

## Çok-Dinli Toplumların Din Eğitim ve Öğretiminde Fenomenolojik Yaklaşım

İsa ABİDOĞLU<sup>1</sup>

Gönderim Tarihi: 31.08.2023

Kabul Tarihi: 06.10.2023

Yayın Tarihi: 19.10.2023

**Özet:** Modern toplumlarda din eğitimi farklı inançlara sahip olanlar arasında anlayış ve hoşgörü yaratmak gibi seküler eğilimli sosyal amaçlara hizmet etmekle ilgili görülür. Fakat din eğitimini vermek isteyen dini örgüt ve organizasyonlar, din eğitimini sadece bir inancı teşvik ettiği ve bireyin dindarlaşmasını sağladığı taktirde anlamlı görürler. Bu açıklamaya göre din eğitim başlığıyla kabul edilecek perspektifte eğitimin amacı dini inancı desteklemek ve güçlendirmek, böylece öğrencilerin ahlaki ve manevi duyarlılıklarını geliştirmektir. Nitekim dinler, bir dereceye kadar, özel bir bağlılık talep eder. Bu bağlılığa göre dindar insanların kendi inançlarına sadık kalmaları, hatta belki de dinlerini yaymaları beklenir. Ancak çoğulcu demokratik bir toplumda inananların aynı zamanda çatışmaya neden olmadan diğer inançlarla birlikte yaşamaları beklenir. Çoğu dinin ahlaki öğretileri asil ve iyidir, ancak doktrin veya dini uygulamalardaki farklılıklar yine de toplumda çatışmaya yol açabilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde din eğitimi fikri, toplumda inanılan din konusunda homojen yapıya sahip olunduğunda ya da nüfusun çoğunluğunun Devletin, meşruiyet kaynağı olarak ilan ettiği herhangi bir dine bağlılığını resmileştirdiği durumlarda çok az zorluk çıkarmaktadır. Ancak, böyle bir konsensüsün sağlanamadığı bir toplumda, dinin devlet okullarından dışlanması şeklinde bir çözüm bulunmuştur. Fakat ikinci dünya savaşı sonrası dönemde Avrupa'da özellikle İngiltere'de din eğitiminin okullarda müfredata dahil edilmesi adına yeni yaklaşımlar geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu yaklaşımlar içinde fenomenolojik din eğitimi yaklaşımı özellikle dikkat çekmektedir. Din eğitimine fenomenolojik yaklaşımda temel tez, kültürel çoğulculuk ve kişisel özerklik idealinin altında yatan temel ilkelerle uyumlu verilecek din eğitiminin modern toplumlarda din odaklı çatışmaya çözüm sağlayacağıdır. Dolayısıyla bu makalenin konusu, din eğitimine yönelik fenomenolojik yaklaşımın, hangi dini kökenden gelirse gelsin farklı din ve inanç gruplarının olduğu toplumlarda eğitim alan öğrencilerin, toplumdaki inançların çoğulluğuna ilişkin anlayışlarını geliştirmenin ve onları inancın doğasına ve insan varoluşunun dini boyutuna ilişkin bir anlayışa ulaştırmanın ideal yollarından biri olduğu tezini eleştirel yönden ele almaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Çoğulcu din eğitimi, din eğitiminde fenomenolojik yaklaşım, eğitimi sosyolojisi

### Phenomenological Approach to Religious Education in Multireligious Societies

**Abstract:** In modern societies, religious education is seen as serving secular-oriented social goals, such as creating understanding and tolerance between people of different faiths. However, religious organisations and institutions that wish to provide religious education see it as meaningful only if it promotes a faith and helps the individual to become religious. According to this explanation, from the perspective of religious education, the aim of education is to promote and strengthen religious faith and thus to develop the moral and spiritual sensitivity of students. Indeed, religions, to some extent, demand a special commitment. According to this commitment, religious people are expected to remain faithful to their beliefs and perhaps even to spread their religion. In a pluralistic democratic society, however, believers are also expected to live together with other faiths without causing conflict. The moral teachings of most religions are noble and good, but differences in doctrine or religious practice can still lead to conflict in society. From this point of view, the idea of religious education poses few difficulties when society is homogeneous in terms of the religion believed, or when the majority of the population has formalised its adherence to any religion that the State has declared as a source of legitimacy. However, in a society where such a consensus cannot be achieved, a solution has been found in the form of the exclusion of religion from public schools. It is therefore the contention of this paper that a phenomenological approach to religious education is one of the ideal ways of developing students' understanding of the plurality of beliefs in society and of the nature of faith and of the religious dimension of human existence in societies where there is a diversity of religions and belief groups, regardless of religious background.

**Keywords:** Pluralist religious education, phenomenological approach in religious education, sociology of education

<sup>1</sup> Anadolu Üniversitesi, Türkiye, isaabidoglu@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3559-2304

## GİRİŞ

Modern toplumlarda laikliği referans alan yönetim biçimlerinin okullarda din eğitimini tartışmalı hale getirdiği bilinmektedir. Aritmetik çoğunluktan ya da coğrafyadan bağımsız olarak din, temelde tartışmalı bir konu olmakla birlikte seküler toplumlarda hiçbir dini iddia evrensel olarak kabul görmez ve dini doktrinler kamusal olarak test edilebilir olmanın dışında değerlendirilir. Tarihsel anlatımların, kişisel deneyim ve felsefi düşüncenin her biri, dini inancın lehinde ve aleyhinde nedenler sunar. Bundan dolayıdır ki modern düşüncede bunların hiçbirine tartışmasız bir şekilde kesin olarak inanılmaz (Haldane, 1986: 161). Bu nedenle bu tartışmaya, aşağıda belirtilen hususlar ne olursa olsun, dinin ve dolayısıyla din eğitiminin tartışma konusu olmaya devam edeceğini kabul ederek başlamak uygun olacaktır.

Din eğitim fikri, din konusunda homojen yapıda olan toplumlarda ya da nüfusun çoğunluğunun Devlet dinine resmi olarak bağlılığını iddia ettiği durumlarda çok az zorluk çıkarmaktadır. Ancak, böyle bir konsensüsün sağlanamadığı bir toplumda, dinin devlet okullarından dışlanması şeklinde bir çözüm bulunmuştur. Bununla beraber İngiltere gibi güçlü bir kiliseye ve güçlü muhalefet organlarına sahip bazı ülkelerde din eğitiminde uzlaşmacı bir tutum geliştirilmiştir. Bu uzlaşmacı tutum, 1870 yılında yine İngiltere tarafından okullarda din eğitimi verilmesi halinde bunun "*bir mezhebin kendine özgü formülleri ve ilmihalleri*" hariç tutulması konusunda varılan anlaşmayla sağlama alınmıştır. İngiltere'de varılan anlaşmanın yürürlüğe girmesi 1940'lı yıllara denk gelmektedir. Anlaşmanın yürürlükteki durumuna göre okullarda din eğitimi verilmekte ancak bu eğitim sadece katılımcı mezheplerin üzerinde anlaştığı konularda olmaktadır (Hull 1981: 196).

İngiltere, özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan itibaren dünyanın farklı bölgelerinden göç almaya başlamıştır. Bu göçler, İngiltere'de farklı din mensuplarının çoğalmasına ve dini demografik yapının değişmesine yol açmıştır. Bu nedenle din eğitiminde 1960'lardan sonra İngiltere'nin farklı bölgelerinde metot ve uygulamada aşamalı olarak ve farklı hızlarda değişimler kayda geçmiştir. Kilisenin, bireyin eğitim ve öğretiminde gözettiği amaçlar, yerini yavaş yavaş dinin kültürel yönlerini keşfetme veya gençlerin hayata dair farkındalık elde etmesine yardımcı olmada bir faktör olarak dinin önemini vurgulayan daha genel amaçlara bırakmıştır. Bu değişimde toplumsal konumu açısından din, yeniden 'keşfedilmiş' Hristiyanlık ise işlevsel açıdan kurumsal önemini kaybetme ile yüz yüze kalmıştır (Kay & Barners, 1999: 24).

