

ÖRGÜN DİN EĞİTİMİNDE “ÖTEKİ” PROBLEMİ

Yusuf BATAR*

E-mail: yusuf.batar@inonu.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1620-7754>

Citation/©: Batar, Y. (2023). *Örgün din eğitiminde “öteki” problemi. Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 16, 45-78.*

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1361099>

Öz

Bu makalenin temel hedefi, örgün din eğitiminde öğrencilerin farklı inanç, gelenek ve cemaat gibi dinî oluşumlara karşı sağlıklı ve sürdürülebilir bir anlayış geliştirmelerinin mahiyetini, imkânını ve yollarını tartışmaktır. Bilindiği gibi okuldaki din eğitiminin hedef kitlesi bütün öğrencilerdir. Dinle ilgili tutumlarına bakılmaksızın bütün öğrencilerin din hakkında bilgilendirilmesini ve bilinçlenmesini hedefleyen örgün din eğitiminde, herhangi bir din ya da mezhep esas alınmadan din olgusu öğrencilere tanıtılmaya çalışılır. Böylece her öğrencinin kendisiyle ve çevresiyle uyumlu bir dinî tutum geliştirmesi hedeflenir. İnanma biçimi ve dinî tercihler konusunda bireysel özgürlüklerin gözetildiği bu eğitim sayesinde dinî tutumlardaki farklılıklar da herhangi bir sorun teşkil etmez. Din eğitiminde istenen bu hedefin gerçekleşmesi için dinin doğasında yer alan aidiyet duygusunun ve mensubiyet özelliğinin çözümlenmesi gerekir. Aksi halde istenen kuşatıcılığın gerçekleşmesi güç olacaktır. Bu çalışmada dinî tutumların doğasından kaynaklanan mensubiyet algısının bir yansıması olan “öteki” sorununun eğitsel boyutu ele alınmaktadır. Bu çalışmanın temel problemi, dinî mensubiyetlerin ve aidiyetlerin beraberinde getirdiği “öteki” probleminin aşılmasında din eğitiminin rolünü tartışmak ve bu kapsamda benimsenmesi

* Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Anabilim Dalı.

Etik Beyan: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Makale en az iki hakem tarafından incelenmiş, Turnitin kullanılarak benzerlik raporu alınmış ve araştırma/yayın etiğine uygunluğu teyit edilmiştir.

Ethical Statement: It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. The article was reviewed by at least two referees, a similarity report was obtained using Turnitin, and compliance with research/publication ethics was confirmed.

gereken eğitsel yaklaşımın mahiyetini ortaya koymaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda öteki kavramının felsefi, psikolojik, sosyolojik, kültürel ve özellikle teolojik boyutunu ortaya koyan araştırmalarda vurgulanan hususular karşılaştırmalı bir şekilde tahlil edilmeye çalışılmıştır. Bu analizlerden elde edilen bulgular çerçevesinde dinî aidiyetlerin beraberinde getirdiği “öteki” algısının, birey ve toplum açısından sağlıklı bir şekilde oluşması ve ötekinin göz ardı edilmemesi için din eğitimi benimsenmesi gereken yaklaşım ve uygulanması gereken yöntemler üzerinde durulmaktadır. Konuyla ilgili analizlerden çıkan sonuçta göre din eğitimi öteki problemini aşmak için bu olgunun varoluşsal bir gerçeklik olduğunun psikolojik ve sosyolojik boyutlarıyla anlatılmasının etkili bir zemin oluşturacağı anlaşılmaktadır. Diğer taraftan ötekinin saygınlığını esas alan dinî ve ahlaki ilkelerin işlenmesinin de bu konudaki istedik tutumlara güçlü bir dayanak oluşturacağı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, Din, Öteki, Çok kültürlülük, Eğitim yaklaşımları.

THE PROBLEM OF THE “OTHER” IN FORMAL RELIGIOUS EDUCATION

Abstract

The main goal of this article is to discuss the nature, possibilities and ways of helping students develop a healthy and sustainable understanding of religious formations such as different beliefs, traditions and communities in formal religious education. As it is known, the target audience of religious education at school is all students. In formal religious education, which aims to inform and raise awareness of all students about religion, regardless of their attitudes towards religion, the phenomenon of religion is tried to be introduced to students without considering any religion or sect. Thus, it is aimed for each student to develop a religious attitude that is compatible with himself and his environment. Thanks to this education, where individual freedoms regarding belief style and religious preferences are respected, differences in religious attitudes do not pose any problem. In order to achieve this desired goal in religious education, the sense of belonging and affiliation inherent in religion must be analyzed. Otherwise, it will be difficult to achieve the desired siege. In this study, the educational dimension of the “other” problem, which is a reflection of the perception of affiliation arising from the nature of religious attitudes, is discussed. The main problem of this study is to discuss the role of religious education in overcoming the “other” problem brought about by religious affiliations and belongings and to reveal the nature of the educational approach that should be adopted in this context. Document analysis method, one of the qualitative research methods, was used in the study. In this context, the

issues emphasized in the research revealing the philosophical, psychological, sociological, cultural and especially theological dimensions of the concept of the other have been tried to be analyzed comparatively. Within the framework of the findings obtained from these analyses, the approach that should be adopted and the methods that should be applied in religious education are emphasized in order to ensure that the perception of the “other” brought about by religious affiliations is formed in a healthy way for the individual and society, and that the other is not ignored or marginalized. According to the results of the analyzes on the subject, it is understood that explaining this phenomenon as an existential reality with its psychological and sociological dimensions will provide an effective basis for overcoming the problem of the other in religious education. On the other hand, it seems that the cultivation of religious and moral principles based on the dignity of the other will provide a strong basis for the desired attitudes on this issue.

Keywords: Religious education, Religion, Other, Multiculturalism, Educational approaches.

Giriş

İnsan ve din ilişkisinde belirleyici olan mensubiyet ilişkisi genellikle beraberinde güçlü bir aidiyet duygusu ve farklı olana karşı mesafeli bir duruş meydana getirmektedir. Şöyle ki; herkes, mensup olduğu dinin ve dinî geleneğin esaslarına, ilkelerine ve cemaatine belirli bir aidiyet hisseder ve dini kimliğini bu aidiyet ile ifade etme ihtiyacı duyar. Diğer taraftan herkesin benimsemiş olduğu dinin ve dini tutumun dışında kalan diğer dinlere ve dinî geleneklere, inanç biçimlerine ve cemaatlere karşı genellikle mesafeli bir tutumu söz konusudur.

Dinî ilişkilerde belirleyici olan bu “aidiyet” ve “mesafeli duruş” tutumunun doğurduğu önemli problemlerden biri “öteki” sorunudur. Çünkü her türlü aidiyetin karşısında bir “öteki” mutlaka oluşmaktadır. Bu karşıtlık durumunun bireysel ve toplumsal yaşam açısından sorun teşkil etme riski her zaman olmuştur. Bu riskli durum genellikle “ötekileştirme” kavramıyla tanımlanmaktadır. Zira ötekileştirme “ben ve biz”in dışında kalanların olumsuz algılanması ve değersizleştirilmesi süreçlerini içerir (Özense, 2020, s. 370). Psikolojik, teolojik, bireysel, sosyal, kültürel, siyasi vs. boyutları bulunan bu sorunun zaman zaman oldukça yıkıcı sonuçlar doğurduğuna tarih şahitlik etmektedir. Buna karşın yine tarih şahittir ki, ötekisi olmayan bir yaşam mümkün değildir. Her oluşun ve varoluşun bir ötekisi her zaman olmuştur. Dolayısıyla ötekisi olmayan bir dünya inşa etmek değil; ötekileştirmeden ötekiyle birlikte yaşamayı mümkün kılacak bir anlayış geliştirmek daha gerçekçi görünmektedir. Dahası ötekini sadece bir sorun alanı olarak görmenin ötesinde

bireysel ve toplumsal yaşama olan katkısı yönüyle de değerlendirmek gerekir. Dolayısıyla eğitsel açıdan insana ötekiyle birlikte yaşama becerilerini kazandırmak en sağlıklı yol olarak görülmektedir.

Genel olarak eğitimde olduğu gibi din eğitiminde de temel gaye, insanın kendisiyle ve çevresiyle uyumlu bir yaşam sürmesini sağlamaktır. Ancak dinî inancın doğasında yer alan hak-batıl karşıtlığı, katı inanç etkisi, savunma refleksi gibi tutumlar eğitimde hedeflenen uyumlu yaşamı güçleştirmektedir. Özellikle örgün eğitim ortamlarında yaşanması muhtemel bu sorunu aşmak için gerçekçi ve kalıcı çözümler üretmek gerekmektedir. Diğer sosyal ortamlarda olduğu gibi eğitim ortamlarında da öteki yokmuş gibi bir kolaycılığa yönelmek bu sorunu çözmeğeği gibi bize göre öteki olanı ötekileştmek de sağlıklı bir çözüm yolu değildir. Bunun yerine ötekini varoluşsal bir gerçeklik olarak kabul eden ve onunla birlikte yaşamayı içselleştiren tutumlar geliştirmek gerekmektedir. Bu anlayışa en fazla ihtiyaç duyulan alanlardan biri de din eğitimi sahasıdır.

Ülkemizde yürürlükte olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin vizyonu şu şekilde ifade edilmektedir: “Dinin hayatı anlamlandırmadaki rolünü fark eden; millî, manevi ve ahlaki değerleri benimseyen; farklılıklarla bir arada yaşama becerisi kazanmış bireyler yetiştirmektedir.” (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023). Dinî inançlardan kaynaklanan farklılıkları çatışma sebebi olmaktan çıkarmak; farklılıklarla birlikte yaşamayı öğrenme becerisinin en etkili pratiklerinden biridir. Kültürel çeşitliliğin her geçen gün daha da arttığı günümüz dünyasında sağlıklı bir yaşam sürdürmek için toplumun bütün fertlerinin bu beceriyi kazanmış olması gerekir. Din eğitiminde öğrencilere kazandırılmak istenen istedik davranışlar arasında ötekiyle sağlıklı ilişkiler konusu da temel bir kazanım olarak kabul edilmelidir. Buradaki temel hedef ise din konusunda farklı tutumların ve bizim benimsediğimiz tutumun tam karşıtı tutumların olabileceği gerçekliğini kavramak şeklinde olmalıdır. Ancak bu görüldüğü kadar kolay değildir. Bilişsel ve duyuşsal boyutları olan bu becerinin kazandırılabilmesi için aşılması gereken psikolojik, sosyal, felsefi, teolojik, tarihi, siyasi, hukuki vb. birçok engel bulunmaktadır. Söz konusu engelleri aşabilmek için iki aşamalı bir strateji önerilebilir: Birinci aşama “öteki” sorununun doğasını etrafıca tanımlamaktır. Bu kapsamda problemi bütün boyutlarıyla temellendirmek için öteki algısının oluşumunda rol alan psikolojik, felsefi, sosyal, kültürel, siyasi vb. unsurları tanımlamak gerekir. Çünkü sıralanan bu boyutları göz ardı ederek sadece dini referanslarla öteki kavramını işlemek temelsiz bir konumlandırma olacaktır. İkinci aşamada ise elde edilen veriler ışığında öteki sorunu açısından gerçekçi, sürdürülebilir ve uygulanabilir eğitim yaklaşımları geliştirmek ve buna uygun eğitim yöntemleri geliştirmektedir. Çalışmanın bundan sonraki seyri bu iki konu etrafında şekillenecektir. Dikkat çekilmek istenen esas konu, her türlü dinî mensubiyetin beraberinde getirdiği “öteki” algısının, farklılıklarla bir arada yaşama idealine uygun hale getirilmesinde benimsenmesi gereken eğitsel ve dinî yaklaşımın genel ilkeleridir.

Bu çalışmanın temel problemi, dinî mensubiyetlerin ve aidiyetlerin beraberinde getirdiği “öteki” probleminin aşılmasında din eğitiminin rolünü tartışmak ve bu kapsamda benimsenmesi gereken eğitsel yaklaşımın mahiyetini ortaya koymaktır. Bu temel probleme bağlı olarak, öteki kavramının mahiyeti, öteki algısının oluşumunda rol alan psikolojik, felsefi, sosyolojik ve kültürel etkenlerle birlikte dinî unsurların etkisi de tartışılmaktadır. Bu tartışmalardan elde edilen veriler ışığında din eğitiminde sağlıklı bir öteki algısı oluşturmaya hizmet edecek genel yaklaşımın çerçevesi çizilmeye çalışılmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında literatür taraması, analiz ve değerlendirmesinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda öteki kavramının felsefi, psikolojik, sosyolojik, kültürel ve özellikle teolojik boyutunu ortaya koyan araştırmalarda vurgulanan hususlar karşılaştırmalı bir şekilde tahlil edilmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda Tevrat, İncil ve Kur’an’da yer alan ve bu konuyla ilgili olduğunu düşündüğümüz bazı ayetler de metin analizi yöntemiyle tahlil edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın çerçevesini şu üç soru oluşturmaktadır: 1) Öteki kavramının mahiyeti nedir? 2) Din eğitiminde öteki konusu hangi açılardan ele alınırsa sağlıklı bir temellendirme yapılmış olur? 3) Din eğitimi yaklaşımlarını öteki probleminin çözümü açısından değerlendirdiğimizde nasıl bir tabloyla karşılaşırız?

