

Çokkültürlü Din Eğitimi Modeli Geliştirmede İşlem Basamakları İçin Bir Deneme

Nurullah ALTAŞ, Dr.

Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

Atıf— Altaş, N. (2003). Çokkültürlü din eğitimi modeli geliştirmede işlem basamakları için bir deneme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 19-42.

Özet— Çokkültürlülük, farklılıkların kendilerine özgü olanları giderek daha fazla ortaya koymaları sonucu son yıllarda insan yaşamının önde gelen olgularından biri olmuştur. Çokkültürcülük ise bu farklılıkların “kendisi olarak katıldığı” barışçıl bir yaşam hedefleyen teorilerin tümüdür. Elbette böyle bir yaşamın oluşturulmasında dinin de katkıları olacaktır. Etnik ve kültürel farklılıkların birlikte yaşamasına dinler bizatihi katkıda bulunabileceği gibi dinsel farklılıkların birlikte yaşaması için de “kabul”e dayalı programlar üretebilirler. Makalede, çokkültürlü anlayışa dayalı bir din eğitimi modeli geliştirmede kullanılabilecek işlem basamakları tartışmaya açılmaktadır. Buradaki öneriler, farklı dinlerin kendi referanslarıyla da temellendirilebilir. Ancak bu deneme için teorik bir alt yapı oluşturarak çokkültürlü uygulamalara başlangıç olabilme çabası da ön plana çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler— Çokkültürlü, Çokkültürcülük, Çokkültürlü Din Eğitimi, Farklılıklar, İşlem Basamakları.



Dünyanın medeniyetler savaşına doğru ilerlediğini savunan Huntington, iddiasını gerekçelendirirken, medeniyetlerin belirleyici unsurlarından birinin de din olduğunu vurgulamakta, insanların etnik açıdan bileşik kimlikler taşıyabilmesine rağmen, dinsel açıdan bileşik kimlikler taşımasının imkânsız olduğunu; bir insanın yarı Fransız soyundan ve yarı Arap soyundan gelebileceğini ancak aynı insanın hem Katolik ve hem de Müslüman olmasının imkânsız olduğunu söylemektedir (Huntington, 1995). Başka bir deyişle din,

kimliğin belirleyici unsurlarından birisidir ancak kimlik içinde birden fazla dinin bulunması mümkün değildir.

Siyaset biliminden sosyolojiye, felsefeden eğitime kadar bir çok alanda yeni yönelimlerin ortaya çıkmasını ve bu yönelimlerin beslenip serpilmesini sağlayan bir zemin olan *çokkültürlülük* paradigmasını doğuran sebepler arasında, özellikle ulus devlet deneyimlerinin başarısızlığı yatmaktadır. Bu başarısızlığın arkasında belki de Huntington'un saptamasında değindiği hususlar önemli bir yer tutmaktadır. Nitekim tüm dünyanın gözü önünde gerçekleşen bir çok olayda diğer kültürü tanımayanların, *ötekine* tahammülsüzlüğün, geçmişten devralınan şövenist kışkırtıcılığın insanlığa maliyeti; barış, uzlaşma, hoşgörü, farklılıklara tahammül gibi kavramların yaşama nasıl geçirilebileceği üzerine düşünülmesini zorunlu kılmıştır.

Bu çerçevede Doğu ve Batı arasında bir köprü oluş, Anadolu topraklarında tarihi süreç içinde oluşan kültürel zenginlikler, büyük bir coğrafyaya yayılmış Osmanlı mirası, yurtdışına yapılan insan gücü ihracı, Türki Cumhuriyetleriyle yürütülen ilişkiler, GAP'tan dolayı karşılaşılması muhtemel insan gücü göçü, Avrupa Birliğine tam üyelik (Coşkun, 1997) gibi başlıklar Türkiye'nin de çok kültürlü din eğitimi anlayışıyla ilgilenmesini zorunlu kılmaktadır. Zira *"Siyaset dinin yerini alamayacağı gibi, din de siyasetin yerini alamaz. Ancak din, siyasete zemin hazırlayabilir ve siyasî kararların manevî temellerini atabilir... kalıcı uzlaşmalar, ancak onlara derin dinî boyutlar da katıldığında sağlanabilir"* (Küng & Kuschel, 1995).

Çokkültürlü Eğitim Anlayışı ve Din Eğitimi

Her bir toplum, üyelerini kendi kültürünün istek ve beklentilerine uyacak şekilde etkilemeye çalışır ki bu sürece *kültürleme* adı verilmektedir (Büyükkaragöz, 1988). Kültürü oluşturan önemli öğelerden birisi olan *din* (Eliot, 1981; Ülken, 1967) de bu kültürleme sürecinde hem aktarılan (*nesne*) olarak hem de bireyi kültürleyen unsurlardan biri (*özne*) olarak işlev görür. Nitekim din eğitiminin işlevleri ortaya konulurken *farklı yöneliş ve yönelimleri alanın dışında bırakmaması gerektiğine* vurgu yapılması, dinin bu çerçevedeki rolünün altını çizmektedir (Bilgin, 1995). Bu rolün sağlıklı bir tarzda gerçekleşmesi için de (i) belli bir dinin eğitim sürecinde farklı dinî ve etnik yapılara karşı çokkültürlü bilgi, tutum, değer ve beceriler kazandırılmasını hedeflemek (Wilkerson, 1997), (ii) toplum içinde var olan farklı din ve mezheplerden başlayarak bireylerin farklı dinî inançlar ve bu inanç mensuplarının ürettiği kültür üzerin-

de düşünebilmesini sağlamak için bu farklılıkları din eğitimi programlarına dahil etmek şeklinde ifade edilebilecek çift yönlü bir bakış açısı geliştirilmelidir. Eğitim alanındaki çokkültürlü uygulamaların din eğitimi alanına aktarılması çabalarında genellikle birinci yöneliş egemendir. Dinsel farklılıkların karşılaşmasında ‘*tanıma*’ noktasında sıkıntıların bulunduğu gözlenmektedir. Başta Katolik Kilisesi olmak üzere kurumsal düzeydeki dinî yapılanmalarda ümit verici yeni açılımlar olmakla beraber resmî belgelerde farklı dinlerin kabulünde hâlâ tereddütler yaşanmaktadır (Güngör, 1997). Bu endişeler din eğitimi alanına da yansımakta ve farklı dinlerin öğretim programları içine alınmasında da tereddütler gözlenmektedir (Davies, 1999). Küreselleşen bir dünyada yeni neslin farklı inanç sahipleriyle tanışıklık ve birliktelikleri giderek yoğunlaşmaktadır. Doğal ortamlarda -öğrenim sürecinde, iş hayatında veya çeşitli kültürel ve sosyal etkinlikler vesilesiyle- aynı platformlardaki karşılaşmalar, ortak çalışmalar için çatışmasız bir kabulü gerektirmektedir. Olası çatışmaların önlenmesi için farklı dinlerin öğretimini programlar içine almak gereklidir ve bu gereklilik çokkültürlü bakış açısının ikinci yönünü ortaya çıkarmaktadır (Lahnemann, 1986).

Dinlerin Aşamalı İletişimi

Kitabı Mukaddes’te anlatılan İbrahim ve Salem Kralı Melkisedek karşılaşması, Pavlus ve Barnaba’nın Konya’da Yahudi ve Greklerle karşılaşması (Resullerin İşleri/14); Pavlus’un Selanik, Veriya ve Atina’da Greklerle karşılaşması (Resullerin İşleri/17) ve İbrahim’in ortak dininde buluşma önerisi (Romalılara Mektup/4) çokkültürlü anlayış açısından incelenmesi gereken önemli örnek olaylardır. Müslümanların Mekke dönemindeki baskılar sonucunda Habeşistan’a sığındıklarında yaşadıkları ülkenin Hristiyan olan Kralı Necaşi ile karşılaşmaları da bu bağlamda incelenmeye değer olaylardandır.¹

Çokkültürlü din eğitiminin işlem basamaklarını ortaya koymadan önce dinlerin ve din anlayışlarının birbirleriyle iletişiminin gerekli olduğu noktadan hareket ederek *dinlerin aşamalı iletişimi*nde Kitabı Mukaddes’te zikredilen (Resullerin İşleri, 10 bab) bir olaya atıflarla böylesi bir iletişimin bağlı ol-

¹ İbn İshak, 154-159, 194 vd. Necaşi’nin müslüman olduğuna dair bir rivayet bulunmamasına rağmen Hz. Muhammed’in Necaşi öldüğünde bu Hristiyan Kralının cenaze namazını kıldığına dair bir çok hadis rivayet edilmektedir (Buhari, Cenâiz, Bab 4, Bab 54, Bab 55, Bab 57, Bab 61, Bab 65; III. Cilt, ss. 72-89).

ması gereken prensipler tespit edilmeye çalışılacak, ardından konu *dinlerin aşamalı iletişimi* çerçevesinde inşa edilecektir.²