Dini yapıdaki bu değişimler, sekülerleşmenin de etkisiyle 1970'li yılların başından itibaren ülkede diğer dinlerin de öğretilmesine yol açmıştır. 1970'li yıllardan önce sadece Hristiyan öğretimi üzerine yoğunlaşan din eğitimi ve öğretimi, 1970'li yıllardan itibaren ilk olarak yerel müfredatta, ayrıca ülke için tavsiye niteliğinde hazırlanan çerçeve çalışma programında yer almıştır (Kaymakcan, 2004: 36). İngiliz Eğitim sistemi, toplumsal yapıdaki bu çeşitlilikle mücadele etmiş ve bunu din eğitimine ve özellikle de toplumsal düzene uygun bir şekilde uygulayabilmek için düzen arayışlarına girmiştir. Bu düzen arayışı aynı dili konuşan ama farklı değerlere sahip insanlar olarak toplumsal yapıyı kolektif hale dönüştürülebilecek, farklı kültürlerin bir arada yaşamasını sağlayabilecek bir sistemi gerekli görmektedir. Söz konusu sistemin kurulması ve sürdürülmesi, yasalar dışında bir kontrol mekanizmasına olan ihtiyacı gün yüzüne çıkartmıştır (Jackson & O'Grady, 2007). Bu bağlamda kültürel birlikteliğin sağlanabilmesi için ilk anahtar unsurlardan biri, din ve inancın toplumsal konumunu yeniden belirlemekle mümkün olacaktır. Dolayısıyla 70'li yılların İngiltere'sinde farklı bireyleri barış içinde bir arada tutabilmek, birbirlerini anlayabilmek, empatik düşüncüyü geliştirebilmek, kültürel birlikteliği sağlayabilmek ve toplumsal bir düzen oluşturabilmek için din eğitiminde yeni bir model geliştirme zorunluluğu ortaya çıkmıştır. İngiltere özelinde ortaya çıkan

bu gelişmeler, din eğitimi ve öğretiminin evrensel boyutu üzerinde düşünme gerekliliği üzerine temellendirilmektedir (Tosun, 2010: 100). Din eğitimi ve öğretimi diğer dinlere tabi olan insanları anlamak, onların değerlerini ve sahip oldukları davranışları tanımakla gerçekleşmelidir. Bu durum, her bireyin dini değerlerinin ve kendi kültürünün dikkate alınmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla çoğulcu toplumlarda "anlama, saygı duyma ve empati kurma" gibi evrensel değerler hem genel eğitimin hem de son yıllarda din eğitiminin hedefleri arasında yer almaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde İngiltere'de son 70'li yıllardan günümüze değin din eğitimi konusunda fenomenolojik veya tanımlayıcı yaklaşımlara vurgu yapılmaya başlandığı görülür (Watson & Thompson, 2007).

Sonuç olarak günümüzün karmaşık ve çok kültürlü dünyasında, din eğitimi giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu alandaki öğretmenler ve eğitimciler, öğrencilere sadece dini doktrinleri öğretmekle kalmayıp aynı zamanda dinler arası anlayışı artırmak ve bireylerin dini deneyimlerini daha derinlemesine anlamalarını sağlamakla yükümlüdürler. Dahası, din eğitiminin nasıl tasarlandığı ve uygulandığı konusunda yeni ve etkili yaklaşımlara ihtiyaç vardır. İşte burada fenomenolojik yaklaşım devreye girer. Fenomenoloji, bir olgunun veya deneyimin "şey olarak görünümü" üzerine odaklanan bir felsefi yaklaşımdır. Daha açık ifade ile fenomenoloji, nesnelere, olayların ve deneyimlerin öznelliğini vurgular ve bu öznelikten yola çıkarak anlamın nasıl inşa edildiğini anlamaya çalışır. Din eğitimi bağlamında, fenomenolojik yaklaşım, dini deneyimleri ve inançları daha derinlemesine anlamamıza yardımcı olabilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin dini deneyimlerini ve inançlarını anlama ve açıklama konusunda daha duyarlı hale gelmelerine olanak tanır (Proshak, 2018, Sawari vd., 2022).

Bu makalede, din eğitiminde fenomenolojik yaklaşımı inceleyeceğiz. İlk olarak, fenomenolojinin temel kavramlarını ve prensiplerini açıklayarak, bu yaklaşımın temel ilkelerini amaçlarını ve din eğitimi/öğretiminde kullanımı vurgulayacağız. Ardından, din eğitimi bağlamında fenomenolojik yaklaşımın nasıl uygulanabileceğini ve öğretmenlerin ve eğitimcilerin bu yaklaşımı kullanarak öğrencilere nasıl daha etkili bir din eğitimi sunabileceğini tartışacağız. Din eğitimi alanında fenomenolojik yaklaşımın potansiyelini keşfetmek, dini anlayışımızı zenginleştirmek ve öğrencilere daha derinlemesine bir öğrenme deneyimi sunmak için heyecan verici bir adımdır. Sonuç olarak bu makale, fenomenolojik yaklaşımın din eğitimi alanında nasıl uygulanabileceğini keşfetmek ve bazı eleştirileri dile getirmek amacıyla yazılmıştır. Ayrıca bu amaç doğrultusunda din fenomenolojisi ile din eğitimi arasındaki ilişki hakkında otorite sayılan Ninian Smart ve Michael Grimmit'in çalışmalarından faydalandığımızı belirtmek gerekir.

### **Fenomenolojik Yaklaşımın Amaçları ve Din Eğitimi Öğretiminde Kullanımı**

Eğitimde fenomenolojik yaklaşım, sosyal bilimlerde özellikle din sosyolojisinde bir araştırma yöntemi olarak takip edilen fenomenolojik metoda dayanmaktadır. Kavramsal olarak fenomenoloji uzun bir geçmişe sahiptir ve genellikle Alman filozof Edmund Husserl (1859-1938) ile ilişkilendirilir (Ricoeur, 2007). Husserl'in din üzerindeki etkisi dolaylı olsa da onun düşünceleri gelecekteki filozofların ve eğitim alanındaki akademisyenlerin din çalışmalarındaki fikirlerle bağlantı kurulmasını sağlayan tohumları ekmiştir (Jackson, 2004). Kısacası, Husserl genel olarak 'fenomenlerin' sınıflandırılması ve yorumlanmasıyla ilgilenmiştir. Bilincin yapısı üzerine yaptığı çalışmada, bilinç eylemi ile bu eylemin yöneldiği fenomenler arasında ayırım yapmayı amaçlamıştır. Daha sonra, 'fenomenler' ya da 'özler' hakkındaki bilgi edinmenin, *epoche* adını verdiği bir süreçle, dış dünyaya ilişkin ön kabullerimizi kenara bırakmakla mümkün olacağını öne sürmüştür (Ricoeur, 2007).

Entelektüel bir disiplin olarak din fenomenolojisinin kökleri, on dokuzuncu yüzyılın sonlarında kilisenin müdahalesinden uzak ve mezhepsel varsayımlarla renklendirilmemiş dini fenomenleri tanımlama ve kategorize etme girişimlerine kadar uzanır (bkz. Barnes, 2006). Avrupa'da 20. yüzyıl boyunca, Hristiyan olmayan dinlere yönelik, Hristiyanlığın apolojetik kaygıları esas alınarak tanımlamalar getirmenin, bu dinlerin sıklıkla yanlış temsil edilmesine sebep olduğuna dair artan bir farkındalık vardı (bkz. Sharpe 1975: 28-29). Modern dini düşünce tarihine aşına olan herkes, Avrupa'da ortaya çıkan görece dini hoşgörünün, on dokuzuncu yüzyıl Liberal Protestanlığının teolojik taahhütlerine borçlu olduğunu fark edecektir. Friedrich Schleiermacher'in (1928, 1958) etkisi altındaki modern Liberal Protestanlara göre dinin alanı hem saf hem de pratik aklın alanlarından keskin bir şekilde ayrılmalıdır (Kant'ın aksine). Buna göre din, aklın karşısında kendini haklı çıkarma ya da ahlakın gerekçesi olarak kendini övme zorunluluğundan kurtulur. Onlara göre rasyonel apolojetik söylemler dini destekleyemez, ancak rasyonel ve ahlaki eleştiriler de onu etkili bir şekilde eleştiremez (Linbeck 1984: 21).

Fenomenoloji dinler üzerine odaklanır. Bu fenomenler genellikle ibadet, kutsal kitap, hac gibi dini formlar üzerinden beliren kutsallığın anlamlarına dair hayali, görsel olmayan fakat algılanan öğelerdir. Fenomenolojik yaklaşımda kutsal olanın evrensel anlamına erişmenin iki temel unsuru "zihnini paranteze alma ve empatik düşüncedir". Paranteze alma ile diğer dinlere yönelen bakış açısını olumsuz etkilememek için kişinin inançlarını mümkün olduğunca geri planda tutması kastedilmektedir. Nihayetinde fenomenolojik metot Dini fenomenlerinin özünü ve tezahürlerini anlamak için bir akademisyenin incelemek istediği dine, kişisel katılımı olarak tanımlanabilir (Ekeke & Ekeopara, 2010). Tanımdan, bir akademisyenin belirli bir dini inceleyebilmesi için kendisini din mensuplarının dini faaliyetlerine dahil etmesi gerektiği sonucu çıkarılabilir.

