramak insanın eylem sorumluluğunu yadsımaktır. Bu da suçlu kavramını ve dolayısıyla toplum olarak yaşamayı ortadan kaldırmak anlamına gelmektedir. Hiç kimse bir kurt koyunlara saldırdı diye onu suçlamaz, bu onun doğasında vardır. Olsa olsa ağır tedbirlerle çözüm üretilmeye çalışılır. İnsan bu nedensellikten farklı bir olanağa sahip olmasaydı kurtta olduğu gibi mazur görülebilir ancak sonu da kurttan farklı olmayabilirdi. Bu nedenle insandan beklenen akıl varlığı olma özelliği ile doğa nedenselliğinin üstünde hareket edebilmesidir, denilebilir.

Etik bir eğitim alması gereken insana yüklenen anlam ele alınacak olduğunda böyle bir insanın tüm yaşamını ve dolayısıyla başka yaşamları da vereceği kararlarla şekillendirebilme potansiyeli görülebilir; çünkü nasıl bir kişilik olduğu, ne yönde kararlar vereceği ile doğrudan ilgilidir. Etik kararlar verebilen kişilerin eğitimi diğer insanlar ile ortak bir yaşamı gözetmek üzere kurulduğu takdirde, kişi kararlarını kendi çıkarları doğrultusunda değil, insanlık değerini göz önünde bulundurarak alabilecektir.

Değerler eğitimi birçok ülkenin eğitim müfredatına yansımıştır. Çünkü her toplum değer verdiği unsurların gelecek nesiller açısından devam ettirilmesini arzu eder ve kendi değerlerini insani değerler olarak aktarır. Bu değerlerin kaynağının belirlenmesi insani değerler olup olmadıkları noktasını aydınlatacaktır. O halde değerlerin kaynağı ne olmalıdır? Dinler, inanışlar ve görüşler sadece toplumdan topluma değil, aynı toplumun bireyleri arasında dahi farklılık gösterebilir. Elbette herkes kendi çocuğuna sahip olduklarını aktarma hakkına sahiptir; ancak insanların ortak paydalarda birleşecek şekilde eğitilmeleri de çatışmaları azaltacaktır. Bu ortak paydanın tüm insanlıkta geçerli olabilecek olan, insanın olanaklarından türetilen etik değerler olduğu söylenebilir.

Eğitimin etik yaklaşımlarla temellendirilmesi gereklidir. Bunun için kendi iç değeri olan bilgi ve uğraşlarla donatılması koşuldur. Ancak ayrıca etik eğitimi verilmesi

de bu temellerin yerine oturması için gerekmektedir. Bu eğitim etik disiplininde adı geçen filozofları içine alarak kişilerde bir birikim oluşturmaya hedeflediği gibi doğru değerlendirme ve yargıda bulunma becerilerini de geliştirecek şekilde olmalıdır. Sürekli değişen ve gelişen dünyada gelişimin yönünü etik kararlar olarak tayin edebilecek kişilerin eğitimi; değişimi, insan için ve dolayısıyla çevre için olumlu bir yöne çevirebilecektir. Bu sebeple iyiliğin araç değil insan değeri üzerine temel almış bir amaç olduğunun vurgusu yapılan etik bir eğitim kurgulanmalıdır. Böyle bir eğitim, kişiyi kendisini insanlık adına gözettiği bir bilince yükseltecek ve bu yolla daha yaşanılır bir dünya inşa edilebilecektir.

O halde denilebilir ki eğitimin amacı etik kişiler yetiştirmek ve bunun için gerekli koşulları sağlamaktır. Etik bir kişiliğe sahip insanların sayısının artması normatif etiklerde sıkça yaşanan etik ikilemlerin çözümünde etik kararlar alınabilmesinin önünü açacaktır. Bu söylediklerimizi sağlamanın koşulu kişilerin etik eğitimi alması, eğitimin etik ile şekillenmesi ve bütün disiplinlerin felsefe ile işbirliği içerisinde eğitime dâhil edilmesidir. Böyle bir eğitimden geçen kişi hem durumları doğru değerlendirecek hem yasanın boşluklarını görecektir hem de eyleme geçmek adına sorumluluk alabilecektir. Yasaları oluşturulan mesleklerin sayısının giderek arttığı düşünüldüğünde her insanın bu bilinçle yetiştirilmesinin öneminin de arttığı söylenebilir. Aksi düşünüldüğünde insan sadece kendisine verilen kurallarla hareket eden, özgür olmayan bir varlık olacaktır, denilebilir.

Ülkemiz özelinde özellikle son yıllarda yapılan çalışmalar insan ve değer merkezli bir eğitim anlayışına doğru yolculuğumuzda umut vericidir. Bu çalışmalardan en belirgin olanı 23 Ekim 2018 tarihinde yayınlanan “2023 Eğitim Vizyon Belgesi” dir. Ülke tarihi boyunca yapılmış en nitelikli çalışmalardan olan 2023 Vizyon Belgesi felsefi bir anlayış da bünyesinde barındırmaktadır. Çalışmamızın ana öznesi olan Camus felsefesi bağlamında değerlendirildiğinde belgenin, Camus’nün talep ettiği niteliklerle örtüştüğü söylenebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı’na ait “2023 Vizyon Belgesi” el alındığında insan ve değeri merkeze alan bir eğitim anlayışı vurgusu görülmektedir. Vizyon Belgesi’nde, Milli Eğitim Bakanı şu ifadelerle yer vermiştir:

Bu yüzden eğitim süreçlerini, sadece biyolojik veya ekonomik tanımlamalara, istatistiksel verilere ve nicel başarılarla hapsolmaktan kurtarıp ontolojisi, epistemolojisi ve etik temelleriyle birlikte ele almak zorundayız. “Beşerlikten insanlaşmaya” doğru bir inşa eylemi olarak gördüğümüz eğitimin, evrensel manada program odaklı veya pragmatik değil, paradigmatik bir dönüşüme ihtiyacı

olduğunu savunuyoruz. İnsanın akıl ve kalple çift kanatlı olmasına dair önerdiğimiz paradigma, sadece maddi olana yönelen bir eğitimi reddetmektedir (MEB, 2018a, s. 8).

