

DİN EĞİTİMİ VE SOSYALLEŞME*

Yazar: Paul Vermeer**

Çeviri: Ramazan DİLER***

Öz

Bu makale din eğitimi (DE) sosyalleşme teorisi perspektifinden ele almaktadır. Makalede, sosyalleşme kavramı açıklığa kavuşturulmakta; akabinde sosyalleşme sürecinin anlamı din eğitimiyle ilişkilendirilmektedir. Bu hem kişisel ve hem toplumsal kimliğin eşzamanlı gelişimini gerektiren bir süreçtir. Kişisel ve toplumsal kimliğin gelişimi, ancak din eğitiminin yapıldığı sınıflarda kazanılabilir. Bu da yorumlayıcı/hermonotik ve kritik yansıtıcı beceriler gerektirir. Bundan dolayı din eğitimi, çocukları ve gençleri sosyalleştirmek manasında bir öneme sahiptir. Bunun büyük medeni (toplumsal) değeri ve okul programında haklı bir yeri vardır. Makale şu hükme varır: burada savunulan din eğitimi modeli için en uygun yerler, açık bir din kimliğine sahip olan okullardır.

Giriş

Liberal demokratik bir ülkede, DE niçin okul programının parçası olmalıdır? Daha da güçlü vurgulamak gerekirse, DE sekülerizm, çoğulculuk ve bireysellik gibi temel sosyo kültürel süreçlerden derin bir şekilde etkilenmiş, liberal demokratik bir ülkede okul programının parçası olmaya neden hala devam etmektedir? Okul programına Din eğitiminin dahil edilmesini savunan bu makalede araştırılan sorun işte budur. Bu amaçla konuyu ağırlıklı olarak sosyalleşme süreci bakış açısından değerlendireceğim ve şunu ileri süreceğim: okullardaki DE çocukların kültürel normlara uyumunu gerçekleştirmek için eşsiz

* Geliş T. / Received Date : 24.04.2017

Kabul T. / Accepted Date : 24.05.2017

** Paul Vermeer, *Din Eğitimi ve Pratik Teoloji*, Radboud Üniversitesi, Nijmegen, Hollanda, p.vermeer@rs.ru.nl

*** Yrd. Doç. Dr. Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, FDB Bölümü Öğretim Üyesi. ramazan.diler@gop.edu.tr

bir katkıya sahiptir. Makale birçok okuru garip bir şekilde etkileyen ve modası geçmiş gibi duran “sosyalleşme savunusu”nun bir örneğini sunar. Başlangıçta, Avrupa’nın birçok ülkesinde, Din eğitimi okul programlarının bir parçası olduğu için kilise ile okul arasında yakın bir bağ vardı. DE özellikle çocukları ve gençleri dini bakımından sosyalleştiriyor ve onlara kilise yaşamını tanıtmayı amaçlıyordu. Bu yüzden birçok ülkede DE vardı ve bazılarında doktriner yapısı ile hala var olmaya devam etmektedir. Bu DE, Hristiyanın terbiyesi ya da “ilmihal”i hakkındaydı. Amacı da Katolik bir terim kullanmak idi (Astley 1994, 7-9). O zamandan itibaren, Avrupa’nın farklı birçok bölgesinde kilise ile okul arasındaki bağ gevşemeye başladı. Ancak, bazı ülkelerdeki gevşeme diğerlerinden daha fazladır (Davie 2000, 82-97). Böyle olunca, okuldaki din eğitimi sosyalleşme teorisi perspektifinden değerlendirmek daha nadir görülmeye başladı.

Yine de bu makalede yapmak istediğim şey, okullardaki din eğitiminin yerini savunmanın yararlı olacağını vurgulamaktadır. Sosyalleşme kavramı için bu gereklidir. Ancak, henüz fark edildiği gibi, benim sosyalleşmeyi anlama şeklim ile geleneksel inancın aktarılması anlamındaki dini sosyalleşme birbirinden farklıdır. Bu yüzden bu makaledeki ilk görevim sosyalleşmeden anladığım şeyi berraklaştırmaktır. Bu amaçla sosyalleşmenin geleneksel ve modern anlamları arasında ayırım yapacağım ve bu itibarla eğitimin fonksiyonunun altını çizeceğim. Din eğitimindeki uygulamalar ile birlikte sosyalleşmenin geleneksel anlamı ikinci bölümde tartışılmaktadır. Daha sonra üçüncü bölümde, sosyalleşme kavramına modern yaklaşımları betimleyeceğim. Dördüncü bölümde, bu modern yaklaşım ile din eğitimi ilişkilendireceğim. Bunu yapabilmek için, sosyalleşme kavramına modern yaklaşımların altın çizerek iki önemli eğitsel amacı tanımlayacağım ve din eğitiminin bu iki önemli amacının gerçekleşmesine büyük bir katkı yaptığını savunacağım. Beşinci bölümde, okul kimliği ile ilgili bazı yorumlarla makaleyi sonuçlandıracağım. Buradaki temel soru şudur: savunduğum din eğitimi modeli doktriner okul programının bir parçası olmaya devam edebilir mi yoksa edemez mi?