Dinde öteki problemini psikolojik ve sosyolojik yönleriyle ele alan çalışmalarda insan gerçekliğinin bir parçası olan bu durumun kendisinden beslendiği kaynaklar, sorun teşkil eden yönleri ve gelişime olan katkıları vs. yönleri ortaya konmaktadır. Aynı zamanda günümüzde dine ilişkin farklı tutumların varlığı, kültürel çeşitlilik, farklı inanç mensuplarının daha yoğun şekilde bir arada yaşaması öteki problemini daha belirgin hale getirmiş durumdadır. XX. yüzyılın son çeyreğinden itibaren dünya gündeminde yerini almaya başlayan dinsel çoğulculuk tartışmalarında ötekini dışlamak ya da kendi görüşünün kapsama alanına alıp eritmek yerine herkesin kendi hakikat algısıyla yaşama hakkına sahip olduğu ve diyaloga açık bir ilişki düzeninin tesis edilmesi önerilmektedir (Aydın, 2005). Konuyu teolojik bağlamda ele alan çalışmalarda da öteki ile ilişkinin, dini temelli olmaktan önce insani ve ahlaki düzlemde ele alınmasının hem dinin amacına hem de insanın gerçekliğine daha uygun olduğuna dikkatlerimiz çekilmektedir (Çalışkan, 2007). Bu kapsamda dile getirilen sorunların temelde ötekiyle olan ilişkilerle ilgili olduğunu görüyoruz. Uzun bir süreden beri din eğitiminin bir problemi olarak işlenen çok kültürlülük ve din eğitiminde yeni yöntem arayışlarıyla ilgili olarak dile getirilen hususlar da aslında bir yönüyle öteki problemine işaret etmektedir. Söz konusu tartışmalarda öne çıkan mezhepler arası ve dinler arası din eğitimi, çoğulcu toplumlarda din eğitimi, kültürel çeşitlilik ve din eğitimi, fenomenolojik bakış, yorumlayıcı din eğitimi, din hakkında öğrenme, dinden öğrenme gibi kavramsallaştırmalarda dinî inanç ve tutumlardaki farklılıkların yol açabileceği muhtemel sorunların çözümüne odaklanıldığı görülmektedir (Jackson, 1997; 2003; 2005; Hull, 2001; 2002; Bilgin, 2003; 2005; Ev, 2003; Bahçekapılı, 2011; Kaymakcan, 2012; Okumuşlar, 2007). Söz konusu çalışmalarda özellikle doktrin merkezli din eğitimi yaklaşımının bu konudaki yetersizliği gündeme getirilmektedir.

Örneğin N. Smart'ın fikirlerinden beslenen fenomenolojik din eğitimi yaklaşımında farklı inançlara mensup insanların dinî inanç ve tutumlarına karşı empatik bir tutum geliştirilmesi çoğulcu toplum yapısında temel bir ihtiyaç olarak belirlenmektedir. (Jackson, 2005, ss. 22-25). Bu tür çalışmaların tamamında aslında adı konmamış bir öteki sorununa işaret edildiğini söyleyebiliriz. Dolayısıyla öteki kavramını özellikle din eğitiminin bir problemi olarak ele almak önem arz etmektedir. Öteki olgusunun felsefi, psikolojik, sosyolojik, kültürel ve teolojik boyutlarıyla ele alındığı bu çalışma, söz konusu problemi salt anlamda “din” bir mesele olarak değil de sosyal hayatın bir gerçekliği olarak ele alması açısından önemlidir. Zira böyle bir yaklaşım din eğitimi açısından da problemin psikolojik, sosyolojik, kültürel vb. yönlerden temellendirilmesine ve ona göre eğitsel etkinlikler geliştirilmesine imkân sağlayacaktır.

1. Ötekinin Mahiyeti

Sözlükte öteki, zamir olarak diğeri ve öbürü; sıfat olarak, sözü edilen veya benzer iki nesneden önem ve konum bakımından uzakta olan; toplum bilimi açısından ise mevcut kültürün içinde dışlanmış olan anlamındadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023). Kelimenin sözlük anlamında belirgin bir şekilde bir öteleme ve uzaklaştırma vurgusunun yapıldığını görüyoruz. Bu konumlandırma, “sözü edilen veya benzer iki şeyden önem ya da yer bakımından uzakta olan” ifadeleri ile açıklanmaktadır (Püsküllüoğlu, 2000, s. 760). Özetle öteki, belli bir konum ya da varlığı karşıtı olan, onun tam karşı kutbunda bulunan konum ya da varlıktır (Cevizci, 2008, s. 308). Bu tanımlamalara göre, “Ben ve öteki, varlığın parçalanması anlayışını ve varlıktaki metafizik birliği göz ardı etmenin bir sonucu olarak, “ben”in ve başka bir “ben”in arasındaki ayrılığa işaret etmektedir” (İspir ve Küçükalkan, 2013, s. 2).

Kelimenin etimolojik çözümlemesine baktığımızda ötekinin baştan itibaren ikincil konumda olana işaret ettiğini, *beni* merkeze alarak *ötekinin* konumlandırıldığını görüyoruz. Dolayısıyla öteki, bene karşı psikolojik ve kültürel olarak hep ikincil konumdadır. Bu konumlandırma ben ve öteki arasında karşılıklıdır. Yani ben muhatabımı öteki olarak nitelendirdiğim gibi o da beni, öteki olarak nitelendirecektir. Her iki taraf da sahip olduğu güç ve imkânları kullanarak kendisini merkezde, muhatabını ise çeperde konumlandırmaya çalışacaktır. Taraflar arasındaki ilişkinin niteliği, sahip oldukları anlayışa, kültürel duruma, siyasi koşullara vb. durumlara göre şekillenecektir. Bu arada şunu da ifade etmek gerekir ki, ötekileştirme sadece kimlikler üzerinden değil, aynı zamanda farklılıklar üzerinden de inşa edilebilmektedir (İnceoğlu ve Çoban, 2014, s. 55). Bu süreçlerde ideolojik yapı ve iktidar ilişkilerinin yanı sıra siyasal, ekonomik, kültürel ve toplumsal yaşam da belirleyici olabilmektedir (Öztürk, 2013, s. 8). Kabaca bir tasnif yapacak olursak bu ilişki ya kabullenici ya da dışlayıcı nitelikte olacaktır. “Ben” ve “Öteki” arasında kabullenici bir ilişkinin sağlanabilmesi için her iki tarafın ontolojik düzlemde eşit olduğu, her iki tarafın da *özne* olarak kabullenildiği bir anlayışın inşa edilmesi gerekir. Bahsedilen bu asgari koşulların sağlanabilmesi için “ben” ve “öteki” olgularını bütün

boyutlarıyla tanımlamak ve her iki taraf arasındaki ilişkinin doğasını objektif bir şekilde ortaya koymak gerekir. Bu kapsamda ben ve öteki ilişkisinin psikolojik, felsefi, sosyolojik, kültürel ve teolojik boyutlarını belirgin hale getirmeliyiz.

1.1. Psikolojik Açıdan Öteki

Türkçede birinci tekil şahsın karşılığı olan “ben” ifadesi Psikolojide benliğin özüdür. Öteki algısı, kişinin ve toplumun ben tasavvuruna bağlıdır (Kalın, 2013, s. 17). Dolayısıyla “ben” ve “öteki” ilişkisinin psikolojik boyutunu anlamak için benlik kavramının bu disiplinde nasıl ele alındığına bakmak gerekir. Psikolojik açıdan kişiliğin bir alt yapısı sayılan benlik, bireyin kendini algılayış biçimi; kişiliğe şekil veren kalıtsal ve çevresel etmenlerin ortak ürünü olarak değerlendirilmektedir (Aslan, 1992, s. 7). Psikolojinin benliğin yapısıyla ilgili analizlerine baktığımızda bu dinamik sürecin oluşumunda çevresel faktörlerin oldukça belirleyici olduğunu görürüz. Benlik kavramına ilişkin farklı yaklaşımları derleyen Yılmaz’ın (2016) aktarımlarında görüleceği gibi Cooley, (1902) benliğin çocukluk döneminde oluşmaya başladığını ve toplumsallaşma ile geliştiğini; Mead (1934) bu oluşumda aile, arkadaşlar ve ilerleyen yaşlarda diğer toplum üyelerinin etkili olduğunu; Şerif ve Şerif (1956) ise doğuştan var olmayan benliğin çevresel farkındalıkla tekemmül ettiğini dile getirmişlerdir. Bu konuyu sistematik bir şekilde ele alan Erikson’un (1963) Psiko Sosyal Gelişim kuramında da benlik algısının oluşumunda sosyal çevrenin belirleyiciliği bütün boyutlarıyla ve her gelişim dönemi açısından ortaya konmaktadır.

Sosyal etkileşimin benliğin oluşumundaki bu belirleyici etkisi, “ben” ve “öteki” ilişkisini salt anlamda bir karşıtlık ilişkisinin ötesinde ele almayı gerektirmektedir. Görünen o ki kendini algılayış biçimini, “ben” zamiriyle ifade eden bireyin bu algısının oluşumunda “öteki” büyük bir etkiye sahiptir. Dolayısıyla “ben” ve “öteki” ilişkisini ontolojik bir ilişki olarak görmek gerekir. Özetle öteki kavramı, bireylerin kendi benliklerini tanımlamaya çabaladıkları aynı zamanda kimlik kazanmaya çalıştıkları süreçlerde ihtiyaç duydukları bir referans çevresi işlevi görmektedir (Bauman, 2011; Tosun, 2015). Çünkü öteki, ontolojik bir gerçeklik olarak benliğin kurucu bir unsurudur. Dolayısıyla zorunlu olarak öteki ile girilecek diyalogik ilişki olmadan benliğin gelişiminin sağlanacağını düşünmek pek mümkün görünmemektedir (Özcan, 2022, s. 52).

Her birimiz ötekilerin oluşturduğu bir dünyaya gözlerimizi açmaktayız ve yaşımız ilerledikçe ilişki içerisinde olduğumuz ötekilerin niteliği ve niceliğine bağlı olarak benliğimiz gelişip serpilmektedir. Psikolojik ve kültürel unsurların etkisiyle giderek güçlenen ve çeşitlenen “ben ve öteki” ilişkisi, bir yandan bireysel kimliklerin oluşumuna hizmet ederken diğer yandan bazı çatışma risklerini de beraberinde getirmektedir. Bir süre sonra “ben ve öteki”, “biz ve ötekiler” şeklinde toplumsal öbekler ve kültürel ayrışmalar şeklinde daha geniş ve karmaşık ilişkilere ve karşıtlıklara dönüşmektedir. Oluşumunda psikolojik, sosyolojik, coğrafi, kültürel, dini, siyasi vb. onlarca faktörün rol aldığı bu karmaşık ilişkiler

ağında “öteki” kavramı, çözülmesi ve tanımlanması oldukça zor bir probleme dönüşmektedir.

1.2. Felsefi Açından Öteki

İlkçağ felsefe tarihinin öncü isimlerinden biri sayılan Anaximandros’un “zıtlıkların birliği düşüncesi”, ben ve öteki ilişkisinin felsefi zeminini oluşturmaktadır. Zira ona göre savaş olmadan barış, gece olmadan gündüz, soğuk olmadan sıcak olamayacağı gibi başkaları olmadan da ben olamam; benim sınırlarımı çizebilmem için başkalarının var olması gerekir (Macit, 2013). Dolayısıyla “ben”in kendi tanımını yapabilmesi için ben olmayanla ilişkiye girmesi gerekmektedir. Girdiği bu ilişkiyle beraber kendi gücünü, kendi benliğini tanıırken kendi olmayan ötekinin de gücünü ve benliğini tanır, böylece ben ve öteki arasındaki ilişki kurulmuş olur (Gündüz, 2016, s. 5).

Felsefi bir kavram olarak öteki, “ben” kavramıyla düşünülür ve genellikle “ben” kavramından hareketle öteki tanımlanır. Hegel’in varlık anlayışında “ben ve öteki” arasında diyalektik bir ilişki vardır: Henüz kendi bilincine kavuşmamış olan ben (tez), kendi bilincine kavuşmak için ben olmayan ile yani öteki (antitez) ile karşılaşır. Bu karşılaşma sonucunda ben artık kendi bilincine kavuşmuş bir ben (sentez) olur (Gündüz, 2016, s. 5). Ötekinin tanımlanması sürecinde öncelikle ben kimim, öteki benim kimim oluyor soruları ön planda olur. Ben ve öteki kavramları birbirlerinin varoluşunu oluşturan iki mefhumu imgeler. Bu ayrım diyalektik bir bağlantıyı anlatır. Dolayısıyla benden hareketle öteki tanımlanır veya kurgulanır. (İlter, 2006). Ben ve ötekiyle ilgili geliştirilen felsefi açıklamalar ışığında ötekine karşı farklı tutumlar oluşmaktadır. Bir tarafta ötekini eksik olarak görme, ona benden aşağı, benden bilgisiz, benden kötü bir bakışla bakmak şeklindeki *farklılaştırıcı* tutum; diğer yandan ötekini “ben”e benzetmeye çalışan *asimilasyoncu* tutum belirleyici olmaktadır (Gündüz, 2016, s. 6).

Öteki kavramını felsefi açıdan tahlil eden çalışmalarıyla bilinen Levinas, Hegel’in vurguladığı gibi, “öteki” kavramını “ben”in referans çerçevesiyle tanımlamaya çalışmayı asla uygun görmemekte ve böyle bir araçsallaştırıcı tanımlamanın ötekine yönelik bir haksızlık olduğunu savunmaktadır. Levinas, bir ben olarak kendisinden hareketle evrene yönelen, başka olanı tasarısında bütünleştiren öznelik anlayışını eleştirir. Levinas’a göre egoist ben, başka olan her şeyi kendisinde aynılaştırmak, kendisinin bir parçası yapmak yönelimindedir. Bu ‘ben’in başkayla olan, onu tanımak, anlamak, açıklamak adına kurduğu bir ilişki biçimidir. Ben, bu kurgusal zeminde başka ile ilişki kurmayı dener. Ancak başka olan her şeyi kendisine indirgediği gibi ötekini, öteki insanı da bilinci ile kavramayı dener. Ancak, bu onu anlama adına kurulacağını sandığı ilişkiyi daha başından koparıp atar. Bu, aynı zamanda, ötekine karşı uygulanan şiddetin başka bir boyutuna işaret eder. (Beavers, 1990; Kükürt, 2007, s. 6).