Bu sözlerde eğitimde insanı bir bütün olarak ele almanın başlaması gerekliliği anlaşılmaktadır. Karnelerde sol tarafta yer alan ders bilgi seviyesinin önemsendiği ancak sağ tarafta yer alan öğrenci davranış ve tutumlarının geri planda yer aldığı tutumun değişmesi gerektiği ifade edilmiştir. İçerisinde felsefe, sanat ve etiğe dair ögeler barındırmayan bir eğitim anlayışın yetersizliğine vurgu yapılmaktadır. Vizyon felsefesine dair bölümde günümüz dünyasında hakim pozisyondaki paradigma ile eğitim çıktılarının değerlendirmeye tabi tutulduğu ve bu durumun eğitimin olması gereken çıktılarını sınırlandırdığı ifade edilmektedir. İnsanı bir bütün olarak değerlendirilmesi gerektiği, bunun için ontolojik bir bakış açısının ortaya konulmaya çalışıldığı görülmektedir. Bireyi homo biologicus ya da homo economicus değerlendirmelerine indirgenmemesi gerektiği belgede ısrarla vurgulanmıştır (MEB, 2018a, s. 15-16). Metinde ayrıca, öğretim programlarının; öğrenme durumlarının ve ölçme ve değerlendirme aşamalarının bireyi bir bütün olarak duygu, düşünce ve eylem boyutu ile yansıtmaması gerektiği ve bunların yokluğunda tek kanatlı uçma çabasının sorun olduğu net bir şekilde dile getirilmiştir.

Camus'nün de ısrarla vurguladığı gibi insan kavramının merkezde yer aldığı Vizyon belgesinde “Yetiştirmek istediğimiz insan profilini ortaya koymadan ruhu, istikameti, gaye ve felsefesi olan evrensel bir pedagoji yaratmamız güçtür. Bu bakımdan insan, 2023 Eğitim Vizyonu'nun odak noktasıdır” (MEB, 2018a, s.15) ifadelerinde eğitim anlayışımızı insan anlayışımız üzerine inşa etme çabası görülmektedir. Bu bağlamda önce insanın ne olduğu üzerine başlatılacak bir tartışma eğitim hedeflerimizi daha sağlıklı bir zemine oturtmamıza katkı sağlayacaktır. Değerler ile bilginin insan için aynı oranda gerekliliğine vurgu vizyon belgesi insanı her açısı ile bir bütün olarak ele alma çabasıdır. Geliştirilebilir yönleri olmakla birlikte 2023 Vizyon Belgesi eğitim anlayışımıza dair kıymetli bir çabanın ürünü olarak değerlendirilmelidir. Camus ve benzeri insan ve değer merkezli bir felsefi anlayışa sahip olan düşünürler üzerine yapılan araştırmalar, vizyon belgesi gibi çalışmaların daha da gelişmesine katkı sağlayabilir.

Daha fazla üzerinde çalışılması gereken Camus'nün felsefi düşüncesi, eğitim süreçlerinde bize çok farklı şekillerde katkı sağlayabilir. Eğer öğrencilerden eğitim süreçleri sonucunda beklediğimiz özellikler, bilinç sahibi olmak, değer üretmek, insan onurunu korumak, sorumluluk almak, yanlışa ve kötülüklere karşı durabilmek ise bu konuda bize yardımcı olabilecek isimlerden biri olarak Albert Camus karşımıza

çıkılmaktadır. Bu konuda Camus'den faydalanmak için, ülkemiz özelinde, onun düşünceleri üzerine daha çok çalışılması ve farklı disiplinler ile bir arada düşünülmesi gerekmektedir. Felsefenin en somut uygulama ve sonuçlarını test etme alanlarının başında eğitimin geldiği düşünülürse, bu alanda çalışan kişilerin Camus üzerinde daha fazla durması faydalı olacaktır.

Öneriler

Çalışma sonucunda ortaya çıkan öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Felsefeye, özellikle de etik alana eğitim anlayışımızın içerisinde daha fazla yer verilmelidir.
2. Farklı felsefi perspektiflerin eğitim alanına uygulanabilirliği üzerinde daha fazla çalışılma yapılmalıdır.
3. Öğrencilere kazandırılacak olan bilginin yanında değer eğitime de aynı oranda önem verilmelidir. Kazandırılacak olan değerlere dair sınırların ne olması gerektiği yönünde daha çok fikir üretilmelidir. Değerler eğitimi derslerinin daha sağlıklı yürütülebilmesi için öğretmenler, etik ve doğru değerlendirme konusunda gerek lisans düzeyinde gerekse hizmet içi programlar aracılığı ile desteklenmelidir.
4. Eğitim sistemi, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu daha çok alabilecekleri şekilde düzenlenmelidir.
5. Öğretmenler, eğitim sistemine dair mükemmeliyetçi beklentilerden uzak durmalı ancak bulundukları konum içerisinde en iyiyi üretmeye çalışmalıdır.
6. Mevcut sanat eğitimimiz revize edilmeli ve biçimsel odaklı anlayışımızın yanına anlam da eklenmelidir. Ayrıca sanat eseri üretmekle birlikte sanat okur-yazarlığı kazandırılmaya çalışılmalı ve bu anlayış eğitim kademelerinin tamamında uygulanmalıdır.
7. Öğretmenleri, felsefi anlayışlar ile tanıştıracak bir öğretmen yetiştirme modeline geçilmeli ve öğretmenlerin, bu felsefi anlayışlardan eğitimsel süreçlere katkı sağlayabileceğini düşündüğü ilkeleri uygulamasına imkân tanıyacak bir esneklik sunulmalı.
8. Eğitim sistemi, piyasanın dayattığı rekabetçi anlayıştan kurtulmalı ve öğrencilerin dayanışma duygusunu, iletişim becerilerini ve birlikte öğrenmelerini ön plana çıkaracak şekilde düzenlenmelidir.

