Dinî ve Manevî Eğitimin Öyküsel Pedagojisi

Clive Erricker, Doç.

The University College of Winchester

Atıf/©– Cricker, C. (2004). Dinî ve manevî eğitimin öyküsel pedagojisi (çev. İbrahim Kapaklıkaya). *Değerler Eğitimi Dergisi, 2* (5), 23-40

Özet– *Bu makale öyküsel (narrative) pedagojinin içerdiği prensipler ve süreçleri tanıtmaktadır. Öyküsel pedagojiler yapısalcı ve postmodern teorilere dayandığı için, eğitimin özünde modernist müfredat modelleriyle gerilim içindedir. Bu makale söz konusu gerilimi ele almakta, bir öyküsel pedagojik modelin sınıf ve müfredat ortamları içinde ve dışında faaliyet gösterebileceği yolu örneklemektedir. Makale bu modelin İngiltere'de Müslüman bir dinî okul (medrese) ortamında uygulanmasının sonuçlarını göstermekte ve analiz etmekte, seküler devlet okullarında dinî ve manevî eğitim pedagojisi için model sağlayabilecek bir yapıyı sunmaktadır. Bu makale başka yerlerde daha ayrıntılı olarak analiz edilen kimlik inşası sorunlarını tanıtmakla birlikte pedagojik sorunlara odaklanmaktadır.*

Anahtar Kelimeler– *Din Eğitimi, Öyküsel Pedagoji, Çocuk Maneviyatı.*

Kavramsal Öğrenme ve Öykü

Kimliğimizi, kendimize kendimiz hakkında anlattığımız öykülerde, kendimizle ve karşılaştıklarımızla olan ilişkilerimizde buluruz. Bu anlatım eylemi günlük mizacımıza ve değişen yaşam şartlarına bağlı olarak çeşitli niteliklere sahiptir. Örneğin, günün birinde iyi bir anı ile uyanırım –bir gün önce övgü almış ve onaylanmışımdır– ve bunu hatırladığım için gelen günü yeni

bir ışık altında görürüm. Yapı bağlamında mecazi olarak kendine has bir yapım olmasına rağmen bir gün öncekinden farklı biri olduğumu düşünür ve yapmak istediğim şeyi beceremem. Bu başarısızlık duygusu bana bir dost, bir öğretmen ya da bir ebeveyn tarafından verilmiş olabilir; ancak kendimi başarısız olarak algılamak için mutlaka onların yargılarını içselleştirmeliyim. Onların yargısı, ben kendimi o yargının ışığı altında gördüğüm ölçüde önemlidir. Bu nedenle benim kimlik nosyonum, hayatî bir tarzda, yaşamımda önemli bir etkiye sahip olan etrafımdaki kişilere bağlıdır. Bu nedenle benim kimlik nosyonum kırılgan, değişime tâbi ve birbirine bağlıdır. Benim kimliğim aynı zamanda kendime sürekli olarak tekrarladığım bir öyküdür. Kısacası, içinde yaşadığım dünya bağlamında kim olduğuma ilişkin bazı sabit noktalar oluşturmak için, günümüz olayları ile bağlantılı seçici hafızadan süzülmüş sürekli değişen bir öyküye güvenirim.

Bu sürecin daha grafiksel bir görüntüsünü yaratmak için, antropolog Sheila Kitzinger tarafından yapılan şu gözlemi değerlendiriniz:

> Eskimolar arasında *kayak-angs* olarak bilinen bir durum vardır. Bir Eskimo avcısı sakin bir denizde kano çekmekte ya da sessizce oturmaktadır. Avcı basit tekrarlanan hareketlerle meşgul olduğu ya da hareketsizce oturduğu ve denizi seyrettiği bir anda dışsal referans noktalarının yokluğunun getirdiği bir bilinç düzeyi azalması gelişir. Kafası karışır ve sersemler. Bu durumu inceleyen psikologlar da aynısını yapmaya çalıştıklarında tamamen aynı şekilde rahatsız olduklarını görürler (Kitzinger, 1987: 184-185).

Kimlik inşası ve öykü hakkında konuştuğumuz zaman mecazî düzeyde çalışmak üzere Kitzinger'in gözlemlerinden yararlanabiliriz. Yukarıdaki durumda olduğu gibi genel olarak zihin karışıklığı dünyamızın bildik yapısıyla ilişki kuramamanın bir sonucudur. Manzaranın ya da o manzara içinde bize yakın olan eşyanın yokluğunda, bu durum yalnızca duyusal bir yoksunluğa değil, aynı zamanda psikolojik ve duygusal odaklanmanın kaybına neden olur. Bu tür durumlarda etrafımızdaki dünya, yaşamlarımızda önemli ya da anlamlı gördüğümüz şeylerle hiçbir ilişkiye sahip değildir. Psikolog William James, tatminkâr ya da dengeli bir zihin hâlinin ancak kişinin kavramsal ve yakından tecrübe edilen dünyalarının tutarlı ve uyumlu bir bütün oluşturması hâlinde kazanılabileceğini söyleyerek düşüncelerimizin deneyimlerimizle ilişki kurma tarzı hakkındaki yorumunda

buna atıfta bulunmuştur. Eğer kendimize anlattığımız, dünya ile ilişkimizle alâkalı –dolayısıyla gördüğümüz manzarayı (kavramsal dünyamızı) düzenleyen– öyküler ilişkilerimizdeki dramatik bir değişimle veya o manzaradaki önemli figürlerin kaybolmasıyla bozulursa sonuç *kayak angsttır*: önemli duygusal rahatsızlık. James'in deyimiyle, dengesiz hâle geliriz. Zihnin duygusal olarak dengesiz ve hatta *hasarlı* olması hâlinde etkin bir şekilde gelişmek ya da öğrenmek imkânsızlaşacaktır, potansiyel olarak mümkün olsa bile. Benim kavramsal dünyamın kumaşına verilen hasarın süregelen kimlik inşa kapasitemi önlediği ya da sınırladığına ilişkin temel bir anlayış vardır. Bu hasar, benim bu dünya ile ilişkisel etkileşimimin bu şekilde bozulduğu ve artık o dünya ile ilişkilerim hakkında kendime anlatacak anlamlı ve güçlendirici bir öykü yaratmamın imkânsızlaştığı hâllerde doğar. Bunu yapacak öyküsel araçlardan yoksun kalırım.