Levinas’ın modernist felsefe geleneğiyle beslenen bilimselci, akılcı, ekonomik ve siyasi anlamda da kapitalist anlayışlara dayanan düşüncelere yönelttiği bu eleştirilerin

temelinde yukarıda özetle aktarmaya çalıştığımız “ben”in tahakkümüne dayalı ben ve öteki ilişki tarzı yatmaktadır. Zira o, egemenlik ülküsüne dayalı; tüm doğayı ve ötekini yok edici, şiddeti, savaşları ve ölümleri doğuran ilişki biçimlerine karşıdır. Bunun yerine sorumluluk etiği temelinde ve ilişkileri, zengin-fakir, patron-işçi, erkek-kadın, gardiyan-mahkûm ya da “öğretmen-öğrenci” benzeri ikilemlere indirgemeyen; muhatabını nesneleştirmeyen ve ona da özne olabileme imkânı tanıyan bir “etik ilişki” tarzı önermektedir (Kükürt, 2007, ss. 7-8). Ötekinin hukukunu esas alan bu yaklaşıma göre “ben ve öteki” arasında taraflardan birine belirleyicilik yetkisi vermeyen eşitler arası bir ilişki vardır. Bu durumda “ben” ne kadar kendim olma hakkına sahipsem, “öteki” de o kadar kendisi olma hakkına sahiptir. O halde “ben” ve “öteki” arasında ontolojik özneliği garanti eden bir ilişki biçimini inşa etmek gerekir.

Aslında “ben” ya da “biz” ne kadar tabii bir durumsa “öteki” de o kadar tabiidir. Çünkü herkesin kendisine has bir kimliği vardır ve bunu “ben” diye açıklar. Birden fazla benin karşı karşıya geldiği durumda ötekinin olması kadar doğal bir şey yoktur. Dolayısıyla öteki, benin kendisiyle epistemolojik ve ontolojik olarak diyaloga girdiği insan tekini ifade etmektedir. Benin ötekini, ötekinin de beni tanıyabilmesi, bunlar arasındaki ilişkinin verimli bir sürece dönüşebilmesi için öncelikle ben-öteki arasında sahici bir diyalogun kurulması gerekir (Efil, 2016, s. 54). Burada sorun benler arasındaki tahammülsüzlükten kaynaklanmaktadır. Diğer bir ifadeyle bu doğallığı bozan, ötekinin ötekileştirilmesidir. Çünkü “ötekileştirme” bu doğallığın unutulup, bütün “öteki”leri “kendi” yapma ya da onlara yokmuş gibi davranılması biçiminde tezahür eden, zihinde gelişen ve davranışa yansıyan gayritabii, marazî davranış biçimidir (Zengin, 2020, s. 378). Aslında ötekini kendimizden hareketle tanımlayıp konumlandırmaya çalışmak da marazi davranış olarak değerlendirilmelidir.

Eğitimin gayesi, bu sorunlu anlayış ve davranışın oluşumunun engellenmesi ve ötekinin varlığını doğal gören bir anlayışın inşa edilmesidir. Bu anlayışın esası, her iki tarafın üzerinde varoluşunu gerçekleştirdiği bir zemin olmalıdır. Burada dile getirilen kriteri tam olarak karşılayacak olan şey, “insan” kavramıdır. Eğer ben ve öteki birbirini bir insan olarak görebiliyorsa zaten diyalog kurabilmek için asgari koşul sağlanmış demektir (Efil, 2016, s. 54). Bu koşul sağlandığı takdirde insanların güven içerisinde bir arada yaşamalarının zemini oluşmuş olacaktır.

1.3. Sosyolojik Açıdan Öteki

Sosyolojik anlamda, “toplumdan söz etmek, ötekinden söz etmek demektir” (Strauss, 1997, s. 64). Çünkü birey öteki sayesinde sosyalleşir. Diğer bir ifadeyle, psikolojik anlamda benliğin oluşumunda temel bir belirleyici olan öteki, sosyolojik açıdan da toplumun ve toplumsallaşmanın temel bir belirleyicisidir. Sosyoloji literatüründe “ben/biz ve öteki/onlar” ilişkisinin, toplumsal aktörlerin ve unsurların etkisiyle çeşitli düzeylerde gerçekleştiği ifade edilmektedir. Keyman (1996, ss. 77-78)’in bu konudaki tasnifi ışığında, bu yaklaşımları şu şekilde özetlemek mümkündür:

- Kendisini toplumsal yaşamın merkezinde ve belirleyicisi olarak görüp, ötekini deneysel bir araştırmancının nesnesi olarak gören yaklaşım.
- Belirleyicilik yetkisini kendisinde görüp, ötekini kültürel bir nesne olarak gören yaklaşım.
- Ötekinin tarihsel bir varlık olarak kurgulandığı yaklaşım.
- Ötekini, çeşitli söylem ve kurumların ürettiği/kurguladığı bir bilgi nesnesi olarak gören yaklaşım.
- Öteki sorununu kimlik ve fark ekseninde ele alan yaklaşım: Özellikle postmodern ve feminist söylemler, ötekini kimlik-farklılık ekseninde eleştirel bir yaklaşımla ele almaktadırlar.

Bu tasnifte “öteki” ile ilişkinin iki temel biçimi ortaya çıkmaktadır: Birincisi; evrenselcilik yoluyla asimile etmektir ki bu, daha çok antropolojiyi ilgilendiren yönüdür. İkinci yaklaşım türü ise “ben” ve “öteki” arasındaki farkın tespitini esas almaktadır. Ancak bu fark vurgulanırken “ben”, kendi kültürümün ve kabullerimin ölçütlerine göre ötekine değer biçmekteyim (Köse ve Küçük, 2015, s. 116). Bu durumda “öteki” için değiştirilmesi mümkün olmayan bir aşağıda olma hali söz konusu olmaktadır (Schnopper, 2005, s. 26).

Tanımayı değil, tanımlamayı esas alan bu yaklaşımlarda öteki hiçbir zaman ikincil konumda olmaktan kurtulamayacaktır. Modern dönemin adeta genel bakışı olarak kabul edilen bu yaklaşım biçimi özellikle Postmodernite düşüncesi tarafından ciddi eleştirilere uğramıştır. Bu konuyla ilgili tartışmaların ayrıntısına girmeden şu özet değerlendirmeyi aktarabiliriz: Parçalanmışlığın, bölünmüşlüğü, farklılığın ve özgün olmanın yüceltildiği postmodernitede, kimlik kavramı farklılıklar ve tikellikler ekseninde ele alınmaktadır (Selçuk, 2012, s. 85). Zira postmodernitenin kimlik söylemi, heterojenlik ve farklılık üzerine bina edilmiştir (Karaduman, 2010, s. 2894). Modernist paradigmanın tektiplilik ve evrenselcilik gibi merkezi değerlerini temelden sarsan posmodern anlayış (Bauman, 2003, s. 131), sınıfsal ve ırksal farklılıkların eşit temsiline sağlanması düşüncesi ile çoğulculuk ve çeşitlilik anlayışını gündeme getirmiştir (Selçuk, 2012, s. 85).

Bu noktada postmodern söylem, öznel evrensel ortak kimliklerinin artık mümkün olmadığını söylemekte; toplumsal kimliklerin evrensel değerler üzerinden değil, tikellikler üzerinden inşa edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Tikelliğin ön planda olduğu bu ortamda, kimlikler, kültür, cinsiyet, etnisite ve ulus gibi ayrışmaya ve parçalanmaya başlamıştır. Böylece postmodernizmin, evrenselci modernite karşısında hoşgörü ve toleransın hâkim olduğu çok kültürlü toplumsal yaşam vaadi, aslında kendi içinde bölünmeyi, kutuplaşmayı ve eskisine nazaran çok daha şiddetli bir şekilde “biz” ve “öteki” ayrımını getirmiştir. Çünkü kendi gettosuna çekilen her bir kimlik grubu, kendisini bir diğer grubun elinden çektikleri ile yani “öteki”ne karşı oluşturulan konumu ile tanımlamaya başlamıştır (Selçuk, 2012, s. 91). Sonuç itibarıyla ne modernitenin tektipleştirici yaklaşımı

ne de postmoderniteninin ayrıştırıcı yaklaşımı öteki sorununa sağlıklı bir çözüm getirememiştir.

Sosyolojik açıdan ben ve ötekinin birlikte huzur içinde yaşayacağı bir toplumu inşa etmek için öncelikle bu aşılmaz duvarların yıkılması gerekir. Aksi halde tarihte ve günümüzde çok acı örneklerini gördüğümüz insanlık trajedileri yaşanmaya devam edecektir. Nurettin Topçu (1998)'nun ifadesiyle bireyin ben merkezli kölelikten kurtuluşunu sağlayan bazı ahlak ilkeleri üzerinde ittifak edilmesi gerekir. Evet, hukuk herkes için gereklidir ancak ahlak olmadan hukuk tek başına çözüm olmaz. Birlikte yaşama ahlakını ve hukukunu esas alan bir toplum yapısına ihtiyaç olduğu aşikardır.

1.4. Dinî Açıdan Öteki

Çalışmanın giriş kısmında ifade edildiği gibi her dinin kendisine özgü hakikat iddiası ve dinî tutumları belirleyen mensubiyet ilişkisi beraberinde bir öteki algısını ve olgusunu oluşturmaktadır. Herşeyden önce bu gerçekliği kabul etmek gerekir. Burada sorun olarak ifade edebileceğimiz husus, ötekiyle ilişkilerdeki yaklaşımlarla ilgilidir. Nitekim dinlerin kutsal metinlerine ve tarihteki uygulamalarına baktığımızda başta Yahudilik olmak üzere Hristiyanlık ve İslam dinlerinde ötekiyle ilişkilerde farklı yaklaşımların söz konusu olduğunu görebiliyoruz. Bu ilişkiler, tarihi süreçte bazen ılımlı bazen de dışlayıcı bir tavır olarak kendini göstermiştir (Göregen, 2018, s. 3158). Ancak teolojik olarak “seçilmiş halk” inancını esas alan Yahudilik inancında öteki inanç mensuplarıyla ilişkilerde daha katı ve dışlayıcı bir öteki algısının baskın olduğunu söylemek mümkündür. Eski Ahitte geçen şu ayetler bu algının en çarpıcı ifadeleridir:

“Tanrınız Rab için kutsal bir halksınız. Rab öz halkı olmanız için yeryüzündeki bütün halkların arasından sizi seçti” (Eski Ahit, Tesniye Bölümü, 14/2),

“Ve Tanrın Rabb`in sana teslim edeceği bütün kavimleri bitireceksin, gözün onlara acımayacak” (Eski Ahit, Tesniye Bölümü, 7/16),

“Benim için kutsal olacaksınız. Çünkü ben Rab kutsalım. Bana ait olmanız için sizi öbür halklardan ayrı tuttum” (Eski Ahit, Leviniler Bölümü, 20 /26),

“Tanrınız RAB`bin elinize teslim edeceği halkların tümünü yok edeceksiniz. Onlara acımayacaksınız. İlahlarına tapmayacaksınız. Çünkü bu sizin için tuzak olacaktır” (Eski Ahit, Tesniye Bölümü, 7/16),

“Hiçbir leş yemeyeceksiniz. Ölü hayvanı yemesi için kentlerinizde yaşayan bir yabancıya verebilir ya da öteki yabancılara satabilirsiniz. Siz Tanrınız Rab için kutsal bir kavimsiniz” (Eski Ahit, Tesniye Bölümü, 14/21).

Bu teolojik kökenler Yahudiliğe evrensel yani herkes için geçerli olabilecek bir din hüviyeti vermemektedir (Karaman, 2021, s. 68). Hristiyanlık inancında Yahudiliğin aksine topyekûn bir ötekileştirme yaklaşımından öte başlangıçta kabullenici ve kucaklayıcı bir yaklaşım; Hz.

İsa'nın ölümünden sonra ise özellikle siyasi koşulların etkisiyle dışlayıcılığa dönüşen bir tutum gözlemlenmektedir. İncil'de geçen şu ayetler bu konuda önerilen esas tutumu yansıtmaktadır:

“Göz yerine göz, diş yerine diş denildiğini işittiniz. Fakat ben size derim: Kötüye karşı koma ve senin sağ yanağına kim vurursa, ona ötekini de çevir. Eğer biri seninle mahkemeye gidip senin gömleğini almak isterse, ona abanı da bırak.” (Matta 5: 38-40),

“Sen komşunu sevecek ve düşmanından nefret edeceksin denildiğini işittiniz. Fakat ben size derim: Düşmanlarınızı sevin ve size eza edenler için dua edin ki siz göklerde olan Babanızın oğulları olasınız; zira o, güneşini kötülerin ve iyilerin üzerine doğdurur ve salih olanlar ile olmayanların üzerine yağmur yağdırır. Çünkü eğer sizi sevenleri severseniz, ne karşılığınız olur? Vergi mültezimleri de öyle yapmıyorlar mı? Ve yalnız kardeşlerinizi selamlarsanız, fazla ne yapmış olursunuz? Putperestler de öyle yapmıyorlar mı? Bundan dolayı, semavî Babanız kâmil olduğu gibi siz de kâmil olun.” (Matta 5: 43-48).

Hristiyanlığın ilk 300 yılı, insanlar arasında hiçbir şekilde ayırım yapmayan, yani “öteki” si olmayan ve tevhidi yaşamaya çalışan bir anlayış olarak sürdürüldü (Çiftçi, 2006, s. 82). Ancak bir süre sonra dini ve Tanrı'yı temsil etme iddiasını sürdüren Kilise, yukarıda aktarılan ayetlerdeki tavsiyelerin tam aksine bir tutum takınarak; Hz. İsa ile birlikte Yahudiliğin bir hükmünün kalmadığını, Yahudilerdeki “seçilmiş halk” misyonunun kendisine yani temsil ettiği Hristiyanlığa geçtiğini iddia etmeye başlamıştır (Karaman, 2021, s. 60). Özetle siyasallaşan Hristiyanlık, Greko-Romen kültürünün etkisiyle asli hüviyetinden uzaklaşmış ve ötekini tamamen dışlayan bir teolojiye dönüşmüştür. Hristiyan geleneğinde yaşanan bu dönüşümden rahatlıkla anlaşılacağı gibi öteki algısının oluşumunda siyasi ve sosyal koşullar da ciddi bir şekilde etkili olabilmektedir. Benzer etkileşimleri diğer dini geleneklerde de görmek mümkündür.