Dinlerin Aşamalı İletişimi İçin Prensipler

Noksan Kişisel Görüşler

Kornelyus ve Petrus, aralarında coğrafi, kültürel ve dini farklılıklar olan ancak güçlerini yöneldikleri aynı Tanrı'dan alan iki kişidir (10/47). Bir gün bir melek tarafından Kornelyus'a, Yafa'da deniz kenarında bir evde yaşayan, lakabı Petrus olan Simun'u getirtmesi söylenir (10/3-8). Petrus ise Kornelyus'un adamları kendisini almaya gelmeden hemen önce bir rüya görür. Rüyada gök açılır ve büyük bir çarşafı andıran ve içinde her türden hayvan, sürüngen ve kuş bulunan bir kap dört köşesinden sarkıtılarak yeryüzüne indirilir. Petrus'a bunları kesip yemesi söylenir fakat o, bayağı ve murdar olan şeyleri asla yemediğini söyler. Tanrı'nın temiz yarattığı şeyleri bayağı ve murdar olarak nitelendirmemesi söylenir. Bu durum üç kez tekrar eder ve ardından kap göğe çekilir (10/11-16). Bu kıssada her bir kişiye gösterilen rüyanın içeriği farklıdır. Ancak her ikisi de gören/yaşayan kişide *anlamına ulaşamamışlık* uyandırması anlamında kendi içerisinde eksiktir. Onuncu bölümün tamamı incelendiğinde, tam bir anlama ulaşmak için her bir görüşün bir diğerine bağlı olduğu, Kornelyus ve Petrus'un birbirlerinin çağrılarına cevap vermek ve Tanrı'nın her ikisine de söylediği şeyleri öğrenmek için duyduklarını paylaşmak zorunda oldukları; başka bir ifadeyle her birinin, Tanrı'nın ne istediğini tam olarak anlamak için diğerinin bakış açısına bağımlı olduğu ihsas edilmektedir. Dolayısıyla *Tanrı'nın isteklerini tam olarak anlayabilmek için farklı kültürel yapılanmalardaki dini mesajların bir araya getirilmesinin gerekliliği sonucuna varılabilir*.

Farklı Bir Kültüre Açıklık

Kıssada ayrı kültürlerle mensup iki insan, Tanrı'nın yönlendirmesiyle O'nun mesajını anlamak amacıyla bir buluşma yaşamaktadırlar. Kornelyus ve Petrus'un tâbisi oldukları iki farklı kültürel ve dini gelenekte de doğru bulunma-

² Nitekim aynı bölümü de içeren bir kısım Lewis ve arkadaşlarınca hristiyan toplumu içindeki etnik farklılıklara yönelik din eğitimi modeli geliştirmede kullanılmıştır (bkz. Lewis, Cram & Lee, 1997). Benzer ifadeler paralel bir bağlamda Kur'an'da da geçer: “Ey İnsanlar! Biz sizi bir erkek ve dişiden yarattık ve birbirinizi tanımmanız için sizi milletlere ve kabilelere ayırdık. Allah yanında en üstün olanınız en çok korunmanızdır. Allah bilendir, habercidir. ” (49/ Hucurat, 13).

masına rağmen (10/28), her ikisi de kendilerini Tanrı'nın bu konudaki emirlerine açık hale getirerek *öteki*yle biraraya gelmiştir. Buluşmanın öncesinde de Petrus, Yahudi olmayan uşakları ve askeri, geceyi kendi evinde geçirmele-ri için davet ederek kültürel açıdan bir riski de göze almıştır (10/23-24). Bu her iki durumda da söz konusu iki insan bir tereddütle karşılaşmalarına rağmen *Tanrı'nın hiç kimseye murdar ya da kirli denmemesi gerektiğini göstermesi-ne* uyararak buluşmuş, bu buluşmaya her ikisinin çevresinden başka insanlar da katılmıştır (10/24-25 ve 33). Bu *farklı kültüre açıklık*, Kornelyus'un "...şimdi biz hepimiz Rabden sana emrolunan bütün şeyleri dinlemek üzre, burada Allah'ın huzurunda hazırız" (10/33) sözleriyle de açıklıkla vurgulanmaktadır.

Yüz Yüze Karşılaşma

Kıssada yüz yüze görüşme anı tasvir edilir (10/24-48); daha önce haberciler vasıtasıyla yürütülen görüşmeler Petrus, Kornelyus ve her ikisinin berabere-ri-nde-ki-ler arasında gerçekleşmektedir. İki taraf arasındaki ilişki kendisini karşılamak üzere ayaklarına kapanıp secde eden Kornelyus'a "Kalk, ben de bir insanım" (10/26) diyen Petrus'un sözlerinde ve yine Petrus'un toplulu-ğa yaptığı konuşmasının başında Allah'ın insanlar arasında ayırım yapma-dı-ğı-na dair ifadelerinde (10/34-35) sembolize edildiği gibi *eşitler arasında, açık ve empatik* bir ilişkidir.

Farklı Bakış Açıları

Petrus'un, kendisinin niçin çağrıldığına dair sorusuna verdiği cevapta Kornel-yus kendi rüyasının hikayesini anlatır; bu anlatış, uşakların ve askerin Ya-fa'ya gittiklerinde Petrus'a gösterdikleri itibarlı davranışa benzemektedir. Ama Kornelyus kendi perspektifini toplantının amacına eklemiştir: "...şimdi biz hepimiz Rabden sana emrolunan bütün şeyleri dinlemek üzre, burada Al-lah'ın huzurunda hazırız" (10/33).

Daha önceden, ayaklarına kapanan subayı kaldırırken, Petrus, dünyevi bilgi-sinin ötesine geçerek konuşmuştu. Şimdi de Kornelyus Petrus'a "Bütün bun-lar Tanrı'nın emri" derken cevabında bilgisinin ötesinde konuşmaktadır. Pet-rus'un bakış açısına göre böyle bir davet, Tanrı'nın ve İsa Peygamberin gü-zel haberlerini konuşmak için iki farklı kültüre bir çağrıdır. Bu sebeple Kor-nelyus'un beklentisi, farklılıkları bir araya toplayan kişi hakkında daha çok şey öğrenmektir. Petrus açısından ise ilk anlayışının ötesinde Allah'ın vah-yinden gerçekten anladığı, Allah ne bir toplumun ne de bir insanın karşısın-

da değildir ve hiç kimsenin de Allah'a böyle bir önyargı ithamında bulunamayacağı düşüncesidir. Nitekim olayın anlatımında Kutsal Kitap'ta "O zaman Petrus söz alıp şöyle dedi: Tanrı'nın insanlar arasında ayırım yapmadığını, ama kendisinden korkan ve doğru olanı yapan kişiyi, ulusuna bakmaksızın kabul ettiğini gerçekten anlıyorum" ifadeleri kullanılmaktadır.

Petrus'a göre Tanrı ona neler konuşacağına dair bir emir vermedi ama Kornelyus'un da Tanrı diye adlandırdığı bu varlığın kendisinden isteyebilecekleri de Petrus'un bilmediği bir şey değildir. Petrus'un Kornelyus'la yaptığı konuşmalardan üç teolojik anlayış ortaya çıkarılmaktadır. (10/34-43). Bunlar özetle; (i) Tanrı insanlar ya da milletler arasında ayırım gözetmez ya da taraf tutmaz, (ii) Tanrı'dan korkan ve doğru iş işleyen (Yahudi kökenli olmayan Kornelyus'a uygun bir tanım) herkes Tanrı'ya göre iyidir, (iii) Petrus'un daha önceden sadece kendi Tanrısı olarak kabul ettiği zat aslında *cümlenin Rabbi*'dir (Lewis, Cram & Lee, 1997).

Her iki kişinin kendilerine özgü deneyimlerinden doğan şahsî görüşleri; ortaya çıkan yeni ortak bakış açısına çok önemli katkılarda bulunmuştur. Kornelyus'un rüyası ve Tanrı'nın Petrus'a herkese söylemesini emrettiği kelimeleri öğrenme isteği olmasaydı; Petrus, Tanrı'nın Yahudi kökenli olmayanlar için de bir amacının bulunduğunun farkına varamayabilirdi.

Çatışmalar ve Farklılıkların Toplumsal Tartışması

Çokkültürlü öğrenmenin gelişmesine yardım amacıyla hazırlanan eğitim programı, katılımcıların farklılığını önemli noktalarda birleştirerek çatışma ve tartışmaları belli ölçülerde sınırlandırabilir. Çokkültürlü eğitimin bir rolü de farklılıkların kaçınılmazlığını kabul ederek, onları öğrenme sürecinde olumlu birer unsur olarak kullanma yoluyla çatışmaları ortadan kaldırmaktır (Wurzel, 1988). Ayrıca, iki kültürel grubun birbirine belli noktalarda bağımlı olması durumunda; çatışma, birlikte yaşamada olumlu bir unsur olarak kullanılabilir. Bossart, uyumsuzluğun birleştirici gücünü ortaya çıkarabilmek için her iki grubun da dengesini karşılıklı olarak etkileyecek derecede önemli bir çatışma konusunun olması gerektiğini savunur. Birbirine bağımlılığın bu şekilde her iki sistemde de gelişeceği ümidini taşır. Resullerin İşleri'ndeki 10. ve 11. Bablarda anlatılan olaylar bu birlikte yükselişi ifade etmektedir. Kayseriye'de Yahudi kökenli olmayanların Tanrı'nın sözlerini aldığı haberi, diğer havarilere ve Kudüs'teki kilise liderlerine ulaştığında çatışma doğar. Bu zıtlık gibi görünür ama yeni çokkültürlü Hristiyan topluluğunun güçlenmesini sağlar (Resullerin İşleri, 11/18).