Bu kimlik inşa sürecinin uygulamaları benim gelişim duygum ve bir çocuğun öğrenme kapasitesi bağlamında çok önemlidir. Öğrenme yeni bilgiler alma ve bu bilgilerin mantıksal karakterini tanıma olarak algılanabilirken (bu temel müfredat modeli içinde algılanabilecek öğrenme olacaktır), örneğin bilim ya da matematik öğrenmede, böyle bir öğrenme modeli öğrenmeye yönelik ya da karşı mizaçsal eğilimi görmezden gelir. Bu eğilim yüksek oranda duygu yüklüdür. Yukarıda sunulan öyküsel hususlarla çok uyumludur. Karakteri bakımından objektif olan, bilimsel ve matematiksel öğrenmeyi (ve belki de genel olarak öğrenmeyi) düşündüğümüzde, bu ifade tuhaf görünebilir. Ancak sınıf ortamı içinde, öğrenmenin bir sosyal eylem olması ve bu nedenle ortamın özgün niteliklerine bağlı olması bağlamında hiç de tuhaf değildir. Ayrıca ortamın nitelikleri, içindekilerin duygusal hâlleriyle belirlenir. Bu duygusal hâller ve bu hâllerin yönetimi öğrenciler ve öğretmenlerin kimlik inşası öykülerini yönetme kapasitelerine bağlıdır. Öğrenme temelde benim ona getirdiklerime dayanır. Vatandaşların sivil (ve eğitimsel) maksatla bir araya geldiği bir agora, açık alan ya da pazaryeri[1] o alanda mevcut ilişkiler üzerindeki etkisine bağlıdır. Sonra bu ilişkiler, onu izleyen faaliyetin maksatlılığına göre gelişecektir. İlk ve en önemli olan ne getirdiğimiz ve nasıl ilişki kurduğumuzdur. Öyküsel pedagojinin özünde yatan budur, sınıfları ve okulları eğitim ortamları yapan şeyin özünde bu vardır.

[1] Bu konudaki daha ayrıntılı bir tartışma için bkz. Erricker, 1998.

Araştırmadan Örnekler

Çocuklar ve Dünya Görüşleri Projesi'ndeki araştırmamızdan bazı örnekleri kullanarak öyküsel pedagojiyi daha ayrıntılı biçimde açıklayacağım. Aşağıda iki örnek olay araştırması sunuyorum. İlki projenin resmen başlatılmasına ilham veren, benim en küçük çocuğumla yaptığım konuşmadır. İkincisi ise yukarıda belirtilen projede bir çocukla büyükannesinin ölümüne ilişkin deneyimi konusunda yapılan mülâkattır.

Örnek 1

Mülâkat tarihinde P yedi yaşında bir çocuktu. Büyükbabası onun doğumundan kısa süre sonra ölmüştü. Büyükbaba onu, yaşamının ilk iki haftasında görmüştü; ama elbette o bunu hatırlamıyordu. Aile içi sohbetlerde büyükbabaya ilişkin olarak ağabeyi, kız kardeşi ve ebeveyni tarafından öyküler anlatılıyordu. Büyükbaba onların dünyasının bir parçasıydı; ama P'nin dünyasının dışındaydı. Bunun sonucu olarak, bu durumu düzeltmek için, P ona ne olduğunu ve mezarını nerede bulabileceğini sordu. Büyükbaba öldükten sonra yakılmıştı ve P'nin, onun yaşadığına ilişkin kanıt bulmak için gidebileceği bir yer (mezar) yoktu. Ne hafıza ne de anı yoluyla onun yaşamını paylaşabilmesinin somut bir yolu kalmıştı. Bu durum P'nin aile öyküsünden, sık sık atıfta bulunduğu öyküden ayrılmışlık duygusu ya da dışlanmışlık hissetmesiyle sonuçlandı. Bunun sonucu olarak kalan büyük ebeveyni hakkında özellikle kaygılanıyor ve onlarla yakın temas içinde olmak istiyor. Bu durum ayrıca onun ölüme ve özellikle ailesinde organ bağışçısı kartı taşıyan bireylere yaklaşımını etkiledi. Herhangi bir kimsenin ölümünden sonra bedenini tıbbî kullanım için bağışlamasının, büyükbabasıyla ilgili olarak yaşadığı onu hatırlatacak bir şey kalmaması sonucuna, başka bir deyişle tamamlanmamış bir öyküye yol açacağına inanıyor. Ancak bu öyküsünü anlatmasında, özellikle bu öykünün anlatıldığı şartlara ilişkin olarak söylenmedik çok şey kaldı. Bu olay, krematoryumun yanından geçerken P'nin tesadüfen söylediği bir cümleden kaynaklanmıştı. Yere dikilmiş mezar taşlarını göstererek şu soruyu sordu: "Dedemin de böyle bir taşı var mı?" Bu soruyu cenazenin yakılması, vasiyet ve ahiret yaşamı sorunu hakkında bir konuşma izledi (Erricker & Erricker, 1994). Bu konuşmada göze çarpan hususlar, karşılıklı öğrenme ve P'nin varoluşsal araştırmasıyla türetilen *bilgi* oldu ve bu, Shotter'in deyimiyle "günlük yaşamın düzensizliği" içinde gerçekleşti (Shotter, 1993: 69).

Bu olay hakkında dikkat çeken kayda değer ana husus şudur: Eğer karşılıklı konuşma şeklinde bir araştırma süreci gerçekleştirilmeseydi ve *uygun* ve güvenli bir *yanıtla* olay kapatılsaydı karşılıklı bilgisizlik sürecekti. Pedagojik ifadeyle, yapılması gereken, sorulan sorunun yapısına dikkat etmek, o sorunun türetildiği deneyimle olan ilişkisini keşfetmek ve araştırma konusu olarak ele alınması gereken hususlar yoluyla çalışmaktı. Teorik düzeyde bu, Newman ve Holzman'ın "söyleşi performansı" olarak adlandırdıkları olgudur (Newman & Holzman, 1997: 105–113).