9. Sistemde var olan öğretmenlerin etik eğitimi almaları sağlanmalıdır. Bu eğitimin uzmanlar tarafından değerlendirilmiş örnek olaylar üzerinden yapılmasının yol gösterici olacağı düşünülmektedir.



KAYNAKLAR

- Akarsu, B. (1994). *Çağdaş Felsefe*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Akın, E. ve Berkem, M. (2012). İntihar Girişiminde Bulunan Ergenlerde Psikiyatrik Tanıların, Demografik Ve Klinik Özelliklerin Değerlendirilmesi. *Fırat Tıp Dergisi*, 17(4), 228-232, Erişim Adresi: <http://www.firattipdergisi.com/text.php3?id=775>
- Akkurt, S. ve Boratav, O. (2018). Neden Sanat Eğitimi? *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 1(1), 54-60, Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/611610>
- Alam, K. F. (1999) Ethics and Accounting Education, *Teaching Business Ethics*, 2(1), 262. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1009743030087>
- Althusser, L. (2002). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları* (Y. Alp, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.(1966)
- Apple, M. W. (2006). *Eğitim ve İktidar* (E. Bulut, Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayınları.(1980).
- Arendt, H. (2005). Essays in Understanding, In J. Kohn (Ed.) *Hannah Ardent and Education* (pp-176-189), New York: Schocken Books.
- Arslan Y. (2015).Okullarda Yaşanan Şiddet Olaylarının Düzey ve dinamiklerini Anlamak: Batman Merkez Örneği/Türkiye, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(5), 1-17.
- Arslanoğlu, İ. (2012). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Arslanoğlu, İ. (2016). *Bilimsel Yöntem ve Araştırma Teknikleri*. Ankara: Gazi Kitabevi Yayınları.
- Ay, M. ve Avşaroğlu, S. (2010). Muhasebe Çalışanlarının Mesleki Tükenmişlik, İş Doyumu Ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 24-33, Erişim Adresi: <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423936696.pdf>
- Aydın, M. Z. ve Gürler, A. Ş. (2014). *Okulda Değerler Eğitimi* (4. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bağlı, M. T. (2013). Ara-Disiplin Olarak Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi: İlköğretim Öğrencilerinin İnsan Haklarına İlişkin Görüşleri, *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 296-310. Erişim Adresi: <https://openaccess.maltepe.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12415/6540/Ar-a-disiplin...pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bellino, J. M. (2014). Educating for Human Rights Consciousness. *A Journal of Communication Ethics, Religion, and Culture. Special Issue: The Social*

Construction of Human Rights, Fall, 136-157. Retrieved From: https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/108492/Bellino_Listening%20to%20press.pdf?sequence=1

- Bennett-Hunter, G. (2009). Absurd Creation: An Existential View Of Art? *Philosophical Frontiers*, 4(1), 49–58, Retrived From: <https://philpapers.org/archive/BENACA-2.pdf>
- Bernfeld, S. (1973). *Sisyphus Or The Limits Of Education* (F. Lilge, Trans.). London: University of California Press.
- Bochenski, J. M. (1997). *Çağdaş Avrupa Felsefesi* (S.R. Kırkoğlu, Çev.). İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Boyce, G. (2008) The Social Relevance of Ethics Education in a Global(ising) Era: From Individual Dilemmas to Systemic Crises, *Critical Perspectives on Accounting*, Vol.19, 262-276. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cpa.2006.09.008>
- Braun, L., & Master, B. (2000). *Düşüşün Tanıklığı* (İ. Şener, Çev.), İstanbul: İzdüşüm Yayınları
- Brogan, A. P.(1932). Philosophy and the Problem of Value, *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, 6,105-129. <http://www.jstor.org/stable/1483020>.
- Bronner, S. E. (2009). *Camus: Portrait of a Moralist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Buber, M. (2003). *Ben ve Sen* (İ. Palsay, Çev.). Ankara: Kitabiyat Yayınları.(1948)
- Bulunmaz A. (2013). Camus'nün Eserlerinin Yirminci Yüzyıldaki Yeri, *Özne Dergisi*, 19. Kitap, 41-47.
- Bumin, T. (2019). *Hegel / Bilinç Problemi, Köle-Efendi Diyalektiği, Praksis Felsefesi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Burgh, G., & Thornton, S. (2015). Inoculation against wonder: Finding an antidote in Camus, pragmatism and the community of inquiry. *Educational Philosophy and Theory*, 48(9), 884–898. doi:10.1080/00131857.2015.1079516
- Büyükdüvenci, S. (2001). *Varoluşçuluk ve Eğitim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Camus, A. (1965). *Sanatçı ve Çağı* (Y. Keskin, Çev.). Ankara: Bilgi Yayınevi
- Camus, A. (2003). *Defterler I* (Ü. M. Altan, Çev.). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Camus, A. (2007). *Sisifos Söyleni* (T. Yücel, Çev.). İstanbul: Can Yayınları. (1942)
- Camus, A. (2009). *Doğrular* (F. Edgü, Çev.). İstanbul: Yaba Yayınları.
- Camus, A. (2010). *Başkaldıran İnsan* (T. Yücel, Çev.). İstanbul: Can Yayınları. (1949)
- Camus, A. (2011). *Mutlu Ölüm*, (R. Dara, Çev.). İstanbul: Can Yayınları. (1970)