TOPLUMUN YENİDEN OLUŞTURULMASI BAKIMINDAN SOSYALLEŞME

Geleneksel olarak sosyalleşme, toplumsal değerlerin aktarılması ve içselleştirilmesi olarak görülürdü. Bu sosyalleşme düşüncesi, 19. yüzyılın sonlarında “sosyalleşme” terimini kullanan bilim adamları arasında yer alan Fransız sosyolog Emile Durkheim’e (1858-1917) dayanır. Bir sosyolog olarak

Durkheim özellikle sosyal uyum problemiyle ilgilendi. Pazar payı ilkelerine dayanan endüstriyel toplumun tomurcuklanması karşısında Durkheim, böylesine bir toplumun rollerini, kurallarını ve toplumsal düzenlerini bireylerin nasıl kabul edecek duruma geleceğini ve onlara nasıl uyum sağlayacağını merak ediyordu. O, bunların cevabının da eğitimin içinde yattığına inanıyordu. Durkheim (1902/1984, 46-47) sosyal uyum için eğitimin gerekli olduğunu ileri sürdü. Çünkü eğitim, fitraten bencil ve antisosyal insanlara hâkim değerleri, normları, ideolojileri ve rolleri aşılabilirdi. Durkheim böylelikle eğitimin sözümona yeniden meydana getirme ve nitelikli fonksiyonu üzerinde yoğunlaştı. Eğitim insanlara sosyal yapıyı aşılama (yeniden oluşturmak) için hizmet eder. Aynı zamanda eğitim, meslek için lazım olan yetenekleri kazanmak için de gereklidir. (Lammermann 1998, 23-28; Hurrelmann 2002, 198-199, 203). Durkheim, bu iki işlevi yerine getirmesi yanında eğitimin “genç neslin metodik sosyalleşmesi” için gerekli bir araç olduğunu söyler (1902/1984, 46).

Genel olarak eğitimde, belirlenmiş bir toplumsal yapıya bireylerin uyumunun bir gereklilik olarak addedildiği gibi, onların kilise yaşamına uyumundaki önemli araç olarak, DE de uzun zamandır kabul görmektedir. Girişte, kilise ile okul arasındaki mevcut yakın bağdan bahsettim. Aynı seviyede söz konusu bağ Avrupanın birçok bölgesinde varlığını devam ettiriyor. Bu, çocuk yetiştiren dini yuvaların çoğalması gibi, çocukların ve gençlerin dini uyumunu teşvik eden birçok dini okulun varlığı ile sonuçlandı. Bu bağlamda dini okullar, doktriner DE benzerdir. Bunlar kendine özgüdürler ve onların okul programları vardır. Okul programının bir parçası olarak DE günlük ibadet, dini bayram kutlamalarını içerir ve öğrenci topluluğu dini olarak homojendir. Söz konusu okullara personel alımı ve atama politikası katı bir özellik gösterir. Bu durum tam olarak hepsinde olmasa da, 1960’tan itibaren birçok Avrupa ülkesinde değişmektedir. Avrupa’da, devam eden sekülerizm sürecinin sonucu olarak kurumsal din anlayışını zayıflatmakta, dini okulların geleneksel dini sosyalleştirme görevlerini neredeyse imkânsız hale getirmektedir. Örneğin Hollanda’da, araştırmalar gösteriyor ki, artık çoğu anne baba çocukların dini sosyalleşmelerini okulun önemli bir görevi olarak görmemektedir. Onların çocuklarını dini okula göndermeye karar vermelerinin başlıca nedeni okul kalitesi ve coğrafi şartların gözönüne alınmasıdır. Okulun dini mensubiyeti daha önemsiz görülmektedir (Vreeburg 1993, 100-104). Sonuç olarak, ana kiliselere mensubiyeti bulunan Hollanda okulları Roma Katolik ve Hollanda Reform Kiliseleri gibi, daha önceki dini özelliklerini belirgin bir şekilde kaybettiler. Büyük oranda, herkese açık bir alma ve istihdam politikası güdüyorlardı. Bu da,

öğrenci yapısının ve görevlilerin çok uluslu olduğu anlamına gelmektedir. Bunlar agnostikler ve ateistlerin yanında farklı dini arka plana sahip kişilerin olduğu; günlük ibadetlerin ve bayram kutlamalarının nadir ve artık din eğitiminin doktriner ya da katetik/ilmihali olmadığı yapılardır (Vreeburg 1997).

Birkaç Ortodoks Okulu dışında, Hollanda'da dini okullar öğrencilere artık dini sosyalleşme sunmuyorlar. Bir başka ifade ile, onlar gerçekten dini sosyalleşme ihtiyacını karşılamıyorlar. Ancak şekilsel olarak bu okullar, hala dini aidiyetlerinin önemli bir sonucu olarak sayılmaktadırlar. İnanıyorum ki diğer Avrupa ülkelerine kıyasla Flemenkler'in durumunun bundan farklı olduğu söylenemez (cf. e.g., Jackson et al. 2007).

Özetlemek gerekirse: Hollanda'daki dini okulların çoğu ve Avrupanın diğer bölgelerindekiler artık öğrencilerine dini bir sosyalleşme (hizmeti) sunmamaktadırlar. Durum böyle olmasına rağmen sosyalleşme teorisi bağlamında okullardaki din eğitiminin yerini savunmanın önemi nereden gelmektedir? Bu çaba bir anakronizm/çağ dışılık değil midir? Bir sonraki bölümde göstermeye çalıştığım gibi, bunun tamamı bir kişinin sosyalleşme kavramını yorumlamasına bağlıdır. Eğer sosyalleşme tamamen toplumsal değerlerin, kuralların, rollerin ve uygulamaların aktarımı ve benimsetilmesi olarak kabul görürse, dini sosyalleşme ile inancın aktarımı ve benimsetilmesi de DE için bir "sosyalleşme güvencesi" (düşüncesi) gerçekten anakronizmdir. Ancak sosyalleşme modern bir duyarlılık olarak anlaşılırsa, okullardaki DE önemini yeniden kazanabilir. Bu yeni bölüm sosyalleşmenin böylesine çağdaş bir yorumunun çerçevesini çizecektir.