Örnek 2

V'nin (yedi yaşında bir kız) karşılığından önce kullanılan uyaran, Brian Patten'in *Babayı Ararken* adlı şiiri idi. Şiirin teması anne babanın ayrılması ve babanın evi terk etmesiydi. V'den önce başka bir çocuk (J) düşüncelerini anlattı. J, şiirdeki babanın cennete gittiğini düşünüyordu. Sonra V, bu görüşü aldı ve onu kendi büyükannesinin ölümüyle ilişkili biçimde geliştirdi.

Soru *Baba'nın nereye gittiğini düşünüyorsun?*

J *Yukarıya, cennete.*

Soru *Yukarıya gidildiğinde ne olduğunu anlatır mısın?*

J *Allah'ı ve başka şeyleri görürsün.*

V *Sanıyorum cennette beyaz bir midilliye binebilirsin ve şeker yiyebilirsin.*

J *Bunu nereden biliyorsun?*

V *Ninem ölmeden önce bana birçok şey anlattı. Çünkü öleceğini biliyordu ve orada yapacağı her şeyi anlattı. Ayrıca bana tebrik göndereceğini de söyledi. Gitmeden önce bana bir parça kâğıt verdi ve üzerine bir fotoğraf yapıştırdı. Onu hâlâ saklıyorum.*

Kendisinin mutlu olacağını ve öldüğünde benim de mutlu olmamı istediğini söyledi. O gün ninem kendisinin ve bütün ailenin bir resmini aldı, onu bir tebrik kartına yerleştirdi ve arkasına "Seni kalbinde göreceğim." yazdı. Şimdi o daima benimle. Her zaman onunla konuşuyorum. Yalnız olduğumda onunla konuşuyorum. Arkadaşlarımla tartıştığımda gider, duvarın kenarında oturur, onunla konuşurum. Sıkıldığımda, onunla arkadaşlarım hakkında konuşurum. Bana çeşitli şeyler sürdüğünü anlatır. Çok güzel vakit geçirdiğini söyler. Bana telefon edeceğini söyler. Bunları benim kafamda söyler, beynime telefon eder ve benimle konuşur. Cennete yükseldiğinde özel sırlarından birisini de beraberinde götürdü. Onu beraberinde götürdü ve şimdi bana telefon edebiliyor. O özel sır onun bunu yapmasını sağlıyor.

İnsanlara bunları anlatmak istiyorum; ama onlar anlamazlar. Ölen herkesin cennette olduğunu biliyorum. Büyükannem söylüyor. O temizlikçide çalışıyor. Göklerdeki bütün bulutları yıkıyor. Orada birçok dostu var. Bizim uzun süre yaşamamızı umuyor; ama benim oraya onu görmeye gelmemi istiyor. Ben de gitmek ve onu görmek istiyorum. Ama oraya gidersen orada kalmak zorundasın. Ölmeden gidemezsin. Cennet çok yüksekte, göklerin yukarısında, uzaydan da yüksekte.

Hiçbir zaman hiçbir şey hakkında kaygılanmadım. Bunu yalnızca kalbimde saklıyorum. Bu bir sorun değil. İnsanlar inanmadığında bu beni çok üzüyor. Ama Tanrı onlarla konuştuğunda anlayacaklar. Bizler çok ama çok şanslıyız ki, bu dünyada bazı insanlar ilgi gösteriyor. Ben ve benim arkadaşlarım ve bu okuldaki herkes gibi, ben de umut ediyor, ilgi gösteriyor ve bu gezegende yaşamın sürmesini sağlıyoruz. Sanıyorum cennet de bu gezegenin bir parçası.

Öldüğünde ninem yakıldı. Bunun solucanların kefeninin içine girmesinden daha iyi olduğunu düşünüyorum.

V'nin yanıtları aşağıda sıraladığım nedenlerden dolayı ilginçtir:

(*i*) Kayıp kavramını aldı ve onu kendi deneyimi hâline dönüştürdü.

(*ii*) Yalnızca kendi arkadaşlarının değil, bir yetişkin ve diğer çocukların huzurunda böylesine kişisel bir açıklama yapmaya hazırdı.

(*iii*) Söylediklerine inanıyordu. Hayalî bir fikirden çok büyükannesinin ölümünü yorumluyordu.

(*iv*) Deneyiminin yorumu ve iletimi için gerekli olan mecazî dil, sembolik önem ve ritüel değeri verilen objelerin kullanımını içeriyor.

(*v*) Bu açıklama yoluyla o açıkça güçleniyor.

(*vi*) Açıklama büyükannesinin süren var oluşuna ilişkin metafizik fikirler üzerinde daha fazla düşünmesini gerekli kılıyor. Böylece Tanrı, dünya ve sevginin süren gücü önemli hâle geliyor.

(*vii*) Çocukça ve Disney filmleri benzeri hayal gücü, daha derin kişisel bir maksat için bir araç sağlamak üzere kullanılmış ve işlevselleştirilmiştir: büyükannesiyle ilişkisinin ölümden sonra sürmesi olasılığına imkân sağlamak.

(*viii*) Bu açıklama düşünme kapasitesini, başkalarına odaklanmayacak bir tarzda geliştirme ve kullanmada özgün bir travmatik deneyimin önemine işaret eder.

(*ix*) Açıklama, ahiretin kullanımından başka, görüşlerini kanıtlamak için herhangi bir dinî ya da Hristiyanca doktrinin ya da imgelemin kullanımına

dayanmıyor. Böylece kendi açıklamalarını yaratmak için açık şekilde Hristiyanca fikirlerden beslenmenin gerekli olmadığı ortaya çıkıyor.