İslam dininde öteki algısını görebileceğimiz birincil kaynak hiç şüphesiz Kur'an-ı Kerim'dir. Nitekim Kur'an'da, kendisinden önce gönderilen kitapların hak olduğunu ve onları tasdik etmek üzere nazil olduğunu ifade eden birçok ayet yer almaktadır (Maide, 5:48; Yunus, 10:74; İbrahim, 14:4; Şura, 42:13-14). Aynı zamanda diğer din mensuplarıyla olan ilişkilerde adaleti, barışı ve güzel geçinme prensibini öneren ayetler yer almaktadır (Enfal 8/61; Nahl 16/125). Örnek olarak Mümteherine Suresi'nde geçen şu ayetlere bakalım:

“Allah, din konusunda sizinle savaşmayan ve sizi yurtlarınızdan çıkarmayanlarla iyi ilişkiler içinde olmanızı ve onlara adaletli davranmanızı yasaklamaz. Allah adaletli olanları elbette sever. Allah ancak, din konusunda sizinle savaşmış, sizi yurtlarınızdan çıkarmış ve çıkarılmanıza yardım etmiş olanlarla dostluk kurmanızı yasaklar. Kim onlarla dost olursa işte bunlar kendilerine yazık etmişlerdir.” (Mümteherine, 60:8-9).

Bu ayetlerde görüldüğü gibi İslam dini açısından farklı bir inanca mensup olanlara karşı adil davranmak esastır. Burada verilmek istenen mesaj belirli olaylarla sınırlı değildir. Zira âyette yer alan olumsuz nitelikler kapsamına girmedikçe hangi dine mensup ve hangi etnik kökenden olursa olsun uluslararası toplumun bütün üyeleriyle iyilik ve adalet esasına dayalı ilişkilerin kurulması esastır (Yazır, 1992, s. 549). Öztürk (2015)’ün ifadesiyle, İslam ve Müslümanlar için “öteki/ötekiler” kategorisi en başından itibaren vardır; olmak da zorundadır. Zira bir din ve o dinin müntesipleri olan bir inanç grubunun/toplumunun varlığından söz etmek, aynı zamanda o dinin ve müntesiplerinin karşıtlarından da söz etmek demektir. Bu itibarla, İslam ve Müslümanların başka din ve inanç gruplarını öteki olarak algılaması yadsınacak bir şey değil; aksine ve özellikle “ben/biz” idraki için zorunlu bir şeydir. Burada önemli olan, ötekinin mevcudiyetinden ziyade, öteki ile ilişkinin nasıl olması ve ne şekilde sürdürülmesi gerektiği meselesidir. Bizim bu çalışmada vurgulamak istediğimiz esas mesele budur. İnançsal farklılığı bir hak olarak gören Kur’an-ı Kerim’de inanç dışında ayrımcılığa sebep olan etnik ve cinsiyete dayalı ayrımcılıklar da kesinlikle reddedilmektedir:

“Ey insanlar! Şüphesiz sizi bir erkek ile bir diğiden yarattık, tanışsınız diye sizi kavim ve kabilelere ayırdık, Allah katında en değerli olanınız O’na itaatsizlikten en fazla sakınmanızdır. Allah her şeyi hakkıyla bilmektedir, her şeyden haberdardır.”
(Hucurat, 49:13).

Aslında dinler özü itibarıyla her türlü ötekileştirmeye karşıdır. Neredeyse bütün dinlerin bu anlamdaki en temel ilkesi ise “kendin için istediğini başkası için de iste” kuralıdır. Dolayısıyla insan olma, empati (duygudaşlık) ve karşılıklı anlayış temelli öğretisi gerek dünya dinlerinin gerekse bazı felsefi öğretilerin ortak söylevidir. Bu öğretilere göre insan olmak saygıyı hak etmek için yeterlidir (Gafarov, 2016, s. 105). Bunun en pratik yansımalarını peygamberler tarihinde görebiliriz. Kur’an-ı Kerim’de geçen peygamber kıssalarına baktığımızda insanları ötekileştiren her türlü tutuma karşı ciddi bir mücadelenin verildiğini görebiliyoruz. Öyle ki peygamberlerin çağrısına olumlu karşılık verip kendileriyle bütünleşenlerin genellikle toplumlarında ötekileştirilen kesimler olduğu dikkat çekmektedir. Son Peygamber Hz. Muhammed (a.s)’in meşhur veda hutbesindeki şu ifadeler bu konudaki hassasiyeti çok açık bir şekilde vurgulamaktadır: “Ey insanlar! Şunu iyi bilin ki Rabbiniz birdir; atanız birdir. Hepiniz Âdem’in çocuklarıdır; Âdem de topraktır. Arap’ın başka ırka, başka ırkın Arap’a, beyaz ırkın siyah ırka, siyah ırkın beyaz ırka-takva dışında- bir üstünlüğü yoktur.” (Ahmed b. Hanbel, 1982, s. 411; Ebu Dâvud, “Edeb”, 111). Bu sözlerin sahibinin yöneticilik yaptığı ve içerisinde farklı inanç mensuplarının bir arada yaşadığı Medine’deki uygulamaları başta olmak üzere daha sonra uyguladığı politikalar da ötekiyle ilişkiler açısından öğretici ilkeler içermektedir.

Hz. Peygamber, insan merkezli eşitlikçi yaklaşımını farklı inanç mensuplarına karşı daima korumuştur. Rivayete göre bir gün ashabıyla otururken geçen bir Yahudi cenazesine saygı göstererek ayağa kalkan İslam Peygamberine, “Ya Rasulallah, bu geçen bir Yahudi

cenazesidir” diyen ashabına, “Müslüman değilse de insan da mı değil?” şeklinde karşılık vererek insana saygı ilkesini vurgulamıştır (Müslim, “Cenaiz”, 78, Hadis no: 1596). Hz. Peygamber’in kurduğu temeller üzerinde varlığını sürdüren İslam medeniyeti, arada yaşanan bazı olumsuz durumlara rağmen uzun bir süre farklı olanların bir arada yaşamasını mümkün kılan bir tecrübeyi ortaya koymuştur. Gelinen noktada bütün dini geleneklerde şu ya da bu şekilde bir “öteki” anlayışı oluşmuş durumdadır. Sadece dinler arasında değil, her dini yapının kendi içerisinde bile çok değişik görüş, mezhep, meşrep vb. yapılanmanın meydana gelmiş olması, bu hakikatin en açık göstergesidir. Dolayısıyla dinle ilgili konuları ele alırken bu gerçekliği göz ardı etmemeliyiz.

Dini aidiyetlerin beraberinde getirdiği bu durumun yok edilmesi ya da görmezden gelinmesi mümkün olmadığı gibi dini aidiyetimizi merkeze alıp kendimiz için “hak” olarak gördüğümüz şeylerden ötekini mahrum etmeyi esas alan yaklaşımlar sorunludur. Dolayısıyla din eğitiminde ilkesel olarak ötekini bir gerçeklik olarak gören, dinle bağlantılı her türlü inanış ve tutuma sahip olmayı bir “hak” olarak değerlendiren kuşatıcı bir anlayışı esas almak gerekir. Bu konuda aşılması gereken en güçlü engel, meselenin teolojik boyutudur. Bir tarafta yeryüzünde yaşayan bütün din mensuplarının zaman zaman “mutlak hakikat” iddiasıyla oluşturdukları dini kimlikler ve ötekine yaşama hakkı tanımayan tutumların, diğer tarafta kurtuluşu kendi tekelinde gören dışlayıcı dini anlayışların oluşturduğu düğümü çözmek uzun bir emek istemektedir.

Dini eğilimlerin ve aidiyetlerin ötekiyle ilgili algılarda nasıl bir etki yaptığına ilişkin araştırmalarda değişik sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda dinin sosyal davranışlar üzerinde nasıl bir etkisinin olduğu sorusuna cevap arayan ve analizini “dinsel eğilim ve önyargı” bağlamında yapan bir araştırmada öne çıkan hususları şu şekilde özetleyebiliriz: Bu farklılığın öncelikle içe dönük ve dışa dönük dindarlık biçimlerinin farklı dini-kültürel ortamlarda değişiklik gösterebileceği; özellikle geleneklere daha çok değer veren toplumlarda görünen ön yargılı tutum ve davranışların, orada yaşayan bireylerin kişilik yapısından ziyade, mevcut sosyo-kültürel normlardan kaynaklanmış olma ihtimali üzerinde durulmaktadır. Bununla birlikte, dinsel inançlarıyla özdeşleşme düzeyleri yüksek olanlarda “öteki” olarak kabul ettikleri kişi ya da gruplara karşı daha fazla önyargılı davranma eğilimi gözlenmektedir (Kayıklık ve Yapıcı, 2005, s. 10).

Şu hususu da vurgulamak gerekir ki, dindarlık ile ön yargı ve hoşgörüsüzlük arasındaki ilişki farklı dinlerde, farklı sosyo-kültürel yapılarda, farklı coğrafyalarda farklı şekillerde alabilmektedir. Örneğin Almanya’da yaşayan vatandaşlarımız üzerinde yapılan bir araştırmaya göre ankete katılanların çoğunluğunun içinde buldukları toplumda diğer din mensupları ile ilişki içerisinde olmanın gerekliliğine inandıkları ve bunun bu ülkedeki varlıklarını olumlu yönde etkileyebileceğinin bilincinde olduklarını ifade ettikleri görülmektedir (Ev, 2003, s. 260). Benzer şekilde farklı dini mensubiyetleri olan insanların yaşadığı bir bölgemizde öğrenciler üzerinde yapılan bir diğer alan araştırmasına göre; katılımcıların büyük çoğunluğu, çokkültürlü ortamda yaşamının diğer dinlerle kaynaşma,

önyargılardan sıyrılma ve farklı bakış açıları geliştirme gibi pek çok olumlu yönleri olduğunu ifade etmiştir. Öte yandan katılımcılar çokkültürlü ortamda yaşamının diğer dinlerle ilgili önyargıları ve yanlış düşünceleri değiştirmede etkili olduğunu belirtmişlerdir (Yılmaz, 2020, s. 92). Aynı araştırmada katılımcı öğrenciler, farklı inançlara mensup arkadaşlarıyla bir arada girdikleri Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin kendileri açısından daha verimli olduğunu, ders esnasında arkadaşları sayesinde farklı dinî inanç ve tutumlar hakkında doğrudan bilgi sahibi olduklarını ve bunun kendileri için bir ayrıcalık olduğunu ifade etmişlerdir (Yılmaz, 2020, s. 92). Öğrencilerin ifadelerinden de anlaşılacağı gibi ötekiyle ilgili olumlu bir algının oluşmasında birebir etkileşim oldukça önemlidir.

Tarihsel gelişimden ve farklı inanç mensuplarının bir arada yaşama örneklerinden anlaşıldığı kadarıyla, öteki problemi sadece dinden değil, aynı zamanda psikolojik, felsefi, sosyal, kültürel ve siyasi boyutlarıyla ele alınması gereken bir problemdir. Bütün bu koşullarla birlikte dini açıdan öteki problemini dinsel partikülarizm (hakikat tekelciliği) ve dinsel dogmatizm kavramlarıyla açıklamak mümkündür. Alan yazında dinsel partikülarizm, kişinin kendi inancını diğer inançlardan üstün görmesi ya da kendi inancının en doğru inanç olduğuna inanması şeklinde tanımlanmaktadır (Kayıklık ve Yapıcı, 2005, s. 13). Dinsel dogmatizm ise dinsel konularda psikolojik tutuculuk, kapalı bir düşünce yapısı, nesnel düşünememek, yeni gelişmelere ve fikirlere kapalı olmak gibi özelliklerle tanımlanmaktadır (Kayıklık ve Yapıcı, 2005, ss. 13-14).

Hakikat tekelciliği doğal olarak merkeze konan dinî düşüncenin diğerlerinden üstün olduğunu ima ettiğinden bu durumun farklı olan dinî inanç ve düşüncelerin dışlanması, dinî geleneklerin, mezheplerin, grupların ya da söylemlerin ötekileştirilmesine ve zamanla da bir şekilde bertaraf edilmesine yol açması kaçınılmazdır (Kirman, 2019, s. 338). Hakikat tekelciliği ve din eğitimi ilişkisiyle ilgili olarak Yapıcı ve Zengin (2003) tarafından ilahiyat fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada yüksek seviyede din eğitimi alan öğrencilerin dinin etkisini hissetme düzeyleriyle dinsel dogmatizm ve dinsel partikülarizm (hakikat tekelciliği) düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte birinci sınıfla son sınıf arasında anlamlı bir farklılık olduğu da görülmüş, son sınıfta okuyan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin dinsel partikülarizm ve dinsel dogmatizm puanlarında anlamlı derecede bir düşüş gözlenmiştir. Bu da nitelikli ve sağlıklı dinsel bilgi artışıyla birlikte ön yargıların zayıfladığı şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla bu meselenin temelde bir zihniyet meselesi olduğu ve bunun da ancak kuşatıcı bir eğitimle ve bilinçlendirmeyle aşılabileceği ifade edilebilir.

2. Din Eğitiminde Öteki Problemi

Bilindiği üzere din eğitimi sadece benim dinle olan ilişkiyi düzenlemeyi hedefleyen bir süreç değildir. Aynı zamanda çevreyle olan ilişkilerimin istendik yönde olması da din eğitiminin temel hedefleri arasındadır. Bu kapsamda özellikle dinî davranışları bakımından bana göre “öteki” sayılan kişilerle olan ilişkilerimin her açıdan sağlıklı olması din eğitiminin

temel bir problemidir. Bu problemin çözümlenebilmesi için iki hususun gözetilmesi gerekir. Birincisi bana göre öteki olanın çok boyutlu yapısı ve varoluşsal gerçekliğinin çözümlenmesi, diğer husus ise bu gerçekliğe uygun eğitim yaklaşımlarının geliştirilmesidir. Öteki olgusunun çok boyutlu yapısıyla ilgili yukarıda detaylı sayılabilecek bir analiz yaptığımıza göre ikinci hususla ilgili olarak kendimize şu soruyu sormamız gerekir: Öteki problemini aşmak için nasıl bir din eğitimi yaklaşımı geliştirmeliyiz? Çalışmamızın bu kısmı bu sorunun cevabına yönelik analizlerden oluşmaktadır. Bu soruya cevap ararken, dünyada yaşanan kültürel çeşitliliği ve etkileşimi, farklı dinî tutumlara sahip insanların bir arada yaşamaya başladığı toplumsal yaşam gerçekliğini, her kes için eğitim ilkesini, seküler eğitim olgusunu vs. durumları göz önünde bulundurmalıyız. Dolayısıyla bireysel ve toplumsal gerçekliğimiz açısından uygun ve sürdürülebilir bir din eğitimi yaklaşımını ortaya koymaya çalışmalıyız.

