Başkalarının Dünya Görüşlerini Anlama: Din Eğitimine Yorumlayıcı Yaklaşımlar

Robert JACKSON, Prof. Dr.
Warwick Üniversitesi Eğitim Enstitüsü

Atıf/©– Jackson, R. (2003). Başkalarının dünya görüşlerini anlama: Din eğitimine yorumlayıcı yaklaşımlar. *Değerler Eğitimi Dergisi 1*, (3) 189-215.

Özet– *Bu makale, yazarın 'Religious Education: An Interpretive Approach' adlı eserinde de olduğu gibi öncelikle temsil, yorumlama ve düşünümsellik anahtar kavramlarını tartışarak yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımını tanıtma amacını gütmektedir. Makale, bu fikirlerin deneysel bir program geliştirme projesi olan Warwich Din Eğitimi Projesine (The Warwich RE Project) nasıl uygulandığını göstererek devam etmektedir. Nihayet Warwich Din Eğitimi Projesinin tamamlayıcısı olarak görülen yorumlayıcı yaklaşımın dört değişkeninin üzerinde durulmaktadır. İkisi İngiltere'deki Warwich Din ve Eğitim Araştırmaları Biriminde yapılan çalışmayla (Krisman ve O'Grady'nin çalışmaları) bağlantılıdır. Diğerleri ise Güney Afrika (Stonier, Kwenda ve Mndende) ve İsveç'teki (Eriksson) din eğitimcilerinden alınmıştır.*

Anahtar Kelimeler– *Hermenötik, Yorumlayıcı Yaklaşım, Yorum, Düşünümsellik, Din Eğitimi, Temsil.*



Religious Education: An Interpretive Approach ***(Jackson, 1997) adlı kitabımda, din eğitiminin en azından başkalarının dinî dünya görüşlerine yönelik bir anlayışı içermesi hâlinde, dinî materyalin sunumu ve yorumlama metotları bakımından ele alınması gereken bir dizi sorunun ortaya çıkacağını ileri sürdüm. Dinî dünya görüşlerini*** *kapalı kanaat sistemleri*

olarak sunmanın tehlikelerine işaret ettim, bireyin kişisel ve sosyal kimlik duygusunu şekillendirmeye yardım eden çeşitli etkenlere dikkat çekerken bireyselliğe imkân veren daha kişisel ve esnek bir model önerdim.

Ayrıca dinî materyalin yorumlanması için, özellikle sosyal antropolojinin çeşitli dallarından aldığım iç görülerle, bazı metotlar geliştirdim. Bu metotlar, öğrencilerin diğer anlayışları öğrenirken kendi ön kabullerini bir yana bırakmalarını beklemek yerine (ki bir çok fenomenal yaklaşımda bu beklenmektedir) doğrudan onların kendi kavramlarından ve deneyimlerinden yararlanma yolunu seçmektedir. Yorum öğreniciyi hâlen anladığı kavramları başkalarının kavramlarıyla karşılaştırmaya sevk eder. Bunun için öğrencinin kendi perspektifi öğrenme sürecinin zarurî bir parçasını oluşturmaktadır. Bu konu öğretim açısından çok önemlidir. Çünkü eğitimciler başkalarının dünya görüşlerini öğretmek ve öğrenmek için stratejiler geliştirirken, öğrencilerin kendi anlayışlarına karşı da duyarlı olmalıdırlar.

Ayrıca öğrencilerin (ya da araştırmacıların) kendi deneyimleri ile yaşam tarzını yorumlamaya çalıştıkları kişilerin deneyimleri arasındaki ilişkinin farklı yönlerini ifade ettiği anlaşılan düşünümselliğin (reflexivity) çeşitli unsurlarını da ele aldım. Düşünümselliğin üç yönüne dikkat çektim (Jackson, 2000a):

(i) Öğrenicinin kendi yaşam tarzına ilişkin anlayışını yeniden gözden geçirmesi (başkasının yaşam tarzı hakkında düşünme yoluyla "ahlâken" yükselme).

(ii) Üzerinde çalıştığı materyalin yapıcı bir eleştirisini yapma.

(iii) Yorum sürecine sürekli eleştiri geliştirme; metodolojik olarak öz-eleştirel olma.

Bu hususların da pedagojik muhtevaları bulunmaktadır. Düşünmeyi ve yapıcı eleştiriyi teşvik eden bir eğitim yaklaşımına gerek bulunmaktadır. Öğretmen, ister tartışmalar ister faaliyetler yoluyla öğrencilerin dinî ve ideolojik arka plânları hakkında ne kadar bilgi sahibi olursa, öğretim o kadar duyarlı ve odaklanmış olur. Bu din eğitimi yaklaşımının pedagojisi ayrıca öğrencilerin arkadaşlarından içgörüler kazanmasına ve sınıftaki farklı fikirleri inceleyebilmesine imkân verecek metotlar gerektirmektedir. Din eğitiminin "içeriği" yalnızca öğretmen tarafından sağlanan veriden oluşmaz, ayrıca katılımcıların bilgisi ve deneyimini ve iki ta-

raf arasında etkileşimli (interaktif) bir ilişkiyi de içerir. Farklı arka plânlara sahip çocuklarla çalışan uzman bir din eğitimcisinin, diyalektik öğrenmeyi idare etmek için profesyonel beceriye gereksinimi vardır. Öğretmenler, öğrencilerin kendi duruşlarına ve aynı zamanda öğretilen materyale yönelik doğru bir duyarlılığa sahip olabilirler ve uygun pedagojiler geliştirebilirlerse, o zaman farklılığı kapsayabilen gerçek bir tartışmalı din eğitimi forumu ortaya çıkabilir.

İçeridekiler ve Dışarıdakiler[1]

Temsil (representation), yorumlama (interpretation) ve düşünümsellik (reflexivity) konuları birbiriyle yakından ilişkilidir. Örneğin; Edward Said'in yeni ufuklar açan eseri Orientalism *(1978), İslâm imajının nasıl yapılandırıldığını ve Avrupalılar tarafından kendi çıkarlarına göre nasıl basmakalıp yapıda temsil edildiğini göstererek tarihsel bir boyut sağlamaktadır. Said'e göre oryantalist yorumlar hem* kendi*ni tanımlamayı hem de* öteki*lerin klişeleşmiş portrelerini vermeyi içermektedir. Bu gibi yorumların başlıca hatalarından birisi öz eleştiri yoksunluğudur; bu da literatürdeki çeşitli türlere yansıyan ve bu gibi yerleşik yayınların daha sonraki eserler üzerindeki etkisi yoluyla sürdürülen kurumsallaşmış bir bakış açısına yol açmaktadır. Bu nedenle örneğin İslâm'a ya da Hinduizm yorumlarına ilişkin çeşitli klişeler Batı literatüründe süregelmektedir.*

Kişinin yorum konusundaki duruşu açıkça din ve kültür araştırmasında içeridekiler ve dışarıdakiler arasındaki ilişkiye dair tartışmada nerede durduğuna bağlıdır. Bir aşırı uçta dinleri ve kültürleri zaman içinde değişen, ancak bir öz değerler ve kanaatler toplamına sahip, belirgin sınırları bulunan organik varlıklar *olarak görenler bulunmaktadır (Örneğin McIntyre, 1978). Bu noktada içeridekilerle dışarıdakiler arasındaki ayrım açık ve keskindir. Diğer aşırı uçta dinlerin ve kültürlerin tamamen yeniden yapılandırılmasını savunanlar yer almaktadır. Burada tamamen bireylere ve onların kişisel anlatımlarına odaklanılmaktadır. Örneğin Vincent Crapanzano'nun Faslı Müslüman tuğlacı hakkındaki araştırması (1980), onun psikolojik yaşamının unsurları ile modern Avrupa*

[1] Yazar, *içeridekiler* (insider) ile bir inanca sahip olanların o inanç hakkındaki bakış açısını; *dışarıdakiler* (outsider) ile de bir inançla ilgili olarak o inancı benimsemeyenlerin bakış açısını kastetmektedir (çev.).

kültür araştırmalarından elde edilen teorik materyal arasında kurulan bağlantılara yoğunlaşmakta, Fas'ın dinî ve kültürel bağlamını bir kenara atmaktadır. Bu çalışma, yazarının kendisi hakkında kitabın kahramanı olan Thumai'den daha çok şey anlatması dolayısıyla eleştirilmektedir (Geertz, 1988: 95). Din eğitimi alanında Clive ve Jane Erricker'in eseri, etkili eğitimin dinî, kültürel, ahlâkî, duygusal vs. yönlerini birleştirerek dinler ve kültürlerin yapı çözümünü yapmaktadır (Erricker & Erricker 2000a, 2000b).

Hem "dinler" hem de "kültürler" için bir orta yol öneriyorum. Avrupa'nın "dinler" hakkındaki aydınlanmacı görüşü şöyledir: Dinler, dinî gelenekler ve gruplanmaların çok daha esnek bir betimlenmesi yararına terk edilmeleri gereken, farklı uygulamacılar ve uygulamacı olmayanlar tarafından sınırlandırılan, siyasal bakımdan rekabet edilen, içinde bazı bireylerin kendi yerlerini belirledikleri ya da yerlerinin başkaları tarafından belirlendiği, farklılığı belirgin ve içsel olarak tutarlı inanç sistemleridir. Bu kişiler elbette bireydirler fakat her ne kadar bazıları dinî geleneğin dışında olsa da bunların bir dizi bağlamsal grup etkisiyle ilişkili oldukları görülmelidir (Jackson, 1997, Bölüm 3).

Benzer şekilde bireyler, belli uygulamaları sürdürmeleri ya da (belki rekabet veya çatışma iklimi içinde) değiştirmeleri bağlamında, bir kültürel geleneğin parçası olarak görülebilirler. Ancak bireyler ayrıca çeşitli yerlerden alabilecekleri kültürel kaynaklardan da istifade edebilirler. Eğer başkalarıyla karmaşık etkileşimler ve ortak etkiler yaşadıkları, medya ve internetin etkisine açık oldukları çoğulcu ve küresel toplumlarda yaşıyorlar ise bu olasılık daha da güçlü olacaktır. Bu durumda hiçbir tekil metafor kültürel deneyimin karmaşıklığını kavrayabilecek kapasitede olamaz. "İçeridekiler" ve "dışarıdakiler" kategorilerinin tutarlı biçimde uygulanması mümkün değildir. Dinî ve/veya kültürel, sosyal, siyasal ya da cinsiyet deneyiminin kesiştiği ve bu nedenle paylaşıldığı bazı alanlar bulunabilir, ancak diğer alanlarda içeridekilerle dışarıdakiler arasındaki ayrım açıktır. Üstelik bir mülâkatın ya da konuşmanın gerçekleştirildiği sosyal bağlam, kişinin kimliğinin hangi unsurlarının ön plânda olduğunu bir noktaya kadar belirlemektedir.