İki yüzden fazla mülâkattan oluşan önemli bir koleksiyondan[2] seçtiğim bu iki çocuk muhakemesi, sorgulaması ve öyküsü örneğini, çocukların önemli, ancak *doğal* olan kaybı içeren yaşam deneyimleri ve *manzaralarıyla* başa çıkmaya ilişkin kimlik inşası süreciyle, herhangi bir resmî eğitim olmaksızın, yalnızca güçlendirici konuşmalar ve destekleyici ilişkiler yoluyla başa çıkabilecek donanıma sahip olabileceklerini göstermek üzere sundum. Yukarıdaki örneklerin hiçbirinde hiçbir resmî eğitim gerekmediği gibi, karşılaştığım birçok başka olayda da böyle bir eğitime gereksinim duyulmuyordu. Bu süreci yavaşlatan, yetişkinlerin suskunluğudur. Bu suskunluk sıklıkla yetişkin cehaletine dayalı bir suskunluktur. Çocuklar bu tür şeyleri konuşmadıklarında, bunları düşünmedikleri varsayılıyor. Buradan çıkarılacak sonuç, çocuklar bu tür şeyleri öğrenmeye hazır olmadığı için, bunları onlara öğretmediğimizdir. Ancak çocuk gelişimi böyle işlemez. Onlar zaten bu olayları biliyor ve bu olaylar yoluyla düşünüyorlar. Öğretilmelerine gerek yoktur; ama dinlenilmeye ve konuşmalarının teşvik edilmesine gereksinimleri vardır. Böylece öyküsel pedagojinin prensiplerine geliyoruz.

Bu durum çocukları kendi içlerinde temel kaynaklara sahip olan kişiler olarak görmemiz gerektiğini ve bu kaynakların ortaya çıkmasına imkân sağladığımızda, büyük bir potansiyeli serbest bırakacağımızı göstermektedir. Theodore Roszak (1981) şu sözleriyle bu duruma işaret etmektedir:

> *Hepimiz okula bütünüyle keşfedilmemiş, radikal derecede kestirilemez bir kimlik taşırız. Eğitim bu kimliği açmak –büyük bir duyarlılıkla açmak–, onun türümüzün en kıymetli kaynağı, insan ulusunun gerçek zenginliği olduğunu idrak ettirmektir.*

Dinî ve Manevî Eğitim İçin Öyküsel Pedagoji

Burada ampirik araştırma ve teorik perspektiflerin, bir dersin öğretilmesi ve öğrenilmesi tarzında nasıl pratik değişikliklere yol açabileceğini incelemek istiyorum.

---

[2] Çocuklar ve Dünya Görüşleri Projesi'nin bu ampirik araştırmasının raporu için bkz. Erricker, Erricker, Ota, Sullivan, & Fletcher, 1997.

Şu andaki görevim itibarıyla Hampshire Din Eğitimi Bölge Müfettişi olarak, Hampshire devlet okullarında Din Eğitimi Uzlaşılmış Müfredatının (Agreed Syllabus) yapılandırılması ve uygulanmasından sorumluyum. Bu açıdan din eğitiminin İngiltere ve Galler'de farklı bir özelliği vardır. Çünkü tarih, İngilizce, matematik, fen bilgisi gibi derslerin aksine, izlenecek ulusal bir müfredatı yoktur. Onun yerine yerel olarak üzerinde uzlaşılmış bir müfredat vardır. Bu durum kısa süre içinde değişebilir; ama Hristiyan kiliseleriyle devlet arasındaki özgün bir tarihsel ilişkinin sonucudur. Din Eğitimi Uzlaşılmış Müfredatının her beş yılda bir gözden geçirilmesi gerekmektedir. Hampshire'da bu gözden geçirme bu yıl gerçekleştirilecektir (2003–2004).

Geleneksel olarak, İngiltere ve Galler'deki bütün din eğitimi müfredatı temelde içeriğe odaklanmıştır. 1988 Eğitim Reformu Yasasının yürürlüğe girmesinden bu yana, din eğitimi dersinin genişliği ya da konteksi "Hristiyanlık ve Büyük Britanya'da temsil edilen diğer ana dinler" olarak belirlenmiştir. Ayrıca müfredat öğrencinin bu konudaki gelişimine uygun beceriler ve yaklaşımları belirlemektedir. Din eğitimi 1970'li yıllarda Hristiyanlığı benimsetmeye yönelik savunmacı yaklaşımından fenomenolojik yaklaşıma kararlı bir şekilde geçirildiyse de, temel pedagojik sorun çözülmeksizin kaldı. Savunmacı (confessional) din eğitimi yaklaşımı sınırlı olmaktan çok, açık bir sonucu amaçlıyordu: öğrencilerin iyi birer Hristiyan olarak yetişmesi. Yüksek öğretimde din için kullanılan yaklaşımdan türetilen fenomenolojik yaklaşımın, öğrencilerin konuya ilişkin bilgiye sahip olmasından başka açık bir gelişimsel amacı yoktu. Din eğitimi alanındaki pedagoji teorisyenleri son otuz yıldır bu sorunla uğraşmaktadırlar. 1994 yılında School Curriculum and Assessment Authority (Okul Müfredat ve Değerlendirme İdaresi/hükûmet tarafından kurulan merkezî kuruluşlardan birisi), *din hakkında öğrenme* ve *dinden öğrenme* şeklinde iki farklı hedeften bahsederek sorunu ele almıştır (SCAA, 1994). Bu terimlerin orijinali Michael Grimmitt'in eserinden alınmıştır (Grimmitt, 1987).

Eğer öyküsel pedagoji prensiplerini bu duruma uygularsak, öğrencilerin eğitimi bağlamında bazı önemli eğitimsel güçlükleri görebiliriz. Birincisi, öğretmenlerin, eğitimi "... *hakkında öğrenme*" şeklinde algılama eğilimi, ders hakkında bilgilerin "somut" ya da "enformasyonal" olarak aşılanmasının ötesinde, açık bir pedagojik hedefe sahip değildir. Bu nedenle bu eğitimin öğrencilerin yaşam deneyimi ile hiçbir zorunlu bağlantısı yoktur. İkincisi; "...*'den öğrenme*" muğlâktır. Ancak en önemlisi bu öğ-

renme biçimi, dini anlamanın çocuğun gelişimine katkı sağlayacağı dolaylı anlamını taşımaktadır. Burada "Nasıl?" sorusunu sorabiliriz. Başkalarının yaşamlarını nasıl yaşadıklarını anlamak, çocuklara üzerinde düşünecekleri bilgilerin iletilmesi bağlamında zenginleştirici olabilir. Ancak iletilecek daha fazla şey vardır. Bu zenginleştirmenin anlamı, bunu yapmakla, çocukların kendi algılamaları, değerleri ve eylemlerinin zenginleştirilmesi midir? Eğer öyleyse, neden? Öyküsel pedagojiyle uğraşan herkes için bir temel sorun ortada durmaktadır. Öğrencilerin kendi yaşam deneyimleri üzerindeki düşünceleri hangi noktada önceliği alacaktır? Öğrencilerin kendi kanaatleri hangi noktada bir araştırma ve tartışma konusu olarak ciddîye alınacaktır? Bunun cevabı genellikle hiçbir zamandır. Bunun nedeni müfredatın böyle bir sonucu gerektirmemesidir.