Ben ve öteki ilişkisiyle ilgili analizlerden çıkan sonuca göre din eğitiminin sadece benimsenen dinin öğretilerini ve ona uygun davranış değişikliklerini esas alıp ötekini göz ardı etmek veya kendimize göre ötekini konumlandırmaya çalışmak gibi hedeflere sahip olması pek sağlıklı görünmemektedir. Din eğitiminin okulda verilmeye başlamasıyla beraber dünyada ve ülkemizde yaşanan tecrübeler şunu gösterdi ki herhangi bir dini, mezhebi ya da dinsel yorumu esas alıp diğerlerini göz ardı eden ya da ötekileştiren yaklaşımlar kısa ve uzun vadede hem topluma hem de dine zarar vermektedir. Diğer taraftan okul dışında maruz kalınan dinî etkileşimlerin yol açtığı ötekileştirme durumlarına da öteden beri şahitlik ediyoruz. Hasılıkelam, yaşayarak ve deneyimleyerek öğrendik ki ötekinin de hukukunu koruyan ve onu da esas alan dinî yaklaşımlara ihtiyacımız vardır. Bu ihtiyacı karşılayacak olan en pratik çözüm kuşatıcı bir eğitim anlayışıdır. Bu nedenle günümüzde “Kültürlerarası Eğitim (intercultural education)” adı ile bir çalışma alanı belirlenmiş, aynı amacın dini yönü ile ilgili olarak da “kültürlerarası din ve ahlak öğretimi (intercultural moral and religious instruction)” kavramı oluşmuştur (Zengin, 2020, s. 378). Nitekim okulda din eğitiminin sistemli bir şekilde verilmeye başlandığı birçok ülkede artık kültürel çeşitliliği esas alan din eğitimi uygulamalarıyla ilgili yoğun tartışmaların ve uygulama deneyimlerinin gerçekleştiğini görüyoruz. Bu tartışmaların içeriğine baktığımızda öteki sorununun çok esaslı bir yer işgal ettiğini görebiliyoruz.

Günümüz din eğitimi anlayışında, dini düşüncenin ve yaşam biçimlerinin farklılıkları tehdit etmeyecek bir şekilde koruma altına alınması, modern toplumların en önemli amaçları arasında yer almaktadır. Bu amacın gerçekleşmesinde göz önünde bulundurulması gereken iki husus ön plana çıkmaktadır: Dini inanç ve eğitim hakkının sağlanması ve bu hakların diğer (öteki) inanç sahiplerinin haklarını kullanmalarına engel teşkil etmemesidir (Altaş, 2022, s. 120). Günümüzde artık ötekiyle olan ilişkinin çok daha yakın ve karmaşık bir hal aldığı bir dünyada yaşıyoruz. Geçmişte toplumlar genellikle belirli dini inanışlara göre ayrışabiliyordu. Ancak günümüzde böyle bir ayırım pek mümkün değildir. Farklı inanç mensuplarının bir arada bulunduğu bir dünyada yaşıyoruz. Toplumsal yaşamı ilgilendiren

bütün uygulamalarda olduğu gibi eğitimde de bu çoklu yapıya uygun düzenlemelere ihtiyaç bulunmaktadır.

Din eğitiminde yeni bir yaklaşıma duyulan ihtiyacı küreselleşme olgusu bağlamında ele alan Altaş'ın (2022) ifadesiyle, küreselleşme süreciyle birlikte yaşanan insani ve kültürel yakınlaşmalar, tanınmanın ve birlikte yaşamının verdiği açılımla dinsel anlamda “öteki” hakkındaki düşünceler artık değişmeye başlamıştır. Küreselleşmeyle birlikte ötekini dışlayıcı yaklaşımların yerini, dini kapsayıcılık ve dini çoğulculuk gibi anlayışlar almaya başlamıştır. Ötekini kendisine benzediği ölçüde kabul edilebilir gören dini kapsayıcılık yaklaşımı yerine bütün dinleri mutlak hakikatin arayıcıları olarak kabul eden dini çoğulculuk düşüncesini öneren Altaş'a (2022) göre, dini çoğulculuk düşüncesi, dinlerin gerçeklik iddiasını buharlaştırma tehlikesi gibi yönlerden eleştirilse de din eğitimi alanında, insan özgürlüğünün önünü açabilecek ve bireysel kimlikler inşa etme ve bireyin hayatını anlamlandırmasında yararlanacağı unsurların çeşitlenmesi noktasında olumlu katkılar sağlayabilecek gibi görünmektedir. Bu yaklaşım din eğitiminde öteki problemini çözmek açısından değerlendirilebilir. Çünkü çoğulculuk düşüncesinin özünde kendi aidiyetlerimize olduğu kadar ötekine de değer vermek esastır. Bunu sadece farklı dinler açısından değil aynı dinî gelenek içerisindeki farklı yorumlar açısından da düşünmek gerekir.

Ancak burada çoğulculuk adına dinin doğasında var olan hakikat iddiasından vazgeçmesini beklemek gerçekçi bir yaklaşım olmaz. Bunun yerine öğrencilere, diğer konularda olduğu gibi dinî inanç ve tutum konusunda da farklılıkların olabileceğini, herkesin hakikat inancının kendisi açısından saygın ve dokunulmaz olduğunu kavratmaya çalışmak, teolojik ve pedagojik açıdan daha uygun bir yaklaşım olacaktır. Bu barışçıl zeminin oluşturulmasında din eğitiminin niteliği oldukça önemli bir etkiye sahiptir.

Okulda din eğitiminin imkânının ve koşullarının tartışıldığı modern din eğitimi tartışmalarında öne çıkan yaklaşımlarda öteki probleminin önemli bir sorun alanı olarak kendisini hissettirdiği anlaşılmaktadır. Özellikle 90'lı yılların ikinci yarısından itibaren dinde ve din eğitiminde birlikteliklerden hareket etme eğilimlerinin yerini, çoğulculuktan ve farklılıklardan hareket etme eğilimi yer almaya başlamıştır. Küreselleşme sürecinde yerelliklerin ve farklılıkların tanınması öne çıkmaya başlamıştır (Tosun, 2018, s. 263). Bu kapsamda, din öğretiminde ötekini dışlayan mezhep/din merkezli anlayışların terkedilmesi (Hull, 2001, s. 49), dinlerin yol açabileceği bir şiddet sarmalına karşı dini çevrelerin tedbir almasının (Nipkow, 2003, s. 64) gerekliliği gibi hususlar özellikle vurgulanmaktadır.

Görüldüğü gibi bu önerilerde hep ötekiyle ilişkileri ilgilendiren bir boyut söz konusudur. Nitekim çoğulcu din eğitimi yaklaşımlarına ilham veren önerileriyle bilinen Smart, literatüre “fenomenolojik yaklaşım” adıyla geçen çalışmalarında bütün dinlerin kendi özellikleriyle gözetilmesi gerektiğini, toplumda egemen olan dinin dışındaki diğer dinlerin de o din mensuplarının bakış açısı (empatik yaklaşım) ile öğretime konu edilmesini savunmaktadır. Böyle bir öğretim sürecinde öğretilen dinlerle ilgili önyargıların bir kenara

birakılması; o dinler hakkındaki doğruluk ve yanlışlık değerlerinin paranteze alınması gerekir (Shepherd, 1991, s. 372). Aslında Smart'a göre, dinlerin doktrinel yönünün ön plana çıkartılması dinin çok boyutlu yapısına uymayan bir durumdur. Çünkü din doğası gereği çok boyutludur ve doktrinel boyut bunlardan sadece biridir (Smart, 1968). Smart'ın din eğitimcilerine ilham veren teorisine göre din, çeşitli doktrinleri, mitleri, ahlaki öğretileri, ritüelleri ve sosyal organizasyonları olan ve çeşitli dini tecrübelerle canlılık bulan çok boyutlu bir sistemdir (Smart, 1992, s. 438; Yürük, 2020, s. 763). Smart'ın dinin doğası ve eğitimiyle ilgili görüşlerini yansıtan çalışmalarının genelinde öteki probleminin çözümüne zemin oluşturabilecek bir teorik arka plan sunduğu görülmektedir (Smart, 1966, 1968, 1973, 1996, 1998). Zira çoğulcu toplumun gerekleri arasında sayılan başkalarının inançlarına saygı duyma ve hoşgörü göstermenin din eğitiminin temel hedefleri arasında yerini almasında onun görüşlerinin ciddi bir katkısı olmuştur (Ceylan, 2019, s. 497). Smart'ın önerilerinde ötekini kendi bakış açımızla tanımlamak yerine, onu kendi gerçekliğiyle tanımak esas alınmaktadır. Nitekim Hristiyan geleneğe sahip bir ülke olan İngiltere'de uygulamaya giren fenomenolojik yaklaşımda artık dindar Hristiyanlar değil, farklı dinlere değer veren, genel bir din olgusu anlayışına sahip kişiler yetiştirmenin hedeflendiği özellikle vurgulanmaktadır (Shepherd, 1991, s. 372). Dolayısıyla fenomenolojik yaklaşım, dini çalışmalara yargılayıcı olmayan bir bakış açısı getirmiş ve böylece toplum içinde yaşayan dini grupları daha fazla anlamaya ve onlara karşı hoşgörü geliştirmeye katkı sağlamıştır (Engebretson, 2006, s. 671'den akt: Bahçekapılı, 2011, s. 104). Bu bakış açısı öteki probleminin çözümü açısından oldukça önemlidir. Çünkü burada tanımlamaktan ziyade tanımak esas alınmaktadır.

Fenomenolojik yaklaşımı "öteki problemi" açısından işlevsel kılan iki temel özellik dikkat çekmektedir: Paranteze alma ve empati. Paranteze almakla, kişinin kendi inançlarını mümkün olduğunca geri planda tutması kastedilmektedir. Empatik yaklaşımda ise diğer dinlerin doktrinlerini, ritüellerini tarafsız bir şekilde anlamak amacıyla diğer din mensuplarının dinî ayin ve ibadetlerinde nasıl hissettikleri konusunda öğrencilere içeriden bir bakış açısı kazandırma hedeflenmektedir (Shepherd, 2003, s. 324). Kendi dini algılarımızı paranteze alarak diğer dini inançlar hakkında oluşabilecek önyargılarımızı giderilebileceğimiz gibi empatik yaklaşım ile de karşımızdakinin inançlarını anlama duygumuzu desteklemiş oluruz (Jackson, 1997). Bilindiği gibi empatik yaklaşımda muhababımızın ne dediğini anlamak kadar ne hissettiğini duyumsamak da önemlidir. Bilişsel ve duyuşsal boyutları olan bu tutum, bizden farklı bir dinî tutuma sahip olan kişilerle sağlıklı diyaloglar kurmak açısından oldukça önemlidir (Batar, 2011). Dolayısıyla bize ait olanı paranteze almak ve empatik yaklaşım dinde ötekinin hukukunun korunması ve ötekiyle verimli ilişkiler kurmamız açısından üzerinde ısrarla durulması gereken hususlardır.

Smart'ın çerçevesini çizdiği bu yaklaşım, aslında modern toplumlar için düşünülen din eğitimi uygulamaları için ilham kaynağı olmuştur. Bu süreçte yeni uygulamaların felsefi

zeminini oluşturmak için kabaca iki ana yol belirlenmiştir. Bunlardan bir tanesi geleneksel din eğitimi uygulamalarının genel bir adı olarak mezhepsel (confessional) yaklaşım, diğeri ise mezhepsel olmayan (nonconfessional) yaklaşım biçimidir. Buradaki temel sorun toplumların artık tekçi yapısını kaybetmesi ve farklı inançlara, kültürlere sahip insanların bir arada yaşamaya başlamasıdır. Haliyle öteki sorunu açısından ikinci yaklaşım daha kabul edilebilir bir bakış açısı olarak ön plana çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle toplumsal gerçeklik eğitimcileri bu yöndeki açılımlara adeta mecbur etmiştir. Batılı toplumlara göre daha homojen bir yapı arz eden ülkemizde de özellikle DKAB derslerinde çoğulcu yaklaşıma doğru bir evrilmenin yaşandığını görebiliyoruz. Bu çerçevede DKAB dersinin, din ve dinler hakkında ortak doğru bilgi zemini hazırlayarak birlikte yaşamaya katkı sağlaması hedeflenmektedir (Tosun, 2018, s. 266).

Gelinen aşamada çokkültürlü toplumların sosyolojisine uygun din eğitimi uygulamaları için zamanla daha sistematik bir çerçeve oluşmaya başlamıştır. İlgili kaynaklarda, doktriner, mezhebe dayalı, mezheplerarası, mezheplerüstü, dinler arası, sorgulayıcı, eleştirel din eğitimi gibi birçok yeni isimlendirmeye bu konu tartışılmaya devam etmiştir. Bu süreçte özellikle çoğulcu toplumlarda ortaya çıkan bu yaklaşımların, birbirini etkilediğini, hatta her birinin, diğeriyle devamı veya farklı alandaki yansıması ve kullanım biçimi olduğunu söyleyebiliriz (Bahçekapılı, 2011, s. 106). Nitekim artık bir klasik haline gelen ve Micheal Grimm’in çalışmalarından ilham alınarak John Hull tarafından geliştirilen “dinî öğrenme”, “dinden öğrenme” ve “din hakkında öğrenme” şeklindeki din öğretimi yaklaşımlarına ilişkin kavramsallaştırmadaki (Hull, 2001, s. 44) temel belirleyicilerden birinin “ötekiyle ilişkiler” olduğunu görüyoruz.