Ekeke ve Ekeopara (2010), araştırmacının belirli bir dini, fenomenolojik olarak inceleyebilmesi için dini olayların gruplandırılması, incelenen din hakkında daha önce sahip olunan değer yargılarının askıya alınması ve araştırmacının incelenen dini anlamak için tarafsız bir duruş sergilemesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu, araştırmacının incelenen dine daha bilimsel bir şekilde yaklaşması ve dini, hiçbir önyargı olmadan objektif bir şekilde incelemesi gerektiğini varsayar. Bu yaklaşım biçimine göre eğitim kurumundaki öğrencilerin benimsediği dini anlayış, diğer dinlerle birlikte öğretilmekte, dolayısıyla tek bir dini esas olarak oluşturulan bakış açısı ve paradigmaları sunan din eğitimi modellerini açıkça reddedilmektedir. Dolayısıyla fenomenolojik yaklaşımı benimseyen devlet okullarında din eğitimi, hangi dinin doğru, hangisinin yanlış olduğu ile ilgilenmez. Empatik düşünce ile öğrencilere diğer dinlerin doktrin ve ritüellerini objektif bir şekilde anlayabilmeleri için mensuplarının dini ritüel ve ibadetleri nasıl hissettiklerine dair bir iç görüş kazandırmaya çalışır. Bu yaklaşımın temelinde duran empatik düşünce ile her din, kendi mensuplarının bakış açısından anlaşılma olanağını elde eder. Bu açıdan değerlendirildiğinde tek bir dini öğretmeyi amaçlayan *geleneksel mezhepsel din eğitimi* yaklaşımının zıt kutbunda yer alan fenomenolojik din eğitimi metodu, İngiliz din eğitimi anlayışında, köklü değişiklikler meydana getirmesi bakımından temeldir (Smart, 1964). Öyle ki birçok akademisyenin, Husserl'in fikirleri ile din eğitimi arasında net bir bağlantının İngiltere'de, Ninian Smart'ın Lancaster Üniversitesi'nde ortaokullarda Din Eğitimi'ne odaklanan bir projede bir grup araştırmacıyı yönlendirmesiyle kurulduğu konusunda hemfikir olduğunu belirtmiştir. (Yonah, 2011), Smart'ın bu projesine dayanarak, okullarda dini çoğulculuk bağlamında din eğitimi öğretimi için farklı bir pedagoji olarak fenomenolojik din eğitim fikri ortaya çıkmıştır (Smart, 1975).

Din öğretiminde fenomenolojik ya da mezhepsel olmayan görüş, kesin bir ifadeyle din kavramı ile var olan inanç sistemleri yelpazesinde verilecek eğitim arasında net bir ayrım yapar. Bu görüşe göre



evin ve dini cemaatin görevi çocuğu belirli bir inançta yetiştirmek ve eğitmek; okulun görevi ise öğrencilerin dinin doğasını anlamalarına ve inanç sistemlerinin çeşitliliğinin, bireyler için önemi ve bunların topluma nasıl yansıdığı hakkında bilgi sahibi olmalarına yardımcı olmaktır. Okul, dini kurumların ayrıcalığı olan belirli bir inanç veya inanç sisteminin kabul edilmesini vurgulamaz ve din değiştirilmesi için baskı yapmaz. Tüm insanlara açık olan dini anlam, amaç ve değer arayışına kendini adanmıştır. (Swann 1985: 471). Fenomenolojik yaklaşım, inançların ve inançsızlıkların çokluğunu yansıtarak hiçbir inanç sisteminin toplumda tek değer kaynağı olmadığını ortaya koymaya çalışır. Bu nedenle, fenomenolojik yaklaşım, din hakkında çok çeşitli görüşlere sahip olan ve çok sayıda yaşam duruşunu bünyesinde barındıran toplumlarda öğretilmesi, uygun görülmüştür. (Swann, 1985: 479). Bu görüş, Phillips-Bell (1983) ve Meakin (1979) gibi, din eğitiminde, kişisel özerklik talebine dayanan çok inançlı yaklaşımın esas alınmasını hukuki bir hak olarak gören başkaları tarafından da paylaşılmaktadır. Phillips-Bell'e göre: Eğer eğitim çocuğun özerkliğinin gelişimiyle ilgiliyse ve sonuç olarak çocuk gerçek bir dini tercihe sahip olacaksa, o zaman bu çocuk çok dinli bir yaklaşıma maruz bırakılmalıdır. (Phillips-Bell, 1983: 88)

Fenomenolojik yaklaşımda din eğitimi öğretiminde dinler üstü bakış açısının gereçesi, eğitimin ve dinin doğasıyla ilişkilidir. Daha açık ifade ile çağdaş toplumda fenomenolojik din eğitimi öğretimi çocukların daha önce olduğu gibi sadece Hıristiyanlıkla ilgili değil, çok çeşitli dini görüşlere maruz kalmaları gerektiği gerçeğine dayanmaktadır (Smart, 1973). Grimmitt'e (1978) göre, bu yaklaşım dini, bir çalışma alanı olarak ele alır. Bu çalışma alanında belirlenen amaç bir düşünce ve farkındalık biçimi olarak dinin ayırt edici ve benzersiz yanlarını göstermektir. Dolayısıyla din eğitimi ve öğretimine fenomenolojik yaklaşımında, öğretmenlerin dinleri, öğrenenlere sunarak onların dinlerin inanç ve uygulamalarını bilmelerini sağlaması, ancak Hıristiyanlıktaki günah çıkarma yaklaşımında görüldüğü gibi öğrenenlere herhangi bir dini inancı empoze etmemesi gerekliliği üzerine temellendirilir. Fenomenolojik yaklaşımın bu ayırt edici karakteri onu dogmatik olmaktan çıkarmaktadır. Böyle bir yaklaşımın din eğitimi ve öğretimine uygulanması, Grimmer (1973: 16) tarafından özetlenen ilk üç eğitim kriterini karşılamaktadır:

*"Konu, insanın kendisini ve içinde bulunduğu durumu anlaması için değerli olan benzersiz bir düşünce ve farkındalık tarzını içermelidir",*

*"Konu, çocuğun bilişsel perspektifini benzersiz ve değerli bir şekilde genişletmeye ve derinleştirmeye hizmet etmeli ve böylece bir kişi olarak toplam gelişimine katkıda bulunmalıdır"*

*"Konu, anlamayı sağlayacak ve çocuğun kendisi için düşünme kapasitesini aktif bir şekilde teşvik edecek şekillerde öğretilmelidir".*

Bu üç kriter, müfredata dahil edilecek bir konunun cevaplaması gereken üç sorunun temelini oluşturmaktadır. Eğer din eğitimi bu üç kriterde belirtilen koşulları karşılayacak şekilde öğretiliyorsa, o zaman müfredata dahil edilebilir. Başka bir deyişle, bu yaklaşım, din eğitimi öğretiminin diğer derslerle aynı eğitim ilkeleri tarafından yönetilmesi gerektiğini kabul eder. Dolayısıyla, din eğitimi öğretimine yönelik bu yaklaşımın amaçları aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir:

1. Dinin amacı, deneyimi yorumlamanın kendine özgü bir yolu olarak dinin doğasının anlaşılmasını teşvik etmektir.
2. Dinin amacı, öğrencilerde dini anlamak ve din hakkında düşünmek için belirli kapasiteler yaratmaktır (Smart, 1968).

Fenomenolojik din eğitiminde dinin deneyimsel boyutunun anlaşılması veya bu boyutun evrensel içeriklerinin keşfedilmesi bu yaklaşımın merkezinde yer alır ve dinin diğer boyutlarının gerekçelendirilmesini sağlar. Bize dinin yapısal boyutuna ve dini inancın özüne ya da doğasına daha kesin bir şekilde işaret eden de bu boyuttur. Gerçekten bir "dini inancı" diğer inanç sistemlerinden ayıran o dinin deneyimsel boyutunun varlığıdır. (Grimmitt 1973: 95) dinin deneyimlenen yönleri vasıtasıyla din eğitimini alan öğrenciler eşsiz bir düşünce ve farkındalık biçimi olarak Dinselliğin kuşatıcı yönlerinin keşfine dönük bir ders modeline modeliyile muhatap olurlar (Grimmitt 1973: 215). Dolayısıyla bu modelde dini tecrübe ile dini doktrin arasındaki ilişki, dini tecrübenin doğasına ilişkin fenomenolojik yorum ile kavranmış olur. Grimmitt söz konusu durumu şöyle özetler:

*[Öğretmen] onların [öğrencilerin] dinin çok önemli olan "duygu" yönünün farkına varmalarına ve aynı zamanda geleneksel dini kavramlar hakkında daha doğru ve anlamlı bir kavrayış kazanmalarına yardımcı olabilir. Daha sonraki çalışmalarda, [öğretmenin] bu deneyimlere verilen dini yorumun, kişinin kendisini hayata bakacağı belirli bir perspektife adanmasına nasıl yol açtığını ve dini doktrinleri benimseme isteğini nasıl açıkladığını göstermesi gerekecektir... (96) Eğer bu tür anlatıları sunarken tek kaygımız [örneğin Musa ve Yanan Çalı, . . . Pavlus'un Şam Yolu'nda Dirilen Mesih deneyimi, Muhammed'in vahiy deneyimleri ve benzerleri] entelektüel düzeyde bir anlayış geliştirmek olsaydı, bunları ilkokulda kullanmanın pek bir anlamı olmazdı. . İlkokul çağındaki çocuklarla çalışmalarımızda önceliği, onları dini inanç ve uygulamaların altında yatan duygulara karşı duyarlı hale getirmeye verdik.. ...Dolayısıyla dinin mitolojik ve ritüel boyutları ... deneyimsel boyutun ifadeleri olarak görevlerini yerine getirirler. (97)*

Grimmitt (1973: 97), dini deneyim ve anlayış arasındaki "kavramsal köprülerin" "üç şekilde; "...okullardaki ibadetlerin icrası, hikayelerin ve temsillerin anlatımı, bu hikâye ve temsillerin görselleştirilmesi yoluyla ..." sağlanabileceğini savunmaktadır. Grimmitt, din dilinin dini biliş ve hakikati ifade etmek için bir araç olarak yetersiz olduğuna inanmaktadır. Grimmitt'e göre, dini hakikat dile tercüme edilemez. Bu nedenle Grimmitt, deneyim ve anlayış arasındaki gerekli kavramsal köprünün, doğrudan doğruya rapor edilen konuşmadan ziyade drama, ibadet veya hikâye tarafından sağlandığına inanır. Zira O'na göre dini duygular söylemsel akılla kavranamayacak kadar derindir. Buna göre, din dili betimleyici olmaktan ziyade çağrıştıricıdır; Dolayısıyla dini hakikatlerin felsefik yaklaşımla betimlenmesinden ziyade Kutsal'ın deneyimini din eğitimini alan birey üzerinde uyandırmaya çalışmak gerekir. Bu yaklaşımın temelinde, Grimmitt'in (1973: 98), din fenomenologlarıyla paylaştığı, din dilini dinsel deneyimden ayıran mesafeye ilişkin felsefi bir varsayım yatmaktadır ve bu varsayımdan yukarıda bahsedilen 3. ve 4. önermeler etkili bir şekilde çıkmaktadır: dinsel deneyim ve hakikatin sınırları din dilinin parametrelerinin ötesine uzanır ve dinsel bilgi kavramsal bilgiyi aşar.

### **Fenomenolojik Yaklaşımın Göre Din Eğitiminde Öğretmenin Rolü**

Din eğitiminde fenomenolojik yaklaşım, öğretmenin dini bir bağlılığa sahip olmasını engellemez. Bu bakımdan, yaklaşımın herhangi bir inanç mensubu, hatta hiçbir dine inanmayanlar tarafından da din eğitiminde uygulanabileceğini ileri sürer. Aynı zamanda bu yaklaşım, din eğitiminde tek yönlü düşünme ve tek taraflı açıklamalardan kaynaklanan önyargıları da engelleme potansiyeli taşımaktadır. Bu potansiyele bağlı olarak öğretmen, öğrencilerin belirli bir dine bağlı olmakla ne kastettiklerini ve bu bağlılığı nasıl ifade ettiklerini duygusal olarak anlamalarına yardımcı olacaktır. Burada amaç belli bir inanca dair inançlar inşa etmek değil, inançlı olmanın ne anlama geldiğini anlamak yani empati kurmaktır (Çapçioğlu, 2016: 59). Bu yaklaşımda öğrenen tarafa düşen ise öğrenme serüveninde "dini okuryazarlık" becerilerini genişletme vasıtasıyla hayatı ve dini anlamak, dinleri bir araç olarak kullanmanın yolunu bulmaktır (Grimmitt, 2014: 49).

Din eğitimi öğretiminin ilk amacı, dini tecrübeyi yorumlamanın ayırt edici bir yolu olarak dinin kendi doğasının anlaşılmasını teşvik etmektir. Burada din eğitimcisi, dindeki çeşitli fenomenleri öğrencinin anlayabileceği bir şekilde sunmalıdır. Bu olgular, Ninian Smart'ın dinin boyutları ya da dinin yapıları olarak adlandırdığı şeylerdir. Dindeki bu boyutları ya da yapıları açıklamak ise yapısal açıklama olarak adlandırılır. Burada Smart (1996) tarafından açıklandığı şekliyle bu boyutlara bir göz atmak önemlidir.

Fenomenolojik yaklaşımın din eğitimi öğretiminde kullanılmasında dinin ilk boyutunun ritüel boyutu olduğunu belirtmek gerekir. Burada dua, çilecilik, ibadet ve yoga ya da ruhani meditasyon gibi ritüeller, tekrarlanan belirli davranış ve uygulama biçimlerini ifade etmektedir. Bu ritüel ve ibadetler, dinin dışı vurumunu içermekle birlikte içsel bir anlamına da göndermelerde bulunurlar. Daha açık ifade ile ritüellerin dindeki değeri semboliktir. Çünkü semboller, kendilerinden başka bir şeye işaret ederler ya da bireyin din hakkındaki içsel niyetlerine dayanırlar. Bu açıdan Smart'a göre semboller, ritüellerin dua etmek için gözlerin kapatılması örneğinde olduğu gibi resmi olmak zorunda olmadığının farkına varmamızı sağlar. Dua esnasında göz kapama eylemi, basit olmasına rağmen doğası gereği ritüeldir. Smart ayrıca bunun görünmez dünyayla temas kurmak ya da bu dünyaya katılmak için içsel bir niyetle koordine edilen dışsal bir davranışı ifade ettiğini belirtmiştir (Smart, 1968). Bu da öğretmenin ya da din eğitiminin, öğrenenin ritüel boyutunu anlaması ve anlamlandırması için dinin ritüel uygulamalarını öğrenene sunarak konuyu öğretmesi gerektiği ile ilgilidir.

Din eğitiminin anlaşılmasını teşvik etmekte ve dini deneyimi yorumlamakta fenomenolojik yaklaşım söz konusu olduğunda din öğretmeninin öğrenciye sunması gereken bir diğer boyut da dinin mitoloji boyutudur. Rennie (2010), görünmez dünyanın sembolize edildiği mitlerin, imgelerin ve hikâyelerin toplamının dinin mitolojik boyutu olduğunu ileri sürmüştür. Bu tartışmada, mitin tanımına kısaca bakmak olmazsa olmaz bir gerekliliktir. Mitler, nesilden nesile aktarılan ve dini bir bakış açısıyla "kutsal" ya da tanrı hakkında anlatılan kutsal hikâyelerdir (Van-Esch & Van-Esch, 2012). Smart'a (1996) göre mitler kutsaldır çünkü mit türünden hikâyelerin, dini anlatıları birleştirmek ve belirli bir dini geleneği tanrı(lar), insanın doğası ve evrendeki yeri hakkında sistematik ve eksiksiz bir yorumla açıklamak gibi işlevleri vardır. Dolayısıyla mitlerin belirli şeylerin kökenlerine dair hikayeler olduğu söylenebilir. Bu açıdan dindeki mitolojik anlatılar aşkın olayları, varlıkları, tarihsel olayları ve ritüellerin, geleneklerin ve tabuların kökenini, dünyanın kökenini ve insanların sonunu ve dünyanın sonunu kapsarlar.

Din eğitimi öğretmenin, öğrenciye sunması gereken dinin üçüncü boyutu doktrin boyutudur. Ninian Smart doktrinin, dini inanç ve ritüelin mitolojik ve sembolik dili aracılığıyla ortaya konan şeylere sistem, açıklık ve entelektüel güç kazandırma girişimi olduğunu söyler (Smart, 1996). Dahası dinin doktrinsel boyutunun, dini kurumlar tarafından beslenen ve normalde belirli boyutlarda yorumlanan ritüeller ve deneyimlerle ilgili olduğu sonucuna varılabilir. Bunlar, resmi olarak doktrinler olarak gruplandırılan çeşitli türlerdeki inançları içerir. Nihayetinde ritüellerle ilişkili inançlar dinin doktrinsel boyutunu oluşturur. Örneğin, Hıristiyanlıkta Evharistiya ile ilişkili inançlar, İsa'nın ölümü aracılığıyla Tanrı'nın yasalarını ve emirlerini yerine getirmek için antlaşma bağının yenilenmesidir. Bir başka örnek de İslam dininde görülen ve Allah'ın (tek gerçek Tanrı) huzuruna çıkmadan önce müslümanların fiziksel doğalarında olduğuna inandıkları kirlerden tamamen arınmalarını gösteren abdest ibadetidir. Nitekim abdest ibadeti doktriner olarak Tanrı'nın huzuruna temiz çıkma niyetinin uygulamaya dökülmesi olarak alınabilir (Smart, 1969). Bu inançların, dini öğrenen kişiye dinle ilişkili doktrinleri sunduğu açıktır. Din eğitiminin öğretilmesinde, din eğitimi öğretmene düşen görev, öğrenenlere inancın entelektüel açıklaması ve

ifadesi olan dinin çeşitli doktrinlerini sunmaktır. Yine, din öğretimine fenomenolojik yaklaşım, din eğitimi öğretmenin her seviyede öğrenciye çeşitli dinlerin doktrinlerinin mantıksal incelemesini sunması gerektiği gerçeğine dayanır. Burada vurgu, dini inançların sistematik ve entelektüel açıklaması üzerinedir. Ninian Smart tarafından verilen ve din öğretmenin öğrenen(ler)e sunması gereken dördüncü boyut etik boyuttur. Smart, etik boyutun toplumu kontrol eden dinin etik kuralları olduğunu söyler (Smart, 1968).