Çokkültürlü Din Eğitimi Modeli Geliştirmede İşlem Basamakları

Toplumsal Vizyonlardan Global Vizyona Geçiş

İnsanların bir bölümü ortak bir geçmişe, dolayısıyla ortak bir kültüre sahip, homojen topluluklar olarak yaşamlarını sürdürmekte, bir kısmı ise kendilerine yabancı bir kültürel çevrede hayat sürmektedirler. Özellikle son on yıllardan itibaren artık tamamen içine kapalı toplumların sayısı giderek azalmakta, iletişim araçları sınırları yavaş yavaş ortadan kaldırmakta ve mütemadiyen ötekiler, birbirleriyle eskisinden daha fazla bir ilgiyle tanışmaktadır. Bu gelişim ve değişimler olurken, dinlerin karşılaşmasının tarihi; çokkültürlü düşünme, değerlendirme ve uygulamalara katkı sağlayacak fazlaca bir örnek barındırmamaktadır.

Tanrı'nın her vahyi, gönderildiği topluma bir vizyon³ yüklemekte; başka bir deyişle gönderilen tüm vahiylerin insanlığın geleceğine ilişkin ortak bir vizyonu bulunmaktadır. Toplumsal vizyon ise, Tanrı'nın tarihin herhangi bir döneminde insanların bir grubu ile iletişime geçerek onlara yüklediği misyondur. Dolayısıyla vizyon, sahip olduğumuz değerlerin gösterdiği yoldur; inandığımız değerlerin bize çizdiği ufuktur (Özden, 1998). Vizyon kavramının içinde bu anlamda motive edici imajlar, gerçeğin dönüşümü, geleneğin ne olduğu, ne olması gerektiği ve olanla olması gereken arasındaki uyum gibi unsurlar bulunmaktadır (Little, 1989). Misyonsuz bir vizyon, ham bir ütopyadır (Özden, 1998); dolayısıyla dinlerin sunmuş olduğu misyonlar, tam anlamıyla vizyon geliştirme malzemesidirler. Böylece Tanrı'nın o topluma gösterdiği vizyon, gerçeğin bir önceki topluma verilene göre dönüşümünü beraberinde getirirken aynı zamanda iletişimin gerçekleştiği toplumun hayatının içinden çıkmaktadır. Yani bir toplumun vizyonu, Tanrısal kaynak ve toplumun kendine özgü şartlarının içinde yeniden üretilmesiyle birlikte ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda Tanrı'nın vahiyleri, hem ilk gönderildiği toplumun içinde yorumlanmakta, hem de daha sonraki nesillerde yeniden ve ye-

³ Vizyon kavramı, Latince'de birden fazla anlam yüklenen *videre* fiilinden türemiştir. Kelime, uyanık olmak, almak, kavramak karşılığında kullanılmış; hayalperest, düşlerde dolaşan kişiler de vizyoncular olarak tanımlanmıştır (Erçetin, 2000). Çeşitli alanlarda farklı anlamlarla kullanılan *vizyon* kelimesi; Hristiyan literatüründe "*rüya veya benzer bir tecrübe ile alınan bilgi*" anlamında kullanılmaktadır. Bir anlamı da "*geleceğe dönük olarak yapılan güçlü programlar*"dır. Burada ise kelime "*bilinenden bilinmeyene yönelip gerçekleri, ümitleri, rüyaları, fırsatları kurgulayarak bir gelecek yaratma*" anlamında kullanılacaktır (Erçetin, 2000).

niden yorumlanmaktadır. Bu şekilde Tanrısal vizyon her dönemde yeniden üretilmektedir. Çünkü vizyondan bahsettiğimizde geleceği düşlemek ve tasarlamaktan; düşlerle gerçekleri dengeleyebilmek ve kurgulayabilmekten; değerlerle farklılaşmak ve değerlerde gönül gücüyle bütünleşmekten; iletmek ve paylaşmaktan; riske girmek ve riski yönetmekten aynı anda bahsediyoruz demektir (Erçetin, 2000). Bugün, dinlerin geliştirerek ilettikleri vizyonlarının her dinin katılımıyla ortak bir vizyon üretmesi gereklilik olarak görülmektedir. Bu çerçevede, Chicago Laboratory Schools'da, çokkültürlü bir anaokulu sınıfında öğrencilerin yazdıkları hikayelerde, birbirleriyle iletişim halinde iken oluşan gündelik dramalarda, sınıfta ve evlerindeki sohbetlerde ortak vizyonun oluşturulmasına temel teşkil edecek malzemeler elde edilmiştir (Paley, 1995). Bu öğrencilerin hikayeleri üzerinde bir çalışma yapan öğretmen Paley, öğrencilerinden Jeremy'nin babasına anlattığı kısa hikayeyi nakletmektedir:

“Bir zamanlar siyah bir Michael Jordan ile beyaz bir Michael Jordan varmış. Siyah Michael Jordan çok sayı atmış ama beyaz Michael Jordan en çok riba-
undu yapmış. Böylece arkadaş olmuşlar ve her gün birlikte oynamışlar.”

Jeremy'nin hikayesi, babasını olumlu bir çokkültürlü öğrenme vizyonuna sahip çıkmaya teşvik etmektedir. Paley'in öğrencilerinden bir diğeri Keisha, hayali geçmişindeki hikayesini öğretmenine anlatarak, çokkültürlü gelecek vizyonunu paylaşır:

- “Bir zamanlar sadece İspanyolca konuşan bir prenses varmış. Bu prenses esmer bir kızmış ve adı da Annabella imiş. Ve bu prenses her dili konuşabilir. Bir Hintli ile konuşsa, o da Hintli olur. Bir başka dili konuşsa onlardan olur, bir..... ile konuşsa..... . Birinci sınıftaki arkadaşımız Nadia hangi dili konuşuyor?
- ‘Lehçei’
- ‘Aa evet. Polonya’lı ile konuşsa Polonyalı olurmuş. Her dili konuşunca her insan oluyormuş. Bu yüzden ömür boyu mutlu yaşamış.’
- ‘Bütün dilleri nasıl biliyormuş?’ diye sorar sınıf arkadaşı Martha.
- ‘Çünkü herkesten ona öğretmesini istiyormuş.’ (Paley, 1995)

Küçük Keisha'nın hayalinde canlandığı bu hikaye, çokkültürlü çalışmalarda okul öncesi çocukların bile hayal gücü yardımıyla öğrenme ortamına nasıl da katıldıklarını gösteren güzel bir örnektir.

Kur'an'da Toplumsal ve Global Vizyon

Allah gökleri ve yeri bir amaç için yaratmıştır (45/ Casiye, 22). Kur'an'ın temel tezi, insanın yeryüzüne denemek üzere gönderilmiş olması üzerine kuruludur. Allah, diğer yaratıklar arasından seçerek yeryüzünün halifesi kıldığı insanı vermiş olduğu nimetler aracılığı ile denemektedir. Çeşitli açılardan kimini kimine üstün kılmasının ardında da bu deneme amacı yatmaktadır (6/ En'am, 165). Bu deneme ise insanların hangisinin daha güzel işler yapacağını görmek içindir (11/ Hud, 7). Güzel işlerin dayanağı, iman; çirkin işlerin dayanağı ise küfürdür. Kur'an'ın insanlara önerdiği vizyondaki inançlı insanlardan beklentileri şunlardır: Elinde imkan varken yoksulları gözetmek (92/ Leyl, 5-7), Allah'a karşı saygılı olmak (92/ Leyl, 5-7), birbirine doğruyu tavsiye etmek (103/ Asr, 1), birbirine sabrı tavsiye etmek (103/ Asr, 1), ağırbaşlı yürümek (25/ Furkan, 63), bilgisizler kendilerine takıldığı zaman güzel sözlerle cevap vermek (25/ Furkan, 63), gecelerini ibadetle geçirmek (25/ Furkan, 63), harcama yaptığı zaman israf ve cimrilik etmemek, orta yolu tutmak (25/ Furkan, 63), Allah'ın yanında başka bir tanrıya yalvarmamak (25/ Furkan, 63), Allah'ın haram kıldığı cana kıymamak (25/ Furkan, 63), Zina etmemek (25/ Furkan, 63), Allah'ın kitabını okumak (35/ Fatır, 29), Namaz kılmak (35/ Fatır, 29), kendisine verilen rızıktan gizli veya açık ihtiyaç sahiplerine bağışta bulunmak (35/ Fatır, 29).... Kur'an, iman temelli bu beklentileri açıklarken kendilerine kitap verilmiş olan diğer din mensuplarının da bu vizyonu paylaştığına vurgu yapar: "*Kendilerine bundan önce kitap vermiş bulduğumuz kimseler buna da inanmak zorundadırlar. Bu kimseler değişmeyen gerçek kendilerine ulaştırıldığında, hemen, 'Buna inandık' derler, 'Çünkü bu bize Rabbimizin katında ulaşan bir gerçek; bu bize ulaşmadan önce de biz zaten O'na yürekten boyun eğen kimselerdik!'*" (28/ Kasas, 52-55).