Hull’un söz konusu tasnifine göre, benimsenen belirli bir dinin ve mezhebin öğretime konu edildiği “dinî öğrenme” yaklaşımında ötekine asla yer verilmez. Öteki sadece benimsemiş olduğumuz hak mezhebin karşısındaki konumuyla bahse konu edilebilir. Bu tür bir öğrenme biçimi çoğulcu olmayı denese de yaklaşımları bir dinin inançlarına dayandığı için çoğulculuk girişimini kendi inançları üzerine kurmaya çalışır. Diğer bir deyişle başka dinleri kendi inanç sistemine göre değerlendirerek yargılar oluşturur ki bu da başka din mensuplarının dünyalarını anlamayı engeller (Okumuşlar, 2007, s. 254). Literatürde doktriner, geleneksel, inanç temelli, confessional din eğitimi yaklaşımı gibi isimlendirmeler altında genellikle “dinî öğrenme” yaklaşımına uygun bir bakış açısının uygulandığını söyleyebiliriz. Belirli bir dini görüşün esas alındığı bu tür bir din eğitiminin, baskıcı bir din eğitimine/öğretime dönüşebilme riski her zaman vardır. Diğer taraftan böyle bir din öğretimi, öğrencilerin olaylara, olgulara ve dünyaya bakış açısını daraltabilir (Kutlu, 2023). Dolayısıyla bu yaklaşım bu haliyle öteki problemi açısından pek kullanışlı değildir. Zira bu yaklaşıma yöneltilen en önemli eleştiri, bunun çok kültürlü toplumlar için değil homojen toplumlar için geçerli olabileceği yönündedir (Kızılabdullah ve Yürük, 2008, s. 114). Dinî öğrenme yaklaşımına yöneltilen eleştirileri kabul etmekle birlikte bu yaklaşımın tamamen tedavülden kalktığı bir toplumsal yaşam pek mümkün görünmediğinden, bu yaklaşımın

kendi içerisinde fenomenolojik ve empatik bakış açılarına göre yeniden düzenlenmesine dönük çalışmalar yapılabilir. Nitekim günümüzde Batı dünyası dâhil olmak üzere dünyanın birçok yerinde hala geleneksel din eğitimi uygulanmaya devam etmektedir. Dolayısıyla geleneksel din eğitimi yaklaşımıyla birlikte ötekinin hukukunu ve saygınlığını korumaya yönelik anlayışlar geliştirmeyi ihmal edemeyiz. Özellikle ötekinin hukukunu korumayı teşvik eden dinî argümanların yanı sıra Batı dünyasında yaşanan dışlayıcılık tecrübesinin aksine, Endülüsv ve Osmanlı gibi dinsel ve kültürel çeşitliliği belirli bir sistem dahilinde yaşatmayı başarmış tarihi uygulamaların örneğinde ötekine yönelik daha geniş ve kabullenici bir bakış açısı geliştirilebilir. Böylece dinî öğrenme yaklaşımının uygulandığı ortamlarda da ötekinin hukukunu koruyacak bir anlayış genişliği oluşturulabilir. Nitekim fenomenolojik din eğitimi yaklaşımını çok kültürlü toplum yapıları için bir çözüm yolu olarak öneren Dr. Shepherd, din/mezhep merkezli yaklaşım için de eleştirel, fenomenolojik bakış açısının merkeze alınabileceğini savunmaktadır. Zira ona göre din/mezhep merkezli yaklaşımın da eleştirel olan veya olmayan iki türü vardır. Eleştirel olan, diğer dinlere adil davranır. İdealleştirmeyi engeller. Bu yöntemde de empati ve kendi inançlarını paranteze alma yaklaşımlarından yararlanmak mümkündür (Kutlu, 2002, s. 311). Bu anlamda konuyu sadece Hristiyan teolojisinin hakimiyetindeki Batı dünyasının deneyimine göre değerlendirmek yerine, başta Müslümanların öncülük ettiği medeniyetler olmak üzere dünyanın diğer bölgelerinde yaşanan tecrübeler ışığında daha geniş bir bakış açısıyla işlemeye devam etmek gerekir.

Hull'un tasnifindeki diğer iki yaklaşım ise ötekine uygunluk açısından daha kuşatıcı bir bakış açısına imkân oluşturmaktadır. "Dinden öğrenme" yaklaşımında içerik öğrencinin hayatı ve dünyasına göre belirlendiği için herhangi bir dini içeriğin mutlak şekilde belirleyiciliği ve dolayısıyla ötekinin dışlanması söz konusu değildir. Tam aksine bu derste temel amaç, bir inanca bağlı olmanın ne anlama geldiğini anlamak, yani empati kurmaktır. Çünkü bu derste diğerlerinin dinî anlayış ve yaşayış tarzları fenomenolojik bir yaklaşımla sunulmaya ve böylece bir hoşgörü ve saygı ortamı oluşturulmaya çalışılır (Kızılabdullah ve Yürük, 2008, s. 115). Hull'un isimlendirmesiyle, "din hakkında öğrenme" yaklaşımı ise ötekinin en iyi gözetildiği yaklaşımdır. Çünkü burada herhangi bir dini görüşü esas almak yerine betimsel ve eleştirel bir bakış açısıyla dini içeriği değerlendirmek söz konusudur. Dolayısıyla bu yaklaşımda da mutlaklaştırılan herhangi bir dini görüş olmadığı için öteki diye bir problem de gündeme gelmez. Çünkü öğretime konu edilen her inanca eşit mesafede bir yaklaşım söz konusudur.

Hull'un değerlendirmelerinin satır aralarında ötekiyle ilişkilerin bu konudaki belirleyiciliğini okuyabiliyoruz. Buna göre geleneksel dinî öğrenme yaklaşımı, öteki problemi açısından bazı riskler taşıırken, diğer iki yaklaşım daha kullanılabilir özellikler arz etmektedir. Ancak bu iki yaklaşım, dinin doğasında var olan aidiyet duygusunun oluşumuna yeterince hizmet etmediği ve dolayısıyla öğrencilerin dinî tercihleri konusunda belirsizliklere sebebiyet verme ihtimalinden dolayı eleştirilmektedir. Diğer taraftan din

eğitiminin bir gerçekliği olan dinî öğrenme yaklaşımı da tamamen terkedilmesi gereken bir uygulama olarak değil de dinin kendi özünde var olan kuşatıcılık ve hoşgörü özellikleri bağlamında geliştirilmesi gereken bir yaklaşım olarak değerlendirilmelidir. Hristiyan geleneğin kendi içerisinde oluşan dışlayıcı ve ötekileştirici anlayışlar ve mezhepsel oluşumlardan dolayı Batı’da dinî öğrenme yaklaşımına karşı haklı bazı endişeler oluşmuş olabilir. Ancak özellikle İslam geleneğinin bu konudaki farkını bu vesileyle vurgulamak gerekir. Ne yazık ki, Batıda din eğitimi sahasında yapılan çalışmalarda Kilise’nin ve Hıristiyan geleneğin kendi içindeki açmazlara göre analiz yapan araştırmacıların İslam’ın bu konudaki farkını pek fazla dikkate almadığını görüyoruz. Oysa İslam dininde Hıristiyan teolojisindeki gibi katı bir mezhep ayrımı olmadığı gibi farklı inanç mensuplarının hukukunu da koruyan çok esaslı bir ilkesel durum söz konusudur. Buradaki önerimiz, geçmişte uygulanan bir pratiği olduğu gibi bugüne taşımak değildir. Söz konusu tecrübeler ışığında bugüne uygun özgün modeller geliştirmektir. Böylece Batı dünyasının kendi tarihi tecrübesi ve teolojik yapısı ışığında üretilmiş olan modellere ek olarak daha farklı deneyimlerin katkısıyla başka öneriler de sunulabilir.

Altaş (2022), küreselleşen dünyada din eğitiminde yaşanan anlayış değişikliğini iki model altında ele almaktadır: Bir yanda kültürlerarası, fenomenolojik ve mezhepler üstü din eğitimi modelleri adlarıyla geliştirilen ve temel gayesi çoğulcu bir yapıya sahip olan öğrencilere yönelik din eğitimi vermeyi amaçlayan modellerdir. Bu modellerde dini anlamda “öteki” sadece görünenle sınırlandırılmaktadır. Hâkim olan unsurun içine farkının sonradan girdiği toplumların içinde üretilen bu modellerde belirli bir dinsel kültürün egemenliği yoğun bir şekilde hissedilmektedir (Altaş, 2022, s. 176). Dolayısıyla bu yaklaşımların esas alındığı din eğitimi uygulamalarında ötekinin ötekileştirilme riski oldukça yüksektir. Altaş’ın (2022) tasnifine göre ikinci yaklaşım ise çokkültürlülük ve din öğretimi kavramlarının birlikte tedavüle girdiği çokkültürlü din eğitimine geçişi hedefleyen modeldir. Bu model çoklu bakış açısını temel felsefe olarak esas aldığı için ötekinin burada kendisine yer bulması açısından daha kullanışlı gibi görünmektedir. Çünkü çokkültürlülük; etnokültürel farklılıkların korunması, desteklenmesi ve muhafazasına dayanır (Altaş, 2022, s. 122). Bu anlayışın hâkim olduğu bir toplum ve devlet yapısında herhangi bir kültürel, inançsal, etnik vb. yapının ötekileştirilmesi söz konusu olamaz. (Altaş, 2022, s. 177).

Görünen o ki din eğitiminde öteki problemini çözmek açısından çokkültürlü anlayışa uygun modelleri geliştirerek sahada uygulamak daha gerçekçidir. Grimmit ve Hull’un üçlü tasnifindeki dinden öğrenme ve din hakkında öğrenme yaklaşımlarında altını çizdikleri temel ilkeler ışığında; herkesin kendi özgün dini duruşunu kaybetmeden ötekine karşı sırasıyla hoşgörü, saygı, kabul ve nihai noktada onay tutumunu gerçekleştireceği bir anlayışı (Altaş, 2022, s. 177) esas alan din eğitimi yaklaşımının bireysel ve toplumsal gerçekliğimize daha uygun olacağını söyleyebiliriz. Dolayısıyla din eğitiminde herkesin kendi aidiyetinin bilincinde olacağı ve kendisi için hak olarak gördüğü her şeyi başkaları için de hak olarak görebileceği bir anlayışı esas alan yaklaşımlar, yöntemler ve içerikler

oluşturmamız gerekmektedir. Ancak din eğitiminde istenen bu dengeyi sağlamak için yöntemlerden ve içeriklerden önce buna uygun bir anlayış geliştirmek esastır. Öyle ki kuşatıcı ve kabullenici bir anlayışa sahip olmayan bir öğretmenin elinde en kuşatıcı yöntem bile dışlayıcı ve ötekileştirici bir araca dönüşebilir. Diğer taraftan dinî tercihler konusunda insanların hür iradeleriyle hareket edebileceklerine inanan ve bunu eğitsel uygulamalarında da esas alan bir öğretmen hangi yöntemi uygularsa uygulaması ötekileştirme riskine karşı daha duyarlı olacaktır.

Sonuç

Öteki kavramının mahiyetiyle ilgili analizlerden ve dinî mensubiyetin beraberinde getirdiği öteki algısıyla ilgili değerlendirmelerden anlıyoruz ki, olgusal bir gerçeklik olan “öteki problemi” din eğitiminde üzerinde hassasiyetle durulması gereken ve tek yönlü bir sebep-sonuç ilişkisiyle izah edilemeyecek kadar karmaşık bir konudur. Dolayısıyla dini mensubiyetlerin doğal bir gerçekliği olan öteki algısının; psikolojik ve felsefi boyutlarının yanısıra kültürel boyutlarıyla, benimsenen dini inanışın niteliğiyle, toplumsal koşulların bu konudaki etkisiyle, siyasi boyutlarıyla vs. bütün yönleriyle ele alınması gerekir.

Yaşamın dinî boyutunu düzenleyen din eğitiminin temel hedeflerinden biri de farklı dinî tutumlara sahip olan kişilerin karşılıklı ilişkilerini düzenlemektir. Özellikle okuldaki din eğitiminde din hakkında bilinçlendirilen öğrencilerin kendi iradeleriyle herhangi bir dinî tutumu benimsemeleri ve farklı dinî tutumlara karşı da hoşgörülü olmaları temel hedeftir. Bu temel hedefin gerçekleştirilmesinde aşılması gereken eşiklerden biri de “öteki” problemidir. Diğer bir ifadeyle dinî mensubiyetin beraberinde getirdiği öteki algısının bireysel ve toplumsal yaşam açısından sağlıklı bir şekilde oluşmasını temin etmek, okuldaki din eğitiminin temel hedeflerindedir. Özellikle çok kültürlülüğün ve buna bağlı olarak farklı dinî tutumlara sahip insanların bir arada yaşamaya başladığı yeni toplumsal yaşam koşullarında bu hedefin önemi bir kat daha artmıştır. Dolayısıyla dinî inanç ve tutum konusundaki farklılıklara karşı olumlu tutum geliştirmeyi din eğitiminde varılmak istenen hedef kazanımlar kapsamında ele almak daha da önem kazanmıştır. Buradaki temel ilkeyi, dinle ilişkisi ne olursa olsun hiç kimseyi ötekileştirmeyen bir anlayış şeklinde özetlemek mümkündür.

Görünen şu ki, her türlü dinî mensubiyet, beraberinde bir “öteki” algısı oluşturmaktadır. Hatta dinî aidiyetlerin tanımlanmasında “öteki” önemli bir referans işlevi görmektedir. Daha açık bir ifadeyle her benliğin, kimliğin ve aidiyetin bir ötekisinin olması varoluşsal bir gerçekliktir. Çocukluk döneminde aile ortamında başlayıp ilerleyen yaşlarda okul, cemaat, medya vb. ortamlarda aldığımız yaygın ve örgün eğitimle şekillenen din anlayışımıza bağlı olarak aynı zamanda dinî anlamda da bir öteki algımız oluşmaktadır. Yukarıda ifade edildiği gibi bu algıyı istendik özelliklere kavuşturmak okuldaki din eğitiminin temel hedeflerinden biridir. Din öğretimi programının diğer unsurlarını belirleme etkisine sahip olan eğitsel yaklaşımlar ve öğretmenlerin anlayışı, din eğitiminde hedeflenen sağlıklı bir “öteki”

algısının oluşumu açısından oldukça önemlidir. Konunun din eğitimi anlayışı ve öğretmen yaklaşımı açısından değerlendirildiği bu çalışmada dinî anlamdaki öteki algımızın sağlıklı bir şekilde oluşması için din eğitimi kapsamında yapılması gerekenlerle ilgili varılan sonuçları şöylece özetleyebiliriz.