SOSYALLEŞME VE BİREYSELLEŞME

Biz hep deriz ki, Durkheim toplumu genişletmek maksadıyla, sosyalleşmeyi ağırlıklı olarak sosyal normların aktarımı ve benimsetilmesi olarak kabul etmiştir. Ancak günümüzde, sosyalleşmenin bu anlamı artık geçerli değildir. Durkheim'in kalıcı değeri onun sosyal gelişim ile kişilik gelişimi arasındaki ilişkiye işaret etmesindedir. İnsanlar bencil varlıklardan sosyal varlıklara doğru gelişmedikçe toplum meydana gelemez. Böylece sosyalleşme kişiliği geliştirir. Ancak Durkheim'in çalışmalarının geçmişe dönük temel hatası, onun bu ilişkiyi esasen itaat olarak anlamasıydı (Tillmann 2007, 35). Yani, o kişilik gelişimini sadece toplumsal yapıya uyum olarak gördü. Çağdaş sosyalleşme teorileri bu yaklaşımı hayli tartışmalı bulurlar. Esasen çok ulusluğun artması ve özellikle de bireyselcilikten dolayı (çağdaş teoriler) artık

sosyalleşmeye yalnızca aktarma, benimsetme, adaptasyon açısından yoğunlaşamaz.

Sosyal gelişim olarak bireyselleşme, toplumsal tabaka, kilise, aile ya da yakınlık gibi sosyal kurum ve ilişkilerin geleneksel otoritesinin aşamalı olarak ortadan kaybolmasıdır (Vermeer 2006, 104). Schreuder (1994) bunun (bireyselleşmenin) kültürel üç sonucunu da şöyle ifade eder: kişisel bağımsızlığın artması, kişisel gelişim ve kendini gerçekleştirme gibi kişisel hedeflerin belirmesi ve özgün bir kişilik yapısına doğru yol almak. Ancak Schreuder bu kültürel yargıların günümüz toplumu üzerindeki gerçek etkileri konusunda şüphelidir. Bunlar (yine de) geçmişle bir ara vermek anlamına gelmektedir. Bu şu manaya gelmektedir: birey ile toplum arasındaki ilişki radikal bir şekilde değişmiştir. Artık adapte etmek için belirlenmiş roller ya da benimsemek için kabul gören normlar yoktur. Sonuç olarak, çağdaş bireyler hoşlanacağı bir yaşam sürdürmek için daha büyük özgürlüğe sahiptirler. Böyle bir özgürlük sosyalleşmeyi yalnızca aktarma, benimsetme ve uyum sağlama olarak düşünmeyi imkânsız kılar. Tam olarak bize ne aktarılmalı ve benimsetilmelidir? Ya da birey hangi yapıya ve role uyum sağlamalıdır? Bunun gibi sorular Durkheim'in zamanında açıkça anlaşılmazdı. Fakat bugün biz bunları gözardı edemeyiz. Bu sebepten, çağdaş sosyalleşme teorisi sosyal sisteme bireylerin “pasif” bir uyumunu ifade etmiyor. Aksine bireyselleşmeyi sosyalleşmenin çekirdeği olarak kabul ediyor.

Bireyselleşme, bir yandan özgün bir kişilik gelişimi diğer yandan başkalarıyla sosyal uyum arasındaki gerilime işaret eder (Klaassen 1993). Birisinin kendi standartlarında ve tercihlerinde yaşaması adına gelişen özgürlük (anlayışı), yaşam tercihlerini devam ettirmek için gitgide artan bir baskıya neden olmaktadır. Böylelikle biri, özgürlüğün “zorlama”nın yeni bir çeşidi ile beraber gelebileceğini söyleyebilir. Bahsi geçen bireyselleşme süreci şu anlama gelir: modern insanlar kimliklerini basitçe, sınıfları, yakınlıkları ya da dinleri ile tanımlayamazlar. Başka bir ifade ile, kimlik oluşturma/tanımlama doğumla elde edilmiş veya harici bir otorite tarafından bağışlanmış bir şey değildir. Fakat o insanların kendileri için daima yapmak zorunda oldukları bir şeydir (cf. the section RE, Identity Formation, and the Cultural-Normative Integration of Students). Modern sosyalleşme teorisi, bu yüzden, bireyselleşmeyi olgunlaşmış bir kişiliğin önemli bir özelliği olarak görür. Bu kişilik sosyal yapıya pasif şekilde uymayı reddeder. (Hurrelmann 2002, 18). Toplumun işlevsel tarafı olmasa, insanlar hala sosyal uyuma muhtaç olacaklardı. Bu şu anlama geliyor: sosyal sistemin ve baskın kültürün çekirdek değerlerinin aktarımı ve benimsetilmesi sosyalleşme boyutunun bir anahtarı olarak kalmaya devam ediyor. Binaenaleyh,

günümüz teorisi sosyalleşmeyi aktif olmak ve kişilik geliştirmek ile birlikte çekirdek değerleri elde etmenin eş zamanlı süreci olarak görür. (Klaassen 1993, 175). Kişilik gelişimi özgün bir birey olarak, sosyal aktivite için gerekli olan kişisel kimlik gelişimine neden olur. (Öte taraftan) çekirdek değerleri elde etmek, sosyal aksiyonların koordinasyonu için gereklidir. Bu da sosyal kimlik gelişimine yol açar. Böylece modern sosyalleşme sürecinin genel amacı kişilik ile sosyal kimliğin eş zamanlı gelişimini sağlamaktır.

Sosyalleşmenin bu modern yaklaşımının açıklandığı bir sonraki adım, konuyu DE ile ilişkilendirmektedir. Bu, yeni bölümün konusudur.

DİN EĞİTİMİNİN AMACI OLARAK SOSYALLEŞME

Daha önce bahsi geçen geleneksel ve modern yorumların kıyası, benim sosyalleşme diye ifade ettiğim okulda din eğitimini savunmak için zorunluk bir hazırlık adımı idi. Bunu şimdi burada sunmayı amaçlıyorum. Bu bölüme yön veren soru şudur: DE modern sosyalleşmenin vurguladığı kişilik ve sosyal kimliğin eş zamanlı gelişimini teşvik edici uygun bir araç olabilir mi? Ve eğer böyle ise, hangi yolla gerçekleşecek? Bu bölümün ikinci kısmında sözkonusu soru ele alınacaktır. Ancak ben sosyalleşme ile eğitim arasındaki ilişkiye eğitimin genel amacının ne olarak görülmesi gerektiğinden başlayacağım.