Hristiyan inancı açısından bakıldığında bu vizyon, bizzat İncil metinlerinden ve inanç toplumunun dini, ibadetleri, ilahileri, duaları ile Hristiyanlığın teolojisi ve doktrininden ortaya çıkmaktadır. Kilisenin ahlakî vizyonu, *inançlı toplumun tamamının çokkültürlü bir din eğitimi almalarını sağlamak için ortak vizyonları ortaya koymak, bu vizyonları sağlam inanca, tecrübe edilen, tartışılan, benimsenen ve yaşanan dinî tavırlara çevirmektir* (Lewis, Cram & Lee, 1997). Çünkü toplum içinde yaygın olan görüş ve düşüncelerde dinî açıdan eksiklikler bulunmaktadır. Bununla birlikte bireylere, kendi görüşlerini söyleyebilmeleri ve toplumdaki diğer insanların neler yaşadığını düşünebilmeleri için fırsatlar verilmek zorundadır. Görüş ve tecrübelerin paylaşılması fikirle-

rin parlak ve üstün olanını seçmek için değildir. Tanrı'nın her toplumdan istediği bir ortak amaç vardır. Bu tartışmalardan sonra beklenen, ortak vizyona ulaşılabilmesidir. Her bir toplumun aldıklarından aktarabildiklerini birleştirerek, eksik ve kısmî vizyonlardan yeni bir vizyon ortaya çıkarmak gerekmektedir.

Kültürel Farklılığa Açıklık Sağlamak

Kültürel farklılıklara karşı dinlerin tepkilerinin ortaya konması, çokkültürlü eğitim programının geliştirilmesinde büyük önem arz etmektedir. Çokkültürlü eğitim anlayışı noktasından hareket ettiğimiz zaman bu tepkinin iki yönlü olarak ortaya konması gerekmektedir. Bunlar; farklı etnik yapılara karşı dinlerin tepkisi ve dinlerin öteki inançlara karşı tepkisidir.

Kur'an, Allah'ın yaratmış olduğu insan topluluklarını etnik köken, derisinin rengi veya konuştuğu dile göre ayırdetmez. Allah'ın yarattığı tüm bireyleri eşit olarak görür. Kur'an'ın yapmış olduğu ayırım sadece inanç noktasındadır. Nitekim iman eden yüzbaşı örnek olayında da vurgulandığı gibi bu konuda Kur'an'la Ahdi Cedid'in tavrı aynıdır. Petrus, ayağına kapanan Kornelyus'u Tanrı indinde insanların eşit olduğunu söyleyerek ayağa kaldırmıştır. Kur'an'da da, 49/ Hucurat, 13. ayette şöyle denilmektedir:

“Ey insanlar! Bakın, Biz sizi bir erkek ve kadından yarattık, ve sizi kavimler ve kabileler haline getirdik ki birbirinizi tanıyabilesiniz. Şüphesiz Allah katında en üstün olanınız, O'na karşı derin bir sorumluluk bilincine sahip olanınızdır. Allah herşeyi bilendir, her şeyden haberdar olandır.”

Aslında, etnik ayırmıcılığa karşı dinlerin ortaya koyduğu vizyon ortaktır. Sorun, genellikle öteki inançlara karşı geliştirilmesi gereken tavır noktasında yoğunlaşmaktadır. Burada teolojik bir analiz yapmaktan çok, dinlerin öteki inançlara açıklık noktasında ortak bir noktaya ulaşabilecekleri konusuna başlangıç yapılacaktır.

Kur'an'ın getirdiği mesaj, belli bir etnik yapıya, belli bir dinin temsilcilerine veya inmeye başladığı topluma özgü değildir. Evrensel bir mesaj niteliğindedir. Sonsuz mutluluğu elde etmek için gerekli olan şartlar açıklanmıştır. Kur'an bütünlük içinde incelendiğinde bu şartların temelde Tanrı'ya hiç bir ortak koşmadan inanmak ve dünya ile ahirete yönelik olumlu işler yapmak olduğu görülmektedir. Yine Kur'an'daki anlayışa göre din olarak İslam, ibadeti Allah'a özgü kılmaktır. Kur'an bu kelimeyi kendisiyle birlikte kurumla-

şacak olan dinî yapı için değil, Adem'den itibaren peygamberlere inen vahiyde amaçlanan ortak din için isim olarak kullanmaktadır. Çünkü peygamberlere verilen mesajın hedefleri aynıdır. Hepsi insanları tek olan Allah'a kulluğa, ahirete imana ve olumlu işler yapmaya davet etmektedir. Bundan dolayı da peygamberlerin birini diğerine üstün kılmaz ve aralarında bir ayırım yapmaz. Kur'an, kendisini kabul eden inananlara şöyle seslenir: "Allah'a, bize indirilene, İbrahim'e, İsmail'e, İshak'a, Yakub'a ve torunlara indirilene, Musa'ya ve İsa'ya verilene ve diğer peygamberlere Rableri tarafından verilene inandık, onlar arasında bir ayırım yapmayız, biz de Allah'a teslim olanlarız' deyin." (2/ Bakara, 136). Bu ayırımcılığı yapmayan Kur'an, kurtuluşu da belli bir dinin mensuplarına özgü olduğu varsayımını kabul etmez. "Onlar, 'Yahudi ve Hristiyan olmadıkça hiç kimse cennete giremez!' diye iddia ederler. Bu onların kuruntusudur. De ki! 'Eğer söylediklerinizde samimi iseniz, iddianızı kanıtlayın!'. Evet, gerçekten her kim tüm benliğini Allah'a eslim eder ve iyilik yapanlardan olursa, Rabbi katında mükafatını görecektir ve böyleleri ne korkacak ne de üzülecektir." (2/Bakara, 111-112)

Kur'an'ın Medine dönemindeki 7. yılda inen Maide 69 ve Medine dönemindeki 5. yılda inen Bakara 62. ayetlerinde mesaj ortaktır: "Şüphesiz, iman edenler ile Yahudi inancının takipçilerinden, Hristiyanlardan ve Sabiilerden Allah'a ve Ahiret gününe inanmış, doğru ve yararlı işler yapmış olanların tümü Rablerinden hak etmiş oldukları mükafatları alacaklardır; ve onlar ne korkacak ne de üzüleceklerdir." Bu ayeti yorumlayan Esed, "*Kur'an'da bir çok kez tekrarlanan yukardaki paragraf, İslam'ın temel bir doktrinini inşa etmektedir. Başka hiç bir itikatta benzeri olmayan bir görüş zenginliği ile "kurtuluş" fikri burada sadece üç şarta bağlanmıştır: Allah'a iman, Hesap Günü'ne iman ve hayatta doğru ve yararlı işler yapmak.*" (Esed, 1998, s. 48) demektedir.

Çeşitli kültürlerin birbirleriyle etkileşimi çerçevesinde ortaya çıkan İslam kültüründeki anlayışlardan bağımsız olarak Kur'an'ın yaklaşımını baz aldığımızda, öteki inançlara karşı geliştirilen bu tavrın plüralist bir yaklaşımla örtüştüğünü söylememiz mümkündür. Çünkü plüralist yaklaşım, bütün dinlerin hakikate yönelik olarak insanların cevapları olduğunu, her dinin bağlılarını hakikate ulaştırabileceğini ve kurtuluşa ulaştırma açısından bir dinsel geleneğin bir diğerine ya da diğerlerine üstünlüğünden, önceliğinden veya mükemmelliğinden söz edilemeyeceğini savunmaktadır. Nitekim Kur'an'ın kendinden önce gelen kitapları ortadan kaldırmadığı, Kur'an'da geçen tahrif edilmiş kitaplar kavramının ise fiziksel tahrif anlamında değil gerçeklerin din adamları tarafından saklanmaya çalışılması anlamında kullanıldığı (Ateş, 1989) yolundaki görüşler de bu bağlamda değerlendirilebilir.

Bununla birlikte İslam kültüründe, geleneksel yapı içinde; *eksklusivist*, *partikularist* veya *dışlamacı* şeklinde isimlendirilen yaklaşımın –kurtuluşun yalnızca kendi dinî anlayışlarının bağlıları için olduğu, bir kişinin kurtuluşunun belli bir dine bağlanmakla mümkün olacağı ve diğer dinlerin kurtuluş açısından hiç bir anlam ifade etmediğini savunan görüşün– egemen olduğunu itiraf etmek gerekmektedir. Bu anlayış, zaman zaman özellikle halka yönelik eserlerde Tevrat ve İncil’in tahrife uğradığını, günümüzdeki mukaddes kitapların asıllarıyla bir ilgisinin bulunmadığı gibi incitici iddialarla ortalama inanların tavırlarını da etkileyebilmektedir (Wickwire, 1999).