- Camus, A. (2012a). *Lyrical and Critical Essays*. London: Vintage Press.
- Camus, A. (2012b). *Yabancı* (A. Sezen, Çev.). İstanbul: Can Yayınları. (1942)
- Camus, A. (2013a). *Caligula* (A. Erkay, Çev.). İstanbul: Can Yayınları. (1938)
- Camus, A. (2013b). *Tersi ve Yüzü* (T. Yücel, Çev.). İstanbul: Can Yayınları. (1937)
- Camus, A. (2013c). *Veba* (N. Tanyolaç, Çev.). İstanbul: Can Yayınları. (1947)
- Camus, A. (2016). *Yolculuk Günlükleri* (R. Dara, Çev.). İstanbul: Can Yayınları.
- Camus, A. (2018). *Yanlışlık* (A. Erkay, Çev.) İstanbul: Can Yayınları.(1943)
- Camus, A. (2019a). *Düğün/Bir Alman Dosta Mektuplar* (T. Yücel, Çev.). İstanbul: Can Yayınları. (1945)
- Camus, A. (2019b). *Düşüş* (H. Demirhan, Çev.). İstanbul: Can Yayınları. (1956)
- Camus, A. (2019c). *Sürgün ve Krallık* (T. Yücel, Çev.). İstanbul: Can Yayınları. (1957)
- Carr, D. (2005). On the contribution of literature and the arts to the educational cultivation of moral virtue, feeling and emotion. *Journal of Moral Education*, 34(2), 137–151. doi: 10.1080/03057240500127053
- Carroll, D. (2007). Rethinking the absurd: Le Myth de Sisyphe. In E. Hughes (Ed.), *The Cambridge companion to Camus* (pp. 306-331) Cambridge: Cambridge University Press.
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim Sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları.
- Cevizci, A. (2005). *Paradigma Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cevizci, A. (2014). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Cevizci, A. (2018). *Felsefe Tarihi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Cline, K. (2013). Kierkegaard or Sisyphus? Education's meliorative despair. In Cris Mayo(Ed.). *Philosophy of Education Yearbook* (pp. 286–288). Urbana, IL: Philosophy of Education Society.
- Colette, J. (2006). *Varoluşçuluk* (I. Ergüden, Çev.). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Cruickshank, J. (2016). *Albert Camus ve Başkaldırı Edebiyatı* (R. Güran, Çev.). İstanbul: De Yayınevi. (1965)
- Çiçek, H. (2003). Yirminci Yüzyılda Bir İnsan Felsefesi Olarak Varoluşçuluk, *YYÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5,172-183. Erişim Adresi: [http://www.beytulhikme.org/Makaleler/519314237_03_Tasdelen_\(27-55\).pdf](http://www.beytulhikme.org/Makaleler/519314237_03_Tasdelen_(27-55).pdf)
- Çüçen, A. (2015). *Varoluş Filozofları*. İstanbul: Sentez Yayınları.
- Daoud, K. (2015). *The Meursault Investigation*. New York: Other Press.

- Davis, C. (2007). Violence And Ethics In Camus. In E. Hughes (Eds.), *The Cambridge companion to Camus* (pp. 17-43) Cambridge: Cambridge University Press.
- Davison, R. (2007). *Camus: The Challenge Of Dostoevsky*. Exeter: University of Exeter Press.
- Delpach, J. (2010). *Interview with Albert Camus*, Retrieved From: <http://www.camus-society.com/albert-camus-existentialism.html>. Erişim Tarihi: 08.10.2020.
- Denton, D. E. (1964). Albert Camus: Philosopher Of Moral Concern. *Educational Theory*, 14(2), 99–127, doi:10.1111/j.1741-5446.1964.tb00163.x
- Dobie, M. (2016). *We are in a 'Camus Moment' – But what can the great French-Algerian author teach us about the world today?* <http://www.huffingtonpost.com> Erişim Tarihi: 18.05.2019
- Eaton, M. (1990). Context, Criticism, And Art Education: Putting Meaning Into The Life Of Sisyphus. *Journal of Aesthetic Education*, 23(1), 95–110. Retrieved From: <https://www.jstor.org/stable/3332858>
- Eraslan, L. (2013, Ekim). *Değerlerin Eğitiminde Sivil Toplum Katılımı Ve Sivil Toplum Kuruluşlarının Rolü*. Uluslararası Değerler Eğitimi Sempozyumu. Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Antalya.
- Erdem, H. H. (2019). Eğitimde Etik Sorunlar. C. Türer (Editör), *Etik ve Etik Sorunlar*. (ss. 167-184). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Ergüden, A. (2003, Kasım) *Uygulamalı Etik Ne Tür Bir Bilgi İçerir?* 1. Ulusal Uygulamalı Etik Kongresi, ODTÜ, Ankara.
- Erhat, A. (2019). *Mitoloji Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Esslin, M. (1960). The Theatre Of The Absurd. *The Tulane Drama Review*, 4(40), 3–15, Retrieved From: <https://www.jstor.org/stable/1124873>
- Felman, S. (1995). Education And Crisis, Or The Vicissitudes Of Teaching. In C. Caruth (Ed.), *Trauma: Explorations in memory* (pp. 64-82) Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
- Fleischer, M. (2004). *20. Yüzyıl Filozofları* (A. Kanat, Çev.). İzmir: İlyas Yayınevi. (1989).
- Fleming, T. (2004). The State Of Adult Education. *The Adult Learner*, 21, 9–17. Retrieved From: http://mural.maynoothuniversity.ie/1071/1/Pages_from_adult_learner_04.pdf
- Flowers, N. (2000). *The Human Rights Education Handbook: Effective Practices for Learning, Action and Change*. Minneapolis: The Human Rights Resource Center
- Flowers, N. (2010). *Pusulacık: Çocuklar İçin İnsan Hakları Eğitim Kılavuzu* (M. Çulhaoğlu, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