EĞİTİM VE UYUM

Genel anlamda, eğitimin amacı, kısaca genç neslin -çocuklar ve gençler- topluma katılmalarını sağlamak olarak tanımlanabilir. Bu kısa tanımı, bugün çoğu eğitimci uygun bulur. Tanımdaki, topluma dahil olmanın ne anlama geldiğini belirlemek üçlü bir ayırım vasıtasıyla daha detaylı açıklanabilir. Bunlar: sosyo-ekonomik uyum ile sosyal katılım arasındaki ayırım ve kültürel-normatif uyumdur (Dijkstra 2006, 144). Bu ayırma göre, çocukların ve gençlerin üçlü bir yolla topluma katılmalarını sağlamak okulun eğitsel görevidir. Herşeyden önce, öğrenciler gelecekteki iş ya da meslekleri için gerekli olan ve onları kalifiye edecek yetenekleri elde etmelidirler. Bu yolla okullar, genç neslin sosyo-ekonomik uyumuna destek olurlar. İkincisi, okullar sosyal uyum için gerekli olan dil veya aritmetik yeteneği gibi temel yeterlikleri/yetkinlikleri geliştirmelidir. Üçüncüsü, okullar öğrencilerin kültürel-normatif uyumuna katkısı açısından belli değerlerin aktarımında bir rol oynamalıdır.

Haliyle, bu üçlü ayırım modern sosyalleşme teorisine göre ayrıcalık değildir. Evvelce Durkheim'in zamanında, gördüğümüz kadarıyla, sosyal katılım ile bireylerin sosyo-ekonomik ve kültürel-normatif uyumunu kolaylaştırmak için

eğitim gerekli görülüyordu. Bana göre fark kültürel-normatif entegrasyona modern bakış açısıyla bakmaktan kaynaklanmaktadır. Artık bu öncelikle belirlenmiş normların ve değerlerin tekdüze bir aktarılması değil, aksine çokça sınırlandırılmış demokratik değerlerin aktarımı olarak anlaşılmaktadır. Hollanda'dan bir örnek bunu resmedebilir. 1 Şubat 2006'dan itibaren tüm Flemenk okulları, yasa tarafından, vatandaşlık ve sosyal bütünleşmeyi geliştirmek amacıyla, ifade özgürlüğü, eşitlik, hoşgörü, hoşgörüsüzlüğün reddi gibi temel demokratik değerleri teşvike mecbur edilmiştir. (Dijkstra 2006, 149). Hollanda hükümeti açık bir şekilde modern Batı toplumlarının bireyselleştirilmiş karakterini yansıtan ve "sosyal uyum" lehine sözkonusu yasal taahhüdü yayımladı. Bu sadece modern toplumlarımızın çok uluslu, farklı kültür din ve etnik gruplardan oluştuğunu kabul etmek değil; daha da önemlisi, bu gruplar içindeki çeşitliliği de kabul etmektir.

İkincisi ise Jackson'ın (2004, 12) "geleneksel çoğulculuğa" karşılık "modern çoğulculuk" diye ifade ettiği şeye gönderme yapıyor. Modern çoğulculuk kavramı, kişilik yapıları sadece spesifik bir kültürün, dinin veya etnik arkaplanın etkisine isnat edilmesi son derece zor olan modern kişilerin kimliğini açıklar (yani, onların fikirlerini, inançlarını, normlarını, değerlerini, vs). Bu daha çok, modern toplumlarda bireysel kimliğin aile ve kültürel arka plandan tutun da akaran ve iş arkadaşlarına kadar uzanan birçok farklı çatışan etkenlerle şekil kazanmasıdır. Sonuç olarak, Batı toplumları, birey düzeyinde çeşitlilik ile nitelendirilmektedir. Bu toplumlar, birlikte yaşamak amacıyla bireylerin kişisel yaşam planları, beklentileri, değerleri, tercihleri ile maddi olmayan değerler temelinde nasıl bağlanacakları sorusunu gündeme getirmektedirler. Bu soru, yüksek düzeyde bireyselleşmiş toplumlarda sosyal uyum sorununu da kapsar (Van Gennip 2002, 23). Mevcut sorun Hollanda hükümetini, vatandaşlığı özendirmenin eğitim politikalarının bir parçası olduğunu açıklamaya itti. Bu da okulları öğrencilerin sadece sosyo-ekonomik entegrasyonuna odaklanmaları yerine, onların kültürel-normatif entegrasyonuna da ciddi bir şekilde yoğunlaşmaları konusunda zorladı. Sözkonusu durum Hollanda eğitim politikasında, okulun "pedagojik görevi" olarak bilinir (Desmedt 2001, 33-34).

Yukarıdaki örnek kültürel-normatif entegrasyonuna saygı göstermenin yanında, okulun hala genç neslin en önemli sosyalleşme aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Kültürel-normatif entegrasyon artık kültürel olarak homojen değerler takımı ile normların aktarılmasını ve benimsetilmesini ifade etmemektedir. Bu sadece bir takım temel demokratik değerler aktarılması ile sınırlıdır. Çeşitliliğin gelişebilmesi perensibinden hareketle, temel değerlerin

aktarılması sosyal uyumun minimum bir düzeyini korumak anlamına gelmektedir. DE bunların hepsiyle nasıl ilişkilendirilebilir? Bu soru bu bölümün ikinci kısmında açıklanacaktır.