Ancak, tarih içindeki çatışma dönemlerinin bitmesiyle “karşı karşıya gelen dinler” döneminden, “birlikte yaşayan dinler” dönemine geçilmesi değişik dinlere mensup teologların, kendi referanslarını yeniden gözden geçirmesini gerekli kılmaktadır. Bu gereklilik, İslam kültüründeki değerlendirmelerin de yeniden gözden geçirilmesini doğal olarak beraberinde getirmektedir. Çünkü artık iki uç noktayı temsil eden *eksklusivist* ve *plüralist* yaklaşımların yanı sıra bir de inklusivist anlayışın ortaya çıktığını gözlemlemekteyiz.

Kapsayıcılık olarak ifade edebileceğimiz *inklusivist* görüş, dinsel anlamda belirli bir din veya inanç sisteminin kurtarıcı hakikat veya nihai gerçeğin en doğru, en mutlak ya da en mükemmel ifadesi olarak kabul edilmesi, bu hakikati gerçekleştirebildiği oranda diğer dinler veya inanç sistemlerinin de insanın kurtuluşu açısından olumlu bir yere sahip oldukları/olabilecekleri düşüncesini yansıtmaktadır (Gündüz, 2001).

Dinlerin –genellikle–, kurtuluşu yalnızca kendilerine hasreden ve bu bağlamda diğer inanç bağlılarının mutlaka helak olacağını varsayan dışlamacı yaklaşımlarına karşın, başta Hinduizm ve Budizm olmak üzere çeşitli dinî geleneklere ait bazı kaynakların ya da bu dinler bünyesinde ortaya çıkan yenilikçi akımların, geniş halk kitlelerinin genel kabul halinde benimsediği kurtuluş meselesinde *öteki*yi dışlayan tavırlara karşı çıkmakta oldukları ve kurtuluş açısından daha evrensel ve kapsayıcı bir yaklaşım sergiledikleri gözlenmektedir (Gündüz, 2001). Örneğin, Hindu düşüncesinin önde gelen isimlerinden Vivekanda, Hindu hakikat anlayışını merkeze alarak diğer dinleri ve bunların bağlılarını da kapsayan bir kurtuluş öğretisi savunur. Tanrı’nın herkese kendi konumuna göre uygun bir dinsel gelenek verdiği düşüncesinden hareket eden Ramakrişna ise yeryüzündeki dinsel çoğulculuğun Tanrı’nın insanlara yönelik inayeti ve rahmeti olduğunu ve tam olarak uygulandığında bütün dinlerin in-

sanı en yüce gayeye götüreceğini savunmaktadır. Yine Vivekanda, bütün dinlerin hakikat yolunda birer basamak olduğunu ve bunların hepsinin de iyi olduklarını düşünür. Vivekanda'ya göre bu basamaklar birbirini izlemekte, yani her bir basamak kişiyi bir diğerine iletmektedir (Yitik, 1998).

Hinduizme benzer şekilde Budizmde de diğer dinsel gelenekler, hakikate ulaşma konusunda birer vasıta olarak değerlendirilmekte ve Brahma'nın farklı görüşlerinin kısmen de olsa bu geleneklerde yansıdığı kabul edilmektedir (Gündüz, 2001).

Kurtuluşu hem etnik hem de dinî açıdan sadece Yahudilikte gören genel katı anlayışa rağmen, bu din içinde ortaya çıkan yeni anlayışlar daha esnek görünmektedir. İnsanlığın ikinci atası sayılan Nuh'a verildiğine inanılan ilahi kurallara herkesin uyma zorunluluğu bulunduğundan hareketle, Yahudi olmayanların da (*Goyim*) bu kurallara riayet etmeleri durumunda Tanrı'nın kurtuluş planında yer alabilecekleri düşüncesi, başta Maimonides olmak üzere çeşitli teologlar tarafından kabul görmektedir. Dolayısıyla kurtuluş konusunda diğer din bağlılarını da kapsayıcı daha evrensel bir yaklaşım Yahudi geleneğinde de kabul görmeye başlamaktadır (Adam, 1998).

Hristiyan inklusivistlerin kurtuluşu ve hakikati yalnızca belli bir dine hasreden ve diğerlerini kurtuluş dışı sayan eksklusivist teoriye ve bu teorinin Hristiyanlık bünyesindeki belli başlı savunucularından H. Kramer, R. Nash ve S. Neill gibi teologlara karşı en önemli eleştirileri, bu dışlamacı teorinin Hristiyan öğretilerinin temelini oluşturan kurtarıcı rahmetin evrenselliği ve Tanrının herkesin (bütün yeryüzünün) kurtulmasını arzuluyor olması inancıyla çeliştiği noktasındadır. Örneğin evangelik inklusivist Pinnock, geleneksel Hristiyan teolojisinin daima Tanrı'nın bütün yeryüzünü sevdiğini ileri sürdüğünü, ancak dışlamacı tavrı nedeniyle bu konuda tutarlı bir şekilde konuşmakta zorlandığını vurgular. Ona göre kurtuluş açısından yalnızca belirli sayıda bir azınlığın gizemli şekilde seçilmiş olduğu kanaati oldukça katı ve pesimistik bir yaklaşımdır. İnkusivist teoriye göre eksklusivist yaklaşım, kurtuluş ve hakikat konusunda toptancı davranmakta, belirli bir dini "Tanrının geçerli olan tek vahyi" ve bu dinsel geleneğe bağlanan azınlığı kurtulanlar olarak görürken, diğer dinleri sapkın ve bunların bağlılarını oluşturan büyük çoğunluğu helak olanlar olarak değerlendirmektedir. Oysa kurtuluş ve helak oluş konularında toptancılıktan kaçınmak ve Tanrı'nın inayeti konusunda daha iyimser olmak gerekir (Gündüz, 2001).

Hristiyan inklusivistlerce eksklusivizme yöneltlen bir diğer eleştiri inkarnasyon ve hikmet kavramlarına ilişkindir. Örneğin J. B. Cobb, Mesihin tarihin merkezini oluşturduğunu ve Hristiyanların ebedî hikmeti onda bulduklarını belirttikten sonra, “Mesihte inkarne olduğuna (bedenleştiğine) inandıkları hikmetin” her yerde ve her zaman mevcut olduğunu vurgular. Dolayısıyla bu hikmet, herkes tarafından bilinen hikmettir ve diğer dinsel gelenekler vasıtasıyla da buna erişilebilir. Cobb, diğer dinsel gelenekleri ve bağlılarını toptan sapkınlık içinde gören eksklusivizmin bu yaklaşımıyla, Hristiyan öğretilerinde temel olan Kristosentrizmin temeli olan inkarnasyona ilişkin bu hikmet anlayışına karşı çıktığı düşüncesindedir (Gündüz, 2001).

eksklusivist yaklaşıma getirilen bir diğer eleştiri de bu bakış açısının dinlerarası diyalog ve barışa katkı sağlamadığı, insanlar arasındaki uçurumları ve çatışmaları körüklediği kanaatidir. Hem inklusivistler ve hem de plüralistlerce dile getirilen bu tenkit, dinsel çoğulculuğun günümüzün inkar edilemez bir gerçeği olduğu ve dinlerin birbirini dışlamacı yaklaşımlarının evrensel huzur ve barışa katkı sağlamadığı düşüncesinden hareketle yapılmaktadır. Örneğin Rahner, Hristiyanlığın başlangıcından bugüne yaklaşık 2000 yıl geçmesine rağmen farklı dinlerin varlıklarını sürdürmeleri gerçeğinin dikkate alınması gerektiğini belirlemektedir (Gündüz, 2001).

1962-1965 yılları arasında toplanan II. Vatikan Konsili’nden sonra artık Hristiyan düşüncesinde öteki inançlara karşı katı anlayışlar yerini hoşgörü-lü anlayışlara bırakmaktadır. Bu dönüşümde 1965 yılında II. Vatikan Konsili’nde kabul edilen diğer dinlere bakışı yansıtan “*Nostra Aetate*” isimli deklarasyonun önemli katkısı bulunmaktadır. Söz konusu deklarasyonda Müslümanlarla ilgili olumlu ifadelerden sonra şu çağrıya yer verilmektedir: “Asırlardır Hristiyanlarla Müslümanlar arasında bir çok kavga ve anlaşmazlık ortaya çıkmıştır. Şimdi bu Kutsal Konsil, bütün herkesi geçmiş-i unutmaya çağırır ve karşılıklı anlayışı gerçekleştirmek için samimi gayret göstermeye teşvik eder; bütün insanlığın menfaati için onları hep beraber barışı ve sosyal adaleti oluşturmaya, hürriyeti ve ahlaki değerleri korumaya davet eder.” (Güngör, 1997). Vatikan’ın bu daveti dinin ortak vizyonu-na yapılan bir davet olarak yorumlanabilir.