- Foley, J. (2008). *Albert Camus: From The Absurd To Revolt*. Stocksfield: Acumen Publishing.
- Foulquie, P. (1967). *Varoluşçuluk Nedir?* (N. Topçu, Çev.). İstanbul: Hareket Yayınları. (1947).
- Foulquie, P. (1998). *Varoluşçunun Varoluşu* (Y. Şahan, Çev.). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları. (1969).
- Foxlee, N. (2011). *Modern French identities: Alberts Camus' 'The New Mediterranean Culture': A text and its contexts*. Germany: Peter Lang AG.
- Francey, P. (2014). *The Stranger Critical Essays*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Franklin, J. (2003) Sisyphus Revisited? Budget Tensions Threaten Class-Size Gains. *Education Update*, 45(5), 28-32. Retrieved From: <http://www.ascd.org>
- Freire, P. (2018). *Ezilenlerin Pedagojisi* (E. Özbek, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.(1968)
- Freire, P. (2019). *Kültür İşçileri Olarak Öğretmenler* (Ç. Sümer, Çev.). İstanbul: Yordam Kitap.(1972)
- Friedman, M. (1955). *Martin Buber: The Life Of Dialogue*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Fromm, E. (1994). *Sahip Olmak ya da Olmak* (A. Arıtan, Çev.). İstanbul: Arıtan Yayınları. (1976).
- Fromm, E. (2003). *Yaşama Sanatı*. (A. Arıtan, Çev.). İstanbul: Arıtan Yayınları. (1968).
- Gaa, J. C. & Thorne, L. (2004). An Introduction to the Special Issue on Professionalism and Ethics in Accounting Education, Issues *In Accounting Education*, 19(1), 1-6. Retrieved From: <https://www.proquest.com/openview/ad7385b3a78f5699457258e8926731f2/1?pq-origsite=gscholar&cbl=31655>
- Gibbons, A. (2013). The Teaching Of Tragedy: Narrative And Education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(11), 1150–1161, doi: 10.1080/00131857.2013.772707
- Goodman, K. (2011). *The Pedagogy Of The Absurd*. London: Routledge Press.
- Gotz, I. (1987). Camus And The Art Of Teaching. *Educational Theory*, 37(3), 265–276, doi:10.1111/j.1741-5446.1987.00265.x
- Gözütok, F. D. (1993). *Okulda Dayak*. Ankara: 72 Ofset.
- Gözütok, F. D., Er, K. O. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2006). Okulda dayak: 1992 ve 2006 yılları karşılaştırması, *I. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu*, (s. 227-235). Erişim Adresi: <http://e-kutuphane.egitimsen.org.tr/pdf/1595.pdf>

- Graham, L. (2007). (Re)Visioning The Centre: Education Reform And The 'İdeal' Citizen Of The Future. *Educational Philosophy and Theory*, 39(2), 197–215, doi: 10.1111/j.1469-5812.2007.00306.x
- Greene, M. (1972). *Education And Disarmament*. Retrieved From: https://maxinegreene.org/uploads/library/education_disarmament.pdf
- Greene, M. (1973). *Teacher as stranger: Educational Philosophy For The Modern Age*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Greene, M. (1978). Teaching: The question of personal reality. *The Teachers College Record*, 80(1), 23–35, Retrieved From: <https://maxinegreene.org/uploads/library>
- Gölmez, M. (2001). *İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi*. Ankara: TODAİE/İHM Yayınları.
- Günay, M. (2003). *Felsefe Tarihinde İnsan Sorunu*. İzmir: İlya yayınları.
- Günay, M. (2013). Camus 'nün İnsan ve Değer Anlayışı, *Özne Dergisi*, 19. Kitap, 64
- Gündoğan, A. O. (2011). *Albert Camus Hayatı, Yapıtları, Felsefesi*. Bursa: MKM Yayıncılık
- Gündoğan, A. O. (2018). *Albert Camus ve Başkaldırma Felsefesi*. İstanbul: Öteki Yayınları.
- Gündoğan, A. O. (2020) *Albert Camus (1913-1960)*. <http://www.aliosmangundogan.com/PDF/Makale/Ali-Osman-Gundogan-Albert-Camus.pdf>. Erişim Tarihi: 15.09.2020
- Gürbüz C. (2013). İnsanın Kapandan Kurtuluş Umudu: Camus'de Değer İçerikli Bir Bakış, *Özne Dergisi*, 19, 49.
- Gürsoy, K. (1988). *Egzistans ve Felsefe Üzerine Görüşler*. Ankara: Akçay Yayınları.
- Hacıkadıroğlu, V. (2004) Eski Yunan'dan Günümüze Felsefe. *Felsefe Tartışmaları*, 32, 33-45. Erişim Adresi: <https://philpapers.org/rec/HACEYG>
- Heidegger, M. (2017). *Metafizik Nedir?* (S. K. Yetkin, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayıncılık. (1944)
- Heidegger, M. (2020). *Hümanizm Üzerine Mektup* (Y. Örnek, Çev.). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Helguera, P. (2010). *A Bad Education, Interview With Helen Reed*. Retrieved From: <http://thepedagogicalimpulse.com>
- Hendley, B. (1993). Rorty Revisited. *Metaphilosophy*, 24(2), 175–178, Retrieved From: <https://www.jstor.org/stable/24438966>
- Heraud, R. (2013). The Stranger: Adventures At Zero Point. *Educational Philosophy & Theory*, 45(11), 1116–1132, doi: 10.1080/00131857.2013.772705