Geç modern çoğulcu toplumlarda, bireyler bir kültürel geleneğin unsurlarıyla özdeşleşebilir, diğer unsurlarına karşı çıkabilir ve ayrıca kendi kültürel kimliklerini yeniden şekillendirmede yaratıcı biçimde yeni kay-

naklardan yararlanabilirler. Gerd Baumann'ın gösterdiği gibi, kültürel şekillenme ve yaratıcılığın büyük bir kısmı farklı arka plânlara sahip insanların ortak ya da kesişen çıkar alanlarındaki etkileşimi üzerine gerçekleşmektedir (Baumann, 1996). Kişiyi devam eden ancak rekabet edilen kültürel geleneğin parçası olarak görmenin yanı sıra (Clifford, 1986; Said, 1978) o kişinin yeni kültürel materyalden yararlandığını ve onunla yaratıcı olduğunu da gözlemlemek mümkündür. Kültürel değişim süreci olan özgün çıkarlar ve bağlamın kültürel ifade üzerindeki etkileri nelerdir?

Bu orta yolu ana hatlarıyla değerlendirmeyi daha somut hâle getirmek bakımından, Eleanor Nesbitt'in genç İngiliz Hindulara ilişkin boylamsal (longitudinal) çalışması zikredilebilir. Bu çalışma çok farklı bireylerin "Hindu olma" duygusuna sahip olmayı kendi kişisel ve sosyal kimliklerinin önemli bir parçası şeklinde görmelerine karşın, yine de seçmeci bir tarzda (ve kendi farklı yöntemleriyle) Hindu geleneğinden olduğu kadar dışarıdan da dinî-kültürel materyal aldıklarını ortaya koymaktadır (örneğin Nesbitt, 1998 & 2000). Genç bir kadın olan Mina ile bir kez on iki yaşında (bir ortaokul öğrencisi) bir kez de yirmi bir yaşında (bir psikoloji öğrencisi) iken mülakât yapılmış, iç dinamiklerini geliştirmede ailesinin ve kendisinin Sathya Sai Baba'nın müridi olarak edindiği deneyimlerden ve aynı zamanda Batı müziği gibi kaynaklardan yararlandığı ortaya çıkmıştır. Bu genç kadın yirmi bir yaşında iken hâlen Hindu Bhakti geleneği ile –özellikle meditasyon yoluyla– bağlantılıydı. Ayrıca Sathya Sai Baba'nın öğretileriyle tutarlı güçlü bir sosyal kaygıyı sürdürüyordu. Ancak on iki yaşındaki aile yaşamı ortamı içinde sürdürdüğü ritüel uygulamaları terk etmiş, bir dinin uygulaması olarak gördüğü şeyden ziyade tanrıcı bir maneviyat ifadesini tercih eder hâle gelmişti.[2]

Nesbitt'in mülâkat yaptığı kişiler, çeşitli unsurlardan yararlanan, karmaşık ama iyi entegre olmuş kimlikler olarak ortaya çıkmaktadır.[3] *Bu kişiler Hindu geleneğiyle ortak bağlantılılık duygusu yoluyla birbirleriyle ilişki kuruyorlar, böylece bir aileye benziyorlardı. Ancak bazı yönlerden gençler birbirlerinden çok farklı idiler. İlginçtir ki; Nesbitt'in bir Ku-*

[2] Bu veri Leverhulme Vakfı tarafından finanse edilen projelerden elde edilmiş, Jackson ve Nesbitt tarafından (1993) nakledilmiştir.

[3] Yazarın Oslo'da kendileriyle mülâkat yapılan Pakistanlılara ilişkin olarak *entegre çoğulcu kimlik* kavramı tartışması için ayrıca bkz. Østberg, 2003.

veykır (Quakers) üyesi olarak manevî keşif yolunda gösterdiği güçlü ilgiyle birlikte yaşadığı deneyimler bazı yönlerden Mina'nın deneyimleriyle "kesişmekte", böylece yorumlama sürecini kolaylaştırmaktadır. Karşılaşma her ikisini de etkilemiştir (Nesbitt, 2000).

Julia Ipgrave'in ilkokul çocukları üzerinde yaptığı sınıfa dayalı araştırması da içeridekiler/dışarıdakiler ayrımına meydan okumaktadır. İletişim eylemi "dışarıdan" bir araştırmacıya "içeriden" bir perspektif sağlamaktan çok, araştırmacıyla araştırılanı karşılıklı bir anlayış sürecinde birleştirdi. Çocukların algılamaları kendi anlayışlarıyla araştırmacının varlığı arasında bir müzakereden doğdu. Ipgrave'in dikkat çektiği gibi bu süreçte "ben" ve "öteki"; "içerideki" ve "dışarıdaki" arasındaki açık ayrım yıkılmaktadır. Bunların yerine daha diyalogcu ve yapıcı bir araştırma paradigması konulmuştur. Daha önceki örnekte olduğu gibi, artan küreselleşme ortamı araştırılanı ve araştırmacıyı yaşamın bir çok yolu arasında dinamik bir karşılıklı etkileşime sokmuştur (Ipgrave, 2001).

Buraya kadar terimleri belli bir titizlikle ve özgün bağlamlarında kullanmayı savunurken, dinler ve kültürleri sınırlamanın tehlikelerine de işaret ettim. Ayrıca bireyi dinî veya kültürel alanın bir parçası olarak betimlemede ve dinî ya da kültürel kimliği tanımlamak için bir dizi metafor kullanmada daha yüksek bir esnekliğe sahip olma çağrısı yaptım. Ayrıca hem nitel araştırma hem de dolaylı olarak sınıftaki öğrenimde bu metoda ilişkin olarak kavramlar ve deneyimlerin karşılaştırılmasını, kişisel düşünmeyi ve öz eleştiriyi içeren yorumlayıcı süreçler sundum. Bütün bu süreçler geniş sosyal yapılarla bağlantılı olarak devam eden öğrencilerin kendi kimliklerini keşfetme çabasına ciddî katkılar sağlayabilir (Skeie, 1995; 2002).

Deneysel Program Geliştirme

Yukarıda vurgulanan hususların bir çoğu Warwich Din Eğitimi Projesinde (WREP) kullanılmıştır. Bu projede yazarlardan ve araştırmacılardan oluşan bir ekip 5-13 yaş grubundaki çocukların kullanacağı ders kitaplarının üretiminde bunları uygulamaya çalışmışlardır (Barratt, 1994a, 1994b, 1994c, 1994d, 1994e; Barratt & Price, 1996a, 1996b; Everington, 1996a, 1996b; Jackson, Barrat & Eve-

rington, 1994; Mercier, 1996; Robson, 1995; Wayne, Everington, Kadodwala & Nesbitt, 1996).[4] *WREP ekibi İngiltere'deki farklı dinî cemaatler ve gruplara ilişkin olarak çocuklar üzerinde etnografik araştırmalar, sosyal bilimlerden edebî eleştirilere, dinî eserlere ve diğer kaynaklara kadar teorik çalışmalar yapmışlar ve öğrencilerin kullanacağı, öğretmenlere yardımcı olacak deneysel program materyali tasarlamaya çalışmışlardır (Jackson, 1997, Bölüm 5). Niyetleri epistemolojik olarak açık, kitapları öğrenme kaynağı olarak kullanma sınırları içinde, konuşma diline yakın bir metodoloji sağlamaktı. Öğretim ve öğrenim çerçevesi, öğrencileri çalıştıkları konular hakkında duyarlı ve ustalıklı yorumlar yapmaya –öğrencilerin kendi yorum metotlarını kullanma hakkındaki düşünceleri dahil– yapıcı eleştiri fırsatlarını değerlendirmeye ve düşünmeye teşvik etmiştir. Elbette materyaller ders kitabı formatının değişmez dezavantajlarını içermektedir. Öğrenicilerle kitaplarda betimlenenler arasında herhangi bir fiilî diyalog olması imkânsızdır, bu nedenle anlamın gerçek bir müzakeresinden söz edilemez. Üstelik etnografik materyal ne kadar iyi seçilirse seçilsin, geçmiş deneyimlerin anlık görüntülerinden daha fazlasını sağlayamaz. Bu nedenle bütün etnografyalar biçim bakımından, canlı karşılaşma fırsatları sunma yerine, tarihsel metinlere ya da biyografilere dayalıdır. Buna rağmen metinler çocukların ve gençlerin dinî bağlamda betimlenmesinde ve onların bazı faaliyetlerinin ve bağlılıklarının anlatımında bir değere sahiptir.*

Aşağıda yorumlayıcı yaklaşımın bazı gelişimleri hakkında kısa açıklamalar yer alacaktır. Bunlardan birisi bir ders kitabını ele alırken diğerleri sınıflardaki araştırma ve gelişmeleri kapsayacaktır. Hepsi de din eğitiminin, kimlikle bağlantılı meselelerin tartışılmasına katkısını göstermektedir. Din eğitimi gençlerin ve çocukların eleştirel fakat aynı zamanda duygusal bir tarzda din ve kültür hakkındaki kilit tartışmalara dahil edildikleri bir müzakere meydanı gibidir ve bu onların kendi kimlik duy-

[4] Warwick Din Eğitimi Projesinin 7-11 yaş materyalleri (Bridges to Religions / Dinlere Köprüler) doğrudan Warwick Din ve Eğitim Araştırmaları Biriminden sağlanabilir. Ayrıca 11-14 yaşlara ilişkin (Interpreting Religions / Dinleri Yorumlama) bazı materyaller de mevcuttur. Ayrıntılar için aşağıdaki adreslerden Ursula Mckenna ile irtibat kurunuz:
u.mckenna@warwick.ac.uk
Warwick Religions and Education Research Unit, Institute of Education, University of Warwick, Coventry CV4 7AL.

gularının açığa çıkmasına yardımcı olur.