Farklı bir duruşu benimseyerek, önerilen Hampshire Din Eğitimi Uzlaşılmış Müfredatı tamamen öğretme ve öğrenme sürecine dayanan bir eğitim programı (müfredat ve öğrencilerin gelişiminin ardındaki itici güç; yani dersin tâbi olduğu pedagoji) önermeyi amaçlamaktadır. Bu, içeriğin öğrenilmesinden çok kavramsal araştırmaya dayalı bir süreç sağlama yoluyla, öyküyü eğitimin merkezine yerleştirmeyi amaçlayan bir metodolojidir. Bu metodoloji aşağıdaki spesifik unsurlara göre yapılandırılmıştır:

Araştırma programı öğrencilerin dini ve yaşam deneyimlerini aşağıdakileri yapabilme yoluyla yorumlama yeteneğiyle ilişkilidir:

(*i*) Dini ve insan deneyimlerini anahtar kavramların araştırılması yoluyla inceleme.

(*ii*) Kavramları spesifik durumlara uydurma ve ortaya çıkan sorunları belirleme.

(*iii*) Spesifik kavramların değerini, maksatlarını ve bunların spesifik uygulamalarda nasıl ifade edildiklerini değerlendirme.

(*iv*) Üzerinde çalışılan kavramlar ve pratiklere karşılık olarak, onlarla kendi değerleri ve inançları konusunda iletişim kurma.

(*v*) İnançlarını ve değerlerini kendi yaşamına uygulama.

Uygulanan Araştırma Programının Bir Örneği: Müslüman Öğrenciler ve Örtünme (Hicab) Kavramı

Burada uygulanmakta olan araştırma programı sürecinin bir örneğini vereceğim. Bu örnek İngiltere'de bir okulun olağan ortamından alınmıştır.

Hampshire'da bir Müslüman medresesinde (dinî okul) bir sınıfa ders veriyordum. Yine de bu örnek yukarıda ana hatları çizilen araştırma programının unsurlarının ve öyküsel pedagoji prensiplerinin kullanımına kanıt oluşturmaktadır. Bu sınıfta örtünme kavramına odaklandık. Süreç içinde dersi kolaylaştırıcı olarak benim müdahalelerimle konuşmaları ve daha sonra ders hakkındaki düşünceleri aralara serpiştiriyorum.

Birincisi; örtünmenin gayrimüslim öğrenciler tarafından her zaman anlaşılamayan bir farklılık duygusu yarattığını öğreniyoruz. Arkadaşlarla birlikte belirli şeyleri yapmak mümkün olmamaktadır. Ayrıca örtünmek zorunda olmayan Müslüman erkek öğrenciler, Müslüman kızlarla aynı deneyimleri yaşamamaktadırlar.

> T: *Bize bakıyorlar ve farklı bir kişi görüyorlar. Oğlanlara baktıklarında ise yalnızca oğlanları görüyorlar. Müslümanlar barlara gidebilir; ama –siz bilemezsiniz– biz gittiğimizde örtünmemiz nedeniyle hemen anlaşılır. Arkadaşım diyor ki "Tas, haydi gel. Gerçekten eğlenceli olacak. Bir baş örtüsü tak, gerçekten havalı bir baş örtüsü." Ve düşünüyorum. Evet, beni öyle bir yerde düşünebiliyor musunuz? Öteki insanlar neredeyse hiçbir şey giymezken, ben uzun etek, uzun kollu gömlek, baş örtüsü ve bir sürü şey giyinmiş hâlde. Ama arkadaşlarım çok tatlı, benim de eğlenmemi istiyorlar ve ne zaman klüplere gitseler, gelip ne kadar eğlendiklerini anlatıyorlar. Ve hepsi "Ah keşke sen de orada olsaydın. Orada olmanı isterdim, zaten ruhun oradaydı." diyorlar. Benim de onlarla birlikte eğlenmemi istiyorlar; ama yapamam. Onlar uğraşıyor ve sorunu çözmeye çalışıyorlar; ama yapamazlar.*

Batı'daki Müslüman ebeveyni kaygılandıran şeyin, Batı'nın alternatif değerlere sahip gayrimüslim ortamında yaşamanın çocuklarını ayartması olasılığı olup olmadığı sorusunu gündeme getiriyorum.

> S diyor ki:
> *Annem diyor ki... Bana güveniyor ama topluma güvenmiyor.*

On üç yaşındaki S'nin söylediğine göre böylesine ayartmalar gençlik yıllarında daha da artıyordu. Bu nedenle S şöyle diyordu: "*Bana gelince, ben hâlâ çok gencim. Daha sonra daha fazla ciddîleşeceğim.*"

Ebeveyn için birçok yönden çocuklarını destekleyecek olan arkadaşlığın kendisi bir ayartma tehdidi olarak görünmektedir. Bu durum genç

kızlarda hayal kırıklığına neden olmakta ve bir anlayış ve güven yoksunluğu algılaması yaratmaktadır.

T: *Anne babamız bizim okul arkadaşlarımızla dışarı çıkmamıza izin vermiyor, çünkü onlar kötü örnek oluyor. Onlar barlara ve benzeri yerlere gidiyorlar. Ben bunu yapmayacağım; ama onlar bunu anlamıyor.*

M: *Anne babamızın yapması gereken şey onlarla gitmemize izin verecek ve zararlı olduğunu bildiğimiz hiçbir şeyi yapmayacağımızı bilecek kadar bize güvenmeleri.*

Müslüman genç kızların karşılaştığı güçlükler ebeveynin onların yaşamlarına daha kolay bir şekilde müdahale etmelerini gerektiriyor olarak görülebilir; ama kuşaklar arasındaki kültürel deneyim uçurumu soruna katkıda bulunuyor gibi görünüyor. Etkili iletişim, bunu yapacak kapasiteye sahip olmadıkları hâlde onları anlama arzularıyla baltalanmaktadır.