- Hızır, N. (1976). *Felsefe Yazıları*. İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- Hjorth, D. (2003). In The Tribe Of Sisyphus: Rethinking Management Education From An Entrepreneurial Perspective. *Journal of Management Education*, 27(6), 637–653, doi: 10.1177/1052562903257938
- İlgaz, S. ve Bilgili, T. (2006). Eğitim Ve Öğretimde Etik, *KKEFD/ OKKEF*, 14, 199- 210
- Jaspers, K. (2010). *Felsefe Nedir?* (İ. Z. Eyüboğlu, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.(1932)
- Jaspers, K. (2018). *Felsefe Konuşmaları ve Felsefeye Giriş* (A. Aliy, Çev.). İstanbul: Pinhan Yayıncılık. (1950)
- Judt, T. (1998) *The Burden Of Responsibility: Blum, Camus, Aron And The French Twentieth Century*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Kant, I. (2009). *Ahlak Metafiziğinin Temellendirilmesi* (İ. Kuçuradi, Çev.). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Karakaya, T. (2004). *J. P. Sartre ve Varoluşçuluk*. Ankara: Elis Yayınları.
- Kassoul, A. & Maouga, M. (2006). *The Algerian Destiny of Albert Camus* (P. Beitchman, Trans.). Bathesda, MD: Academica Press.
- Kaufmann, W. (2005). *Dostoyevski'den Sartre'a Varoluşçuluk* (A. Göktürk, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.(1964)
- Keskin, Y. (2009). *Türkiye 'de II. Meşrutiyetten Günümüze Kadar Uygulanmış Olan Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Analizi ve Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Kierkegaard, S. (2019). *Korku ve Titreme* (N. Beier, Çev.). İstanbul: Pinhan Yayıncılık. (1843)
- Koç, E. (2014). *Gabriel Marcel Üzerine*. Ankara: Pegem Akdemi Yayıncılık.
- Krapp, J. (2002). *An aesthetics of morality: Pedagogic voice and moral dialogue in Mann, Camus, Conrad and Dostoevsky*. Columbia, SC: University of South Carolina Press.
- Kuçuradi, İ. (1997). *Sanata Felsefeyle Bakmak*. Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Kuçuradi, İ. (2003). *İnsan ve Değerleri*, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kuçuradi, İ. (2006). *Schopenhauer ve İnsan*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kuçuradi, İ.(2009). *Uludağ Konuşmaları*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Lang, P. (1998). Towards an understanding of an affective education in a European context. In P. Lang, Y. Katz, & I. Menezes (Eds.), *Affective education in Europe* (pp. 176-194) London: Cassell.

- Lebesque, M. (1984). *Albert Camus* (A. Kurultay, Çev.). İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Leung, P. & Cooper, B. J. (1994). Ethics in accountancy: A classroom experience. *Accounting Education*, 3(1), 19-33. Retrieved From: <https://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=cfd093f9-bd43-4dd5-ae7e-5c33b935145c%40sdc-v-sessmgr02>
- Lowyck, J. (2008). Education and technology. In J. Spector, M. Merrill, J. van Merriënboer, & M. Driscoll (Eds.), *Handbook of research on educational communication and technology third edition* (pp. 224-248). London: Taylor & Francis Group.
- Macintyre, A. (2002). *Etik'in Kısa Tarihi*, İstanbul: Paradigma Yayınları.
- MacIntyre, A. (2001) *Varoluşçuluk* (H. Hünler, Çev.). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Magill, F. N. (1992). *Egzistansiyalist Felsefenin Beş Klasiği* (V. Mutal, Çev.). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Maguire, L. (2015). *Camus and Absurdity*. Retrieved From: <http://philosophytalk.org>
- Margerrison, C., Orme, M., & Lincoln, L. (2008). *Albert Camus in the 21st century: A reassessment of his thinking at the dawn of the new millennium*. Amsterdam: Editions Rodopi.
- May, R. (2017). *Varoluşun Keşfi* (A. Babacan, Çev.). İstanbul: Okuyan Us Yayınları.
- Maze, J. (2011). *Albert Camus Plague And Terror, Priest And Atheist*. Germany: Pater Lang AG.
- McKinlay, A. (2009). Foucault, Plague, Defoe. *Journal of Culture and Organization*, 15(2), 167–184, doi: 10.1080/14759550902925336
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1949). *Dördüncü Millî Eğitim Şurası*. Erişim Adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164715_4_sura.pdf [28.07.2019]
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1973). *Millî Eğitim Temel Kanunu*. Erişim Adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). 2 15. *İlköğretim 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı*. Erişim Adresi: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> [01.09.2021].
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018a). *2023 Eğitim Vizyonu Belgesi*. Erişim Adres: http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018b). *Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (İlkokul Ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 Ve 8. Sınıflar)*. Erişim Adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018121111026326> GORSEL%20SANATLAR.pdf