Öncelikle öteki kavramının mahiyetini bütün boyutlarıyla çözümlenmek gerekir. Psikolojik anlamda benliğin bir oluşturucusu, felsefi anlamda varoluşun zemini, sosyolojik anlamda toplumsal aidiyetin önemli bir belirleyicisi olan öteki algısının oluşumunda her türlü kültürel etkileşimin rolünün olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Dinî anlamda öteki kavramı ele alınırken bu oluşumun sıralanan bu çok boyutlu yapısı dikkate alınmalıdır. Evet, dinî mensubiyet beraberinde bir öteki algısı oluşturmaktadır, ancak bu algının oluşumu salt anlamda dinî bir oluşum değildir. Çünkü bu süreç özü itibarıyla insani bir oluşumdur. Dolayısıyla insan davranışlarının oluşumunda etkili olan psikolojik, sosyolojik, kültürel vs. etkenlerin, dinî tutumlarımıza bağlı olarak oluşan öteki algımızda da belirleyici olacağını göz önünde bulundurmalıyız.

Dinde “öteki” kavramı, dini mensubiyetin beraberinde getirdiği doğal bir süreç olarak değerlendirilmelidir. Her dinî mensubiyetin bağlamında bir öteki algısı mutlaka oluşmaktadır. Dolayısıyla ötekisi olmayan bir dünya inşa etmek mümkün değildir. Bu algı bir yandan kendi dinî konumuzun sınırlarını belirlerken, diğer yandan ötekiyle olan mesafenizi ayarlamaktadır. Dinî literatürde yer alan, Müslüman, Hıristiyan, Yahudi vb. mensubiyet ifadelerinin yanı sıra hak mezhep, batıl mezhep gibi nitelemelerin hepsi aynı zamanda belli ölçüde bir “öteki” vurgusunu içermektedir. Bu algının oluşumunda binlerce yıllık bir dinler tarihi birikimi ve geçmişten bugüne yaşanan dinî oluşumların/çatışmaların rolü olduğunu unutmamalıyız. Yukarıda ifade edildiği gibi bu süreçlerdeki diğer kültürel, sosyolojik vs. unsurların etkisini de hesaba katmalıyız.

Din eğitiminde sağlıklı bir öteki algısının oluşturulabilmesi için çağdaş dünyanın bir gerçekliği olan çok kültürlü toplumsal yaşam koşullarına uygun din eğitimi yaklaşımlarını esas almalıyız. Tek bir dini, mezhebi ya da dinî tutumu esas alan ve ötekini görmezden gelen ya da karşısına alan yaklaşımlar uygulanabilir değildir. Bu kapsamda din eğitimi literatüründe homojen toplum yapılarına uygun olan mezhepsel (confessional) din eğitimi yaklaşımları yerine çok kültürlü toplum yapılarına uygun olan mezheplerüstü (nonconfessional) yaklaşımların tercih edilmesi önerilmektedir. Buna göre dinî içeriklerin ve temaların fenomenolojik bir yaklaşımla ele alınması, her türlü dinî tutuma ve anlayışa karşı empatik bir bakış açısının geliştirilmesi, bu süreçte mümkün olduğu ölçüde kendi dinî anlayışımızın paranteze alınması önemlidir. Özellikle program geliştirme süreçlerinde, eğitsel hedeflerin belirlenmesinde ve içeriklerin oluşturulmasında bu bakış açısının yürürlükte olması gerekir. Çağdaş din eğitimi literatürüne yerleşmeye başlayan “dinden öğrenme”, “din hakkında öğrenme”, “mezhepler üstü din öğretimi” ve “dinler arası açılımlı öğretim” gibi kavramsallaştırmalar yukarıda özetlenen bakış açısının uygulanması açısından önemli yol haritaları olarak değerlendirilmelidir. Çünkü bu yaklaşımlarda

herhangi bir dinî anlayışa ayrıcalık verilmeden söz konusu temalar betimsel bir tarzda ele alınmaktadır. Dolayısıyla herhangi bir ötekileştirme sorunu da söz konusu olmamaktadır. Ancak burada ötekinin hukukunu korurken dinin doğasında yer alan mensubiyet ve aidiyet hissini de gözetmek gerekir. Ötekini gözetmek adına herhangi bir dinin kendisine has “hakikat” iddiasından vazgeçmesini beklemek yerine herkesin “hakikat” iddiasının kendisi açısından saygın olduğu gerçekliğini kabullenecek bir anlayış geliştirilmelidir. Dolayısıyla bu konuyla ilgili politikalar geliştirirken pedagojik boyutun ötesinde teolojik anlamda da destekleyici bir anlayış geliştirmeye çalışmak gerekir. Kendi dinî inancını ve tutumunu “hak” olarak gören bir insanın başkalarının dinle ilgili farklı tutumlarına karşı saygılı ve kabullenici olması gerektiğini dinî açıdan da benimsemesi gerekir. Bu anlamda ideal olan genel tutumu şu cümleyle özetleyebiliriz: Herkesin kendi dinî aidiyetinin ve tutumunun bilincinde olarak ötekinin dinî tutumuna karşı saygılı ve kabullenici bir tutum geliştirmesini esas alan bir din eğitimi anlayışının sağlanması gerekir. Böyle bir genel anlayışla hareket edildiği taktirde tek tipçi gibi görünen dinî öğrenme yaklaşımı dahil bütün yöntemler “öteki” problemi açısından verimli sonuçlara götürebilir. Bu doğrultuda din eğitiminde görev alacak öğretmenler başta olmak üzere bütün paydaşlara dinde öteki olgusu hakkında gerçekçi, kuşatıcı ve kabullenici bir vizyon kazandırmak, uygulama süreçlerinde bu bakış açısına uygun stratejiler ve yöntemler geliştirmek oldukça önemlidir.

Kaynakça

- Altaş, N. (2022). *Din eğitimi*, Ankara: Nobel Yayın Yayıncılık.
- Aydın, M. (2005). Paradigmanın yeni adı: dinsel çoğulculuk, Mahmut Aydın (ed.), *Hıristiyan, Yahudi ve Müslüman Perspektifinden Dinsel Çoğulculuk ve Mutlaklık İddiaları* kitabı içinde (s. 15-49). Ankara: Ankara Okulu
- Bahçekapılı, M. (2011). Din eğitiminde pedagojik yaklaşımlar; “din hakkında öğrenme” ve “dinden öğrenme”. *Avrupa İslam Üniversitesi İslam Araştırmaları Dergisi-İslam Araştırmaları 4 (2)*, 101-120.
- Batar, Y. (2011). *Empatik din eğitimi*. Ankara: Elips Kitap.
- Bauman, Z. (2003). *Modernlik ve müphemlik*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bauman, Z. (2011). *Postmodern etik*. (Alev Türker, çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.
- Beavers, A. (1990). *Introducing levinas to undergraduate philosophers*. <http://faculty.evansville.edu/tb2/trip/levinas.intro.htm>
- Bilgin, B. (2003). Küreselleşme, din ve eğitim. *Dinî Araştırmalar*, 6(17), 203-214.
- Bilgin, B. (2005). *Kültürlerarası din eğitiminin imkânı*. İçinde R. Yılmaz (Ed.), *Kültürel çeşitlilik ve din* (ss. 101-117). Sinemis Yayınları.
- Cevizci, A. (2008). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.

- Ceylan, Y. (2019). Ninian smart’ın din eğitimiyle ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 0 (79), 483-498. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/sosekev/issue/72083/1160015>
- Çalışkan, İ. (2007). Dini bir tutum olarak ötekine yaklaşımın kur’ani temelleri. *C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 7-28.
- Çiftçi, İ. (2006). *Uluslararası ilişkilerde öteki kavramı ve avrupa birliği ile islam konferansı örgütünün 2002 istanbul buluşmasında türk modeli söylemi* (Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Ebü Dâvûd, Süleyman b. Eş’as es-Sicistânî, (1981). *Sünen*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Efil, Ş. (2016). Kendini ‘öteki’nde fark etmek: ben-öteki ilişkisinin felsefî uzantıları. *İnönü Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5/2, 51-66.
- Engebretson, K. (2006). *Learning about and learning from religion. the pedagogical theory of micheal grimmitt*, International Handbook of Religious, Moral and Spiritual dimensions in Education Vol I, (eds. de Souza, M.; Durka, G.; Engebretson, K.; Jackson, R.; McGrady, A) published by springer, Dordrecht, the Netherlands, 667-678, 667.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: Penguin.
- Esra, A. (1992). Benlik kavramı ve bireyin yaşamındaki etkileri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4/4, 7-14.
- Ev, H. (2003). Din eğitiminin diğer din mensuplarına karşı tutumların oluşumuna etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17, 253-273.
- Gafarov, A. (2016). Felsefî ve dinî açıdan birlikte yaşamının temel değerleri üzerine bir analiz. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14 (31), 87-133.
- Gökkır, B. (2005). Kur’an’daki ehl-i kitap “öteki” mi? islâm araştırmalarda oryantlizmin kavramsal etkisi. *İslâmi Araştırmalar Dergisi*, 14, 37-54.
- Göregen, M. (2018). Batıda oluşan “öteki” anlayışının inançla olan ilişkisi . *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (4), 3156-3167. DOI: 10.15869/itobiad.479376
- Gündüz, H. (2016). *Çağdaş felsefede öteki problemi*. (Yüksek Lisans Tezi İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul).
- Hull, J. (2001). *Demokratik çoğulcu toplumlarda din eğitimi üzerine genel değerlendirme. Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar kitabı içinde* (s.33-42). (Şehbal M. Gökdal Çev.) Ankara: MEB. Yayınları.

- Hull, J. M. (2002). The contribution of religious education to religious freedom: A global perspective. In *Religious Education in Schools: Ideas and Experiences from around the World* (pp. 4-11). International Association for Religious Freedom (IARF). <https://iarf.net/REBooklet/Hull.htm>
- İbn Hanbel, A. (1982). *el-Müsned*. (C. 5). İstanbul: Çağrı Yayınları.
- İlter, T. (2006). Modernizm, postmodernizm, postkolonyalizm: ben-öteki ilişkileri ve etnosantrizm". *Küresel İletişim Dergisi*, 1, 1-16.
- İnceoğlu, Y. Çoban, S. (2014). *Azınlıklar, ötekiler ve medya*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- İspir, N. ve Küçükalkan, G. (2013). "Ben" ve "öteki" ilişkisinde insan ve diğerleri. *Atatürk İletişim Dergisi*, 5, 1-10.
- Jackson, R. (1997). *Religious education and interpretative approach*, London: Hodder & Stoughton Press.
- Jackson, R. (2003). Başkalarının dünya görüşlerini anlama: Din eğitimi yorumlayıcı yaklaşımlar. Çev. İbrahim Kapaklıkaya. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 189-216.
- Jackson, R. (2005). *Din eğitimi: yorumlayıcı bir yaklaşım*. Çev. Üzeyir Ok & M. Ali Özkan. Dem Yayınları.
- Kalın, İ. (2013). *İslam ve batı*, 4. Baskı. İstanbul: İSAM Yayınları.
- Karaduman, S. (2010). Modernizmden postmodernizme kimliğin yapısal dönüşümü, *Journal of Yaşar University*, 7/5, 2886 - 2899
- Karaman, Ö. (2021). *1990 sonrası küresel hakimiyet teorilerinde islam'ın bir 'öteki' olarak konumlandırılması*, (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Kayıklık, H. & Yapıcı, A. (2005). *Gençlerde dinsel hayatın ötekine yönelik tutumlara etkisi: çukurova üniversitesi örneği*. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 5/1, 5-38.
- Kaymakcan, R. (2012). *Dini çoğulculuk ve din eğitimi*. İçinde M. Köylü (Ed.), *Din eğitiminde çağdaş konular* (ss. 81-102). Dem Yayınları.
- Keyman, E. F. (1996). Farklılığa direnmek: uluslararası ilişkiler kuramında "öteki sorunu". F. Keyman, M. Mutman & M. Yeğenoğlu. (Der.), *Oryantalizm, hegemonya ve kültürel fark* kitabı içinde (s. 71-106) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kızılabdullah, Y. & Yürük, T. (2008). Din eğitimi modelleri çerçevesinde türkiye'deki din eğitimi üzerine genel bir değerlendirme. *Dini Araştırmalar Dergisi*, 11/32, 101-123.

- Kirman, M. A. (2019). Hakikat tekelciliği ve dinî partikularizm. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 19/2, 330-346.
- Köse, M. & Küçük, M. (2015). Oryantalizm ve “öteki” algısı. *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi (SKAD)*, 1/1, 107-127.
- Kutlu, S. (2002). *Din öğretiminde yeni yöntem arayışları uluslararası sempozyumu*. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 14/1, 301-322. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/37/724/9152.pdf>
- Kutlu, S. (2023). Laik örgün eğitim sisteminde doktrin merkezli çoğulcu din eğitimi mümkün mü? <http://www.sonmezcutlu.net>.
- Kükürt, R. O. (2007). *Eleştirel pedagoji açısından E. Levinas'ta öteki kavramı* (Yüksek Lisans Tezi Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Macit, G. (2013). *Felsefe tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- MEB. (2023). https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_05/15104708_201813015378536-DKAB_9-12.SYnYFDOP2018.pdf
- Müslim, E.M. (1992). *Sahîhu müslim, I-III*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Nipkow K. E. (2003). Avrupa birliği anlayışı çerçevesinde almanya’da din eğitimi. *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar* kitabı içinde (s.64-66). (Şehbal M. Gökdağ Çev.) Ankara: MEB. Yayınları.
- Okumuşlar, M. (2007). Çok kültürlü toplumlarda “din hakkında öğrenme” ve “dinden öğrenme” modeli. *Marife*, 7/2, 251-264. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3343851>.
- Özcan, Z. (2022). Bireylerin kendilerine ve “öteki”lere karşı merhamet düzeylerinin dinî yönelimleri açısından incelenmesi. *Kocatepe İslami İlimler Dergisi*, 5/1, 47-66.
- Özensel, E. (2016). Bir değer olarak bir arada yaşamak ve öteki, değerler bilançosu. H. H. Bircan ve B. Dilmaç (Ed.), *Değerler Bilançosu-Beyaz Kitabı* içinde (9-12), Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Özensel, E. (2020). Farklılıkların bir arada yaşamasında bir sorun alanı olarak ötekinin ötekileştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 43, 369-378.
- Öztürk, A. (2018). *Ötekileştirmenin inşası ve etkinliği bağlamında televizyon haberleri: suriyeli sığınmacılar*. (Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul).