Yorumlayıcı Pedagojiler

Bu bölümün amacı dikkatleri yukarıda ana hatlarıyla anlatılan çalışmanın tamamlayıcısı olarak görülen yorumlayıcı yaklaşımın dört değişkenine çekmektir. İkisi İngiltere'deki Warwick Din ve Eğitim Araştırmaları Biriminin himayesi altında gerçekleştirilen gelişmelerle bağlantılıdır (Krisman ve O'Grady'nin çalışması). Diğerleri Güney Afrika'daki (Stonier, Kwenda ve Mndende) ve İsveç'teki (Eriksson) meslektaşlardan alınmıştır. Her bir olay araştırması kendi vurgusuna ve metodolojisine sahip olmakla birlikte, hepsinin ortak yönü din eğitiminin hem dinî materyalin anlaşılmasını teşvik etmesi gerektiği hem de öğrencilerin kendi görüşleri ve öngörülerini geliştirmelerine yardım ettiği görüşüdür.

İlk pedagojik duruş örneği Güney Afrika'daki ırk ayrımı sonrası Afrika dininin temsili hakkındaki bir soruna yanıt olarak geliştirildi. İkincisi; Londra'da bir özel okulda bir din eğitimi öğretmeninin çalışmalarından alındı.[5] *Üçüncüsü; din eğitimini İsveçli bir grup ortaokul öğrencisi tarafından önemli görülen değerler ve konuların müzakeresi ile başlatan bir örnektir. Dördüncüsü; bir İngiliz ortaokulunda yorumlayıcı yaklaşımı eylem araştırma (action research) metotlarıyla birleştiren araştırma örneğidir.*

Yorumlayıcı yaklaşımın varyasyonlarını göstermesinin yanı sıra her bir örnek olay araştırması, din eğitiminde araştırma ve geliştirmeye farklı bir yaklaşım sergilemektedir. İngiltere'de 1990'lı yılların ortalarından bu yana eğitim araştırmaları hakkında bir tartışma sürmektedir. Bu tartışmanın altında yatan soru bu tür araştırmaların, öğrenme ve öğretmenin kalitesinin yükseltilmesi amacıyla, okullardaki uygulamanın iyileştirilmesiyle doğrudan ilgili fikirler ve bilgiler sağlayıp sağlamadığıydı (Hargreaves, 1996; Hillage, Pearson, Anderson & Tamkin, 1998; Tooley &

[5] İngiltere ve Galler'deki okullarda bulunan çocukların yaklaşık % 20'si özel eğitim gereksinimine sahip olanlar (Special Educational Needs/ SEN) olarak kategorize edilmektedir. Bu şemsiye terim fiziksel, duyusal ya da duygusal ve davranışsal öğrenme güçlüklerinin tamamını kapsamaktadır. Bu çocukların yaklaşık % 18'i normal okullarda eğitim almaktadır. Diğer % 2 normal sınıfların karşılayamayacağı gereksinimlere sahiptir. Bu çocuklar hafif/orta öğrenme güçlükleri ve/veya davranış sorunlarından, daha ağırlarına kadar çeşitli güçlükleri ele alan özel eğitim kurumlarından, *köklü ve çoklu güçlükler*i ele alan okullara kadar

Darby, 1998). Aşağıda tartışılan bütün örnek olaylar eğitim uygulamalarıyla ilgili ortak bakış açısına sahiptir. Araştırma ve geliştirme faaliyetlerinin tamamı, farklı uluslararası ortamlarda kullanılabilecek pratik ve transfer edilebilir metotlardır.

Her bir örnek olay araştırması farklı roller üstlenen yazarlar tarafından yapılmıştır. Stonier, Kwenda ve Mndende, sosyal adaletin gündemin üst sırasında bulunduğu hızla değişen sosyal ve siyasal iklim bağlamında, dinî araştırmalardan sağlanan içgörüleri din eğitimine uygulamaya ilgi duyan akademisyenlerdir. Krisman bir düşünümsel uygulamacıdır. Bu gibi deneysel araştırmalarla meşgul olmaz; eserlerinde dinî geleneklerden elde ettiği materyali, özel eğitim uygulayan bir okuldaki öğrencilerinin deneyimleri ve sorularıyla ilişkilendirerek tecrübelerine dayanan fikirlerini ortaya koyar. Eski bir öğretmen olan Eriksson bir öğretmen eğitimcisi olmuştur ve öğretmen araştırmacı rolünü yürütmektedir. Araştırmaları onu, öğretilerini öğrencilerin değerleri hakkında araştırma verisi toplama aracı olarak kullanmak üzere okula sürüklemiştir. O'Grady araştırmacı öğretmen rolünü üstlenmektedir. Sekizinci sınıfın (12-13 yaş) din eğitimi yorumundaki en belirgin unsurları keşfetmek üzere yola çıkmış, özellikle çocukları motive edici ve meşgul edici olarak gördüğü faktörleri belirlemekle ilgilenmiştir.

1. Sözlü ve Yazılı: Sesler Korosundan Oluşan bir Ders Kitabı

Cape Town Üniversitesinde kurulan Güney Afrika Karşılaştırmalı Din Enstitüsü (The Institute for Comparative Religion in Southern Africa/ICRSA) yorumlayıcı yaklaşımın ilk örneğidir. Burada sömürgeci baskıya ve Afrika dininin yayılmasının önlenmesine karşı çıkma girişimi yoluyla, temsil politikasıyla meşguliyet söz konusudur. Ayrıca Afrikalı siyahî öğrencilerin ev deneyimi ve okul kültürü arasında, iletişim vasıtası olarak Oracynin ve geçerli bilgi kaynağı olarak sözlü geleneğin değerini teyit ederek, bir köprü kurma girişimi bulunmaktadır. Ne var ki bu değerler özgün tarzda bir ders kitabı aracılığıyla teşvik edilmektedir.

Güney Afrika'da Din Eğitimi

Güney Afrika'da 1948-1994 yılları arasında, yeni demokratik hükûmet

seçildiğinde, Kutsal Kitap kökenli Hristiyan Millî Eğitimi (Christian National Education) ırkçı ve etnik kimliklere dayalı ayrımcılığı teşvik etti. Afrika dinî gelenekleri din olarak kabul edilmedi ve küçümsendi. Hindu, Müslüman ve Hristiyan gruplar arasındaki gerilimi azaltmak amacıyla, "yerli" olarak sınıflandırılan çocuklara ayrı bir ahlâk eğitimi verildi. Ama bu, fiiliyatta diğer sosyal sınırları güçlendirdi (Steyn, 2003; Stonier, 1999).

Güney Afrika'nın kültürel farklılığını adil bir şekilde yansıtan yeni bir politika hazırlığı içindeki eğitimciler Güney Afrika'daki kamu okullarında hangi tür din eğitiminin uygun olacağını tartışmaktadırlar (Chidester & Mitchell, 1992; Du Toit & Kruger, 1998; Ferguson, 1999; Mitchell, Mnende, Phiri & Stonier, 1993; Roux, 2000; Stonier, 1999).

Afrika Dininin Temsil Sorunu

Öğrenciler ve öğretmenlerin geleneksel Afrika kaynaklarından gelen önemsiz bilgilerle eğitildikleri bir ortamda, hem siyah öğrencilere hem de diğerlerine Afrika dininin nasıl sunulacağı ve öğretileceği bir sorun olmuştur. Din bilimleri alanındaki araştırmacılar Afrika dininin tarih boyunca algılanışı konusunda çalışarak, on yedinci ve on sekizinci yüzyıllarda bu dinin Avrupalı gözlemciler tarafından nasıl reddedildiğini ve aslında yok sayıldığını ortaya koydular (örneğin Chidester, 1992, 1996a, 1996b, 1999). Avrupa'nın Afrika dinini inkârı on dokuzuncu yüzyılda da sürdü. Tanındığı dönemde ise (1850'lerde amaXhosa dininin J. C. Warner tarafından "keşfiyle") dinin, güvenlik ve istikrar işlevlerini yerine getirerek sömürge yönetiminin amaçlarını elinden aldığı düşünüldü ve bunun önlenmesi sömürgeciliğin stratejisi hâline geldi (Chidester, 1996a: 73-115). Chidester'in belirttiği gibi inkâr ve bastırma politikası Afrika dini hakkındaki yirminci yüzyıl literatüründe de sürdürüldü (Chidester, 1999).

Güney Afrika Karşılaştırmalı Din Enstitüsünde Afrika dininin betimlenmesi için sağlam metotlar bulma arayışı çerçevesinde yürütülen, bu dini okullara uygulama yaklaşımı deneylerinde Chidester'in tarihsel çalışması dikkate alındı. Özellikle Janet Stonier, Chirevo Kwenda ve Nokuzola Mndende, öğrenciler için hem sunum hem de yorumu içeren bir ders kitabı yazma girişiminde bulundular. Afrika Dini ve Kültürü Yaşıyor!

adlı kitapta (Kwenda, Mndende & Stonier, 1997) Afrika dini bilginin mitler, biyografik ve otobiyografik öyküler, tartışma, soru ve yorum yoluyla sunulduğu şifahî bir gelenek olarak ele alınmaktadır. Kitap lise çağını (16-18 yaşlar) hedeflemekte ve üç yazar arasındaki (birisi siyah birisi beyaz olmak üzere iki Güney Afrikalı kadın ve bir siyah Zimbabweli erkek) karşılıklı sözlü görüşmelerin metninin gözden geçirilmiş hâline dayanmaktadır. Mizansenler geliştirilmiş, dramatize edilmiş bir formatın kullanıldığı kitap şifahî bir gelenekte yer alan öğretme ve öğrenme yöntemlerinin Batı tarzı okul kurumu içinde kullanılmasına zemin hazırlar. "Bu yolla bir çok Güney Afrikalı öğrencinin kendisini içinde bulduğu duruma –şifahî geleneğin desteklediği evle, yazılı geleneğin desteklediği okul arasındaki yüzeye– ayna tutmayı ve aracılık etmeyi umuyorduk" (Stonier, 1996: ii).