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018c). *Müzik Dersi Öğretim Programı (İlkokul Ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 Ve 8. Sınıflar)*. Erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018129173048695-18%20M%C3%BCzik%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%2020180123.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Güvenli Okul Projesi*. Erişim Adresi: <https://istanbul.meb.gov.tr/www/guvenli-okul-projesi-tanitim-toplantisi-yapildi/icerik/821>
- Merey, Z. (2016). *Çocuk Haklarının Tarihsel Gelişimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Mintz, S. M. (2006). Accounting Ethics Education: Integrating Reflective Learning and Virtue Ethics, *Journal of Accounting Education*, 24, ss.97-117 <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2006.07.004>
- Mitra, S. (2012). *Albert Camus And The Politics Of The Absurd*. Retrieved From: <https://islifeabsurd.wordpress.com>
- Morris, V. C. (1961). Existentialism And The Education Of Twentieth Century Man. *Educational Theory*, 11(1), 52–60, doi:10.1111/j.1741-5446.1961.tb00042.x
- Mounier, E. (2007). *Varoluş Felsefelerine Giriş* (S. R. Kırkoğlu, Çev.). İstanbul: Say Yayınları. (1949).
- Nietzsche, F. (2017). *Böyle Buyurdu Zerdüşt* (M. Batmankaya, Çev.). İstanbul: Say Yayıncılık.(1883)
- Noddings, N. (2013). *Caring: A Relational Approach To Ethics And Moral Education*. LA: University of California Press.
- Oliver, T. (1973). Camus, Man, And Education. *Educational Theory*, 23(3), 224–229, doi:10.1111/j.1741-5446.1973.tb00604.x
- Osborne, H. (1933). *Foundations of the Philosophy of Value*. London: Cambridge University Press
- Osler, A. & Hugh S. (1994). Fundamental Issues in Teacher Education for Human Rights: a European Perspective. *Journal of Moral Education*, 23(3), 349-359, Retrived From: <https://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=0&sid=85f0484a-10a6-4615-87e4-a7eacedeb7%40pdc-vsessmgr02&bdata=Jmxhbm9dHmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d>
- Özgür, G., Yörükoğlu, G. ve Arabacı, L. B. (2011). Lise Öğrencilerinin Şiddet Algıları, Şiddet Eğilim Düzeyleri ve Etkileyen Faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 53-60 Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/profile/Leyla-Baysan-Arabaci/publication/281648029_Lise_Oğrencilerinin_Siddet_Algilari_Siddet_Egilibim_Duzeyleri_ve_Etkileyen_Faktorler_High_School_Student's_Perception_of_Violence_Level_of_Tendency_to_Violence_and_Effective_Factors/links/55f2c8b008ae336d49887cff/Lise-Oegrencilerinin-Siddet-Algilari-Siddet-Egilim-Duezeyleri-ve-Etkileyen-Faktoerler-High-School-Students-Perception-of-Violence-Level-of-Tendency-to-Violence-and-Effective-Factors.pdf

- Özkan, F. (2013). Sokrates'in Entellektüalist Ahlakı, *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 14-16.
- Öztürk, E. N. Y. ve Öztürk, M. (2021). 2009-2018 Arasında Türkiye'de İntihar Hızı Ve İlişkili Özellikler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 35(1), 23-32. doi: 10.5505/deutfd.2021.52385
- Peker, R. (2012). *Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi(Manisa İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye.
- Pieper, A. (1999). *Etiğe Giriş*. (V.Atayman ve G. Sezer, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Porz, R. & Widdershoven, G. (2011). Predictive testing and existential absurdity: Resonances between experiences around genetic diagnosis and the philosophy of Albert Camus. *Bioethics*, 25(6), 342–350, doi:10.1111/j.1467-8519.2009.01795.x
- Ritter, J. (1954). *Varoluş Felsefesi Üzerine Konferans* (H. Batuhan, Çev.). İstanbul: İstanbul Ün. Edeb. Fak. Yayınları.
- Roberts, P. (2008). Teaching, Learning And Ethical Dilemmas: Lessons From Albert Camus. *Cambridge Journal of Education*, 38(4), 529–542, doi: 10.1080/03057640802482348
- Roberts, P. (2013). Education And The Face Of The Other: Levinas, Camus And (Mis)Understanding. *Educational Philosophy and Theory*, 45(11), 1133–1149, doi: 10.1080/00131857.2013.772706
- Rokeach, M. (1975). Toward a Philosophy of Value Education, In John Meyer, Brian Burnham, John Cholvat (Eds.), *Values Education: Theory, Practice, Problems*. (pp.117-126), Waterloo: Wilfrid Laurier University Press.
- Sagi, A. (1994). Is the absurd the problem or the solution? *The Myth of Sisyphus* reconsidered. *Philosophy Today*, 38(3), 178–284, doi:10.5840/199438315
- Sagi, A. (2002). *Albert Camus And The Philosophy Of The Absurd*. Netherlands: Rodopi
- Sartre, J. P. (1973). *Çağımızın Gerçekleri* (V. Günyol ve S.Eyüboğlu, Çev.). İstanbul: Can Yayınları (1960).
- Sartre, J. P. (1985). *Sinekler* (T. Yücel, Çev.). İstanbul: Kuzey Yayınları.(1954)
- Sartre, J. P. (2006). *Varoluşçuluk* (A. Bezirci, Çev.). İstanbul: Say Yayınları. (1945).
- Saruhan, A. (1987). Bu Çocuklar Resmen Dayak İstiyor. *Öğretmen Dünyası Dergisi*, 8(86), 22-24
- Scheller, M. (1998). *İnsanın Kosmos'taki Yeri* (H. Tepe, Çev.). İstanbul: Ayraç Yayınları.
- Sefler, G. (1974). The existential vs. the absurd: The aesthetics of Nietzsche and Camus. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 32(3), 415–421, Retrieved From: <https://www.jstor.org/stable/428426>

- Selvi, K. (2004). Human Rights Education in the World and in Turkey. *Education and Science*, 29(132), 72-77. Retrieved From: <https://eds.b.ebscohost.com/eds/command/detail?vid=0&sid=874c8c64-bb73-407b-93e9-9997e0542b6d%40pdc-vsessmgr01&bdata=Jmxhbm9dHlmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#jid=EDU&db=f6h>
- Sevinçgöl, Ö. (2010). *Ne Demiş Albert Camus*. İstanbul: Carpe Diem Yayıncılık.
- Sigley, R. (2011). *Albert Camus Critique Of Modernity*. Columbia, MI: University of Missouri Press.
- Simon, E. M. (2007). *The Myth Of Sisyphus: Renaissance Theories Of Human Perfectibility*. Madison, WI: Farleigh Dickinson University Press.
- Siyez, D. M. (2006). Ergenlik döneminde intihar girişimleri: bir gözden geçirme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 413-420, Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/819116>
- Sleasman, B. (2011). *Albert Camus' Philosophy Of Communication: Making Sense In An Age Of Absurdity*. UK: Cambridge Press.
- Sleasman, B. (2012). *The Philosophy Of Communication As The Absurd: Albert Camus And The Ethics Of Everyday*. UK: Cambridge University Press.
- Sluga, G. & Clavin P. (2016). *Internationalisms: A Twentieth-Century History*. UK: Cambridge University Press.
- Sönmez, V. (2014). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sümer, Z. H. & Aydın, G. (1999). Incidence of violence in Turkish schools: A review. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 21, 335-337. Erişim Adresi: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1005694929669.pdf>
- Şakar, M. C. (2010). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Etik Görüşlerinin Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van, Türkiye.
- Şişman, B. (2007). Küreselleş(tir)me Karşısında Bir Olanak Olarak Başkaldırı ve Albert Camus, *Kaygı Dergisi*, 6 (6), 49-61. Erişim Adresi: http://193.140.245.211/bitstream/11452/16584/1/2006_6_8.pdf
- Taşdelen, V. (1992). *Varoluşçuluk ve Edebiyat Etkileşimi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Tepe, H. (2016). *Teorik Etik*. Ankara: Bilgesu Yayıncılık.
- Tillman, D. (2000). *Living values activities for children ages 8-14*. Deerfield Beach, Fla. : Health Communications.