T: *Gençken daha da zor. Böyle bir ülkede...*

S: *Kesinlikle.*

T: *Sırf burada yetişmedikleri için, anne babaların bizi anlamaları daha da zor. Zamanın değiştiğini, burasının farklı bir ülke olduğunu anlamıyorlar. Ama öyle düşünüyorlar; çünkü düşündükleri gibi görüyorlar...*

M: *Biliyorlar.*

T: *Tıpkı benim babam gibi. O ihtida etti. Annem İran'da yetişirken, babam burada yetişmiş. Büyükannem geleneksel İranlı ve ona karşı arsızlık yaptığımda çok yargılayıcı davranıyor. Hâlbuki bu farklı bir şey ve ben ona farklı bir şekilde davranıyorum. Beni anlamaya ve beni konuşturmaya çalışıyor. Ben de her şeyden söz ediyorum ve anlıyor gibi görünüyor, buraya kadar normal. Ama sonra sürekli daha fazla şey bilmek istiyor. Ben "Anlamıyorsun." dediğimde, diyor ki "Evet, anlıyorum." Çocuklarını anlamayan anne babalar var ve onlar çocuklarını gerçekten seviyorlar, onların yanında olmak istiyorlar; ama bilmedikleri bir şeyi yapamazlar ki.*

Kuşaklar arası bu iletişim karmaşasının ötesinde, genç kuşağın kendi içinde yakın bir anlayış bulunmaktadır. Bu durum aşağıdaki ifadelerden anlaşılabilir:

S: *Eğer dinimizi kaybedecek olsaydık, ahlâkî değerlerimizi, toplumumuzu, bize ait her şeyi kaybedecektik ve kimliksiz kalacaktık. Eğer bunları kaybetseydik gerçekten kendimizi kaybolmuş ve yabancı hisseder, nereye gideceğimizi ve ne yapacağımızı bilemezdik. Değerlerimizi, top-*

lumumuzu ve saygıyı, kişinin dinle birlikte sahip olduğu her şeyi kaybederdik ve ben bunun çok önemli olduğunu düşünüyorum.

T: *Dini kendi yaşam tarzı olarak bilmek üzere yetiştirilen insanlar için, din gerçekten bir yaşam biçimidir; çünkü onlar öyle yetiştirilmektedir. Biz buna inanıyoruz, onlar da buna inanıyor. Allah'ı çok seven bir kimse için günde beş kez ibadet etmek çok kolaydır; çünkü yapmak istediğim zaten bu. Oruç tutmak çok kolay; çünkü Allah rızası için bunu yapmak istiyorum.*

M: *Bunu anlamak zorundasınız. Eğer bu ibadetler bizim için anlam ifade etmeseydi, onu yapmamızın bir amacı olmazdı. Eğer anlamı olmasaydı, ibadeti yapmazdık.*

Bu *anlamı olma* konusuna ilişkin olarak, T'nin dile getirdiği gibi, bir de yaşıtların saygısı sorunu vardır:

T: *Benim okulumda, Southampton, Regent's Park'da birçok Müslüman var. Benim sınıfımda üç Müslüman var. Örneğin din eğitimi dersinde bir şeyleri tartışırken soruyorlar: "Sen örtünüyorsun da, o neden örtünmüyor?" Bazı insanlar yalnızca anne babalarından dolayı örtünüyorlar, bu nedenle okulda düzenli olarak örtünmüyorlar ve bana "Bunu yapmanın ne anlamı var ki?" diye soruyorlar.*

T'nin düzenli olarak tesettürlü giyinme ve bunu ebeveynin isteğiyle yapma arasındaki farka ilişkin gözlemleri, itaatle reddetme arasındaki bağlantılara ilişkin daha ayrıntılı değerlendirmeleri gerektirmektedir. Ebeveynin isteğiyle örtünmek ama düzenli örtünmemek, okul üniformasını giymek ama kravatın bağcığını gevşek bırakmak, ya da bisiklette kaskı giyip bağını bağlamamakla karşılaştırılabilir. Bu gözlemler şartlara lâkayt bir şekilde uyulduğunu ve maksatlarına karşı da aşikâr bir saygısızlığın gösterildiğini ortaya koyuyor. Sonuç, itaat edilmesi istenen otoriter kültüre (ebeveyn ya da yetişkin kültürüne) değil, yaşıtlarının normatif kültürüne ait olma dileğini ilân etmektir. "Bunu yapmanın yararı ne?" sorusuna, inanmaksızın ebeveynin empozelerine uyma girişiminin, Müslüman genç kızlara kimlik konusunda çok sınırlı bir alan bıraktığını söylemek dışında tatminkâr bir cevap vermek mümkün değildir. Bu sorunun okul içinde tartışılması, ayrıca örtünmenin, gayrimüslim yaşıtlar tarafından algılanan şekliyle Müslüman kimliğinin dışsal ve görünür göstergesi olarak ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Ebeveyn için, örtünme temelde çocuklarını koruma aracıdır. Ebeveynin çocuklarını, özellikle kızlarını koruma isteği anlaşılabilir ve örtünme bu

korumanın açık vasıtalarından birisi olarak anlaşılabilir. A'nın (bir oğlan), ebeveynlerin kızları konusunda neden daha katı oldukları konusunu tartışırken ifade ettiği gibi, "*bu mesele yine tamamen örtünmeyle ilgili*"dir. Onun görüşüne göre örtünme kızların oğlanlar için gerekmeyen bir şekilde korunmasının zorunlu olduğuna ilişkin görüşü temsil etmektedir: "*Ebeveynin bu düşüncesine göre, kızlar ve oğlanlar farklıdır, çünkü ebeveynler aşikâr nedenlerle onları kollamak istiyorlar.*"

Kızların bu görüşe cevabı, bu görüşü desteklemekte ayrıca meseleye başka bir önemli boyut daha eklemektedir. Örtünme koruma sağlar; ama bundan fazlasını da yapar.