Çoğulculuk ve farklılığa açık olmayı benimsemek için çokkültürlü programlarda; (i) hoşgörü, (ii) kabul, (iii) saygı, (iv) onay şeklinde özetlenebile-

cek dört unsur belirlenebilir (Nieto, 1991). *Hoşgörü* düzeyinde, kültürel farklılıklar yadsınmaz; bunun yerine her bir topluluk kültürel farklılık gösteren toplumlar olarak tanınır ve varlıklarını sürdürmelerine izin verilir.

Destegin ikinci düzeyi, toplum içindeki varlığı ve önemi onaylanan farklılıkların *kabullenilmesi*dir. Kabul unsuru, toplum içindeki farklılıkların kültürel kutlamalarının eğitim programları içinde yer almasıyla gerçekleşir.

Üçüncü unsur olan *saygı* ile çokkültürlü eğitim organizesinde görev alan gruplar, çok kültürlülük bilincinin gelişmesine yardımcı olmak için, kültürel değerlerin, tavırların, gelenek ve tecrübelerin ayrılığını açıkça kullanarak, öğrenenleri farklılıkları takdir etmeye yönlendirir.

Dördüncü unsur olan *onaylama* ile okullar ve topluluklar; kültürel farklılığı, çeşitli gruplar arasında dayanışma ve saygıyı geliştirmek için mantıklı bir öğrenme kaynağı olarak kullanan öğrenci ve vatandaşların kültürlerini ve dillerini doğrularlar; öğrenenler farklılığı sadece kabullenmez, onu hem yansıtırlar hem de tepki verirler. Bölgede temsil edilen kültürlerin dinî kurumlarca tanınmasıyla ikinci düzeyde başlayan çokkültürlü din eğitimi çabaları; saygı ve anlayış oluşturan kuşaklar arası öğrenme deneyimleriyle üçüncü seviyede; bir topluluk olarak paylaştıkları hayatı güçlendiren tavır, değer, gelenek ve davranışlarla dördüncü seviyede gerçekleştirilmiş olur (Nieto, 1991).

Karşılaşma ve Diyalogu Kabullenme

Farklı kültürlerle karşılaşma ve diyalog kurma tecrübesi, çokkültürlü din eğitimi programlarının geliştirilmesinde dikkate alınması gereken bir başka temel ilkedir. Burada kullanılan karşılaşma kavramının içeriği, belirli etkileşimler için küçük fırsatlar doğuran rastgele buluşmalar ya da baştan savma ziyaretler anlamında değildir. Bundan ziyade karşılaşma olayı, diğerlerinin kültürel sorumluluk, tavır ve değerlerine derin bir saygı oluşturmak, bunun beraberinde kendi kültürel sorumluluklarına, tavırlarına ve değerlerine karşı da daha bilinçli bir hale gelmektir. Bu çift yönlü gelişim, karşılaşmada bir araya gelen herkesin kültürel farklılıklara karşı saygı oluşturmaya fırsat oluşturur.

Dönüşümcü eğitimin kimliğini belirleyen etkin modeller üzerine araştırma yapan din eğitimcileri, bireyin çevresindeki radikal değişiklikleri, bilgi, davranış ve tavır değişikliklerini destekleyen ve yönlendiren eğitim olaylarının önemli bileşikleri olarak değerlendirmektedir (Evans, Evans & Kennedy, 1987). Evanslar ve Kennedy, insanların etrafındaki gergin ilişkiler ağının on-

ları keskin bir şekilde taşralı zihniyete çevirdiği ve farklılıkların görmezden gelindiği sonucuna varmaktadır. Evanslar ve Kennedy, şimdiye kadar bilişsel olarak farklılıkların yalnızca araçlar vasıtasıyla öğrenildiğini savunmaktadır (Evans, Evans & Kennedy, 1987). Bireylerle direkt veya araçlar vasıtasıyla ilişki kurmak, bu farklılıkların ve durumlarının öğrenenler tarafından algılanmasında da farklılıklar ortaya çıkarabilir. Dolayısıyla doğrudan karşılaşma ve diyalog ortamlarının oluşturulmasıyla, katılanların birbirleri hakkındaki önceden doğruluğu araştırılmamış yanlış kanaatlerinin değişimi mümkün olabilecektir (Evans, Evans & Kennedy, 1987, s. 250).

Robert Evans, *savunmasızlık* faktörünü, zıt kültürlerin karşılaşmasında olumlu bir faktör olarak tanımlar. Savunmasızlık kavramını, insanın sağlık gibi hayatı konularda güven duymadığı bir kişinin ilgi ve becerilerine karşı isteksizliği olarak tanımlar. Bu durum, her iki tarafın karşılaşmasıyla zıt kültürdeki rolün bir çeşit tersine dönmesini gerektirir. Kendi kültürü içinde kontrol altında olmaya alışkın bir insan, farklı bir kültürün içine girdiğinde diğerlerine bağlı savunmasız misafir haline gelir. Ev sahibi konumundaki kişiler de, misafirlerinin rahat etmesi için sorumluluk üstlenerek savunmasız duruma düşerler. Sonuç olarak, ev sahipleri ve misafirler, birbirlerine savunmasız kaldıkça, birbirlerine bağımlı oldukları gerçeğini tecrübe edebilirler. Evans, insanların gönüllü bile olsalar dolaysız bir şekilde karşı kültüre girdiklerinde, derin üzüntü hissettiklerini belirtir. Buna rağmen insanların, insanlığın karşılıklı sevgisi ve zorunlu bağımlılıklarını keşfederek yaşamaktan doğan destek ve oluşturdukları arkadaşlıklarıyla bu problemle başa çıktıklarına da vurgu yapar (Evans, Evans & Kennedy, 1987).

Karşı kültürle karşılaşmanın, yaş gruplarına uygun ve dikkatle planlanması gerekir. Örneğin, küçük çocuklar, din eğitimi ortamlarında, günlük yaşantılarında, okul öncesi dönemde ve ev dışında geçirdiği diğer vakitlerinde dolaysız olarak kendi tecrübeleriyle kültürel farklılıklar hakkında öğrenme fırsatları edinirler. Oyun arkadaşları ile veya *farklılıkların farkında* olan öğretmenleri ile yapmış oldukları konuşmalar bu deneyim sürecinin bir parçasıdır. Ancak böyle tesadüfi öğrenme süreçlerinin yanı sıra planlı öğrenme sürecine geçişin sağlanması gereklidir. Din eğitimi etkinlikleri çerçevesinde; (i) farklı kültürlerle karşılaşma ve diyalog ortamı sağlayacak *kamplar*, (ii) farklı kültürleri tanıtmaya yönelik *ortak konferanslar*, (iii) ortak değerlerin farkedilmesine ve birbirlerini tanımaya yönelik *geziler*, (iv) farklı kültür mensuplarının birbirlerine bağlı ve toplu hareket etmelerini geliştiren hizmetlerde çalışma gibi kültürel olarak *farklı grupları bir araya getirmeyi amaçlayan aktiviteler* (örneğin farklı din mensubu bireylerden oluşturulacak hasta ziyaret ekipleriyle, çeşitli dinlere mensup hastaların ziyaret edilmesi ve onlara moral destek sağlanması) gibi araç-

lar çocuklara ve yetişkinliklere yönelik çokkültürlü din öğretimi sürecinde kullanılabilecek öğrenme süreçlerinden bazılarıdır.

Çokkültürlü Perspektifleri Araştırmak

Din, bireyin taraf olduğu bir inanç, tavır ve tutumlar bütünü olmakla birlikte inananları için, aynı zamanda onları araştırmaya yönelten bir etken de olabilir. Her nesilde şimdiye kadar bildiklerinden daha büyük gerçeklik ve doğruluğu hem deneysel ve hem de aklı olarak araştırmak isteyen inananlar bulunabilmektedir. Bununla birlikte sosyo-politik sarsıntılar ve kültürel değişimler de inancın yapısı ne kadar sağlam görünürse görünsün dinleri tehdit eden bir unsur olabilir. Taassup şeklindeki güçlü bir inancın yer aldığı geniş coğrafi alanlarda bile daima farklı inanç ve uygulamalara da rastlanmaktadır. Dinler tarihi boyunca bir inancın kendi içinde (*inside*) dinin dışına kayan (*outside*) düşüncelerin sık sık gelişme fırsatı bulduğu görülmektedir (King, 1996). Yani farklı mezhepler ortaya çıkmıştır. Bu, gerçek kabul edilen her dinin tahrife uğramış bir dış yapısı olduğu anlamına gelmektedir. Din felsefecisi W. King'e göre dinler içindeki bu farklılaşma, dinlerin karşılaşması sırasında iyice açığa çıkmaktadır. İnsanlık tarihi boyunca neredeyse sonsuz sayıda karşılaşma gerçekleşmiştir ve çok farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Dostça tartışma, ateşli tartışma, geçici düşünce farklılığı, kapsamlı polemik, farklı kültür ve dinlerin peyderpey yaklaşması, ötekini imha, ötekileri kendi inancına çevirme, Haçlı Seferleri ve din savaşları bu sonuçlar arasında sayılabilir (King, 1996). King'e göre ister hoşgörölü olsun isterse de şiddetli olsun karşılaşma gerçekleştiğinde birey kendi geleneğinin dışında da geleneklerin bulunduğunu fark eder ve kendi geleneği ve inancı üzerine duygusal veya bilişsel anlamda yeni üretimler sağlamaya başlar (King, 1996).