Afrika dininin farklı gruplar tarafından kabul edilebileceğini umdukları bir ders kitabı üretmek ve şifahî geleneklerin bir araya toplanmasını teşvik etmek için yazarlar temel bir araştırma unsuru ortaya koydular. Buna göre öğrencilerin kendi toplumlarındaki yaşlıları bulmaları ve onlardan özgün pratiklerin ayrıntılarına ilişkin materyaller toplamaları gerekiyordu.

Ders kitabının hazırlanması kendi içinde yaratıcı bir deneyimdi: Stonier'in program geliştirme uzmanlığını, Mndende'nin öğretmen ve Afrika dini uygulayıcılığını ve Kwenda'nın hem Afrika dininde ders veren bir üniversite öğretim üyesi hem de Shona Şefi olarak deneyimlerini kullanıyorlardı. Kwenda'nın Afrika dinine ilişkin kişisel deneyiminin Güney Afrika dışında gerçekleşmiş olması bir avantaj olarak görüldü, çünkü böylece herhangi bir Güney Afrika dini lehine önyargı olasılığı en aza iniyordu. Kitabın hazırlanmasında Stonier ve Mndende "Afrika dini dersi alan üniversite birinci sınıf öğrencisi" rolünü üstlenirken, Kwenda "hoca" rolünü üstleniyordu. Kitabın formatı öğrencilerle "hoca" arasında geçen, kasede kaydedildikten sonra çözülen bir dizi provasız soru-cevap oturumu şeklindeydi. Nihaî düzeltmeler ve açıklamalar da sözlü katkılara dayandırılmıştı. Böylece kitap bir Batı üniversitesi ortamında Afrika'nın geleneksel öğretme, öğrenme ve bilme yollarını kullanıyordu. Otobiyografik materyali bir mizansen içinde karşılıklı etkileşimin bir parçası olarak kullanma seçimi, Karen McCarthy Brown'un bir Vodou rahibe-

si olan Mama Lola hakkındaki etnografik eserinin etkisiydi (Brown, 1991). Brown kendi kitabını bir –otobiyografik, biyografik, kurgusal ve teorik– "sesler korosu" olarak tanımlamaktadır ve bu çok seslilik Afrika Dini ve Kültürü Yaşıyor!*'a öğrencilerin araştırmalarındaki yaşlıların sesleri yoluyla aynen yansımıştır.*

Bazı çözülmemiş gerilimler nedeniyle kitabın yazımında, kaçınılmaz olarak, müzakereler gerçekleştirildi. Örneğin milliyetçi hükûmetin (1948-1994) Güney Afrikalıları kasıtlı olarak "kendi uluslarına" ayırma şeklindeki Bantustan politikasının dile dayalı kültürlerle eş anlamlı olarak görülen varsayımlarını yumuşatmak için, bazen hocanın yanıtlarında bütünsel bir "Afrikalılık" eğilimi bulunmaktaydı. Ancak kitap öğrenciler için kilit unsur olarak bir alan araştırması içermekte ve farklı sözlü dinleri yerel düzeyde belirleme ve yeniden değerlendirme fırsatı sağlamaktadır. Bu proje Afrika dinlerinin temsili ve öğrencilerin aile dinlerini dikkate alması konusunda son söz olmayabilir. Ancak bu kitap Güney Afrika din eğitiminin, Afrika dininin büyük bir siyasal ve sosyal değişime adapte olan bir toplumdaki temsil ve yorumlanmasına ilişkin sorunlarla yüzleşmede ilk yaratıcı deneyi oluşturmaktadır. Müstakbel araştırmacılar ve program geliştirmeciler için bir çok düşünce konusu sağlamıştır.

2. Dine Yanıt Verme: Kalpten Konuşma

İkinci örnek ise İngiltere'de (Londra) orta düzey öğrenme güçlükleri olan gençler için açılmış bir ortaokulda öğretmen olan Anne Krisman'ın eserinden alınmıştır. Krisman'ın ana kitabı onun din eğitimi verme deneyiminin düşünümsel bir açıklamasıdır ve Warwick Üniversitesindeki öğretmenlik eğitimi programında misafir öğretmenliği esnasında yazılmıştır (Krisman, 1997).

Özel Eğitim Uygulayan Okullarda Din Eğitimi

Krisman'ın sınıfındaki bütün çocukların okuma ve yazma problemi vardı ve bir kaçı da konuşma ve iletişim güçlükleri yaşıyordu. Fiziksel özür ve hastalık, ameliyat ve bir yakınını kaybetmiş olma kişisel deneyimleri yaygındı. Sınıfta çeşitli etnik kökenlerden gençler bulunmaktaydı ve bunların bir çoğu dinî bağlılığı bulunan ailelerden geliyordu. Ursula McKen-

na'nın da işaret ettiği gibi, bazı yazarlar ve programcılar özel eğitim gereksinimi olan çocukları, din eğitimleri normal okullarda eğitim gören kendilerinden daha küçük çocuklar için hazırlanmış materyale dayandırılabilecek, somut düşünen kişiler olarak görürler (McKenna, 2002). Krisman bu konuda farklı bir görüşü benimsemektedir. Ona göre çocukların güçlük ve mücadeleyle dolu geçmişleri, onların kendilerinden daha yetenekli ve fiziksel bakımdan yeterli gençlere göre konunun derin manevî temalarına daha ilgili olmalarına ve böylece daha iyi anlamalarına yardım etmektedir. Kendilerinin farklı gereksinimleri bulunduğuna yönelik algılamaları bu öğrencilerin hem dinler hem de insanî deneyime yönelik kişisel anlayışlarını şekillendirmekteydi. Örneğin Krisman, kişisel ıstırap deneyimi yoluyla Budizme yakınlaşan ve Budist geleneği sükûnetle özdeşleştiren Harry'den söz etmektedir. Bu konuda Krisman şunları vurgulamaktadır:

> "Normal çocuklar manevî kazanım için zenginliklerini terk eden dinî şahsiyetlere ilişkin yazıları okuyabilirler, ancak onlar *iş araştırmaları* dersine ulaşır ulaşmaz buradakiyle çatışan mesajlarla karşılaşacaklardır. Harry kendi hastalık deneyimine dayalı olarak, aile ve sevginin zenginlikten öte bir önemi bulunduğuna yönelik derin bir inanca sahiptir. Yaşamdaki gereksinimlerinin listesini yapması istendiğinde 'beni seven ebeveyn', 'bir ev' ve 'sıcaklık' yazmıştır. İnanarak şunları söylemektedir: 'Eğer piyangoyu kazansaydım, yarısını Royal Free Hastanesine yarısını da Great Ormond Street Hastanesine verirdim. Çünkü onlar geçmişte benim için çok şey yaptılar ve gelecekte de yapacaklar'" (Krisman, 1997: 11).

Yorumlayıcı Yaklaşımı Adapte Etme

***Krisman yorumlayıcı yaklaşımı öğrencilerinin gereksinimlerini karşılayacak şekilde adapte etti. Özellikle** bireylerin ilgileri üzerine **yoğunlaşmanın, öğrencilerinin dinler hakkında bir yığın bilgiyle başa çıkma girişiminden çok daha fazla ilgisini çektiğini gördü. Çocuklar kişisel bir öyküden evrensel bir konuya ya da temel insan sorununa geçebilirken, yazılı –bazen de sözlü– dille çok daha fazla mücadele etmeleri gerekiyordu.*

Krisman bazı konularda bizim Warwick'teki çalışmamızdan yararlanmıştı. Çocukların geçmiş bilgi ve deneyimlerinin çalışılmakta olan konu ile karşılaştırma yapmak için kullanılması ve din eğitimini "iki yönlü" olarak görme (çocukların bilgi ve içgörüsü yeni bir anlayışa katkıda bu-

lunurken, yeni bir şeylerin anlaşılması bazen öğrenciyi "eğitmektedir") fikrini almıştır. Çocuklar dinî geleneklere ilişkin açık genel görüşler vermede zorlanabilirler, ancak kendi kavramları ve deneyimlerini başkalarının deneyimleriyle ilişkilendirebilir ve sıklıkla dinin kalbine uzanan kavramları böylelikle belirleyebilirler. Krisman onun özel eğitim uygulayan okul çocuklarının sıklıkla dinin "organik, kişisel ve değişen" doğasına yönelik bir duyarlılığa sahip olduklarını, çünkü gerçek insanların yaşamlarını sürme biçimleri karşısında hayrete düştüklerini vurgulamaktadır (Jackson, 1997: 47). Dinî şahsiyetlerin "kendi deneyimleriyle benzerlik taşıyan" yaşamlarına büyük ilgi duymaktadırlar. Bu nedenle dinler hakkındaki bir dizi gerçekten çok bireylerin dinî uygulama biçimleriyle daha fazla ilgileniyorlardı.

> "Özel eğitim uygulayan okullardaki çocuklar sıklıkla bilgi yığınıyla başa çıkmada zorluk çekeceklerdir. Ancak bu durum onların büyük ölçüde kendi içsel kaynaklarına yönelmelerine ve dini anlamak için kendi yaşamlarından mesajları kullanmalarına yol açacaktır. İçeriden gelen bilgiye yapılan bu vurgu, sıklıkla onları sorgulayıcı bir yaklaşım ve yaşam felsefesi geliştirmeye götürecektir. Bu nedenle özel eğitim uygulayan okul öğrencisinin duygulara karşı duyarlılığı –ki bu duyarlılık bireysel sembollerin anlamlarıyla meşgul olmaya götürür– onu kuru bir tarihî bakış açısı ya da gerçeklere ve bilgiye aşırı önem vermek yerine dinî geleneğe yönelik daha derin bir anlayışa sevk edebilir" (Krisman, 1997: 17).