DE, KİMLİK OLUŞUMU VE ÖĞRENCİLERİN KÜLTÜREL-NORMATİF ENTEGRASYONU

Önceki bölümde modern sosyalleşme sürecinin kişisel ve sosyal kimliğin eş zamanlı gelişimini gerektirdiğine işaret ettik. Baskın sosyal ve kültürel sistemin temel değerlerinin aktarılmasına ve benimsetilmesine yol açacak bir sosyal kimliğin geliştirilmesi, kültürel normatif entegrasyonun minimum düzeyi olarak tanımladığımız şeyi gerçekleştirmek için gereklidir. Bu da yeni tanımladığımız şeyin oluşması için gereklidir. Bu minimum düzey bireye bir vatandaş olarak eylemde bulunmaya imkân sağlamaktadır. Aynı zamanda bunu kendini gerçekleştirme takib edecektir. Özgün bir kişilik tanımlamasının yapısında önemli amaçlar olarak kişisel gelişime ve özerkliğe de imkân sağlamaktadır. Bana göre, sosyal kimlik ile kişiliğin aynı anda gelişmesi, spesifik bir yorumlama ve kritik yansıtıcı beceriler gerektiren zor bir görevdir. Bu iki beceriyi elde etmenin, din eğitiminin de önemli iki amacı olduğunu ileri sürüyorum. Umarım din eğitiminin, eş zamanlı kişisel ve sosyal kimlik gelişiminin değerli bir vasıtası olduğunu gösterebilirim. Böylece DE çocukları ve gençleri sosyalleştirmenin önemli bir parçası haline gelir.

Yorumlama ve kritik yansıtıcı becerileri daha detaylı olarak betimlemeden önce, izin verin evvela kimlik ve kimlik oluşum sürecini yorumlayayım. Hem felsefi hem de psikolojik alan yazında kimlik oluşum süreci sıkça “hikaye anlatma” olarak tasvir edilir (Ricoeur 1992; cf. also Vermeer 2004, 159-161). Tanımın altında yatan bu kavramdır. Buna göre birisinin kimliği, yaşam hikâyesindeki olaylar dizisinin arayışında olduğu başka birisinin yaşam hikâyesinin bir yorumudur. O halde, bu öyküleyici bakış açısından hareketle kimlik ve kimlik oluşum sürecinin dinamik olduğu görülmektedir. Bu süreç, kesintisiz yaşanan olaylarının akışını yorumlamak ve yeniden yorumlamak şeklinde devam eden bir eylemdir. Yeni yaşam olayları yorumlanmalıdır. Yani, onlar, bu geçmiş yaşam olaylarının yeniden yorumlanmasına neden olan birisinin yaşam hikâyesiyle birleştirilmelidir. Sonuç olarak, insanın kimliği sürekli akış halinde ve kesintisiz olarak değişime tabi olmaktadır. Kimlik ve kimlik oluşumunun bu “yorumlayıcı” görüşü artık sabit kimlik veya kişiliğin temel çekirdeği olarak kabul edilmemektedir. Ancak dinamik bir süreç olarak kabul görmektedir. Bu görüş aynı zamanda kimlik oluşumunun, bireysel bir

eylemenden ayrı olarak, sosyal ve kültürel bir süreç olduğunu açıklamaktadır (Wardekker & Miedema 2001, 37). Başkaları izleyici rolünü icra ettiği için bu sosyal bir süreçtir. Eğer biri kendi yaşam hikâyesini oluşturursa, yalnızca kim olduğunu söylemesi yeterli değildir. Aynı zamanda başkalarına kim (olmayı) düşündüğünü de söylemelidir. İzleyici olarak başkaları, kişinin hayat hikâyesinin ortak oluşturucularıdır. Başkalarınca anlaşılabilir olmak için, değerler, normlar, inançlar, erdemler, belli bilgi yapıları ve mevcut kuşatıcı kültür unsurlarının yanında, yaşam hikâyeleri hikâye şemasının yardımı, türü, metaforu ve motifleri ile yapılandırılmalıdır. Böylece birisinin önemli yaşam olaylarını anlamlı bir şekilde yorumlaması büyük ölçüde (başka) birisinin kültürel ve sosyal çevresinde neyi anlamlı bulduğuna bağlıdır (Vermeer 2009).

Kimlik oluşturma süreci açıkça yorumlama becerisi gerektirir. Eğer birisinin kültürel özgeçmişi yaşam olaylarının yorumu manasında “depo” işlevi görürse, o kişi sadece bu kültür anlamlarına benzemeye ihtiyaç duymaz; aynı zamanda onları kendisine de uygulaması gerekir. Bu yorumlama becerisi gerektirir. Bu beceri de DE yoluyla elde edilebilir. Burada çok yararlı olan Jackson tarafından geliştirilen yorumlayıcı yaklaşımdır (2002,109-112; Jackson & O'Grady 2007, 196). Bu yaklaşım üç tane pedagojik ana ilkeye dayanır: temsiliyet, yorumlama ve yansıtıcılık.

İlk ilke, temsiliyet, dini geleneklerin, inancın birleşik bir sistemi olarak sunulmaması gerektiğini ifade eder. Ancak bu, inancın dahili bir parçası olarak sunulabilir. Bundan maksat, öğrencilerin, her bir inanırın kişisel özgün bir yol kullanarak, dini gelenekleriyle ilişki kurduğu gerçeğinin farkına varmasıdır. Örneğin kişinin bir Hıristiyan ya da bir Müslüman olması, kendi ailesinin özgeçmişi, yakınlığı ve sosyal sınıfı gibi birçok sosyal ve kültürel faktörden etkilenmektedir. Bu olgu vurgulanmalıdır. Bundan dolayı DE sınıfları, dini geleneklerin doktriner bakış açısına bu kadar çok odaklanmamalıdır. Bunun yerine DE sınıfları, inanan bireylerin kişisel hikâyelerini kullanmalıdır. Tercihen çocuklar ve gençler olmalıdır ki öğrenciler, inandıklarını yaşayan ve tecrübe eden bu inanırların kişisel tarzlarını yansıtıcı bir yolla kimlik edinebilsin.