S: *İnsanlar bunu çok kez işitmiştir; ama ben bir kez daha söyleyeceğim. Sanki bir mücevher var, gerçekten çok kıymetli bir mücevher. Sen onu güvende ve gizli tutmak istiyorsun. Kızlar kıymetli mücevherlerdir. Bu nedenle örtünüyoruz, bu yolla daha çok güvendeyiz ve kendimize saygımızı koruyoruz.*

T: *Ve bize saygı gösteriliyor. Ben caddede yürürken, başka bir kız daha olduğunda bir erkek ona bakar ve ıslık çalar; ama bana saygı gösterir.*

Örtünmenin Sembolizmi

Örtünme iki farklı yönde bir sembol işlevi görür. Bir yandan korunmayı garantileyen bir semboldür. Diğer yandan Müslüman kimliğine tanıklık eder, dinin ve dinin temsil ettiği yaşam biçiminin bir ifadesidir ve saygı yaratır. Örtünmenin farklı sembolik anlamları Müslüman toplumun ve Müslüman genç kızlarda somutlaşan değerlerinin sürekliliğine ilişkin bir gerilimin temsilcileridir. Örtünme temelde ya korunmayı sağlayan bir itaat eylemi ya da saygıyı sağlayan bir öz kimlik teyidi olarak anlaşılabilir. Örtünme her iki niteliği aynı anda kazandırabilirken, eğer ebeveynler genç çocuklarının örtünmesini bir öz kimlik teyidinden çok bir itaat eylemi olarak görürlerse, o zaman çocuklarının aklı başında olduğuna inandıkları ortaya çıkacaktır. Tartışma konusuna gelince, örtünme konusuna ilişkin olarak herhangi bir tartışma olamaz; ama *kendisini düşünerek* örtünenlere güvenme konusunda bir tartışma olabilir.

Bunun *düzenli* biçimde örtünen Müslüman genç kızların anlayışına ilişkin olarak nasıl yapılabileceği konusu, dışsal örtünme kadar içsel örtünmeyi de içerir. İçsel örtünme dışsal örtünmenin ardındaki inancı oluştururken, dışsal

örtünme de içsel örtünmenin görünür ifadesidir. Bu grupta yer alan T sekiz buçuk yaşındayken, M ise on dört yaşındayken örtünmeye başlamıştır.

> T: *İçsel ya da manevî örtünmeyi gerçekleştirmek, gözlerin, ağzın ve ayakların örtünmesini sağlamak büyüdükçe daha da güçleşmektedir. Benim için en zoru ağzın örtünmesidir; çünkü herkes dedikodudan hoşlanır.*

S ayakların örtünmesini "*Gitmemen gereken yerlere, örneğin barlara gitmemek*" olarak, M ise gözlerin örtünmesini "*Bakmaman gereken bir şeye bakmamak, tıpkı yakışıklı bir oğlan gibi.*" diyerek açıklamaktadır.

Bu örnekteki Müslüman genç kızların şimdiden, ebeveynlerinin hayatları boyunca yüzleşmedikleri şartlarla, en azından bu bakış açısından, yüzleştikleri kesindir: İslâmî perspektiften *baliğ* kişilerdir; Batı kültürü perspektifinden ise *genç*. Seküler bir toplumda Müslüman olma deneyimini tartışırken, kimlikleri her iki kategoride birden yer almaktadır. Burada kimlik inşası sanatının zirvede olduğu bir durum yaşanmaktadır. Baliğ birisi genç olmakla başa çıkabilir mi? Bir genç baliğ olmakla başa çıkabilir mi? Ya da bu tartışmada söz konusu gerilim çok mu büyüktür? Ebeveynin tartışmasız itaat sağlayarak bir baliği koruması gerekli midir? Ya da aksine okulda genç olan kişi, eve gidince onları kandırarak baliğ gibi mi davranacaktır?

Bu araştırma diğer dinî toplumlara da uygulanabilecek bir durumun örneğini sunmaktadır. Artık çocuklar ve gençlerin farklı bir kültürlenmeye izin veren spesifik ve ayrı alanlarda kimliklerini keşfettikleri ya da yapılandırdıkları bir dünyada yaşamıyoruz. Onların daha çok, rehberlik sunulan toplumlar içinde, yetişkinlerin desteklerinin yardım ettiği ve kusurlarının etkilendiği kültürel bakımdan çoğulcu dünyalar arasında kimliklerini tartıştıklarını görüyoruz. Bu rehberliği sorgulama eğilimleri böylesine bir durumdan geçerken ve kendi varlıklarını oluştururken gerekli tartışmaların bir unsuru olarak olumlu biçimde anlaşılabileceği gibi, mirasçısı oldukları geleneğe saygısızlıklarının bir göstergesi olarak da görülebilir. Ayrıca toplumların da bu pozitif ve negatif kutuplar arasında gidip gelmesi gerekmektedir. Manzara değişir, aşina referans noktaları kaybolur, kimlik inşasının böylesine değişiklikleri dikkate alması ve değişen sosyal ortamda kavramsal referans noktalarını yeniden doğrulaması gerekir.

Araştırma programına ilişkin olarak, anlatımlar ilerledikçe bu unsurların öğrenciler tarafından nasıl ele alındığını belirleyebiliriz.

(*i*) Örtünme kavramı öyküsel cevapların üzerine bağlandığı bir kavramsal ip sağlamaktadır.

(*ii*) Bu kavram bir dizi birbiriyle bağlantılı anlatım konteksi içine yerleştirilmiştir:

cinsiyet farklılığı, yetişkin otoritesi, yaşıtlarla arkadaşlık, dinî gerekleri yerine getirme, ahlâkî değerler.

(*iii*) Konteksler bir dizi sorunu belirlemektedir:

- Örtünme kavramının yeni ve değişen sosyo-kültürel ortamda nasıl anlaşılacağı,
- Ebeveynin güveni ve anlayışına ilişkin sorular,
- Ebeveyne itaat nosyonları,
- Yaşıtlarla arkadaşlığın değer farklılıkları arasında tartışılması.

(*iv*) Değerlendirme bu sorunların ele alındığı ve cevaplandığı yola bağlıdır. Bu değerlendirme öğrencilerin bu sorunların ele alınması gerektiğini düşündüğü yolları belirlemektedir.