Warwick Din Eğitimi Projesi materyallerinin çocuklarla kitaplarda okudukları arasında kavramsal köprüler inşa etme girişiminde bulunması gibi, Krisman da çocukların kendi manevî söz dağarcığını, ders kitabından çok, öykü ve kişisel anekdotlar yoluyla tanıttığı karakterlerle bağlantı kurmak için kullanmaktadır. Krisman çocukların sıklıkla kendi gereksinimlerini yansıtan bir söz dağarcığından yararlandıklarına, kalp, ruh, can ve sevgi gibi terimleri güçlü kişisel anlamlarda kullandıklarına dikkat çekmektedir (Krisman, 1997: 17):

> "Yoksul bir marangoz olan Lalo'nun sunduğu yiyeceği kabul eden, ama zengin tüccarın ziyafet teklifini reddeden Guru Nahak'ın öyküsünü işittikten sonra Kathleen şunları söyledi: 'Zengin adam altın bir kalbe sahipti, ama yoksul adamda Tanrı kalbi vardı'. Başka bir Sih öyküsünde, zengin bir tüccar, cennette karşılaştıklarında geri vermesi için bir iğne sunuyordu. Çocukların tartışması hemen kendilerini güvende hissettikleri bir dile dönüştü: 'Cennete para götüremezsiniz, ama ruhunuzu götürebilirsiniz' dedi bir çocuk."

Öykünün anlamına uygun olarak Krisman çocukların lisanını kendi versiyonu içinde yapılandırmaktadır (Krisman, 1997: 19):

> "Bir kadının, kollarında ölmüş bebeğiyle Buda'ya gelerek çocuğu yaşama döndürmesini talep ettiği öyküyü anlattığımda, daha önce çocukların kullandığı sözcükleri kullanmayı seçiyorum ve böylece anlatılanlar onlar için önem kazanıyor: 'Bir kadın Buda'ya geldi ve *bütün kalbi ve ruhuyla* ondan çocuğunu geri yaşama döndürmesini istedi.'"

Krisman annenin acısına sempatileri artarken çocukların sembolik söz dağarcığı kullanımlarının da harekete geçtiğini ifade etmektedir. Bu temaya dayalı bir oyundan sonra bir kız "Anne kalbinin bir kısmı gitmiş gibi hisseder; tıpkı kalbinde bir delik bulunması gibi" diyordu. Bu dilin kullanımı çocukların deneyimi ile öyküdeki annenin deneyimi arasında bir köprü görevi görmekte, öykünün geniş anlamının –ölüm ve ıstırap çekmenin doğasını kabullenme– daha derin anlaşılmasına imkân sağlamaktadır.

Krisman, sınıftaki duvarın bir kısmında yer alan ve çocukların yorumlarının herkesin okuması için konuşma baloncukları içinde sergilendiği, kendi verdiği adla "Bilgelik Duvarı"nı kullanarak çocukların yanıtlarına statü ve tanınma sağlıyordu. Kathleen'in "Kitabı kapağına göre değerlendirme, bir yüzü rengine göre yargılama!" gözlemi ya da Darren'in ırkçılığa ilişkin "Dövülmekten kurtulabilirsiniz, ancak kalbinizdeki yaradan kurtulamazsınız." yorumu duvarda sergilenen tipik yorumlar arasındadır. Krisman'a göre, genellikle derinlik içeren bu yorumlar ve soruların sergilenmesi, "çocukları kendilerini din eğitimindeki anlayış yapısının bir parçası olarak görmeye teşvik etmektedir" (1997: 19).

Krisman'ın sanat alanındaki geçmişi, öğretim becerileri ve (Yahudi yaşamı ve diğer etkilerin beslediği) kendi maneviyatı, onun sınıftaki özgün yaklaşımının önemli unsurlarıdır. Ancak o kendi metotlarının transfer edilebileceğine inanmaktadır. Eğitim gören öğrencilere yaptığı sunumlar güçlü bir etki yapmaktadır.

3. Gençlerin Değerleriyle Bağlantı Kurma

Şimdi Keijo Eriksson'un çocukların temel değerlerinin yönü ve karakteri hakkında bir İsveç okulunda yaptığı araştırmadan bir bölüme dönüyoruz (Eriksson, 1999, 2000). Eriksson'un araştırmasının bağlamı kapsam-

lı ("temel") okullar için İsveç ulusal programı idi. Bu araştırma çocuklara, kendi görüşlerini oluşturmaya yardımcı olması için, farklı dinler ve yaşam görüşlerini öğrenme ve bunlar üzerinde düşünme fırsatları sağlamayı da içermektedir. Dinî araştırmalar kısmen çocukların deneyimini genişletme ve derinleştirme vasıtası, ayrıca dinî ve etik sorular konusunda düşünme fırsatları sağlama aracı olarak görünmektedir (Swedish Ministry of Education and Science, 1994, 1995). Eriksson özellikle din eğitiminin gençlerin önemli gördüğü konularla nasıl ilişkilendirilebileceği ve nasıl bu konulara dayandırılabileceğiyle ilgilenmektedir.

Değerler Konusunda Okula Dayalı Araştırma

Eriksson araştırmasını bir ortaokulda bir yıl boyunca (1993-1994) gerçekleştirdi. Ders verdiği sınıflarda, hepsi de on altı yaş civarında, zorunlu eğitimin son yılında olan, otuz erkek ve kırk kız çocuğu bulunmaktadır. Rakamlar bazen bütün yıl boyunca ortak öğretim yoluyla toplanmaktadır. Her ne kadar araştırılan grupta birkaç "göçmen" çocuk bulunduysa da, büyük bir kısmı, beyaz, orta sınıf ve İsveç yerlisiydi (neredeyse hepsi dinsel bakımdan İsveç Devlet Kilisesine bağlıydı) ve eşit oranda kentsel ve kırsal geçmişinden geliyorlardı.

Eriksson'un ana amacı çocukların benimsediği merkezî yaşam değerlerini belirlemekti. Bunlar şu şekilde tanımlanıyordu: "Öğrencilerin zorunlu saydığı temel hedefler; yani kişinin uğruna mücadele ettiği ve faaliyetleri yoluyla ifade etmeyi amaçladığı şeyler" (1999: 191). Eriksson değerleri demokratik katılımı teşvik eden, çocuk-çocuk ve çocuk-öğretmen karşılıklı etkileşimiyle dopdolu bir öğretim ortamında, keşfetme girişiminde bulunmuştu. Başlangıç noktası çocukların "Ölüm hakkında düşündüğümde…", "Yaşamın anlamı hakkında düşündüğümde…" ve "Tanrı hakkında düşündüğümde…" şeklindeki ifadeleriyle biten yazı ödeviydi. Sonra çocukların bu konulardaki düşünceleri yeni yazılı ödevlerin izlediği sınıf tartışmalarının temelini oluşturdu. Eriksson elindeki verinin parçası olarak yıllar boyu üretilen yazılı materyalin tamamını topladı, ama ders yılının sonunda kırk beş gönüllü tarafından "Yaşamınızdaki en önemli şey nedir?" sorusuna yanıt olarak yazdıkları yazılı makalelerin analizine odaklanmıştı.

Veri bir dizi aşamada analiz edildi. Birincisi; metin ontolojik beyanlarla ilişkili başlıklar altında kategorize edildi: insan ilişkileri, toplum/politika ve Tanrı ve din kavramları. Daha sonra makaleler "Bu çocuklar bu bağ-

lam hakkında ne düşünüyorlar?" sorusu kullanılarak daha fazla kategorize edildi. Çocuklar arasında popülerliği sağlamak için, şu kategoriler ortaya çıktı: aile, eğitim, sosyal kaygılar, boş vakitler, sempati ve anlayış, çevre, sağlık ve zinde olma, din, ölüm, büyümenin coşkusu/ilerleme kaydetmenin verdiği tatmin, barış ve kişinin sosyal çevresindeki güvenlik (Eriksson, 2000: 120). İleri analizler öğrencilerin kendilerini ontolojik sorular konusunda ifade etmede güçlükler çektiğini, düşüncelerinin bireyler ve onların ilişkileri, toplum ve din/teolojiye ilişkin tartışmalara dahil ettiklerini göstermiştir.

Eriksson –özellikle cinsiyet bağlamında– bazı farklar bulduğu gibi, bazı ortak temalara da rastladı: Onun yanıt vericileri aile yaşamını destekliyor, eğitimi değerli buluyor ve iş etiği eğilimi gösteriyorlardı. Varoluşsal sorular konusunda düşünme bakımından çok gelişmiş bir yeteneğe sahiptiler. Üstelik onların görüşleri eylemi teşvik ediyordu: Bu gençler için değerler ve harekete geçmeye hazır olma birbiriyle bağlantılıydı.

Cinsiyet farklılıklarına ilişkin olarak, sevgi ve başkalarıyla ilişkileri güven altına alma hakkındaki düşünceler neredeyse münhasıran kızlar tarafından ifade edilmişti ve zayıflarla dayanışmanın önemi konusunda kızlar erkeklerden fazla düşünüyorlar, bütün insanların temelde eşitliğine dair kanaatlerini belirtiyorlardı. Ayrıca erkeklerden daha çok sayıda kız, din ve ölüm hakkında yazıyordu. Buna karşın yaşlıların bakımı konusunda kızlar da erkekler kadar sık yazmaktadır. Erkekler iman, ateizm ve doğaüstü meseleler konusunda objektiflik ve kararsızlık belirtme eğilimi gösteriyorlardı. Eriksson bu cinsiyet farklılıklarından herhangi bir güçlü sonuç çıkarma konusunda dikkatli davranıyordu. Bunların çocukların kendilerini yazılı olarak ifade etme yeteneklerindeki ya da düşünce tarzlarındaki farklılıklara bağlı olup olmadığını (kızlar erkeklerden daha fazla yazıyorlar ve duyguları konusunda daha açık davranıyorlardı) belirlemek imkânsızdı.

Eriksson'un vardığı sonuç şuydu: Gençler, özellikle erkekler, süreçle mücadele etmeleri ve uzun uzun yazmamalarına rağmen yazma eylemi fikirlerini açıklığa kavuşturma ve formüle etmede onlara yardım etmektedir. Zira yazılı çalışmalar çocukları kendi kanaatlerini ve görüşlerini açıklayıp savunmaya mecbur bırakmaktadır. Bu nedenle Eriksson daha düşünceli yazmaya ilâve olarak bu tür yazılı çalışmayı da tavsiye etmektedir.