İkinci pedagojik ilke, yorumlama, dini materyali temsil eden yolla yakından ilişkilidir. Bu, öğrencilerin sadece her dini yaşam tarzının kişisel bir yapılandırma olmadığını fark etmesi ile birlikte, aynı zamanda onu yorumlamayı öğrenmesi gerektiğini ifade eder. İşte DE sınıflarında yapılacak olan, öğrencileri yavaş yavaş teşvik ederek, kişisel dindarlık tanımlarından daha büyük dini geleneğe doğru sevk etmektir. Böylelikle onlar, bir anlamlandırma

aracı olarak, kişisel dini yorumlar ile daha geniş dini gelenek arasında yorumsal bir ilişki kurmayı öğrenirler.

Üçüncü eğitsel ilke olan yansıtıcılık ise, öğrencilerin başkalarının kişisel dini öykülemeleri vasıtasıyla kendi yaşam yollarını yeniden değerlendirmeleri gerektiğini ifade eder. Jackson (2002, 112, 130134) öğrenmenin bu şekline “terbiye etme” diyor. Başka birisinin yaşam tarzıyla karşılaşma durumundaki hissiyat, öğrencileri kendi kültürel dini çevrelerin sabitelerinin “ötesine geçmek”e teşvik edebilir ve onlar kendi yaşam felsefelerinin temel yeni bir savını keşfedebilirler (cf. also Hobson & Edwards 1999, 15).

Bu üç ilke sayesinde, din eğitimine yorumsal yaklaşmak, açık bir şekilde kimlik oluşumu için gerekli olan yorumlama becerilerini edinmeye olanak sağlamaktadır. Bu, öğrencileri yalnızca farklı dini-kültürel araçlar hakkında bilgilendirmez. Bu araçlar, değerler, normlar, erdemler ve kişinin yaşam hikâyesini yapılandırmak için kullandığı inançlar gibi değişik dini geleneklerden meydana gelir. Bunlar aynı zamanda öğrencileri kendi yaşam tarzlarını yorumlarken bu araçları kullanmaya güdüler. Bu yolla, yorumlayıcı yaklaşım kişisel kimliğin oluşmasına yol açar. Hemen eklemek istiyorum ki kişisel kimlik dini bir kimlik olmaya ihtiyaç duymaz. Benim görüşüme göre din eğitiminin amacı bu değildir. Ya da çocukların ve gençlerin dini sosyalleşmesi bu değildir (cf. the second section of this article). Fakat yorumlama becerilerini kazanmak kimlik oluşumu için gereklidir. Haliyle bu, başkaları aleni bir şekilde yaşamlarında dini bir yorumu redderken, bazı öğrencilerin de yaşamlarına dini bir perspektif yansıtmaları ile sonuçlanabilir. Birbirleriyle çelişen bu iki ihtimal de eğitsel bakış açısından uygundur. Yorumlayıcı yaklaşım sosyal bir kimliğin oluşumuna neden olabilir ve böylece öğrencilerin kültürel-normatif entegrasyonuna katkıda bulunabilir. Temsiliyet, yorumlama ve yansıtıcılık ilkeleri sayesinde, dini-kültürel arkaplanları ilk bakışta tuhaf ve alışılmadık görünen başka kimseleri anlamayı aynı zamanda derinleştirebilirler. Bu itibarla DE bahsi geçen eşitlik, hoşgörü, hoşgörüsüzlüğü red ve ayrımcılık yapmama gibi temel demokratik değerleri teşvik edebilir.

Ancak özellikle bu demokratik değerler teşvik edilme noktasına geldiğinde, yorumlayıcı yaklaşımın da biraz zayıflıkları vardır. Benim ana eleştirim yansıtıcılığı anlamının oldukça sınırlı olduğudur. Genel olarak yansıtıcılık yaşam tarzını terbiye etmek veya eleştirel yansıtıcılık olarak görülür. Bu yaşam tarzında dinler basmakalıp fikirler ve yabancı düşmanlığı ile savaşmak olarak temsil edilirler. Ancak dini gelenekler de bazı gerçek talepler oluştururlar

ya da bazı değerleri tamamen gerçek kabul ederler. Yorumlayıcı yaklaşımın bir savunucusu olarak Jackson (2002, 123) bunu inkâr etmez. Fakat bununla birlikte temel eğitimin konusunun/ilgisinin “bilgiyi geliştirmek ve dini gelenekler içinde yaşayan kişilerin kullandığı dilin gramerini ve daha geniş sembolik örneklerini anlamak olduğunu ifade eder. Böylece kişi inançlarını, hislerini ve tutumlarını daha iyi anlayabilir.” O göreceliliğin taarruzuna karşı kendini savunmak için, eğitimin konusunun “tüm ‘dinler’ eşit derecede doğrudur şeklindeki metodik varsayım”ını ifade etmediğini ilave eder (Jackson (2002,123). Modern bir bakış açısından sosyalleşmeye bakıldığında bu yeterli değildir. Batı toplumları hayli bireyselleşmiş toplumlardır. Böylece birçok durumda insanlar özerk yaşamlarını yönlendirebilirler. Bununla birlikte özgürlük, kişinin yaşamı sayılabilecek yükümlülük(ler) olarak anlaşılmaya doğru gider. Bunlar da idealler, inançlar, kanaatler, tutunduğu değerler yanında kişinin yaptığı seçimlerdir. Bu da, DE yoluyla elde edilme imkânı olan eleştirel yansıtıcı beceriler gerektirir. Ancak bu, eğer sınıf ortamında yarışabilen gerçek iddialar ve değerler tartışılabilirse mümkün olur. Böylesi bir tartışmanın amacı, bir takım inançların yanlış diğer bazılarının doğru olduğunu göstermek değildir. Böyle bir amaç yararsız olur. Çünkü, basitçe böyle bir yargıda bulunmak bize bir avantaj sağlamaz. Fakat mesele üzerindeki asıl nokta bu değildir. Eleştirel yansıtıcı becerilerin kazanımı ilk olarak şunu işaret eder: öğrenciler özerk bireyler olabilmek için, sürdürülebilir akılcı bir bakış sorumluluğunu geliştirmelidirler. (MacMullen 2007, 23, 67-87). Böylece DE sınıflarında, hakiki ve geçerli sorular gözardı edilmemelidir. Ancak temsiliyet ve yorumlama konuları/sorunları hep birlikte bizzat merkez (yapıyı) oluşturmalıdır.