Bu yaklaşımın din eğitimcileri için çekiciliği açıktır. Zira fenomenolojik yaklaşım, dinin deneyimsel kalbini, rakip doktrinel/önermesel şemalardaki kavramsal eklemelenmeden rahatlıkla ayırır. Dahası dinin doktriner/kavramsal/önermesel boyutunun eleştirel biçimde ele alınıp tartışmaya konu olması din eğitiminde gereksiz görülür. Aslında dini doktrinlere ve dini inancın kavramsal unsuruna çok fazla odaklanmak, öğrencileri dini deneyimin temel gerçekliğini tanımaktan sapabilir. Böylece dinle ilgili en tartışmalı konulardan biri olan hakikate ilişkin dini iddiaların değerlendirilmesi ve dini hakikate ilişkin rakip dinin kavramsal iddiaları üzerinden hüküm verilmesi atlanmış olur. Din eğitimine fenomenolojik yaklaşım, eleştirel konulara girmeyi reddederken dinin özerkliğini ve özgünlüğünü yolun başında kabul ettiğinden, nihai taahhütlerinin eğitim alanında tartışılmayacağına öğrencileri ikna edilebilir. Aynı şekilde liberal din eğitimcileri de farklı dinlerin daha derin bir manevi gerçekliğe katıldığı veya işaret ettiği varsayımında ısrar edebilir (Smart, 1975).

Grimmit'in (1978) ifadesiyle, dinin etik boyutunu, bir dinin hem bireysel hem de toplumsal yaşamlarında inananların davranışları hakkındaki öğretisi olarak açıklamıştır. Buna ek olarak, etik boyut, bir dinin hem resmi hem de gayri resmi olarak içerdiği, yazılı ya da sözlü olarak aktarılan ve bağlılarının benimsemesi beklenen yasalara odaklanmaktadır (Smart, 1996). Bu tür yasa ve kuralların genellikle doğüstü alemde veya en yüksek varlıktan vahyedilmiş olarak kabul edildiği bilinmektedir. Ayrıca Malloch (2003), dinin etik boyutunun, din mensuplarının bir kişiyi bu kurallara uyma düzeyine bağlı olarak yargıladığı bir dizi kural, kılavuz ya da davranışsal algıyı içerdiğini ileri sürmüştür. Dolayısıyla etik boyutun, din mensuplarının birbirlerine karşı nasıl davranmaları gerektiği ile ilgili olduğu ileri sürülebilir. Bu boyut genellikle doğru davranış için motive edici faktörün kaynağı olmakla birlikte din için "nihai gerçeklik" in somut bir ifadesidir. Son kertede dinin etik boyutu, din eğitimi öğretmenin her dinin davranış kurallarını (etik) öğrenenlere sunabilmesi gerektiğini göstermektedir.

Ninian Smart tarafından önerilen fenomenolojik yaklaşımın din eğitimi öğretiminde kullanılmasına ilişkin beşinci boyut sosyal boyuttur. Ninian Smart sosyal boyutu, "söz konusu dinin kurumsallaştığı, kurumları ve öğretimi aracılığıyla içinde bulunduğu toplumu etkilediği biçim" olarak tanımlamaktadır (Smart, 1969: 21). En basit haliyle, dinin sosyal boyutu, insanların çeşitli liderler ve onlara verilen çeşitli sorumluluklarla bir kurum oluşturacak şekilde örgütlenmesiyle ilgilidir. Aynı zamanda bu, bir dini grup içinde ortaya çıkan çeşitli sosyal gruplarla da ilgilidir. Dahası bu grupların yükselişi, her bir yapıya miras aldıkları dini geleneklerin ifadesi ve devamı için sorumluluk yükleyen dinin yaptırım gücü sayesinde olmaktadır. Kurumlardan bahsederken, rahiplik ve peygamberlik kurumlarına atıfta bulunulabilir. Bu tür kurumlar aracılığıyla bir din, içinde bulunduğu ya da faaliyet gösterdiği daha geniş toplumu etkilemeye başlar. Örneğin, Hıristiyanlıkta ya da Batı Afrika Geleneksel Dini'nde rahiplik kurumu toplumu etkilemeye yardımcı olmuştur. Öyle ki toplumda algılanan kötü alametler rahip tarafından dini toplumun üyeleriyle birlikte dua ederek ya da onlar adına dua ederek engellenmektedir. Eski Ahit'te rahiplik kurumunun İsraililerin savaşlarda başarılı olup olmayacaklarını bilmelerine yardımcı olduğu görülmektedir.



Din eğitimi öğretmeni, din eğitimi öğretiminde fenomenolojik yaklaşımı kullanarak öğrencilere öğretilen dinin içinde bulunduğu toplumu nasıl etkilediğini sunmalıdır (Acquah, 2017: 9).

Din öğretmeninin öğrencilere sunması gereken dinin altıncı boyutu deneyimsel boyuttur. Bu boyut, insanın görünmez dünya ile karşılaşması olarak tanımlanmaktadır (Smart, 1969). Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse, deneyimsel boyutun görünen ya da fiziksel olanın görünmeyene karşılaşmasının bir resmini verdiği söylenebilir. Bu bağlamda, iki tür dini tecrübe bulunur; sıradan ve dramatik tecrübe. Sıradan deneyime ritüeller ve inançlar eşlik eder. Örneğin, bir din müntesibi kutsal kitabı okurken veya dua ederken Tanrı ile samimi bir karşılaşma yaşadığında, söz konusu müntesibin Yüce Varlık veya Tanrı ile sıradan bir deneyim yaşadığı söylenemez. Aksine, bir din mensubu örneğin, Pavlus'un Şam Yolu karşılaşmasında olduğu gibi Tanrı'yla teatral şekilde bir deneyim yaşadığında dramatik bir deneyim yaşandığı söylenir (Shepherd, 2001). Çeşitli dinlerin ortaya çıktığı olayları ve insan hayatlarını göz önünde bulundurduğumuzda dini tecrübe faktörünün daha da önemli olduğunu eklemek gerekir. Mesela Buda, İncir Ağacı'nın altında meditasyon yaparken aydınlanmaya ulaşmış ve sarsıcı mistik deneyiminin bir sonucu olarak, bu dünyadaki yaşamın acı ve tatminsizliğinin tedavisinin sırrına sahip olduğuna inanmıştır. Eski Ahit peygamberlerinden bazılarının açılış vizyonlarından da söz edilebilir ve Tanrı onları kendi adına insanlara varlığın hakikatini öğretmeye teşvik etmiştir. Muhammed Peygamber'in de böyle bir deneyim sayesinde bugün İslam dininin temelini oluşturan İslam'ı tebliğ etmeye ve öğretmeye başladığı bilinir. Deneyimsel boyutta, Tanrı'ya samimi bir yakınlık duygusu vardır (Smart, 1969). Örneğin, İsa'nın sözleri O'nunla Tanrı arasındaki yakınlık hissini ortaya koymaktadır. Bu durum din eğitimi öğretimi için de geçerlidir. Zira din eğitimi öğretmeni dini öyle bir şekilde öğretmelidir ki öğrenen kişi Yüce Varlık ile samimi bir deneyim yaşayabilecek bilgiye sahip olsun (Acquah, 2017: 10).