Erikkson kendi bulgularını Sven Hartman'ın 5-13 yaşları arasındaki ço-

cuklarla yaptığı daha önceki bir çalışma ile karşılaştırdı (Hartman, 1986). Bu karşılaştırma, temel sorular hakkındaki düşüncelerini farklı şekilde ifade etseler de farklı yaşlardaki çocukların konuşma içeriklerinin bir çok benzer özelliklere sahip olduğunu göstermektedir.

Eriksson'un bulgularının değeri özellikle din eğitimi pedagojisiyle ilgili olmasında yatmaktadır. Yazar uygulamacılar için bazı değerli gözlemler yapmaktadır.

(i) Çocukları düşünmeye teşvik etmenin önemi.

(ii) Çocukların gereksinimleri, bilişsel becerileri, deneyimleri ve düşünceleri hakkındaki bilgilerin plânlamada kullanılması.

(iii) Çocukların (özellikle erkek çocukların) kendi fikirlerini açıklamak ve savunmak üzere yazmalarını öngören çalışmanın dahil edilmesi.

(iv) Çocukların yazılı düşüncelerinin ya da "içsel diyalog"un öğretimin içeriğinin bir parçasını oluşturması gerektiği.

(v) Din eğitiminin çocukların kendi sorunlarını başlangıç noktası olarak kullanması gerektiği (böylece motivasyon artırılır).

Eriksson'un çalışması aktif öğrenme metotlarının ve derslerin içeriğinin temeli olarak çocukların kendi düşüncelerinin kullanılmasının olumlu motivasyon etkisini göstermektedir. Yazar ayrıca çocukların kaygılarının dinî geleneklerden elde edilen materyalin incelenmesiyle ilişkilendirilebileceği muhtemel yolların ana hatlarını vermektedir (Eriksson, 2000: 124-125).

4. Din Eğitiminin Plânlanmasına Öğrencileri Dahil Etme

Kevin O'Grady'nin ana kaygısı ortaokul öğrencileri arasındaki yetersiz motivasyondu. Onun araştırması Eriksson'un üzerinde araştırma yaptığı öğrencilerden daha genç öğrencileri, yani öğretmenlik yaptığı okuldaki çoğunluğu "beyaz" olan sekizinci sınıf öğrencilerini (12-13 yaş) kapsamaktadır. Böylece O'Grady sınıfa dayalı araştırmayı öğrencilerin motive edici ve meşgul edici olarak gördüğü faktörleri belirlemek üzere yola çıkmıştı (O'Grady, 2003). Fiilî araştırmadan derlediği metotlarla birlikte etnografik metotları (katılımcı gözlemi, mülâkat ve metin analizi) kullanarak belli bir sınıfı bir dönem boyunca araştıracağı bir proje tasarladı. Fiilî araştırma unsuru, onların İslâm hakkındaki çalışmayı plânlama-

ya kendi ilgileri ve tercihleriyle katkıda bulunmaları, taze fikirler sağlayan günlükler tutmaları, devam eden çalışmanın değerlendirmesini yapmaları ve yarı yapılandırılmış grup mülâkatlarında sorulara yanıt vermeleri yoluyla öğrencileri katılımcılar olarak araştırmaya dahil etmiştir. Ders programındaki geniş konu İslâm'dı. Öğrenciler yaşama dair kendilerini ilgilendiren konularla bağlantılı olarak İslâm'ın araştırılması hakkında kendi fikirleriyle katkıda bulunmak üzere günlüklerini kullandılar. Öğrencilerden ayrıca kendi araştırmalarını din eğitimi alanında daha önce yaptıkları çalışmalardan daha iddialı ve daha ilginç hâle nasıl getirebileceklerini değerlendirmeleri istendi. Sonra O'Grady günlükteki yazıları analiz etti ve çalışma şemasını çocukların fikirlerini dikkate alarak yeniden düzenledi. Öğrenciler ayrıca dönemin daha sonrasında günlük kayıtlarıyla iki noktada daha katkıda bulundular; öğrendikleri en önemli şeyleri ve derslerin en çok/en az yararlı/ilginç özelliklerini belirlemede. O'Grady bu yorumları dönem ilerledikçe çalışma şemasını tekrar düzenleyip değiştirmede kullandı. O'Grady'nin dönem boyunca derslere ilişkin gözlemlerini kaydettiği bir araştırma günlüğü tutulurken, küçük öğrenci gruplarıyla yapılan yarı-yapılandırılmış mülâkatlar öğle tatillerinde teybe kaydedildi.

Genel olarak bu yaklaşım öğrenci motivasyonu ve katılımını artırdı. Günlüğe ilk kayıt, öğrencilerin motive edici olarak gördüğü faaliyet ve soru türleri hakkında bilgiler içermektedir. Sanat, yaratıcı yazım ve videoların tartışılması gibi yaratıcı faaliyetler önemli olarak listelenirken, drama bütün faaliyetler arasındaki en popüler etkinlikti. İlginç tarafı; hem İslâm (Müslümanlar, İslâmî inançlar, Allah) hem de birey ve toplum (kişisel ve dinî sorular, toplum ve geniş dünya hakkındaki sorular) hakkında sorular ortaya çıktı. İki ilgi alanının yakınlığına bir örnek olarak O'Grady öğrencilerin, daha sonra modaya duydukları büyük merakı yansıttığı teyit edilen, İslâmî kıyafete duydukları özgün ilgiyi nakletmedir. Bu gibi ilgiler ders plânlamasına dahil edildi.

> "Öğrencilerin kıyafetlere yaklaşımları ve İslâmî kurallarla yaptıkları karşılaştırmalar hakkında yorum çalışması plânlandı; bir bütün olarak konu İslâmî materyalin, hem giysilere, aile yaşamına, hem de bunların ortaya çıkardığı sorulara ilişkin olarak öğrencilerin yaklaşımlarını yeniden değerlendirmeyi teşvik etme amacına göre şekillendirildi."

Öğrenime yönelik bu bütüncül ve entegre yaklaşım, bir çok programda yapılanın aksine "din hakkında öğrenme" ile "dinden öğrenme" arasın-

da keskin bir ayrım yapmaktan kaçındı. Günlüğe yapılan ikinci ve üçüncü kayıtlar, tıpkı O'Grady'nin kendi gözlem kayıtları gibi, öğrencilerin kendileri ve İslâm hakkında öğrenmeye verdikleri önemi teyit ediyordu. Öğrenciler ayrıca ırk ve etnik köken hakkında sorular sordular ve bunları ele alma fırsatı doğdu. Burada din eğitimi kültürler arası ve ırkçılık karşıtı eğitime ve vatandaşlık eğitimine doğrudan katkıda bulundu. Popülerlik sırasına göre diğer konular da ele alındı. İlginç olanı resmî müfredatta yer alan İslâm hakkındaki konulardan büyük bir kısmı işlenmiş, ancak resmî müfredattaki sistematik düzene uyulmamıştı.

O'Grady'nin kayıtları, artan öğrenci motivasyonunun örneklerini vermekte, öğrencilerin kendileri tarafından tasarlanan –İslâmî giysi örneğinde olduğu gibi– aşağılama ile giysi arasındaki ilişkinin analizi, İslâmî giyinme kurallarını araştırma ve Müslüman kızlara Fransız okullarında uygulanan başörtüsü yasağını ele almak için tiyatrodan yararlanma dahil hayalî aktiviteleri anlatmaktadır. O'Grady bu faaliyetlerin paylaşılmasını izleyen genel tartışmadaki olgunluğa dikkat çekmektedir.

Tartışma

Bu olay araştırmalarının her biri din eğitimini bir hermenötik süreç olarak görmektedir. Hepsi de çok iyi işlenmiş dinî materyal sunumlarının öğrencilerin onunla kişisel düzeyde ilgilenmesi ve bu materyali kendi deneyimiyle ilişkilendirmesi kaygısıyla bir araya getirmeyi amaçlayan yorumlayıcı yaklaşımları benimsemişlerdir. Her biri farklı bir vurguya sahiptir. Eğer din eğitiminde öğrenmeyi kesintisiz bir hermenötik daire olarak görürsek, olay araştırmaları o dairenin çevresindeki farklı noktalardan başlamaktadırlar.

Stonier, Kwenda ve Mndende din hakkındaki veri ile başlamakta ve kendileri de Afrika dininin inkâr edilme ve bastırılma tarihinin parçası olan öğrencilere bu veriyi yorumlamanın yollarını bulmaktadırlar. Burada hem Afrika dininin temsili hem de sözlü geleneğin karakterini yakalamak ve sözlü geleneklerin değerine ilişkin bilinçlendirme için yazılı sözlerini kullanma bağlamında bir temsil sorunu karşılarına çıkmaktadır. Afrika dinini sunan tarihsel kaynaklara (dikkat çekici olanı David Chidester'in eseri) başvurmalarına rağmen yazarlar kendi sunumlarında Kwende'nin ve Mndende'nin Afrikalı düşünüş ve ifade tarzlarından ya-

rarlanmaktadırlar. İçeridekiler ile dışarıdakilerin kavramları ve deneyimleri arasında gidip gelme, etnografyacı ile bilgi veren arasında bir müzakereden çok, grup içinde müzakere konusuydu (Geertz, 1988).

Yazarların öğrencilerle bağlantısı dolaylıdır. Nitel veri toplamada öğrencilerin becerilerini geliştirecek faaliyetler tasarlamaktadırlar. Bu araştırma görevleri ayrıca çocukların zihinlerinde sözlü geleneklerin önemini güçlendirerek potansiyel olarak kendine saygıyı yükseltmekte, aynı zamanda uygulama ve mit çeşitliliği hakkında veri sağlamaktadır. Onların materyali belki de dinî ve kültürel kaynaşmanın yetersiz bir açıklamasını oluşturmaktadır (Bu bizim Warwick Din Eğitimi Projesi materyallerine de aynı şekilde yöneltilebilecek bir eleştiridir). Yazarlar Güney Afrikalıların bilincinde Afrika dinini restore etmeyi isterken Afrika dinini başta Hristiyanlık olmak üzere diğer geleneklerden gelen fikirlerle sentezleyen dinsel-kültürel melezler dizinini bir yana bırakmayı tercih ediyorlar.