Eleştirel yansıtıcı becerilerin kazanımı, bireyselleşme ihtiyacındaki modern toplumumuz için eğitimin hayati bir parçasıdır. Daha önce bahsi geçen yorumlama becerileri ile birlikte, bu beceriler öğrencilere bağımsız bir kişilik yapısı ve özgün bir tarz oluşturmayı sağlayabilir. Bunun yanında, sözkonusu beceriler öğrencilere öz eleştiri yoluyla başkalarını anlamayı kazandırabilir. Hoşgörü, saygı, ayrımcılığı reddetme, temel demokratik ve medeni değerler olarak böylece güçlendirilir. Fakat (bu) düşüncesizce (davranarak) olmaz. Öteki ile eğitsel bir karşılaşma -ki bunun için DE sınıfları fevkalade uygundur- öğrencileri başkalarınınkinin yanı sıra kendi dinleri, kültürleri, ahlaki arka planlarını kritik etmeye teşvik eder. Bu, çok uluslu, demokratik, liberal bir toplumda vatandaşlığın önemli bir bakış açısı olarak, bağımsız bir şekilde, temel inanç ve değerlerini sürdürmeyi öğrenmelerini sağlar.

Böylece, Din eğitiminin çocukları, gençleri, büyük medeni değerler ile sosyalleştirmenin önemli bir aracı olduğu gözlemlenebilir. DE okul programlarında haklı bir yere sahiptir. Fakat dini okul programlarının bir parçası olarak, eleştirel yansıtıcı beceriler ve yorumlama kazanımlarını amaçlayan din eğitimi modeli bunu yapabilir mi? diye insan merak edebilir. Başka bir ifade ile, bu, temelde doktriner yapısı gereği okulun eğitsel amaçlarına ters düşmeyen din eğitimi modeli midir? Bu konu makalenin beşinci ve son bölümünde tartışılacaktır.

SOSYALLEŞME, DE VE DİNİ OKULLAR

DE bu makalede anlaşıldığı kadarıyla, dini okul programının bir parçası olmaya devam ediyor. Ancak hemen eklemeliyim ki bu, tüm dini okullar için geçerli değil. MacMullen'ın (2007, 169-175) liberal demokratik bir ülkede, dini okulun meşruiyeti ile ilgili değerlendirmesinde açıkladığı hususlar gibi, dini okulların bazı gereksinimleri karşılamalıdır. O izin verilebilir dini okulların dört özelliğinden bahseder. Bunların ilki pedagojik niteliklidir. Bu, okulları her zaman akılcı müzakereler yapmaya cesaretlendirir. Okullara dini bir bakış açısını öğretmek için izin verilir. Sözelimi, akılcı müzakereler yapabilmek için, kilisenin kürtaj öğretimi ile seküler karşı çıkışlar birlikte ele alınmalıdır. Böylece dini okul tartışmanın hem etik hem de dini boyutunu sunmak için bir çaba göstermelidir. MacMullen'ın ikinci gereksinimi program ile ilgilidir. Bu gereksinime göre okul programının önemli bir kısmı okulun dini değerlerinden soyutlanmalıdır. Örneğin, dini okullar yaratıcı bir bakış açısı sunmak için yetkilendirilmişlerdir. Ancak bunu temin etmek için öğrencilere de seküler yöntemin tanıtılması gerekir. Bilimsel mantık programı da insan evrimi üzerinde ayrı biyoloji dersleri içermelidir. MacMullen'ın üçüncü gereksinimi de yine programla ilgilidir: öğrencilere alternatif dini ve etik doktrinler tanıtılmalıdır. Doğru inanıştan sapmalar anlamında değil, ancak öğrencilerin biraz ilgisini çekebilecek değerli alternatifler olarak sunulabilir. Son olarak, MacMullen az ya da çok okulun açık olmasını gerektiren örgütsel gereksinime göndermede bulunur. O liberal, demokratik bir ülkede izin verilen dini okulun şeffaf bir kayıt ve atama politikası sürdürmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Bununla birlikte bu okullar kendi dini topluluklarına dışardan gelen personeli ve öğrencileri de hoş karşılamalıdır.

İnanıyorum ki bu gereksinimler, önceden savunulan DE modelinden daha az önemli değildir. Üçüncü ve dördüncü gereksinimler, yorumlama becerileri kazanımları bakımından hayati öneme sahiptir. Gördüğümüz

kadarıyla, bunlar (beceriler) başka inançlara sahip kişilerle zıtlaşan öğrencilere bunun dini hayatlarını anlamlandırmak manasına geldiğini gösterecektir. Fakat bu hesaplar "terbiye etme," sürecini tetiklemek için ise, bahse konu olan şey okulun bağlı olduğu dini gelenekten farklı bile olsa, bunlar kendi gerçekliği içerisinde özgün ve anlamlı bir şekilde sunulmalıdır. Bunun gibi, eğer sınıfın kendisi açık izin ve politik onayın sonucu olarak dini yapı bakımından çok kültürlü ise terbiye etmek açıkça teşvik edilmektedir. Benzer şekilde, eğer öğrenciler rasyonel bir şekilde müzakere etmeye cesaretlendirilir, izin verilir ve farklı inanç ile dini gelenekten kaynaklanan ahlaki ve dini talepleri incelemeye teşvik edilirse, onların eleştirel yansıtıcı beceriler kazanımına da olanak sağlanır. Bu amaçla, birinci ve ikinci gereksinimler özellikle önemlidir.