Din eğitimcisinin böyle bir pedagoji çalışmasından ortaya koyacağı ilk fayda, kendisinin öğrencileri herhangi bir inanca döndürme amacına dayanmayacak şekilde konuyu öğretecek olmasıdır. Böylesi bir öğretim biçimi din eğitimcisini, hiçbir dinin diğerine karşı yüceltilemeyeceği ya da kınanamayacağı bir konuma getirecektir. İkinci olarak, din öğretmeni pedagoji çalışmasından faydalanacaktır. Çünkü bu onu, öğrencilere belirli bir dinin ahlak kurallarını sıkı sıkıya takip etmelerini öğretme ve talimat verme niyeti olmaksızın dinin evrensel hakikatini öğretmeye yönlendirecektir. Örneğin, lise son sınıftaki bir Hristiyan din dersleri öğretmeni, öğrencilerine herhangi bir dini hikayeden çıkarılan ahlaki dersleri sıkı sıkıya takip etmelerini öğretecek konumda olmayacaktır. Bununla birlikte, öğrenciler din eğitimcisi tarafından kendilerine sunulan ahlaki dersleri öğrenecek olsalar da öğretmenin öğrencilere dini empoze etme rolünü oynamadığı en ufak bir şüpheye yer bırakmayacak şekilde söylenebilir. Üçüncü olarak, din öğretmeni aynı zamanda her bir dinin kökenini, doktrinlerini ve inançlarını kapsamlı bir şekilde öğrenme ve öğrencilere sunma becerisine sahip olacaktır. Bu durum, fenomenolojik yaklaşımın ayırt edici özelliklerinden birinin indirgemecilikten kaçınması olduğu gerçeğiyle örtüşmektedir. İndirgemecilik, bilim insanlarının dini fenomenleri salt sosyolojik, psikolojik, antropolojik, ekonomik veya çevresel terimlere indirgemeye ve hatta önemsizleştirmeye çalıştıkları bir yöntemdir (Ekeke & Ekeopara, 2010).

Moreau'ya (2001) göre bu tür indirgemeler insan deneyiminin karmaşıklığını görmezden gelmekte, aşkın konulara sosyal değerler empoze etmekte ve dini katılımcının benzersiz niyetliliğini göz ardı etmektedir. Dördüncü olarak, din eğitimcisi, öğrenenlere öğretilen dinin etiğini hiçbir önyargı unsuru olmaksızın sunabilecektir. Her dinin, o dinin içinde yer aldığı topluluk ya da toplumun benimsediği çeşitli uygulama ve inançları ortaya koyan davranış kurallarına sahip olduğu ileri sürülmektedir. Son olarak, bir din eğitimi öğretmeni öğrenciye, Yüce Varlık hakkında nasıl samimi

bir deneyim yaşayacağını öğrenmeyi ve bilmeyi öğretebilir. Bu aşamada öğrenci, Yüce Varlık ile yakın bir deneyim yaşadığında bunu takdir edebilecek ve bilebilecektir. Bu, öğrencileri dinin ne olduğu konusunda açıklayıcı, eleştirel ve deneysel bir şekilde bilgilendirmeyi ve dini bir yaşam görüşünün ortaya çıkabileceği deneyim alanlarına karşı duyarlılıklarını artırmayı içerir. Burada vurgulamak istenilen nokta, öğrencilerin başkalarının inanç ve bağlılıklarını anlamalarını sağlarken, yaşamda kişisel bir anlam arayışını teşvik etmesi ve onlara yardımcı olması gerektiğidir (Acquah, 2017: 9-10).

### **Din Eğitiminde Fenomenolojik Yaklaşım Dair Eleştiriler**

Sosyal bilimlerin doğası gereği genel olarak din fenomenolojisine özelde din eğitiminde fenomenolojik yaklaşıma dair birçok eleştiri getirilmiştir. Erdemleri ne olursa olsun ve ilk savunucularının niyetleri ne kadar asil olursa olsun dine fenomenolojik yaklaşım, oldukça tartışmalıdır. Bu tartışmalarda getirilen eleştiriler birbiriyle ilişkili üç alana odaklanmıştır: dinin doğasına ilişkin fenomenolojik anlayış, örtük dini itirafçılık ve dini hakikat ve otantikliğe ilişkin 'indirgemeci olmayan' açıklama.

Dinin *sui generis* karakterinden dolayı dini tecrübenin, dinin temel verisi olduğu, diğer tabir ile dini tecrübeye özümlenen dini bilginin kavramsal bilgiyi aştığı yönünde öne sürülen tezler, fenomenologlar tarafından, Wittgenstein'in (1958: 1969) çalışmalarından esinlenen felsefi tartışmalarca açığa çıkarılmıştır. Birçok filozof artık tecrübenin, hislerin veya duyguların inançlar ve dil üzerindeki önceliğine dayanan varsayımların temelde yanlış olduğunu savunmaktadır. Fakat dinin fenomenolojik açıklamasını karakterize eden tam da bu varsayımdır (bkz. Barnes, 2006).

Başlangıçta tasarlandığı, geliştirildiği ve din eğitiminde uygulanmaya başlandığı şekliyle din fenomenolojisinin tüm girişimine ilişkin ciddi şüpheler, dilin ve insan deneyiminin doğasına ilişkin post-Wittgensteinci bir anlayış tarafından ortaya atılmıştır. Dahası bu eleştiriler genelde din dilinin dini bilmiş ve hakikati ifade etmek için bir araç olarak yetersiz olduğuna inanmakla ilişkilendirilir. Wittgensteinci anlayışla bakıldığında dini hakikat, tam anlamıyla dile tercüme edilemez. Bu nedenle, Wittgensteinci bakış açısına göre dini hakikat ile anlayış arasında gerekli kavramsal köprünün, doğrudan doğruya rapor edilen konuşmadan ziyade drama, ibadet veya hikâye ile sağlandığına inanılır. Dini duygular söylemsel akılla kavranamayacak kadar derindir. Buna göre, din dili betimleyici olmaktan ziyade çağrıştıdır. Dolayısıyla din dili betimlemekten ziyade Kutsal'ın deneyimini uyandırmaya çalışır. Dolayısıyla ilahi olanın insan kalbine doğrudan konuşması söz konusu değildir; sadece kavramsal, dilsel ve kültürel aracılık biçimleriyle koşullandırılmış bir alanda ilahi olanın mevcudiyetinden söz edilebilir (Abidoğlu, 2022).

Fenomonologların iddia ettiğinin aksine, dini tecrübe sadece sonradan sembolize edilen ve dilsel formda ifade edilen özerk bir anlam alanı oluşturmadığı gibi dini kavramlar ve din dili, dini deneyimi yapılandırır ve koşullandırır. Daha açık ifade ile kamusal kavramlar ve dil, 'içsel' deneyim üzerinde önceliğe sahiptir. Dolayısıyla kamusal söylemi aşan bir içsel anlam ve deneyim dünyası yoktur. Kutsalın ya da başka herhangi bir şeyin doğrudan deneyimi, söylemsel akıl ve kavramsal düşünce üzerinde ayrıcalıklı bir epistemik statüye sahip değildir. Uygun dini kavramlar ve din dili olmadan dini deneyim de olmaz. Bu Wittgensteinci görüş, dini tecrübenin önce dini inançlardan ayrıldığı ve sonra onlara epistemik öncelik tanındığı fenomenolojik din anlayışıyla çelişir. Gerçekten de bu temelde, dinin doktrinsel boyutu din fenomenolojisinde ve din eğitiminde ihmal edilmiştir.

Şüphesiz önde gelen din fenomenologları gibi liberal Protestanların etkisi altında kalan din eğitimcilerin, deneyime odaklanmaları tamamen doğal bir sürece tekabül eder. Zira din fenomenolojisi, liberal Protestan düşüncesinin bu geleneği içinde yer alır. Bu geleneğe göre dinin kalbi "benliğin düşünüm öncesi deneysel derinliklerinde bulunur ve dinin kamusal ya da dışsal

özellikleri içsel deneyimin ifade edici ve çağrıştırmacı nesnelleştirmeleri (yani dile gelmeyen semboller) olarak görülmelidir (Lindbeck 1984: 21). Dini bağlılık gibi tecrübeler, hac, dua gibi ritüeller, vecd halleri gibi dini duygular ve normları oluşturan doktrinler, dinin kendi alanında şekillenen tarzında söze dökülebilir. Dahası dine ait olan her ne varsa dinin kendine özgü faunasına şekillenir ve bu faunada deneyime dökülür. Dinin özü ifadelere dökülebilen her türlü rasyonalitenin ötesinde yatar. Dolayısıyla dinin özüne sadece sezgi ve dinsel olanla karşılaşma yoluyla nüfuz edilir. Dini hakikat en iyi şekilde, aklın eleştirel ve kavramsallaştırıcı işlevleri bir kenara bırakıldığında ve aklın karşı kıyısında kalanın kendi adına konuşmasına izin verildiğinde ortaya çıkar. Din, aklın karşısında kendini haklı çıkarma ya da ahlaki bir gerekçe olarak kendini övme zorunluluğundan kurtulur. Dinin eşsiz karakteri en iyi şekilde eşsiz bir metodolojiyle ortaya çıkar: prosedürel tarafsızlık ve görsel deneyime bağlı vizyon (Wittgenstein'in 1958: 1969)

Dinin doğasına ilişkin bu anlayış, Schleiermacher ya da Otto'da (1958) olduğu gibi Grimmitt'te de örneklendirilmiştir. Bu anlayış, öğrenciler ölçme ya da değerlendirme zorunluluğundan kurtulduktan sonra, dinin özünü ya da derinliğini sezme girişimlerinde sınıf pratiğine dönüşür. Dini kurucuları, kutsal yerleri ya da kutsal eylemleri incelerken, kişi *kutsal* ile karşılaşma anına hazırlanır. Eğitim bu âna sadece işaret edebilir. Kişiyi yalnızca deneyimin eşliğine götürebilir. Kutsalın kapısında duraklar vardır ve bu duraklardan daha ileriye gidenler dinin kalbine girer ve daha sonra karşılaşılan gizemden kusurlu da olsa söz etmeye başlarlar (Leech 1989: 100-101).