Onların çalışmaları, temsil sorunuyla başlamaları ve sonra yorum metotlarına geçmeleri bağlamında Warwick Din Eğitimi Projesine yakındır. Warwick Din Eğitimi Projesinde program geliştiricilerin yaptığı gibi, onların odaklandıkları nokta da gelişme sürecinin parçası olmayanlar tarafından kullanılmak üzere materyal üretmekti. Okullarda yapılan yoğun denemeler her iki projenin de ödeme gücünü ve bütçesini aşıyordu.

Stonier, Kwanda ve Mndende Afrika Dininin temsiline, akademik özgürlük atmosferi içinde gerçekleştirilen yaratıcı bir yaklaşım geliştirdiler. Ancak onlar eğitim politikasının, yeniden sunmaya çalıştıkları tarihin bir parçası olduğu bir toplumun içinde çalışıyorlardı. İçinde çalıştıkları geniş sosyal ortamda, temsil sorunu yalnızca bir akademik tartışma konusu değildir. Eğitim amaçlarını başarmada eğiticilerin ve dinî organların işbirliği yapmasını sağlama girişiminde bulunan eğitim sistemlerinde, temsil sorunu iyice siyasal hâle gelmektedir. Sıklıkla belli temsil formlarını destekleyen ya da karşı çıkan ideolojik gündemli spesifik gruplar ortaya çıkmaktadır. Eğitimcilerin bu konuda çok duyarlı olmaları gerekmektedir. Eğitim materyallerinin sunumu tartışmaya açık, geçici ve stratejik hâle dönüşmektedir. Bu siyasal faktör hem Cape Town hem de Warwick örneklerindeki sosyal bağlamda kaçınılmaz şekilde ortada duruyordu. Güney Afrika'da din eğitimine ilişkin politika geliştirmeyle bağlantılı eğitim tartışmaları, Afrika dininin doğası ve statüsünün hâlâ büyük oranda tartışmalı bir konu olduğunu ortaya çıkarmaktadır (ör-

neğin bkz. Stonier, 1999). Benzer şekilde, eğitimciler dinî geleneği öğretmek için metodoloji sağlarken, içeridekilerin kendi geleneklerinin içeriğini belirleyebileceğine ilişkin iyi niyetli ama siyasal amaca uygun görüş, ulusal model programlarda, İngiltere'deki "ana dinler"in özet ve şematik versiyonlarının üretimiyle sonuçlandı (SCAA, 1994a, 1994b & 1994c). Bunun yan etkisi temsile yönelik alternatif yaklaşımların dikkatsizce marjinalleştirilmesiydi (Jackson, 2000b).

Stonier, Kwenda ve Mndende'nin öğrencilerin kültürel geleneklerindeki Afrika dinine yönelik inkâr ve bastırmayı ele almaları gibi, Krisman da öğrenme güçlüğü bulunan çocukların "özel ihtiyaçlar" klişeleri içinde aşağılanmasına meydan okumakta, onların kendi anlayış ve içgörülerini geliştirme ve ifade etmesini güçlendirmekteydi. Krisman dairenin etrafında iki yönde birden hareket etmektedir. Öğrenme güçlüğü bulunan çocukların gereksinimlerini karşılamak üzere dinî geleneklerin şematik genel anlatımlarından kaçınmakta, hem geleneklerin manevî derinlikleri hakkında içgörü sağlamak hem de öğrencilerinin bizzat ilgi duyması için dinî ortamlardan canlı insan öyküleri kullanmaktadır. Böylece öğrencilere ellerindeki materyali kendi deneyimleriyle ilişkilendirme veya kendi deneyimlerini bu materyalle ilişkilendirme imkânı vermektedir. Onun öğrencilerinin deneyimi ile öykülerindeki karakterler arasında köprü kurmak üzere dil belirlemesi ve kullanımı bu süreci genişletmektedir. Öğrencilerin kendi düşünceleri ve hazır sözlülükleri bunları bağlamı içinde okuyan herkes için eğitici olacak yaratıcı yanıtlar ve önemli veriler sunmaktadır.

Krisman, dinî materyali özel ihtiyaçları bulunan öğrencilerinin manevî gereksinimleriyle ilişkilendirmek ve onların yaratıcı yanıtlarıyla ilgilenirken, Eriksson'un başlangıç noktası öğrencilerinin etkilenme kaygıları idi. Öğrencilerinin değerlerini araştırmak yoluyla onları varoluşsal sorular üzerinde düşünmeye teşvik edecek bir öğretim formu geliştirmeyi ve geniş dinî ve dinî olmayan kaynaklardan gelen materyal ile bağlantılar kurmak için bir temel sağlamayı amaçlıyordu. Onun bulguları çocukların deneyimleri ve düşüncelerini hermenötik dairede başlangıç noktası olarak kullanmanın motivasyon gücünü ortaya koymaktadır. O'Grady'nin yaklaşımı hem Krisman'ın hem de Eriksson'un çalışmalarına benzemektedir. Tıpkı Eriksson gibi o da, öğrencilerden kendi ilgi duydukları soruları ve konuları belirlemelerini istemekte, ancak (tıpkı

Krisman gibi) dinî materyali erken bir aşamada açıkça sunmaktadır. O'Grady ve Eriksson öğrencileri plânlamaya, ele alınacak konuların seçimine ve çalışma metotlarının tasarlanmasına dahil etmektedirler. Tıpkı Krisman gibi, O'Grady yaratıcı sanatların fikirleri ele almanın güçlü araçları olduğunu belirlemekte ve bulgularını sunmaktadır. Her üç yazar da kullandıkları yaklaşımların öğrencileri motive ettiğini belirtmektedir.

Öğrencilerinin çoğunlukla beyaz ve seküler arka plâna sahip olmasına karşın, O'Grady onları dinler araştırmasıyla meşgul etmeyi başardı. Warwick'teki bir başka öğretmen-araştırmacı tamamı beyaz, çoğunlukla seküler ve çalışan sınıftan öğrencilerin bulunduğu bir okulda daha ileri bir yaklaşım geliştirdi. Sarah Edwards özellikle öğrencilerinin kültürel gelişimiyle ilişkili din eğitimiyle ilgileniyordu (Edwards, 1999). O'Grady'nin öğrencilerin kaygıları ve ilgilerini doğrudan dinî geleneklerden alınan materyalle ilişkilendirmesine karşın, Edwards kendi öğrencilerinin dine yönelik negatif tavırlarından, bu tavırları din eğitimi derslerindeki tartışmaların odağı hâline getirerek yararlandı. Onun yaklaşımı, kültürel seçeneklere ilişkin bilinçlenmelerini artırarak öğrencilerin din hakkındaki varsayımlarına meydan okumayı amaçlıyordu. Bu yaklaşım öğrencileri eleştirel tartışmaya dahil etmekte, potansiyel olarak onları statik kültürel kimlikler içinde hapsolmaktan kurtarmaktadır. Hem O'Grady hem de Edwards "tek-kültürlü" ve seküler bir din eğitimi arka plânına sahip öğrencileri, din eğitiminin bu gibi çocuklarla ilgisine ilişkin olarak ortaya çıkan bazı kaygıları çözmeye dahil etmek için pratik yollar bulmaktadırlar (Rudge, 1998).

Eriksson muhtemelen cinsiyet konusundaki bulgularını yetersiz derecede yorumlamaktadır. Onun belirlediği farklılıklar, kesinlikle bu alanda daha fazla araştırma gereksinimi bulunduğunu göstermektedir. Özellikle cinsiyet farkı diğer örnek olay araştırmalarının hiçbirinde ya da Warwick Din Eğitimi Projesinde spesifik olarak ele alınmamıştır. Eriksson'un, kişisel düşüncelerin kaydedilmesi, argümanların açıklığa kavuşturulması ve formüle edilmesi aracı olarak yazı disiplini hakkındaki bulguları, uygulamacılar için büyük önem taşımaktadır. Bunlar Krisman'ın, daha az yetenekli öğrencileri, örneğin sözlü katkıları yazılı katkılara dönüştürme yoluyla yazmaya ve bu yazdıklarını Bilgelik Duvarındaki *panoya asmadan ya da kitaplarına kaydetmeden önce gözden geçirip edite etmeye teşvik etme tekniklerine benzemektedir.*

Sonuç

Bu makalede yer alan dört örnek olay araştırmasının hepsi, yorumlayıcı yaklaşımın yaratıcı varyasyonlarını sergilemektedir. Bu gibi yaklaşımlar, kendi dinleriyle bağlantılı olsun ya da olmasın, diğer konumların araştırılması yoluyla kendi görüşlerini derinleştirebilecekleri olasılığını içermektedir. Bunlar ayrıca öğrencilerin kendi kritik yeteneklerini üzerinde çalışılan materyale beceriyle ve duyarlılıkla uygulamaları ve temsile yönelik yaratıcı yaklaşımlar için fırsatlar sunmaktadır.

Olay araştırmaları ayrıca öğrencilerin kendi dinî-kültürel deneyimlerinin ve karşılıklı etkileşimlerin din eğitiminin konusunun parçası olabileceğini ve olması gerektiğini kabul etmektedir. Pedagojik olarak öğrencilerin deneyimlerine yerleşmiş olan kanaatlerin ve değerlerin daha çok farkında olan öğretmenler, öğrencilerin kaygılarını daha çok dikkate alabilirler ve farklı arka plânlardan gelen öğrenciler arasındaki iletişimi güçlendirebilecek öğretme ve öğrenme ortamları sağlayabilirler. Sınıfa dayalı örnek olay araştırmaları kişiselliği daha az içeren yaklaşımlara nazaran bu tarz bir öğretim yaklaşımının, öğrencilerin din eğitimine coşkuyla katılıp tatmin olmasını sağladığına ilişkin kanıtlar ortaya koymaktadır.

Burada ana hatları verilen yorumlayıcı yaklaşımların farklı dinî ve kültürel konumların metodolojik olarak doğru ve öz-eleştirel bir yolla anlaşılması için fırsatlar sağlaması amaçlanmaktadır. Bunlar ayrıca din eğitiminin potansiyel olarak dönüştürücü karakterini kabul etmektedirler. Çeşitli araştırmalar öğretme ve öğrenmenin dinî bir geleneğin temsilinin eleştirel bir genel değerlendirmesiyle, bir birey araştırması ya da bir olay araştırmasıyla, öğrencilerin deneyimleri ya da okuldaki karşılıklı etkileşimleriyle ya da öğrencilerin ilgi ve sorusuyla başlayabileceğini göstermiştir. Bu şekilde anlaşılan din eğitimi hermenötik daire üzerindeki herhangi bir noktada başlayabilir.