Çokkültürlü din eğitimi için hazırlanan eğitim programının etkililiği, bireyi problemli noktalarda çokkültürlü perspektifleri aramaya yönlendirip yönlendirmediği ile ölçülür. Bireyin ya da kültürel grupların perspektiflerinin farklılığından dolayı, çokkültürlü diyalog ve sosyal gerçeği yorumlama becerisinin gelişebilmesi için *ayırt edici yönlerin* öğrenilmesi şarttır. Bu açıdan karşılaşma ve diyalog ortamındaki tarafların, karşılarında bulunanların kendisinden farklı yönlerini bilmesi gereklidir. Böylelikle çatışmaya sebep olabilecek problemli bir durumda tarafların, kendisini karşısındakinin yerine koyarak empatik bakış açısı geliştirmesi ve karşı kültür bakımından olayı değerlendirmesi mümkün olabilecektir. Kültürel empati ismi de verilebilecek bu tavır, din eği-

timcileri tarafından, farklı din mensuplarının sahip olduğu kültür çerçevesini aşarak olayların değerlendirilme becerisinin kazandırılmasında kullanılabilir.

Paley'in yapmış olduğu bir araştırmada, öğretmen Virginia ve meslektaşı Lorraine, anaokulu çocuklarının olayları diğerinin açısından bakarak yorumlama çabalarını ve birbirlerine yardım etme şekillerini tartışırlar (Paley, 1995). Paley, bir çocuğun diğerine "kardeş" kelimesinin ne anlama geldiğini izah etmesini örnek olarak sunar; "Eğer arkadaşın siyahsa ona sadece kardeş diye seslen, bu yeterli!" Lorraine'in gözlemlerine göre "Anaokulundakiler bile birbirlerine kendi kültürlerini anlatıyorlar. Kendileri, kendilerinin en iyi kaynakları. Ama bir yetişkinin ise müdahale ve yardıma ihtiyacı oluyor". Lorraine derste yapılan bir hataya öğrencilerinden birisinin müdahalesini örnek olarak anlatıyor: "Sosyal çalışma ünitesinde dördüncü sınıf öğrencileri kara borsa hakkında konuşuyorlardı. Çocuklardan biri sordu: 'Neden hep böyle kötü şeyler kara olarak adlandırılıyor?' " Öğretmen, siyah çocukların öfkeli olduğunu, sorulan soru dolayısıyla ortaya çıktığını söylemektedir. Araştırmacı Paley, sorunun anlayışsız bir şekilde sorulduğunun altını çizerek ve: 'Bir dördüncü sınıf öğrencisinin, bu soruyla siyah öğrencilerde olumsuz bir etki bırakacağını anlaması gerekmez mi?' Araştırmacılarından Lorraine ise yine de bu sorunun samimi bir soru olduğunu düşünmektedir. Bu şekilde beyaz çocuk, "kara" sözcüğünün kullanılış şeklinde bir hata olduğunu fark etmektedir (Paley, 1995).

Lorraine ve Paley'in araştırmasındaki bulgulara benzer olayların bizim eğitim sistemimiz içinde de gerçekleşip gerçekleşmediğine dair araştırma bulunmamaktadır. Ancak, yaşanan hayat içinde kültürel anlamda ötekine ilişkin aşağılayıcı veya küçümseyici tavırlar barındıran ifade, deyim ve kavramlarla zaman zaman karşılaşmaktayız. Bu deyim, kavram ve sözcükleri kullananlar, çoğu zaman karşı tarafta bıraktığı olumsuz duyguların farkında olmasa da bunlar çokkültürlü din eğitiminin katkılarıyla düzeltilmeye muhtaç yanlış kullanımlar olarak karşımızda durmaktadır.

Dilin gücünü ve kelimelerin insanı nasıl harika ya da berbat, güçlü ya da zayıf, çirkin ya da hoş hissetmesine neden olduğunu açıkladıktan sonra Lorraine, çocuklara kara kelimesinin siyah insanlar için çok hassas bir kelime olduğunu anlatıyor: "Onlara 1960'tan önce siyah olmanın hoş bir şey olmadığını söylemiştim. Sonra *hayırsız* (black sheep), *kara gün* (black day), *kötü bakış* (black look), *kötü büyü* (black magic), *kötü kalpli* (black-hearted) ve bunun gibi (içinde hep karanın kullanıldığı İngilizce) ifadelerden bahsettik ve bir liste yaptık. Çocuklara anlatmaya devam ettik. 'Biz, siyah insanlarla gu-

rur duymamız gereken çok şeyimiz olduğunu fark etmeye başladık ve sonuçta siyah çirkin değildi, güzeldi. İşte bu yüzden o kelimeleri hala kullanıyoruz” (Paley, 1995, s. 117-119).

Sonra Lorraine çocuklardan siyahla isimlendirilen güzel şeyleri listelemelerini ister. Çocuklar okudukları kitapta geçen, *papatya* (black-eyed Susan), *kara tahta* (blackboard), *kara kuşak* (black belt), *petrol* (black gold), *smokin* (black tie) ve bunun gibi içinde hep siyahın kullanıldığı ifadeleri bulurlar. Bunun üzerine dördüncü sınıf öğrencilerinden biri, “konuştuğumuz kelimelere dikkat etmenin ne kadar önemli olduğunu fark etmemişiz” demek zorunda kalır (Paley, 1995, s. 117-119).

Çatışmalar ve Tartışmalar Yoluyla Öğrenme

Çatışmalar ve tartışmalar, geleneksel din eğitimi programlarında olduğu gibi son yıllarda ortaya çıkan kültürlerarası veya dinlerarası eğitim ile diyalog çalışmalarında ön plana çıkarılmayan önemli bir noktadır. Bu sebeple, din eğitimi etkinliklerinde genellikle çatışmaların, eğitim malzemesi olarak kullanılması yerine onlara engel olunmaya çalışılır. Weinstein ve Obear, eğitimcilere kendi eğilimlerine göre hareket etme imkanı verildiği takdirde onların sınıftaki çatışmaları kaldırmak için mümkün olan her şeyi yapacaklarını iddia etmektedirler (Weinstein & Obear). İddialarını ise “öğrenmelerin önemli bir kısmı, gelişimle ilgili literatürde bilgi kargaşası (*knowledge disturbance*) kavramıyla karşılanan, insanın büyümesi ve gelişmesinde esas olan kargaşaların ortaya çıkardığı dengesizliklerle oluşmaktadır” şeklinde temellendirmektedirler.

Çokkültürlü din eğitimi programında, karşı kültürün perspektiflerinin farklılıkları sebebiyle ortaya çıkan çatışmalar, bilgide olumlu bir dengesizlik oluşturur ve öğrencileri incelemeye özendiren öğrenmeyle sonuçlanabilir. Bu tür bir öğrenme, rahatsızlık ve çatışmalar ortaya çıkmadan gerçekleşmez. R. Wlodkowski ve M. Ginsberg, kültürel açıdan karşılıklı öğretme ve öğrenme üzerine yaptıkları çalışmada, yeni perspektifleri anlamaya başlarken, bakış açılarını değiştirme çabalarında mücadele eden öğretmen ve öğrencileri tanımlamak için farklı kültürde yaşama örneklemelerini kullanırlar. Bu iki araştırmacının gözlemlerine göre, kendi kültürlerinden farklı bir kültüre giren pek çok insanın, zamanla yeni kültürün tecrübe ve değerlerine saygı anlayışı ve algısı gelişebilmektedir. Wlodkowski ve Ginsberg, göçmenlerin kendi kültürleri ve girmiş oldukları yeni kültür arasında, korkudan heyecana kadar değişen duygusal

uyumsuzluklar yaşadıklarını tespit ederler (Wlodkowski & Ginsberg, 1995). Bununla birlikte karşı kültür içerisinde, aktif bir şekilde gözlemleme, sosyalleşme ve gelişen arkadaşlıklar sonucunda daha kapsamlı ve entegre bir dünya görüşüne ulaştıkları belirtilir. Araştırmacılara göre, pek az insan bu becerileri çatışma yaşamadan elde edebilir (Wlodkowski & Ginsberg, 1995).

Çatışmaya sebep olan perspektifler, değerler ve kültürel farklılıkların araştırılması, kişiyi “Nelere inandığı”, “Nelere değer verdiği” ve “Niçin inandığı” hakkında bir bilince ulaştırır. Bir bölgede çokkültürlü din eğitimi programının oluşturulmasında, öğrenme süreci ile birlikte karşılıklı değerlerin tartışıldığı halk forumları büyük önem arz eder. Nelson, bu tür forumların din eğitimine katkı sağlayabilmesi için dört noktanın altını çizer: (i) yetişkinleri ve gençliği kendileri ile ilgili konularda fikir üretmeye cesaretlendirmek, (ii) liderlik anlayışı oluşturmak, (iii) işlenen konunun bir deklarasyon veya hareketle etkinleştirilmesi, (iv) eğitim tecrübesini oluşturan olayları değerlendirme imkanı sağlamak (Nelson, 1989).