Grimmitt, (2000) kişinin dini farkındalık ile kavramsal düşünce arasında ayırım yapabileceğini varsayar. İlki bir anlamda doğrudan ve dolaysızdır (hatta kendi kendini onaylar), ikincisi ise birincisine göre ardıl pozisyonundadır. Dini farkındalığın anlamlı olduğu düşünülür, ancak kavramsal anlayıştan önce ve bağımsız olarak vardır. Düşüncenin aksine, hisler, farkındalık veya duygular bir başkasına kelimelerle doğru bir şekilde aktarılamaz, ancak tanışıklık yoluyla bilinebilir. Duyguların bilinmesi için ilk elden deneyimlenmeleri gerekir. Doğrudan ve sezgisel olarak bilinen ve bilişsel taahhütlerden bağımsız olan bu dini farkındalık resmi, din eğitimine fenomenolojik yaklaşımın diğer savunucuları tarafından da kabul görmektedir.

Dini tecrübenin veya dini hissin kavramsal yorumlama için temel ve birincil olduğu ve birincisine belirli bir ayrıcalıklı epistemik statünün eşlik ettiği şeklindeki ilgili tartışmalar, yalnızca dini tecrübenin öznesi tarafından bilinen içsel ve temelde özel bir anlam dünyası olduğu fikrine kolayca yol açabilir. Dini tecrübeye dayalı dindarlık bu şekilde anlaşıldığında, bu içsel deneyimin özneye dini kesinliği garanti ettiği ve aynı zamanda dini tecrübenin rasyonel, dışsal eleştirinin ötesinde olduğu düşünülebilir. Böyle bir pozisyon, bazı din fenomenologlarının ve din eğitimcilerinin (Erricker ve Erricker 1994) tezleriyle örtüşür. Bununla birlikte, kamusal düşünce ve anlayış kategorilerinden soyutlanmış, kendisiyle ancak özel olarak iletişim kurulabilen içsel düşünen benlik esasen Kartezyen felsefeye örtüşmez. Wittgenstein'in (1958) Araştırmalar'da (243-351. bölümler) özel dil argümanı olarak adlandırılan ünlü eleştirisi, birinci kişinin epistemik önceliğine meydan okumuştur; bu görüş, Wittgenstein'in yazdığı döneme kadar hem ampirist hem de rasyonalist kılıklarıyla modern felsefeye hâkim olmuştur. Buna karşın Wittgenstein, üçüncü şahıs bakış açısına öncelik vermiştir. Üçüncü şahıs perspektifinden bir dizi karmaşık zihinsel fenomeni -algı, niyet, arzu ve beklenti- analiz etmiş ve tanımlamıştır. Bu analiz ve tanımlamalara göre çıkan sonuç, zihinsel olanın özüne (ya da herhangi bir şeyin özüne; muhtemelen din de dahil) dair hiçbir şeyin yalıtılmış (Kartezyen) benliğinin incelenmesinden öğrenilemeyeceğidir

Ne yazık ki, dini deneyimin sınırlarının din dilinin sınırlarının ötesine uzandığı şeklindeki şüpheli varsayım sadece din fenomenolojisinden etkilenen eğitimcilerle sınırlı değildir. Aynı temel yanlış anlama, Hammond ve diğerleri (1990) tarafından önerildiği gibi, din eğitimine yönelik deneyimsel yaklaşımlarda da görülmektedir. Bu kategori öğrencilerde maneviyatı geliştirmeyi savunan bazı

yeni savunucuları da kapsayacak şekilde genişletildiğinde (1988 Eğitim Reformu Yasası tarafından onaylanan bir amaç), o zaman başka örnekler de ortaya çıkacaktır. Bu örneklerden biri olan Priestley (1981) dini anlamın hayal gücü yoluyla birincil olarak kavranması ile teologların ikincil analitik kayguları arasında ayırım yapmıştır. Ona göre varoluşun manevi boyutu ancak "her zaman söylenebilir olanın ötesine geçme, ötesinde yatan ve zihin tarafından tam olarak kavranamadığı için hayal gücü aracılığıyla kavranması gereken şeyi iletmeye çalışma çabasıyla" kavranabilir (Priestley, 1981: 23). Burada yine, kelimelere sığmayacak kadar derin dini hakikatler, kavramsal ve dilsel iletişimin ötesinde hakikatler olduğu şeklindeki kabullerle karşılaşmaktadır. Sonuç olarak bu kabuller Aydınlanma sonrası Protestan teolojinin liberal karakterini bünyesinde barındıran din fenomenologları tarafından savunulmaya devam etmektedir.

## SONUÇ

Fenomenolojik din eğitimi yaklaşımında temel ilke, bireyin kendisini paranteze alması, dinlerin hakikat olma veya olmama açısından karşılaştırılmaması, her dine ve inanç sistemine saygıyla yaklaşılmasıdır. Farklı dinleri tanımak, farklı dinden insanlarla empati kurmak, saygı ve hoşgörü göstermek ve bunları değerli kılmak toplumsal barışa katkı sağlar ve farklı kültürlerin ortak değer ve noktalarda buluşmasına yardımcı olur. Fenomenolojik din eğitimi yaklaşımında verilen İngiliz tarzı din eğitiminin temelini 'öteki'nin anlaşılması ve ötekine saygı duyulması oluşturmaktadır. Temel amacı "ötekini anlamak" ve empati geliştirmek olan bu yaklaşım, yerel din eğitimi müfredatlarında ve merkezi eğitim otoritesi tarafından hazırlanan model din eğitimi programında kendini hissettirmektedir. Genel olarak fenomenolojik din eğitiminde, kutsal zamanlar, kutsal mekanlar, kutsal yazılar, ibadet mekânları, semboller, doğum törenleri, evlilik törenleri, yaratılış, Tanrı ve doğa ilişkisi, ölüm ve ölüm ötesi hayat gibi tüm dinlerde ortak olan temalar etrafında karşılaştırmalı/dolaylı olarak dinler öğretilir.

Sonuç olarak, bu makale din eğitimi öğretimine fenomenolojik yaklaşım hakkında kapsamlı açıklamalar sunmaktadır. Din eğitimi öğretimine yönelik bu yaklaşımın, dini kurumların ayrıcalığı olan belirli bir inanç veya inanç sisteminin kabul edilmesini vurgulamadığı ve din değiştirmeye zorlamadığını söylemek mümkündür. Fenomenolojik din eğitimi tüm insanlara açık olan dini anlam, amaç ve değer arayışına kendini adanmıştır. Bu eğitim sistemi inançların ve inançsızlıkların çeşitliliğini yansıtır. Yine bu eğitim sisteminde hiçbir inanç biçimi bir toplumdaki tek değer kaynağı olarak görülmez. Bu yaklaşımın önde gelen savunucularından Ninian Smart, din eğitimine fenomenolojik yaklaşımın sadece belirli bir dinin değil, farklı dinlerin uygulamaları ve inançları hakkında bilgi sağlamakla ilgili olduğunu belirtmeye özen göstermiştir.

Fenomenolojik din eğitime yöneltilen başlıca eleştirilerden biri, dini değer ve inançların görecelileştirilmesine yol açtığı yönündedir. Grimmitt tarafından dile getirilen bu eleştiri, fenomenolojinin nihayetinde farklı dini geleneklerin benzersizliğini ve hakikat iddialarını azalttığını öne sürmektedir. Buna ek olarak, vahye dayalı inançların mensupları fenomenolojik din eğitimine, kendi dinlerinin sadece eşsiz değil aynı zamanda tek gerçek inanç olduğu gerekçesiyle karşı çıkmaktadır. Din çalışmalarının karşılaştırmalı ve göreceli bir yaklaşımı vurgulamak yerine nihai hakikati ortaya çıkarmaya odaklanması gerektiğini savunurlar.