- Öztürk, M. (2015). İslam'ın Müslümanların ötekisi/ötekileri. *Sabah Ülkesi Kültür Sanat ve Felsefe Dergisi*.
<https://www.sabahulkesi.com/2015/01/11/islam%C4%B1nm%C3%BCsl%C3%BCmanlar%C4%B1n-%C3%B6tekisi%C3%B6tekileri/>
- Püsküllüoğlu, A. (2000). *Türkçe sözlük*, 3. baskı. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Schnopper, D. (2005). *Sosyoloji düşüncesinin özünde "öteki" ile ilişki* (A. Sönmez Çev.) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Selçuk, D. S. S. (2012). Postmodern dönemde farklılığın kutsanması ve toplumun parçacılaştırılması: "öteki" ve "ötekileştirme". *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 15/2, 77-99.
- Shepherd, J. (1991). İslam ve din eğitimi (mezhebe dayalı olmayan model), *I. Din eğitimi ve din hizmetleri semineri kitabı* içinde (ss. 370- 378). (B. Demirkol, Çev.) Ankara: DİB Yayınları.
- Shepherd, J. (2003). Fenomenolojik bakış açısı: eleştirel anlamda sorgulayıcı din eğitimi, *Din öğretiminde yeni yöntem arayışları uluslararası sempozyum bildiri ve tartışmaları kitabı* içinde (ss. 323-335.). (D. Namsan Çev.) Ankara: MEB Yayınları.
- Smart, N. (1966). *The teacher and Christian belief*. London: James Clarke and Co.
- Smart, N. (1968). *Secular education and the logic of religion*, London: Faber & Faber.
- Smart, N. (1969). *The religious experience of mankind*, New York: Charles Scribner's Sons.
- Smart, N. (1992). Din ve insan tecrübesi (A. İ. Yitik, Çev.). *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (7), 423-444.
- Smart, N. (1996). *Dimensions of the sacred: An anatomy of the world's beliefs*. Berkeley, London: University of California Press.
- Smart, N. (1998). *The world's religions*. New York: Cambridge University Press.
- Strauss C. L (2007). *İrk, tarih, kültür* (H. Bayrı, Çev.) İstanbul: Metis Yayınları.
- TDK. (2023). <https://sozluk.gov.tr/öteki>
- Topçu, N. (1998). *İsyan ahlakı*, (M. Kök ve M. Doğan, Çev.) İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tosun A. (2016). Din eğitiminde ötekini tanıma ve dünya görüşü yaklaşımı: bir alan araştırması. *Dini Araştırmalar Dergisi*, 19/48, 53-75.
- Tosun, A. (2015). *Kendini ve ötekini tanıma bağlamında din öğretiminde dünya görüşü modeli*. (Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.

- Tosun, C. (2018). Din eğitimi-öğretimi ve mezhep. *Journal of Islamic Research*, 29/2, 267.
- Yapıcı, A. & Zengin, Z. S. (2003). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin dinin etkisini hissetme düzeyleriyle psiko-sosyal uyumları arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 3/2, 65-127.
- Yazır, M. H. (1992). *Hak dini kur'an dili*, I-X, İstanbul: Feza Yayıncılık.
- Yılmaz, H. A. (2016). Bir derleme: benlik kavramına ilişkin bazı yaklaşımlar ve tanımlamalar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 48, 79-89.
- Yılmaz, H. İ. (2020). *Bir arada yaşama tecrübesine katkısı bağlamında din öğretimi (samandağ örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir).
- Yürük, T. (2020). Nınian smart'ın “yedi boyutlu din modeli”ne göre ortaöğretim programlarında din olgusunun yeri. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 20 (2), 761-801. DOI: 10.30627/cuilah.817548
- Zengin, Z. S. (2020). Osmanlı'da 'öteki'ne bakışın dinamikleri ve eğitim alanındaki yansımaları. *ULUM* 3/2, 375-392.



The Problem of the “Other” in Formal Religious Education

Yusuf Batar

Extended Abstract

The main goal of this article is to discuss the nature, possibilities, and ways for students to develop a healthy and sustainable understanding of religious formations such as different beliefs, traditions, and communities in formal religious education. As it is known, the target audience of religious education at school is all students. In formal religious education, which aims to inform and raise awareness of all students about religion, regardless of their thoughts on religion, the phenomenon of religion is tried to be introduced to students without favoring any religion or sect. Thus, it is aimed for each student to develop a religious attitude that is compatible with himself /herself and his / her environment. Thanks to this education, where individual freedoms regarding belief and religious preferences are respected, differences in religious attitudes do not pose any problem. To achieve this desired goal in religious education, the sense of belonging and affiliation inherent in religion must be analyzed. Otherwise, it will be difficult to achieve the desired siege.

In this study, the educational dimension of the “other” problem, which reflects the perception of affiliation arising from the nature of religious attitudes, is discussed. The main problem of this study is to discuss the role of religious education in overcoming the “other” problem brought about by religious affiliations and to reveal the nature of the educational approach that should be adopted in this context. Document analysis method, one of the qualitative research methods, was used in the study. In this context, the issues emphasized in the research revealing the philosophical, psychological, sociological, cultural, and especially theological dimensions of the concept of the other have been tried to be analyzed comparatively. Thus, before moving on to the educational aspect of the subject, the nature of the concept of the other has been revealed in general terms. The meaning of the concept of the other and the evaluations regarding its psychological, philosophical, sociological, and religious dimensions were analyzed with an interdisciplinary approach and some general determinations were made.

According to the data of the sciences in question, it is understood that individuals, ideas, social structures, and systems called as the “others” are existential realities and, in a sense, actors that add meaning to life. Therefore, the perception of the other, which is a natural reality of religious affiliations; in addition to its psychological and philosophical dimensions, its cultural dimensions, the nature of the religious belief adopted, the influence of social conditions on this issue, its political dimensions, etc. needs to be considered in all its aspects. In religious literature, affiliation expressions such as Muslim, Christian, Jewish, as well as descriptions such as true sect and false sect, all also contain a certain degree of emphasis on the “other”. We should not forget that thousands of years of history of religions and religious formations/conflicts from past to present played a role in the formation of this perception. In the light of the findings of different disciplines regarding the concept of the other, the approach that should be adopted and the methods that should be applied in religious education are emphasized for the perception of the “other” brought about by religious affiliations to be formed in a healthy way for the individual and the society.

We understand from the analyzes about the nature of the concept of the other and the evaluations about the perception of the other that comes with religious affiliation, that the “other problem”, which is a factual reality, is a very complex issue that needs to be emphasized sensitively in religious education and cannot be explained with a one-way cause-effect relationship. Therefore, the perception of the other, which is a natural reality of religious affiliations; In addition to its psychological and philosophical dimensions, its cultural dimensions, the nature of the religious belief adopted, the influence of social conditions on this issue, its political dimensions, etc. needs to be considered in all its aspects. To solve this problem, two issues must be taken into consideration. The first, in my opinion, is the analysis of the multidimensional structure and existential reality of the other, and the other is the development of educational approaches appropriate to this reality.

According to the conclusion drawn from the analysis of the relationship between self and other, it does not seem healthy for religious education to have goals such as ignoring the other or trying to position the other in relation to us, based only on the teachings of the adopted religion and behavioral changes appropriate to it. In our country, as in the rest of the world, an approach to religious education in which a single religion or religious interpretation is taken as basis and others are ignored or interpreted in our own way does not meet the need and produces many problems. As it is understood from the experiences in the world and in our country since religious education started to be given in schools, approaches that rely on a single religion, sect or religious interpretation and ignore or marginalize others harm both society and religion in the short and long term. The lack of an educational approach that encompasses everyone causes problems of both insensitivity towards others and exclusion.

On the other hand, we have long witnessed situations of marginalization caused by religious interactions outside of school. In short, we have learned through living and experiencing that we need religious approaches that protect the rights of the other. The most practical solution to meet this need is an all-encompassing approach to education.

In today's understanding of religious education, protecting religious thought and lifestyles in a way that does not threaten differences is among the most important goals of modern societies. Two issues that need to be taken into consideration in achieving this goal come to the fore: Ensuring the right to religious belief and education, and ensuring that these rights do not constitute an obstacle to the exercise of the rights of people of other (other) beliefs. It is understood that the problem of the other makes itself felt as an important problem area in the approaches that come to the fore in modern religious education discussions, where the possibility and conditions of religious education at school are discussed. Especially since the second half of the 90s, the tendency to act from unity in religion and religious education has been replaced by the tendency to act from pluralism and differences. As a matter of fact, Smart, who is known for his suggestions that inspire pluralistic religious education approaches, advocates in his studies, which are referred to in the literature as "phenomenological approach", that all religions should be observed with their own subjectivity, and that other religions other than the dominant religion in society should be taught from the perspective of the members of that religion (empathic approach). It is seen that Smart's works, which reflect his views on the nature and education of religion, provide a theoretical background that can form the basis for the solution of the problem of the other. Smart's suggestions are based on knowing the other with his/her own reality, rather than defining him/her from our own perspective. Two basic features that make the phenomenological approach functional in terms of the "problem of the other" attract attention: bracketing and empathy. By bracketing, it is meant to keep one's own beliefs in the background as much as possible. In the empathic approach, it is aimed to give students an insider's perspective on how members of other religions feel in their religious rites and worship, in order to understand the doctrines and rituals of other religions objectively. Therefore, bracketing what belongs to us and an empathetic approach are issues that must be emphasized in religion in order to protect the rights of the other and to establish productive relations with the other.

At this stage, a more systematic framework has begun to emerge over time for religious education practices appropriate to the sociology of multicultural societies. In the relevant sources, this issue has continued to be discussed with many new names such as doctrinal, sectarian, inter-sectarian, supra-sectarian, inter-religious, questioning, critical religious education. In all of these discussions, how to handle what is different, what attitude to adopt towards views other than the adopted religious view, etc. Questions like these have always come to the fore. As a matter of fact, we see that one of the main determinants in the conceptualization of religious education approaches such as "religious learning",

“learning from religion” and “learning about religion”, which has become a classic and developed by John Hull inspired by the works of Michael Grimmit, is “relationships with the other”. Therefore, in the literature, it is possible to evaluate all of them in this context, since the variables in Hull’s triple classification are generally decisive in terms such as “Transdenominational Religious Teaching”, “Religious Teaching According to Denominations”, “Interfaith Religious Teaching”. We can say that a perspective in line with the “religious learning” approach is generally applied in the literature, under names such as doctrinal, traditional, faith-based, confessional religious education approach. There is always the risk that this type of religious education, based on a certain religious view, may turn into an oppressive religious education/training. On the other hand, such religious education may narrow students’ perspective on events, phenomena and the world. Therefore, this approach is not very useful in terms of the other problem. The most important criticism of this approach is that it may be valid for homogeneous societies, not multicultural societies. Although we accept the criticisms directed at the religious learning approach, since a social life in which this approach is completely eliminated does not seem possible, studies can be carried out to reorganize this approach according to phenomenological and empathic perspectives. As a matter of fact, today traditional religious education continues to be practiced in many parts of the world, including the Western world. This approach remains valid, especially in educational practices under Church control. Moreover, religious homogeneity continues in some countries. Therefore, we cannot neglect to develop understandings aimed at protecting the law and dignity of the other along with the traditional religious education approach. Thus, a breadth of understanding that will protect the law of others can be created in environments where the religious learning approach is applied. The breadth of understanding on this subject can be supported by considering the fact that diversity in the field of religious life, as in other areas, is a universal reality, that everyone’s religious values are untouchable for themselves, and that not believing is a “right” as much as believing.

In the light of these findings, when we evaluate the different teaching approaches applied in religious education in terms of the problem of the other, it is understood that religious education approaches that are suitable for the multicultural social life conditions, which are a reality of the contemporary world, are needed in order to create a healthy perception of the other. From the evaluations, it is understood that religious education approaches in line with the understanding of multiculturalism are more applicable and that all stakeholders involved in the education processes should be designed according to this understanding. Accordingly, this perspective should be in force, especially in program development processes, determining educational goals and creating content. It is understood that conceptualizations such as “learning from religion”, “learning about religion”, “trans-denominational religious teaching” and “inter-religious teaching”, which have begun to settle in the contemporary religious education literature, are important

road maps in this regard. It seems that approaches that are based on a single religion, sect or religious attitude and ignore or oppose the other carry the risk of marginalization. However, while protecting the law of the other, it is necessary to take into account the sense of affiliation and belonging inherent in religion. Instead of expecting any religion to give up its own claim to “truth” in order to care for the other, an understanding should be developed that will accept the fact that everyone’s claim to “truth” is respectable for themselves. Therefore, when developing policies on this issue, it is necessary to try to develop a supportive understanding in the theological sense as well as the pedagogical dimension. In this sense, we can summarize the ideal general attitude with the following sentence: An understanding of religious education should be provided based on everyone being aware of their own religious affiliation and attitude and developing a respectful and accepting attitude towards the religious belief of others. If we act with such a general understanding, all methods, including the seemingly uniformist religious learning approach, can lead to productive results in terms of the problem of the “other”.