(*v*) Uygulama örtünmenin pratikte nasıl uygulanacağı ve bunu yapmakla ne gibi sonuçlar alınacağına ilişkin olarak öğrencilerin verdiği örneklerde yatmaktadır.

Sürecin önemi, kavrama ilişkin olarak, tartışma ve muhtemel çözüme konu olacak gerçek sorunları ortaya çıkarması, çözümlerin öğrencilerin yaşam deneyimlerine dayalı olması ve onlarla kendi sorunlarını (ve kendi kanaatlerini) anlatma izni verilmesinde yatmaktadır. Bu süreç, değişen dünya konteksinde kimlik inşasını güçlendirmesi ölçüsünde eğiticidir.

Sonuç: Teorik Değerlendirmeler ve Pedagoji

Bir araştırma programına dayalı bu öyküsel yaklaşımın önemi, doğrusal bir yapı olarak anlaşılmamasında yatmaktadır. İlk unsurla başlayıp son unsura kadar devam etmezsiniz. Buradaki unsurlar, araştırma araçları olarak ele alınması gereken yönlerdir. Önem, sürece katılan düşünmede, yaratılıcılıkta, hayal etmede ve pratik deneysel uygulamada yatmaktadır. Amaç kavramsal araştırmanın öğrencilerin yaşam deneyimlerinden doğan öykülerde somutlaştırılmasıdır. Kavramsal ders konusu ve öğrenci deneyimi arasındaki bu karşılaşmadan önemli tartışma konuları ortaya çıkacaktır.

Pedagojik olarak bu yaklaşım en çok, matematik alanında von Glaserfield tarafından savunulan radikal yapısalcılıkla ilişkilendirilebilir (bkz. von Glaserfield, 1995). Von Glaserfield bilgiyi "ontolojik bir realitenin yansımasının değil, deneyimlerimizin oluşturduğu bir dünya düzeni ve örgütlenmesi" olarak anlamaktadır (bkz. Watzlawick, 1984: 2). Felsefî yaklaşım bağlamında proje en çok Lyotard'ın (1984) çalışmasından ve onun öyküsel pragmatik anlayışından etkilenmiştir. Sosyal müdahale bağlamında çocuklar için sosyal eyleme kendisini adayan Katolik bir rahip olan Padre Bruno örneği çarpıcıdır. Anthony Swift'in Brezilya'daki sokak çocuklarına ilişkin araştırmasından alıntı yaparak, Swift'in, Padre Bruno'nun özgün bir pedagojiden yararlanarak gönüllüleriyle birlikte çalışmasından çıkardığı sonuçları değerlendirebiliriz:

> Tartışmaya öncülük etmekten çok harekete geçirerek, herkesin katılımını sağladı. Onları kendi fikirlerini belirleyerek onlara göre hareket etmeye teşvik etti ve (içinden gelen) müdahale etme kışkırtmasına direndi. Onların kendi deneyimlerini değerlendirmelerine yardım etti. Bu durum onlarda bir inancı ortaya çıkardı ve onları yeni bir benlik anlayışı içinde özgürleştirdi. Hatalar yapmak ve bunları diyalektik bir süreç içinde açıkça başkalarına açıklamak, öğrenme için hayatî önemi haiz bir unsur olarak görülebilir (Swift, 1997: 18-19).

Geriye kalan böyle bir pedagojiyi sadece üçüncü dünya ülkelerine değil, birinci dünya ülkelerine de ithal etmektir.

İbrahim KAPAKLIKAYA

İngilizceden Çeviren

Kaynakça

Erricker C. & Erricker J. (1994). Metaphorical awareness and the methodology of religious education. *British Journal of Religious education, 16* (11), 174–184.

Erricker C., Erricker J., Ota C., Sullivan D, & Fletcher, M. (1997). *The education of the whole child.* Londra: Cassell.

Erricker, C. (1998, Winter). Spirituality and the market place of education. *Panorama: International Journal of Comparative Religious education and Values, 10* (2).

Grimmitt, M. (1987). *Religious education and human development.* Great Wakering, McCrimmon.

Kitzinger, S. (1987). *The experience of childbirth.* Harmondsworth: Penguin.

Lyotard, J. F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge.* Manchester: Manchester University Press.

Newman, F. & Holzman, L. (1997). *The end of knowing: A new developmental way of learning.* Londra ve New York: Routledge.
Roszak, T. (1981). *Person/Planet.* Londra: Granada.
SCAA (1994). *Model syllabuses for religious education.* Londra: School Curriculum and Assessment Authority (Okul Müfredatı ve Değerlendirme İdaresi).
Shotter, J. (1993). *Cultural politics of everyday life: Socvial constructivism, rhetoric and knowing of the third kind.* Toronto: Toronto University Pres.
Swift, A. (1997). *Children for social change.* Nottingham: Educational Heretics Pres.
von Glaserfield, E. (1995). *Constructivism: A way of knowing and learning.* Londra: Falmer Pres.
Watzlawick, P. (ed.) (1984). *How do we know what we believe we know?*New York: Norton.

A Narrative Pedagogy of Religious and Spiritual Education

Citation/©– Cricker, C. (2004). A Narrative pedagogy of religious and spiritual education / Dinî ve manevî eğitimin öyküsel pedagojisi (Tr. İbrahim Kapaklıkaya). *Journal of Values Education (Turkey)/Değerler Eğitimi Dergisi*, 2 (5), 23-40.

Abstract– *This article introduces the principles and processes involved in a narrative pedagogy. Because narrative pedagogies are based on constructivist and 'postmodern' theories they are in tension with essentially modernist curriculum models of education. This article addresses that tension. It exemplifies the way in which a narrative pedagogical model might operate within and outside classroom and curriculum environments. It illustrates and analyses the result of introducing it in a Muslim faith school (medrassa) environment in England and offers a structure through which it can provide a model for pedagogy in religious and spiritual education within secular state schools. The article concentrates on pedagogical issues whist introducing issues of identity construction that have been analysed more fully elsewhere.*

Key Words– *Religious Education, Child Spirituality, Narrative Pedagogy.*