İbrahim KAPAKLIKAYA
İngilizceden çeviren

Kaynakça

Barratt, M. (1994a). *An egg for Babcha*. Oxford: Heinemann.

Barratt, M. (1994b). *Lucy's Sunday*. Oxford: Heinemann.

Barratt, M. (1994c). *Something to share*. Oxford: Heinemann.

Barratt, M. (1994d). *The Buddha's birthday*. Oxford: Heinemann.

Barratt, M. (1994e). *The Seventh day is Shabbat*. Oxford: Heinemann.

Barratt, M., & Price, J. (1996a). *Meeting Christians*. Oxford: Heinemann.

Barratt, M., & Price, J. (1996b). *Teacher's resource book: Meeting Christians*. Oxford: Heinemann.

Baumann, G. (1996). *Contesting culture: Discourses of identity in multi-ethnic*. London: Cambridge University Press.

Brown, K. M. (1991). *Mama lola: A Vodou priestess in Brooklyn*. Berkeley: University of California Press.

Chidester, D. (1992). *Religions of South Africa*. London: Routledge.

Chidester, D. (1996a). *Savage systems: Colonialism and comparative religion in Southern Africa*. Charlottesville: University Press of Virginia.

Chidester, D. (1996b). Man, God, beast, heaven, light, burning fire. In T. Andree, C. Bakker & P. Schreiner (Eds.), *Crossing boundaries: Contributions to interreligious and intercultural education* (pp.161-168). Münster: Comenius Institute.

Chidester, D. (1999). Embracing South Africa: Internationalizing the study of religion. In D. Chidester, J. Stonier & J. Tobler (Eds.), *Diversity as ethos: Challenges for interreligious and intercultural education* (pp. 4-27). Cape Town: Institute for Comparative Religion in Southern Africa.

Chidester, D., & Mitchell, G. (1992). *Religion and public education: Policy options for a new South Africa*. Cape Town: Institute for Comparative Religion in Southern Africa.

Clifford, J. (1986). Introduction: Partial truths. In J. Clifford & G. Marcus (Eds), *Writing culture: The Poetics and politics of ethnography* (pp.1-26). Berkeley: University of California Press.

Crapanzano, V. (1980). *Tuhami, portrait of a Moroccan*. Chicago: University of Chicago Press.

Du Toit, C. W., & Kruger, K. S. (Eds.) (1998). *Multireligious education in South Africa: Problems and prospects in a pluralistic society*. Pretoria: Research Institute for Theology and Religion, University of South Africa.

Edwards, S. (1999). *Re and emancipation: A Critical approach to cultural development in the comprehensive school*. Unpublished doctorate thesis, University of Warwick.

Eriksson, K. (1999). *På spaning efter livets mening*. Unpublished doctorate thesis, Intitutionen för Pedagogik, Lärarhögskolan Malmö.

Eriksson, K. (2000). In Search of the meaning of life: A study of the ideas of senior compulsory school pupils on life and its meaning, in an experiential learning context. *British Journal of Religious Education*, *22*, 115-27.

Erricker, C. & Erricker, J. (2000a). *Reconstructing religious, spiritual & moral education*. London ; New York: Routledge/Falmer. Doğru mu, metinde 2000b olarak geçen diğer kaynağın künyesi nedir?

Everington, J. (1996a). *Meeting Christians* (Book Two). Oxford: Heinemann.

Everington, J. (1996b). *Teacher's resource book: Meeting Christians* (Book Two). Oxford: Heinemann.

Ferguson, R. (1999). *Strategies for teaching religion in colleges of education.* Unpublished master's thesis, University of Stellenbosch, South Africa.

Geertz, C. (1988). *Works and lives: The Anthropologist as author.* Cambridge: Polity Press.

Hargreaves, D. H. (1996). Teaching as a research-based profession: Possibilities and prospects. *The Teacher Training Agency Annual Lecture.* London: Teacher Training Agency.

Hartman, S. (1986). *Children's philosophy of life*. Lund: Gleerup.

Hillage, J., Pearson, R., Anderson, A., & Tamkin, P. (1998). *Excellence in research on schools*. London: Department for Education and Employment.

Ipgrave, J. (2001). *Pupil-to-pupil dialogue in the classroom as a tool for religious education* (Warwick religions and education research unit, working paper 2). Coventry: Institute of Education, University of Warwick.

Jackson, R. (1997). *Religious education: An interpretive approach.* London: Hodder and Stoughton.

Jackson, R. (2000a). The Warwick religious education project: The Interpretive approach to religious education. In M. H. Grimmitt (Ed.), *Pedagogies of religious education: Case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE* (pp 130-52). Great Wakering: McCrimmons.

Jackson, R. (2000b). Law, politics and religious education in England and Wales: Some history, some stories and some observations. In M. Leicester, C. Modgil & S. Modgil (Eds.), *Spiritual and religious education* (pp. 86-99) London, Routledge.

Jackson, R., Barratt, M., & Everington, J. (1994). *Bridges to religions: Teacher's resource book.* Oxford: Heinemann.

Krisman, A. (1997). *Speak from the heart: Exploring and responding to RE in the special school.* Oxford: Farmington Institute for Christian Studies.

Kwenda, C., Mndende, N., & Stonier, J. (1997). *African religion and culture alive!* Hatfield, South Africa: Collegium.

McIntyre, J (1978). *Multi-culture and multifaith societies: Some examinable assumptions* (Occasional Papers). Oxford: Farmington Institute for Christian Studies.

McKenna, U. (2002). *Towards an inclusive pedagogy for religious education in primary schools* (Occasional Papers III). Coventry: Warwick Religions and Education Research Unit, University of Warwick, Institute of Education.

Mercier, C. (1996). *Muslims: Interpreting religions series*. Oxford: Heinemann.

Mitchell, G., Mnende, N., Phiri, I. A., & Stonier, J. (1993). *The end of the tunnel: Religion education for a non-racial South Africa.* Cape Town: Institute for Comparative Religion in Southern Africa.

Nesbitt, E. (1998). British, Asian and Hindu: Identity, self-narration and the ethnographic Interview. *Journal of Beliefs and Values*, *19*, 189-200.

Nesbitt, E. (2000, July). *Religious nurture and young people's spirituality: Reflections on research at Warwick*. Paper presented at the International Conference on Children's Spirituality, Chichester, UK.

O'Grady, K. (2003). Motivation in religious education: A Collaborative investigation with year eight students. *British Journal of Religious Education, 25*, 214-225.

Østberg, S. (2003). *Pakistani children in Oslo: Islamic nurture in a secular setting.* Leeds: Community Religions Project, University of Leeds.

Robson, G. (1995). *Christians*: *Interpreting religions series*. Oxford: Heinemann.

Roux, C. (2000). Multi-religious education: An Option for South Africa in the new education system. *British Journal of Religious Education, 22*, 173-80.

Rudge, L. (1998). I am nothing - does it matter? A Critique of current policy and practice in England on behalf of the silent majority. *British Journal of Religious Education, 20*, 155-165.

Said, E. (1978). *Orientalism*. London: Routledge & Kegan Paul.

SCAA (1994a). *Model syllabuses for religious education: Living Faiths Today*. London: School Curriculum and Assessment Authority.

SCAA (1994b). *Model syllabuses for religious education: Questions and teaching* London: School Curriculum and Assessment Authority.

SCAA (1994c). *Model syllabuses for religious education: Faith communities. Working group reports*. London: School Curriculum and Assessment Authority.

Skeie, G. (1995). Plurality and pluralism: A Challenge Religious Education. British Journal of Educatiion. *25* (1), 47-59.

Skeie, G. (2002). The Concept of plurality and its meaning for religious education. *British Journal of Religious Education 25*, 47-59.

Steyn, H C. (2003). The Good South African citizen: Then and now. In R Jackson (Ed.), *International perspectives on citizenship, education and religious diversity* (pp. 109-24). London: Routledge Falmer.

Stonier, J. (1999). A new direction for religious education in South Africa? The proposed new RE policy. In D. Chidester, J. Stonier & J. Tobler (Eds.). *Diversity as ethos: Challenges for interreligious and intercultural education* (pp.28-46). Cape Town: Institute for Comparative Religion in Southern Africa,.

Stonier, J. E. T. (1996). *Oral into written: An Experiment in creating a text for African religion*. Unpublished master's thesis, University of Cape Town.

Swedish Ministry of Education and Science. (1994). *Curriculum for Compulsory Schools [LPO 94]* Stockholm: Author.

Swedish Ministry of Education and Science. (1995) *Syllabi for the Compulsory School*. Stockholm: Author.

Tooley, J. & Darby, D. (1998). *Educational research: A Critique (A Survey of published educational research)*. London: Office for Standards in Education.

Wayne, E., Everington, J., Kadodwala, D., & Nesbitt, E. (1996) *Hindus*: *Interpreting religions series*. Oxford: Heinemann.

Understanding the Worldviews of Others: Interpretive Approaches to Religious Education

Citation/©– Jackson, R. (2003). Understanding the worldviews of others: Interpretive approaches to religious education / Başkalarının dünya görüşlerini anlama: din eğitimine yorumlayıcı yaklaşımlar. *Journal of Values Education (Turkey) / Değerler Eğitimi Dergisi, 1 (3), 189-215.*

Abstract– *This article introduces the interpretive approach to religious education as described in the author's book* ***Religious Education: An Interpretive Approach,*** *in particular discussing the key concepts of representation, interpretation and reflexivity. The article goes on to illustrate how these ideas were applied in an experimental curriculum development project, the Warwick RE Project. Finally, attention is given to four variants on the interpretive approach which are seen as complementary to the Warwick RE Project. Two of these are related to work done in the Warwick Religions and Education Research Unit in England (the work of Krisman and O'Grady). The others are from religious educators in South Africa (Stonier, Kwenda and Mndende) and Sweden (Eriksson).*

Key Words– *Hermeneutics, Interpretive Approach, Interpretation, Reflexivity, Religious Education, Representation.*