Din eğitime yönelik fenomenolojik yaklaşıma yönelik eleştirim önemli bir soruyu gündeme getirmektedir: Fenomenolojik yaklaşımda, tespit ettiğimiz şüpheli varsayımları bünyesinde barındırmak zorunda mıdır? Şüphesiz din fenomenolojisi farklı yorumlara tabidir ve bu yorumların disiplinin standart varsayımlarından ve metodolojisinden ayrıldığı durumlarda aynı genel kınama



geçerli olmamalıdır. Bu durum, fenomenolojik din çalışmalarının belirli biçimlerinin uygulanabilir eğitim felsefelerine başarılı bir şekilde tercüme edilebileceği ve edildiği ihtimalini gündeme getirmektedir. Açıklık getirmek adına, "fenomenolojik yaklaşım" başlığını, doğrudan din fenomenolojisinden yararlanan ve dolayısıyla belirlediğimiz şüpheli varsayımları benimseyen din eğitimi felsefeleriyle sınırlandırmamız gerekebilir. Buna göre din eğitimine fenomenolojik yaklaşım, her yaşta öğrenciye farklı dünya dinlerinin çalışılmasını tavsiye ederken aynı şüpheli varsayımlara bağlılığı onaylamayan çok inançlı yaklaşımdan ayırt edilmelidir. Dolayısıyla, "din eğitimine çok dinli bir yaklaşım uygulanabilir ve uygun mudur?" sorusu, "fenomenolojik bir yaklaşım uygulanabilir ve uygun mudur?" sorusundan farklı bir sorudur ve farklı bir cevap gerektirebilir.

## KAYNAKLAR

- Abidoğlu, İ. (2022). Wittgenstein'in Din Dili Kuramından Kur'an'ın Temsil Yöntemine Bakmak. *Disiplinler Arası Dil Araştırmaları*, 5(5), 75-91. DOI: 10.5281/zenodo.7422779
- Acquah, A. (2017). Phenomenological Approach to the Teaching of Religious Education: Sharing Knowledge to Benefit Religious Educators, *Journal of Philosophy, Culture and Religion* 29 7-11.
- Barnes, P. (2006). The Misrepresentation of Religion in Modern British (Religious) Education. *British Journal of Educational Studies*, 54(4), 395-411.
- Çapcıoğlu, F., (2016). Gelişim Kuramları ve Din ve Ahlak Öğretimi. *Din ve Ahlak Öğretimi* (pp.45-91), Ankara: Ankara Üniversitesi Uzaktan Eğitim.
- Ekeke, E. C. & Ekeopara, C. A. (2010). Phenomenological approach to the study of religion: A historical perspective. *European Journal of Scientific Research*, 44(2), 266-274.
- Erricker, C., & Erricker, J. 1994. Metaphorical awareness and the methodology of religious education. *British Journal of Religious Education* 16: 174-84.
- Grimmit, M. (1978). *What can I do in religious education?* Great Wakering, Essex: Mayhew-McCrimmon.
- Grimmitt, M. (1987). *Religious education and human development: The relationship between studying religious and personal, social and moral education*. Great Wakering, Essex: McCrimmons.
- Grimmitt, M. (2000). Constructivist pedagogies of religious education project: Re-thinking knowledge, teaching and learning in religious education. In M. Grimmitt (Ed.), *Pedagogies of religious education: Case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE*. Great Wakering: McCrimmons Publishing Co.
- Haldane, J. (1986). Religious Education in a Pluralist Society: A Philosophical Examination. *British Journal of Educational Studies*, 34(2), 161-181. <https://doi.org/10.2307/3121325>
- Hammond, J., Hay, D., Moxon, J., Netto, B., Raban, K., Staugheir, G., and Williams, C. 1990. *New methods in RE teaching*. Harlow: Oliver & Boyd.
- Hull, J.M. (1981). Religious Education in a Pluralist Society, in Taylor, M.J. (ed.), *Progress and Problems in Moral Education*. N.F.E.R. Publishing Co.
- Jackson, R. (2004). Intercultural Education and Recent European Pedagogies of Religious Education. *Intercultural Education*, 15, 3-14.
- Jackson, R., & O'Grady, K. (2007). *Religions and education in England: Social plurality, civil religion and religious education pedagogy*. Warwick University.
- Kay, W. K., & Barnes, L. P. (1999). Developments in Religious Education in England and Wales. *Themelios*, 25, 23-38.

- Kaymakcan, R. (2004). *Günümüz İngiltere'sinde Din Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Leech, A. J. H. 1989. Another look at phenomenology and religious education. *British Journal of Religious Education* 11: 70–75.
- Lindbeck, G. (1984). *The Nature of Doctrine: Religion and Theology in a Postliberal Age*. London: SPCK.
- Malloch, T. R. (2003). *Social, human and spiritual capital in economic development*. Retrieved June 12, 2023, from [http://www.metanexus.net/spiritual\\_capital/pdf/malloch.pdf](http://www.metanexus.net/spiritual_capital/pdf/malloch.pdf).
- Meakin, D.C. (1979). The Justification of Religious Education. *British Journal of Religious Education* 2(2), p.49ff.
- Moreau, S. A. (2001). Phenomenology of Religion. In A. L. Walter (Ed.), *Evangelical dictionary of theology*. Michigan: Baker.
- Otto, R. (1958). *The Idea of the Holy*. Trans. by John W. Harvey. London: Oxford University Press.
- Phillips-Bell, M. (1983). Justification and Multifaith Religious Education. *British Journal of Religious Education*. 5(2), 87-95.
- Priestley, J. 1981. Religious story and literary imagination. *British Journal of Religious Education* 4: 17–24
- Proshak, V V. (2018). Religious Education in Public Secondary Schools: Theory, Methodology and Praxis. <https://scite.ai/reports/10.29357/issn.2521-179x.2018.20.9>
- Rennie, S. B. (2010). *The view of the invisible world: Ninian Smart's analysis of the dimensions of religion and of religious experience*. New York: New Wilmington Publishing Press.
- Ricoeur, P. (2007). *Husserl: An analysis of his phenomenology*. Evanston, Northwestern University Press.
- Sawari, S S M., Muflihın, A., Warsiyah, W., & Madrah, M Y. (2022). Urban Society's Perception Of Islamic Religious Education And Its Implications For Curriculum Development In The Era Of Society 5.0. <https://scite.ai/reports/10.32332/akademika.v27i2.5805>
- Schleiermacher, F. (1928). *The Christian Faith*. Trans. by H. R. Macintosh and J. S. Stewart. Edinburgh: T. & T. Clark.
- Schleiermacher, F. (1958). *On Religion: Speeches to its Cultural Despisers*. Trans. by John Oman. New York: Harper & Row.
- Shepherd J. (2001). New Methodological Approaches in Religious Education, *International Symposium Papers and Discussions*, İstanbul.
- Smart, N. (1968). *Secular education and the logic of religion*. London: Faber and Faber.
- Smart, N. (1969). *The religious experience of mankind*. New York: Charles Scribner and Sons.
- Smart, N. (1973). *The phenomenon of religion*. New York: Herder and Herder.
- Smart, N. (1975). What is Religion? In: N. Smart & D. Horder (Eds.), *New movements in religious education*. London: Temple Smith.
- Smart, N. (1996). *Dimensions of the sacred: An Anatomy of the world's beliefs*. University of California Press, Berkeley and Los Angeles, California, Harper Collins Publishers, UK.
- Swann, L. (1985), *Education for All: Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups*. London: HMSO.
- Tosun C. (2010). *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Van-Esch., P., & Van-Esch, L. J. (2012). The dimensions of religion as underpinning constructs for mass media social marketing campaigns: An emerging concept. *International Journal of Religious Studies*, 5(1), 96-104.

- Watson, B., & Thompson, P. (2007). *The effective teaching of religious education*. London: Pearson Education.
- Wittgenstein, L. (1958). *Philosophical Investigations*. Trans. by G. E. M. Anscombe. Oxford: Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1969). *On Certainty*. Trans. by Denis Paul and G. E. M. Anscombe. Oxford: Blackwell.
- Yonah, M. H. (2011). *A comparative study of religious education in Scotland and Malawi with special reference to developments in the secondary school sector*. Unpublished doctoral thesis, University of Glasgow, Glasgow.

### **Etik Onay**

“Çok-Dinli Toplumlarda Din Eğitim ve Öğretiminde Fenomenolojik Yaklaşım” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi ve Editörünün” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun yazara ait olduğu ve çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu bu çalışmanın yazarı tarafından taahhüt edilmiştir.

### **Araştırmanın Etik Kurul İzni**

“Çok-Dinli Toplumlarda Din Eğitim ve Öğretiminde Fenomenolojik Yaklaşım” başlıklı çalışma derleme çalışması olduğu için etik kurul iznine gerek yoktur.