Sonuç ve Değerlendirme

İnsanlığın günümüzde başa çıkması gereken önemli problemlerden birisi de etnik, dinsel ve kültürel farklılıkların karşılaşmasından doğan çatışmalardır. Bu çatışmalar, bir arada yaşamanın getireceği ortak üretime, farklılıkların getireceği zenginliklere ve insanlığın birlikte yükselmesine bir engel gibi durmaktadır. Farklı kültürlerin birlikte yaşaması problemi günümüzde farklılıkları homojenleştirmeyi hedefleyen ulusçu anlayışın karşısında yeni anlayışların üretilmesini beraberinde getirmiştir. Çokkültürcülüğün, birlikte yaşama konusunda üstten alta yapılmış tek tip bir modeli olmamakla beraber farklı alanlarda farklı uygulamalara sahip olan alternatif bir arayışın ürünü olarak çıktığını söylemek mümkündür.

Çokkültürcü anlayışın, dinlerin bir arada yaşamasına ilişkin üretimleri de bulunmaktadır. Dinin kültürü oluşturan katmanlarından biri olduğu gözönüne alınırsa en önemli etkisinin bu alanda gözleneceği açıktır. Dolayısıyla farklı din mensuplarının bir arada yaşamak zorunda olduğu dünya ölçeğinde din mensuplarının da ötekine karşı kabule dayalı bir anlayışın temelini atmaları gerekmektedir. Kabulün ön şartı ise, kapsayıcı olmaktır. Bu kapsayıcılık, bütün dinlerin ortaklaşa olarak karşısında olduğu, insanlığı tehdit eden olumsuz durumlara ve anlayışlara karşı birlikte hareket edebilmeleri için de gereklidir.

Dolayısıyla, hem kendi dinî referanslarını iyi bilen ve hem de etnisite ve dinselliği de içerecek şekilde kültürel anlamda ötekine karşı olumlu tavır geliştirebilecek bireylerin yetiştirilebilmesi için, örgün eğitim çatısı altındaki din eğitimi etkinliklerinin çokkültürlü niteliğe sahip olması bir gerekliliktir. Öğrencilerin; medya, reel dünya ve siber alemde vücuda gelen gelişimler sebebiyle iyice artan rastgele karşılaşmaları, öğretim etkinlikleri içinde ve planlı hale getirilmelidir. Bu çalışmada dinlerin öğretim içinde karşılaşması için bir model önerilmiştir. Ancak şu da hemen belirtilmelidir ki bu modelin uygulanabilir olmasında, her din mensubunun topluluğu içinde kendi dinî eğitimini yeterli bir şekilde alması gereklidir. Yeterli dinî eğitim ifadesinin içinde ötekini kabul konusunda geliştirilmiş olumlu bir tavır da bulunmaktadır. Önerilen model, bu dinî eğitimin üzerine kuruludur. Bu model, tamamen teorik zeminde oluşturulmuştur ve bir ihtiyacın ve arayışın sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla yeni bulgular ve konu ile ilgilenenlerin önerilen model üzerindeki eleştirileri sonraki çalışmalarda yol gösterici olacaktır.

Kaynakça

- Adam, B. (1998). Yahudiliğin Hristiyanlığa ve İslama bakışı. *Dinler tarihi araştırmaları I* içinde (s. 147-177). Ankara: Dinler Tarihi Derneği Yayınları.
- Bilgin, B. (1995). *Eğitim bilimi ve din eğitimi*. Ankara: Yeni Çizgi Yayınları.
- Bossart, D. E. (1980). *Creative conflict in religious education and church administration*. Birmingham AL: Religious Education Press.
- Buhari. (1312). *es-Sabih*. Bulak, Mısır: Matbaatu'l-Kubra el-Emiriyye.
- Büyükkaragöz, S. (1988). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Konya: Mikro Yayınları.
- Coşkun, H. (1997). *Kültürlerarası eğitim*. Ankara: Hacettepe Taş yayınları.
- Davies, G. (1999). Should world religions be thought to primary school children in predominantly white traditionally Christian areas? *Journal of Beliefs & Values*, 20, 76-77.
- Eliot, T. S. (1981). *Kültür üzerine düşünceler* (Çev. S. Kantarcıoğlu). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Esed, M. (1998). *Kur'an mesajı*. (Çev. C. Koytak & A. Ertürk). İstanbul: İşaret Yayınları.
- Evans, A. F., Evans, R. A., & Kennedy, W. B. (1987). *Pedagogies for the non-Poor*. New York: Orbis Books.

- Gündüz, Ş. (Nisan-Mayıs 2001). Çağdaş hristiyan düşüncesinde öteki'nin inklusivist yorumu. *Tezkire*, 10 (20), 91-116.
- Güngör, A. İ. (1997). *Vatikan, misyon, diyalog*. Ankara: Töre Yayınları.
- Huntington, S. P. (1995). Medeniyetler çatışması. M. Yılmaz (Ed.), *Medeniyetler çatışması* içinde (s. 13-42). Ankara: Vadi Yayınları.
- İbn İshak, Muhammed (öl. 151 H./768 M.) (1981). *es-Sire* (Tah. Muhammed Hamidullah). Konya.
- İncil* (2000). İstanbul: Lütuf Yayıncılık.
- King, W. L. (1996). *Din çalışması üzerine* (Çev. Ü. Ok). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Semineri, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kitab-ı Mukaddes- Eski ve Yeni Abit* (1991). İstanbul: Kitabı Mukaddes Şirketi.
- Küng, H. & Kuschel, K. J. (1995). *Evrinsel bir ablaka doğru* (Çev. N. Aşıkoglu, C. Tosun & R. Doğan). Ankara: Gün Yayıncılık.
- Lahnemann, J. (Ed.). (1986) *Erziehung zur Kulturbeggnung*. Hamburg.
- Lewis, L. B., Cram, R. H., & Lee, J. M. (1997). Curriculum and multicultural religious education, In B. Wilkerson (Ed.), *Multicultural religious education* (pp. 323-389). Birmingham Alabama: Religious Education Press.
- Little, S. (1989) The Place of education in the sanctuary event. In N. G. Slater (Ed.), *Tensions between citizenship and discipleship* (pp. 189-190) New York: Pilgrim Books
- Müjde-İncil'in çağdaş bir çevirisi* (1987). İstanbul: Yeni Yaşam Yayınları.
- Nelson, C. E. (1989). Some educational aspects of conflict. In N. G. Slater (Ed.), *Tensions between citizenship and discipleship* (pp. 209-213). New York: Pilgrim
- Nieto, S. (1992). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman
- Özden, Y. (1998). *Eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Paley, V. G. (1995). *Kwanzaa and me: A teacher's story*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ülken, H. Z. (1967). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Weinstein, G., & Obear, K. (1992). Bias issues in the classroom: Encounters with the teaching self. In M. Adams (Ed.), *Promoting diversity in college classrooms: Innovative responses for the curriculum, faculty and institutions. New Directions for Teaching and Learning* (No: 52, pp. 39-51). San-Francisco: Jossey-Bass.
- Wickwire, D. (1999). *Yahudi, Hristiyan ve İslam Kaynaklarına göre kutsal kitabın değişmezliği*. İstanbul: Lütuf Yayıncılık.
- Wilkerson B. (1997). Goals of multicultural Religious Education, In B. Wilkerson (Ed.), *Multicultural religious education* (pp. 11-55). Birmingham, Alabama: Religious Education Press.

Wlodkowski, R., & Ginsberg, M. (1995). *Diversity and motivation*, San Francisco: Jossey-Bass.

Wurzel, J. S. (1988). Multiculturalism and multicultural education, In J. S. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (pp. 1-13). Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Yitik, A. İ. (1998). Hinduizm'in diğer dinlere bakışı. *Dinler tarihi araştırmaları I* içinde (s. 129-146). Ankara: Dinler Tarihi Derneği Yayınları.

In Progressing Model of Multicultural Religious Education an Essay to Process Stages

Citation/©– Altaş, N. (2003). Çokkültürlü din eğitimi modeli geliştirmede işlem basamakları için bir deneme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 19-42.

Abstract– Multiculturalism includes all theories that aim to a peaceful life in which these dissimilarities can participate “as they are”. Of course, the Religion have a role in realizing such a life too. On the one hand, while religions will make a contribution in surviving the ethnical and the cultural dissimilarities, all together, on the other hand they may produce some programmes which depends on a common consent, so that these religious dissimilarities, may have a chance to live. In this article the process stages have been discussed, which will be used for developing a multicultural religious education. These suggestions can be also established through the references of the different religions. But this essay has been written especially to be as an introduction for the multicultural arrangements, rather than being a theory.

Key Words– Multicultural, Multiculturalism, Multicultural Religious Education, Dissimilarities, Process Stages.