Sonuç olarak, eğer eğitimin amaçları çocukların ve gençlerin topluma katılımına imkân sağlamaksa; DE yorumlama ve eleştirel yansıtıcı beceriler kazanımı için yararlı ise, bizim bahsi geçen gereksinimleri karşılayacak dini okula ihtiyacımız vardır. Bu artık, okullara açık dini bir değerler sistemi için izin verilmemelidir anlamına gelmez. Böyle bir şey gerçekçi de olmaz. Bu, onlar bununla nasıl başa çıkacak? sorusundan fazla bir şeydir. Okullar için önemli olan Meijer'in (2006, 225-228) "yansıtıcı kültür aktarımı" olarak isimlendirdiği sürece okulları teşvik etmektir. Bu durum, okulların açık bir şekilde bağlı oldukları dini geleneği sunmamaları gerektiğini ifade eder. Bunun yerine tarihsel, bağlamsal ve dinamik olarak DE vermeleri gerekir. Eğitimin her zaman kültür aktarımını içerdiği gibi din eğitimi de kültür aktarımını içerir. Bu sadece kaçınılmaz değil, aynı zamanda dini okulun bir değer olarak kendi dini geleneğinin inkâr edilemez gerçeğidir. Aynı zamanda bu, ötekini anlamayı aşılama amacıyla, okulun (dini okullar da dâhil) yadsınamayan pedagojik görevidir. Bunun yanında okul, dini ve kültürel geleneği içerisinde açık bir şekilde görülen olguya öğrencileri eleştirel yansıtıcı düşünceye de teşvik etmelidir. Dini okullar çocukların ve gençlerin sosyalleşmesine ancak bu yolla önemli bir katkı yapabilir. Fakat liberal demokratik bir ülkede Ortodoks dini okulun yasaklanmasından daha fazla bir çıkarımda bulunulabilir mi? Haliyle bu çetrefilli bir sorudur. Yukarıdakilerin ışığında, politikacıların cevaplaması gerektiğini söyleyebilirim.

Kaynaklar

Astley, J. 1994. *The philosophy of Christian religious education*. Birmingham: Religious Education Press.

- Davie, G. 2000. *Religion in modern Europe. A memory mutates*. Oxford: Oxford University Press.
- Desmedt, E. 2001. Onderwijs en waarden. Hedendaagse visies in kaart gebracht. Pp. 7-41 in *Opvoedend onderwijs. Verkenningen in de theorie en de praktijk van de waardencommunicatie op school*, edited by H. van Crombrugge and B. Vanobbergen. Gent: Academia Press.
- Dijkstra, A. B. 2006. Onderwijs en integratie. Pp. 141-153 in *Levensbeschouwelijk leren samen-leven. Opvoeding, identiteit en ontmoeting*, edited by S. Miedema and G. Bertram-Troost. Zoetermeer: Meinema.
- Durkheim, E. 1902/1984. *Erziehung, Moral und Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hobson, P. R., and J. S. Edwards. 1999. *Religious education in a pluralist society. The key philosophical issues*. London: Woburn Press.
- Hurrelmann, K. 2002. *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Jackson, R. 2002. *Religious education: An interpretive approach*. London: Hodder & Stoughton.
- Jackson, R. 2004. *Rethinking religious education and plurality. Issues in diversity and pedagogy*. London: Routledge Falmer.
- Jackson, R., S. Miedema, W. Weisse, and J. P. Willaime, eds. 2007. *Religion and education in Europe. Developments, contexts and debates*. Münster: Waxmann.
- Jackson, R., and K. O'Grady. 2007. Religion and education in England: Social plurality, civil religion and religious education pedagogy. Pp. 181-202 in *Religion and education in Europe. Developments, contexts and debates*, edited by R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse, and J. P. Willaime. Münster: Waxmann.
- Klaassen, C. 1993. Individualisering en socialisatie. Pp. 171-190 in *De kern van het verschil. Culturen en identiteiten*, edited by C. Bouw and B. Kruithof. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Lammermann, G. 1998. *Grundrifi der Religionsdidaktik. Zweite Auflage*. Stuttgart: Kohlhammer.
- MacMullen, I. 2007. *Faith in schools? Autonomy, citizenship, and religious education in the liberal state*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Meijer, W. A. J. 2006. *Traditie en toekomst van het islamitisch onderwijs*. Amsterdam: Bulaaq.
- Ricoeur, P. 1992. *Oneself as another*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schreuder, O. 1994. Culturele individualisering. Pp. 37-59 in *Individualisering en religie*, edited by J. A. van der Ven. Baarn: Ambo.
- Tillmann, K.-J. 2007. *Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Van Gennip, J. 2002. Religies en het publieke domein. Vier vragen bij de eigentijdse discussie. Pp. 15-29 in *Religies in het publieke domein*, edited by H. Vroom and H. Woldring. Zoetermeer: Meinema.
- Vermeer, P. 2004. Learning religion in a plural society. Pp. 153-172 in *Hermeneutics and religious education*, edited by H. Lombaerts and D. Pollefeyt. Leuven: Peeters.
- _____. 2006. Are Dutch youths trading in religion for spirituality? Pp. 103-118 in *Religion, spirituality & identity*, edited by K. Tirri. Bern: Lang.
- _____. 2009. Denominational schools and the (religious) socialisation of youths. A changing relationship. *British Journal of Religious Education* 31(3): 201-211.
- Vreeburg, B. 1993. *Identiteit en het verschil: Levensbeschouwelijke vorming en het Nederlands voortgezet onderwijs*. Zoetermeer: De Hortsink.
- _____. 1997. Religieuze socialisatie en onderwijsverzuiling. Pp. 185-225 in *Verzuiling in het onderwijs. Actuele verklaringen en analyse*, edited by A. B. Dijkstra, J. Dronkers, and R. Hofman. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Wardekker, W. L., and S. Miedema. 2001. Denominational school identity and the formation of personal identity. *Religious Education* 96(1): 36-48.