- Timuçin, A. (2013). Camus'nün Başkaldırmayan İnsanı Ya Da Meursault'un Acıklı Durumu, *Özne Dergisi*, 19. Kitap, 61
- Timuroğlu, V. (1983). Dayak ve Demokratik Eğitim. *Öğretmen Dünyası Dergisi*, 4(39), 21.
- Todd, O. (1999) *Albert Camus: A Life* (B. Ivry, Trans.). New York, NY: Alfred A. Knopf, Inc.
- Toku, N. (2002, Temmuz). *Değerlerin Dilemması: Sübjektiflik ve Objektiflik*, Muğla Üniversitesi Felsefe Bölümü Sempozyumu, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Ankara.
- Tozlu, N.(2012). *Eğitim Felsefesi*. İzmir: Altın Kalem Yayınları.
- Tutumlu, M. A. (2013). Albert Camus'nün Doğrular Adlı Oyununda Hak ve Adalet Metafiziği, *Özne Dergisi*, 19.Kitap, 92.
- United Nations. (2001). Human rights: A Basic Handbook for UN Staff. Geneva: United Nations, Office of the High Commissioner for Human Rights, United Nations Staff College Project. <https://www.ohchr.org/documents/publications/hrhandbooken.pdf> [08.09.2021].
- UNESCO, (1952) Human Rights in the Classroom. The UNESCO Courier. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000071255> [10.09.2021].
- UNESCO, (2016). Evaluation of the UNESCO Associated Schools Project Network. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245418> [08.09.2021]
- Uysal, A. (2005). İlköğretimde Verilen Sanat Eğitimi Derslerinin Yaratıcılığa Etkileri, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 6(1), 24-33, Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1495969>
- Ünver, E. (2016). Neden Ve Nasıl Sanat Eğitimi, *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 5(23), 8-17 doi: 10.7816/idil-05-23-05
- Vanborre, E. (2012). *The Originality And Complexity Of Albert Camus' Writings*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Vaught, A. (2016). *Killing Hapless Ally*. Manningtree: Patrician Press.
- Wahl, J. (1999). *Varoluşçuluğun Tarihçesi* (B. Onaran, Çev.). İstanbul: Payel Yayınları. (1946).
- White, J. (1990). *Education and Good Life*. London: Kagan Page.
- Wilding, P. & George, V. (1975). Social Values and Social Policy, *Journal of Social Policy*, 4, 373-390. doi: <https://doi.org/10.1017/S0047279400001203>
- Yazar, T., Aslan, T. ve Şener, S. (2014). Sanat Eğitimi Sorunu Olarak Ülkemizde İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Sanat Eğitimine Olan İlgisizlik Sebepleri. *Ondokuz*

Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(2), 593-605. doi: 10.7822/omuefd.33.2.18

Young, J. J. & Annisette, M. (2009). Cultivating Imagination: Ethics, Education and Literature, *Critical Perspectives on Accounting*, 20, 94. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cpa.2007.03.003>

Zaretsky, R. (2010). *Albert Camus, Elements Of A Life*. New York, NY: Cornell University Press.

Zhang, H. (2010). Cultivating an inclusive individuality: Critical reflections on the idea of quality education in contemporary China. *Frontiers of Education in China*, 5(2), 222–237. doi: 10.1007/s11516-010-0015-0

Zimmerman, M. J. (2010). Intrinsic vs. Extrinsic Value, The Stanford Encyclopedia of Philosophy, (Winter 2010 Edition), N. Zalta, Edward (ed.). <http://plato.stanford.edu/archives/win2010/entries/value-intrinsic-extrinsic/>.



EKLER

EK 1. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 31/05/2021
Toplantı Sayısı : 10
Karar Sayısı : 191

191-Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **İbrahim Sözcü**'nün "Albert Camus ve Eğitim" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **İbrahim Sözcü**'nün "Albert Camus ve Eğitim" başlıklı tezinin, insan üzerinde yapılan bir çalışma olmaması nedeniyle etik kurul onayına ihtiyaç duymadığına oy birliği ile karar verildi.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Albert Camus ve Eğitim” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 24-Sep-2021 12:21AM (UTC+0300)
Gönderim Numarası	: 1677350548
Sayfa Sayısı	:149
Sözcük Sayısı	:43815
Karakter Sayısı	:303691
Benzerlik Oranı	:%3
Savunma Tarihi	: 07.10.2021

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: İbrahim SÖZCÜ

Tarih: 24.09.2021

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : İbrahim SÖZCÜ

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	Gaziantep	2013-2015
Öğretmen	Aksaray	2015-2016
Araştırma Görevlisi	Aksaray Üniversitesi	2016-

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	İngilizce Öğretmenliği	Gazi Üniversitesi	2008-2013

Yayınlar: