

Keyifli Okumalar Dileriz

Binlerce kategoride milyonlarca PDF e-kitap, ders kitapları, dergiler ve romanlara platformumuz üzerinden ücretsiz ulaşabilirsiniz.

RESMİ WEB SİTEMİZ

<https://rantey.org>

Yedek ve Duyuru Kanallarımız

Sitemize erişim engeli gelmesi veya adres değişikliği durumunda aşağıdaki kanallardan güncel giriş adresine erişebilirsiniz:

- Telegram: <https://t.me/birkitapbir>
- WhatsApp Kanalımız : <https://whatsapp.com/channel/0029VbDHv8uE50Us4lvMoc0Y>

ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK EĞİTİM, KÜLTÜR ve DİN EĞİTİMİ

Editör: Doç. Dr. Recep KAYMAKCAN

ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK

Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi

İstanbul 2006



**DEĞERLER EĞİTİMİ MERKEZİ
YAYINLARI**

34

© Eserin Her Türlü Basım Hakkı Anlaşmalı Olarak
Değerler Eğitimi Merkezi Yayınlarına aittir.

ISBN : 975-6324-33-3

Kitabın Adı
Çokkültürlülük
Eğitimi, Kültür ve Din Eğitimi

Yayına Hazırlayan
Doç. Dr. Recep KAYMAKCAN

Kapak Düzeni
Erhan AKÇAOĞLU

Baskı
Kahraman Ofset

1. Basım
Kasım 2006

Dem Yayınları Ensar Neşriyat Tic. A. Ş. Organizasyonudur.

İsteme Adresi
Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları
Süleymaniye Cad. No: 13 Süleymaniye / İstanbul
Tel : (0 212) 513 43 41 – 513 03 09
Faks : (0 212) 522 46 02
www.degerleregitalimi.org
e-mail:info@degerleregitalimi.org

ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK

Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi

Editör: Doç. Dr. Recep Kaymakcan

İstanbul 2006

Doç. Dr. Recep KAYMAKCAN

Doktorasını 1988 yılında İngiltere’de Leeds Üniversitesinde tamamladı. Aynı yıl Sakarya Üniversitesine Yardımcı Doçent olarak atandı. 2000-2001’de TUBA bursiyeri olarak İngiltere’de Misafir Öğretim Üyesi olarak çalıştı. Mayıs 2002’de Doçent ünvanı alan Kaymakcan halen Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğretim üyesidir. Uluslar arası Din ve Değerler Eğitimcileri Derneği üyesi olup Değerler Eğitimi Dergisi’nin editörlüğünü yapmaktadır. Ayrıca Almanya Wuezburg Üniversitesi tarafından koordine edilen ve 8 Avrupa ülkesinin katıldığı “Gençlerin Hayata Bakışları, Din Yönelimleri ve Değerleri” başlıklı uluslar arası kapsamlı empirik çalışmasının Türkiye bölümünün yürütücülüğünü yapmaktadır.

Akademik uzmanlık ve ilgi alanları:

Karşılaştırmalı din eğitimi, İngiltere’de din eğitimi ve İslâm öğretimi, Türkiye’de Hristiyanlık öğretimi, din eğitiminde program değerlendirme ve geliştirme, dini özgürlükler ve din eğitimi, değerler eğitimi, gençlik, din ve değerler.

Kaymakcan, Recep

Çokkültürlülük : Eğitim, kültür ve din eğitimi / editör Recep Kaymakcan.– 1.bs . –
İstanbul: Dem yayınları, 2006

232 s.; 21,5 cm.

ISBN: 975-6324-33-3

1. Kültürlerarası çalışmalar; 2. Kültürlerarası etkileşim
303.482 DC20

Bibliyografik niteleme Anglo-American Rules 2 (AACR2)’ye göre yapılmıştır.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	7
<i>Doç.Dr. Recep Kaymakcan</i>	

BİRİNCİ BÖLÜM ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK: KÜLTÜR ve EĞİTİM

Çoktan Tek Bir Ulus.....	21
<i>Prof. Dr. Samuel P. Huntington</i>	
Küresel ve Yerel Kültürler.....	35
<i>Prof. Dr. Mike Featherstone</i>	
Eğitimde Çokkültürlülük: Tanınma Siyaseti	61
<i>Prof.Dr.Johannes A. Van der Ven</i>	
İngiltere’de Çokkültürlülük ve Eğitim: Dahili Bir Tartışma	97
<i>Prof.Dr. Tariq Modood & Dr. Stephen May</i>	

İKİNCİ BÖLÜM ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK: DİN VE DİN EĞİTİMİ

Teolojide Kopernik Devrimi	119
<i>Prof.Dr. John Hick</i>	
Çoğulluk Kavramı ve Din Eğitimi Açısından Anlamı	135
<i>Doç.Dr. Geir Skeie</i>	
Çokkültürlü Bir Toplumda Din Eğitimi	155
<i>Prof. Dr. Hans-Georg Ziebertz</i>	
Çoğullaşabilir Bir Din Pedagojisi Modeli: Dini Çoğulculuğun Sınırları ..	181
<i>Prof. Dr. Rudolf Englert</i>	

Önsöz

*Recep Kaymakcan**

Küreselleşmenin getirdiği toplumsal değişim, kitle haberleşme araçlarının yaygınlığı, göçler, uluslar ötesi kuruluşların etkinliğinin artması kültürel alanda farklılıkların daha belirgin hale gelmesi, çokkültürlülük ve çoğulculuğu tartışılan bir olgu haline getirmiştir. Çokkültürlülük tartışmalarının temelde 20. yüzyıl içerisindeki büyük göç dalgalarının ve çöken sömürge imparatorluklarının bıraktığı etnik ve kültürel çeşitlilikle ve modernleşme düşüncesinin evrenselci paradigmasına yapılan eleştirilerle de ilgili olduğu görülmektedir. Araştırmalara göre çok az ülke vatandaşı aynı etnik-milli gruba ait olmakta ve aynı dili konuşmaktadır. Dünyada yaşanan bu süreç kültürel açıdan homojen bir ulus devlet modelinden gittikçe uzaklaşılarak farklılıkların toplum hayatında daha çok kabul görmeye başladığını göstermektedir. İnsanlar arasındaki benzerlikleri merkeze alan modern düşüncenin evrenselci paradigması yerine günümüzde farklılıklar üzerine vurgu yapan eğilimler ön plana çıkmaktadır. Farklılıkların kabul görmesinin bir sonucu olarak farklı etnik, kültürel, dini grupların bir arada yaşadıkları bir toplum tasarımı olarak şekillenen çokkültürlülük politikaları etkili olmaktadır.

Kültürel alanda farklılıkların tanınması ve varlıklarını hoşgörü içerisinde devam ettirmesinin arkasındaki temel nedenlerden birinin

* Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Din Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi,

postmodern düşüncenin sağladığı imkanlar olduğunu söyleyebiliriz. Aydınlanmacı felsefeden ilham alan modern paradigmanın evrenselci ve nesnelci yaklaşımları sosyal bilimler alanında ciddi olarak eleştirilmektedir. Bu öngörünün Batı'nın kendi gerçekliğini evrenselmiş gibi sunulmasından ibaret olduğu iddia edilmektedir. Postmodern teori, modernitenin değer verdiği evrenselcilik, bütünlük ve tekillik düşüncesini eleştirmekte ve modernist kuramların en iyi ihtimalle kendi nesneleri üzerinde kısmi perspektifler sunduğu ve gerçeği açıklamaya çalıştığını belirtmekte ve göreceliliğe vurgu yapmaktadır. Postmodernitenin görecelilik algısı ise çokkültürlülük ve çoğulculuğa geniş bir yaşama alanı oluşturmaktadır. Postmodern kuramda birlikte yaşama ilkesi evrenselleştirme ilkesinin yerini almaktadır. Özgürlük, eşitlik ve kardeşlik modernliğin sloganı iken özgürlük, farklılık ve hoşgörü postmodernitenin temel özelliğidir.

Postmodern paradigmanın etkisiyle üzerinde daha çok tartışılan çokkültürlülük ve çoğulculuk düşüncelerin farklı versiyonları bulunmakta birlikte bir olgu olarak kültür, eğitim, din gibi alanlarda etkili olmaktadır. Çokkültürlülük ve çoğulculuk taraftarları kadar karşıt görüşleri savunanların haklı olduğu yönler de bulunmaktadır. Ayrıca çokkültürlülük kimi toplumlar için farklı açılardan bir çıkış yolu veya çözüm içeren bir düşünce olsa da, çokkültürlülüğü tüm toplumlar için genel geçer bir düşünce ve model olarak önermek uygun olmayabilir. Kitapta yazılar seçilirken çoğulculuk ve çokkültürlülük düşüncesine olumlu bakan yazılarla birlikte eleştirel değerlendiren yazılara da yer verilmeye çalışılmıştır. Seçilen yazılarda ağırlıklı olarak eğitim konusu üzerinde durulmaktadır.

Eğitim, kültür ve din eğitimi alanlarında çokkültürlülük ve çoğulculuk konularını içeren derleme çeviri kitap için yazıların belirlenmesi ve çeviriler 2005-2006 döneminde Değerler Eğitimi Merkezi "Avrupa Birliği Bağlamında Değerler Eğitimi" çalışma grubundaki çoğunluğu farklı akademik disiplinlerde lisan üstü eğitim gören öğrencilerle birlikte yapılmıştır. Belirlenen yazıların Türkçe çevirisi için gerekli izinler

DEM yayınevi tarafından alınmıştır. Sekiz bölümden oluşan kitaptaki çeviriler gözden geçirilmiş ve yayına hazır hale getirilmiştir.

Kitap Amerikalı ünlü siyaset bilimci ve "Medeniyetler Çatışması" tezi ile meşhur Samuel P. Huntington'a ait "Çoktan Tek Bir Ulus" başlıklı makale ile başlamaktadır. Makalede tarihsel olarak Amerikan kültürünü oluşturan unsurlar ve değerlerden bahsedilmekte ve geçmiş yıllarda çok sayıdaki göçmenlere Amerikan değerlerinin başarılı bir şekilde nasıl benimsetilerek bugünkü Amerikanın oluşturulduğu argümanı örneklerle desteklendikten sonra "çokkültürlülük" ve "çeşitlilik" doktrinleri eleştirilmektedir. Diğer bir ifade ile bu makale, Birleşik Devletler bağlamında çokkültürlülük karşıtı ve konuya ilginç bir boyuttan bakan bir yazı olarak değerlendirilebilir.

Huntington, Amerika'nın kültürünün özünü temelde onyedinci ve onsekizinci yüzyıllarda bu ülkeye yerleşerek devleti kuranların kültürü olduğunu iddia etmektedir. Bu kültürün merkezi unsurlarını ise Hristiyanlık dini; ferdiyetçilik, çalışma etiği ve ahlakiliği içeren Protestan değerler; İngiliz dili; Britanya hukuk ve adalet geleneği ile hükümet gücü üzerindeki sınırlamalar ile Avrupa'nın sanat, edebiyat ve felsefe mirasıdır. İngiliz Protestan kültürünün Amerika'da kendiliğinden oluşmadığı, devleti kuranlar tarafından yönetildiği belirtilmektedir. Bu Amerikanlaşmada merkezi kurumun resmi eğitim sistemi olduğu görüşü savunulmaktadır. Makalede, son zamanlarda Amerika'da liberal elitler arasında, alt milliyet, ırk, etnik, kültürel, cinsel ve diğer kimlikleri ulusal kimliğin üzerine çıkaran ve göçmenleri çifte kimlik, bağlılık ve vatandaşlık sağlamaya özendiren "çokkültürlülük" ve "çeşitlilik" doktrinlerinin yeniden popülerlik kazandığı ifade edilmektedir. Huntington, iddialı bir tez olarak çokkültürlülüğün temelde Batı karşıtı bir ideoloji olduğunun altını çizmektedir. Amerika'da son yıllardaki çokkültürlülük anlayışlarıyla birlikte "Birden çok" şeklinde yorumlanan politikaların tek bir "halk", ortak bir kültür, tek bir ulus şeklindeki orijinal Amerikan teorisine karşı bir karşı devrim olma tehdidi oluşturmaya başladığı konusunda uyarıda bulunmaktadır.

Makaledeki müslümanların diğer göçmenlere göre asimilasyonunun zor olduğu yönündeki görüş ise dikkat çekicidir: “Müslümanlar, özellikle de Arap Müslümanlar da aynı şekilde önceki gruplarla karşılaştırıldığında asimilasyon konusunda yavaş gözükmemektedir. Dünya-daki diğer yerlerde de, Müslüman azınlıklar genellikle gayrimüslim topluluklar tarafından “sindirilemez” olduklarını ispatlamışlardır.”

Mike Featherstone, “Küresel ve Yerel Kültürler” konulu yazısına küreselleşme sürecini açıklamak için yakın zamana kadar Amerikanlaşma olgusu ile açıklanmaya çalışıldığını bunun ise yetersiz olduğunu belirterek başlamaktadır. Yazar, küresel ve yerel kültürlerden bahsederken önce tarih algısından başlamaktadır. Batılı tarihin modernite tanımının anahtar varsayımının ilerleme olduğunu ve bunun aslında, Yahudi-Hristiyan düşüncedeki kurtuluş ve kurtarılma fikirlerinin sekülerleşmesi olduğunu iddia etmektedir. Daha sonra bu fikirler insanın ve insan toplumunun mükemmelleştirilmesi için bilim ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte ilerlemeye olan inanca dönüşmüştür. Bu ise, küresel bir tarih kurma girişimi olarak görülebilir. 20.yy.da, Batı-dışı dünyanın kendi tarihleri olduğunu kabullenme/tanıma artarak varolmuştur. Böylece ‘tarihin sadece zamansal veya kronolojik olmadığı, aynı zamanda uzamsal ve ilişkisel olduğu’, bizim tarihimiz diğer uzamsal farklı, birlikte varolan zamansallıklarla ilişki içinde meydana geldiği konusunda büyüyen bir bilinç oluşmuştur. Dünyada çoğul tarihlerin, çeşitli kültürlerin ve Batı modernliğinin evrenselci projesinden dışlanmış yerelliklerin olduğu düşüncesi, küreselleşme sürecinin belirli bir sonucudur. Bu durum kendilerini giderek birbirlerine bağlı bulan uluslar arasındaki güç dengesindeki kaymayla sonuçlanan farklarının daha olumlu bir değerlendirmesine işaret etmektedir. Yazar, milletler arasındaki temasların ve kültür akımlarının yoğunluğunun kendi başına bir küresel kültüre sebep olacağını ve bunun global bir kültür nosyonu olarak ulus-devlet anlayışından göreceli olarak bağımsız işleyen üçüncü bir kültür oluşumuna neden olduğunu söylemektedir. Makalede, bir global kültür hakkında konuşmanın aynı zamanda kül-

türel mücadeleleri de içerdiği belirtilmekte ve küresel kültür fikrinin ulusal-toplumsal ya da yerel kültür fikri kadar anlamlı olduğu vurgulanmaktadır.

Featherstone, global ve yerel kültür anlayışlarının izafi olduklarını ve yerellik ve küresellik kavramları arasında geçişler olduğunu açıklamaya çalışmaktadır. Sonuçta ise, kültür algılamaları ile ilgili önemli bir konunun altı çizilmektedir: Küresel ve yerel kültürlerle dair kendimize özgü, sadece kendimizi bağlayan fikirlerimizi ve anlayış şekillerimizi, ne kadar gerekli, ne kadar zorunlu görünürlerse görününler, ölümsüzleştirmekten ve tek bir hakikatmiş gibi görmekten uzak durmalıyız.

Johannes A. Van der Ven "Eğitimde Çok Kültürlülük: Tanınma Siyaseti" başlıklı makalesinde eğitimin amaçlarından birisinin öğrencilerin toplumun kültürüne veya kültürlerine katılımını sağlamak olduğunu ifade etmektedir. Ancak, yazar, Batı toplumunun modernleşme süreci, dinin ve kilisenin toplumdaki etkisi ve azınlık gruplarının topluma olan sosyal katılımı konularında paradoksal ve muğlak bir tutum sergilediğini belirtmektedir. Tanınma siyasetinin kimliğin korunmasına dair bir hakkı ifade ettiği ve eşitlik ilkesi uyarınca, azınlık gruplara mensup öğrencileri insani saygınlıkları temelinde hem birey hem de ayrımcılık karşıtı ilkesi uyarınca kültürel bir grubun üyeleri olarak tanınmayı hak etmesini savunmaktadır. Ven'e göre kültürlerin tanınması, kendine özgü kültürel özelliklere işaret eden ayırt edici özellik ilkesine dayanmaktadır. Makalede, eğitim açısından bu tür bir tanınma siyasetinin sonuçları tartışılmaktadır. Yazar, liberalizm ve toplumculuk tartışması çerçevesinde, eğitim savsaklığı ile beyin yıka- ma ve manipölasyon arasındaki ikilemden sakınan iletişime dayalı bir tasarım geliştirilmesini önermektedir. Bu iletişime dayanan yaklaşımın, liberalizm ve toplumcu eğitim yaklaşımları arasında orta bir yol olup, hem kültürel hem de dini alan içinde uygulanabileceği üzerinde durulmaktadır. Ayrıca, Hristiyan toplumunda tanınma siyaseti politikalarının uygulanabilirliği tartışılmaktadır. Üç kritere göre confes-

sional (geleneksel), çok dinli ve dinlerarası din eğitimi modelleri ve özellikleri açıklanmaktadır. Daha sonra ise günümüzde Batı Hıristiyan kültür ikliminde bu modellerden hangisinin uygulanabilir olduğu tartışılmaktadır. Sonuç olarak yazar, günümüz seküler ve çoğulcu toplumlarında uygulanma imkanı oldukça zor olan geleneksel confessional yaklaşım yerine, günün şartlarına göre uyarlanmış ancak dini özellikleri de göz önüne alan dinlerarası din eğitimini önermektedir.

T. Modood ve S. May, İngiltere bağlamında eğitimde çokkültürlülük politikalarını İkinci Dünya Savaşı sonrası tarihi perspektifi ve değişimi de göz önüne alarak tartışmaktadır. Çokkültürlülük konuları tartışılırken ırk karşıtlığıyla ilgili hazırlanan ve etkinliği olan raporlara referans yapılmakta ve bunların eğitim üzerindeki yansımaları üzerinde durulmaktadır. Çokkültürlülük olgusunun diğer birçok Batı ülkesinde olduğu gibi İngiltere’de de 1960’lardan itibaren Hindistan, Pakistan ve Bangladeş’ten gelen göçmen nüfusun çoğalması etkisiyle ortaya çıktığı ifade edilmektedir. Makalede, eğitimde ırk-karşıtlığı söylemi çokkültürlülük konusunu eleştirmesine ve söylemlerinin aşırı iyimser bir tutum olduğu belirtmesine rağmen bu ikisini sürekli birbirinin karşıtı olarak görmenin yanlış olduğu belirtilmekte ve yazarlar çokkültürlülük lehinde bir yaklaşımı benimsemektedir. Bu tartışmaların her iki tarafın zayıf yönlerinin ortaya konması ile sonuçlandığı ve Kuzey Amerika tecrübesinde olduğu gibi ilginç ve yaratıcı sentezlerin ortaya çıkabileceği vurgulanmaktadır. Ayrıca çokkültürlü eğitim politikalarının İngiltere’de azınlıklar da dahil olmak üzere büyük çoğunluk tarafından olumlu karşılandığı ve etnik azınlıkların çocuklarının eğitimine öncelik verilmesi konusunun farkına varılmasında etkin olduğu söylenmektedir. Anlaşılması biraz gayreti gerektiren makalede eğitimde çokkültürlülük politikalarının Müslümanlar açısından ne anlama geldiğine de yer verilmektedir. Örneğin, seküler bir çokkültürlülük düşüncesiyle hazırlanan ve devlet tarafından desteklenen Swann raporu İslami okul ya da öğretilerin verildiği bir eğitim kurumunu ısrarla reddetmektedir. Bunu daha iyi anlayabilmek için İngilte-

re'de eğitim sistemi içerisinde Kilise Okullarının payının % 20'nin üzerinde olduğunun bilinmesi gerekir. Yazarlar, pek çok çokkültürlülük taraftarının ise Müslüman okulların açılmasına olumlu yaklaşmaktadır. Ancak çokkültürlülük taraftarları Müslüman muhafazakarlığının ve bazen de din ve toplumsal cinsiyet arasındaki bazı fundamentalist duruşları desteklediklerini düşündükleri için kimi tereddütlerinin de olduğu bilinmektedir.

Dini çoğulculuk düşüncesinde öncü isim olan John Hick "Teolojide Kopernik Devrimi" başlıklı yazısında "dini çoğulculuk" temasının temel argümanını ortaya koymakta ve çoğulculuğa benzer diğer yaklaşımlarla karşılaştırmaktadır. Geleneksel olarak Hristiyanlığın başından beri kendini yaşam ve kurtuluş yolu olarak gördüğü tesbitinden sonra Hick şu soruyu sormaktadır: Bizler Hristiyan yolunun tek yol olduğunu ve bundan hareketle de kurtuluşun bunun dışında bir yolda olmadığını mı kabul edeceğiz; yoksa insanlığın diğer büyük dinlerini de yaşam ve kurtuluş yolları olarak kabul edebilir miyiz? Bu soruyla ilintili olarak Hristiyanlığa göre bütün insanlığın kurtuluşunu isteyen sevgi tanrısı sadece küçük bir azınlığın gerçekte kurtuluşa sahip olabileceği bu tür bir kurtuluş yolunu düzenler mi?

Yazar, bundan sonra Hristiyan kilisesi'nin kurtuluş sadece Hristiyanlar için midir sorusuna aradıkları çıkış yollarını özetlemektedir. "Kurtuluş için kiliseye fiili bağlılık olmasa da kalbi bağlılık da yeterlidir" veya "biz böyle diyoruz ama Tanrı nasıl karşılık vereceğine kendisi karar verecek" şeklinde çözüm önerilerinin ortaya konulduğu belirtilmektedir. Hick, Batlamyuscu astronomi anlayışının dünyayı merkeze alan teorisini ile benzerlik kurarak kurtuluş konusundaki temel dogmaları "Batlamyuscu teoloji" olarak adlandırmakta ve bu temel dogmayı esas almaya devam ederek yeni yorumlar getiren teoloji anlayışını da Batlamyuscu teolojiye ilave edilen yörüngeler olduğunu iddia etmektedir. Yazar, 2. Vatikan Konsili'nin diğer dünya dinlerine bakış açısını da Batlamyuscu teolojiye yeni yörünge ilave etmek olduğunu ifade etmektedir. Dini çoğulculuk modeli olarak Kopernik

devrimi yapılmasının gerekli olduğu vurgulanmaktadır. Hick'in teolojide Kopernik devrimi olarak adlandırdığı yaklaşımını şöyle özetleyebiliriz: "Günümüz astronomisindeki Kopernik devrimi, insanların evren ve ondaki yerlerini anlamaları şeklinde bir dönüşümden meydana gelmiştir. Bu aynı zamanda, dönen evrenin merkezi konumunda yerin bulunduğu dogmasından güneşin merkezi konumda olduğu, yer de dâhil, tüm gezegenlerin onun etrafında döndüğü gerçeğine varan bir dogmaya ilişkin bir değişimi de içermektedir. Teolojide de gerekli olan Kopernik devrimi, benzer şekilde inançlar evreni algımızdaki radikal dönüşümü ve kendi dinimizin onun içindeki yerini içermektedir. O, Hristiyanlığı merkeze alan dogmadan, Tanrı'yı merkeze alıp, bizimki de dâhil, tüm beşer dinlerinin ona hizmet etmesi ve onun etrafında dönmesi gerektiği gerçeğine ilişkin bir değişimi de kapsamaktadır."

Son zamanlarda din eğitimi ve çoğulculuk konusundaki yazıları ile ön planda olan Geir Skeie "Çoğulluk Kavramı ve Din Eğitimi Açısından Anlamı" başlıklı makalesinde konuyla ilgili yaklaşımları toplu olarak bir arada değerlendirmekte ve çoğulluğun, her zaman için eğitimin merkezi unsurlarından biri olduğunu söylemektedir. Ancak bugün sınıf ortamındaki çoğulluğun, bireysel veya psikolojik farklılıklara ek olarak kültürel farklılıklar bazında da anlaşıldığının altı çizilmektedir. Bu makale, çoğulluk ve çoğulculuğun bağlama göre nasıl farklı şekillerde anlaşıldığını ve kullanıldığını göstermektedir. Sosyokültürel çoğulluğu merkeze alarak bunun, naturalist, rasyonalist ve romantik çoğulluk yaklaşımları olmak üzere farklı şekillerde yorumlanabileceği ele alınmaktadır. Tarihi bir perspektiften bakıldığında çoğulluğun boyutlarının, birbirine zıt unsurları bir arada bulunduran bir yapı arz ettiği öne sürülmektedir. Buna göre, bir yanda kuvvetli ve zayıf yönleriyle "geleneksel" çoğulluk, diğer yanda kuvvetli ve zayıf yönleriyle "modern" çoğulluk vardır. Din eğitimi sahasına gelince, bu sahada çoğullukla ilgili tartışmaların bu yaklaşım ve boyutları dikkate almak suretiyle çözümlenebileceği, din eğitimi faaliyetlerinin de bu

bağlamda, içeriğe değil amaçlara odaklanmakla geliştirilebileceği öne sürülmektedir. Çoğulluğu, gençlerin günlük yaşamda sosyo-kültürel çevresinin bir parçası olarak ele almanın önemi vurgulanmaktadır. Gençlerin, gerek din eğitiminin amaçları içerisinde öncelikli olanın belirlenmesi, gerekse bunların öğretimi için metot seçimi sürecine katılması önerilmektedir. Yazar, eğitimin amacının gençleri çoğullukla tanıştırmamanın bir aracı olmaması gerektiği, gençlerin zaten geleneksel ve modern çoğulluğa dair deneyimlerinin olduğunu ifade etmektedir. Çoğulluğun ancak, öğrenimin hem içeriği hem de işleyişinin bir parçası kılındığında tam olarak takdir edilmiş olacağı görüşü savunulmaktadır.

“Çokkültürlü Bir Toplumda Din Eğitimi” konulu makalede Almanya’nın tanınmış din eğitimcilerinde Hans-Georg Ziebertz, sırasıyla Francois Lyotard, Jürgen Habermas ve Charles Taylor’ın eserlerinde bulunan üç tür ‘çoğulculuk’ (pluralism) kavramını ele almaktadır. Yazar bu kavramları karşılaştırıp, yorumlamakta ve çokkültürlü bir toplumda din eğitimi için ne gibi anlamlar ifade ettiğini tartışmaktadır. Aslında tartışılan çoğulculuk yaklaşımlarının Almanya bağlamında uygulanabilirliği konusudur. Yazar, çoğulculuğa bir çeşit bağımsız değişken olarak görülmesine ve din eğitiminde Hristiyan olmanın bile istenmeyen bir durum olduğu ve objektif temsile zorlayan çoğulculuk anlayışını eleştirmektedir. Çokkültürlü toplumun çok formlu bir toplum olduğunu ifade etmektedir. Makalede, yukarıda belirtilen üç düşünürün çoğulculuk teorileri din eğitimi açısından değerlendirildikten sonra Almanya bağlamında daha uygulanabilir olduğu öngörülen Taylor’ın ‘karşılaşma süreci’ esas alınarak din eğitimi için üç strateji önerilmektedir. Bu stratejiler; yeni diyalog teolojileri benimsemek, bunun sunduğu diyalog potansiyelini öğrencilerin yaşamlarında etkin bir biçimde ortaya koymak ve Hristiyanlığın ele alınışında göreceliği sağlayan bir kendini-tetkik işini de buna dâhil etmektir. Günümüzde Almanya’da baskın gelenek olarak Hristiyan kültürünün bir neticesi olarak okullarda din eğitiminde Katolik ve Protestan din eğitiminin

mevcut olduğu ve bunun çok dinli bir din eğitime dönüşmesinin öncelikli bir gündem maddesi olmadığı da belirtilmektedir.

Çeviri edisyon kitabın son bölümünü Rudolf Englert tarafından kaleme alınan ve çoğulcu bir din pedagojisinin sınırlarını Almanya çerçevesinde değerlendiren "Çoğullaşabilir Bir Din Pedagojisi Modeli: Dini Çoğulculuğun Sınırları" başlıklı yazısı oluşturmaktadır. Günümüzde çoğulculuğun din ve din eğitiminde farklı tezahürlerinin olduğu ve Almanya bağlamında tarihsel ve günümüz özelliklerini de göz önüne alarak ne çeşit çoğulculuk türlerinin bulunduğu pek çok alt kategoriye ayrılarak tahlil edilmektedir. Makalede bir empirik gerçeklik olarak dini çoğulculuk alt kategorilere ayrılarak incelenmektedir. Hristiyanlık içerisindeki farklılıklar, Hristiyanlıkla ateizm arasındaki farklılıklar ve Hristiyanlıkla Hristiyanlık dışındaki dünya dinleri arasındaki farklılıklar konumsal farklılıklar kategorisinde değerlendirilmektedir. İstisnai tip, bireyselleştirilmiş tip ve seküler tip olarak tanımlanan üç ayrı dindarlık tipi dini çoğulculuk çerçevesinde üslupsal farklar olarak ele alınmaktadır. Bu ve diğer farklılıklar din pedagojisi açısından analiz edilmektedir.

Yazara göre temelde birçok varyasyon, kendisine hep aynı temel soruyu sormaktadır: Din pedagojisi, kendisini yüksek oranda dini çoğunluk olarak tanımlayan, "Hristiyanlık sonrası", "post modern" bir bağlamda, geleneksel güvenilirliğin kırıldığı ve kendisini sürekliliğe dayandıran kimliklerin çoğu kez oldukça eğilmez olarak gösterdikleri durumda, dini öğrenim süreçlerini nasıl belirleyebilir? Bu bölümde de din eğitimi perspektifinden bu soruya verilebilecek muhtemel cevaplar sıralanmakta ve değerlendirmelerde bulunmaktadır. Oldukça uzun sayılabilecek bu bölümün, din eğitimi ve çoğulculuk ilişkisinde hangi değişkenler gözönüne alınarak değerlendirme yapılabileceği konusunda oldukça faydalı ve didaktik olduğu rahatlıkla söylenebilir.

Eğitim, kültür ve din eğitimi alanlarında çokkültürlülükle ilgili çeviri edisyon bu kitabın oluşmasındaki destekleri dolayısıyla Değer-

ler Eğitimi Merkezi Müdürü Ahmet Şişman Bey'e, çevrilecek metinlerin belirlenmesinden kitap olarak hazırlanmasına kadar olan süreçteki katkıları nedeniyle Z. Şeyma Arslan'a ve çeviriyi gerçekleştirenlere canı gönülden teşekkür ederim. Kitabın çokkültürlülük ve çoğulculuk konusu ile ilgilenenlere faydalı olması dileğiyle...

Mayıs 2006, Sakarya

BİRİNCİ BÖLÜM

ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK: KÜLTÜR ve EĞİTİM

Çoktan Tek Bir Ulus*

*Samuel P. Huntington***

Amerika'nın kültürünün özü, temelde onyedinci -ve onsekizinci yüzyıllarda bu ülkeye yerleşerek devletimizi kuranların kültürü olmuştur. Bu kültürün merkezi unsurları Hristiyanlık dini; ferdiyetçilik, çalışma etiği ve ahlâkiliği içeren Protestan değerler; İngiliz dili; Britanya hukuk ve adalet geleneği ile hükûmet gücü üzerindeki sınırlamalar ile Avrupa'nın sanat, edebiyat ve felsefe mirasıdır. İlk yerleşimciler, bu kültürden özgürlük, eşitlik, insan hakları ve temsilî hükûmet ile özel mülkiyet prensiplerinden oluşan Amerikan inancını formüle etmişlerdir. Müteakip göçmen nesilleri kurucuların bu kültürü içinde asimile olmuşlar ve onu tadil etmişler, ancak temel bir değişiklik yapmamışlardır. Her şeyin ötesinde, dünyadaki diğer bölgelere nazaran Amerika'ya daha fazla göçmen çeken şey, bu Anglo-Protestan kültürü, değerleri, kurumları ve bunların oluşturduğu fırsatlar idi.

Amerika, Protestan bir toplum olarak kurulmuş ve neredeyse 200 yıldan bu yana bütün Amerikalılar Protestanlığı benimsemişlerdir. İlk olarak Almanya ve İrlanda'dan, daha sonra da İtalya ve Polonya'dan

* Samuel P. Huntington, One Nation, Out of Many. *The American Enterprise: One America*, September 2004, http://www.taemag.com/issues/articleid.18144/article_detail.asp, erişim: 5 Ocak 2005 künyeli makalenin çevirisidir.

** Prof. Samuel P.Huntington, Harvard University Department of Government bölümünde öğretim üyesidir.

gelen önemli miktardaki Katolik göçmenle birlikte Protestanların oranı -2000 yılında nüfusun yüzde altmışına kadar- gerilemiştir. Yine de, Protestan inanç, değerler ve davranışlar (İngiliz dili ile birlikte) Amerikan yerleşik kültürünün öz unsuru olmuştur ve halen Amerikan hayatını, toplumunu ve düşüncesini yaymaya ve şekillendirmeye devam etmektedir. Protestan değerler, özel ve kamu ahlâkı, ekonomik faaliyet, hükümet ve kamu politikasına yönelik Amerikan davranışlarını şekillendirmiştir. Hatta, bu değerler Katoliklik ve diğer Amerika dinleri üzerinde de derin bir şekilde etki etmiştir.

Tarihimiz boyunca, beyaz olmayan topluluklar, Anglo-Sakson Protestanlar Amerika'nın Anglo-Protestan kültür ve politik değerlerini benimseyerek Amerikalı olmuşlardır. Bu hem onlara fayda sağlamış hem de ülkeye yararlı olmuştur. Milyonlarca göçmen ile onların çocukları, tamamıyla kendilerini mevcut kültür içinde asimile ettikleri için Amerikan toplumunda servet, güç ve statü kazanmışlardır.

Şöyle bir soru sorulabilir: Şayet Amerika onyedinci ve onsekizinci yüzyıllarda İngiliz Protestanlar tarafından değil de Fransız, İspanyol veya Portekizli Katolikler tarafından yerleşime tabi tutulsaydı bugünkü Amerika olur muydu? Cevap hayırdır. O Amerika olmazdı, ancak Quebec, Meksika veya Brezilya olurdu.

İngiliz Protestan kültürünün Amerika'daki gelişmesi kendiliğinden meydana gelmedi, bizim kurucularımız tarafından yönetildi. Onsekizinci yüzyılın sonları boyunca, göçmenler sağanak sağanak gelmeye başlayınca, bizim önceki atalarımız, sahillerine yeni gelenleri "Amerikalı yapma" ihtiyacını hissetmişlerdir. John Jay 1797'de "Biz kendi halkımızı daha da Amerikanlaşmış olarak görmeliyiz" demiştir. Bu çabaların zirvede olduğu 1919'da, Hakim Louis Brandeis Amerikanlaşmanın göçmenler için "kıyafetleri, davranışları ve genel olarak burada yaygın gelenekleri benimseme ... ana dilini İngilizce ile değiştirme" olduğunu ve "ilgi ve hislerinin burada derin bir şekilde kök salmasını" sağlaması, "bizim ideal ve gayelerimizle tam bir uyum" içinde olması gerektiğini ilan etti. Bütün bunları gerçekleştirdikten

sonra yeni gelen "Bir Amerikalı olma milli bilincine" sahip olacaktır. Amerikan vatandaşlığını elde etme, yabancı bağılıklardan alakasını kesme ve çifte bağıllık ve milliyetin reddi bu sürecin anahtar unsurlarıdır.

I. Dünya Savaşı öncesindeki onlu yıllarda Amerika'ya akan büyük göçmen dalgaları bu yeni gelenleri Amerikanlaştırmaya hasredilen bir büyük sosyal hareket meydana getirmiştir. Bu hareketin içinde bölge, eyalet ve ulusal hükümetler ile özel organizasyonlar ve iş dünyası yer almıştır. Amerikanlaştırma, Amerikan politikasının gelişme devresinin temel bir unsuru olmuş ve Theodore Roosevelt, Woodrow Wilson ve diğer liderler tarafından teşvik edilmiştir.

Sanayi kuruluşları fabrikalarında göçmenlere İngiliz dilini ve Amerikan değerlerini öğretmek için okullar kurmuşlardır. Hemen hemen neredeyse önemli bir göçmen nüfusa sahip olan her şehirde ticaret odaları bir Amerikanlaştırma programına sahip olmuştur. Göçmenleri üretken Amerikalı işçilere dönüştürme çabalarında bir lider olan Henry Ford: "Bu sayısız millete mensup kişilere Amerikan üslubu, İngiliz dili ve yaşamlarını nasıl doğru bir şekilde sürdürecekleri öğretilmelidir" demiştir. Ford Motor Company göçmen çalışanların devam etmeye mecbur tutuldukları ve tamamlayanlara vatandaş olma yeterliği sağlayan diplomaların verildiği altı-sekiz aylık İngilizce dil kursları düzenlemiştir. U.S. Steel ile International Harvester'da benzer programların sponsorluğunu yapmışlardır. Bir ilim adamının da dediği gibi: "Pek çok iyi iş adamı fabrika dersaneleri açmışlar, yurttaşlık derslerini maaş zarflarıyla dağıtmışlar ve hatta yaygın akşam okullarının açığını kapatmışlardır."

Çok sayıda kâr amacı gütmeyen özel organizasyon da Amerikanlaştırma faaliyetlerine katılmışlardır. YMCA göçmenlere İngilizce öğretmek için dersler organize etmiştir. Gelen göçmenlerle bağları olan etnik ve dini organizasyonlar, Amerikanlaşmayı aktif olarak desteklemişlerdir. Liberal reformcular, muhafazakar iş adamları ve sorumluluk sahibi vatandaşlar Committee on Information for Aliens

(Yabancılar için Danışma Komitesi), the North American Civic League for Immigrants (Göçmenler İçin Kuzey Amerika Vatandaş Birliği), the Chicago League for the Protection of Immigrants (Chicago Göçmenleri Koruma Birliği), the Educational Alliance of New York City (New York City Eğitim İttifakı), (Yahudi göçmenleri hedefleyen) the Baron de Hirsch Fund (Baron de Hirsch Vakfı), the Society for Italian Immigrants (İtalyan Göçmenler Cemiyeti) gibi çok sayıda benzer organizasyon kurmuşlardır. Bu gruplar yeni gelenlere danışmanlık yapmışlar, İngiliz dili ve Amerikan yaşam tarzının öğretildiği akşam kursları düzenlemişler ve onların iş ve ev bulmalarına yardım etmişlerdir.

Bu dönemde, 30'dan fazla eyalet Amerikanlaştırma programlarını tesis eden kanunları kabul etmiştir. Connecticut daha da ileri giderek bir Amerikanlaştırma Departmanı kurmuştur. Federal hükûmet de Bureau of Naturalization (Vatandaşlığa Kabul Bürosu) ve Bureau of Education (Eğitim Bürosu) vasıtasıyla aktif olmuş ve onların kendi asimilasyon çabalarını daha da ileri götürmek için etkin bir şekilde rekabet etmiştir. 1921'de 3526 civarında eyalet, şehir ve topluluk Vatandaşlığa Kabul Bürosu'nun programlarına iştirak etmekteydi.

Amerikanlaştırmaların merkezi kurumu resmi eğitim sistemi idi. Gerçekten de, resmi okullar ondokuzuncu yüzyılda oluşturulmuş ve önemli ölçüde göçmenleri Amerikanlaştırma ve Protestanlaştırma ihtiyacı dikkate alınarak şekillendirilmiştir. Tarihçi Carl Kaestle bunu "Halk eğitimi Anglo-Amerikan Protestan değerlerin aktarımı ve cumhuriyet kurumlarının çöküşünü önlemenin en iyi yolu olarak görmüştür" şeklinde özetler. 1921-22'de, bin civarında topluluk "kamuya yönelik okullarda yabancı ülkelerde doğanları Amerikanlaştırmaya yönelik özel programları" yürütmüştür. 1915 ile 1922 arasında, bir milyondan fazla göçmen bu programlara katılmıştır. Reed Ueda'nın raporuna göre, okul sistemleri "kamu eğitimini göç yoluyla oluşan çok çeşitlilikten tek tip bir topluluk oluşturma bir vasıtası olarak görmüştür."

1890'ların başından itibaren başlayan bu Amerikanlaştırma faaliyetleri olmasaydı, 1924'ten sonra göçmen sayısındaki dramatik azaltmanın çok daha önce uygulanması muhtemeldi. Amerikanlaştırma, göçleri Amerikalılar için kabul edilebilir hale getirmiştir. Hareketin başarısı, göçmenler ile onların çocukları bayrak altında toplanıp ülkelerinin savaşlarında çarpışmak için yürüyüşe geçtiğinde aşık hale geldi. Özellikle II. Dünya Savaşı'nda, ırk, etnik ve sınıf kimlikleri milli bağlılık yanında ikinci planda kalmış, Amerikalıların kendilerini ülkeleriyle özdeşleştirmeleri tarihinin en yüksek noktasına ulaşmıştır.

Milli kimlik, daha sonra zayıflamaya başladı. 1994'te, Amerikan tarihçisi ve politikacılardan oluşan 19 ilim adamından 1930, 1950, 1970 ve 1990'daki Amerikan birliğinin seviyesini tayin etmeleri istenmiştir. Bu uzmanlara göre, 1950 yılı, "Amerikan milli entegrasyonunun zirvesi" idi. Bundan sonra, "kültürel ve politik parçalanma artmış" ve "yoğun etnik ve dini bilinçlenmeden kaynaklanan çatışma Amerikan milletine karşı ana meydan okumayı teşkil eder hale gelmiştir."

Bütün bunlara yol açan şey, liberal elitler arasında, alt milliyet, ırk, etnik, kültürel, cinsel ve diğer kimlikleri ulusal kimliğin üzerine çıkaran ve göçmenleri çifte kimlik, bağlılık ve vatandaşlık sağlamaya özendiren "çok kültürlülük" ve "çeşitlilik" doktrinlerinin yeniden popülerlik kazanmasıdır. Çok kültürlülük temelde Batı karşıtı bir ideolojidir. Çok kültürlülüğü savunanlar, beyaz Anglo Amerika'nın diğer kültürel alternatifleri sindirdiğini ve Amerika'nın gelecekte tek bir yaygın milli kültüre sahip olmak yerine çok sayıda tamamıyla farklı unsurların karışımından oluşan bir "karışık salata" olması gerektiğini iddia ederler.

Onların öncülerine mukabele amacıyla, Amerikan siyasi liderler, yakınlarda Amerika'nın kültürel kimliğini zayıflatacak ve ırkî, etnik ve diğer kimlikleri güçlendirecek şekilde bilinçli olarak dizayn edilmiş kıstasları desteklediler. Başkan Clinton, Amerikalıları kendi hakim Avrupalı kültürlerinden özgürleştirecek bir "büyük devrim" çağrısı yaptı. Başkan yardımcısı Gore, milli slogan olan E pluribus unum

(Çoktan bir)'i "Birden, çok" şeklinde yorumladı. 1992'de ise, Jr. Arthur Schlesinger gibi bazı liberaller bile, "Anglocentric (İngiliz asıllı Amerikalılara has) kültüre karşı bir protesto jesti olarak" başlayan "etnik yükselişin" bir "külte dönüştüğünü ve günümüzde Amerika'nın "tek bir halk", ortak bir kültür, tek bir ulus şeklindeki orijinal Amerikan teorisine karşı bir karşı devrim olma tehdidi oluşturmaya başladığı" konusunda uyarıda bulunmaktadır.

Hükûmet üyelerinin idare ettikleri ulusun çözülmesine yönelik bu çabaların, büyük ihtimalle, insanlık tarihinde bir başka örneği yoktur. Akademinin, medyanın, iş ve sanat dünyasının önemli bir kısmı da bu çabada onlara iştirak etmiştir. Paul Vitz tarafından 1970 ile 1980 arasında üçüncü ve altıncı sınıflar için basılan 22 okul ders kitabı üzerine yapılan çalışmada, bu metinlerde yer alan 670 hikaye ve makaleden sadece beş tanesinde "vatanseverlik teması" olduğu tespit edilmiştir. Bu beş tanenin tamamı da Amerikan Devrimi ile alakalıdır ve hiçbirinde "1870'den bugüne kadarki Amerikan tarihine ait hiçbir şey yoktur." Beş hikayenin dördündeki ana karakter bir kızdır ve bunun üçü de aynı kız, yani Sybil Ludington'dır. Kitaplardan 22'sinde Nathan Hale, Patrick Henry, Daniel Boone veya Paul Revere'in süvariliğine ilişkin hiçbir hikaye yer almamaktadır. Vitz bu metinlerde "Vatanperverlik, yok denecek seviyededir" sonucunu çıkarmaktadır.

Yine de çözülmeci koalisyon, çoğu Amerikalıyı içine almaz. Peşpeşe yapılan anketlerde, Amerikalıların çoğunluğu ulusal kimliği zayıflatmak ve alt milli kimlikleri öne çıkaracak fikir ve ölçütleri reddetmektedir. Sıradan Amerikalılar bakış açılarında derin bir vatanperver ve milliyetçi olarak kalmakta, ulusal kültür, inanç ve kimliklerine bağlı kalmaktadırlar. Böylece, elit gruplar ile nüfusumuzun ekseriyeti arasında Amerikanın ne olduğu ve ne olması gerektiği konusunda büyük bir açıklık gelişmiştir.

Çok kültürlülük ideolojisine karşı popüler muhalefet çabucak gelişti. 1990'lar boyunca daha önce ırksal ayrıştırmayı ve tercihleri destekleyen bazı kişilerin de içinde bulunduğu bürokratlar ve hakimler,

görüşlerini yumuşatmaya, hatta tam tersini benimsemeye başladılar. Amerikan tarihi ve okul programlarını yeniden yazma çabalarına mukavemet etmek üzere ilim adamları ve öğretmenlerin oluşturduğu yeni organizasyonlar ortaya çıktı. Enerjik "tek bir Amerika" eylemcileri ve organizasyonları müspet eylemler ve iki dilli eğitimi sona erdirmek için oyları zorladılar.

Amerikan kamuoyu, büyük bir ekseriyetle resmi dilin birden fazla olmasına karşı çıktı. 1986'da, Amerikan halkının yüzde 81'i "bu ülkede yaşamak isteyen bir kişinin İngilizceyi öğrenmek zorunda olduğuna" inanmaktaydı. 1988'de yapılan bir ankette, Kaliforniyalılarından bir kişinin Amerikalı olması için İngilizce konuşabilmesini "çok önemli" olarak niteleyenlerin oranı yüzde 76'ydı ve yüzde 61'i seçme hakkının sadece İngilizce konuşabilenlerle sınırlandırılması gerektiğini düşünüyordu. 1998'de yapılan bir ankette, Amerikalıların yüzde 61'i kuvvetli bir şekilde, yine yüzde 25'i de şu veya bu şekilde bütün okul talimatlarının İngilizce olmasının gerekliliğine dair kanuni düzenleme yapılmasını desteklemekteydi. Bu açık konsensüse rağmen kanun yapımcıların, dille ilgili konularda Amerikan birliğini savunanları kanuni düzenleme konusunda oy kullanma önceliğini kullanmaya zorlaması mideleri bulandırdı.

1980'den 2000'e kadar halk oylamaları kademeli olarak İngilizce taraftarları veya çok dilli eğitim karşıtı gruplar arasında derecelendi. Bütün bu hadiselerde, siyasi elitler ile yerel gazete ve televizyon istasyonları, yerel politikacılar, üniversiteler, sendikalar, işveren federasyonları ve dini gruplar gibi yerleşik kurumlar aşırı bir şekilde bu kıstaslara karşı çıktıkları gibi, azınlık baskı gruplarının liderleri de aynı şekilde davrandı. Yine de İngilizce taraftarları lehine olan ortalama oy durumu yüzde 65'ti.

1988'de, başkan adayları George H. W. Bush ile Michael Dukakis'ten her ikisi de Florida, Arizona ve Colorado'daki seçimlerde resmi İngilizce ölçütlerine karşı çıktılar. Florida'da anayasa değişiklik taslağına hükûmet, umumi vali, eyalet sekreteri, Miami Herald, Büyük

Miami Ticaret Odası ve çoğu Hispanik organizasyon karşı çıkmasına rağmen, yine de seçmenlerin yüzde 86'sının oyuyla onaylandı ve bütün bölgelere teşmil edildi. Arizona'daki kıran kırana mücadelede, hükûmet, önceki iki hükûmet, Birleşik Devletler senatörlerinin her ikisi, Phoenix belediye başkanı, Arizona Hakimler Birliği, Arizona Şehir ve Kasabaları Birliği, Yahudi liderler ile Arizona Ekümenik Konseyi karşı çıktığı halde yine de İngilizce kıstası için resmi bir talimat kabul edildi. Colorado'da da İngilizce kıstasına hükûmet, vali vekili, başsavcı, Denver belediye başkanı, bir Birleşik Devletler senatörü, önde gelen Katolik piskoposlar, Denver Post, eyalet Demokrat Partisi (Cumhuriyetçiler tavrı almadılar) ve Jesse Jackson karşı çıktılar. Bu da seçmenlerin yüzde 64'ünün oylarıyla onaylandı.

Stanford Üniversitesi profesörlerinden birinin de dediği gibi: "Amerika'daki İngiliz liderliği muhtemelen hiç kimse bizim için değil, fakat halk içindir söylemiyle meşruiyet kazanmıştır." Oldukça benzer bir örnek de iki dilli eğitimle ilgili referandumda ortaya çıkmıştır. Elitler arasındaki neredeyse evrensel muhalefete rağmen, (San Francisco dışındaki bütün eyaletlerde çoğunluğu teşkil edecek şekilde) Californiya seçmenlerinin yüzde 61'i iki dilli eğitimin 1998'de sona ermesini onayladılar.

11 Eylül, Amerika'nın ortak kültüre sahip tek bir halk olmasını destekleyenlere büyük bir destek sağladı. Yine de, kültürümüzün çözülmesi konusundaki savaş sona ermedi. Günümüzde hala, Amerika'nın ortak bir kültürü paylaşan eşit haklara sahip fertlerin oluşturduğu bir ulus mu, yoksa ırkî, etnik ve kültürel grupların maddi kazançlar umuduyla bir araya geldiği bir topluluk mu olacağı konusu hala çözülmemiş olarak durmaktadır.

Bu yeni ortamda, günümüz göçmenleri önceki dalgalarda olduğu gibi asimile edilecek midir? Hindistan, Kore, Japonya ve Filipinlerden gelen son göçmenler –ki bunların eğitim profilleri Amerika'da doğup büyüyenlerinkine oldukça yakındır- genellikle çabucak asimile edilmişlerdir. Hintliler ve Filipinliler, elbetteki İngilizce bilmelerinin faydasını görmüşlerdir.

Latin Amerikalı göçmenler, özellikle Meksika'lılar, Amerikan normlarına yaklaşmakta daha yavaş olmaktadır. Bu kısmen Meksika'dan gelenlerin sayılarının çokluğu ve coğrafi olarak temerküz etmelerinin de bir neticesidir. Ayrıca, Meksikalı göçmenlerin ve çocuklarının eğitim seviyeleri diğer göçmenlerinkinden aşağı olduğu gibi Amerika'da doğup büyüyenlerin seviyesinin de altındadır. Dahası, Meksikalı önderler asimilasyona karşı çalışmaktadırlar.

Müslümanlar, özellikle de Arap Müslümanlar da aynı şekilde önceki gruplarla karşılaştırıldığında asimilasyon konusunda yavaş görmektedir. Dünyadaki diğer yerlerde de, Müslüman azınlıklar genellikle gayrimüslim topluluklar tarafından "sindirilemez" olduklarını ispatlamışlardır. Los Angeles Müslümanları hakkındaki bir araştırma, Amerika'ya karşı kararsız davranışlar tespit etmiştir: "Müslümanların önemli bir kısmı, özellikle göçmen Müslümanlar Birleşik Devletler'e karşı yakın bağlara veya bağlılığa sahip değildir." Kendilerine "bir İslâm ülkesine (muhtemelen kendi doğduğu ülkeye) mi yoksa Birleşik Devletler'e mi bağlılık duyduğu" sorulduğunda, göçmenlerin yüzde 45'i İslâm ülkelerini, yüzde 10'u Birleşik Devletleri tercih etmekte ve yüzde 32'si "hemen hemen aynı" demektedir. Amerika'da doğan Müslümanlar arasında, yüzde 19 İslâm ülkelerini seçerken yüzde 38 Birleşik Devletleri tercih etmekte, yüzde 28 ise aynı demektedir. Göçmenlerin yüzde 57'si ile Amerika doğumlu Müslümanların yüzde 32'si "şayet tercih şansı verilirse bir İslâm ülkesinde yaşamak için Birleşik Devletler'den ayrılacaklarını söylemektedirler." Resmi okulların yerini İslâmi okulların alması konusundaki ankete katılanlardan yüzde 52'si çok önemli derken, yüzde 24'ü de oldukça önemli cevabını vermektedir.

Halihazırda ABD'ye yönelik göç dalgası her on yılda bir artmıştır. 1960'larda 3 milyon insan ülkeye giriş yapmıştır. 1980'lerde bu 7 milyon olmuştur. 1990'larda ise bu sayı 9 milyonun üzerindedir. Amerikan nüfusunda dış ülkelerde doğanların oranı, 1960'da yüzde 5'in çok az üstünde iken iki kattan fazla artarak 2002'de yüzde 12 olmuştur.

Bu durumda Birleşik Devletlerin tarihinde yeni bir şeyle karşı karşıya olduğu ortaya çıkmaktadır: sürekli yüksek göçmen seviyesi. Önceki iki yoğun göçmen dalgası (1840'lar ve 50'ler ile 1880'lerden 1924'e kadar) dünyadaki hadiselerin bir sonucu olarak oluştu. Fakat, ciddi bir ekonomik veya iktisadi bir kriz olmadığı halde her yıl 1 milyondan fazla göçmenin belirsiz bir gelecek için Birleşik Devletler'e giriş yapması beklenmektedir. Bu ise asimilasyonun önceki iki dalga-dakine göre daha yavaş ve eksik olması neticesine yol açabilir.

Öyle görünüyor ki, günümüzdeki göç, Latin Amerika'dan, özellikle de Meksika'dan olacak gibidir. Meksikalı göçmenler Amerikalıların 1830'lar ve 1840'larda Meksika'dan savaş yoluyla aldığı bölgelerde demografik bir yeniden fethetme önderlik etmektedirler. Meksikalı göçmenler, hem hacim itibarıyla hem de illegal yönü ve diğer özel vasıfları nedeniyle diğer göçmen kaynaklarından oldukça farklıdır.¹

Meksikalı göçmenlerin özel olması için tek bir neden olarak sadece bu ülkeden (legal veya illegal olarak) artık çok sayıda kişinin geliyor olması yeterlidir. Yoğun Meksikalı akımının bir neticesi olarak, tarihte ilk defa olarak Amerika'ya göçenlerin büyük bir çoğunluğu İngilizce dışında tek bir dili (İspanyolca'yı) konuşmaktadır. Günümüzdeki yoğun Meksikalı göçmen akımı başka faktörler tarafından da zorlanmaktadır: Geliş ülkelerinin yakınlığı, ABD içindeki coğrafi temerküzleri; gelişlerinin sona erdirilmesi veya önemli derecede azaltılmasının ihtimal dahilinde olmaması; asimilasyon hareketlerinin azalması; Amerikan elitinin çoğunluğunun çok kültürlülük, iki dillilik, olumlu eylem ve kültürel birlik yerine kültürel farklılık konusundaki yeni duygusallığı. İlâveten, Meksika hükûmeti de artık kendi halkının Meksika kültürü, kimliği ve milliyetini muhafaza ederek Birleşik Devletler'e ihracını aktif bir şekilde desteklemektedir. Başkan Vicente Fox, kendisini sürekli olarak 100 milyonu Meksika'da, 23 milyonu ise Birleşik Devletler'de bulunan 123 milyon Meksikalının başkanı olarak ta-

¹ Huntington'un bu konudaki temel makalesi için bkz. Meksikalı Göçmenler Örneği, *The American Enterprise*, Aralık 2000.

nımlamaktadır. Bunun tabii neticesi ise, önceki göçmenlerde olduğu gibi, ya da diğer göçmenlerin halihazırda yaptığı gibi, Meksikalı göçmenlerin ve onların ahfâdının Amerikan toplumunda asimile olmayışıdır.

Meksikalıların asimilasyonundaki gerileme Amerika'nın mevcut sosyal istatistiklerinde de açıkça görülmektedir. Dil, eğitim, iş ve gelir, vatandaşlık, başka milletlerle evlenme ve kimlik gibi hususlar asimilasyonu ölçmek için kullanılabilecek anahtar kriterlerdir ve bu alanlarda Meksikalılar genellikle hem geçmişte hem de günümüzde diğer göçmenlerin gerisinde kalmaktadır. 2003'te beyaz Amerikalıların yüzde 89'u ve siyah Amerikalıların yüzde 80'i yüksek okuldan mezun olurken, İspanyol asıllıların oranı yüzde 57'dir. 2000'de, Meksikalı göçmenlerin yüzde 34'ü yüksek okul mezunu iken, Meksikalı Amerikalıların takip eden nesilleri eğitim faaliyetlerinde geride kalmaya devam etmektedir. Meksikalı göçmenler ile ABD doğumlu Meksikalıların ekonomik durumları da eğitime katılımdaki geriliklerine paralel olarak arz etmektedir.

Uyruğa geçme oranı da siyasi asimilasyon için önemli bir göstergedir ve Meksikalılar için hemen hemen diğer bütün göçmen gruplarından daha düşüktür. Örneğin, 1990'da, ülkede en az on yıl kalan Meksikalı göçmenlerin uyruğa geçme oranı yüzde 32 iken, buna karşılık Sovyetler Birliği göçmenlerinin oranı yüzde 86, İrlanda'dan gelenlerin yüzde 82, Polonyalılarınki yüzde 82 ve Yunan göçmenlerinin yüzde 78'dir.

-Asimilasyonun nihai ölçütü olan- kimliğe gelince, elde edilebilen deliller sınırlı ve bazı açılardan da çelişkilidir. Ron Unz'un ifade ettiğine göre "Hispanic asıllı göçmenlerin çeyreği veya daha fazlası geleneksel Katolik inançlarını terk ederek Protestan Evanjelik kiliselerinin inancını benimsemiştir" ve bu şüphesiz asimilasyon için önemli bir göstergedir. Ancak, diğer deliller Meksikalı göçmenler ile onların çocukları üzerinde Amerikayla özdeşleşmenin zayıf olduğunu göstermektedir. Milli Konsey Başkanı La Raza 1995'te "en büyük problemi-

miz kültürel bir çatışmadır; bizim değerlerimiz ile Amerikan toplumunun değerleri arasında bir çatışma" derken önceki sonrakinden üstün olarak görülmektedir. 1989-1990'da Meksika asıllı Amerikalılar üzerinde yapılan bir alan araştırmasında "Amerika'da göçmen olarak bulunma süresi uzadıkça İngilizceyi herkesin öğrenmesi gerektiği konusundaki anlayışın daha az kabul gördüğü" ve "toplumun geneli içine daha fazla katılan Amerika'da doğmuş Meksika asıllıların Amerika dışında doğanlara göre temel Amerikan değerlerini daha az destekledikleri" sonuçlarına ulaşmıştır. 1999'daki bir rapora göre, Hispaniklerin artan sayısı, "kendi mirasını teyit etmeyi daha kolay bulan çok sayıda Hispanik asıllı kişinin Latinleşmesine yardımcı olmaktadır; genç nesiller daha fazla etnik övünç ile büyüdükçe ve Latin etkisi eğlence, reklam ve siyaset alanlarına nüfuz ettikçe sayılardan kuvvet bulmaktadırlar."

Hispanic medyanın genişlemesi Hispanikleri kendi dillerini ve kültürlerini muhafaza etme konusunda cesaretlendirmektedir. Meksikalıların sahip olduğu Univision Birleşik Devletler'de İspanyol dilindeki en geniş televizyon ağıdır. New York, Los Angeles ve Chicago'da onun gece haberlerini dinleyenler ABC, CBS, NBC, CNN ve FOX'la rekabet halindedir. Birleşik Devletlerde İspanyolca dilindeki gazeteletin sayısı iki kattan fazla artarak 1990'da 166'dan 2003'te 344'e çıkmıştır.

Meksikalı göçmenleri hazmetme problemi, şayet Meksikalılar çok sayıdaki diğer grup yanında sadece bir tek grup olsaydı daha az acil olabilirdi. Fakat legal ve illegal Meksikalılar halihazırdaki göçmen akışının büyük bir oranını teşkil ettikleri için, onların asimilasyon aşamalarında ortaya çıkan herhangi bir problem bizim göçmen tecrübemizi şekillendirecektir. Meksikalıların Amerika'nın göçmen akışı üzerindeki muazzam etkisi, şayet şöyle bir düşünce deneyimi yapılırsa daha açık olarak görünür hale gelecektir. Meksikalı göçmenlerin ABD'ye gelişi bir şekilde birdenbire durdurulsa ve diğer göçler şimdi ki halinde devam etse ne olur? Böyle bir durumda özellikle illegal girişler ciddi anlamda azalır. Güneydoğudaki ziraat ve diğer işler kesintiye uğrar, ancak düşük gelir grubundaki Amerikalıların ücretleri

yükselir. İspanyolcanın ve İngilizce'nin devletin ve milli hükûmetlerin resmi dili olarak kullanılması konusundaki tartışmalar kesilir. İki dilli eğitim ve bunun yol açtığı tartışmalar azalır. Göçmenlerin refahı ve onlar için olan diğer hizmetler üzerindeki ihtilaflar da aynı akıbete uğrar. Göçmenlerin devlet ve federal hükûmetler üzerinde ekonomik bir yük olup olmadığı konusundaki tartışma kesin bir şekilde negatif olarak neticeye bağlanır. Amerika'ya gelen göçmenlerin ortalama eğitim ve vasıfları Amerikan tarihinde daha önce hiç görülmemiş bir seviyeye yükselir. Göçmen akışımız, tekrar bütün göçmenler için İngilizceyi ve Amerikan kültürünü özümseme güdülerini arttıracak şekilde çeşitlenir. Birleşik Devletlerin kültürel ve muhtemelen siyasi birliğini tehdit etme konusunda önemli bir potansiyel olan hakim olarak İspanyolca konuşan Amerika ile İngilizce konuşan Amerika arasındaki bölünme ihtimali de ortadan kalkar.

Amerika'nın İngilizce ve İspanyolca konuşan kamplara ayrılmasının nasıl bir şey olacağını görmek için bugünkü Miami'ye bir bakmak yeterli olacaktır. 1960'lardan beri, ilk olarak Kübalı, daha sonra da diğer Latin Amerikalı göçmenler Miami'yi ortalama normal bir Amerikan şehriden yoğun bir Hispanik şehre dönüştürdü. 2000'de İspanyolca, sadece Miami'deki evlerin çoğunda konuşulan bir dil olarak kalmadı, aynı zamanda ticaret, iş dünyası ve siyasetin de temel dili haline geldi. Yerel medya ve iletişim vasıtaları da artan şekilde Hispanik oldu. 1998'de, İspanyol dilinde yayın yapan bir televizyon istasyonu Miamililer tarafından seyredilen bir numaralı istasyon haline geldi ki, bu belli başlı bir Amerikan şehirde yabancı dilde yayın yapan bir istasyonun bu orana ulaştığı ilk örnektir.

Miami'deki dil ve etnik yapının değişimi, Birleşik Devletlerin en saygın gazetelerinden biri olan Miami Herald'ın yakın tarihinde görülebilmektedir. Herald'ın sahipleri ilk olarak Hispanic okuyucuları ile reklam sahiplerine İspanyolca bir ek ile hitap etmeye çalıştılar, fakat Hispanicler ile Anglolarla aynı anda ulaşma çabası başarısızlığa uğradı. 1960 ile 1989 arasında Herald okuyan Miami hanelerinin sayısı yüzde 80'den yüzde 40'a düştü. Nihayetinde, Herald, El Nuevo Herald adıyla ayrı bir İspanyolca gazete çıkarmak zorunda kaldı.

Miami, Los Angeles ile genel olarak güneybatının geleceği midir? Sonunda, neticeler aynı olabilir: Diğer Amerikalıların ulusal kimliğinden farklı, ekonomik ve siyasi kaynakları kendi Hispanik kimliğini devam ettirmeye yeterli ve aynı zamanda Amerikan politikasına, hükûmetine ve toplumuna önemli ölçüde etki etmeye yetecek, geniş, farklı bir İspanyolca konuşan toplumun oluşması. Yine de, bunun oluşmasına yol açacak süreç farklı olabilir. Miami'nin Hispanikleşmesi, başarılı Kübalı ve diğer Orta ve Güney Amerikalı göçmenler tarafından yukarıdan aşağıya yönlendirilerek gerçekleştirildi. Güneybatıda ise, İspanyolca konuşan göçmenlerin ezici bir çoğunluğunu fakir, vasıfsız ve eğitimi zayıf Meksikalılar oluşturmaktadır. Bunların evlatlarının çoğunluğunun da aynı durumda olacağı aşîkardır. Öyleyse, Güneybatıda Hispanikleşmeye yönelik baskı alttan gelecektir, Güney Florida'da ise bu yukarıdan gelmişti.

Meksikalıların göçünün devam etmesi ve Meksikalıların güneybatıdaki büyük mutlak sayıları kültürel asimilasyon için de saikleri azaltmaktadır. Meksika asıllı Amerikalılar artık kendilerini hakim grup ile uzlaşmak ve onun kültürünü benimsemek zorunda olan küçük bir azınlığın mensupları olarak görmüyorlar. Sayıları arttıkça, kendi etnik kimlik ve kültürlerine daha fazla bağlanmaktadırlar. Sürekli sayısal artış kültürel birliği teşvik etmekte ve onları kendi toplulukları ile Amerika'nın geneli arasındaki farklılıkları azaltmak yerine onunla övünmeye yöneltmektedir.

.Yüksek orandaki Meksikalı ve Hispanik göçmenin devamı ve bu göçmenlerin Amerikan toplumu ve kültürüne asimilasyonunun oranının düşük olması nihayetinde Amerika'yı iki dil, iki kültür ve iki halktan oluşan bir ülke haline getirecektir. Bu ise sadece Amerika'yı dönüştürmeyecektir. Bu durum aynı zamanda -Amerika'da, fakat yüzyıllardır var olan Amerika olmaktan çıkmış olan bir Amerika'da bulunacak olan- Hispanikler için de derin sonuçlar doğuracaktır.

Çeviri: Fatih Şeyhanoğlu

Küresel ve Yerel Kùltürler*

*Mike Featherstone***

Kendi ülkesini sevimli bulan kimse sadece işe yeni başlayan acemi bir işçidir; her bir ülkeyi kendi ülkesi gibi gören kimse zaten güçlüdür; fakat yalnızca bütün dünyayı yabancı bir ülke olarak gören kimse mü-kemmeldir.

(Eric Auerbach, alıntılan: McGrane 1989: 129)

Tek bir dünyada yaşıyoruz ifadesi bir klişe haline gelmiştir. Bura-da çeşitli imgeler aklımıza gelir: aya ayak bastıktan sonra geri dönen Apollo astronotları tarafından dünyanın uzaydan çekilen fotoğrafları; sera etkisi nedeniyle gerçekleşmesi gittikçe yaklaşan küresel felâket veya insan eliyle oluşan diğer bazı felâketler; çeşitli kültürel ve yeni dinsel hareketlerin insanlığı birleştirmek için ekümenik öngöröleri; veya dünya milletlerinden parlak gözlü genç insan kalabalıklarının hep birlikte 'Biz Dünyayız' şarkısını söyleyen imgelerini içeren Coca-Cola reklamında gördüğümüz gibi bu ekümenik duyarlılığın ticari kullanımı. Böyle görüntüler birbirimize bağı, muhtaç olduğumuz hissini artırır ki, diğer bütün insanları göz önünde bulundurma ihtiya-cından dolayı insanları birbirinden izole eden ve ayıran mesafe algısı

* Mike Featherstone (1996). Global and local cultures. John Bird [et al.] (eds) *Mapping the Futures: Local Cultures Global Change*, London-New York; Routledge. pp.169-187, künyeli kitapta yayımlanan bölümün çevirisidir.

** Prof. Mike Featherstone, Nottingham Trent University Sociology and Communications bölümü öğretim üyesidir.

yüzünden insanlık olarak bilinen, bilgi sahibi olma, haber, para, mal, insan ve görüntü akışını sağlama, ne varsa yozlaştırılmakta ve erozyona uğramaktadır. Dolayısıyla biz hepimiz her birimizin arka bahçesindeyiz. Dolayısıyla küreselleşme sürecinin paradoksal bir sonucu, gezegenin ve insanlığın sonluluğunun ve sınırlandırılmışlığının farkındalığı, homojenliğe yol açmaktan ziyade bizi daha geniş bir çeşitliliğin içinde birbirimize benzetmesidir.

Kültürün Küreselleşmesi

Küreselleşme sürecinin, farklılıklara karşı duyarlılığın artmasına yol açtığı şüphesiz öngörülmektedir. Dünyayı bu özel mercekten veya biçimden görme imkânı diğer tarihsel şartların yanına yerleştirilmelidir. Küreselleşme sürecini açıklamak için yakın zamana kadar oldukça büyük güvenilirlik atfedilen bir bakış açısı Amerikanlaşmaydı. Bu bakış açısına göre küresel kültür kendisinin dünyanın her yerinde hâkim bir kültür olduğuna güvenen Birleşik Devletler'in ekonomik ve politik tahakkümü altında biçimlendirilmiş olarak görülürdü. Bu zaviyeden bakılınca Amerikan hayat tarzı, doymak bilmeyen bireyciliği ve gelişmeye olan sağlam inancı ile, Donald Duck, Superman ve Rambo gibi Hollywood film karakterlerinde açığa vurulduğu gibi ya da John Wayne gibi yıldızların hayatlarında vücut bulduğu gibi, bütün yerelliklerin entegrasyonuna bir tehdit olarak görülen çürütücü homojenleştirici bir güç olarak dikkate alınmaktaydı.¹ Amerikan kültürel emperyalizminin acımasız modernleştirici gücü altında bütün yerelliklerin, yerel kültürlerin, er geç kaybedeceği varsayımı, bütün yerelliklerin sembolik bir hiyerarşide birbirlerine bağlandığını ima

¹ Mattelart'ın (1979) çalışmasına, özellikle *Donald Duck'ı Nasıl Okumalı* isimli çalışmasına ve Schiller'e (1985) bakınız. (Kültürel emperyalist teorilerin eleştirel tartışmaları için Smith 1990; Featherstone 1987; Tomlinson 1991). Amerikanlaşma kavramı kültürel emperyalizm eleştirisi yazılarında en açık şekilde olan bir şey olsa da, o aynı zamanda modernleşme teorilerinde ortaya çıkan örtülü bir varsayımdır. Şunu eklemek anlamlıdır ki, Amerikanlaşma 1960'lardan beri etkili olan modernleşme teorilerinde nadiren açık bir şekilde ortaya çıkıyorken, modernleşmenin kültürel Amerikanlaşmayı zorunlu kıldığı pek çok Amerikan vatandaşı için bir kazanç varsayımdır.

ediyordu. Modernleşme teorisi, örneği harekete dönüştürdü, her batılı-olmayan ulusun er geç modernleşeceği varsayımı ile o ulus hiyerarşinin içinde yükselecek ve Amerikan kültürünü kopyalayacak ya da içine alacaktı; böylece eninde sonunda her yerleşim yeri Amerikan hayat tarzının kültürel ideallerini, görüntülerini ve nesnel özelliklerini sergileyecekti. Dünya üzerindeki ülkelerin geniş bir kısmındaki insanların *Dallas*'ı, *Susam Sokağı*'nı seyrediyor olmaları ve Coca-Cola kutularının ve *ring-pull*ların dünyanın her yerinde bulunuyor olması bu sürecin bir örneği olarak görülebilirdi.

Kültürlerin mekânsal olarak ayrılması, zamansal olarak daha temel bir ayrıma indirgenerek görülebilmekteydi. Zamanın, mekân üzerine öncelenmesi modernleşme teorilerinin merkezi bir özelliği olagelmıştır. Aydınlanma ve sonrasındaki toplum teorilerinde Vico, Condorcet, Saint-Simon, Comte, Spencer, Hegel, Marx, Weber ve Durkheim gibi ana figürlerin temel meselesi toplumsal ilişkileri ve devlet-toplum birimlerini gelişimsel boyutuyla anlamaya çalışmaktı. Geleneksel toplumlardan modern toplumlara doğru olan geçişte belirli birtakım süreçler açısından sorumlu olarak görülebilir: Endüstrileşme, kentleşme, dünyevileşme, rasyonelleşme, farklılaşma, bürokratikleşme ve iş bölümünün genişlemesi, bireyselliğin yükselişi ve devlet oluşum süreçleri. Batılı modernite olarak seslendirilen oluşum içinde meydana gelen bu süreçlerin genellikle evrenselleşen bir güce sahip olduğu ima edilirdi; ki Batılı tarih evrensel dünya tarihi idi. Farklı açıklık (sarihlik) derecelerindeki bu teorilerin içinde ortak olan, tarihin gizli bir mantığa ya da ilerleme olarak anlaşılmış olan yönlendirici bir dürtüye sahip olduğu varsayımıydı. İlerleme fikri tarihe bazı yönler işaret eder ve tarihin sonluluğunu, daha iyi ya da ideal toplumsal yaşam veya 'iyi toplum' içinde nihai kurtuluşu veya bu 'iyi toplum'a varışı teklif eder.

Postmodern teoriler olarak bilinen yaklaşımlar tarafından şiddetle eleştirilen nokta, tarih için bir varış noktası belirleyen bu varsayımdır. Örneğin Vattimo (1988) gelişim fikrinden vazgeçerek modernliğe veda ettiğimizi tartışır. Postmodernite yeni bir çağ. Moderniteden sonra

gelişimin yeni bir perdesi değil, ikincisinin defolu varsayımları olarak dikkate alınmalıdır. Batılı tarihin Modernite tanımının anahtar varsayımı ilerlemedir. Esasen bu, Yahudi-Hristiyan düşüncedeki kurtuluş ve kurtarılma fikirlerinin sekülerleşmesidir ki bu fikirler insanın ve insan toplumunun mükemmelleştirilmesi için bilim ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte ilerlemeye olan inanca dönüşmüştür. Postmodernlik şimdinin durmadan 'yeni' olanın peşinden giden inancın sonu anlamında 'tarihin sonu' olarak değerlendirilmelidir.² Bu elbette tarihin nesnel sürecinin sonuna gönderme yapmaz, sadece bizim ortak bir süreç olarak tarih anlayışımızın sonudur. İlerleme fikirlerinin ve dünyanın mükemmelleştirilebilirliğinin sekülerleşmesi tarihin inşa edilmiş doğasının, retorik aygıtların kullanımının ve anlatıyı yapı sökümüne uğratma kapasitesinin daha geniş bir haberdarlığını gerektirmektedir. Bu, Simmel'in (1977) uzun zaman üzerine tartıştığı bir şeydir (daha yeni bir anlatım için bakınız Bann, 1984). Bu, aynı zamanda tarihin çoğulluğunun, birleşik imtiyazlı bir tarihin olmadığını, sadece farklı tarihlerin olduğunu öne süren tarihin içindeki bastırılmış anlatıların daha geniş bir farkındalığına işaret eder.³ Bu bakış açısına göre, açıkça küresel ilerlemeler ve belirli ulus-devletlerin ve blokların bireysel tarihlerini gittikçe artan bir şekilde birbirine bağlayan süreçler vardır; fakat bütün bunların tekil, açıklayıcı, küresel, tarihsel bir anlatıya sığdırılacağına olan güven kaybolmuştur. Bu açıdan, böyle bir küresel tarih yorumundan çıkan değer bakışının yanlışlığı ispatlanıp, etkili olarak evrenselci hak iddiaları olan teorilerin yerel tarihlerin itibarına

² 'Tarihin sonu' kavramı ilk olarak Cournot tarafından 1861 de sivil toplumun tekamülü ile tarihsel dinamiğin sonuna atıfta bulunmak için kullanıldı (bkz. Kamper 1990). Arnold Gehlen 1952 de bu kavramı benimsedi ve Heidegger ve Vattimo tarafından daha fazla kabul gördü.

³ Kısaca göreceğimiz gibi, hız (impetus) güvenin bir içsel bakış kaybı bakımından sadece Batıdan gelmez, fakat neredeyse tarihin Batılı versiyonunu kabul etmeyi reddeden ötekiyle karşılaşmalar içinden doğar. Küresel kültür inşasına bir örnek dünya tarihleri inşa etme girişimidir. Bir dünya tarihi inşası için çeşitli milletlerden tarihçileri bir araya getiren UNESCO projesine katılım ile ilgili zorlukların bir müzakeresi için ve ihtilaflar ve iktidar mücadeleleri sonuçları için bakınız, Burke (1989).

havale edilmesiyle birlikte küresel bir tarih kurma girişimleri tahmin edilemeyecek kadar karmaşıklaştı.

Eğer postmodernizm ile ilişkilendirilen özelliklerden biri ortak tarihsel bir geçmiş duygusunun kaybı ve uzun yapıli sembolik hiyerarşilerin dışında hem yatay hem de dikey esnekleşme ise (Featherstone 1991), o zaman küreselleşme süreci, dünyanın tekil bir mekân olduğu algısının ortaya çıkışı, daha büyük bir değişimin ve küresel düzen ve tarihsel hikâyelerin farklı imgelerinin çatışmasına sebep olmasından dolayı, bu bakış açısıyla doğrudan ilişkilendirilebilirdi. Dünyanın sonsuz doğrusal bir süreç olarak 19.yy ortasında merkezde Avrupa ile ve 20.yy ortasında ise merkezde Amerika ile birleşmesi şeklindeki tarih algısının Batı'dan uzak bir küresel güç içindeki yön değişiminin ayakta durmasını sağlamak daha zor olmuştur. Bu nedenle geç 20.yy.da Batı-dışı dünyanın kendi tarihleri olduğunu kabullenme/tanırma artarak varolmuştur. İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde bu süreçte özellikle önemli olan Japonya'nın yükselişidir; sadece ekonomik başarısının onu Batı dışı modernleşme olarak sunuyor gözükmesinden değil, aynı zamanda Japonların dünya tarihi hakkında Batı formülasyonundaki sürekliliğin modern öncesi, modern ve postmodern toplumlar üzerinden Japonya'nın yerini tartışan teoriler telaffuz etmesinden dolayı önemlidir (Miyoshi and Harootunian 1989). Böylece 'tarihin sadece muvakkat veya kronolojik olmadığı, aynı zamanda uzamsal ve ilişkisel olduğu' (Sakai 1989: 106), bizim tarihimiz diğer uzamsal farklı, birlikte varolan zamansallıklarla ilişki içinde meydana geldiği konusunda büyüyen bir bilinç oluştu. Eğer uluslar diğer uluslara karşı izolasyonu koruyabilecek olsa ya da bir uluslar bloğu olarak diğerlerinin meydan okumalarını bertaraf edebilecek ekonomik ve politik gücü olsa, kendi üstünlüğünün fantezi imgelerini ayakta tutabilecek her imkân vardır. Bu, birçok biçim alabilir. En meşhurlarından biri Batı tarafından tutarlı bir kimlik inşa etmeye çalışırken bastırılmış ve dışarı atılmış bütün egzotik farklılıkları ve ötekiliği barındıran Doğu (Orient) imgesidir (Said 1978). Alternatif olarak, son tahlilde 'onlar

da bizim gibi' ve dolayısıyla bütünü medenileştirme ihtiyacından dolayı diğerlerine rehberlik etmek ve onları eğitmek için Batı'ya ahlâki hak ve ödev bahşedildi varsayımı mevcuttur.⁴ Her halükarda Batı kendisini kendi imgesinde biçimlendirdiği bir dünya adına evrensel değerlerin koruyucusu olarak görür. Diğer uluslar konuşmak için, Batıyı onları dinlemek ve dirençlerini fark etmek zorunda bırakmak için sözü geri aldığı anda, 'Doğu' gibi inşalar –kendi kimliğini ilerici olarak kurmaya çalışırken, Batı dışında bırakılan her şeyi nesneleştiren inşası açısından birliğin bazı şüpheli algılarının verilmesi- sorunsallaştırılır (Sakai 1989:117). Bu sadece Batının sahip olduğu Doğulu ve diğer medeniyetlerin imgelerinin karmaşıklığı ve dağılımını 'öteki' olarak keşfetmeye başladığımız zaman olur.

Dünyada çoğulcu tarihlerin, çeşitli kültürlerin ve Batı modernliğinin evrenselci projesinden dışlanmış yerelliklerin olduğu düşüncesi, şüphelerin bu projenin uygulanabilirliğine yöneltmeleri boyutuyla gün yüzüne çıkmasının yanında, küreselleşme sürecinin gelinen safhasının belirli bir sonucudur. Bu durum Batının ötekiliğinin ve seçimi zor olan küresel bir tasvirde kendilerini giderek birbirlerine bağlı bulan uluslar arasındaki güç dengesindeki kaymayla sonuçlanan farklarının daha olumlu bir değerlendirmesine işaret eder. Bunun gerektirdiği duygu dünyanın tek bir yer olduğu, kürenin bir mekâna sıkıştırılmış olduğu, diğerlerinin zorunlu olarak iletişime geçtiğimiz, ilişki kurduğumuz ve dinlediğimiz komşularımız olduğu duygusudur. Burada varsayım şudur ki milletler arasındaki temasların yoğunluğu kendi başına bir küresel kültüre sebep olacaktır. Bu durumda global bir kültür nosyonu ulus-devlet anlayışından ayırt edilmelidir.

⁴ Söylemeye gerek yok, bu, onların neticede bizim gibi olmak için eğitilecek ikinciller olduğu varsayımından yoksun olan 'biz aynı onlar gibiyiz' varsayımından çok farklıdır. 'Biz de aynı onlar gibiyiz'i varsaymaktan ziyade, onlardan bir şeyler öğrenebiliriz ve onlarla özdeşleşmeye istekliyiz şeklinde farz etmektir.

Milli kültürler, kültür mütehasşsılarının gelenekleri yeniden yarattıkları ve yeniden şekillendirdikleri ve halkın etnik özlerini yeniden parlattıkları devlet oluşturma süreçlerinde meydana çıkarlar. Ulus devletler rekabet halindeki ulusların daha sıkı bir figürasyonuna doğru hızla sürüklendiklerinde, tutarlı bir kültürel kimlik geliştirmek için güçlü baskılarla karşılaşırılar. Kültürü homojenleştirme süreci, ortak bir kültür yaratma projesi, yerel farklılıkları görmezden gelme veya sentezle kültürünün birleştirilmesi süreci olarak anlaşılmalıdır.⁵ Bu, kültürün sosyal ilişkilerin ve toplumu düzenleyen kurumların ki bu kurumlar sosyolojide temeldir, tekerlerini yağlaması boyutunda bu sürecin tamamlanma imgesidir: ortak değerlerin problematik haline gelmemiş ve bütünleşmiş bir örneği olarak dikkate alınan kültür. Ancak böyle bir kültürün biçimlendirilmesi süreci sadece ulus devlet içindeki güçlere bir tepki olarak değil, bunun yanında onun dışındaki güçlerle olan ilişkisi içinde de değerlendirilmelidir: milli kimliğin ve özel bir ülkeye içkin ulus devlet formasyonunun karşılıklı bağımlılığındaki ve değişen dengesiz güç yapılarındaki ilişkisel olarak kararlaştırılan kültürel tutarlılığın gelişimi için bir potansiyeldir.

Kültürün bu tanımlamasını küresel bir düzeye genişletmek oldukça zordur ve hiçbir şekilde küresel bir kültürü ulus devletin kültürü olarak geniş manada kavramak doğru değildir. Bunun otomatik olarak yönetilebilen tarihsel bir ihtimal olması mümkün değildir. Uluslar arasındaki iktidar çatışmalarının yarış elemelerinin bir sonucunu, kendi devlet formasyonu içinden yaydığı küresel bir kültürü geliştirmeye çalışan bir pozisyon içinde olabilecek tek bir ulusun tahakkümü olarak düşünmek mümkündür. Kültürel formasyonun bu süreci bazı dış tehditler karşısında çok daha kolay gerçekleştirebilecektir; bura-

⁵ Kültürü homojenleştirme sürecinin ulus devletin kendi kendini temsil ettiği, törenler ve merasimler gibi sayısız biçimler alabilen bir imaj olduğunu vurgulamak önemlidir. Farklılıkların asıl ıslahı, çok önemli olan bölgesel, etnik ve yerel birleşmelerin eserleri değildir, fakat öyle yapmak için devletin doğru algısıdır ki böyle bağlar geri kalmış ve anormaldir ve eğitim ve medenileşme projeleriyle etkisizleştirilmelidir.

da birisi yer küreyi yeryüzünü aşan ya da galaksiler arası bir tehdide maruz bırakılmış olarak düşünmek zorunda olacaktır. Daha ileri bir ihtimal bazı ekolojik felaketler sonucu evrendeki hayatın sürdürülebilirliğine karşı tehdide yönelik bir tepki olacaktır. Her halükarda dünya adına 'grup-içi' olarak ortak bir kimlik gelişimi ve kültürel biçimlendirme süreci 'grup-dışı' olandan gelebilecek meydan okumalara karşı bir misyon geliştirme tepkisiyledir. Teoride küresel bir kültür oluşturmaya götüren pek çok başka ihtimaller de (ulusların federasyonu veya belirli bir dinin ya da ticaret şirketinin zaferi gibi) vardır (Robertson 1990a, 1991).

Daha yoğun mali ve ticari bağlar, daha hızlı ve etkili iletişim araçlarını (kitle iletişim araçları, taşımacılık, telefon, faks vs.) üreten teknolojik gelişmenin artışı ve savaş vasıtasıyla farklı ulusların daha sıkı bir figürasyon içinde birlikte tasvir edildiği yöntemler daha yoğun değişimler üretir. Kültürel akımların çeşitliliğinde milletler üstü karşılaşmaları da arttıran bir artış olmaktadır. Örneğin Appadurai (1990) artan insan akışına (göçmenler, işçiler, sığınmacılar, turistler, mülteciler), teknoloji akışına (makine, fabrika, elektronik), finansal bilgi akışına (para, hisseler), medya imgelerinin ve bilginin akışına (televizyondan, filminden, radyodan, gazeteden, magazinlerden), ve ideolojilerin ve dünya görüşlerinin akışına dikkat çekmektedir. Bazıları bu değişikliklerin motor gücünün kapitalist sistemin bir dünya sistemi olmaya doğru acımasız ilerlemesi olarak görürken (Wallerstein 1974, 1980), ya da kapitalizmin yeni, düzensiz veya 'post-Fordist' aşamasına doğru bir hareket olarak görürken (Lash ve Urry 1987), Appadurai'ye göre kültürel akımlar arasında bir irtibatsızlık vardır. Pratik düzeyde akımların şiddetlendirilmesi kültürler arası problemleri ele alma ihtiyacıyla sonuçlanır. Bazı durumlarda bu mesele farklı ulusal kültürlerden insanlar arasındaki yasal tartışmalar olgusunda olduğu gibi, bir ara fonksiyona sahip 'üçüncü kültürlerin' gelişmesine sebep olur (Gessner ve Schade 1990). Bunun yanında 24-saat borsa ve para piyasalarının küreselleşmesi ve üzerlerindeki denetimin kalkmasına önem kazanan-

larla (avukatlar, muhasebeciler, yönetim müşavirleri, mali danışmanlar vs.) bunlara ek olarak genişleyen miktarda 'proje profesyonelleriyle' (film, video, müzik, moda, reklâmcılık ve müşteri kültürü endüstrilerindeki uzmanlar) birlikte başka yeni profesyoneller kategorisi vardır (King 1990). Bütün bu uzmanlar gelişen ve bazı durumlarda içinde yaşadıkları 'üçüncü kültür' kadar birkaç milli kültüre de aşina olmak zorundadırlar. Bu üçüncü kültürlerin büyük kısmı müessesenin geldiği ana ülkenin kültüründen yararlanacaktır. Şu aşikârdır ki küresel mali şirketlerin çoğunda gelişmekte olan kültürler Amerikan uygulamalar tarafından idare edilmektedir. Aynı durum televizyon, film ve reklâmcılık gibi birçok kültür endüstrisine uygulanabilir. Yine de bu üçüncü kültürler basitçe Amerikan değerlerini yansıtmaz, göreceli bağımsızlıkları ve referansın küresel çerçevesi yerel kültürlerin özelliklerini dikkate almalarını ve örgütsel kültürel pratiklerle bunu kolaylaştıracak kadar esnek olan uyum şekillerini edinmelerini gerektirmektedir. Bu nedenle uluslar arasındaki yoğunlaşmış kültürel akımlarla uğraşan pratik problemler ulus-devletten göreceli bağımsız işleyen bir tür üçüncü kültürün oluşmasına sebep olur.

Fakat bu durum artan kültürel akımların daha geniş bir tolerans ve kozmopolitizm üreteceği anlamını zorunlu olarak ima etmez. 'Öteki' ile artan bir benzerlik, yüz yüze ilişkilerde olduğu gibi, ya da imajlarda veya ötekinin dünya görüşü ya da ideolojisinin temsilinde, rahatsız edici kuşatılma ve batırılma (*immersion*) duygusuna aynı derecede sebep olabilir. Bu etnisite, geleneksellik veya köktencilüğün teminatındaki kültürel düzensizlik tehdidinden ya da global kültürel prestij mücadelelerinde ulusal kültürlerin entegrasyonunun aktif savunmasından geri çekilmeye sebep olabilir (örn: Olimpiyat oyunları). Bir global kültür hakkında konuşmak aynı zamanda bu tarz kültürel mücadeleleri de içerir. Küreselleşmenin şimdiki safhası daha geniş bir çokkültürlülük ve çok etniklilik içinde ortaya konan sınırların dâhilinde daha geniş bir çeşitliliğe Batı'daki ulus devletlerin nasıl tahammül edeceğini öğretmek zorundadır. Bu da kısmen ulus devletlerin global

kültürel akınlara, özellikle de bölgesel, etnik ve diğer azınlıklar tarafından eşit katılım, vatandaşlık hakları ve artan otonomiye talebi çoğaltan insan, bilgi ve imaj akınlарına, başarılı bir şekilde yol açmak ve onları ustalıkla idare etmek konusundaki yetersizliklerinin bir sonucudur. Ulus-devletlerde bu meseleler hakkında konuşanlar da gittikçe artan bir şekilde farkındalar ki ulus-devletin dışındaki ötekilere karşı konuşuyorlar. Global fikir formasyonuna benzer bir şeylerin olduğu Litvanya ve önceki Sovyetler Birliğindeki diğer milliyetlerin bağımsızlık çabalarının ortaya çıkışında sergilendiği, hatta ek olarak Kuveyt körfez krizinde ve savaşındaki gibi, aşikârdır. Benzer vakalar sık sık olduğu gibi insaniyet kavramlarına başvuruları ya da devletlerin kendi içinde veya devletlerarası uygun davranış kurallarını icap ettirir ki bu giderek bir dünya sahnesi olduğu ve dünyanın giderek tek bir mekân olmaya başladığının farkındalığını arttırmaktadır. Sosyal bilimlerin ve sosyolojinin bakış açısından, özellikle, bu bizi uyarmalı ki,

Kültürel olarak kaynaşmış bir ulusal toplum fikrinin taahhüdü bizi dünyanın giderek bir bütün olarak küresel halin değişen tanımlarının grupları etrafında organize edildiği çeşitli yollara karşı kör etmektedir. Esasen şunu söylemek aşırı olmasa gerek ki bir küresel kültür fikri sadece ulusal-toplumsal ya da yerel kültür fikri kadar anlamlıdır (Robertson 1991).

Yerel Kültür

Çarpıcıdır ki küreselleşme sürecinin etkilerinden biri, bizim dünyanın kendi kendine bir yerellik, bir tekil mekân, olduğunun farkında olmamızı sağlamış olmasıdır. Bu sadece yerkürenin aydan çekilen fotoğraflarının desteklediği gibi uzayda izole edilmiş bir varlık olarak dünyanın imgelerinde değil, aynı zamanda onun kırılğanlığı, sonluluğu ve onarılamaz zarar ve yıkımlara karşı savunmasızlığı içinde aşikârdır. Aynı zamanda, Durkheim'ın tartıştığı gibi, yerelliklerin daha açıkça görünür olduğu ve giderek farklılaşan dünyada bizim ortak insanlık anlayışımızın yalnızca tek olan kutsallığının insanlığımız olduğunun farkındalığımızı arttırması beklenebilirken, bu argümanı hayata ve bizim hayatımızın evine, yani yeryüzüne yaymak da müm-

kündür. Elbette bu bakış açısı sınırlandırılmaz veya alternatifleri çıkmaz ise hiçbir şeydir, fakat o küreselliğin yerelleşmesine, dünyamızın fani ve sınırlı doğası algısına işaret eder.

Genellikle yerel bir kültür küresel olana karşıt bir husus olarak algılanır. O sıklıkla göreceli olarak dar sınırlı, içinde yaşayan bireylerin günlük yüz yüze ilişkilere geçtikleri bir mekâna atıfta bulunmak için kullanılır. Burada vurgu bireylerin pratik bir gizeme sahip olduğu gündelik kültürün doğal varsayılan, alışılmış ve tekrar eden doğası üzerindedir (Bourdieu 1977). Eldeki ortak bilgi stoku yerlisi olan insan grubuna ve fiziksel çevreye gelirse (mekânın, binaların, doğanın vs işleyişi) göreceli olarak karışık farz edilir; o stok zamanın üzerinde kalmaktadır ve insanları bir mekâna ve ortak bir geçmiş duygusuna bağlayan ibadetleri, sembolleri ve törenleri içine alabilir. Bu sahiplik duygusu, ortak tortulaşmış deneyimler ve bir mekânla ilişkilendirilen kültürel biçimler, bir yerel kültür mefhumu için çok önemlidir. Fakat, yerelliği gösteren 'dünya gezegeni' örneğimizde olduğu gibi, yerel kültür mefhumu ilişkiyel bir mefhumdur. Belirli bir yer etrafında bir sınır çizimi, kayda değer diğer yerelliklerin tasvirine bağlı birinin onu içine yerleştirmeye uğraştığı ilişkiyel bir roldür.⁶

Örneğin, eğer ben Çin'de yıllar geçirdikten sonra orada başka bir Avrupalı ile karşılaşsam, Avrupalı olmak deneyimimizden kaynaklanan ortak hafızalarımızı taze tutacak geçici bir ortak kimlik ya da cemaat duygusu kuran 'bizi' 'onlardan', ev sahibi halktan ayıracak kâfi ortak kültürel biçimler bulmamız beklenecektir. Alternatif olarak benzer bir üyelik ve aitlik duygusu Fransa'da ikamet ederken bir İngiliz ile karşılaşmakla ya da Londra'da bir dönem sürgün kaldıktan sonra bir Kuzeyli İngiliz ile karşılaşmakla canlandırılabilir (bir insan tesadüfen yakın bir kasabadan benim kasabama gelebilir ve ben ona karşı yoğun bir rekabete girişebilirim). Cemaat sınırlarının bu sembo-

⁶ Etiyopyalıların kültüründe yerel küçük bir köyden ulusal bir devlete kadar her türlü anlama gelebilen 'anavatan' (agar) kavramının uzamsal esnekliğinin ilginç bir müzakeresi için bakınız, Levine (1965).

lik bakış açısı (Cohen 1985) da aşikârdır ki birisi ilişkileri kendi yerel-liklerini ikamet edilenin mesafesiyle tanımlayan bir köy içinde düşündüğünde dışarıdakilerin üyeliğini reddetmesi muhtemeldir. Bundan dolayı bir kimlik oluşturmak için ve dışarıdakileri içeri sokmamak için oluşturulan 'biz-imgeleri' ve 'onlar-imgeleri' insanlar arasındaki karşılıklı bağımlılık ağının yoğunluğundan ayrıştırılamaz. Kurulmuş ve dışarıdaki gruplar arasındaki benzer çatışmalar (Elias ve Scotson 1965), bu yüzden, dışarıdakilerin gruplarını yerel kurumların etki alanına daha sık getiren ötekilerle ilişki ölçüsünde olacaktır.

Belirli şartlar altında güçlenebilen yerel kültürel kimlik olarak dışarıdakilerle doğrudan ilişkinin bu yüz yüze boyutuna ilaveten iletişim medyasının bir çeşit gelişimi yoluyla yerelin daha geniş bölgesel, ulusal ve uluslar arası ağlar içine entegrasyonuna doğru algılanan bir tehdit de vardır. Burada para, insan, mal, bilgi ve daha önce bahsettiğimiz gibi dünyanın zaman-mekân coğrafyasına sıkıştırma kapasitesi olan imgelerin değişiminde çeşitli kültürler ötesi medyanın gelişimine işaret etmek mümkündür. Bu, daha acele bir şekilde farklı yerel kültürleri ve onları daha çabuk bir şekilde nerdeyse anlaşılır yapma ihtiyacını teslim eden dünyanın geri kalan kısmıyla iletişimi geliştirir. Örneğin, Fordism sonrası endüstriyel üretimin esnek uzmanlığı ile çalışan şirketlerin uzamsal dağılımında, Brezilyadaki yerel halk, kuzeydoğu İngiltere veya Malezya, Japon veya Amerikan yönetiminin stratejilerini yorumlamak zorunda kalacak ya da kalmayacak. Bu da yerellikleri piyasanın dikteleriyle daha şahsi olmayan yapılar içine entegre eder ya da kültür ötesi profesyoneller ve uzmanlar yerel karar alma süreçlerini çığneme ve oranın kaderine karar verme kapasitesine sahip olurlar. Bu bakımdan yerel kültürlerin sınırları bazılarının "her yer birbirinin aynıdır" şeklinde ilan ettikleri gibi daha geçirgen ve muhafaza edilmesi daha zor olarak görülebilir. Bilgi ve imaj akışının yok etmekte olduğu mekânın ortak hafıza ve gelenek hissi artık her hangi bir yerel mekânın olmadığı düşüncesine kadar uzanmıştır (Meyrowitz 1985).

Küresel sıkıştırmaya ve küresel akımların yoğunluğuna gösterilen küreselleşme karşıtı reaksiyonlar hakkında daha önceki gözlemlerimiz bakımından küreselleşmeye karşı benzer aşırı milliyetçi, etnik ve köktenci reaksiyonlar, yerel kültürlerin güçlü bir savunmasını zorunlu kılmaktadır. Bunlar yerel kültürleri ve merasimleri yeniden canlandıran ve taklit eden ya da yenilerini icat eden bir biçim alabilir. Bu stratejileri tartışmaya devam etmeden önce, mekân duygusunun kaybı ya da evsizlik mefhumuna daha detaylı bir şekilde odaklanmak yararlı olacaktır. Nostalji durumu genellikle fiziksel mekân bakımından bu memleket özlemine işaret edecek şekilde kullanılmaktadır (Davis 1974). Fakat bu 'memleket özlemi'ne ek olarak daha genel biçimde bir bütünlük, manevi açıdan tatmin olmak, samimi toplumsal ilişkiler, kendiliğinden oluş ve anlamlılık duygusunun kaybına işaret eden şekilde de kullanılmıştır (Turner 1987). Bu kayıp duygusu, bazılarını altın çağın bir kısmını yeniden var etmek veya bazı gelecek ütopyaları doğurmak için romantik projeler ya da sanat biçimleri formüle etmeye motive ederken, nasıl bir memleket mefhumu oluşturulacağı araştırmaya değer bir konudur.

Bir memleket hissinin ayinsel performanslara, fiziki pratiklere ve anımsatıcı merasimlere bağlı ortak bellek vasıtasıyla sürdürülmesi tartışılabilir (Connerton 1989). Buradaki önemli nokta şudur ki geçmiş anlayışımız birincil olarak yazılı kaynaklara değil, bunun yerine fıtrat haline gelen merasim ve ayinsel dil biçimciliğine bağlıdır. Bu, evlilik merasimleri, cenaze merasimleri, Noel, yılbaşı gibi anma merasimlerini ve katılımı ya da yerel, bölgesel ve ulusal törenlerde (kraliyet günleri, ulusal günler gibi) izleyici olmayı zorunlu kılar. Bunlar insanlar arasındaki duygusal bağlarla şarj edilen ve mukaddes mefhumunu canlandıran bataryalar olarak görülebilir. Ulus devlet için yalnızca entegre edici bir kubbe olarak işleyen nadiren dikkate alınabilen kutsal, fakat bu daha önce bahsettiğimiz küreselleşmecî güçlerin saldırısı altında kutsal olanın tamamen buharlaşmış olduğunu ima etmek olarak anlaşılmamalıdır; bunun yerine geniş insan grupları arasında bir-

çok farklı şekilde işleyen kutsalın yayılışından bahsetmek daha iyi olacaktır (bkz. Featherstone 1991, blm. 8; Alexander 1988).⁷

Bunun yerel bölgelerde işlediği yollardan biri dostlar, komşular ve arkadaşlar arasındaki yerleşik pratiklerde görülen sayısız küçük törenlerde, ayinlerde ve merasimlerde. Hususi bir şekilde içki içmek, ya da her hafta bir barda aynı yerde oturmak gibi ufak törenler, insanlar arasındaki sosyal bağları güçlendirecek ilişkiler oluşturmaya yardım eder. Bir süre için yerimizden ayrıldığımızda ve geri döndüğümüzde vücudumuzun kolaylıkla ısındığı memleket alışkanlıklarımızı, rahatımızı kazandıracak, doğal varsaydığımız rutin şeyleri ararız. O hiçbir zaman ifade edilmeyen veya yansımaya meyilli bedensel jest ve hareketlerin koordinasyonudur; benzer kokular ve sesler; sembolizm ile dolu ve etkileyici cisimlere dokunma ve bakma yeteneği. O binaların ve çevrenin maddesel dokusu içinde benzer etkili ve sembolik tortulaşmanın ve sosyal hayata iştirilmiş pratiklerin apaçık yokluğudur ki, bu pratikler Gertrude Stein'in Oakland, Kaliforniya'yı referans olarak kullanmasında olduğu gibi işaretlere sevk eden pratiklerdir: 'orada orası yok'. Elbette kasabanın sakinleri için güçlü bir mekân ve yerel kültür kavramı varolabilir; bu Stein'in işaret ettiği fark edilebilir kültürel sermayedir.

Mekân mefhumunun yokluğu şeklindeki argümanların tehlikelelerinden bir tanesi tarihsel olarak faklılık göstermeyen ve onların tesiriyle evrensel olduğu iddia edilen süreçlere işaret ediyor gibi gözükmelelidir. Örneğin, küreselleşme sürecindeki değişikliklerin ve evsizlik ve nostalji mefhumunu kuvvetlendiren veya azaltan devletler arası ikili ilişkilerin sebep olduğu belirli safhaları ortaya çıkarmak mümkündür. 1880-1920 yılları arasında yer alan ve karşılıklı bağımlılık ve güç ilişki-

⁷ Ortak bellek ve kutsal olanın toplumu kuşatıcı konseptinin modern toplumlarda da halen üretilebiliyor olması Durkheim'in kaygısıdır. Fakat o ve onun 'varisi' Marcel Mauss farkına vardı ki onların toplum kavramsallaştırması Nazilerin Nuremberg toplama kamplarında gerçekleştirilecekti. Mauss'un yorumladığı gibi, 'biz bu incelemenin iyilikten ziyade kötülük için olduğunu tahmin etmeliydik.' (Moscovici 1990:5 den alınmıştır).

lerinin sıkı yapılı, küresel bir tasvirinin içinde daha fazla ulusu kendine çeken yoğun küreselleşme safhasının şiddetli bir milliyetçiliği ve 'kasıtlı nostalji'yi ürettiği tartışılmaktadır (Robertson 1990b: 45ff.). Ulus devletlerin homojen entegre olmuş ortak kültürler ve ulusal idealle sadık standartlaşmış vatandaşlar üretme çabaları yerel etnik ve bölgesel farkları bertaraf etme girişimlerine sebep oldu. Bu ulusal sembollerin ve merasimlerin kuruluşunun ve Kraliyet Yıldönümlerinde, Bastille gününde,⁸ Olimpiyat Oyunlarında, Kupa Finalinde, Fransız Yarışlarında ve saire ortaya konulan geleneklerin yeniden yaratılmasının bir safhasıydı. Hızlı modernleşmiş olan ve geleneği bertaraf eden toplumlarda bu ufak törenler geçmişi kutlamak için bir arzu yarattı; bunlar taklit ve daim olan mitik kimlik biçimleri kurar (Connerton 1989). Benzer törenlerin ve merasimlerin icat edilmesi olgusu onların yoktan yaratıldığı şeklinde algılanmamalı: onlar geleneklerden ve inandırıcılığa sahip etnik kültürlerden yararlanmıştır. Bunların değiştirilmiş ve daha geniş bir seyirci kitlesine sunulmuş manzaralar olduğu olgusu esasen ayarlanmış vatandaşlar arasında bunların pasifliğe sebep olduğu iması şeklinde düşünülmelidir. Bu törenler ve merasimler modern toplumların popüler kültürlerinin parçası olmuşken, belirli gruplar tarafından sıklıkla kendi yaratıcıları olan sembollerin ve kutsal olanın anlamlarını fiilen yeniden müzakere eden gruplar tarafından tasarlanmış çeşitli şekillerde kullanılmışlardır. Burada denetçilik pasif ya da törenlerin bedensel temsilinden uzak olarak algılanmaması. Kupa Finali ya da Kraliyet Düğünü gibi büyük olayları televizyonda seyredenler için, giyinmiş, süslenmiş, şarkı söyleyen, dans eden vs. insanlarla, ya bar ve otel gibi kamuya açık yerlerde ya da evde birlikte izlerken seyretme mekânı asıl olayın neşeli atmosferinin birazını ödünç alabilir.

Nostaljinin ikinci bir safhası, küreselleşmenin 1960'lardan beri yer alan ve birçok eleştirmen tarafından postmoderniteyle ilişkilendirilen 20.yy sonu safhasıyla ilgili olabilir (Robertson 1990b; bkz. Heller 1990).

⁸ Fransa'nın ulusal bayramıdır. Her yıl 14 Temmuz'da kutlanır.

Bu ikinci safha daha önce sözünü ettiğimiz ulus devletler için bölgesel ve etnik farklılıkları ve çeşitliliği hesaba katan çoğulcu ve çok kültürlü bir çizgide kendi kolektif kimliklerini yeniden kurmak için (geniş bir kısım için batıda başarılı bir şekilde karşılaşmakta olan) baskılarla ilişkili bugünkü safhasında, küreselleşme süreçlerinin bazılarına mukabildir. Bu şimdiki safhada yerel, bölgesel ve alt kültürlerin yeniden var edilmesinde ve icadında nostaljiye olan tepki (İngiltere’de Gallerlilerin, İskoçların, İngilizlerin, Baskların vs. kültürel iddialılığı aklımıza gelir) dünya ekonomisinin küreselleşmesiyle, kitle iletişimi ve tüketim kültürünün genişlemesi vasıtası ile yerelliğin anlaşılan tahribatı çerçevesine yerleştirilmek zorundadır. Fakat aynı zamanda yerellik mefhumunu yeniden kurmak için bu vasıtaları kullanmak olarak anlaşılabilir. Bundan dolayı popülizmin, birleşmeciliğin, dağılmanın ve çok kodluluğun nitelikleri, sembolik hiyerarşilerin çöküşü, ilerleme ve tarihsel ‘yeni’ mefhumunun sonu ve genellikle postmodernizm ile ilişkilendirilen dışlanmış ‘öteki’ye karşı olumlu davranışın tüketim kültürünün gelişiminde bulduğumuz bu özelliklere vurgu yaparak aslı aranabilir (Featherstone 1991). Özellikle mimaride ve mekânların dizaynında postmoderne gönderme yapan bu gelişmeler mimari modernizmde karşılaştığımız saf biçime olan vurgusuyla mekânın soyut tasvirinin ötesinde bir hareketi temsil ederler (Cooke 1990). Postmodernizm ile birlikte, geleneğin ve tarzların çeşitli karışımı ve oyun gibi farklı parçaların yapıştırılmasının kullanımıyla oluşturulan temsili biçimlere, yerleşik olana yeniden gereksinim vardır. Kısaca yerel kültürlerle geri dönüş vardır ve vurgu çoğulluk içindeki yerel kültürlerle olmalıdır, hiyerarşik ayrım olmadan birbirleriyle yan yana durabilme olgusudur. 1980’lerin küresel mali hamlesinin yeniden hayat bulmasında şehrin içinin ve ritim civarının yeniden inşası, yeni alışveriş merkezleri, kapalı çarşılar, müzeler, limanlar ve lunaparklar biçiminde benzer yapı selini üretti. Eski yerlerin yeniden değer kazanması sürecinde eski çevreyi yeniden sağlamak için veya belirli bir atmosferi oluşturma amacına yönelik inşa edilmiş yerlerde yaşamak için (bu yerlerin sahildeki bir Akdeniz kasabası ya da Çekoslovak-

ya'daki tarihi alanlar olması fark etmez) şehrin içine geri taşınan orta sınıf yerelleşmenin apaçık kanıtıdır.

Bu tarz mimariyi tanımlamak için sık sık kullanılan bir nitelik ise 'neşeli' (olmak) dir. Kuşkusuz, bu yer ve binaların çoğu, birisi geçmiş geleneklerin ve geleceğin ve çocukluk düşlerinin görünüşünü taklit eden bu yerlerin içine girdiğinde yolunu kaybetme, hayret ve şaşkınlık mefhumu üretmek için dizayn edilmiştir. Lunaparklar, çağdaş müzeler ve bütün miras kalan endüstri birini kurgusal biçimde tecrübe edilmiş geçmişe götüren bir yuvayı yeniden yaratma duygusuna oynar. Disneyland bunun en güzel örneklerinden biridir: orada birisi Tom Sawyer'in nehir botuna binebilir, ya da gerçekçi film seti için sahne dekoru, canlı hayvana benzeyen robotlar, sesler ve kokular kombinasyonu içinde yetişkinleri kuşkularını askıya almaya ve kurguyu hayalinde yeniden yaşatmaya ikna etmek için genellikle yeterli olan Robinson'un ağaç evine tırmanabilir. Eğer birisi çocukluk düşlerinin 'evine' yolculuk yapabilse, o zaman o kişi kendinin ve diğerlerinin 'ihtilafli' çocukluk hatıralarını hayalinde yeniden canlandırmaya ikna edilebilir: Kuzeydoğu İngiltere'deki Beamish gibi açık ya da kapalı endüstriyel ya da günlük hayat müzelerini keşfetme kapasitesi (Urry 1990). Burada çalışan kömür madenlerinin, tramvayların, köşe başı dükkânlarının ve trenlerin yeniden inşası insanları, geçiği taklitlerle birleştirilerek koruyan eski yerlerin fiziksel yeniden inşasına götürebilir. Yaşlı insanlara göre bu, fiilen tipik bir odanın içine girerken, teneke bir banyo küvetine dokunurken ya da ıslak giysileri sıkarken içinde yaşadıkları yerel kültürlerin pek zekice olmayan bir algılamasını sağlamalıdır. Böyle postmodern alanlar, mekânın kayıp mefhumunu güçlendiren ya da yeniden kazanmasına yardım eden anma merasimleri olarak addedilebilir. Aynı zamanda, bunlar törenlerin temsili, taklit edilen temsillerin izlenmesini veya geçmişteki kültürel biçimlerin pek çok suretini yeniden canlandıran fiziki uygulamalara katılımı özendirir. Bunlar 'duyguların kontrollü kontrolsüzlüğünü', daha önce deneyime kapalı olan ortak belleğin ve duygu-

sal deneyimlerin çabuk kavranmasını ve deneyimlenmesini teşvik eder. Yetişkinleri yeniden çocuk gibi olmaya özendirir ve çocukların yetişkinlerin deneyimlerinin taklit edilmiş dizileriyle oynamasını mümkün kılar.⁹ Elbette herkes bu yerleri aynı şekilde deneyimlemez. Bu, özellikle yerelin yeniden tertibiyle, duyguların kontrollü kontrol-süzlüğüyle ve Maffesoli'nin (1988) sözünü ettiği tarzın geçici estetik cemaat kurgusuyla deneyimlenmeye en uygun, daha yüksek eğitim almış olanlar ya da kültür endüstrisinde çalışanlar veya profesyonellerden oluşan yeni orta sınıftır. Bundan dolayı çok pürüzlü bir resme, aynı televizyon programını ve aynı sembolik varlığı tüketme, farklı sınıf fraksiyonları, yaşları ve bölgesel gruplaşmaları birbirine karıştıran aynı kentsel sitelerde birlikte olarak yanlış anlama ve yanlış yorumlama imkânına sahibiz. Böyle gruplar yerelliklere bağlılık konusunda ve hayali cemaatlerin oluşumuyla meşgul olma uygunluğunda farklı mefhumlara sahiptirler. Çok farklı tecrübelerden ve varyetetten yararlanırlar ve eğer işleyen yerelliğe bağlılıklarının dağılımını keşfetmek istiyorsak gündelik işlerinin ve eşik pratiklerinin dikkatli bir analizi gereklidir.

Son Düşünceler

Global ve yerel kültür anlayışlarının ilişkisel oldukları artık anlaşılıyor olmalı. Küreselleşme sürecine dair, bu süreç dâhilinde belirli

⁹ Şundan da bahsedilmeli ki genç insanların bazılarına göre büyük şehirlerin daha yeni kentsel alanları (Paris'teki Les Halles alanı gibi) şimdiye kadar sıklıkla reddedilen birleşme şekillerini deneyimlemeye imkân verir. Bundan dolayı Maffesoli (1988) gençlerin spontane olarak geçici bir *Einführung* duygusu (duygusal birlik ve güçlülük) oluşturmak için kısa bir süre bir araya geldikleri postmodern 'duygusal kabilelerin' olağan üstü durumundan söz eder. Bu kabileler belirli yerlere bağlı değildirler ve ne de genelde kabilelerle ilişkili dışarıya kapalı bir üyeliğe sahiptirler, fakat bahsetmiş olduğumuz kutsalın dağılması bakımından ortak duygusal deneyimler üretme kapasitesini önerirler. Aynısı günümüzdeki yoğun duygusal bir birliktelik hissi ve doğa, Üçüncü Dünya vs. için etik bir alaka oluşturabilen rock konserleri için de söylenebilir. Bu durum Giddens'in (1990) 'yüksek modernite' olarak adlandırdığı güncel safhamızla ilişkilendirdiği 'ontolojik güvenliğe' karşı tehlikelerin fazla büyütüldüğünü öne sürecekti.

tarihi aşamalara bağlı olarak önemlileştirilebilecek ya da önemsiz kılınabilecek bir sürü tepkiye işaret etmek mümkündür. Öncelikle, yerel bir kültüre yapılacak girişime dair var olan yaklaşımları ele alabiliriz. Bu tür bir girişim, uzun bir geçmişi olan bir yerellik içinde kalmak ve bununla birlikte daha geniş kolektif yaşam biçimleri içine çekilmeyi reddetmekle beraber kültürlerin bir birleriyle etkileşimlerini engelleyecek bariyerler kullanmak şeklinde tezahür edebilir. Ancak, eğer kişi daha geniş bölgesel manada bir birine bağımlı olmaya ve yine bölgesel manada çelişkilerin içine çekilmeye uzak durmak istiyorsa, son derece elzem olanı askeri ve iktisadi güç olmadan bunun yapılması mümkün değildir. İşte bu yüzden, coğrafi sebeplerden dolayı (Japonya'nın durumunu hatırlayın) izolasyon kolaylaşsa bile, yalnız kalma, fark edilmeden yaşamaya devam etme, değişimlerin akışını ve şeklini düzenleme gibi bir problem var olacaktır. Daha aşağı bir seviyede ise, eğer bazı kabilelerin bakış açılarından bakılacak olunursa, son kalan bazı otantik, el değmemiş "gerçek kültüre" ait kalıntıları görmek için onca yol kat edip Yeni Gine'ye kadar giden turistleri görmezlikten gelmek ya da bu tür turistlere karşı direnmek amacıyla uygulanacak en iyi tekniklerin neler olabileceği sorununa gelip dayanmaktadır olay. Bu tür bir olgu ise, bir bağlam içinde geleceğe dair bir sorumluluk anlayışı geliştiren Batıdaki insanları rahatsız eden sorunlarla ilişkilendirilebilir. Bu insanlar gerçekten yerel bir kültür olarak inandıkları şeyi korumak için stratejiler geliştirmektedir. Ancak bunu yaparken, kültürü, kendisinin bir tür simülasyonu olacak korumak amacıyla oluşturulmuş bir alana yerleştirmemektedirler. Filipinlerde yakın zamanda kökeninin bilinmediği iddia edilen bir kabile ortaya çıkartıldığında olduğu gibi simülasyonlar ortaya çıkıp duracaktır. (Baudrillard, 1983).

İkinci olarak, küresel dünya algılayışı içerisine gittikçe eklemelenen bu tür toplumlar aynı zamanda periyodik olarak modernizasyonun ortaya çıkardığı kurbanlarla da uğraşmak zorunda kalacaktır. Bu tür kişiler daha basit bir hayat olgusuna ve bir "yuvaya" sahip olma anlayışına romantik anlamda bağlıdırlar. Bu aşamada onlara dair ev

sahibi gruplarca yapılan “kırmızı elma” ya da “Hindistan cevizi” gibi aşağılayıcı tabirleri düşünmeden edemiyoruz, zira bu tür tanımlar ile kalıcı üyelik imkanını elde etmeleri oldukça zor görünüyor. (Kırmızı elma: dışarıda kırmızı, içeride ise beyaz olarak algılanan ve geri dönen ilk Kuzey Amerika ulusu, Hindistan Cevizi: dışarıda kahverengi, içeride ise beyaz olarak algılanan geri dönen Hawaiiililer) (Friedman, 1990). Bu tür gruplar kendi “hayali topluluk” versiyonlarını hayata geçirmek için çeşitli arayışlar içinde görülebilirse de, yerel topluluklar tarafından duyulan kaygı bize şunu göstermektedir: aralarında var olan ilişkinin önemli bir boyutu, eskiden beri süre gelen dışa dönük çatışmalar göz önüne alındığı takdirde anlaşılabilir.

Üçüncü aşamada ise, yeniden ortaya çıkan hayali toplulukların çeşitli versiyonlarına, bir takım batılı ulus devletlerin şu andaki durumları içindeki etnik ve yerel kültürlerin yeniden keşiflerinde de rastlanabilmektedir. Bu batılı ulus devletler daha geniş bir çapta hem yerel hem de bölgelere göre değişen bir çeşitlilik ve çok kültürlülüğün tanınması için uğraşmaktadırlar. Turistlerle ilgilenirken ya da yerel bazda rakiplerinizle mücadele ederken (İngilizlerle karşılaşan İskoçyalılar gibi) bazı durumlarda, yerele bağlılık mefhumunu bir maske olarak kullanmak işe yaramaktadır. Bu noktada da ciddilik ve gayri ciddilik işin içine girmektedir. Ve yine bu noktada şu gerçeğe de işaret edebiliriz: günlük kamusal ve özel alanlara ve bunun yanında yerel unsurlara bağlılık durumlarında belirgin hale gelen ulusal kültürlerin çeşitli unsurları arasında hem geri hem de ileri doğru hareket etme kapasitesi, hayali topluluğun düzenli ve ritüel bir şekilde tekrar tekrar uygulamaya konulması şeklinde tezahür edebilmektedir. Avrupalılar tarafından oluşturulmuş Amerika, Kanada, Avustralya ve Yeni Zelanda gibi topluluklarda görülen durum yukarıda ifade edilen durumun aynısıdır. Bu topluluklarda, farklı yerel kültüre bağlılıklar ve göç etmiş gruplar tarafından olaya bakılacak olunursa hayali toplulukların sürdürülmesi, çok kültürlülük ve yerel kültürlere karşı duyulan saygı sorunlarını gündeme taşımıştır.

Dördüncü olarak, kendi yurdundan ayrılıp yabancı bir ülkede yaşayanlar gibi seyahat edip duran yerel bir kültüre sahip insanlar kendileriyle birlikte yerel kültürlerini de gittiklere yere götürmektedirler (Hannerz 1990). Bu durum birçok turist için de geçerlidir (özellikle işçi sınıfından gelen turistlerden bahsediyoruz). Bu turistlerin farklı bir kültürle tanışmalarından beklentileri, güneş, deniz, kumsal ve 'Visa Espania' tarzı klişeleşmiş ifadeler ve olgular düzeyinde kalmaktır. Aslında onlar 'evden daha ötesini' istemektedirler ve de yerel kültürlerinin kendilerini rahatlatan taraflarını gittikleri yerlere götürmek ve kültürlerin bir birleriyle tanışması ve kaynaşmasından ortaya çıkabilecek tehlikeleri 'kuşku tarzındaki' deneyimlerle sınırlandırmak için ellerinden geleni yapacaklardır.

Beşinci olarak, bir de yerel kültüre bağlılıkları sınırlı, kozmopolit bir yönelim gösterecek şekilde coğrafi değişkenliğe ve mesleğe yönelik bir kültüre sahip olanlar vardır. İşte bu noktada, 'üçüncü bir kültür' içinde yaşayan insanlar devreye girmektedir. Bu insanlar bir takım yerel kültürlerin içerisinde hareket etmekten hoşnutluk duymaktadır. Bu tür yerel kültürler ile bir süre sonra pratik amaçlı ve işe yarar bir tanışıklık kurmaktadır. Ve yine aynı zamanda, üçüncü kültür ile aralarında bir köprü oluşumu sayesinde dünya genelinde kendilerine benzer insanlarla iletişim de kurabilmektedirler.

Altıncı olarak, kozmopolit entelektüeller ile kültürel araçlar bulunmaktadır. Bunlar daha çok İkinci Dünya Savaşı sonrası ortaya çıkan nesilden gelmektedir. Onlar, modernlik kavramından çıkarılan bir ideale doğru sağlamış oldukları ilerlemeye göre yerel kültürler hakkında yargıda bulunmazlar. Ancak, yerel kültür hakkında yine de belirli yargılar taşırlar. Bu tür yargılara, yerel kültüre ait insanları yeni orta sınıf içerisinde yüksek öğrenimlerini tamamlamış artan sayıdaki insan toplulukları olarak görmek suretiyle ulaşırlar. Yine, tüketime dayalı sistem içerisinde bu tür yerel kültürlerin edindiği ve kapladıkları yerlerine bakarak da bu tür yargılara ulaşmaktadırlar (Bauman 1988). Yeni deneyimlerin peşinde olan insan topluluklarına, yerel kül-

türlerin acayip ama insana hoş gelen taraflarını, ikamet ettikleri “büyüleyici mekânları” ve sahip oldukları farklı geleneklerini sunma noktasında bahsi geçen entelektüeller ve kültürel araçlar epey mesafe kat etmiştir. Üçüncü kültürlerin içerisinde çalışabilmekte ve yaşayabilmektedirler. Bunun yanında, diğer yerel kültürleri içlerinde oldukları kültürden bakarak sunabilmekte ve bu söylemlerini sanki yerel bir bireyin bakış açısından dile getirebilmektedirler. Bu grup içerisindeki insanları nostalji sonrasına özen gösteren insanlar olarak görmek mümkündür, ve yine, kültürel oyun kavramıyla yeni şeylere imza atmak isteyen orta sınıf içindeki sayısı artan insan gruplarına da hitap edebilmektedir. Bahsi geçen artan sayıdaki insan gruplarının özellikleri arasında, nihai otantik ve gerçek olanı yakalama isteminden vazgeçmiş olmak, ‘turistten daha öte bir misafir’ olmak vardır. Bunun yanında, bu insan grupları, gerçeğin etkisinin tekrar tekrar ortaya çıkmasından, denetim altına alınmış ya da tam tersi serbest şekillerde gerçeğin etkisi içine dalmaktan, ve de sahne arkası alanları tahlil etmekten büyük zevk almaktadırlar (Fiefer 1985).

Aynı zamanda, yerel ve küresel kültürlerle karşı duyulan bunca bağılıkların her hangi bir şekilde geniş bir kapsamı içerdiği anlaşılmamalıdır. Post-modern teorilerle sıkça iliştilen eğilimlerden birisi şu andaki bulunduğumuz gelişmişlik seviyesinin ya da teorik çelişkiler artık nihai noktaya varmıştır ve sonsuza kadar da böyle devam edecektir. Son zamanlarda yerel kültürlerle ve ‘ötekine’ karşı duyulan bu dikkat ve de ötekiliğe dair daha karmaşık formülleri bulmak maksadıyla yapılan ve sonu gelmeyen araştırmalar içerisinde bu kültürlerin incelenmesi eylemi de sürekli bir şekilde devam etmeyebilir. Bu tür bir algılama şekli, post-modernizm ile ilişkilendirilen popülist ve eşitlikçi eğilimlerce sürdürülebilirse de, detayları incelemeye dair duyulan açlık ile yapısökücü ve kavramsızlaştırma olgularına karşı artan ilgi belirli bir aşamayı temsil edebilir. Bu aşamada, kuvvet dengesinin Batılı toplumlardan kısmen de olsa uzaklaştırılması şimdiye ait ve hatta geleceği de kapsayan bir çeşit eşitlik gibi anlaşılabilir. Bundan

dolayı, daha geniş sayıda yerel kültüre dair farklı seslerin keşfedilmesi ile ötekiliğin sahip olduğu yönlerin daha çok miktarda ortaya çıkarılması, güçlü kurumları dış grupların öne sürdükleri iddiaları tanımaya zorlayacak bir sürecin belirli bazı aşamalarında kendini gösterebilir. Bununla şaşırtıcı bir şekilde eşitlik olgusunun gerçekleştiği anlaşılmamalıdır, daha ziyade, bu tür bir değişimin etkilerini hesaba katmak adına zihinsel araçları yeniden ele almanın yollarına bir göz atmak da işaret ediliyor olabilir: detay, tekillik ve ötekilik gibi kavramların, daha büyük bir oranda karşımıza çıkan kültürel karmaşıklık sorununa el atmak için kullanılması ve sürecin yeniden düzenlenmesi. Aynı zamanda da, genellikle Batılı kültürel oluşumlar içerisinde yer alan dış grupların yürüttüğü bu tür çalışmalar sınırlı olarak görülebilir ve bunun yanında, ötekilik kavramı altında sunmak istedikleri kişilerce de korunuyormuş ya da destekleniyormuş gibi düşünülebilir. Zira kendilerine küresel boyutta iletişim araçlarına çok sınırlı ulaşım imkânı verilen bazı öteki gruplar için, baskın kültürün merkezinde bulunanları bu grupların sahip oldukları fikirleri yine bu grupların kullandıkları terimlerle ele almaya zorlama imkânı çok az görünmektedir. Bu durumda, Batıda kendiliklerinden oluşan vasilelere verilecek en muhtemel yanıt "Beni ötekileştirme!" gibi olacaktır.

Bu öngörüye göre, bizim şu andaki post-modern diye adlandırılan durumumuz en iyi şekilde bir vakıa olarak değil de bir süreç olarak anlaşılabacaktır. Küresel güç dengesinin gelecekte Batı bloğundan uzaklaştığını ve uzaklaşma sırasında da Üçüncü Dünyanın ötekilerine kayda değer bir yarar da sağlamadığını görebilmek mümkündür. Şu andaki kaygının nedeni de bu Üçüncü dünya ötekileri olabilmektedir. Ama kesin olan bir şey var ki, Japonya ve diğer Doğu Asya ülkelerinin sahip olduğu güç potansiyellerinin artışı devam ederse, bu Üçüncü Dünya ülkelerinin küreselleştirici ve evrenselleştirici görüntülerle mücadele etmek zorunda kalmaları ihtimal dâhilinde olacaktır. Bu durumda, yeni sorunlar ve savunma stratejileri ortaya da çıkacaktır. Söylemeye gerek yok ki, Batıda kendine güvenen bir görüntünün ye-

niden zihinlere işlenmesi noktasında bu tür eğilimler başka problemler de ortaya çıkartacaktır. Buna ek olarak, savaş sonrası tarih geleceğe dair bir kılavuzluk yapacak ise, yardımsever bir dünya devletinin çeşitliliği hoş görüyor olması şu andaki sürecin bir sonucu olmaya devam ediyor iken, aynı zamanda başka alternatifler de bulunmaktadırdır. Ulus devletler ile bloklar arasında yarışmanın zirveye çıkarılması ihtimali her zaman var olacaktır, ki bu tür bir şey ticari mücadele gibi çeşitli mücadeleleri içine alan eliminasyon çekişmeleri şeklinde de tezahür edebilir. Bu tür koşullar altında, milliyetçilik ve yaygın kültürlerin seferber edilmesi şeklinde kendini gösteren bir seri savunmaya yönelik tepkilerin ortaya çıkmasına hazır olmalıdır. Bu savunmaya dönük tepkiler "bizler" ve "onlar" şeklinde ağır klişe olmuş ifadeleri taşıyacaktır. Maalesef, bunları düzeltmek, daha nazik bir şekilde ifade etmek için de pek vakit yok. Şu andaki küresel vaziyet içinde bunların ve diğer ihtimallerin bulunduğu bariz bir şekilde görülmektedir. Küresel ve yerel kültürlerle dair kendimize özgü, sadece kendimizi bağlayan fikirlerimizi ve anlayış şekillerimizi, ne kadar gerekli, ne kadar zorunlu görünürlerse görünsünler, ölümsüzleştirmekten ve tek bir hakikatmiş gibi görmekten uzak durmalıyız.

Kaynakça

- Alexander, J. (ed.) (1988) *Durkheimian Sociology*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Appadurai, A. (1990) "Disjunction and difference in the global cultural economy", *Theory Culture & Society*, 7 (2-3).
- Bann, S. (1984) *The Clothing of Clío: A Study of Representations of History in Nineteenth Century Britain and France*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Baudrillard, J. (1983) *Simulations*, New York: Semiotext.
- Bauman, Z. (1988) "Is there a postmodern sociology?" *Theory Culture & Society*, 5 (2-3).
- _____, (1990) "Modernity and ambivalence" *Theory Culture & Society*, 7 (2-3).
- Bourdieu, P. (1977) *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Burke, P (1989) "New reflections on world history", *Culture and History*, 5.

- Cohen, A. K. (1985) *The Symbolic Construction of Community*, London: Tavistock.
- Connerton, P. (1989) *How Society Remembers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Cooke, P. (1990) *Back to the Future: Modernity, Postmodernity and Locality*, London: Unwin Hyman.
- Davis, F. (1974) *Yearning for Yesterday: A Sociology of Nostalgia*, New York: Free Press.
- Elias, N. and Scotson, J. L. (1965) *The Established and the Outsiders*. London: Cass.
- Featherstone, M. (1987) "Consumer culture, symbolic power and universalism", in G. Stauth and S. Zubaida (eds.) *Mass Culture, Popular Culture and Social Life in the Middle East*, Boulder, Colorado: Westview Press.
- _____, (1991) *Consumer Culture and Postmodernism*, London: Sage.
- Fieffer, M. (1985) *Going Places*, London: Macmillan.
- Friedman, J. (1990) "Being in the world: globalization and localization", *Theory Culture & Society* 7 (2-3).
- Gessner, V. and Schade, A (1990) "Conflicts of culture in cross-border legal relations", *Theory Culture & Society* 7 (2-3).
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*, Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1984) "Remettre le mobile en mouvement", *Le monde d'aujourd'hui*, 6 Aug.
- Hannerz, U. (1990) "Cosmopolitans and locals in the world culture", *Theory Culture & Society* 7 (2-3).
- Harvey, D. (1989) *The Condition of Postmodernity*, Oxford: Basil Blackwell.
- Heller, A. (1990) *Can Modernity Survive*, Cambridge: Polity Press.
- Kamper, D. (1990) "After modernism: outline of an aesthetics of posthistory", *Theory Culture & Society* 7 (1).
- King, A. (1990) "Architecture, capital and the globalization of culture", *Theory Culture & Society* 7 (2-3).
- Lash, S. and Urry, J. (1987) *The End of Organized Capitalism*, Cambridge: Polity Press.
- Levine, D. (1965) *Wax and Gold: Tradition and Innovation in Ethiopian Culture*, Chicago: Chicago University Press.
- McGrane, B. (1989) *Beyond Anthropology: Society and the Other*, New York: Columbia University Press.
- Maffesoli, M. (1988) *Le temps des tribus*, Paris: Klincksieck.
- Mattelart, A. (1979) *Multinational Corporations and the Control of Culture*, Brighton: Harvester.

- Meyrowitz, J. (1985). *No Sense of Place*, London: Oxford University Press.
- Moscovici, S. (1990) "Questions for the twenty-first century", *Theory Culture & Society* 7 (4)
- Miyoshi, M. and Harootunian, H. (eds.) (1989) *Postmodernism and Japan*, Durham, NC: Duke University Press.
- Robertson, R. (1990a) "Mapping the global condition: globalization as the central concept", *Theory Culture & Society* 7 (2-3).
- _____, (1990b) "After nostalgia? Wilful nostalgia and the phase of globalization" in B. S. Turner (ed.) *Theories of Modernity and Postmodernity*, London: Sage.
- _____, (1991) "Social theory, cultural relativity and the problem of globality" in A.D. King (ed.) *Culture, Globalization and the World System*, New York: Macmillan.
- Sakai, N. (1989) "Modernity and its critique: the problem of universalism and particularism" in M. Miyoshi, and H.D. Harootunian, (eds.) *Postmodernism and Japan*, Durham, NC: Duke University Press.
- Said, E. (1978) *Orientalism*, London: Routledge.
- Schiller, H.I. (1985) "Electronic information flows: new basis for global domination?" in P. Drummond and R. Patterson (eds) *Television in Transition*, London: British Film Institute.
- Schor, N. (1987) *Reading in Detail: Aesthetics and the Feminine*, London: Methuen.
- Simmel, G. (1977) *The Problem of a Philosophy of History*, trans. and ed. G. Oakes, New York: Free Press.
- Smith, A. (1990). "Towards a global culture", *Theory Culture & Society* 7 (2-3).
- Tomlinson, J. (1991) *Cultural Imperialism*, London: Pinter.
- Turner, B.S. (1987) "A note on nostalgia", *Theory Culture & Society* 4 (1).
- Urry, J. (1990) *The Tourist Gaze*, London: Sage.
- Vattimo, G. (1988) *The End of Modernity*, Cambridge: Polity Press.
- Wallerstein, I. (1974) *The Modern World System I*, London: Academic Press.
- (1980) *The Modern World System II*, London: Academic Press.

Eğitimde Çokkültürlülük: Tanınma Siyaseti*

Johannes A. Van der Ven**

Giriş

Başlıktaki çok kültürlülük sorunlu bir terimdir. İlk sorun kültür kavramı ile neyi kast ettiğimize dair bir anlayışa sahibi olmamız ile ilgilidir. 1980 yılında yapılmış bir araştırma, kültüre dair en azından 162 tane farklı tanımın olduğunu göstermiştir (Hastrup, Overson 1980). Bariz bir şekilde, kültür kavramı sanat ve bilimden daha geniştir, ne kadar farklı olurlarsa olsunlar değerlerden ve değer sistemlerinden de daha geniştir, hatta işaret sistemlerinin hepsinden daha da geniştir (Clifford Geertz). Toplum bilimcilerin, diğer insanların yorumlarını (diğer halkların yorumlarının yorumlarını) araştırdıkları doğru olabilirse de, kültür aynı zamanda insanların 'uygulamasını' ve bu 'uygulamanın' yekpare parçası olarak görülebilecek olan bu 'uygulamaya' eşlik eden konuşmaları da içermektedir (Bourdieu)¹. Bu bağlamda, kültürün geniş bir ölçekte, insanların dışında var olmayan,

* J.A. van der Ven (2000). Multiculturalism in education (politics of recognition), *International Journal of Education and Religion*. Vol.1, pp.19-46, künyeli makalenin çevirisidir.

** Prof. J. A. Van der Ven, Hollanda Nijmegen Katolik Üniversitesi İlahiyat Fakültesi dekanıdır.

¹ Bu perspektiften bakıldığında, bazı yazarların kültür teorisini eylem teorisi olarak kabul etmeleri oldukça ilginçtir ve böylece kültür, eylem süreçleri ve sistemleri içindeki düzenli olma prensipleri ışığında değerlendirilebilmektedir; A. Borsboom ve öbürleri ile karşılaştırm, p.60.

'orada bir yerde' bir şeymiş gibi görünmeyen, ancak insanların içinde ve arasında olan şuursuz bir varlığı yönettiği de müşahade edilebilir. Her zaman zihni süreçler halini almaz, ya da sürdürücülerinin dışarıdan ve elit olmayanlardan oluştuğunu farz etmez (Borsboom, 1991).

İkinci sorun çokkültürlülük yorumundadır. Bu terim bir olguyu mu, bir olgular bütününü mü, yoksa kurallara dayalı bir çağrışımı mı ifade etmektedir? Sonraki durumda, hem bir tehdit olarak algılanan bir durumu hem de bir meydan okuma ve hatta bir dileği de ifade edebilmektedir. Bazıları *çok-kültürlülüğün* batı toplumunun ve kültürünün temel ilke ve değerlerine karşı ya da batı toplumunun beşiği olarak algılanan Hristiyanlığın temel öğretilerine karşı bir tehdit oluşturduğunu düşünmektedirler. Diğerleri ise *çok-kültürlülüğün* bir ideal yapı olduğuna, zira bunun "gök kuşağı ulusu" adlı fikri ifade ettiğine ve çeşitli kültürlerle bir arada yaşayarak karşılıklı zenginleşmeyi içerdiğine inanmaktadırlar.

Ancak üçüncü bir sorun daha vardır. Şimdilik terimin asıl anlamına takılıp kalırsak, *çok-kültürlü bir toplumun* olup olmayacağına ya da böyle bir şeyin olup olamayacağına dair bir soru ortaya çıkar. Sorunu açık bir şekilde ortaya koymak gerekirse, *tek-kültürlü* bir batı toplumundan ve etnik grupların bu toplumda kendilerini bulduğundan, demokratik anayasaya dayalı bir devlet bağlamında tanınma ve saygı kazandıklarından bahsedemez miyiz? *Çok-kültürlü toplum* terimini bir tarafa koyup onun yerine *çok-etnikli bir toplumdan* bahsetmeli değil miyiz? Bellah (1998) tecrübeye dayalı bir bakış açısından bakarak, *çok-kültürlü bir toplumdan* bahsetmenin doğru olup olmayacağını sormaktadır, zira her bir etnik grup varlığını ve fonksiyonunu sadece demokratik batı toplumunun temel bir hakkı olan vicdan özgürlüğüne dayanarak ortaya koyabilmektedir. Yine, bu sorunun cevabı *kültürü* nasıl tanımladığımıza bağlıdır. Eğer kültürü temel insan hakları bağlamında tanımlarsak, *çok-kültürlü toplum* terim bağlamında bir çelişki oluşturur. Kültürün anlamından uygulamalar ile bu uygulamalara eşlik eden sözlü konuşmaların kombinasyonunu çıkarırsak, *çok-*

kültürlü toplum güzel bir terim olarak ortaya çıkar. Bu bakımdan, *çok-kültürlü bir toplumun* baskın bir kültür ve bunun yanında da bir ya da daha fazla kültürel azınlıklardan oluştuğunu söyleyebiliriz.

Bu makalenin başlığında ifade edilen çok-kültürlülük ile eğitim arasındaki ilişki, diğer tecrübeye dayalı soruları da ortaya çıkartır. Hem yataysal olarak (devlet okulları, özel okullar, dine bağlı okullar) hem de dikeysel olarak (ilk, orta ve lise) gibi çeşitli okullar bağlamında düşünüldüğünde, kültürel azınlıkların demografik dağılımı nasıl olmaktadır? Çeşitli azınlık grupları arasında özel ihtiyaç ve ilgileri karşılamak maksadıyla müfredat ve müfredat dışı programa dayalı ne tür şartlar oluşturulmuştur? Baskın kültürden gelen öğrenciler ile azınlık öğrencileri arasındaki okul ve eğitimlerine dair başarı profillerindeki farklar nelerdir? Ve çeşitli azınlık gruplarından gelen öğrenciler arasındaki farklar nelerdir? Bu "aynılık ve ötekilik" temasının bir varyasyonu olup çok-kültürlü eğitim bağlamında telakki edilmektedir.

Bu soruyu belirli bir perspektife oturtmak için, iki uç durumdan bahsedeceğim. *Ayrımcılık* ve *asimilasyon*. Ayrımcılık temel olarak ayrı bölgelerde ayrı okul ve toplulukların bir ifadesi olan "ırk ayrımıdır". Martha Nussbaum'un (1997) "romantizm" ve "kırsalcılık" olarak adlandırdığı akımlara bağlı kalarak ayrımcılığın lehinde fikirlere sahip olanlar bulunmaktadır. Diğer uçta, asimilasyon, baskın kültürün tamamen benimsenmesini içermektedir; ve bu durumda, bütün azınlık kültürlerinin özellikleri terk edilir. Nussbaum baskın tarafın bu asimilasyon ve ehlileştirme sürecinin lehinde olduğu yaklaşımı ifade eden "şovenizm (aşırı milliyetçilik)" terimini kullanmaktadır.

Argümanlar genellikle bu iki uçun arasında bulunan *katılımın* lehinde yapılmaktadır. "Katılım politikası" sıkça hükümet raporlarında kullanılmaktadır. İnsanlar genelde bu katılım modelini azınlık kültürlerinin benzersiz kimliklerinin güçlendirilmesi ve korunması ile ilişkilendirmektedirler. Katılım, baskın kültürün yapılarındaki dil öğretimi ve eğitim aracılığıyla "vatandaşlığa kabul etmekten", kendi kimliğini korurken aynı zamanda kültürel azınlıkları toplum içine katmak için

sarf edilen çabalara kadar değişmektedir. Bu muhafaza süreci, kendi dil ve kültürlerinde eğitimini, kutlama ve törenlerin yerine getirilmesini, ve uygulama ve normlarının devam ettirilmesini içermektedir. Bu entegrasyon politikası ve kültürel azınlığın benzersiz kimliğinin korunması için yapılan uğraşlar “tanınma siyaseti” terimleri ile ifade edilebilir, zira bu, çoğunluk ve azınlık kültürlerinin “aynılığı” ve aynı zamanda da, her iki kültürün “ayrı oldukları” esasına dayanmaktadır (kültürel kimliğin korunması bundan dolayıdır).

Bu makalede şu soruyu soruyorum: eğitimin, azınlık öğrencilerinin baskın kültüre katılımlarının sağlanmasına yönlendirildiğini farz edersek, bu öğrencilerin katılımlarının sağlandığı kültürün doğası ne olmaktadır? Bu soruyla bağlantılı olarak, ek bazı sorular daha soruyorum: eğitim kurumu açısından bu sorunun cevaplarının önemi nedir ve dine bağlı okullardaki eğitim kurumu açısından ne gibi bir önem arz etmektedir? Bu makalenin ilk bölümünde, azınlık kültürlerinden gelen öğrencilerin entegre edildiği kültürün doğasına ait soruyu yönelteceğim. İkinci bölümde ise, bir azınlık kültürünün korunması için harcanan çabalarla neyin ima edildiği sorusunu düşünmekteyim. Üçüncü bölümde, bu soruların eğitim açısından sonuçlarını tartışmaktayım, dördüncü bölümde de bu soruların dine bağlı okullardaki eğitim açısından sonuçlarına bakmaktayım. Benim niyetim, bu soruları detaylı bir şekilde tartışmak ya da çözmek değil, ama bu soruları araştırmak ve uygunlukları noktasında açıklığa kavuşturmadır.

2. Azınlık kültürlerinin baskın kültüre katılımlarının sağlanması

Baskın kültür – en azından batı dünyasında – sık sık şu üç sıfatla nitelendirilmektedir: modern, laik ve sosyal katılımını tamamlamış. Azınlıkların katılımlarının sağlanacağı kültürün doğasını incelemek için, araştırmamı ve düşüncelerimi bu üç sıfat üzerinde odaklandıracam.

2.1 Modernleşme

Batı toplumu herkesin ortak bir kanısı olarak modern bir toplum olarak ifade edilmektedir, ancak bu bağlamda modern kelimesi çok fazla anlam taşımaktadır. Bu kelime tamamen geçici bir anlam kazanıp, *modern* ile *çağdaş* kelimelerini anlamdaş kılabilmektedir. Aynı şekilde tarihi bir anlam da kazanabilmektedir ki bu durumda kelime on sekizinci yüzyılda başlamış olan “Aufklärung” (Aydınlanma) projesine işaret eder. Bu proje sürekli bir şekilde devam etmektedir ve şu anda da “Aufklärung der Aufklärung” (Aydınlanmanın Aydınlanması) olarak şekil alan eleştirileri de içermektedir (Aydınlanmanın Aydınlanması, bk. Peukert, 1989). *Modern* kelimesi aynı zamanda toplum-bilim türünden bir öneme de sahip olup Weber’in rasyonelleşme olarak tanımladığı bir süreç ile Batı toplumunun gitgide özdeşleşmesi anlamına gelmektedir (Weber, 1980).

Rasyonelleşme olarak anlaşıldığında modernleşme süreci, karşılıklı olarak bir biriyle ilişkilendirilmiş olan modernleşmenin beş şeklini bir birinden ayırır (Peeters, 1984). Öncelikle, *ekonomik modernleşme* gittikçe daha iyi hale getirilmiş iş bölümü ile ve de aynı zamanda geniş ölçekli üretim ve tüketim süreçleriyle ifade edilmektedir. Teknolojinin, özellikle de bilgi teknolojisinin etkisi, artmaya devam etmektedir. Ve kapitalizm de kendisini ilerletmekte, başkalarını kendi koyduğu kurallara göre oyun oynamaya zorlamakta, ve bunu önüne geçilemeyecek bir şekilde dünya ekonomisi alanında baskın kılmaktadır.

Geniş ölçekli ekonomiler geniş ölçekli siyasi denetim yapılarını gerektirirler. Bu amaçla, liberal devlet git gide genişler ve “üst-devlet” organları olarak şekil alır. *Siyasi modernleşme* şirketler, gruplar ve bireyler arasındaki ticaretin mümkün olduğunca aksamamasını sağlar. Devlet bürokrasisi devamlı bir şekilde yayılarak artıp büyük ölçüde buna odaklanır. Küreselleşme bunun bir sonucu olup, *hukuki modernleşme* de sonrakinin bir sonucu olmaktadır. Bu, toplumun tüzel gücünün artmasına neden olur. Daha da ötesinde, ekonomi ve aile arasındaki bozuk ilişkiden dolayı ve de kırsal kesimden şehre olan göçten

ötürü, şehirleşme artmaktadır. Bu tür *toplumsal modernleşme* bireylerin bir biriyle olan ilişkilerinin yaygın bir şekilde etkin hale getirilmesini doğurur. “Sivil toplum” içindeki geleneksel toplum ilişkileri zamanla önemlerini yitirip, toplumda parçalanmaya ve bireyleşmenin artması-na yol açar. Son olarak, *kültürel modernleşme* bilgiye ve eğitime dayalı yapılarda meydana gelen artış ve de bunu takiben bilimin ve bilimsel duruşun etkisinde meydana gelen artış ile özdeşleşir. Bu, bilimciliğe, ya da ilerleme için bilimin en etkin bir güç olduğu görüşünün doğma-sına yol açar (Van der Ven, 1996a).

Modernleşme süreci ne kadar karışık olursa olsun, eş-zamanlı olmama durumunun batı toplumuna gem vurduğu fark edildiğinde tablo hepten daha da karışık bir hal almaktadır. Bunun diğer bir anlamı modernlik süreçleri ve modernlik öncesi süreçlerden ayrı olarak modernlik eleştirisi, geç modernlik, modernlik sonrası ve modernlik sonrası eleştiriler de olmaktadır (Van der Ven, 1998a). Modernlik öncesi süreç “eski rejimi” sürdürmeye, ya da tahtın ve sunağın hala mevcut olduğu günlere dönmeye odaklanır ve toplumsal düzen ve kilise düzeni hemen hemen her düzeyde bir biriyle kesişir. O vakitler, Fransız Devriminin hedefleri olan özgürlük, eşitlik ve kardeşlik henüz konu edinilecek öneme sahip değillerdi. Belirli bazı gruplar halen hem toplumsal hem de bireysel hayata yapı sağlayan kilisenin “kutsal sa-çağını” arzu etmektedirler. Bu gruplar sırtlarını modernliğe çevirmişlerdir.

Modernliğin eleştirisinin bir diğer şekli tamamıyla farklı bir açıdan gelmektedir. Modernlik eleştirisi ekonomi ve siyaset tarafından toplumsal çevrenin sömürgeleştirilmesini, ve de bu ikisinin içinde ekonomik sömürgeleştirmenin çok daha derinlerde gerçekleştiği gerçeğini göz önünde tutmaktadır. Sonuç olarak, kapitalizm artan bir şekilde zemin kazanmakta ve toplumsal hayatın her alanında belirleyici bir rol oynama özelliği ile tehdit oluşturmaktadır. En önemli belirtiler de artan ticarileşme (ekonomik modernleşme), bürokrasinin artması (siyasi modernleşme), prosedürlerin artması (hukuki modern-

leşme), bireyselliğin artması (toplumsal modernleşme) ve de çürüme-
dir (kültürel modernleşme) (Habermas, 1982).

Geç modernleşme ise olumsuz etkilerin, paradoksların farkında olup, "Aufklärung der Aufklärung" (Aydınlanmanın Aydınlanması) ile eleştirel bir yeniden düzenlemeye varmaya çalışmaktadır. Kendi kendini eleştirme sadece ciddi bir şekilde kendinin farkında olma durumunun gelişmesine yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda da dönüm noktası teşkil edebilecek yeniden yapılanmanın oluşmasına olanak tanır (Giddens, 1991).

Modernleşme sonrası süreç ise, temel olarak modernleşmenin altında yatan "büyük olayı" eleştirir. Farklılıklar ve çeşitlilikler güzel karşılanmaktadır. Modern-ötesi amaçlar farklılaşma ve de katı bir şekilde oluşturulmuş kurumlarda derince kökleşmiş gibi görünen her şeyin ihtimalinin düşünülmesidir (Bauman, 1990, 1994).

Modern-ötesi eleştiriler, "Avrupa'nın" büyük hikayesinin kaybına üzülen ve yabancılaşma ve fakirliğin yapısal artışına kör olan Seine ırmağının sol kıyısındaki felsefecilerin kendilerini merkeze koymalarını kınamaktadır. Cornel West, bu modern-ötesi narsisizmi kırıp dünyanın metropollerinin varoşlarındaki insanlık dışı durumlara gözlerimizi açmamız için bize çağrıda bulunmaktadır.

Bütün her şey göz önüne alındığında, batı toplumu, her şeyi içeren sembolik tek bir evreni paylaşmanın işaretleri dışında her şeyi göstermektedir (Berger & Luckmann, 1966). Tersine, gerçekleşen kültürel süreçler artan bir karmaşıklık ve dahası yoğun dinamikler ile karakterize edilmektedir. Sadece batı ülkelerindeki göçmenler için değil aynı zamanda yerli insanların kendileri için de bunlar gittikçe anlaşılması güç hale gelmektedir.

Eğer "azınlık öğrencileri ne tür bir kültüre katılım sağlamaktadır?" sorusunu modernleşme açısından cevaplayacak olursam, kültürün tekbir şekilli olmayıp çok şekilli olduğu yönünde cevap vermem gerekmektedir. Düzensiz ve lineer olmayıp eğrisel bir şekilde geliş-

mektedir. Kompleks bir kültür olup organizasyonu da kolay değildir. Bu öğrenciler buhranlı, müphem, muğlak, paradokslarla ve ikilemlerle dolu, geleneksel olmayan ve güven uyandırmayan bir kültüre katılım sağlamaktadır. Özetle, azınlık öğrencilerinin batı toplumunun "modern kültürüne" olan katılımı kompleks bir süreç olup bu süreç içerisinde öğrenciler temel farklılıklar, çelişkiler ve de zıtlıklarla karşılaşmaktadırlar.

2.2 Laikleşme

Bu bölümün girişinde, batı toplumunun "modern" bir toplum olarak görülmesinin yanında, aynı zamanda "laik" bir toplum olarak da görüldüğünü, ya da kilisenin ve dinin etkisinin her düzeyde düştüğünü bir toplum olduğunu vurguladım. Nasıl modernleşme kompleks ve sürekli değişen bir tablo sunuyorsa, batı toplumunun kendisini içinde bulduğu dini durum da aynı şekilde karmaşıklık ile özdeşleşmiş durumdadır. İnkâr edilemeyecek bir şekilde, laikleşme artan bir şekilde bu toplumu etkilemektedir, ancak, zıt yönü gösteren eğilimler de bulunmaktadır.

Modernleşmede olduğu gibi, laikleşme de beş şekilde incelenebilir. *Ekonomik laikleşme* Fransız Devrimiyle başlamış olup devletin kiliseye olan finanssal desteğinin sonlanmasına ve kiliseden ekonomik değeri olan malların (özellikle arazi mallarının) çekilmesine dayanmaktadır. Kökleri 1789'dan daha öncelerine uzanmakta olup, Aufklärung (Aydınlanma) ruhu çoktan dini ve kilise hayatını etkilemişti. 1789'a kadar, 450 manastır çoktan kapanmıştır. Geriye kalan manastırlara artık "communeautés squelettiques" (iskeletleri kalmış) deniliyordu. Küçük sayıda kalan manastırlar ile sahip oldukları varlık ve zenginlikleri arasındaki çarpıklık artmaya devam etmiş ve bu ekonomik laikleşmenin içeriden oluşmasını sağlamıştır (Rogier, 1964).

Siyasi Laikleşme kilise ile devletin ayrı tutulmasının bu şekliyle uyumlu olmuştur. Taht ile mihrabın evliliği artık bozulmuştu. Devlet kendisinin bir güç oluşturduğunu ve kiliseden ayrı olduğunu duyur-

muştur. Belirli zaman aralıkları ile, sözde Staatskirchentum da (Devlet kilisesinde) kiliseden denetimi almış ve kiliseyi devletin isteğine göre hareket etmesi için zorlamaya dahi çalışmıştır (Van Harskamp, 1986). Takip eden yüzyıllarda meydana gelen devrimlerin gelişmesinde, artan bir siyasi laikleşme mevcuttu. On altıncı ve on yedinci yüzyıllardaki Hollanda ve İngiltere devrimlerinin, sapık düşüncelere karşın Hristiyan Ortodoks koşulları içinde gerçekleştirilmiş olmasına rağmen, on sekizinci yüzyıldaki Amerikan ve Fransız devrimleri siyasi kurumların laikleşmesi olarak yansımıştır. Hristiyanlık artık önem arz etmiyordu (Hobbsbawn, 1980, p.222).

Hukuki laikleşme diğer süreçler üzerindeki etkisi ile beraber ekonomik ve siyasi laikleşmenin sonucu olarak telakki edilebilir. Hukuk ile din arasında büyüyen bir ayrım ile özdeşleşmiştir. Birleşik Devletler ve Almanya gibi bazı ülkelerin anayasaları halen ilahi hakka dair bir kalıntı, demokrasinin aşkın kaynağı ve ulaşacağı yer olarak Tanrıya bir yer verse de, devletin otoritesinin ve devlet içindeki görevlerin üzerine bina edilmiş olduğu düşünülen "ius divinium" ortadan kalkmıştır (Piret, 1992). Bu ayrım, hukukun gelişmeye devam etmesi, dine dayalı sağlam bir dayanaktan hukuk prosedürünün daha fazla mühim hale geldiği resmi bir dayanağa doğru kayması ile daha da güçlenmiştir (Weber, 1980; Schluchter, 1979).

Toplumsal laikleşme, bazen sesli bazense sessiz bir şekilde gerçekleşen ve bireylerin, grupların, sınıfların ve kurumların kilisenin etkisinden uzaklaşması olarak ifade edilmektedir. Öncelikle entelektüel elit tabakada vuku bulan "Hristiyanlıktan uzaklaştırma işlemi" orta ve çalışan sınıflara sızmış ve hatta fakirleri de etkilemiştir. Fiziksel güçlülüğü artıran spor gibi kurumlardan, ekonomik menfaatlerin ve profesyonel gelişimin gözetilmesi ve arttırılması için oluşturulan kurumlara, beden ve akıl sağlığı kurumlarından, eğitim ve medyaya kadar bütün kurumlar kilisenin gücünden el çekmişlerdir.

Kültürel laikleşme kilisenin toplumun makro, orta ve mikro düzeylerinde sahip olduğu etkisinin düşmesi olarak ifade edilmektedir.

Makro düzeyde, kilise, bir bütün olarak toplumun inançları, değerleri ve standartları üzerindeki etkisini kaybetmesidir. Orta düzeyde, kilise diğer kurum ve topluluklarla karşılaştırıldığında “sivil toplum” içinde marjinal hale getirilir. Mikro düzeyde ise, kilisenin bireylerin ve küçük grupların üstündeki etkisi düşer. Bu kültürel laikleşme aynı zamanda kiliselerin ve dini grupların sahip oldukları inanç, değer ve standartlarında da ifade edilmektedir (Van der Ven, 1998a). Tanrı inancına ilişkin olarak, bir başka düşünüş de Tanrının mutlak, aşkın, tek merkezli, bedensel ve ikonalarından oluşan geleneksel batı imgelerinin sahip olduğu hakimiyette görülebilir (Van der Ven, 1998c).

Önceden bahsettiğim gibi, din günlük hayatta geniş bir rol oynamasa da ve batı toplumunda ahlaki meselelere ilişkin kiliselerin pozisyonuna çok az değer verilse bile, batı toplumu dinle alakalı olarak, laikleşmenin bu beş şeklinin incelemesinden ortaya çıkacak olan tablodan daha karışık bir tablo arz etmektedir (bk. Verjeij, 1998). Bu karışıklık batı toplumları arasındaki farklarda, özellikle laikleşmenin hızı ve doğasında görülebilir. Araştırmalar, İrlanda ile Amerika Birleşik Devletleri’nin en az, fakat Hollanda’nın ise en fazla laikleşmiş ülkeler olduklarını göstermektedir. Hollanda’da nüfusun yüzde altmışı kendilerinin kilise üyeleri olmadıklarını düşünmektedirler. Diğer ülkelere nazaran, burada, doğum, evlilik ve ölüm gibi önemli olaylar için hazırlanan kilise hizmetlerinin çok daha önemsiz oldukları telakki edilmektedir. Kendilerini hala kilise üyesi olarak telakki eden insanlar ortalama olarak diğer ülkelerdeki duruma nazaran daha aktif üyeleri oluşturmaktadır. Ayrıca, Hollanda’da dini kurumlar ve kiliseler dışında oldukça geniş boyutta “gizli dindarlık” ya da “isimsiz dindarlık” denilen bir olgu mevcuttur.

Bütün batı toplumlarına sızan laikleşme sürecinin kaynağı, kapsadığı alan ve içerdiği çelişkiler her zaman için tam olarak tanımlanmış değildir. Laikleşme süreci sıkça modernleşme sürecinin bir ifadesi olarak düşünülmüş ve laikleşme daha çok dinin nüfuz ettiği alanın modernleşmesi olarak yorumlanmıştır. Çeşitli araştırma bilgileri ise

bu yorumun çok ama çok basit olduğunu ve yeterince iyi bir şekilde yapılmadığını göstermektedir. Aynı zamanda bir biriyle çelişen eğilimler de mevcuttur. Bazıları modernleşmeyi laikleşmenin artmasına neden olan bir faktör olarak görmektedirler. Diğerleri ise tamamen farklı bir görüşü savunup, modernleşmenin laikleşmenin azalmasına ve dindarlığın artmasına yol açtığını düşünmektedirler.

Ekonomik modernleşme bir ülkenin laikleşme derecesini anlatması bakımından yeterli bir açıklama olarak görünmemektedir. Eğer bu tek dayanak olsaydı, o takdirde Amerika Birleşik Devletleri en fazla laikleşmiş ülke olurdu. İstatistikler durumun böyle olmadığını göstermektedir. Kesinlikle bir azalma vardır, ancak bu, Batı Avrupa'dakinden çok daha fazla yoğun olan katılım derecesindeki bir azalmadır. Ancak, Birleşik Devletlerde çoğu "dini katılım" ya da kilise bağlılığı, sosyal hizmet merkezlerinde, gönüllü derneklerde, yurtsever organizasyon ve kulüplerde görülen sosyal etkileşime benzer etkileşimin dini bir tören halini almış bir şekli olarak yorumlanabilir. Aynı şekilde, Birleşik Devletlerde olduğu gibi, bir ulus daha çok başarı ve rekabete odaklandığı zaman dini etkinlikler, Hollanda ve İskandinav ülkeleri gibi karşılıklı dayanışmayı vurgulayan yerlere nazaran çok daha yoğun olmaktadır.

Keza, *siyasi modernleşmeyi* ilgilendiren ilgi çekici bilgiler de mevcuttur. Bir ülkedeki din ile devlet ayrımının daha açık ve kesin olması halinde dini katılımın sürdürülmesi daha fazla imkan dahilinde olup, din ile devlet arasındaki ayrımın anayasanın temel bir ilkesi olup olmadığına bakmaksızın, bu ayrımın belirgin olmadığı durumlarda, dini katılımın sürdürülebilir olması ihtimali düşer (Van der Ven, 1982, pp.23-65).

Sosyal modernleşme de bir rol oynayabilmektedir; laikleşme sosyal modernleşme ile el ele gitmez, bunun yerine tam tersi bir olgunun ortaya çıktığını görürüz. ABD'de olduğu gibi bir toplum ne kadar sosyal anlamda modernleşirse, toplumun (bir dereceye kadar) dine bağlı kalacağı ihtimali de bir o kadar fazla olacaktır; ve Hollanda, İs-

veç ve Danimarka'da olduğu gibi, bu toplum ne kadar müreffeh bir devlet özelliği taşırsa, yukarıda belirtilen durumun gerçekleşme ihtimali de bir o kadar az olacaktır. Benzer bir şey aynı şekilde siyasi laikleşme içerisinde de olmaktadır.

En son kitabı "Modern Dünya İçinde Din" de, Steve Bruce şu şekilde bir sonuca varmaktadır:

Daha çok Weber tarafından popülerleştirilmiş olan ifadeyle, çoğumuz dini anlamda "müzik dışı" olduk. Gerçekten müzikten anlamayanlar gibi, müzik hakkında bilgiye sahibizdir, çoğu insanın müzik denilince çok derin şeyler his ettiklerini biliriz, hatta sosyal bir anlamda, iyi bir şey olduğu yönünde ikna dahi edilebiliriz, ancak yine de müzik bizim için hiçbir şey ifade etmez (Bruce, 1997, p.234).

Belki de bu tür bir sonuç çok fazla kuvvetli olmuştur. Fakat yine de şunları eklemektedir:

Weber'in müzik metaforunu anlamak için, gök gürültüsünü andıran senfonileri olan orkestralar ve kitle müzik grupları silinmiştir. Bir elin parmak sayısını bulacak kadarımız belki işini çok seven müzik yapımcıları olacaktır, ancak bütün çalgıların ve bütün seslerin notalarını ayrı ayrı gösteren tek bir müzik parçası takip etmediğimizden, kitleleri kaldıracak melodileri üretemiyoruz (p.234).

Batı toplumu dini bakımdan tek bir şekilden başka bir şey değildir. Laikleşme baskın bir faktör olsa dahi, toplum içindeki ve toplumlar arasındaki farklar o kadar fazladır ki bu alanda da sadece yabancılar için değil yerliler için dahi bu karışık, değişen ve anlaşılması güç bir tablo haline gelmiştir. Buna ek olarak, ABD gibi dinin hala oldukça önemli olduğu bu ülkelerde, değer yönlendirmeleri daha ziyade muhafazakar, ya da her durumda geleneksel olmaktadır. Bu yabancılar için olumlu tutumların artması mahiyetinde bir katkıda bulunmamaktadır.

* Kelime, asıl metinde 'unmusical' olup, müzikten hoşlanmayan kişi anlamına gelmektedir

Kültürel azınlık gruplarından gelen öğrencilerin katılımı açısından bunun sahip olduğu önem oldukça açıktır. Kısmen güçlenen faktörler, kısmen de birbiriyle çelişen gelişmeler sonucu bu öğrenciler dindarlığın hem düşüşü hem de güçlenişinin sunduğu karmaşık tablolar ile yüz yüze gelmektedirler². Bu da bir birinden farklı gelişmelerin doğmasına neden olmaktadır. Bazı öğrenciler ebeveynlerinin ve dede ve ninelerinin dinlerine bağlı kalacaklardır, bazıları batı toplumunda dinin düşüşünden etkilenecektir, bazıları dinin yükselişinden etkilenecektir, bazıları da bu tür gelişmelere karşın vurdum duymazlık içerisinde olacaktır. Bir başka deyişle, kültürel azınlık gruplarından gelen öğrencilerin batı toplumunun dini kültürü içerisine katılımı kompleks ve değişken bir süreç olup, bir çok nüansı, farklılıkları ve de çelişkileri içermektedir.

2.3 Toplumsal katılım

Batı toplumu sadece modern ve laik olmayıp aynı zamanda toplumsal anlamda bir bütün halini de almıştır. Geniş bir orta sınıf, aynı zamanda bir üst, orta ve aşağı sınıftan oluşup, üst ile alt sınıfların bir biriyle bağlantısını ve zenginlerle fakirler arasındaki göze batan farklar neticesinde çökmemesini sağlar. Bu da eğitim alanında yaptıkları katılım neticesinde kültürel azınlık gruplarından gelen öğrencilerin gerçekten de toplumsal anlamda bir bütün halini almış bu topluma katılım sağlayıp sağlamadıkları sorusunu ortaya çıkarır.

Çok-kültürlü toplum terimine karşı yapılan itiraza ve Bellah'ın (1998) bu terimin *çok-etnikli toplum* terimi ile değiştirilmesi gerektiği noktasında yaptığı vurguya döneyim. Öncelikle, *çok-etnikli toplum* teriminin ortaya atılması ile toplumun bir parçasını oluşturan kültürel yönlerinin yanı sıra, ekonomik, siyasi, hukuki ve toplumsal yönler de dikkate alınabilmektedir. Çok-kültürlülük terimi bu yönlerin ihmal edilmesi ya da sadece kültür açısından değerlendirilmesi riskini ya-

² Antropolojik araştırmalardan biliyoruz ki kendi yurtları içerisinde, kabileler, batı modernleşmesi ve laikleşmesi nedeniyle, dini değişim ve yeniden yapılanma ile karakterize edilmektedir; Borsboom ve öbürleri ile karşılaştırm, p.17-24.

ratmaktadır. Bu, hem kültürel gelişmelerin, özellikle de sosyo-ekonomik yapının, yapısal gelişmelerin baskın sebebi olarak görüldüğü Weberyan düşüncenin bariz bir özelliği olan "aşağı doğru yaklaşım" açısından, hem de, yukarıda bahsi geçen durumun tersinin doğru olduğu, yani kültürel gelişmelerin baskın nedeninin yapısal özelliklerden kaynaklandığı düşünülen Marksist düşüncenin bariz özelliği olan "yukarı doğru yaklaşım" açısından gereklilik arz etmektedir.

Ekonomik, siyasi, hukuki ve sosyal yaklaşımların ihmali ve savsaklanması kültürel azınlıklar açısından ölümcül bir etkiye sahip olabilir, ya da bunu şöyle de ifade edebiliriz: kültürel azınlıklar sadece kültürel sorunlarla değil – hepsinden öte – sosyoekonomik sorunlarla mücadele ettiklerinden, etnik azınlıklar açısından ölümcül bir etkiye sahip olabilir (Fraser, 1998; Young, 1998). Etnik azınlıklar batı toplumu içerisinde var olan işsizler ve fakirler arasında çok fazla sayıda mevcuttur (Hollanda için, bk. SCP, 1998). Genellikle, bu azınlıklar, "özel temsil hakları" (garanti altına alınmış siyasi temsiliyet) gibi hakları içeren siyasi haklar olan, Charles Taylor'ın da (1992) "tanınma siyaseti" olarak ifade ettiği siyasi haklardan mahrumdurlar. Aynı zamanda da, bu azınlıklar, Kymlicka'nın (1998) "idari özerklik hakları" (gücün etnik azınlıklara ulaştırılması anlamında) ve "çok-etnikli haklar" (hukuki koruma, finanssal destek) olarak ifade ettiği haklardan da mahrumdurlar.

Kültürel azınlıkların küresel anlamda batı toplumunun özelliği olan toplumsal bütünlükte pay sahibi olup olmadığı sorusu olumsuz bir şekilde cevaplanabilir; azınlıklar, okuma yazma bilmeyenler, "mal varlığı olmayanlar", hukuki sisteme maruz kalanlar ve hapis altında olanlar arasında çok fazla sayıda mevcuttur. Sosyal bir piramit arz etmektedirler: temel kısmı toplumun alt tarafından bulunanların çok büyük bir bölümünce şekillendirilmiştir ve üst kısım ise üst sınıflara atlamayı başarabilen nispeten küçük bir grup tarafından şekillendirilmiştir. Yerli insanların çoğu aslında ters duran bir piramidin tablosunu sunmaktadır (Hollanda için, bk. SCP, 1998).

Eğitimin toplumsal katılım açısından sahip olduğu fonksiyon anlamında bunun içerdiği mana nedir? Eksik gibi görünmektedir. Küçük bir grup dışında, azınlıkları orta sınıfa dahil etmek için fonksiyonel bir sistem yok gibi görünmektedir. Eğitim, bu öğrencilerin çoğunu sınıf atlama ihtimalinin çok ama çok az olduğu alt sınıflara dahil olmasına neden olmaktadır. Bu genç insanların çoğu, bilinmeyen, kabul edilmeyen ve de her hangi bir statüsü olmayanların oluşturduğu büyüyen bir alt sınıf grubuna katılmaktadırlar.

Giriş bölümünde, bu makalenin amacının, azınlık gruplarının sahip oldukları kimlikleri koruyup, aynı zamanda, eğitimin kültürel azınlıkları batı toplumuna dahil etmek için kullanılması yönünde öne atılan iddiaların karmaşıklığını anlamak için bir bakış açısını oluşturmak olduğunu belirtmişim. Bu bölümdeyse batı toplumunun modern kültürüne yapılan katılım süreci içerisinde karşılaşılan zorluklar ve karmaşıklıkların bir taslağı ortaya çıkmıştır. Batı toplumunun dini ya da gerektiğinde laik kültürüne katılmak kafa karıştırıcı ve de muğlak bir tablo önümüze çıkartır. Eğitimin sosyal-katılım fonksiyonu da aynı şekilde büyük zorluklar arz eden sorunlara gebe dir. *Eğitim, azınlık gruplarından gelen öğrencileri genel olarak topluma değil toplumun alt sınıfına dahil etmektedir.* Takip eden bölümde, kültürel azınlıkların yegane kimliklerinin korunması meselesine de döneceğim.

3. Kimliği muhafaza etme hakları

İlk bakışta, kimlik açık bir anlamı olan basit bir kavram gibi görünür. Bundan başka hiçbir şey daha doğru olamaz, özellikle insanlar bu kavramın bir birey için olduğu gibi, aynı şekilde bir grup ve topluluk için de uygulanabilir olduğunu fark ettikleri zaman. Birey seviyesinde, Paul Ricoeur'un "Ben" ile "Benim", "ipse" ile "idem" ve aynılık ile ötekilik arasındaki ilişkiyi analiz eden etkileyici çalışmasında açıkça belirtildiği gibi olay çok yönlü olmaktadır (1992). Ben ile benim aramdaki ilişki kendime yaptığım tartışma ile karakterize edilmekte ve hangi anlamda diğer insanların "bana" baktıkları, "bana" yanıt verdikleri, "benim" belirli pozisyonları benimsememi ve belirli rolleri

oynamamı bekledikleri hal ve duruma "Benim" ne şekilde karşılık verdiğim sorusu ile özdeşleşmektedir (bk. Mead, 1934). "ipse" ile "idem" arasındaki ilişki benim geçmişimdeki, şu andaki zamanımdaki ve geleceğimdeki devamlılık ve kesintilik arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir. Zaman geçtikçe aynı ("idem") kalıyor muyum? Ben, sadece, davranışlarımda belirli bir hale gelmiş geçmişimim bir birikimi miyim? Ben ("ipse"), benim karakterim miyim ("idem"), ya da ben başka bir şey miyim? Ya benim geleceğim? Nasıl geçmişim ile var olan devamlılığı sorguluyorsam, aynı şekilde geleceğim ile ilgili devamlılığı da sorgulayabilirim. Ricoeur'un bu soruya verdiği cevap benim ('ipse') sadece aynı ('idem') kalacağına dair söz verebileceği şeklinde olmuştur. "Seninle birlikte kalacağıma söz veriyorum." Verebileceğim tek söz kimliğimin devamlılığına dair söz olacaktır.

Aynılık ile ötekilik arasındaki ilişki, benim ötekine karşı davranış şeklimin kendim ile öteki arasındaki benzerlik tarafından güçlendirildiği gerçeğiyle alakalıdır, ancak, ortaklaşa sahip olmamız beklenen unsurların yeniden düzenlenişine indirgenebilir olmayan, fakat mutlak ve çarpıcı bir şekilde ötekinin "ötekiliği" ile de bu güçlendirilme işlemi gerçekleşebilir. Fakat daha fazlası vardır: ötekinin ötekiliğinin radikal bir biçimde kabul edilişi kendi içimdeki 'ötekilik' ile güçlendirilir. Ben sadece kendim için değil, fakat aynı zamanda öteki için de "ötekiyim". Öteki benim için bir sır olduğu gibi ben de benim için bir sırrım. Ve bu esrarengizlikte, 'ötekilik' yukarıda tanımlanan ilişki için önemli bir rol oynar: "ben" ile "benim" aramdaki ilişkinin yanı sıra "ipse" ile "idem" arasındaki ilişki.

Ötekinin 'ötekiliğini' göz önüne alanlar kimlik teriminin uygun olmadığını göreceklardır, çünkü karakter ("benim"), devamlılık ("idem"), eşitlik ("aynılık") üzerine daha fazla vurgu yapmakta, ve öteki olarak 'ötekiliğin' nasıl görüldüğü ya da görülmesi gerektiğini belirten bir karşılıktan mahrumdurlar. Bundan dolayı, "tanınma" terimi ile yönümüzü ayarlamak önem arz etmektedir (Taylor, 1994). Bu noktada, Ricoeur şunu da ifade etmektedir:

Tartışmanın odağı çoğu zaman çok-kültürlülüktür. Kimlik nosyonunda sadece aynılık fikri mevcuttur; ancak tanınma ötekiliği direkt olarak kendisinin bir parçası haline getiren ve aynılık ile ötekilik arasında bir diyalektiğin oluşmasına olanak sağlayan bir kavramdır. Kimlik arzusu daima ötekiler açısından şiddet içeren bir şey içerir. Ancak, tanınma için yapılan araştırma karşılıklı münasebeti ifade eder (1995, p.60).

3.1 Bireylerin ve grupların tanınması

Bu, beni, "kimlik" ve ona ilişkin "tanınma" kavramlarına dair yaptığım bu kısa tahlilin sadece bir birey için mi geçerli olduğu, yoksa bireyin yanı sıra aynı zamanda grup ve topluluklar için de geçerli olup olmayacağı sorusuna götürmektedir. Bu, müsaade edilebilir bir şey değildir, bir grup tek bir "ben", "ipse", ya da "öteki olarak öteki" oluşturmaz. Bir grup içinde "benlerden", "ipselerden" ve "öteki olarak ötekilerden" çok sayıda vardır. Bir grup aynı zamanda sahip olduğu parçalardan daha büyük bir bütünü ifade eder. İşte bu yüzden, bu birey tahlilini grup düzeyine taşıyamıyoruz; ancak bu, deneye dayalı sebepler için yapıp aynı zamanda her iki düzeyin birbirine benzer karakterlerinin akılda tutulması durumunda geçerli olur.

Zihinde var olan "ben" ile "benim" benzeşmesi, grup oluşumu düzeyinde, grup kimliğinin değişen ve dinamik bir bütün olduğu yönündeki olguyu açıklayabileceğimizi ifade eder, zira "biz" "bizimle" olan sohbeti sürdürürüz ve bunun yanı sıra, kendimize ait sahip olduğumuz algı türüyle, ve ötekilerin "bizimle" iletişim kurma ve "bizi" değerlendirme şekliyle, "biz" nasıl bir anlam içinde münasebet kurduğumuzu sorgulayabiliriz. Zihnimizde var olan "ipse" ile "idem" kavramlarını grup seviyesine indirmeye çalıştığımızda, ve aynı şekilde geçmiş, şimdi ve gelecek ile olan devamlılık ve kesinti arasındaki ilişkiye uyarlamayı denediğimizde, geçen zaman boyunca "eidem" olarak kalıp kalamadığımızı sorabiliriz. Biz "ipsinin" geçmişteki gibi aynı durumda kalıp kalamayacağını, yada yeni değişimler ve fırsatlardan yararlanıp yararlanamayacağımızı, yada bu konuda bir birimizi destekleyeceğimize dair söz verip veremeyeceğimizi sorabiliriz. Son

olarak, *aynılık* ile *ötekilik* arasındaki ilişki bizim grubumuz ile bir başka grup arasındaki etkileşim bakımından yorumlanabilir. Daha önemli olanı ise, grup düzeyinde “kimliğin” karşılığı olarak kullanılabilecek olan “tanınmadır”. Gruplar arasındaki etkileşim içinde, en azından adalet “aynılık” ile “ötekilik” arasındaki gerilim için uygulandığında, her bir grup karşılıklı olarak ötekini, sahip oldukları eşitlik ve ayrıcalık içinde tanıyacaktır.

Eşitliğin tanınması iki şekilde gerçekleştirilebilir. Öncelikle, tanınma, bireyin sahip olduğu insani saygınlığa ilişkin olarak bir bireyin eşitliğine işaret eder. Bu tanınma hakkını göstermek ve izah etmek için, “benim akrabam olmayan ve gelenek ve göreneklerine ters düştüğüm bir yabancıyı neden nazar-ı dikkate alayım ki?” (1993, p.133) diye soran Rorty’den alıntı yaptım. Benim bu soruya olan yanıtlım iki unsurdan oluşmaktadır: kültürel azınlıkların üyelerine yapılan muamele, bir yabancıнын aynen benim bir insan olmam gibi bir insan olduğu anlayışı ile ve nasıl benim saygınlığımı tanınmalı ise, aynı şekilde bir yabancıнын da saygınlığı bir insan olarak tanınmalıdır anlayışı ile alakalıdır (Van der Ven 1996b, p.6).

Eşitliğin tanınması aynı zamanda grup ilişkilerinin karşılıklı durumları için de sonuçlar içermektedir, yani gruplara karşı ayrımcılık yapılmamalıdır. Elbette bu aynı zamanda hem kültürel azınlıkları için hem de bu azınlık gruplarının bireysel üyeleri için geçerlidir. Derisinin rengi çoğunluğun derisinin renginden farklı olan azınlık gruplarının temel haklarının korunması garanti altına alınmalıdır. Kendilerini sadece birey olarak değil, aynı zamanda bu grupların birer üyesi olarak gören bireyler (“Siyah olmaktan gurur duyuyorum” “Gay olmaktan gurur duyuyorum”) de liberal haklar (“mavi haklar”), sosyo-ekonomik haklar (“kırmızı haklar”) ve dayanışma hakları (“insanların hakları”) gibi temel haklarının korunmasına dair haklara sahiptirler. Dayanışma hakları barış, gelişme ve çevresel hakları ifade eden grup haklarını içerir³.

³ İnsan hakları üzerinde yapılan bu vurgu, inandırıcılıklarının tartışmada mevcut olmadığı anlamına gelmez. Örneğin Güney Afrika’yı ele alın. Güneyde bulunan Batı Burnundaki Müslümanlar anayasaya, özellikle vatandaşlık haklarına karşı

Eşitliğin tanınması bir yandan insanların sahip oldukları “insanlık saygınlığı” temeli üzerine bireyler arasındaki eşitliği, diğer yandan, kültürel gruplar arasındaki ayrımcılık karşıtlığı ile alakalıdır. Taylor (1992) kültürlerin tanınmasını kültürlerin eşitliğine dayandırırken, Blum kültürlerin tanınmasını kültürel anlamda sahip olunan ayırt edici özelliklere dayandırır. Blum’a göre, kültürlerin eşitliğinden yola çıkacak olursak, bir kültüre ve onun tarihine ait her şeyi tanımak zorunda kalırız. Bu durumda, bazı Yahudi ve Hristiyan pedagojik uygulamalarda görülen beden cezası gibi, yada bazı İslami hareketlerde görülen kadınların sünnet edilmesi gibi veya Hristiyan yargılamasındaki işkence uygulamaları gibi uygulamaları eleştirmek için bir dayanak bulunmaz. Ancak, eğer kültürlerin tanınması kültürel anlamda sahip olunan ayırt edici özelliklere dayanıyorsa, o takdirde, eleştirel anlamda, bu kültürlerin ürettiği yabancılaştırma ve hakimiyeti altına alma süreçleri dahil bu kültürlerde var olan bütün kendilerine özgü unsurları değerlendirmeliyiz. Hague Sosyal ve Kültürel Planlama Ofisinin yanlış bir şekilde tahmin ettiği gibi, bu, “kültürlerin hiyerarşisini” oluşturmak zorunda değildir (SCP, 1998, p.162). Hem sonra, ayırt edici özelliklerde bulunan tanınma ilkesi temelinde yapılan değerlendirme, bir bütün olarak kültürlerle alakalı da değildir; tersine, sahip olduğu değerler, görgü kuralları, gelenek ve görenekler, ya da Bourdieu’nun sözleriyle ifade edecek olursak, kendine özgü uygulamalar ve bu uygulamalar ile ilgili sözlü kültür gibi bu kültürler içindeki unsurlarla alakalıdır.

çıkma, zira bu Müslümanlar ifade, basın ve toplanma özgürlüğüne karşılar. Bunun böyle olmasının sebebi, ateşli bir şekilde cinsel yayınlara, seks mağazalarına ve fahişeliğe karşı olmalarında yatmaktadır. Diğer gruplar ise, en azından sözde siyahlar ve beyazlar, genel olarak konuşmak gerekirse, bu haklar beyanname-sinin lehine bir tavır sergilemektedirler. Ancak, orta öğretim öğrencileri arasında insan haklarına yönelik yaptığım tutumlarla ilgili araştırmalarda, mavi ve kırmızı haklara yönelik her iki grup arasında, ve hakeza erkek ve kız öğrenciler arasında, farklı mezheplerden gelen öğrenciler ile sadece önemli olmayan ve fakat aynı zamanda dikkat çekici farklılıklar bulguladım. Güney Afrika Gençliği arasında İnsan Hakları ve Din, Malta’daki 6 ile 8 Mayıs 1999 tarihinde yapılan “İnsan Hakları ve Gelecek Nesillere karşı Sorumluluklarımız” adlı Uluslar arası Konferans için hazırlanan makale.

Peki, eğitim adına bu ne anlama gelmektedir? “Tanınma siyaseti-ne” göre, eğitim kültürel azınlıkların batı kültürüne katılımın gerçekleştirilmesini sağlayan bir araç olup aynı zamanda onların kendilerine ait kültürel kimliklerini de korur. Eşitlik ilkesi uyarınca, bu öğrenciler sahip oldukları insani saygınlıkları nedeniyle birey olarak tanınmayı hak etmektedirler ve azınlık kültürlerine ait grupların bir üyesi olarak kendilerine karşı ayrımcılık yapılmamasını hak etmektedirler.

Peki bunun temsil ettikleri kültür ya da kültürler açısından ifade ettiği anlam nedir? Taylor kültürlerin eşitlik ilkesi uyarınca tanınmayı hak ettiklerini söyleyecekken, Blum ise bu kültürlerin eşitlik ilkesi uyarınca değil, kendilerine ait ayırt edici özelliklere sahip olma ilkesi uyarınca tanınmayı hak ettiklerini iddia edecektir. Bu ise kültürlerin sahip oldukları değerlerin eleştirel ve argümana dayanan değerlendirilmesi için olanak yaratacağını ifade etmektedir. Ancak, bir bütün olarak bütün kültürlerin değerleri değil, fakat, bir kültüre ait ayırt edici özelliklerin tezahür ediş şekillerinin hepsi burada söz konusudur. Bu, hem azınlık hem de çoğunluk kültürleri için geçerlidir. Bu da önceden hazırlanmış hiçbir cevabın olmadığını ve “kültür hiyerarşisinin” olmadığını ifade eder. Eğitim bir iletişim alanı oluşturmali ve alan içinde kültürün bu alanla ilgili her türlü unsurları mümkün olan her perspektiften bakılıp tartışılmalıdır. Bu alan içinde, öğrenciler çeşitli perspektifleri inceleyebilir ve keşfedebilir ve hatta bazı ittifaklara ya da fikir uyuşmalarına varabilirler, en azından, bir fikir uyuşmazlığı hakkında bir fikir uyuşmasına varabilirler.

4. Eğitim ve tanınma siyaseti

Bir önceki bölümde ele alınan konuların incelemelerinden elde edilen sonuçlar nelerdir? Ben, iletişime dayanan bir yaklaşım gerektiren ve pluriform bir süreç olarak kültürel azınlıklardan gelen öğrencilerin baskın kültüre olan katılımları ve yine iletişime dayanan bir yaklaşım gerektiren, kendilerine ait kimliklerinin korunması üzerinde durmak istiyorum. İletişime dayanan bir yaklaşım gerekli olmaktadır. Zira söz konusu kültürün unsurlarının değerlendirilmesi ancak pers-

pektiflerin mübadelesi ile ortaya çıkabilir. İletişime dayanan bir yaklaşım noktasında iki soruyu göz önüne alacağım. İlki eğitimde liberalizm / toplumculuk tartışmasını ele almakta olup, bu tartışma iletişime dayanan yaklaşıma ışık tutmaktadır. İkinci soru ise bu iletişime dayanan yaklaşımın eğitimde nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği ile alakalıdır.

4.1 Liberalizm/toplumculuk tartışması içerisinde iletişimin yeri

İletişime dayanan yaklaşım, daha iyi bir şekilde, liberal mi yoksa toplumcu bir eğitim anlayışı içinde mi hal edilebilir? Bu görüş okulları arasındaki fark, kısaca aşağıdaki gibi ifade edilebilir: Liberalizme göre, eğitimde, öğretmen olabildiğince inanç ve değerler üzerine yapılan tartışma ve değerlendirmelerde tarafsız olmalıdır. Bu, özellikle, "tanınma siyaseti" durumunda olduğu gibi, kültürel manada çoğulcu bir bağlam içinde gerçekleştirilmelidir. Katılım yapacakları kültürü seçmek öğrencilere kalmıştır. Aynı şekilde, kültürlerinin hangi unsurlarının korunmaya değer olduğuna dair seçimi de kendileri yapacaklardır. Bireysel otonomi ilkesi bütün eğitim etkinlikleri için kılavuz rolü oynamalıdır. Toplumculuğa göre ise, öğretmen toplum hayatının iyi olduğu anlayışı ile çalışmalıdır; toplum birey üzerinde önceliğe sahiptir.

Toplumculukta, toplumun genel iyiliğine, bireysel özgürlük üstünde öncelik verilir. Liberalizmde, hakiki iletişimin şartı olan bireysel öğrencinin özgürlüğüne saygı gösterilir. Bundan dolayı, bu amaçla oluşturulan iletişime dayalı yaklaşımın toplumculuktan daha ziyade liberalizme uyduğu düşünülecektir, ancak bu kanaat çok ama çok basit bir sonucu ifade etmektedir. Toplumculuk ile yapılmış ve çürütülmesi zor liberalizm hakkında bir eleştiri mevcuttur. Bu eleştirinin temeli, öğrencinin otonomisini korumak amacıyla temel olarak görülen tarafsızlık ne mümkün ne de eğitimde istenilen bir şeydir. Tarafsızlık, otonomi yönünden bakıldığında açıkça görüleceği gibi mümkün değildir, aynı şekilde eğitimde savsaklığa neden olacağından dolayı istenilir de değildir. Bu bizi direkt olarak çözülemez soruna

itmektedir. Liberalizm tercih edilebilir olarak görülse de, toplumculuğun liberalizm hakkında yaptığı eleştiri o kadar temelli ve asıldır ki, liberalizm adına yapılan ilk seçimin hükmünü ortadan kaldırmaktadır. Diğer taraftan, öğrencilerin manipülasyonu ve eğitim olarak kafalarının yıkanması tehlikesi dolayısıyla toplumculuk da iyi bir seçim değildir. Eğitimde savsaklık ile eğitim bazında yapılan manipülasyon ve kafa yıkama arasındaki ikilemden kurtulmanın bir yolu var mı?

Az önce, iki uç pozisyonu ifade ettim: aşırı liberal ve aşırı toplumcu görüşler. İtidal liberal görüşe göre, tarafsızlık ilkesi, kültürel topluluklarda var olan büyük farklılıkları savunmayı ve de bu toplulukların karakteristiği olan kültürel uygulamalara olan saygıyı korumayı sağlar. Sadece bireysel öğrencilerin haklarını korumakla kalmaz, fakat özellikler grupların ya da toplulukların ve de temsil ettikleri farklı kültürlerin haklarını da korur. Bu topluluklar olmaksızın, toplum da var olamaz. Bu yüzden, eğitimin odağı, öğrencilerin ait oldukları topluluğun kültürüne olan katılımları olmalıdır. Her iki itidal görüşler bir birine benzemektedir zira her biri, çeşitlilikleri içerisinde toplulukların kendilerine ait kültürlerine vurguda bulunmaktadırlar. Ancak, itidal liberal görüş, tekil topluluk üyelerine yaptığı vurgudan yola çıkarak topluluk için saygı duymakta iken, itidal toplumcu görüş, topluluklardan oluşan topluma yaptığı vurgudan yola çıkarak topluluk için saygı duymaktadır.

İletişime dayalı yaklaşım daha iyi ılımlı liberal görüşe mi yoksa ılımlı toplumcu görüşe mi uyar? Her iki görüşün de kendine göre dezavantajları bulunmaktadır. İlimli liberal görüşe göre, öğretmen sınıfındaki öğrencilerin temsil ettikleri kültürleri değerlendirmekten kaçınılmalıdır; öğretmen bu tür bir değerlendirmeyi, sadece “dar ahlakiliğe” ait olan değerler ve normların, farklı topluluklar arasında paylaşılan ahlaki felsefelerin evrensel bir geçerliliğe sahip oldukları görüldüğünde yapabilir. Bu kaçınma hareketinde, bir kere daha eğitim savsaklığını riske eder. İlimli toplumcu görüşe göre, öğretmen, okul topluluğunun resmi yönetmeliğinde belirtilen kültürün değerini açıklama

görevi içinde olması gerekmektedir. Bu yaklaşım eğitim aracılığıyla beyin yıkama ve manipülasyon tehlikesi ile doludur. Bir kere daha kendimizi iki ateş arasındaymışçasına bir ikilem içinde bulmaktayız.

Bu ikilemden bir çıkış yolunu basit bir deneysel olgu yolu ile bulabiliriz. Sadece ama sadece tartışmanın salahiyeti için, ılımlı toplumcu görüşten yola çıkıp öğrencilerin topluluk okullarına (community schools) kayıt edilmesine bakacak olursak, o zaman cevap epey basit bir hal alacaktır. Bir bölge içinde ve bir topluluk içinde birden fazla kültür karakteri barınıyorsa – ki bu, bu makalede ele alınan konudur – topluluk okulları kültürel olarak farklı nüfuslardan gelen öğrenciler ile dolacaktır. Bunun anlamı, “topluluk okullarından” değil, “toplulukların okullarından” bahsetmeliyiz demektir. Bundan dolayı, ılımlı bir toplumcu bakış açısından bakıldığında, bu farklı kültür ve toplulukların *iyi hayat vizyonları*, tamamıyla müfredat içinde yansıtılmalıdır. İlimli toplumcu görüşe göre, farklı kültürleri ve farklı toplulukları sınıf içinde sunarken, öğrencilerin özgürlüğünü garanti altına almak için öğretmenler kendilerine hakim olmalıdır. Bu ise, öğretmenin tamamen nötr bir davranış takınmasını ve böylece toplumcu liberal eleştiriyi geçersiz kılmasını gerektirmez, fakat öğretmenin değerlendirmeleri ve bu değerlendirmelerin odaklandığı argümanlar bir tartışma ve iletişim konusu olmalıdır. Bu süreçte, öğrencinin otonomisinin oluşturulması nihai hedeftir. Bu bakış açısı ılımlı liberalizm ve ılımlı toplumculuk unsurlarını bir araya getirirken, aynı zamanda da, eğitim savsaklığı ve eğitim aracılığı ile yapılan beyin yıkama ve manipülasyon arasındaki ikilemin de oluşmasını engellemektedir.

4.2 İletişim tasarımı

Şu ana kadar, hem meşru hem de yapılabilir olan şeyin eğitimin savsaklığı ile eğitim aracılığı ile yapılan beyin yıkaması ve manipülasyon arasında olduğunu açıklamaya çalıştım. Bu açık ve özgür iletişim yolu, gerçeğin bulunması için sürekli var olan karşılıklı mübadele ve anlayış süreci olarak tanımlanabilir. Bu mübadele inançların, ilkelerin, değer ve normların ifade edilmesini içermekle beraber bunların açığa

kavuşturulmasını, açıklanmasını, mantıksallaştırılmasını da içerir. Anlayış, başkasının bakış açısının benimsenmesi ve başkasının açıklamalarına ve mantıksallaştırmalarına saygı duyulmasıdır. Bu, geçici olsa bile, dayanak noktalarının çıktığı bireysel ve sosyal tarihin hesaba katılması ve benimsenmesini içine alır. Bu mübadele ve anlayış süreci doğrunun, iyi ile kötünün ne olduğunun araştırılmasının bir parçası olup, kişi böylece bütün hayatı boyunca hikmet yani faydalı bilgi ile yaşayabilecektir⁴.

Bu iletişim yalıtılmış olmamalıdır, tersine eğitimle alakalı hedef belirten ve aynı zamanda da bu iletişim içinde tutulan bazı tarzlara odaklanmalıdır. İlk ikisi olan kültürel değişim ve kültürel gelişmenin, bilgiyle alakalı yönleri bulunmaktadır. Üçüncüsü olan kültürel aydınlatma ise deneye dayanan bir doğa içermektedir. Dördüncüsü olan duyguların kültürel oluşumu ise önceki tarzların duygusal etkileri ile alakalıdır. Beşincisi olan karakterin kültürel oluşumu ise diğer dördünün bir birleşimi olarak düşünülebilir. Bu beş tane tarzın sıralanışının sadece bilgi verici yani öğretici bir önemi vardır. Daha fazla düşünülürse, birisinin diğerinden ayrı düşünülemeyeceği fark edilecektir, yani bunlar bir birine bağlı nosyonlardır. Hepsinin üzerinde biraz da olsa duralım.

Daha önceden de belirtildiği gibi, en önemli ilk eğitim tarzı, değerleri, gelenek ve göreneklere ve normları içeren *kültürel değişimdir*. Bu değişimin amacı öğrencinin bu kültürün içselleştirmesi ve ama aynı zamanda öğrencinin seçme özgürlüğünü arttırmasıdır. Bu hem öğrencinin kişisel bir seçim yapabileceği hem de seçim yapma işlemini erteleyebileceği anlamına gelebilir (Van derVan, 1998b, pp.125-180). Bu kültür değişiminde, en önemli değer yönelimleri, sadece çoğulculuk perspektifinden değil ve fakat aynı zamanda bu yönelimler arasındaki çatışmalardan, zıtlıklardan ve çelişkilerden de çıkmalıdır. Öğrenciler aynı zamanda farklı insanların ve farklı grupların bu alanda

⁴ A. Van der Ven, Ahlaki Benliğin Oluşumu 1998, p.31. dipnot 27: burada "uzlaşma arayışını" (Habermas, 1982, 1983) "gerçek arayışı" ile değiştirdim.

yaptıkları farklı seçimlerle ve de bu süreçte ulaştıkları uzlaşmalarla da tanışmalıdır (Van der Van, pp.114-124).

İkinci tarz is *kültürel gelişme* tarzıdır. Kısmen daha önceden kültür değişimi çerçevesi içinde bahsettiğim seçim özgürlüğünü harekete geçirmek için öğrencinin kültürel yargısının gelişmesine odaklanır. Bu kültürel gelişim tarzı iki tane, sözde "yumuşak" aşamayı bir birinden ayırır. Kültürel gelenek aşaması ve geleneğin eleştirel yansıma aşaması. İlk aşamada, öğrenci içinde büyüdüğü kültürle ilgili bilgi ve görüş sahibi olur ve bu kültüre katılım yapmak için neyi yapması gerektiğini öğrenir. İkinci aşamada ise, öğrenci eleştirel bir duruş edinmeyi, kendi kültürünü diğer kültürler ile karşılaştırmayı ve kendi kültürünü diğer kültürün bakış açısı ile değerlendirmeyi öğrenir. Doğal olarak, bir öğrencinin kültürel geleneği (örneğin, baskın ya da azınlık bir gruba ait kültürel bir hareketten edinilen gelenek), bir başka öğrenci için geleneğin eleştirel yansıması anlamında imkân sağlayabilir.

Üçüncü tarz ise *kültürel aydınlatma* tarzıdır. Bu, öğrencilerin sınıfa beraberlerinde getirdiği değerler, normlar ve alışkanlıkların açıklığa kavuşturulmasıyla ilgili değildir sadece, fakat aynı zamanda, bu alışkanlık ve görüşlerin eleştirel bir tartışması ile ilgilidir de. Bu eleştirel tartışma sadece bir grup içinde ya da bütün sınıf arasında geçmemelidir, daha ziyade, yoruma dayanan bir perspektiften bakıldığında, bu alışkanlıkların ortaya çıktıkları ya da ilişkili oldukları daha geniş geleneği de kapsamalıdır (Van der Ven, 1998b, pp.257-266).

Dördüncü tarz da *duyguların kültürel oluşumu* tarzıdır. Burada, yukarıda bahsedilen tarzlar içinde ortaya çıkan kültürel yönelimlerin yol açtıkları duygusal etkilerinin oluşumu ele alınmaktadır. Bu duygusal oluşum, kültürel iletişim ve bunun yanında bir ego kimliğinin ve temel güvenin gelişimi ile oluşan tesirlerin iletilmesi aracılığıyla öğrencinin duygusal gelişimine katkıda bulunur. Bu duygusal oluşum içerisinde, adalet, utanma ve suçluluk duyguları, seks ve aşka ilişkin hisler, öğrenme, müşahede, tecrübe ve de içerik sayesinde öğrenciye iletilebilir (Van der Ven, 1998b, pp.301-338).

Son tarz ise önceki tarzlardaki öğrenme süreçlerinin ortaya çıktığı *kültürel karakter oluşumu* tarzıdır. Bu, erdemliğin gelişmesi için oluşturulmuştur. Son yarım yüzyıl boyunca vurgulanan irade gücü ve disiplin ile değil, öğrencinin kendi kültürüyle oluşturduğu kendini eleştiren ve bunun yanında kültürel kader ve meydan okuma, kültürel yazgı ve özgürlük arasında ortaya çıkan çatışma ile karakterize edilen ilişkinin, kendi kendine gelişen karakterine karşı takınılacak interaktif, anlatıcı ve hatta trajik bir yaklaşım ile somut bir hal almaktadır.

Bir bütün olarak bakıldığında, bu beş tarzın hedefi, öğrencinin düşünen kültürel bir benlik geliştirmesi olmuştur, ki bu hedef sayesinde öğrenci diğerleri ve hatta kendisi ile toplumsal diyaloglara girebilecektir. Hem aktif hem de pasif şekilde bu tür çok boyutlu diyaloga girerek, anlatıcı ve tartışmacı bir şekilde, benlik hem kendi hikâyesini anlatır hem de benliğe kendi hikâyesi anlatılır, karakterinin ortaya çıktığı kültürel anlamlar ağı içinde bu benlik yaşar ve yaşatılır.

5. Hristiyan eğitimi içerisinde tanınma siyaseti

Bu bağlamda, Hristiyan eğitimi Hristiyanlığın laik bir okulda ayrı bir konu olduğu anlamına gelmez, fakat bir bütün olarak sosyal bir kurum bağlamında bakıldığında okuldaki eğitim açıktan bir takım Hristiyan değerleri, standartları ve geleneği ile yürütülmektedir. Mezhepler (Roman Katolik ya da Protestan gibi), kuruluşlar (milli kilise tarafından kurulmuş bir cemaat ya da dernek gibi) ve yapılaşmalar (müfredat ve müfredat dışı etkinlikler gibi) arasında bir ayrım yapmak mümkünse de, kendimi şu genel profile bağlı tutmaktayım: Hristiyan eğitimi, bir takım Hristiyan yönelimlerince yürütülen bir eğitimidir (Van der Ven, 1082). Her ne olursa olsun, bu sonraki formüleştirme, özellikle genel terimler ışığında yapıldığından, aynı zamanda yeterince zorluk da barındırmaktadır. Bu, özellikle bazı olası çeşitlilikleri göz önüne aldığımız zaman aşikâr bir hal alır. Hristiyan yönelimlerin bileşimi Kutsal Kitap'a (Bible) dayandırılabilir ki bu durumda Eski ve Yeni Ahit öncelik için bir biriyle yarışacaklardır. Bu yönelim aynı zamanda Kutsal Kitap'ı Hristiyan geleneği ile birlikte esas olarak

alabilir ve Kutsal Kitap'ın çağdaş yorumu da dâhil olmak üzere, Kutsal Kitap'ın zaman içindeki devamlı değişen yorumunu bir başlangıç noktası kılabilir. Bu ise Hristiyan okullarının kökten dinci ve liberal okullara ayrılmasını doğurabilir. Son olarak da, yönelimlerin bileşimi "Confessio Augustana" ya da Vatican II gibi kiliseye ilişkin belirli belgelerden de ortaya çıkabilir. Bu belgeler illaki kökten dincilik ve liberalizm arasındaki tartışmayı sonlandıracak değildir. Ancak, bunu güçlendirebilirler, zira bu belgelerin kendileri sonradan bir kere daha yorum çelişkisi konusu olabilir.

Burada, söz konusu edilen kiliselerin spesifik karakterleri ve de bu kiliselere esin veren ve onları yönlendiren kilise çalışmaları önemli bir rol oynamaktadır. Muhafazakârlığı ve de değişimi hedef alan kilise çalışmaları arasında benim *Bağlam İçerisinde Kilise Çalışması*'nda yaptığım türden (1996a) bir ayırım yapılabilir. Önceki, kiliseyi Baba, Oğul ve Kutsal Ruh üçlü gizemine ayna tutan bir gizem, ya da ilahi bir kurum olarak kilise gibi işaret kodları kullanmakta, sonraki ise, Tanrının insanları, inananlar topluluğu, İsa hareketi, Kutsal Ruh topluluğu gibi işaret kodları kullanmaktadır. Bir başka deyişle, önceki paragraflarda tartışıldığı gibi kültürel, dini ve eğitimsel çoğulculuk Hristiyan çoğulculuğunu içine alacak şekilde genişletilmelidir ki bu belirli bir biçimde Hristiyan eğitiminin gelişimi ve tanınması için de geçerlidir.

Bu çok-etnikli ve çok-kültürlü topluluk çerçevesi içinde söz konusu olan en önemli sorulardan birisi, Hristiyanlık ile diğer dinler arasındaki ilişkidir⁵. Bazı Hristiyan gruplar bu söylemi reddetmektedirler, zira Karl Barth'ın Hristiyanlığı bir din olarak değil, bir "inanç" olarak kabul etmektedirler. Bundan dolayı, Hristiyanlık ile "öteki" dinler hakkında konuşamazlar, fakat sadece Hristiyanlık ile dinler arasındaki ilişkiden bahsedebilirler. Nasıl olursa olsun, merkezi öne-

⁵ 1997/1998 yıllarında Hollanda'da yüzde yirmiden fazla yabancı öğrencisi olan okulların sayısının devlet okulları içinde, toplamda yüzde 25, Roman Katolik okulları içinde yüzde 14, ve Protestan okulları içinde de yüzde 10 olması oldukça dikkat çekicidir (Hollanda'daki Alloctonen, 76).

me sahip olan konu şudur: Hristiyan eğitiminin daha da fazla gelişmesi için, bir takım Hristiyan yönelimleri tarafından yürütülen Hristiyan eğitimi diğer dinlerden gelen yönelimlere ne tür bir önem vermektedir?

Literatürde, bu soruna ilişkin olarak çeşitli pozisyonların oldukça işe yarar şemaları bulunabilir. Bu şemalar modelleri ve alt modelleri de doğurmuştur (NİSET, 1998, pp. 43-62; Sterkens, 1998; van Stekelenburg, 1998, pp. 97-115). İlki olan *tek dinli model*, Hristiyanlığın eşsiz, mutlak ve evrensel olmasından yola çıkar. Burada, Hristiyan eğitimi, öğrencilere tamamen ve sadece Hristiyanlığı tanıtmaktan ya da en azından öğrenciler için sağlam bir Hristiyan dayanak kurmaktan başka bir şey yapamaz, böylece öğrenci sahip olduğu Hristiyan inancını kaybetme tehlikesi ile karşılaşmadan diğer dinleri de tanıyabilir. Buna dışlayıcı alt model adı verilebilir. Buna ilaveten, tek dinli model aynı zamanda kapsayıcı bir yön de içermekte olup, bu yönü ile diğer dinleri hoş karşılamaktadır ve bu dinlerin, Hristiyanlığın yan gölgesi, haber vericisi, tohumları, ya da nişaneleri⁶ olarak değerlendirilebileceklerini farz etmekte ve bu kapsayıcı perspektiften öğrencilere bu dinlerin tanıtılmasını meşru görmektedir.

İkinci model ise *çok dinli model*dir. Tek dinli modelde çeşitli dinler Hristiyanlığa göre ikincil derecede görülürken, çok dinli modelde bu tür dinler aynı derecede görülmektedirler. Bu eşitlik, dinlerin bir biri ile olan ilişkileri bağlamında sahip oldukları eşitlik ilkesinden gelmektedir. Bu eşitlik, karşılıklı olarak farklı tarihsel, mukayese edilmiş, felsefi, psikolojik ve/veya sosyolojik görüşlere dayanıyor olabilir. Çok dinli model görüşüne göre eğitimdeki amaç, öğrencilere diğer dinler hakkında tanımlamaya yönelik olarak bilgi sağlamak ve onların bu dinleri anlamasına yardımcı olmaktır.

⁶ "Yan gölge" terimini Bhaktin'den esinlenerek kullandım.

Dinler arası model ise dinler arasındaki diyaloga odaklanır⁷. Bu modelin iki tane alt model vardır, tekil diyalog modeli ve de çoklu olanı. Tekil diyalog modeli Hristiyanlığın bakış açısından Hristiyanlık ile diğer dinler arasındaki diyalogu söz konusu edinir. Öğrencilere Hristiyanlığın diğer dinler ile diyalogu nasıl kurduğu tanıtılır. Ya öğrencilerin zaten Hristiyanlık ile tanıştırıldıkları ve seçimlerini Hristiyanlıktan yana yaptıkları ve diğer dinlerle diyaloga bu bağlılıkları aracılığıyla girebilecekleri, ya da bu diyalogu kurmayı, Hristiyan liderlerin ve düşünürlerin diğer dinler ile diyalogu sürdürme şekillerine odaklanan eğitim aracılığı ile Hristiyan bir bağlılık aracılığı ile zamanla öğrenebilecekleri farz edilir. Çoklu diyalog modeli ise Hristiyanlık ile diğer dinler arasında Hristiyanlık perspektifinden bakılarak kurulan diyalog hakkında değildir, tersine, Hristiyanlık dâhil çeşitli dinler arasında bu dinlerin her birinin sahip olduğu perspektif ele alınarak kurulan diyalog hakkındadır. Çoklu diyalogda, odak noktası hem Hristiyanlık ile diğer dinler arasındaki karşılıklı mübadele, hem de sadece Hristiyanlığın değil aynı zamanda diğer dinlerin tarihleri ile kişinin bireyselliği arasındaki karşılıklı anlayıştır. Bir başka deyişle, çoklu diyalog, toplum merkezcilik ve din merkezçiliğini kırmak, ön yargıları kaldırmak ve gereken saygı ve tanımayı sağlamak amacıyla, tamamıyla perspektiflerin mübadelesine dayanır⁸.

Hristiyan eğitiminin bu üç modelinin çok-kültürlü toplum çerçevesi içinde değerlendirilişi şu üç kriter ışığında yapılmalıdır (Sterkens, Hermans & Van der Ven, 1998, pp.163-165). İlk kriter, kişinin diğer dinlerle diyaloga girmek için sahip olduğu dinine olan bağlılıktır. Ben bu kriteri, günümüzdeki toplum içinde gerçekleşen laikleşme nedeniyle, kişinin kendi dinine veya hayat felsefesine kadar genişletmeyi yaşıyorum. İkinci kriter olan kişinin kendi dininden farklı din ya da

⁷ Hem çok dinli hem de dinler arası modeller bazen "dini çoğulculuk" olarak adlandırılıp, Knitter'i (1995) "bir çoğulculuk çoğulculuğu" olduğu yönde düşünmeye itmiştir; yakında çıkacak olan Jaco Dreyer ile mukayese edin.

⁸ Perspektiflerin mübadelesi ile "toplum merkezçiliği" kırmanın tanımı için (merkezden dışarı itme), Piaget ve Selma'ı inceleyin.

hayat felsefesinin saygıyla tanınması ise, perspektiflerin mübadelesi ile ortaya çıkar. Üçüncü kriter ise, birinci ile ikinci kriter arasında mevcut olan gerilime ilişkili olarak ilk iki kriterin bir kombinasyonu-
dur. Bu, kendi doğasında, doğruyu bulmada karşılaşılan bir zorluk doğuran gerilim olup, bu gerilimin eğitim açısından etkileri bazı açıklamaları gerektirmektedir. Bu gerilim, kişinin kendi dinine ya da hayat felsefine olan bağlılığı ile diğer bir din ya da hayat felsefesinin tanınmasında aynı öneme sahip olan farklılık ya da yabancılığın tanınması arasındaki ilişki ile ilintilidir. Ciddi bir diyalogun karşılıklı aydınlanmaya, bütünleşmeye, saflaştırmaya ya da düzeltmeye ne kadar katkı yapacağı önemli değildir, sonuçta bu gerilimi edebi, tarihi, deneysel ya da sistematik araç veya metotlar ile azaltmaya çalışmak anlamsızca olacaktır. Sonuçta, kişinin şahsi seçimi, sonucu etkileyecek bir faktör olup, şahsi bir seçim olarak Ricoeur'un bahsettiği manada teorik manada bu doğrulayıcı bir karaktere sahip olacaktır: olumlu ve olumsuz yönlerini hesap ettikten, bütün tarihsel ve hali hazırdaki şartları görmezlikten geldikten sonra, burada ve şu anda, ne şekilde karşı çıkılırsa çıksın, bunun benim nihai ve değişmez kararım olacağını garanti etmeksizin, bu veya şu dini ya da felsefi yönelimin lehinde seçimimi yapıyorum: benim değerlendirmem budur (Ricoeur, 1992; Griesch, 1996).

Bu kriterler ışığında hükümde bulunmak gerekirse, tek dinli model lehinde, özellikle de kapsayıcı alt model lehinde yapılacak seçim, ancak Hristiyanlık lehinde seçim yapan öğrencilerin Hristiyanlık eğitimine girmelerine izin verilmesi durumunda haklılaştırılabilir. Bunun zihinde yapılmış bir kurgu olması sebebiyle, bu modeli dikkatten uzak tutabiliriz. Belki de daha dengeli bir formül oluşumunu denemeliyim: durum bu olmadığı sürece, kapsayıcı model çok-kültürlü toplum çerçevesi içinde tartışılabilir olmaktadır. Çok dinli bir model lehinde yapılacak seçim haklılaştırılmaz da; bu durumda her hangi bir bağlılık türü var olmayacağından, en azından, bir bağlılık için ya hiç ya da çok az bir ihtimal olacaktır. Hristiyan eğitime dâhil edil-

mesi için düşünülecek ve buna uygun görülecek tek model dinler arası modeldir. Bu aynı zamanda özel olarak düşünüldüğünde çoklu diyalog modeli içinde geçerli olmaktadır. Zira tekil modelin temelini oluşturan perspektiflerin mübadelesi ilkesini sürekli biçimde çoklu diyalog modeli de takip etmektedir.

Sonraki ikna edici görünebilir ancak yine de şu temel sorunu kendisinde içermektedir. Perspektiflerin mübadelesi ilkesi ne kadar güzel ve etkileyici görünse de, sonuçta, tartışılmayan içerik hakkında arkasında sayısız soru bırakan resmi bir ilkedен başka bir şey değildir. Bunun gibi, içeriği, paradigmaları ya da temaları ilgilendiren hangi başlangıç noktalarından hareket edilirse çoklu diyaloga varılabilir? Bu alanda yapılacak her hangi bir seçim aynı zamanda belirli bir din ya da hayat felsefesi lehinde yapılacak bir seçimi de içinde barındırmaz mı? Eğer, "universalialar" gibi, ya da "insan varlığının Grundbereiche'si (temel yetenekleri)", antropolojik değişmezler, ya da temel ihtiyaçlar gibi meseleler var olsaydı, durum böyle olmazdı. Schwartlander beş tane "Grundbereiche" olduğu önermesinde bulunmuştur (Van der Ven, 1985, pp.191-192), Schillebeeckx (1977, p.674) ise antropolojik değişmezlerden oluşan bir liste hazırlamıştır, Maslow (1954, 1962) temel ihtiyaçların hiyerarşik bir listesini yapmıştır ve son zamanlar da Nussbaum da (1998, p.40) bu tür bir görevi üstlenmiştir. II. Vatikan da konseye göre bütün dinler açısından temel öneme sahip bir soru listesi oluşturmuştur⁹. Ancak, her hangi bir şey ifade edeceklerse eğer, bu tür bir liste üzerinde bulunan soyut kavramlar söz konusu hayat felsefesi ya da dini görüş açısından tüme varıma dayanan bir şekilde yorumlanmalıdır. Doğal olarak, Wills'in ortaya koyduğu gibi (1998), bu tüme varıma dayanan yorumları dinler arasındaki diyaloga bir dayanak oluşturması için kullanmak mümkündür. Bu eğitimde de mümkündür. Ki bu durumda bu tüme varıma dayanan yorumların belirli bir

⁹ Nostra Aetate. Bu sorular Hollanda'da var olan Roman Katolik okullarındaki temel eğitim için din / hayat felsefesi noktasında genel planın dayanağını oluşturmaktadır (NİSET baskısına bakınız).

din ya da hayat felsefinden yola çıkılarak yapıldığını göstermek de mümkün ve gerekli olur. Aslında bu, tekil diyalog modeli lehinde yapılmış bir seçimdir, ama çoklu diyalog modeli yönünde bunu yaymak niyetiyle yapılmıştır.

6. Sonuç

Tanınma siyaseti ile, kültürel azınlıklardan gelen öğrencilerin baskın kültüre katılımının sağlanması ve bu katılım gerçekleştirilirken de bu öğrencilerin kimliklerinin muhafaza edilmesine dayanmaktadır. Aslında bu kompleks bir sorunun oluşmasına neden olmaktadır. Bir taraftan, kültürel azınlıklardan gelen öğrencilerin, modernleşme, laikleşme ve toplumsal katılım alanlarında meydana gelen ve eş güdümlü olmayan çoğul gelişmeler ile karakterize edilen bir kültüre katılımı gerçekleştirilmektedir. Diğer taraftan, kişinin kimliğinin muhafaza edilme hakkı ise hem bir azınlık grubuna ait olan her bir bireyin sahip olduğu insani saygınlık ile alakalı olmakla beraber, hem de toplumsal bir grup olarak bir azınlığın kendisine karşı ayırım yapılmaması hakkı ile de ilintilidir. Fakat bu da şuna işaret etmektedir: hem azınlık gruplarının kendilerine has sahip oldukları kültür unsurları hem de baskın kültürün kendisine has sahip olduğu unsurlar bunların insancıl olup olmadığına dair bir bakış açısı ile değerlendirilmelidir. Eğer eğitim savsaklığı ve eğitim aracılığı ile yapılan beyin yıkaması ve manipülasyon arasında var olan ikilemden kaçınmak istiyorsak, bunun hepsi eğitimde iletişime dayalı yaklaşımı gerekli kılar. Bu iletişime dayanan yaklaşım, liberalizm ve toplumculuk eğitim yaklaşımları arasında orta bir yol olup, hem kültürel hem de dini alan içinde uygulanmalıdır.

Kaynakça

- Baerveld, C. (1999). *Culture and the consensual coordination of actions*. Nijmegen, The Netherlands: Catholic University of Nijmegen.
- Bauman, Z. (1990). *Thinking sociologically*. Oxford: Oxford University Press.
- _____. (1994). *Postmodern ethics*, Cambridge, MA: Blackwell.

- Bellah, R..N. (1998). Is there a common American culture? *Journal of the American Academy of Religion* 66 (3), 613-626.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality*. New York: Doubleday.
- Blum, L. Recognition, value, and equality: A critique of Charles Taylor's and Nancy Fraser's accounts of multiculturalism. In C. Willet (Ed.), *Theorizing multiculturalism. A guide to the current debate* (pp.73-79) Malden, MA: Blackwell.
- Borsboom, A., Hüsken, F & Wolters, W. (1998). *Veld winnen [Gain ground]*. Nijmegen: Catholic University of Nijmegen.
- Bruce, S. (1997). *Religion in the modern world: From cathedrals to cults*. Oxford: Oxford University Press.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (1998). *Allochtonen in Nederland [Minorities in the Netherlands]*. Voorburg/Heerlen, The Netherlands: Author.
- Fraser, N. (1998). From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a "post-socialist" age. In C. Willet (Ed.), *Theorizing multiculturalism. A guide to the current debate* (pp.19-49). Maiden, MA: Blackwell.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Stanford University Press.
- Greisch, J. (1996). Testimony and Attestation. In R. Kearney (Ed.), *Paul Ricoeur and the hermeneutics of action*. London: Sage.
- Gruppelaar, J. & Wils J.-P. (1998). *Multiculturalism*. Best: Damon.
- Gutman, A. (Ed.), (1992). *Multiculturalism and the politics of recognition*. Princeton NJ: Princeton University Press.
- Habermas, J. (1982). *Theorie des kommunikativen Handelns: Bd I-II [Theory of communicative actions]*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1983). *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln [Moral consciousness and communicative actions]*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Harskamp, A. van (1986). *Theologie: tekst in context: op zoek naar de methode van ideologiekritische analyse van de theologie, geïllustreerd aan werk van Drey, Moehler en Staudenmaier*. [Theology: text in context. In search of a method of ideology critical analysis of the use of theology illustrated in the work of Drey, Mohler and Staudenmaier]. Nijmegen: Catholic University of Nijmegen.
- Hobsbawm, E.J. (1980). *De tijd van de revolutie, 1789-1848 [The time of the revolution, 1789]*, Amsterdam: Meulenhoff.

- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. Cambridge: MIT Press.
- Jong, J. de (1998). *Waardenopvoeding en onderwijsvrijheid* [Value education and private education], Nijmegen, The Netherlands: Catholic University of Nijmegen.
- Knitter, P.F. (1995). *One earth many religions: Multifaith dialogue and global responsibility*. Maryknoll, NY: Orbis.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Addison-Wesley.
- _____. (1962). *Towards a psychology of being*. Princeton: John Wiley & Sons.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Peeters, H. (1984). *Burgers en moderniseren* [Citizens and modernism]. Deventer, The Netherlands: Drukkerij Administratief Service Centrum.
- Peukert, H. (1989). Kommunikatives Handeln, Systeme der Machtssteigerung und die unvollendete Projekte Aufklärung und Theologie [Communicative actions: Systems of enlargement of power and the unfinished projects of enlightenment and theology]. In E. Arens (Ed.), *Habermas und die Theologie* [Habermas and theology] (pp.39-64). Düsseldorf: Patmos Verlag.
- Ricoeur, P. (1995). *La critique et la conviction: entretien avec Francois Azouvi et Marc de Launay* [Critique and conviction: conversations with Francois Azouvi and Marc de Launay]. Paris/New York: Columbia University Press.
- _____. (1992). *Oneself as another*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rogier, L. 1.(1964). De kerk in het tijdperk van verlichting en revolutie: Geschiedenis van de kerk. Deel VII [The church in the time of enlightenment and revolution], Hilversum/Antwerpen: Brand.
- Rorty, R. (1993). Human rights, rationality, and sentimentality, In S. Shute & S. Hurley (Eds.), *On human rights* (pp.111-134). New York: BasicBooks.
- Schillebeeckx, E. (1977). *Gerechtigheid en liefde: Genade en bevrijding* [Justice and love: Mercy and liberation], Baarn, The Netherlands: Nelissen.
- Schluchter, W. (1979). *Die Entwicklung des okzidentalen Rationalismus* [The development of western rationalism]. Tübingen, Germany: Mohr.
- Searle, J. R. (1996). *The construction of social reality*. London: Free Press.

- Sociaal en Cultureel Planbureau (1998). Sociaal en cultureel rapport 1998. Rijswijk, The Netherlands: Author.
- Sterkens, C, Hermans, C, & Ven, J.A. van der (1998). Theories about the relationship between religions in religious education. In A. Ploeger & C. Sterkens (Eds.). *Search for meaning* (pp. 163-190). Kampen, The Netherlands: KOK
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ____ (1994). The politics of recognition. In A. Gutman (Ed.). *Multiculturalism and the politics of recognition* (pp. 107-142) Princeton NJ: Princeton University Press.
- Toulmin, S. (1990). *Cosmopolis: the hidden agenda of modernity*. New York: University of Chicago Press.
- Ven, J.A. van der (1982). *Kritische godsdienstdidactiek* [Critical religious pedagogy], Kampen, The Netherlands: KOK.
- ____ (1985). *Vorming in waarden en normen* [Education in values and norms], Kampen, The Netherlands: KOK.
- ____ (1996a). Botsende Culturen in Nederland? [Conflicting cultures in the Netherlands], Kampen, The Netherlands: KOK.
- ____ (1996b). *Ecclesiology in context*. Grand Rapids, MI: William B. Eerdmans.
- ____ (1998a). *Education for reflective ministry*. Leuven, Belgium: Peeters.
- ____ (1998). *God Reinvented?* Leiden, The Netherlands: Brill.
- ____ (1998). *Formation of the moral self*. Grand Rapids, MI: William B. Eerdmans.
- ____ (1999, May). *Human rights and religion among South African youth*. Paper presented at the conference "Human Rights and Our Responsibilities Towards Future Generations", Malta.
- Verweij, J. (1998). *Secularisering tussen feit en fictie* [Secularization between fact and fiction]. Tilburg: University Press.
- Weber, M. (1920/1978). *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie* [Complete works on the sociology of religions]. Tübingen, Germany: Mohr.
- ____ (1980). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehende Soziologie* [Economy and society: Foundation of the "verstehende" sociology]. Tübingen, Germany: Mohr
- Welsch, W. (1987). *Unsere postmoderne Moderne*. [Our postmodern modernity] Weinheim, Germany: Deutscher Studien Verlag.

- Welten, V.J. (1992). *Greep op cultuur. Een cultuurpsychologische bijdrage aan het minderhendedebat* [Culture in grip: A cultural psychological contribution to the debate on minorities], Nijmegen, The Netherlands: Catholic University of Nijmegen.
- Wils, J.-P., & Mahnke, H.-P. (Hrsg.) (1998). *Multikulturalität. in: Ethik und Unterricht* [Multiculturalism in ethics and education]. Best: Damon.
- Young, I.M. (1998). Unruly categories: A critique of Nancy Fraser's dual systems theory. In C. Willet (Ed.) *Theorizing multiculturalism. A guide to the current debate* (pp.50-67). Maiden, MA: Blackwell.

Çeviri: Fatih Şeyhanoğlu

İngiltere’de Çokkültürlülük ve Eğitim: Dâhili Bir Tartışma*

*Tariq Modood & Stephen May***

Pek çok batı ülkesinde olduğu gibi, İngiltere’de çokkültürlülüğün daha yaygın bir kamusal tanımı ve etnik azınlıkların durumu İkinci Dünya Savaşı sonrasında ortaya çıkmıştır. Bu tanım çoğunlukla 1940’ların sonlarında, sömürge sonrası Karayip kaynaklı işçi göçleri nedeniyle aceleci bir biçimde yapılmıştır. Bu göçleri, 1960’larda gövdesini kırsal Güney Asya Cumhuriyetleri’nin oluşturduğu fakat daha sonra buna bağlı olarak bazı işçi kategorilerinin girişine de izin verildiği bir göç süreci takip etmiştir. Afrika-Karayiplileri, ilk önce karıkoca ve çocukları getirdiler, bunu çoğunluğunun 1970’lerde, 80’lerde ve 90’larda tüm aileyi yaygın bir biçimde yeniden bir araya getirmeyi başaran Hindistanlılar, Pakistanlılar ve Bangladeşliler’in göçü takip etmiştir.

Bu modele bir istisna oluşturanlar yalnızca 1960’ların sonlarında ve 1970’lerin ortalarında örneğin Uganda gibi bölge ülkelerinden kaçan veya sınır dışı edilen ve aralarında okul çağı çocuklarının da bu-

* Tariq Modood & Stephan May (2001). Multiculturalism and education in Britain: an internally contested debate, *International Journal of Educational Research*, vol. 35:3, pp. 305-317, künyeli makalenin çevirisidir.

** Prof. Tariq Modood, İngiltere Bristol Üniversitesinde Sosyoloji ve Politika bilim dalı öğretim üyesi ve Centre for the Study of Ethnicity and Citizenship müdürüdür. Dr. Stephen May, İngiltere Bristol Üniversitesi Sosyoloji Bölümü öğretim üyesidir.

lunduğu aileleriyle birlikte İngiltere'ye göçen Hint kökenli Doğu-Afrika göçmenleridir. Karayipli göçmenlerin gelişlerinden hemen sonra, değişik zaman periyotlarında Asyalıların yetişkin göçmen dönemi ardından siyah ve Asyalı çocuklar oldukça önemli sayısal oranlarda İngiliz okullarına geldiler. 1970'lerin ortalarında, Güney Asyalılar Afrika-Karayiplilerine karşı önemli oranda sayısal bir üstünlüğe sahiptiler fakat bu durum son yıllara kadar okullara yansımada. Bu nedenle 1960'ların ortalarına kadar İngiltere'de siyah ve Asyalı göçmenler arasında eğitimsel konular gündeme gelmedi, ancak küçük bir kısım Güney Asyalı göçmen hariç.

Bu göçmen nüfusa ilişkin konular, yeni gelenlerin öteki olarak algılanışları ve ırkçı karşı koymalardan bağımsız olarak, yalnız eğitimsel konular bağlamında değerlendirilemez. Bu ilk dönemdeki yerleşmelerde, tipik ırksal konuların üstesinden gelme ve eğitimsel konuları aşağıdaki maddelerden oluşan ırksal önyargılardan bağımsız bir biçimde ele almayı denediler:

- Martin Luther King tipi renkarşıtı-önyargı ve renkkörü hümanizmi, ki kişinin fenotipleriyle değil erdemleriyle yargılanması gerektiğinin önemine vurgu yapmaktadır (Modood, 1999).
- Diğer kültürlerden insanların kendi kültürel pratiklerini genellikle yüzeysel biçimlerde yaşamaları için onları cesaretlendirmek suretiyle onları hoş görmek (bkz. örneğin Stone, 1987 ve Troyna).

Genellikle hoş karşılamak İngiltere okullarındaki etnik azınlıkların ilk varoluşuna değin deneysel sorumluluklar, onların yüz yüze kaldıkları kültürel izolasyon ve ırkçılığın gücü ve her ikisinin okullardaki varlığı hususunda, ilk planda, çok az bir öneme sahipti. Ancak kayda değer sayıda siyah ve Asyalı çocuğun okul sistemi içerisine girip özel ihtiyaçları belirlediği ve istenmeyen şekilde muamele gördüklerinde sorun olmaya başlamıştır.

1. Irkçılığın fark edilmesi

1970'lerde siyah onurunun ve siyah gücünün (sadece Amerika'dan ithal edilmiş bir kavram olarak değil) İngiltere'de sömürgecilik sonrasında yankı bulduğu ve ırk kavramının yükselişe geçtiği bir iklimde, eğitim ırksallaştırılmış zulmün ilkesel noktalarından biri olarak tanımlanır hale geldi. Bu durumda siyah kimliğini ve tarihini inkâr söz konusuydu fakat daha da önemlisi pek çok Afrikalı Karayipli anne babaya göre, iş sahibi olmak için gereken temel nitelikleri kazanmayı başaramayan ve anne babaları tarafından yalnızca sosyal mobilitayı hedef alarak yetiştirilen (çocukların da kendi kimlik ve tarihlerini) inkârı gittikçe artan oranda kabulleri söz konusuydu (bkz.örneğin, Stone, 1981). Bu, daha çok öğretmenleriyle çatışma içinde, işsiz ve kanunla başları dertte olan Afrikalı-Karayipli gençlik ve özellikle erkek çocukları hakkında daha çok yaygındı. (bkz. örneğin, Coard, 1971). Bu tür (önyargılar) Afrikalı-Karayipli ebeveynlerin 1970'lerde çocukları için ek Cumartesi okulları kurmaya çalışmalarına neden olan sosyal dezavantajlar ve dışlamanın neden olduğu başarısızlık örnekleriyle de genelleştirilmekteydi (bkz.Chevannes & Reeves, 1987; Reay & Mirza, 1997). İşte bu nedenle İşçi Partisi yönetimi 1977'de Batı Hindistan kökenli çocukların başarısızlıklarının sebepleri hakkında üst düzeyde ve bağımsız bir araştırma başlattı. Araştırma 1979'da başladı. "Bütün etnik azınlık gruplarından çocukların eğitimsel ihtiyaçları ve başarılarının araştırılması" adı altında (eğitim sistemi dışındaki faktörleri de hesaba katacak şekilde genişletilerek) ele alındı (DES, 1981); başkanın ismine "Rampton Raporu" adıyla 1981'de bir rapor yazıldı.

"Rampton Raporu"nda, Batı Hindistanlı çocukları altı değişik yerel eğitim müessesesinde, diğer üç kategorinin "Asyalılar", "Beyazlar", "diğer bütün etnik gruplar"ın çocuklarıyla da ilişkili olmak üzere araştırma yapmak suretiyle farklı performansları aydınlatan bir resim çizdiler. Afrikalı-Karayipli öğrencilerin daha düşük düzeydeki eğitimsel performansında etkin bir faktör olarak ırkçılığın aydınlatılması

önemliydi. Eğitimsel performans hakkındaki sonuçlarına rağmen bu rapor, sosyal sınıfın etkisini açıklamada başarısız oldu veya etnik azınlık gruplarıyla eğitimsel performansın çeşitleri arasında yeterli ilgiyi kuramadı. IQ testinde kültürel iddiaların delillerinin de dâhil edilmesi, etnik azınlık öğrencilerinin özellikle Afrikalı-Karayıpli erkek çocuklarının öğretmenleri tarafından ırksal yönden olumsuz olarak tiplleştirilmeleri ve çokkültürlü sınıflar için öğretmen eğitiminin genel yeter-sizliği gibi bu çerçevedeki belirli konular araştırma kapsamına girmektedir (DES, 1981). Öğretmen ırkçılığı hususundaki araştırma bulguları önemli tartışmalara yol açtı ve yeni muhafazakâr yönetimin baskısı altında Anthony Rampton, Michael Swann ile yer değiştirmek üzere istifaya zorlandı.

Swann raporu olarak bilinen son araştırma raporu, Afrikalı-Karayıpli gençlerin beyazlardan daha düşük başarı düzeylerine sahip olduklarını, Asyalı ve beyazların ise benzer başarı düzeylerine sahip olduklarını gösteren daha sofistike edilmiş ve farklılaştırılmış araştırma bulgularını içermektedir. Her iki tarafın bireysel ırkçılığının ve ırkçılığın yayılmacı ikliminin etkisi anlaşılmaya devam edilirken (DES, 1985, s.36), Swann raporu, vurguyu anti-ırkçı stratejilerden resmi başlıkta "Herkes İçin Eğitim" adlı kapsayıcı çokkültürlülük yaklaşımına çevirdi. Toplumda tamamıyla ortak olarak kabul edilmiş bir değerler grubu çerçevesinde etnik azınlık grupları için sınırlı desteğin ve gerekli yardımların sağlanması, aynı zamanda azınlık ve çoğunluk grupların her ikisi de bütün etnik gruplar kavramı kapsamına dâhil edilmesi öngörülen bir çokkültürlü eğitim yaklaşımı görülmektedir (DES, 1985 s.5). Fakat çokkültürlülüğün bu biçimi kendi sınırlarına sahiptir. Bu sınırları ortak değerler çatısının nelerden oluştuğu kolayca düşünülebilir ve ama tartışılmaz. Dilsel ayrımcılık, olumlu bir değer olarak kabul edilmiştir fakat iki dilli bir eğitim düşüncesi İngilizce'ye dönüşüm söz konusu olmadığı sürece reddedilmiştir; azınlık dillerinin eve ve etnik azınlık toplumları arasında sınırlı kalması gerektiği (bu durumun bir eleştirisi bağlamında) tartışılmıştır (bkz.,Tollefson, 1991;

May, 2001). Rapor, benzer bir unsur olarak, etnik azınlık okullarının ayrımını özellikle İslâmi okulların ayrımı fikrini reddetmiştir. Anglikan, Katolik ve Yahudi okullarının uzun süreli varlığını kabul etmesine rağmen Müslüman okulların bulunması ihtimalini sosyal bölünmeye sebep görmüştür. Üstelik, rapor okullardaki dini yapılaşmayı sağlam bir biçimde kendinden uzaklaştırmıştır ve bu konuyu tartışırken, "her çocuğun okula getirdiği değerlerin, inançların ve kültürel kimliğin güçlendirilmesinde eğitimin rolü olmaz, olması da beklenemez" denmektedir. (DES, 1985, s.321).

Bu çokkültürlü eğitim düşüncesi, geniş ölçüde merkezi yönetim tarafından görmezlikten gelindiği ve sadece bazı yerel otoriteler ve okullar tarafından parçacı bir biçimde de tecrübe edildiği "Thatcherism"ın altın çağına rastlamaktaydı. Bunun ironik yanı ise Swann Raporu'nun izafi çokkültürlü ve ırkçı karşıtı eğitim değerlerine, akademik tartışma açması nedeniyle yüksek düzeyde bir katkının sorumlusu olmasıdır. Gerçekte İngiliz sistemi bağlamında eğitim 1970'lerde, 80'lerde ve 90'a gelinceye kadar çokkültürlü ve ırkçı karşıtları arasındaki düşmanca tavırların derecelerini göstermektedir. Bu düşmanca tartışmalar daha yeni yeni oluşmaya başlayan çokkültürlü ve ırkçı karşıtı eğitimin iki kutuplu eğitim yapılaşmasının bir dönüşüm yaşamasına neden oldu (Gillborn, 1995; May and May, 1999b).

2. Irkçı karşıtı eğitime karşı çokkültürlü eğitim

Bu anlaşmazlıkların çoğu gerçekte İngiltere'de çokkültürlü ve ırkçı karşıtı iki kutuplu eğitim yapılaşmasında, çok kültürlü ve anti ırkçı eğitimin biraradalığı ırkçılık karşıtı eğitimciler tarafından karşıt ve düşmanca formlar olarak kabul edilmesinden kaynaklanmıştır (Mullard, 1984, s. 12). Irkçı-karşıtı eğitimcilerin neo-Marksistliğin çokkültürlülük eleştirisine dikkat çekerek çokkültürlülüğü yeniden yapılandırması ve ırkçılığa karşı olma anlamındaki okullaşma söyleminde çokkültürlülüğün kültür farklılıklarını somutlaştırarak toplumda en temel mesele olan ırkçılığa bir çözüm üretememesini tartışmışlardır. Çokkültürlü eğitime yönelik son vurgu bireysel girişimlerin değişti-

rilmesi gerektiği kültürel anlaşmayı ve farkındalığı besleyen ve azınlık öğrencilerinin kendilerine saygılarını arttıran ve artan bir ahlaki seviye neticesi, Swann Raporu'nda örnek gösterilen bütün özellikler, en iyimser ifadeyle basit bir iyileştirme ve en kötümser ifadeyle de daha geniş politik boyutlar ve güç yapılarıyla bağlantısını ihmal ederek siyah mücadeleyi küçültmek ve ayrıştırmak olarak kabul edilmiştir (Grinter, 1990, s.212; bkz. Brandt and Mullard; Brandt, 1986; Gillborn, 1990).

Bu merhum Barry Troyna (Troyna; Stone (1987) ve Troyna; Troyna & Hatcher, 1992; Troyna & Williams, 1986) ile bağlantılı olarak ele alınan bir görüştür. Troyna için ırkçıkarsıtlığı iyi ırksallaşma için gerekliydi ve ırkçılık kendisiyle karşısında durulmasından önce kabul edilmesi gereken bir olguydu. Eleştirel olarak bakıldığında antiırkçılar tarafından çoğunlukla eleştirilen ve azınlık öğrencilerini amaç edinmeyen çokkültürlü eğitim, zihinsel anlamda meşgul olunması gereken bir durum kabul edilmelidir. Bu daha ziyade diğer ayrımcılık türleri arasında ve bunların etkileri konusunda ırkçılığın toplumdaki etkilerini ve sürecini aydınlatan politik bir eğitimidir.

Fakat ırkçıkarsıtlığı nasıl çokkültürlülüğü ciddi anlamda eleştirdiyse, aynı zamanda kendisi de önemli problemlerle yüzleşmekteydi. Bunun en azından İngiliz kontekstinde en önemli ve en zayıf noktaları şunlardır:

- Kültürelciliğin her çeşidinin reddedilmesi artarak büyüyen kültürel ırkçılık fenomenleriyle mücadele etmedeki başarısızlık sonucunu vermektedir.
- İki kutuplu bir siyah beyaz ikilemini güçlendiren ve siyahlık konusunu önemli kılan geniş çaplı politik bir programın teminine yönelik birliktelikli eğilim,
- Yukarıdaki her iki eğilimin önemli bir sonucu: Asyalıların ayrıcalıklı tecrübe ve ilgilerini küçültmektedir.

Bu zayıflıklar İngiltere'deki ırk ve eğitim üzerine üçüncü bir rapora, Burnage raporuyla (MacDonald, Bhavnani, Khan, & John, 1989) keskin bir biçimde kamuoyu gündemine taşınmıştı. Bu rapor Manchester'daki güçlü bir ırkçıkarsıtı politikası olan Burnage Lisesi'ndeki Ahmet İkbālullah'ın ırksal olarak motive edilmiş cinayetini araştırdı. İrkçıkarsıtı söyleme geniş anlamda sempatisine duymasına rağmen rapor okulun belirli bir anti-ırkçı politikayı içeren tutumunun bu olaya katkıda bulunduğ u sonucuna varmıştır. Okul politikasını doktriner ve bölücü olarak tanımlanmakta ki rapor bu yaklaşımı geniş anlamda ahlaki veya sembolik ırkçılık olarak ifade etmektedir. Buna göre bütünüyle ırkçı olarak görülen beyaz öğrenciler, ister faşist arayan gözler gibi isterse de ırkçıkarsıtlığı savunanlar olarak sınıflandırılırlar, grup, cinsiyet, yaş veya benzeri değişkenlere hiç değ inilmemiştir (s.402).

Güney Asya deneyimini entegre etmeyi başaramayan 1980'lerin anti-ırkçı teorisinin politikasının başarısızlığı Burnage raporunda gündeme gelmedi, fakat son on yılda politik açıdan bu açık bir şekilde görünmekteydi. Güney Asyalılar böylece kendileri için marjinal, anlamsız ve ilgilerini yansıtmayan fakat sembolik açıdan Afrika kökenlilere ileriye bakma yetisi ve gurur veren ırkçılık yankılayan siyah terimini açık bir şekilde reddetmeye başladılar (Modood (1988 ve 1994). Bu tür ilgileri merkeze alan pek çok Güney Asyalı, renk ırkçılığından beslenen grupların kültürel asimilasyonunu isteyen ve bu grupları marjinalize eden ve buların saygınlığını azaltan ırkçılığı kültürel ırkçılık olarak tanımlamışlardır (Modood, 1997a; CMEB, 2000). Bu ırkçılık sadece kişinin renginden dolayı yönlendirilmiş değ il (beyazlarla aynı kültürü paylaşmasına rağmen yine ırkçılığa maruz kalanların yanı sıra) aynı zamanda kültürel olarak farklı algılanan ve bu farklılığı devam ettirmek isteyen gurplara da yöneltilmiştir. (Modood, 1997a; CMEB, 2000). Güney Asya'lılar bu tür gruplardır ve kendi sınırlı dinleri, dilleri, gelenekleri, aile yapılarını korumaları ve genç neslin bu değ erler üzerinde devam etmesi ile ilgilenirler. Gerçekte onların ırk-

karşıtı söylemlerden ziyade çokkültürlülük bağlamında değerlendirilmeleri daha makul görünmektedir. Bu (yaklaşım) sadece söz konusu azınlığın kabul edilmiş bütün eksikliklerine rağmen kültürel pratiklerin önemini tanımaya devam etmesi ve kalplerinde derince bunu hissetmelerinden dolayısıyla değildir (Hoffman, 1996; May, 1999a). Bu konu çok açık bir şekilde Pakistan kültürünü aşağılayan ve yerli Pakistanlıların öfkesine maruz kalan Ray Honeyford, Bradford'daki Honeyford Affair'de okul idarecisi olarak sergilediği tutumda ortaya çıkmıştır (bkz. Halstead, 1994). Ayrıca Honeyford'un Müslüman okulların devlet tarafından finanse edilmesine karşı çıkması (Walford, 1994), etnik gruplar ve okullarla ilgili çok sık gündeme gelen sorunların renk ırkçılığı ile uygun bir şekilde halledilmeyeceği belirtmiştir.

Ayrıca, eğitimsel derecelerin elde edilmesi, yüksek bir eğitime devam edebilme, iş imkânına sahip olma, iyi kazanma vb. konularda beyaz olmayanların aşağı sınıfla eşitlendiği düşüncesinin son zamanlarda toplanan veriler çerçevesinde doğru olmadığı görülmektedir. (Modood, 1992; Jones, 1993). Böylece etnik azınlıklar arasındaki farklı eğitimsel başarılar hakkındaki bilgi ilk önce Swann Raporu tarafından özetlendi ve bu bilgi 1980'lerin sonlarında ve 1990'ların başlarında yapılan araştırmalarla doğrulanmaya devam etti, buna rağmen bu araştırmalarda özel Asyalı gruplardan ziyade genel ve farklılaşmamış Asyalı kategorisinden söz edilmektedir. Daha sonra Asyalı terimi özelleştirilerek Hindistanlı, Pakistanlı ve Bangladeşlilere ayrıldı, bunun sonucu ise Asyalı ve beyaz ayrımının bazı önemli bulguları sakladığı gerçeğidir. Buna göre Hindistanlılar, özellikle Doğu Afrika Asyalı Hint kökenliler beyazlardan daha fazla başarılıdır fakat Pakistanlı ve Bangladeşliler ise Karayiplilerden daha kötü durumdadırlar (Modood et al., 1997). Doğaçlama bir biçimde bütün beyaz olmayan grupların beyazlardan daha kötü bir performans sergilediği ve üstelik beyaz siyah ikili birleşik bir modelin var olduğu düşünülmemektedir ve akademik başarısızlığın başlangıçta renk ırkçılığına neden olduğu düşünülmektedir.

Bu tür gelişmelerin eğitimle sınırlandırılmayan toplumda farklı katmanları açığa vuran ve özünde çoğulcu ve bununla paralel olarak bir tek otantikliğe indirgenemez temel bir tip olarak siyah olgusunun teorik yorumuyla da uygunluk arzeder (Gilroy, 1987; Hall, 1992). Bu, çok sayıdaki yeni teorileştirmeler hüsnü kabul gördüyse de pek çoğu için yeterli olmamış ve hâlâ Afrikalı-Karayipli tecrübesi öncelenmeye devam etmiştir. Örneğin, hâlâ tersi delillerin varlığına rağmen sorunla ilgili gelişmeler politik siyahlığın Asya'lı bir reddinden ziyade yeniliği ima eden, nüanslara daha çok dikkat çeken ve çoğulculuğu tartışılan siyahlık olgusuydu (Modood, 1998a, s.84). Bu aynı zamanda Müslüman kimliğinin gerçek dünyada saygınlığını azaltmasına rağmen dini kimlik ve "İslamophobia"yı da dışlamaktadır.

İrkçıkarsıtlığının tersine, gerçekte çokkültürlülüğü boydan boya kesen tartışma, İslâm'ın okullarda kurumsallaşması isteğiyle birlikte, Müslüman kimliğinin hızlı yükselişiydi. Önceden de belirtildiği gibi Swann raporu laik bir çokkültürlülük düşüncesiyle tasarlandı ve devlet tarafından maddi olarak desteklenen çokkültürlülük bağlamında İslâmi okul ya da öğretilerin verildiği bir kurumu ısrarla reddetti. Bununla birlikte pek çok çokkültürlülük taraftarı bu konuya olumlu yaklaştı ve İngiliz hükümeti iki Müslüman ilkokulu ve geçenlerde de ilk defa kızlar için bir orta okulun devlet sektöründe açılmasını kabul ettiler. Buna rağmen çokkültürelciler Müslümanların desteklenmesi gereken bir grup olarak görürken pek çoğu da Müslüman muhafaza-kârlığının ve bazen de din ve toplumsal cinsiyet arasındaki bazı fundamentalist duruşları desteklediklerini düşündükleri için olanlardan mutlu değillerdi. Sonuçta pek çok çokkültürelci önemli dini kimliklerin bu konular üzerinden sosyal ve politik olarak kamuoyu gündemine gelmesine ve tartışılmasına izin verilip verilmemesi gerektiği hususunda kararsızdırlar (CMEB, 2000). İrkçi-karşıtlarının konumu daha rahatsız ediciydi. Sadece onların laikliği değil genellikle onların daha katı sekülerizmi de rahatsız edicidir (Saghal & Yuval-Davis, 1992), fakat bundan da başka bazı Müslümanlar, Müslümanların yüz

yüze kaldıkları ayrımcılığa ilgi göstermeyen ırkçı politikaların güçlü bir biçimde eleştirisini yapar hale geldiler. İrkçıkarsıtlığına yapılan bir başka eleştiri de onların tam olarak sadece Asyalı Müslümanlara karşı önlem alıp Afrikalı Karayiplere karşı bir şey yapmaması ki politikacıların da düşündükleri gibi bu grup belki de İngiltere'nin en fakir ve dezavantajlı grubuydu. (Modood et al., 1997). İrk ilişkilerinde Müslümanlar için uygunsuz siyasi mevkilerden birini en iyisi kabul eden siyasetçiler tarafından Pakistanlılar'ın ve Bangladeşliler'in yüz yüze oldukları dezavantajlarla birlikte, Müslüman aktivistlere göre, Müslümanlar ırk kategorilerinde yanlış ve geçersiz yerlere konulmaktadır (UKACIA, 1993). En kötüsü onlar bunu özellikle Müslümanların sosyo-politik biçimlenmesinin aciliyetini önlemek amacıyla bir tuzak olarak görmektedirler (Muslim Parliament, 1992). İyi ya da kötü bugün artık Müslüman toplumun varlığı diğer ırkla ilgili konularda olduğu gibi İngiltere'de önemli bir faktör olarak kabul edilmekte fakat ırksal, etnik ve dini kimlikler oldukça iç içedirler.

3. Önemli Bazı Konular

3.1. Kutuplaştırılmış başarı düzeyleri

Son on yıldan daha uzun bir dönemdir toplanan veriler ışığında neredeyse bütün etnik azınlıklar güçlü bir şekilde daha kaliteli bir yaşam için uğraş vermektedirler. Azınlık gruplarındaki her iki cinsiyet de mecburi eğitimi alma noktasında ortaklırlar. (Eğitime katılım ve performans açısından daha önceki dönemlerde sıkıntı yaşayan Karayipli erkekler ve Bangladeşli kızlar içinde bugün kalite arayışı doğrudur.) Bazı gruplar Afrikalı Asyalılar ve Çinliler paylaşımlarında daha çok ortak noktaya sahiptirler (Modood et al., 1997). Katılım düzeylerinin yüksekliği, yüksek düzeyde niteliklerin kazanıldığı anlamına gelmez. Fakat bazı etnik azınlıkların beyazların da üstünde performans sergiledikleri, diğerlerinin de başarmak için yüksek eğitimde iyi ve genellikle daha iyi yer alabildikleri gerçek bir mesele olarak karşımızdadır. Buna rağmen tahsil görülen bölümler bununla orantılı olmayan daha az prestijli enstitülerdir. Bununla orantılı olarak 18-24

arası yaşlardaki Afrikalı, Çinli, Asyalı, Hindistanlı ve diğer etnik gruplardan gençler beyazların girdiğinden en az iki kez daha fazla Üniversite'ye girmektedirler, hem de en çok rekabet gerektiren iki sahada, tıp ve hukuk (Modood & Shiner, 1994). Bunlar kayda değer kazanımlardır ve pek çok uzman tarafından tahmin edilemezdi. Hatta bugün bile ırkçılık karşıtı ya da çoğulcu toplum analizleri ile de anlaşılabilecek konular gibi gözükmemektedir. (Modood & Acland, 1998). Bu ırkçılığın oldukça azaldığı ya da yok olduğu anlamına gelmemektedir. Bu başarılar ırkçılığa, kültürel adaptasyon zorluklarına ve sosyo-ekonomik dezavantajlara rağmen elde edilmiştir. Üstelik elde üniversiteye giriş sürecinde bazı ırksal dışlamaların yapılmış olabileceğine dair deliller de vardır.

Bu nokta yaygın analitik yaklaşımlarla örtüşmeyen bir kavramın mevcudiyetindendir. Çünkü bunlar, etnik ilişkilerde eksik bir modeli var saymaktadır. Bu yaklaşımlar göçmenlerin ve etnik azınlıkların İngiltere'deki ilk sınıf pozisyonlarına uygun olmayan eğitim alma arzularını kaydetmede ve İngiliz eğitim sisteminin yeterli bir açılıma ve desteğe sahip olması dolayısıyla etnik grupların eğitim arzularını parçacı da olsa bir şekilde gerçekleştireceklerini belirtmede başarısız olmuştur. Parçacı bir şekilde bu işi yerine getirme konusu oldukça eleştirilirdir. Her ne kadar topluca bazı başarıları belirtildiyse de Karayipliler, Pakistanlılar, Bangladeşliler gibi grupların okullardan neredeyse hiçbir meslek edinmeden ayrıldıkları söylenmelidir (Modood et al., 1997). Afrikalı-Karayipli ve belki diğer grupların da aynı zamanda belirsiz oranda bir oranda disiplin cezalarını tecrübe ettikleri hatta okuldan uzaklaştırıldıkları görülmektedir. (CMEB 2000, s.152) Bu gibi farklı tecrübeler ve dışlamalar doğrudan özellikle göç öncesi göçmenlerden ve onların nesillerinden oluşan sosyal sınıfa dayandırılır. Böylece ticari ve profesyonel bir arka plana sahip olan Doğu Afrika Asyalı göçmenlerin kırsal alandan gelen ve İngilizce'yi konuşamayan bir Pakistanlıya oranla ve hatta iyi eğitiminden dolayı beyazların eğitim düzeyinden de daha iyi oldukları şaşırtıcı değildir (Modood et al.,

1997). Öte yandan bir sınıf analizi göçmenlere özel bir motivasyonla ve etnisitenin değişik sınırlandırılma biçimlerini göz önüne alarak incelemeyi gözardı etmemelidir. Buna göre İngiliz Pakistanlıların okuldan alıkoyulma oranları beyazlara göre çok daha fazla olmasına rağmen, üniversite başvuruları ve üniversiteye giriş düzeyleri oldukça yüksektir (Modood, 1998b). Böylece etnik azınlık düzeyinde kutuplaştırılmış bir azınlık başarısı durumu ortaya çıkmaktadır, böylece yorumcular analizlerini bu daire etrafında veya başka bir kutupta yapmaktadırlar. Bundan dolayı henüz tatmin edici bir analiz yapılamamıştır. Zaten bunu başarmak da mevcut meydan okumaların en önemlilerindendir.

3.2. Din, cinsiyet ve sekülerizm

İngiltere’de cinsiyet eşitliği konusu, dinin çokkültürlü toplumda yeri ile ilgili olarak yapılan tartışmada oldukça hâkimdir. Bazı feministler belirli bir biçimde Müslümanların ve örgütlü dinin genelde patriarkal olduğunu ve kadını erkeğin ilgileri doğrultusunda eğitmek gerektiğini söylemektedirler (Yuval-Davis, 1992; Saghal & Yuval-Davis, 1992). Bazı feministler ‘mütavazı giyim’ üzerindeki kuralları zikrederler ve başörtüsü takmanın kadını İslâm tarafından nasıl sınırlandığını örnek olarak vermektedirler. Bu konuda kendilerini Müslüman feministler olarak adlandıran grupların oluşturdukları ve örtünmenin anne-baba yahut eş baskısı altında gerçekleşmediğini söyleyen bir literatür ortaya çıkmıştır (Kabbani, 1989). Gerçekte bazen anne ve babalar kızlarını baskı altında büyütebilmektedirler. Üstelik bunlar başörtüsüyle erkelerin gereksiz cinsiyet tercihlerinden kendilerini kurtardıklarını hissetmektedirler.

Salman Rüşdi’nin Şeytan Ayetleri kitabını protesto eden kızgın Müslümanlara karşı bazı feministler, Fundamentalizme Karşı Kadınlar örgütü gibi radikal sekülerist örgütler kurarak karşı çıkmışlardır.. Bu tür grupların ilkesel tartışması dinin özel alana ait olduğu ve kamusal alanda hukuki bir geçerliliğinin olmadığıdır. Gerçekte bazı sınırları olmakla birlikte onların pozisyonları İslâm’ın Swann Rapo-

ru'nda ele alınan konumuna benziyor. Bu kamusal özel ayrışması klasik liberalizm ayrımıdır ve net bir şekilde takip edildiği bir yer yoktur, sadece farklı bir şekilde Fransa'da ve Amerika'da uygulanmaktadır. Kamusal-özel ayrışmasının kişisel mi yoksa siyasal mı olduğu temelinde birbiriyle yarışan doğası üzerinde ısrarcı olan bu tartışma feminist ve diğer farklı politik perspektiflerle elbette uyuşmamaktadır (Benhabib, 1992; Fraser, 1992). Çok radikal bir görüş olan Müslümanlar gibi dini azınlıkların İngiliz politikası içerisine girmesi İngiltere'de Kilisenin kurumsal ayrıcalıklarının kaldırılması anlamında değil de söz konusu organizasyonların (devlet, belediyeler ve merkezi hükümet ve din) arasındaki boşluğun daha da genişletilmesini ön görmektedir. Bunun en açık örneği olarak sayıları binlerle ifade edilen farklı kilise okullarına devlet tarafından yapılan mali desteğin giderek kesilmesidir. Başlangıçta dini azınlık tanımlamasına katılan birkaç grup vardı, bundan dolayı seküler çokkültürelcilerin muhatabı doğrudan marjinal dini gruplardı. Son zamanlarda Hristiyan dini gruplardan olmayıp da konu üzerine konuşan çok sayıda kişi din ve devlet arasındaki sembolik ve maddi bağlantının korunmasının önemini tartıştılar (Modood, 1997b). Bu yüzden sekülerizm ve cinsiyet etrafındaki tartışmalar çokkültürlülük ajandasında yerini almakta ve genişleterek tartışılmaya devam etmektedir.

3.3. Melezlik ve Yeni İngilizlik

Keskin birlikteliklerin yerine sosyal ve kültürel karışımdan yana olan, ikinci ve üçüncü göçmen nesiller arasındaki yeni güven tanınmaksızın, çağdaş çokkültürlü gelişmelerin tamamlanması mümkün olmayacaktır. Örneğin, etnik azınlıklar hakkında en geniş dördüncü araştırma, etnik azınlık gençliğinin azınlık kimliğiyle güçlü bir biçimde donandığını ve tam anlamıyla İngilizleşmediğini göstermiştir (Modood et al., 1997). Bu gençlerin üçte biri kendi kimliklerini şöyle ifade etmişler ve demişlerdir ki 'kendimi İngiliz-Hintli ve Pakistanlı hissediyorum'. Bu çoğaltılmış ve melezleşmiş kimliklerin varlığını göstermektedir. İngiltere'deki değişik ırk (kimlikler) arası evlilik oranları oldukça dikkate değerdir. Örneğin İngiltere doğumlular arasında Karayipli erkeklerin yarısı, kadınların üçte biri, Hintli ve Afrikalı As-

yalı erkeklerin beşte biri, Pakistanlı ve Bangladeşli erkeklerin onda biri ve çok az sayıda Güney Asyalı kadın beyaz bir eşle evlidir. Dördüncü araştırmada anne ve babasıyla birlikte yaşayan % 40 Karayipli çocuğun ebeveyninden birinin beyaz olduğu ortaya çıkmıştır.

Sosyal, kültürel, cinsel ve nesilsel açıdan Afrikalı-Karayipli-beyaz olan bu insanlar birbirleriyle karışmışlar ve siyah toplumun düşüncesi üzerine büyük bir etki yapmışlardır. Bütün bunlara rağmen bunlar kamusal alanda henüz tartışılmış değildir. Önde gelen siyah analizcilerce açık bir şekilde tartışılan ise, siyah İngiliz kültürel kimliğinin canlı bir şekilde güçlendiği konusudur. Darcus Howe, siyah insanların bugün bizim hiçbir zaman duymadığımız bir kolaylık ve özgüvene sahip olduklarından söz etmiştir (Younge, 1995). Henry Louis Gates Jr., siyahlık ve İngilizlikle ayrıcalıklanan kültürün önünün açık olduğuna inanmaktadır (Gates, 1997, s.196). Stuart Hall, yalnızca siyah İngiliz kültürünün kendisinin güven verici olarak tanımlanabilmesi olgusunun tartışmamıştır (Hall, 1998, s.39), aynı zamanda siyah gençlerin kendilerini sokakta İngiliz gençliği olarak tanımladıkları da bilinmektedir (Hall, 1998, s.40). Nitelik ve nicelik itibarıyla % 2'den daha az olan bir nüfus kentli gençliğin ırkçılıkla, sosyal dışlamayla ve güç ve zenginliği elinde bulunduran pozisyonlardan uzak tutulmayla yüz yüze olduklarını belirtmişlerdir. Pek çok siyah genç sevilmemekle birlikte, farklı tarzları nedeniyle beyaz gençliğin arzularının nesnesi olmuş ve onlar tarafından kıskanılmış ve taklit edilmişlerdir (bkz. Örneğin, Gates, 1997, s.196).

Diğer yandan siyah insanlar pek çok diğer sosyal alanda ırkçı ayrımcılığı en yüksek seviyelerde tecrübe etmektedirler ve büyük oranda haksız suç ithamlarıyla soluğu hapisanelerde almaktadırlar. Siyah kültürünün başarısı, Asyalı İngiliz genç kültürü de dâhil olmak üzere ve yeni melez kimlikler oluşturmuşlardır ki bunlar ne klasik asimilasyon ile ne de çoğulculuk terimleriyle anlaşılabilir. Bu tür yeni formlar İngiliz ve diğeri şeklindeki ayrımı karmaşıklaştırmakta ve gelecekte etnisite ve çokkültürlülük üzerine daha etraflı analizlerin yapılmasını gerekli kılmaktadır.

4. Sonuç

İngiliz ırkçıkarsıtlığı vasıtasıyla çokkültürlü eğitimin eleştirileri yapılmasına rağmen belirgin biçimde önemli diğerleri ile donanmışlardır. Biz başlangıçtaki odaklanmanın renk-ırkçılığı üzerine olduğunu göstermeye çalıştık. İngiltere'deki ırksal eşitlikçiliğin daha karmaşık çeşitlenmelerle sınırlanması gerektiğini ve çelişkili konuların tek bir ırkçı karşıtlığıyla ifade edilemeyeceğini göstermeye çalıştık. Sonuç olarak, her ne kadar İngiltere de bu iş oldukça yavaş olsa da, çokkültürlülük ve ırkçıkarsıtlığı arasındaki düşmanlık devamlı yanlış ikilemlerdir. Bu tür durumlar karşılıklı tartışmalara girilerek ötekinin karşıt bir güç olmaktan çok zayıflıklarını ortaya koymaya çalışır. Bu Kuzey Amerika tecrübesinden de zaten anlaşıldığı gibi bu konularda ilginç ve yaratıcı sentez durumların ortaya çıktığını göstermiştir (bkz, örneğin, Sleeter & McLaren, 1995; May and McLaren; May, 1999b). Bu arada, ırkçı karşıtları tarafından oldukça iyimser bir görüş olarak kabul edildiği için eleştirilen çokkültürlü eğitimin azınlık öğrencilerinin ekonomik ve sosyal geleceği ile ilgili programları bugün pek çok kesim tarafından İngiltere'de kabul görmektedir (bkz., Short; Short ve May; Short & Carrington, 1996, 1999).

Benzer biçimde çokkültürlü eğitimin ilk formlarının kolayca adapte edildiği yönündeki anti-ırkçı eleştiriler geniş sosyal ve kültürel bağların belirtilmesi gerektiği yönündeki naif bakış açılarına da değişimlidir (bkz. Goldberg, 1994; Kanpol & McLaren, 1995; May, 1999b). Eleştirel çokkültürcülüğün gelişmesi en azından teori düzeyinde başlangıçta her iki İngiliz yaklaşımına da yani hem ırkçıkarsıtlığına hem de çokkültürcülüğe de genellenen ilk patolojik yaklaşımlardan uzak eğitim seviyesinin altındaki etnik azınlıklara öncelik verilmesi gerektiğinin anlaşılmasına neden olmuştur. Bazı azınlıklar hariç diğerlerinin İngiliz gençlerin genel seviyenin altında kaldığı yönündeki teori açıkça doğrulanamamıştır. Geniş anlamdaki ırkçılık ve dezavantajlı yapısal sorunlarının yerine çokkültürlü toplumda çoğunluk ve azınlık öğrencilerinin eğitim yoluyla çoğunluğa nasıl dâhil edilebileceğini yolları giderek araştırılmaya başlanmıştır (bkz, Kalantzis & Cope, 1999; Nieto, 2000; Sleeter, 1996).

İngiliz kontekstinde çokkültürcülük ve antiırkçılığın şu an sadece son yıllarda gerçek anlamda farklı beyaz algılamaları çerçevesinde dağınık siyahlığın bir biri ile ilişkisine değinildiği söylenebilir (Bonnett, 1996). Tekrar, bu konudaki çalışmalar İngiltere’de oldukça yavaş olsa da Bağımsız Etnik İngiliz Çoğulcu Komisyonu tarafından hazırlanan ve beyazları tek bir grup gibi görerek onların geçmişte doğrudan İngilizlikle ilişkisini kuran sorunların ele alındığı görülmektedir. Etnik Çoğulcu İngiltere’nin geleceği isimli CMEB rapor sonunda ırkçıkarsıtlığını çokkültürcülük içerisine getirmiştir, fakat aralarındaki karşılıklı diyalekt henüz bitmiş değildir.

Kaynakça

- Benhabib, S., (1992). *Situating the self*, Routledge, New York.
- Bonnett, A., (1996). Anti-racism and the critique of white identities. *New Communities* 22, pp. 97-110.
- Brandt, G., (1986). *The realisation of anti-racist teaching*, Falmer Press, Lewes, England.
- Chevannes, M. and Reeves, F., (1987). The black voluntary school movement: definition, context and prospects. In: Troyna, B. (ed.) 1987. *Racial inequality in education*, Tavistock, London.
- CMEB (Commission on Multi-Ethnic Britain) (2000). *The future of multi-ethnic Britain*. London: Profile Books.
- Coard, B., (1971). *How the West Indian child is made educationally sub-normal in the British school system*, New Beacon Books, London.
- DES (Department of Education and Science) (1981). *West Indian children in our schools: Interim report of the committee of inquiry into the education of children from ethnic minority groups (The Rampton Report)*. London: HMSO.
- ____ (1985). *Education for all: Report of the committee of inquiry into the education of children from ethnic minority groups (The Swann Report)*. London: HMSO.
- Fraser, N., (1992). Rethinking the public sphere. In: Calhoun, G., (ed.) *Habermas and the public sphere*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Gates Jr, H.L. (1997). Black London, *New Yorker*, 28 April-5 May.
- Gillborn, D., (1990). *Race, ethnicity and education: Teaching and learning in multi-ethnic schools*, Unwin-Hyman/Routledge, London.

- _____. (1995). *Racism and antiracism in real schools*, Open University Press, Buckingham, England.
- Gilroy, P., (1987). *There aint no black in the Union Jack*, Hutchinson, London.
- Goldberg, D., (1994). Introduction: Multicultural conditions. In: Goldberg, D. (ed.), 1994. *Multiculturalism: A critical reader*, Basil Blackwell, Oxford, pp. 1-41.
- Grinter, R., (1990). Developing an antiracist national curriculum: Constraints and new directions. In: Pumfrey, P. and Verma, G., (eds.) *Race relations and urban education*, Falmer Press, London, pp. 199-213.
- Hall, S., (1992). New ethnicities. In: Donald, J. and Rattansi, A., (eds.) 1992. *Race, culture and difference*, Sage, London, pp. 252-259.
- _____. (1998). Aspiration and attitude: Reflections on black Britain in the Nineties, *New Formations*, 33, Frontlines/Backyards Special Issue, Spring.
- Halstead, M., (1994). *Parental choice in education*, Kogan Page, London.
- Hoffman, D., (1996). Culture and self in multicultural education: Reflections on discourse, text, and practice. *American Educational Research Journal* 33, pp. 545-569.
- Kabbani, R., (1989). *Letter to Christendom*, Virago, London.
- Kalantzis, M. and Cope, B., (1999). Multicultural education: Transforming the mainstream. In: May, S., (ed.) *Critical multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education*, Routledge Falmer, London, pp. 245-276.
- Kanpol, B. and McLaren, P., (1995). *Critical multiculturalism: Uncommon voices in a common struggle*, Bergin and Garvey, Westport, CT.
- Jones, T., (1993). *Britain's ethnic minorities*, Policy Studies Institute, London.
- MacDonald, I., Bhavnani, R., Khan, L. and John, G., (1989). *Murder in the playground: The report of the MacDonald inquiry into racism and racial violence in Manchester schools*, Longsight Press, London.
- May, S., (1994). *Making multicultural education work*, Multilingual Matters, Clevedon, England.
- _____. (1994). The case for antiracist education. *British Journal of the Sociology of Education* 15, pp. 421-428.
- _____. (1999). Critical multiculturalism and cultural difference: Avoiding essentialism. In: May, S., (ed.) *Critical multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education*, Routledge Falmer, London and New York, pp. 11-41.

- ____ (ed.) (1999b). *Critical multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education*. London and New York: Routledge Falmer.
- ____ (2001). *Language and minority rights*, Longman, London and New York.
- McLaren, P., (1995). *Critical pedagogy and predatory culture*, Routledge, New York.
- ____ (1997). *Revolutionary multiculturalism: Pedagogies of dissent for the new millennium*, Westview Press, Boulder, CO.
- Modood, T. (1988). 'Black,' racial equality and Asian identity, *New Community*, 14 (3).
- ____ (1994). Political blackness and British Asians, *Sociology*, 28 (3).
- ____ (1997). Difference, cultural racism and anti-racism. In: Werbner, P. and Modood, T., (eds.) *Debating cultural identity*, Zed Books, London.
- ____ (ed.) (1997b). *Church, state and religious minorities*. London: Policy Studies Institute.
- ____ (1998a). Anti-essentialism, multiculturalism and the 'recognition' of religious minorities, *Journal of Political Philosophy*, 6 (4), 378–399. (Reprinted in W. Kymlicka, & W. Norman (eds.), (2000). *Citizenship in diverse societies*. Oxford: Oxford University Press.).
- ____ (1998). Ethnic minorities drive for qualifications. In: Modood, T. and Acland, T., (eds.) *Race and higher education*, Policy Studies Institute, London.
- ____ (1999). The rise and fall of an anti-racism: From political blackness to ethnic pluralism. In: Andrews, G. and Hooper, A., (eds.) *The long 1960s: New left, new right and beyond*, Macmillan and New York: St Martin's Press, London.
- Modood, T., & Acland, T. (1998). (eds.), *Race and higher education*. London: Policy Studies Institute.
- Modood, T., Berthoud, R., Lakey, J., Nazroo, J., Smith, P., Virdee, S. and Beishon, S., (1997). *Ethnic minorities in Britain: Diversity and disadvantage*, Policy Studies Institute, London.
- Mullard, C., (1982). Multiracial education in Britain: From assimilation to cultural pluralism. In: Tierney, J., (ed.) *Race, migration and schooling*, Holt, London, pp. 120–133.
- ____ (1984). *Antiracist education*, National Association for Multi-Racial Education, Cardiff.
- Muslim Parliament of Great Britain. (1992). *Race relations and Muslims in Great Britain: A discussion paper*. London: The Muslim Parliament.

- Nieto, S., (2000). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*, Longman, New York.
- Reay, D. and Mirza, H., (1997). Uncovering genealogies of the margins: Black supplementary schooling. *British Journal of Sociology of Education* 18, pp. 477-499.
- Saghal, G. and Yuval-Davis, N., (1992). *Refusing holy orders: Women and fundamentalism in Britain*, Virago Press, London.
- Short, G. and Carrington, B., (1996). Anti-racist education, multiculturalism and the new racism. *Educational Review* 48, pp. 65-77.
- Sleeter, C., (1996). *Multicultural education as social activism*, SUNY Press, Albany, NY.
- Sleeter, C., & McLaren, P. (eds.). (1995). *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference*. Albany, NY: SUNY Press.
- Stone, M., (1981). *The education of the black child in Britain: The myth of multiracial education*, Collins Fontana, London.
- Tollefson, J., (1991). *Planning language, planning inequality: Language policy in the community*, Longman, London.
- Troyna, B., (1982). The ideological and policy response to black pupils in British schools. In: Hartnett, A., (ed.) *The social sciences in educational studies*, Heinemann, London, pp. 127-143.
- _____, (ed.). (1987). *Racial inequality in education*. London: Tavistock.
- _____, (1993). *Racism and education*, Open University Press, Buckingham.
- Troyna, B. and Hatcher, R., (1992). *Racism in children's lives: A study of mainly-white primary schools*, Routledge, London.
- Troyna, B. and Williams, J., (1986). *Racism, education and the state: The racialization of educational policy*, Croom Helm, Beckenham.
- UKACIA. (1993). *Muslims and the law in multi-faith Britain: Need for Reform*, London: UK Action Committee on Islamic Affairs.
- Walford, G., (1994). *Choice and equity in education*, Cassell, London.
- Younge, G. (1995). Black in Britain: Where are we now?, *The Guardian*, 20 March.
- Yuval-Davis, N., (1992). Fundamentalism, multiculturalism and women in Britain. In: Donald, J. and Rattansi, A., (eds.) *'Race', culture and difference*, Sage, London.

İKİNCİ BÖLÜM

ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK: DİN ve DİN EĞİTİMİ

Teolojide Kopernik Devrimi*

John Hick**

Hıristiyanlık başından beri kendini yaşam ve kurtuluş yolu olarak görmüştür. Burada sorulması gereken soru şu: Bizler Hıristiyan yolunun tek yol olduğunu ve bundan hareketle de kurtuluşun bunun dışında bir yolda olmadığını mı kabul edeceğiz; yoksa insanlığın diğer büyük dinlerini de yaşam ve kurtuluş yolları olarak kabul edebilir miyiz?

Tarihe geri dönerek başlayalım. En az on beş asır boyunca Hıristiyanın tutumu hangi kültür ve ırktan olursa olsun herkesin kurtuluşu için Hıristiyan olması gerektiği şeklindeydi. Bunu ifade eden bildirgeler çoktur. Örneğin, 1302 yılında meşhur papalık ilanı olan Papa VIII. Bonifika'nın "Bizler sadece bir tane olan Katolik, kutsal ve havarisel kiliseye inançla inanmak ve ona sarılmakla yükümlü kıldık. Bizler sebatla ona inanır ve çekinmeden bunu itiraf ederiz, bu yolun dışında ne bir kurtuluş ne de günahların bağışlanması söz konusudur. Dahası bizler ilan ediyor, söylüyor, tanımlıyor ve duyuruyoruz ki; her insan için Papalığa teslimiyet kurtuluş için kesin bir gerekliliktir.¹ Aynı şekilde 1438-45 yılları arasında gerçekleşen Florence

* John Hick (1993). *God and the Universe of Faiths: Essays in the Philosophy of Religion*, Oneworld, Oxford künyeli kitabın 9. bölümünün çevirisidir. (9. bölüm: The Copernican Revolution in Theology. pp.120-132).

** Prof. John Hick, İngiltere Birmingham Üniversitesi'nden emekli din felsefecisidir.

¹ Denzinger, 468-9. *The Church Teaches: Documents of the Church in English Translation* (St. Louis and London: B. Herder Book Co., 1955) ss. 153-4

Konsili kararları şunu ifade eder: "Katolik kilisesi dışında kalanlar, sadece paganlar değil, Yahudiler, heretikler ve skizmatikler, ölmeden önce kiliseye katılmadıkça ebedi hayatı paylaşamazlar. Onlar ancak şeytan ve onun melekleri için hazırlanmış ebedi ateşe gideceklerdir."² Geleneksel Roman Katolik kilisesinin bu öğretisi *extra ecclesiam nulla salus* kilise dışında kurtuluş yoktur dogmasında özetlenmiştir.

Bu hükmün Protestanlıktaki karşılığı, her ne kadar Reform, Lutheran ve Anglikan iman açıklamalarının hiç birinde Hristiyanlığın dışında kurtuluşun olmadığı açıkça ifade edilmemiş olsa da, Hristiyanlığın dışında kurtuluşun olmadığına dair kesin kanaattir. Bu kayıt sadece eski misyoner ifadelerde değil fundamentalist evangelik gruplar tarafından yakın zamanlarda yapılan bildirgelerde de rastlanmaktadır. Örneğin, 1970 tarihli Frankfurt bildirgesi Hristiyan olmayan dünyaya seslenirken "Biz böylece Tanrıya yaratılış merkezli bağlılık gösteren Hristiyan olmayanlara O'na (İsa Mesih'e) iman ederek ve onun adına vaftiz olarak ve insanlığa vaad edilen kurtuluşun yalnızca onda olduğunu ifade ederek meydan okuyoruz³ demiştir. Yine "Hristiyan olmayan dinlerin taraftarları ve dünya görüşü sahipleri önceki dinleriyle olan bağlarını çözsün ve boş ümitlerine son versinler ki inançla ve vaftizle Mesih'in bedeninde kabul edilsinler."⁴ Aynı halet-i ruhiye içinde 1966 yılında hazırlanan Wheaton bildirgesinde bu kuşakta dünyaya İncil'in mesajının duyurulması için taraftarlarından taahhüt alındı.⁵ 1960 yılında Chicago'da yapılan dünya misyon kongresinde duyurulan mesajlardan birisi de "Savaştan beri bir milyondan fazla insan ebedi aleme gitti ve bunların yarısından fazlası Kalvari'de" bu acıları önlemek için ölen İsa Mesih'in mesajını duymadan cehen-

² Denzinger, 714. The Church teaches, s.165

³ Para.3. Christianity Today, 19 Haziran 1970

⁴ Para.6.

⁵ Harold Lindsell, ed., *Kilise'nin Dünya Misyonu*, Proceedings of the Congress on the Church's worldwide mission, 9-16 Nisan 1966, at Wheaton College, Wheaton, Illinois (Woca, Texas: Word Boks, 1966) s.237

^{*} Kudüs yakınlarında Hz. İsa'nın çarmıha gerildiğine inanılan yer (çev.)

nem ateşinin acısına maruz kaldı.⁶ Bütün bu ifadelerin ötesinde ister ortaçağ refarmosyonu ister modern Protestan evangelik hareketi olsun hakim nazariye kilisenin dışında, Hıristiyanlığın dışında kurtuluş yoktur, şeklindedir.

Şimdi düşünüyorum ki bizler bu alıntıladığım ifadelere empatik olarak açık bir şekilde sarılmasak da bugün bu ülkedeki bir çok Hıristiyan olarak bu Hıristiyan misyonunu ve konseptini temel anlamda miras aldık. Açıkça bu görüş, daha doğru ifadeyle faraziye en azından yirmi beş yıldır benim zihnimde mevcut. Ben onu kurtuluşun yalnızca Mesih'le olacağını Tanrının çağrısına İsa Mesih aracılığıyla yanıt vermeyenlerin kurtulamayacağını, muhtemelen, lanetleneceğini veya heba olacağını ifade eden temel Hıristiyan duruşu olarak varsaydım. Bununla birlikte ben bu anlayışa inandığım halde onun negatif çağrışimleri üzerinde ısrarla durmadım. Benim dikkatim kurtuluş alanına odaklandı, dışarıda kalanlara değil. Böylelikle de imanın dışında kalanların ne olacağı sorusunda ısrarcı olmadım. Ve onların dini statüleri ve nihai kaderleri hususunda net bir inanç sahibi olmadım. Sonuçta düşündüm ki doğrusunu söylemek gerekirse ben açıkçası onları görmezden geldim, önemsemedim. Böylece onların varlıklarının ortaya çıkardığı teolojik problemleri de görmezden gelmiş oldum. Ben tanrının bütün insanlığı kendini tam bir birlikle ve Mesih'teki kurtarıcı güçle kendini tanıttığına ve bütün insanların kendisine Mesih aracılığıyla gelinmesini emrettiğine inanmıştım. Bu anlayış çerçevesinde Mesih'e öğrenci olmayanlar kurtuluş yolunu kaybetmiş olmalarına rağmen ben henüz bunu dünyanın bu durumda olan yüz milyonlarca insanına bu sonucu açıkça uygulamış değilim. İma ile şuna inanmaktayım ki insanlığın çoğu ebediyen mahvolacak; fakat buna açık bir şekilde ve bütün kalbimle inanmadım, çünkü diğer inançlarımla ilgili sonuçlara da etki edecek. Bu elbette zihindeki mevcut düşüncenin mantıksız bir ifadesiydi. Ve artık şöyle düşünmüyorum: bir düşünce

⁶ Facing the Unfinished task, Messages Delivered at the Congress on world mission, Chicago, Ill, 1960, J.O. Percy (ed.) (Grand Rapids, Mich.: Eerdmann, 1961) s.9

ki bu düşünceye göre birisinin belirli inançları olacak ama onun sonuçlarıyla yüzleşmekten kaçınacak, bu durum çok nadirdir. İnsanca bir yaklaşımla insanlığın böyle bir kötü sonu için iyilikçi bir isteksizlik ifade edilebilir. Nasıl olursa olsun bu durum benim yıllardır Hristiyanlık ve diğer dinler arasındaki ilişkiyi düşündüğümde düştüğüm durumdur. Tahminimce, bu iki faktörün ürünüdür: birincisi bu alandaki problemlerle yüzleşmeye hazır olmayış, ikincisi de bu problemlerin özel olarak benim dikkatimi çekmemesi.

Fakat bir insan diğer insanların inançlarıyla karşılaşip onları tanımaya başlar başlamaz büyük oranlı bir paradoks, rahatsızlık uyararak gün yüzüne çıkmaktadır. Bizler Hristiyanlar olarak tanrının evrensel sevgi tanrısı olduğunu, onun yaratıcı olduğunu, bütün insanlığın babası olduğunu ve bütün insanların iyi bir son ve kurtuluşa ermesini istemekte olduğunu söylüyoruz. Fakat öbür taraftan geleneksel olarak tek kurtuluş yolunun Hristiyan yolu olduğunu da söylüyoruz. Ve şimdi biliyoruz ki, bunu düşünmeyi bıraktığımızda, bu ana kadar yaşamış ve ölmüş insan ırkının büyük çoğunluğunun ya İsa'dan önce yaşadığını ya da Hristiyan egemenliğinin dışındaki yerlerde yaşadıklarını biliyoruz. Peki, o zaman şu sonucu kabul edebilir miyiz? Bütün insanlığın kurtuluşunu isteyen sevgi tanrısı sadece küçük bir azınlığın gerçekte kurtuluşa sahip olabileceği bu tür bir kurtuluş yolunu düzenler mi? Bu ahlaki ikilemin ağırlığı modern dönemde ki Hristiyan düşünürleri insanlığın dini statüsünü anlamak için diğer yolları da açıklamaya itmiştir.

Şimdi geleneksel ve derin bir şekilde sağlamlaştırılmış 'Kilise dışında kurtuluş yoktur' dogmasıyla başlayarak kilisenin bu tür problemlerle karşılaştığında bu problemleri aşmaya yönelik çabalarına göz atalım: Bu dogma üçüncü asrın başlarında formüle edilmiş ve bu metin Papa VIII. Bonifika tarafından 1302 yılında daha önce alıntılanmış bildiride ilan edilmiştir. İnsanlığın daha geniş dini hayatına dair karşılaşmaların artması ışığında, Ortaçağ kilisesinde anlaşıldığı şekliyle, bu tür bir dogmanın savunulamaz olduğu iyice aşikar hale geldi.

Ve bundan dolayı özellikle Roman Katolik kilisesi çevrelerinde geleneksel sistemi yeniden düşünme adına etkin teşebbüsler olmaktaydı. 1854'ten öncelerde Papa IX. Pius gelişme kaydetti ve karakteristik Katolik dogmasına sadakati devam ettirmekle birlikte, aynı zamanda onun pratik etkilerini değiştirmek için ikinci bir teori yörüngesi kurmuştur. IX. Pius söylevinde "Şüphesiz bir inanç meselesi olarak şu husus kabul edilmelidir ki; Apostolik Roma Kilisesinin dışında kimse kurtuluşa kavuşamaz. Kilise yegâne kurtuluş gemisidir ve her kim ona girmezse o tufanda helak olacaktır. Diğer taraftan şu husus da kabul edilmelidir ki gerçek dinden haberi olmayan kimseler de eğer bu durumları aşılamaz bir cehalet ise Tanrının huzurunda bu hususta suçlu kabul edilmezler.⁷ Böylece Katolik olmayan bir kişi de ister Katolik olmayan bir Hristiyan isterse diğer her hangi bir dinin müntesibi olsun kilisenin dışında da ölse kurtuluşa kavuşabilir ve bu doktrinin kime uygulanacağını sadece Tanrı bilir.

Diğer ilgili teori, *kilise dışında kurtuluş yoktur* doktrininden vazgeçmeden onun temel amacından sakınan örtülü iman ve istekle vaftiz olma gibi iki ilgili düşünce içermektedir. Bu açılımla bilinçli olarak kilise dışında fakat aynı zamanda bilinçsiz olarak kilise içinde olanlar olabilir. Tanrının iradesini yerine getirmek için samimi bir istek şeklinde gizli bir iman sahibi olanlar mevcuttur. Onlar görünüşte kilisede vaftiz edilmediler fakat gerçeğin ne olduğunu bilmemelerine rağmen onların gerçek konusundaki samimi istekleri sebebiyle onlar bir arzu vaftiziyle kilisenin içindedirler. Bu dairelerin etkisi Roma'daki Papalığın Boston başpiskoposuna 1949'da gönderdiği önemli bir mektupta aşağıdaki cümlelerle özetlenmiştir: "Ebedi kurtuluşu kazanmak her zaman için bir şahsın *aktif olarak* kilisenin üyesi olmasını gerektirmez. Fakat onun en azından *istek ve özlemle* ona ait olması istenir. Bu isteğin her zaman açık olması zorunlu değildir.... Eğer bir şahsın kilisenin mesajını duyma ihtimali yoksa Tanrı *zımnî istek'i* de kabul eder. Bu böyle isimlendirilir; çünkü bir insanın kendi iradesinin Tanrının irade-

⁷ Denzinger, 1647, *The Church Teaches* s.174

siyle uyuşmasını istemesi ruhunun iyi bir halini içerir.⁸ Bu düşüncelerle “kilise dışında kurtuluş yoktur” dogması askıya alınmıştır. Eğer onların Hristiyan gerçeği ile ilgili cehaletleri kendilerinden kaynaklanmıyorsa ve Tanrı'nın iradesini gerçekleştirmek için samimi bir istekleri varsa diğer dinlerden olan samimi insanlar bir anlamda kilisenin içinde sayılırlar.

Takdir etme vesilesiyle kilise dışında kurtuluş yoktur dogmasında aslında kilise dışında kurtuluş vardır. Bu yörüngeler faydalı bir amaca hizmet etmiştir. Fakat bu yörüngeler yalnızca dahili kriterler için iş görebilirler. Çünkü onlar gerçekte, daha iyi argümanlar bulunana dek sezgisel olarak inanılmış bir sonuç hatırına kabul edilmiş, esasında zayıf olan argümanlardır. Bu kadar zor formüle edilmiş ifadeler ya yeterli olmamakta ya da aşırıya kaçmaktadır. Sadece teistlerin tanrı iradesini gerçekleştirme adına samimi bir isteğe sahip oldukları farz edildiği için zımnî istek doktrinin Budizm gibi ve önemli bir kısmı teist olmayan Hinduizm gibi inançların mensuplarını içerecek kadar genişletilmiyor. Böylece o kadar da ihtiyaca cevap vermiyor.

Diğer taraftan yörüngeler Mesih'in kilisesine aktif katılım yerine diğer dini geleneklerin arasında da serpiştirilmiş halde bulunan ilahi gerçeklikle doğru ilişki anlamında ele alınan bir kurtuluş anlayışı şekline getirildiğinde, bizim bu temel dogmadan vazgeçmemizin vaktinin geldiğini açıkça belirtmemiz gerekmektedir.

Ben temel dogmayı sözlü olarak bozulmamış bırakarak değiştirilmek için geliştirilmiş bu ek kuramları “epicycles”(yörüngeler) diye isimlendirdim. Çünkü onlar o gezegenlerin giderek artan doğru bilgisini sağlamak amacıyla evrenin dünya merkezli olduğu şeklindeki eski Batlamyusçu tasvirine eklenmiş daireleri güçlü bir şekilde çağrıştırmaktadır. Yıldızların, güneş ve gezegenler de dâhil, hepsinin dünyanın etrafında merkezi daireler çizerek hareket ettikleri düşünülmekteydi. Bu o zamanlar yıldızlar esas alınarak düşünülmüş makul bir

⁸ *The Church Teaches*, ss.274-5

teoriydi. Fakat gezegenler bu tür planla uyuşmayan bir şekilde yörüngelerinde hareket ettiler. Bu plandan kaçma yerine eski astronomlar adına epicycle denilen merkezleriyle birlikte orijinal dairelerinde dönen ilave ek daha küçük seri yörüngeler eklediler. Eğer bir gezegenin büyük bir dairenin etrafında dönerken daha küçük dairelerde döndüğü düşünülseydi çıkan sonuç daha kompleks ve gerçekte gözlemlenen-den daha yakın olurdu. Ve sistemin bu karmaşıklığı dünyanın evrenin merkezinde olduğu şeklindeki temel dogmayı sürdürmeyi mümkün kılar. Geriye dönerek şunu görebiliriz: teorik olarak dogmayı bilimsel gerçeklerle uzlaştırma gerekliliğinden ötürü yörünge üzerine yörünge ekleyerek dünya kainatın merkezindedir şeklindeki kanaati kesin olmadan sürdürmek mümkündü. Nitekim her şey artarak yapay ve külfetli oldu ve insanların zihinlerinde evrenin merkezinde dünyanın değil de güneşin olduğu şeklindeki yeni Kopernik teolojisi hazır hale gelmişti. Böylece eski Batlamyusçu sistem bir kenara atılmış ve geçmişe bakıldığında tamamen eski ve makuliyetten uzak gözükmekteydi. Dahası; düşünmeden edemiyorum ki, benim temel prensibi kilise dışında ya da Hristiyanlık dışında kurtuluş yoktur anlayışı olan Batlamyusçu teoloji diye adlandıracağım düşünceye de uygulanır. Diğer inanç sahipleriyle yüzleştığımızda, onlar başka inançların bilinçli müntesipleri olmalarına rağmen aynı zamanda farkında olmadan ve zımnın Hristiyanıdır, tarzında bir izah daha getiriyoruz. Teoride her bir şahıs bu tür manevraları kesin olmadan yaşayabilir. Fakat temel dogmayı kesin olarak kabul etmeyen çıkan her bir kimse çıkan sonucu yapay, mantıksız ve ikna edilemez bulabilir ve kendi dinler teolojisinde kopernik devrimine hazır olabilir.

1963–1965 yılları arasında yapılan II. Vatikan konsiline kadar Batlamyusçu teolojinin durumu bu şekildeydi. II. Vatikan Konsili kendisini dünya dinleriyle ilgili olarak sözü edilen Kopernik teolojisinin uygulanabileceğiyle ilgili probleme ayırdı. Maalesef bu olmadı. Konsil eski teoriye yeni daireler ekledi. 1964'te yayınlanan konsilin dogmatik kararlarında konsil şöyle demektedir:

“Mesih’in İncilini ve kilisesini bilmemeleri kendi kabahatlerinden dolayı olmayan, samimi bir şekilde tanrıyı arayan lütufla hareket eden, onlara vicdanın prensipleri doğrultusunda aşık olan O’nun rızasını gözetmeye çalışanlar da sonsuz kurtuluşa erebilirler. Tanrının lütfu sayesinde iyi bir hayat yaşamak için gayret eden fakat hala kesin açık bilgiye ulaşmamış insanlara -kendi paylarında suçları olmaksızın- ilahi takdir kurtuluş için gerekli olan yardımı inkâr etmez, esirgemez. Onlarda iyilik ve doğru adına ne bulunursa bulunsun bunlar kilise tarafından İncile hazırlık olarak görülür.”⁹

1965’te konsilin sonunda kilise ve diğer dinlerin ilişkisi hakkında bir deklarasyonda şöyle denilmiştir: “Katolik kilisesi bu dinlerde doğru ve kutsal olan hiçbir şeyi reddetmez. Kilise bir çok parçada kilisenin benimsediği ve öne sürdüğü şeylerle farklılık arz etmesine rağmen hayatın ve davranışların yollarına, onların kurallarına ve öğretilerine aynı zamanda bütün insanlığı aydınlatan Hakikat ışığının yansıması olarak içten bir saygıyla bakmaktadır.”¹⁰

İlk baştaki alıntıladığım dogmatik ifadelerle kıyasladığımızda II. Vatikan konsilinin kararları oldukça açık ve cömerttir. Duygusal ortam değişmiştir, hem de daha iyiye doğru radikal bir biçimde değişmiştir. Ve bu tür yeni beyanların büyük bir ilerleme kaydettiğinde kuşku yoktur. Fakat her şeye rağmen II. Vatikan Konsili Hristiyanlığın dinlere karşı bakış açısı olması gereken Kopernik devrimini gerçekleştirememiştir. O hâlâ kuşkusuz bir biçimde kurtuluşu, sadece Mesih’te ve O’nun mistik bedeni olan kilise ile birleşmede görmektedir. II. Vatikan Konsili bu birleşmeyi diğer dinsel geleneklerin içinde de rastlanabilen ışığı samimi bir şekilde takip etme temelinde mümkün görmektedir. Fakat diğer inanç sahibi insanların sahip oldukları iyilik ve gerçek, dogmatik yasanın dediği gibi “kilise tarafından İncil’e hazırlık olarak görülür”. Bu şunu ifade eder ki hâlâ diğer dinlerin inançlı insanları, er ya da geç Tanrı tarafından kesin Hristiyan inancı-

⁹ Ch.ii, para. 16

¹⁰ Para.2.

na varmak zorundadırlar. Bu misyon görevi hakkındaki takip eden paragrafta açıklanmıştır: "Mesih'i bütün dünyanın kurtulmasının kaynağı olarak tesis eden Tanrının isteğinin dört bir tarafta tam olarak gerçekleşmesi için kilise kutsal ruh tarafından görevlendirilmiştir."¹¹ Bu Batlamyusçu düşünce yapısı "zamanın sonunda Adem'den bu yana tüm dürüst insanlar babayla birlikte evrensel kilisede bir araya getirileceklerdir." şeklindeki düşüncenin ifade edildiği dogmatik yasanın başında geçtiği gibi aynı şekilde açıktır¹² II. Vatikan'ın kurtuluşun sadece Mesih'te ve onun kilisesinde olduğu ve açıkça Hristiyan inancını içerdiği varsayımı Kardinal Bea tarafından 1964 yılında sunduğu dogmatik karardaki sözlerde de açıkça ifade edilmiştir. O, inançlar arası diyalog algısıyla ilgili olarak: "Dinler arası diyalog değişik dinlerde bulunan ruhsal ve ahlaki değerleri tanımak ve onların müntesiplerine içten saygı göstermektir. Kendi doğru vicdanlarının emirlerine göre yaşam sürenler örtülü bir inançla Mesih ve O'nun mistik bedeniyle birleşirler... Onlar Mesih'in zenginliklerini tamamıyla tanıyıp ve onu paylaşıncaya kadar. Hiç şüphe yok ki kilise onlarla diyalogunda, etkili bir biçimde onları kesin ve tam bir katılımla bu zenginliklere kavuşturmaya gayret eder."¹³ Bu durulan nokta eski Batlamyusçu teolojidir, hem de neredeyse muhtemel bütün daireler hareket halindedir!

Hemen hemen bu kadar, ama tam da değil. Son yıllarda II. Vatikan Konsili'nin deklarasyonu için çalışan birçok Roman Katolik önde gelen ilahiyatçı, bu durumu kilisenin Hristiyan olmayan inançlara yeni saygısının ve kilisenin tavrının imalarının ileri keşiflerinin daha da artmasına yol açan bir kapı olarak kullandı. Bu yeni düşünce II. Vatikan konsilinin beyanından önce başlar, daha öteye gider ve Karl Rahner'in 1961 tarihli, konsilden önce yazılan "Hristiyanlık ve Hiris-

¹¹ Ch. ii, para.17.

¹² Ch. i, para. 2.

¹³ Quoted in J. Neuner, ed., *Christian Revelation and World Religions* (London: Burns&Oates, 1967) s. 7

tiyan olmayan dinler" konulu makalesiyle başlar. O'nun yeni katkısı "isimsiz Hristiyanlık" fikridir. O'na göre "Hristiyanlık, Hristiyanlık dışı dinden olan bir üyeye çatışmaz, onu sadece Hristiyan olmayan biri olarak görmez, bilakis onları saygı gösterilecek ve gösterilmesi gereken isimsiz Hristiyan olarak görür.¹⁴ Böylece Hristiyan olmayan farkında olmadan Hristiyan olabilir. Bu durumda o, bu lütfun kaynağının Tanrı ve efendimizin babası olduğunu henüz bilmemesine rağmen, ilahi lütuf alanının içindedir. Açıkçası Rahner Hristiyanlık dışındaki dini gerçekliğe karşı cesur bir şekilde adaletli davranmaya çaba göstermektedir. Fakat aynı zamanda O (teolojide) gerekli olan Kopernik devrimiyle açıkca yüzleşememiştir ve bunun yerine yalnızca eski Batlyamuscu teolojiye başka bir ince düşünülmüş dış yörüngeyle katkıda bulunmuştur. Biz, "Hristiyanlık dışında kurtuluş yoktur" dogmasını tamamen terketmeden insanlığın daha geniş dini yaşamıyla ilgili doğruluk ve gerçekçiliğe ulaşmak için, şu ana kadar en cesuru olan bir teşebbüse daha bakmalıyız. Bu, Vatikan Konsili'nin, Hristiyan olmayan dinlerle ilgili önemli bölümüyle birlikte, kiliseyle ilgili dogmatik yasaları resmen ilan etmesinden hemen sonra, 1964'te Bombay'da düzenlenmiş olan "Hristiyan Vahyi ve Hristiyan Olmayan Dinler" konferansında Hans Küng tarafından okunmuş olan değerli makalede yer almaktadır. Küng'ün temel ve çarpıcı önerisine göre, Katolik Hristiyanlık dışında tüm dinleri kastederek, tüm dinler, insanlığın kurtuluşunun olağan yolu ve Katolik Kilisesi de olağanüstü yolu olarak görülmelidir. O, "Bir insan, kendi tarihsel durumunda olanaklı kılınan (anne-babasından miras aldığı) dinle kurtulabilir." der. "Bu nedenle de, kendisini arayanı zaten bulmuş olan gizli Tanrı'nın saklı olduğu o dinde Tanrı'yı araması onun hakkı ve görevidir".¹⁵ Böylece O, dünya dinleri "evrensel kurtuluş tarihinde *kurtuluş yoludur*; kurtuluşun genel yoludur: daha genel olarak "olağan" kurtu-

¹⁴ Theological Investigations, cilt 5, (Baltimore: Helicon Press ve Londra: Darton, Longman & Todd, 1966) s. 131

¹⁵ Neuner, s.52

luş yoludur. Buna kıyasla, kilisedeki kurtuluş yolu çok özel ve olağanüstü bir şey olarak gözüktür, demektedir.¹⁶

Eğer burada "olağan" "çoğunluğa", ve "olağanüstü" de sadece "azınlığa" işaret ise, Küng'ün tezi, insanların çoğunun Tanrı tarafından Hıristiyanlık'tan başka diğer dinler aracılığıyla kurtulmuş olduğuna dair bir kabul olurdu. Bu Batlamyus sonrası teoloji dünyasına kararlı bir geçiş olurdu. Fakat gerçekte Küng, terimlerinin yeni olmasına karşın, anlamının açıkca Batlamyusçu olarak kaldığını açıklamaya devam eder. Ona göre dünya dinleri bakımından olağan kurtuluş yolu, o dinlerin taraftarlarının apaçık Hıristiyan dinine varıncaya kadar sadece bir geçiş durumudur. Küng'e göre, Hıristiyan olmayanın kendi dininde Tanrı'yı arama görevi ve hakkı, "O İsa Mesih'in vahiyiyle varoluşsal bir yolla karşılaştığı vakte kadardır".¹⁷ O, diğer inançların mensuplarının "Mesih'e yönlendirilmiş ön-hıristiyan olduklarını söyler. "Dünya dinleri insanları Hıristiyanlıklarını itiraf etmiş değillerdir; fakat Tanrı'nın lutfu sayesinde, onlar Hıristiyanlar olarak adlandırılmış ve planlanmışlardır".¹⁸ Yine O, sadece İsa Mesih'in İncil'i hakkında haber, bilgi aldıkları zaman değil, İncil'in bizzat kendisinin onlara vaaz ettiği zaman Mesih'e iman etmeye karar vermeleri için, Mesih'in Kilisesi'nin dünya dinlerindeki ferdi insanlara bunu duyurduğunu ifade eder.¹⁹ Başka bir ifadeyle, onlar er-geç Hıristiyan olmalılar, fakat bu zaman süresince onlar kınanmış değildirler, çünkü İncil henüz onların şimdiye kadar aşılmaz cehaletini yenecek bir şekilde onlara ulaşmadı.

¹⁶ Neuner, s.53 Aynı iddia H. R. Schlette tarafından monografi *Towards a Theology of Missions*'da geliştirilmiştir. (E. T. Londra: Burns & Oates, 1966) Paul Tillich'in "latent" ile "manifest" ayrımı bağlantılı bir konsept teklif eder. Onun *Systematic Theology*, III, (Chicago: Chicago University Press and Welwyn, Herts: James Nisbet & Co., 1963) ss.152f

¹⁷ Neuner, s.52

¹⁸ Neuner, ss.55-56

¹⁹ Neuner, s.56

Bu açıkca, Küng'ün olağan ve olağanüstü kurtuluş yolu görüşünde kendi dış çemberini eklediği eski Batlamyusçu sistemdir. O'nun düşüncesinin son Batlamyusçu karakteri, Hıristiyanlığı diğer dünya dinlerinden ayırmış olması ve ona tüm insanların zamanla varması gereken din olma gibi özel bir statü atfedişidir. Böylece Küng'e göre Hıristiyanlık ve tabii Roma Katolik Kilisesi, sonunda inançlar evreninin merkezinde durur.

Her ne kadar misyonbilimle veya dünya dinleri tanrıbilimiyle ilgili yayınlanmış literatürlerde rastlamasam da tartışmalarda bazen duyulan bir Protestan dış yörünge de vardır. Bu, kurtulacak kişilerin İsa Mesih aracılığıyla Tanrı'ya ulaşması gerektiği, fakat bu dünyada O'nunla ve vahyiyle karşılaşmamış kimselerin, bir sonraki dünyada karşılaşacakları ve orada O'nu kendi kurtarıcıları olarak kabul etme olanakları olduğuna dair düşüncedir. Böylece, Mesih'in biricik kurtarıcı olarak özel oluşu korunmuştur; fakat, yeryüzünde sadece bir azınlığın O'nu tanıyor olması, Mesih'in kurtarıcılık faaliyet alanını bu dünya ötesine yaymakla, bu özel oluşla uyumlu kılınmıştır. O, aşağıdaki ifadelerin Wolfhart Pannenberg tarafından mı yoksa farklı anonim Hıristiyanlık düşüncesi tarafından savunulduğu tam olarak belli değildir:

İsa'nın cehenneme inişine ilişkin sembolik dil, İsa'nın faaliyetinden önce yaşayan ve onu bilmeyen insanların Mesih'te görülen kurtuluşu paylaşılabileceklerini gösteren genişlemeyi ifade etmektedir. Bu, tüm Hıristiyan misyonları ve insanların arasında Hıristiyanlığın kendi-anlayışı adına gayet önemli bir meseledir: Sadece bilinçli şekilde İsa'ya iman eden kişi mi Tanrı katında açılacak mekanda bir pay sahibi olacak? Yoksa Mesih'in mesajıyla hiçbir zaman temasa geçmeyen veya sadece sathi temasa geçen insanlar, kurtuluş için bilinçsiz katılım gibi bir nedene mi sahip olmalılar? İsa'nın cehenneme iniş konsepti ve ölüm ülkesindeki vaazı ikinci fikri teyit etmektedir. Göstermiştir ki,

görünen kilise dışındaki kişiler, kurtuluştan otomatik olarak yoksun bırakılamazlar.²⁰

Her halükarda Mesih'in şahsıyla ölüm sonrası karşılaşma düşüncesi, ölümden sonra "ikinci bir şans" düşüncesini kabul edilir bulan liberal Protestan düşüncesine uygundur. Buna karşın geleneksel olarak ortodoks Protestan ve yahut da Roman Katolik düşüncesine uygun değildir, onların her ikisi ölümü, inanç bazında Tanrı karşısında hesap vermek için özgürlük dönemimizin sonu olarak görmektedirler.

Bu düşünce, kanaatimce, dinler arası ilişki sorununa en azından doğru yönde nihai çözüm aramaktadır; çünkü onlar için tek mümkün birlik eskatolojik olmalıdır. Ama Batlamyusçu Hıristiyanlığın geleneksel iddiasını koruma adına bir girişim olarak, günümüz yaşamında mevcut olan diğer inançlardaki kurtuluş delillerine – ki bu deliller, ilahi varlıktan iyi derecede haberdar olup yaşamlarında bağlılık gerçeğini gösteren azizler, peygamberler, şehitler ve mistiklerin delillerini içermektedir – mutabık düşmemektedir. Elbette ki birisi, geçici olarak Hıristiyanlık dışı inançlardan olan dindar kişilerin kurtuluşu amacıyla bunun Tanrı tarafından geçici bir temellendirme olarak kabul edildiğini ve Mesih'e öteki dünyada bilinçli bir cevap verene kadar devam edeceğini söyleyebilir. Bu "ikinci şans"ın eklenmesi hariç; Katolik teoloji içinde gelişen benzer bir yörünge olabilir. Batlamyusçu dogmaya sarılmayı başlıca görev kabul eden bazılarına böyle gözükebilir. Ama bu dogmanın kabulun sınırlarını aştığı ve yeni bir dogmayla yer değiştirmesi gerektiğini düşünenler de olacaktır.

Günümüz astronomisindeki Kopernik devrimi, insanların evren ve ondaki yerlerini anlamaları şeklinde bir dönüşümden meydana gelmiştir. Bu aynı zamanda, dönen evrenin merkezi konumunda yerin bulunduğu dogmasından güneşin merkezi konumda olduğu, yer de dâhil, tüm gezegenlerin onun etrafında döndüğü gerçeğine varan bir

²⁰ *Jesus – God and Man*, (trans. Lewis L. Wilkins and Duane A. Priebe), Philadelphia: Westminster Pres, 1967 and London: S.C.M. Pres, 1968), s.272

dogmaya ilişkin bir değişimi de içermektedir. Teolojide de gerekli olan Kopernik devrimi, benzer şekilde inançlar evreni algımızdaki radikal dönüşümü ve kendi dinimizin onun içindeki yerini içermektedir. O, Hıristiyanlığı merkeze alan dogmadan, Tanrı'yı merkeze alıp, bizimki de dâhil, tüm beşer dinlerinin ona hizmet etmesi ve onun etrafında dönmesi gerektiği gerçeğine ilişkin bir değişimi de kapsamaktadır. Bizim anlayışımızdaki böyle bir devrim, Hans Küng'ün bildirisinde verilen Bombay Konferansı'nın sonuçlarıyla da cesaretle desteklenmektedir. Konferans, *dinlerin kilise merkezli anlayıştan tanrı merkezli anlayışa dönüşümünü talep etmekteydi*. Konferans, maalesef, bu programı ne diğer sonuçlarında ne de yayınlanan bildirilerde uygulamaya taşıyamadı. Bu görevin tamamlanması gerekmektedir; fakat bu işe bir katkı önermeden önce, müsaadenizle, bu tür radikal düşünce değişimi durumuna başka bir yöntemle, asgari düzeyde teolojik bir yöntemle yaklaşayım.

Prensip itibarıyla teolojinin Batlamyusçu türünün sadece Hıristiyanlık için değil, bilakis benzer şekilde herhangi bir diğer inanç için de işlevsel olabileceğini anlamamız gerekmektedir; zira Mars'ta veya Jupiter'de yaşayan insanlar, kendi gezegenlerini sistemin merkezine koymak suretiyle herhangi bir şekilde kendi Batlamyusçu astronomilerini oluşturabilirlerdi. Günümüzde din alanında bunun en dikkat çekici örneğini çağdaş felsefî Hinduizm temin etmektedir. Bu inanç sistemi, kişilik de dâhil, tüm niteliklerin ötesinde olan mükemmel gerçeği yani Brahman'ı elinde bulundurmaktadır, Kutsal Kitap'ın Tanrısı veya Bhagavad Gîtâ'nın Krishnası gibi kişisel ilahlar, sırf Mutlak'a ilişkin antropomorfik düşüncenin üzerine çıkamayan beşeriyetin çoğunluğunun yararına yaratılmış Mutlak'ın tikel tasvirleridir. Böylece dünyanın çeşitli dinleri, antropomorfizm ve mistisizme ilişkin çeşitli uygunluklarıyla birlikte, Upanishad'larda tamamen açığa çıkan gerçeğe ilişkin çok sayıdaki yaklaşımlar olarak hesaba katılabilirler. O halde burada da, Hıristiyan merkezli sistem yerine Veda yapılı Batlamyusçu bir sistemle karşılaşıyoruz. Bu görüşten hareketle Hıris-

tiyanların, Yahudilerin, Müslümanların ve diğerlerinin, mahiyetinden haberdar olmaksızın Vedacı oldukları söylenebilir. O, "anonim" bir Vedacıdır; dinî yaşamın düşük ve "olağan" alanlarında bulunmaktadır, fakat aslında gerçeğin ne olduğunu hâlâ öğrenememesine rağmen samimiyetle gerçeklik peşinden koşma erdemi sayesinde en sonunda gerçek münevverin olağan üstü durumuna yükselecektir; eğer şimdiki hayatında gerçeği bulamazsa, gelecek hayatında onu görmüş olacaktır; o, "zımnen" bir Vedacıdır. Böylece Batlamyusçu Hristiyanlığın tüm dış çemberleri, Batlamyusçu Hinduizm veya Batlamyusçu Budizm, İslam, Caynizm, Yahudilik vb. için de kullanılabilir. Başka bir deyişle, her bir inanç sisteminin taraftarı, sadece kendi sisteminin tamamen gerçek olduğunu, tüm diğer sistemlerin ise ona yaklaşımları veya ondan ayrılımları oranında az ya da çok gerçeğe sahip olduklarını düşünebilir. Elbette ki bu yapılacak çok doğal bir varsayımdır. Nihayet birinin, Batlamyusçu inancını taşıyandan gizlenen bazı şeyleri görebilmek için, sahneyi bir bütün olarak görerek, rekabette olan sistemler arenası düşüncesinden geri adım atması gerekmektedir. Batlamyusçu teolojiye ilişkin özel bakış açısının, normal olarak iman edenin doğduğu yere bağlı olduğu bilinen bir vakıadır. Bütün diğer insanların inançlarına değer biçen bir inanca temel teşkil eden bir düşünceyi bir kimse çok zor tasavvur edebilir. Ben kendim de Batlamyusçu Hristiyan teolojisine sahiptim; fakat Hindistan'da dindar bir Hindu ailesinde doğmuş olup, diyelim ki, Madras Üniversitesi'nde felsefe okumuş olsaydım, muhtemelen Batlamyusçu Hindu teolojisine sahip olurudum. Yine, düşünelim ki Mısır veya Pakistan'da bir Müslüman ailede doğmuş olsaydım, muhtemelen Batlamyusçu Müslüman teolojisine sahip olurudum vb. Bu bilinen bir husustur; onu bilmemezlikten gelen veya onu yorumlamada başarısız kalan entelektüel bir görüş, zar zor yeterli olur. Batlamyusçu teolojilerin kültürel coğrafyalara bağlı olaylara dayalı olarak merkezlerini tespit etme eğiliminde olduklarını kaydettikten sonra, kişi, kendi Batlamyusçu inancını yeni bir ışıktta incelemeyi zor başarır. Yaşadığımız zamanı ve doğduğumuz mekanı önceden okuyan dinimizin ruhsal yıldız falının bir türü oldu-

ğunu düşünmek acaba bizi hoşnut eder mi? Dünyanın özel bir yerinde doğmanın dinî gerçeklere vakıf olma gibi bir imtiyaza yol açacağına, benzer şekilde yine başka bir yerde doğmanın ise sadece daha aşağı bir gerçeklik kazandırdığına tamamen emin olabilir miyiz? Birisi kendisine sorabilir, acaba burada Hristiyan Batı emperyalizminin daha az gelişmiş yerlerle ilişkilerindeki üstünlük iddialarının birtakım izleri mi var? Batlamyusçu bakış açısından uzak kalmak mümkündür; fakat onun tarihsel göreceliliğinin farkında olduğumuz durumda üstün, kapsamlı ve küresel geçerliliği olan bir teoriye gerek duymuş olabiliriz.

Çeviri: Yasin Meral

Çoğulluk Kavramı ve Din Eğitimi Açısından Anlamı*

Geir Skeie**

Giriş

Çeşitlilik, her zaman için kurumsallaşmış eğitimin bir özelliği olagelmıştır. Bir öğretmenin karşılaştığı ilk zorluk, belirli bir sayıda öğrencinin bir 'grup' veya 'sınıf' olarak nasıl düzenleneceğidir. Okula gitmek, çocukların hayatının kaçınılmaz bir parçası haline gelmiş ve onlar da okula başlayıp bir 'öğrenci' olmaya can atıyor olsalar da, onlar aynı zamanda hem insan olarak ayrı birer bireydir; hem de sosyal sınıf veya kültürel grubun temsilcisi olarak farklılıklarını sürdürürler. Geleneksel okul kültürleri çoğunlukla farklılıkları görmezden gelmeye veya en azından kontrol etmeye yönelmiştir, zira farklılıklar öğretimin ve dolayısıyla öğrenmenin önünde bir engel olarak görülmüştür. Yine de her zaman için iyi öğretmenlerin bir birey olarak çocuğun kültürel arkaplanını, ihtiyaçlarını ve potansiyellerini dikkate aldığını söyleyebiliriz.

Dewey ve diğer reformist pedagoğlardan esinlenen eğitim teorisinde çocuk-merkezli bir yaklaşım öne çıkmıştır. Çoğulluk, her hangi bir eğitim faaliyetinin pek çok açıdan başlangıç noktası olarak görül-

* Geir Skeie (2002). The concept of plurality and its meaning for religious education, *British Journal of Religious Education*, 25:1, pp.47-59, künyeli makalenin çevirisidir.

** Doç. Dr. Geir Skeie, Norveç- The University College of Stavanger'de öğretim üyesidir.

müştür. Bununla birlikte kavramın anlaşılmasında psikolojik perspektif, kültürel olanının önündedir. Din eğitiminde de durum kısmen böyle olmakla birlikte son zamanlarda 'kültürel olana' dönüldüğüne yönelik işaretler vardır (Heimbrock 2000). Artık 'çocuk', bir sosyo-kültürel çevrenin parçası olarak görülmektedir. Bir eğitim projesi olarak din eğitimi de bu sosyo-kültürel çoğulluk bağlamında kendisini doğrulamak, kendisine bir zemin bulmak istemektedir. Dolayısıyla 'kültürel olan'a yönelik dönüş aynı zamanda 'içerikle ilgili bir dönüş'tür. Bu durum din eğitimiyle ilgilenenlerin, bu bağlamla ilgili temel kavramlar üzerinde düşünmelerini gerektirmektedir. Bunlardan biri 'çoğulluk' (*plurality*) kavramıdır.

Çoğulluk ve çoğulculuk

Çoğulluk kavramı bazen genel anlamda her hangi tür bir çokluğu ve çeşitliliği ifade etmek için kullanılır. Bu genel düzeyde çoğulluk ile çoğulculuğu (*pluralism*) birbirinden ayırmak daha lüzumlu ve faydalıdır (Skeie 1995). Bu ayrım, 'tanımlama' ile 'değer biçme' arasındaki farklılıkla ilgilidir. Çoğulluğu, bir takım çeşitliliğin bulunması halini ifade etmek için kullanırız. Öte yandan çoğulculuğu ise, belirli bir çeşit çoğulluğa yönelik genellikle olumlu bir değerlendirmeyi ifade etmek için kullanırız. Bir başka ifade ile çoğulcu (pluralist), çoğulluğu sevenidir. Fakat elbette bazıları çoğulluğu sevmeyebilir ve bu durumda çoğulculuğa da karşı olurlar veya çoğulcu duruşlara karşı tavır alırlar.

Çoğulcu duruşları pek çok araştırma alanında bulmaktayız (McLennan 1995). Ben bunları en azından beş kategori olarak saptadım ki bunları şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Felsefi çoğulculuk
 - a) Ontolojik (William James 1977)
 - b) Metodolojik (Naess 1972)
2. Etik çoğulculuk (Kekes 1996)
3. Dini çoğulculuk (Hick 1985)

4. Politik çoğulculuk (Ehrlich 1982; Ehrlich ve Wotton 1980; Dahl 1982)
5. Kültürel çoğulculuk (Eriksen 1994)

Tüm bu teorik duruşlar kendi alanlarıyla ilişkili bir çoğulluk tanımını kabul eder, buna dayanır ve bu tanıma daha derin bir düşünmenin temeli, olumlu bir başlangıç noktası olarak alırlar. Çoğulluğu kabul ediş konusundaki ortaklıkları, bazı durumlarda aralarında doğrudan bağlantılar olduğu anlamına da gelir. Fakat aynı zamanda bu farklı çoğulculuk kategorileri, farklı tarihi ve düşünsel geçmişlere sahip olmaları, ilgi alanlarının farklılığı sebebiyle farklı düşünce çizgileri arz ederler.

Çoğulcu bakış açısına en temel karşı çıkış belirli bir çoğulluğun varlığını kabul etmeyiştten kaynaklanır; bir başka ifade ile bu, çoğulluğun tanımlama aşamasında reddedilmesidir. Çoğulculuk karşıtlığının (*anti-pluralism*) daha yaygın bir versiyonu ise muhtemelen onu çözülmesi gereken bir problem olarak görmek, mesela ikili karşıtlık veya bir çeşit tekçilik (*monism*)'e indirgemektir. Örneğin, William James kendi zamanındaki monizmi ideolojik bir hasım olarak görmektedir. Çoğulculuğa karşı bir başka görüş ise çoğulluğun, birbiriyle çatışan doğruluk iddialarını içerdiği ve tek çıkış yolunun da tek bir doğrunun diğerlerine karşı seçilmesi olduğudur.

Teorik çoğulculuğun farklı türleriyle ilgili temel ve netameli konulara karşın bu makalenin odaklandığı nokta -bu teorik ve normatif duruşları akılda tutuyor olmakla birlikte- çoğulculuk değil, çoğulluk sorunu üzerinedir. Çoğulluğu ele alırken asıl maksadımız onun tarifi olsa da, bu tarz temel değerlemeleri (*valuation*) tümüyle görmezden gelemeyeceğimizi kabul etmek durumundayız.

Çoğulluğa ilişkin örtük kabuller

Çoğulluk kavramını buraya kadar hep genel (veya resmi) bir anlamda kullandım. Tanımlama (*description*) ile ilgili sorunları, değerlemeler (*valuation*) ile ilgili olanlardan ayırmak istedim. Bundan sonra

sında ise çoğulluktan söz ederken daha spesifik bir şeyi kastetmekteyim, yani sosyo-kültürel çoğulluğu. Bu, ister geçmişte ister günümüzde olsun her hangi bir toplumun yaşamının bir özelliğidir. Bugün 'çokkültürlü toplum' ifadesi ile belirtilen şey, çoğulluk halinin pek çok varyasyonu içerisinde sadece biridir. Sosyo-kültürel çoğulluğun ifade ettiği anlamı analiz etmek ise karmaşık bir konudur. Zira çoğulluk, objektif ve müstakil bir tanıma sahip olmanın ötesinde, üstelik pek çok disiplini ve perspektifi barındırmaktadır. Çoğulluk etrafındaki tam da bu yığınla tartışma sebebiyle zor bir durumla karşı karşıyayız. Bir yanda çoğulculukla ilgili soruları arka planda muhafaza edip sosyo-kültürel çoğulluğa odaklanmamızı devam ettirebilmeliyiz. Diğer yanda ise değer yargısı içermeyen bir sosyo-kültürel çoğulluk tanımı söz konusu olamayacağından, her zaman için çoğulluk karşısındaki tavrımızın izlerini bir şekilde taşımış olacağız.

Sözünü ettiğimiz bu tavırlar üç şekilde ayırt edilerek açıklanabilir (Parekh 1996)

1. Natüralist tavırlar
2. Rasyonalist tavırlar
3. Romantik tavırlar

Natüralist tavırlar

Natüralist tavır sosyo-kültürel çeşitliliğin kaçınılmaz olduğunu bu sebeple de sızlanacak bir durum olmadığını düşünür. Farklı topraklarda farklı çiçeklerin yetişmesi gibi çok çeşitli yaşam türleri de spesifik şartların birer neticesidir –tarihsel veya coğrafi koşullar, iklim koşulları gibi. Sosyo-kültürel çoğulluk yaşamın bir gerçeği olarak görülür; üstesinden gelmeye çalışmaktan çok onu kabullenmemiz gerekir. Çoğulluk, insanlar arasındaki daha derin ayrımların bir sonucudur; üstesinden gelinecek yüzeysel bir farklılığın değil. Kültürler birbiri üstüne örtüşüyor görünse de bu sadece yüzeydedir. Bu sebeple natüralizm, çokkültürlü bir toplumda grup kimliğini desteklemeye hizmet edebilir.

Natüralist bakış açısı, sosyo-kültürel çoğulluğun derin farklılıklardan kaynaklandığını düşündüğünden çoğulluğu yaratan elementlere bağlıdır. Natüralist bakış açısı tarihsel olarak çokkültürlülüğün tehditleriyle başa çıkmanın birer yolu olarak ayrımcılık ve asimilasyon için de temel vazifesi görmüş ve ayrı zamanda çeşitli türlerdeki ırkçılık, natüralist yaklaşımı kendi çıkarına kullanmıştır. Başka ihtimaller söz konusudur. Örneğin, natüralist elementleri komüniterci görüşlerde de buluyoruz. Bu durumda natüralizm, sosyo-kültürel grupların kendi geleneklerini koruyup geliştirme haklarını destekleyen argümanlar sunmaktadır.

Rasyonalist tavırlar

Rasyonalist tavır, insanlar farklı hayatlar yaşıyor gözükseler de, ayrı dünyalarda olmadıkları kanısına dayanır. Her zaman için başvurulacak ortak bir insan doğası vardır. İnsanlar mevcut çeşitliliğe rağmen, aslında temelde aynı tür zihni kapasiteye sahiptir ve bu sebeple de ortak bir fikre, anlayışa ulaşma olanağına sahiptir. Eğitim, akılcı ve eleştirel düşünmeyi yaymak için önemli bir araç olarak görülür. Rasyonalist tavrın katı bir türü vardır ki, çoğulluk karşısında takınmamız gereken tavrın, temel bir düzeyde ortak bir anlayışa yönelmek olması gerektiğini söyler. Katı rasyonalistlerin 'derin' ve 'yüzeysel' farklılıklar noktasındaki tezi, ortak insani özelliklerin daha temel, çoğulluğun ise sadece yüzeysel seviyede olduğudur. Batı geleneğindeki Hıristiyan, hümanist veya liberal anlayışlardan gelen güçlü kaynakları ile katı rasyonalizm oldukça ateşli bir görünüm arz etmektedir.

Rasyonalizmin diğer bir türü, çoğulluk konusunda daha gevşek bir duruş sergileyen zayıf rasyonalizmdir. Buna göre çoğulluk, esasi bir özellik olmadığına göre, endişe edilecek bir hal değildir. Zayıf rasyonalistler çoğulluğun yüzeysel faydalarından istifade etmeye bakarlar. Rasyonalizmin bu hali daha çok entelektüel bir elitin ayrıcalığı gibidir, henüz halk kesimlerine ulaştırılan (veya onlar tarafından elde edilebilecek olan) bir anlayış değil. Zayıf rasyonalizm de katı olanın başvurduğu aynı kaynakları esas alır, ancak onun kadar sabırsız de-

ğildir. Aydınlatma üzerinde ısrarcı olmayan, daha ziyade başkalarının da bu düşünme tarzına gelmeleri için bekleyen bir tavır olması sebebiyle buna postmodern rasyonalizm de diyebiliriz. Ortaya çıkan kombinasyon tuhaf görünse de postmodernizmin tek paradoksu bu değildir. Rasyonalist her iki tavrın (zayıf-kuvvetli) birleştikleri nokta ise kültür konusunda 'açık' bir görüşe, müşterek insan doğası konusunda ise 'kapalı' bir görüşe sahip olmalarıdır.

Romantik tavrılar

Son olarak romantik tavır, insanların farklı algılama ve düşünme kapasitesine sahip, hayatta farklı amaçları olabilen ve bu amaçlara ulaşmak için kendi yollarını çizebilen az ya da çok özgür, yaratıcı bireyler oldukları kabulünden hareket eder. Bu insan potansiyelinden çeşitli yaşam formları tekrar tekrar üretilir. Çoğulluk bilhassa insan niteliklerinin olumlu bir neticesi olduğu için önemli görülür.

Romantik ve natüralist tavrılar, sosyo-kültürel farklılıkları yüzeysel değil derinlerde görmeleri noktasında benzerler. Fakat natüralizm daha çok esasiciliğe (*essentialism*) meyilli iken, romantik görüş yapısalcılığa (*constructivism*) yakındır. Öte yandan romantik tavır rasyonalist tavır ile de ortak noktalara sahiptir çünkü her ikisi de bir çeşit ortak insan potansiyeli olduğunu iddia ederler. Rasyonalizmde, bu potansiyelin büyük çoğunlukla zihinsel olduğu ve insanlar arasında birliğe yönelik bir işleyişe imkân verdiği düşünülür. Romantik tavır ise duygusal ve bedensel tecrübelerin üzerinde daha fazla durur ve insanoğlunun yaratıcı kapasitesinin altını çizer. Ortaklığa değil, farklılaşmaya doğru bir gidiş söz konusudur. Romantik tavır, 'açık' bir insan doğası fikrine ve yine 'açık' bir kültür fikrine meyleder. Romantik tavrın daha güçlü bir versiyonu postmodernizm formunu alabilirken daha zayıf versiyonları, bu her şeyi mümkün gören tavra karşı çıkabilirler; bu da onu rasyonalizmin elementleri ile dengeleyebilir.

Sosyo-kültürel çoğulluk üzerine yapılan tüm betimlemelerin bu tavlardan birinin rengini aldığını düşünüyorum. Sosyo-kültürel ço-

ğullukla ilgili tanımlamalar mevcut farklılıkların dökümantasyonu ve kayıt altına alınmasından ibaret değildir ve bu tanımlamalar aynı zamanda bir amacı da ortaya koyar. Çoğulluk her hangi bir söylemin bir parçası olduğunda, birtakım alışkanlıklarla da ilişkilidir (Foucault 1999). Çoğulluğun yorumlanması diğer hermeneutik işlemlerde olduğu gibi hem 'açıklama' hem de 'anlama'yı içerir ve nihayet uygulama veya faaliyete konma aşamasında amacına ulaşır. Bu anlamda çoğulluğa ilişkin bir "örtük kabul"den (*tacit understanding*) bahsetmemiz mümkündür. Bu zımni kabule dikkatimizi yöneltirsek belirli söylemlerin spesifik bağlamlar içerisinde yerleşik olan retoriklerini bir ölçüde çözümleyebiliriz.

Gerçeklik yorumumuzun öncesinde zaten o gerçeklikle ilgili bir tür bilgi sahibi olduğumuz, hermeneutik teorisindeki temel bir kabuldür. Çoğullukla ilgili yorumlar da konunun 'nesnesi' ile ilgili önceki bilgiler veya ona yönelik tavırlar üzerine kuruludur. Elbette bu, anlamaya çalıştığımız konuyla ilgili zaten kendi tecrübemiz mevcut olmasından ve kısmen de bir yorumlama geleneği bulunmasındandır. Çoğulluğun karmaşık özellikleri boyunca yolumuzda seyretmemize yardımcı olacak zımni bir bilgi vardır. Fakat bu zımni bilginin kendisi de bilinçli düşünmenin bir parçası olarak ortaya çıkabilir ki tarihi perspektif bu konuda ilham verici bir kaynak sunuyor.

Çoğulluğun tarihi oluşumu

'Kültürel çoğulluk' terimi ('sosyal' kelimesini eklemeden) kullanıldığında kültürü, sosyal realitelerin 'üzerinde' gören tarihi bir perspektif kastedilebilir. Bu, kültürün sosyal realitelerden kurtarıldığı *idealist* bir konuma işaret eder. Kültür daha üstte olandır ve bir özgürlük alanına dâhildir, toplum (veya medeniyet) ise bağımlılıklar alanına dâhildir. Bu durumda 'kültür' kümülatif bir içeriği veya müşahhas hale gelen bir ürünü ifade eder. Bir başka idealist tavır ise 'kültür'ün süreç-temelli anlaşılmasına daha açıktır. Kültürün, sosyal gerçeklerin 'altında', onların ortaya çıkmasını besleyen bir unsur olduğunu öne sürer; toplumlar belirli kültürel değerlerin yalnızca bir ifadesi olarak

görülür, tıpkı J. G. Herder geleneğindeki milli ruh gibi. Bu ise *esasici* teoriye yakın bir şekilde kültürün maddileştirilmesine yönelik bir eğilimdir.

İdealist duruşların karşısında, materyalist duruşlar vardır. Burada kültür metaforu sosyal gerçeklerin 'üzerinde' olmakla birlikte tam tersine bir değer yüklenir, bir başka ifade ile hiçbir değeri yoktur. Alt-yapı-üst-yapı modeli, sosyal gerçeklerin kültürel özellikleri belirlediğini söyler. Bu sahadaki Marxist teoriler dahi, klasiklerden Antoni Gramsci'den tutun, Raymond Williams'a kadar çeşitlilik arz etmelerine rağmen kültürü, sosyal yaşamın bir ürünü olmaya indirgerler.

Sosyo-kültürel çoğulluktan söz etmek materyalist bakış açısının hâkimiyeti anlamına gelmez, fakat çoğulluğun tarihsel karakteri üzerinde ısrar etmek anlamına geldiği açıktır. Aynı zamanda bizim gerçeklik kavramlarımızın sosyal olarak yapılandığı ve sosyal olanla kültürel olan arasındaki ilişkinin dialektik bir ilişki olduğunu vurgular.¹ Bu dialektik pozisyondan yana olsak da idealizm ve materyalizmin her zaman için yanlış oldukları söylenemez. Teorik duruşların da tarihsel olduğunu kabul ettiğimizde tarih yanlışlığına (*anachronism*) düşmemiş oluruz.

İdealist teori, gerek miras olarak devralınan şey anlamında gerekse çeşitli yaşam-formları anlamında kültür üzerine çalışmaları başlattı (Connor 1992, 231,2). Aynı zamanda milliyetçilik ve şövenizmin bu bilgiyi kendi yararına kullanmasına da imkân sağladı. Marksist formdaki materyalist teori, akademik bir çalışma alanı olarak sosyolojinin yolunu açtığı gibi siyaset ve kültürün toplumdaki ekonomik organizasyonlarla olan örgüsünü ortaya koyması sebebiyle sosyal yaşamda 'güç'e ilişkin daha genel bir anlayış gelişmesini sağladı. Bunlara ilave-

¹ Berger ve Luckman (1991) bunu ifade etmektedir. Gerçeklik bilgisinin de sosyal olarak inşa edildiği söylenebilir (bilginin sosyolojisi anlamında). Bir açıdan bu, bilgi ile gerçeklik arasındaki ilişkiden çok bilginin menşesine yönelen ontolojik düzeydeki belirli bir göreceliği ifade eder. Ontolojinin yerini epistemoloji almıştır. Bu durumda da, bilginin sosyal yapılanmasından söz etmek için insan doğası ve kültüre ilişkin açık bir görüş (en azından zımni olarak) benimsemek gerekir.

ten kültürel farklılıklar da dâhil olmak üzere insani kıymetleri dikkate almayan geniş ölçekli siyasi girişimleri alttan destekledi. Bugün ise, Batı-Avrupalı entelektüel bakış açısından görüldüğü kadarıyla milliyetçilik ve komünizmi savunmak, öncesine göre daha zor hale gelmekle kalmayıp bu süreç daha büyük fikir ve teorilere doğru gitmektedir. Gerek sosyal gerekse bireysel planda çoğulluğa yönelik yeni bir ilgi vardır ki belki de en çok kimlik oluşumu ve kimlik müzakereleri ile ilgili tartışmalarda kendini göstermektedir.²

Zamanımızdaki sosyo-kültürel çoğulluğun çeşitleri

Daha önce de ifade edildiği gibi, çoğulluk modern topluma münhasır bir özellik değildir. Eski zamanlarda fertlerin diğerleriyle ve bilhassa ait oldukları grupla olan ilişkilerini nasıl anladıklarını ortaya çıkarmak ilginç ve fakat zor olan bir iştir. Çoğul kimlikler fikri yalnızca modern bir fenomen midir, yoksa belirli bir çevrenin mi ürünüdür? Her halükarda grupların her zaman için bireylerin çokluğundan oluştuğuna ve kültürün, grubun birlikteliğini korumaya yönelik bir vasıta olduğuna inanmamız için yeterli sebep vardır. Bu açıdan kültürün fertlerin çoğulluğundan gelişip büyüdüğünü, fakat bir kere kurulup yerleştiğinde bu kez bunun tersine yani birliği sağlamaya yönelik işlediğini söyleyebiliriz.³ Bir başka ifade ile kültür, çeşitliliğe dayalı bir birleşimdir (*organisation*).

Müşterek birikim düzeyinde de çoğulluk yeni bir tecrübe değildir, zira toplumlar ve devletler farklı geleneklere, adetlere, dil ve dinlere vb. sahip pek çok gruptan müteşekkil olagelmışlerdir. Bu, geleneksel çoğulluk boyutu olarak adlandırılabilir ve çokkültürlü toplum konusundaki tartışmalarda bir rol oynar. Batı Avrupalıların nazarında geleneksel çoğulluk, modern toplumun bir özelliği olarak kimi zaman globalleşme ile ilişkili bir şekilde kendisini gösterir. İkinci dünya sava-

² Kimlik üzerine olan yazın, son on yılda hızla artmaktadır. Norveç Milli Kütüphane veritabanında (BIBSYS) 'kimlik' maddesinde 1945'ten 1989 yılına kadar olan yeni veri girişi (yaklaşık 700), 1990'lı yıllarda dört kat artmıştır (yaklaşık 3000).

³ Wilfred Cantwell Smith (1991) 'kümülatif gelenek'e karşı bireysel 'inanç'a olan itirazında bu gerilimin din konusunda nasıl işlediğini göstermektedir.

şı sonrasında –özellikle 1960’ların sonlarından itibaren gerçekleşen göçlerin neticesinde Avrupa kendi eski geleneksel çoğulluğunun yani bölgesel, etnik, dini veya bazı yerel halklar düzeyinde çoğulluğunun daha fazla farkına vardı. Dolayısıyla geleneksel çoğulluk yeni bir tecrübeymiş gibi hissedilmektedir. Çerçeveyi Batı Avrupa’nın dışına genişletirsek bunun hemen hemen her yerde de böyle olduğunu görürüz. Burada ‘geleneksel’ terimi bir gelişim düzeyini ifade etmek için değil, daha ziyade çoğulluğun uzun tarihine işaret etmek içindir. Geleneksel çoğulluk halihazırda devam eden değişimlerdir; çözümlemesi ve yorumlaması zor kompleks bir konudur.

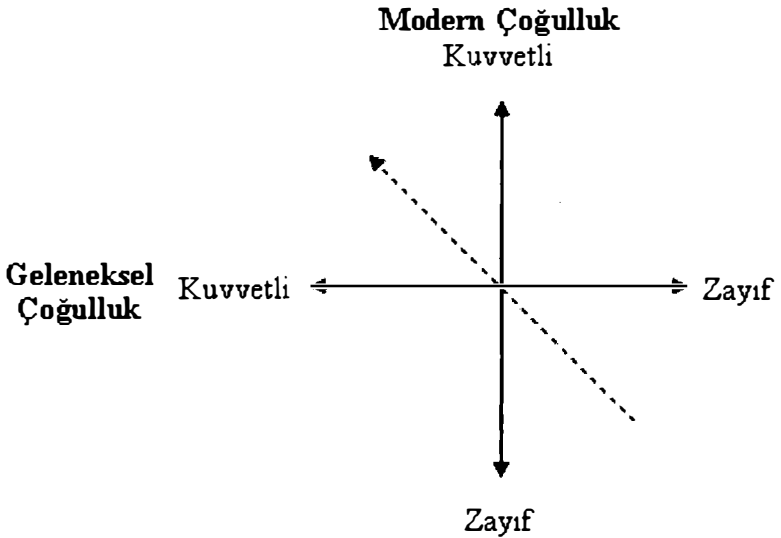
Geleneksel çoğulluğun zamana ve mekâna göre kendini gösterdiği muhtelif yollardan biri kültürel gruplara göre yapılan ayrımdır. Bunun tam bir örneği, birbirine yakın yaşayan ve fakat kendi dilleri, dinleri ve değerlerini devam ettiren farklı grupların bulunması halidir. Bu tarz bir ‘paralel çoğulluk’a örnek olarak Balkanlar’daki barışçıl dönemler gösterilebilir. Bu çizginin diğer ucunda bireylerin karşılıklı geçişine, din değiştirmesine veya birbirlerinin dillerini kullanmalarına izin veren daha açık grupların ‘melez çoğulluğu’nu (*creole plurality*) bulmaktayız (Ericson 1994). Her iki durum da bir geleneksel çoğulluktur. Tarihsel perspektiften bakıldığında milli devlet anlayışının, sosyo-kültürel çoğulluk üzerinde derin etkisi olduğu görülür. Milli devlet içinde çoğulluk rasyonel, politik bir tartışma konusu olmaya zorlanır. Bu, belirli kültürel grupların belirli amaçlara matuf politik bir çoğulluk söylemi kurmaya zorlanması anlamına gelir. Böylece geleneksel çoğulluk, daha kısa ve farklı tarihsel köklere dayanan bir başka çoğulluk tipi ile ilişki içine girer.

Çoğulluğa dair retoriğin pek çok kültürel grubu içeren, tarihi imparatorluklara kadar uzanan bir geleneği olsa da belirli bir ‘modern çoğulluk’tan da söz edebiliriz. Bu çoğulluk, farklı kültürel grupların varlığından kaynaklanmaktan çok, modern toplumlara özgü fonksiyonel farklılaşmalarla ilgilidir. Toplumdaki sektörler nispi olarak birbirlerinden bağımsız olmaya başlar. Spesifik görevleri olmakla birlikte ekonominin toplam işleyişine yönelik belirli katkıları ile bir arada görülürler. Toplumdaki farklı sektör ve sistemler kendi değer çerçeve-

lerini ve davranış kurallarını geliştirme eğilimindedir. Burada sistemin devamından öte bir mana görmek zordur. Bireysel yaşam dünyası ile sistem arasında bir gerilim olduğuna dair teoriler bulunmakla birlikte bu, bireysel yaşam dünyasının 'geleneksel' ve birleşik olduğu anlamına gelmez. Bireysel yaşam dünyası da çoğullaşmıştır ve kimlik, doğuştan edinilen değil, önemli ve zaman isteyen bir proje haline gelmiştir (Giddens 1991).

Zamanımızdaki toplumlarda karşılaştığımız sosyo-kültürel çoğulluk kısmen geleneksel çoğullukla, kısmen de modern çoğullukla ilgilidir. Bunların her ikisi de, buraya kadar ifade edildiği üzere, kuvvetli veya zayıf olarak vasıflandırılabilir.

'Postmodernite' veya 'geç dönem modernite' gibi kavramlar 'kuvvetli' tipi ifade etmektedir. Herhangi bir toplumda belirli bir tarihsel andaki sosyo-kültürel çoğulluk başka toplumlar için göreceli kalır. Aynı görecelik tarih içerisindeki çeşitli anlar için de söz konusudur. Aşağıdaki şema bunu resmetmektedir:



Şekil 1: Modern ve geleneksel çoğulluğun muhtemel farklı kombinasyonlarını gösteren ilişkiler sistemi. Gösterge oku, II. Dünya Savaşı sonrasında Batı Avrupa'daki tarihi gelişimi göstermektedir.

Bu şemanın amacı buradaki her iki boyutu birbirinin aksine konumlandırmak değil, fakat bunların sadece belirli kombinasyonlar içinde vuku bulmadıkları ve tarihi gelişimlerin farklı yollarda seyredebileceği gerçeğine dikkatleri çekmektir. Kuvvetli bir geleneksel çoğulluk -Batı Avrupa'da kökenleri nispeten yeni bir oluşum gibi gözüксе de-, modern çoğullukla birleşmiş ve ikincisi baskın gelmiştir. Bu şemanın hem belirli yerel durumları açıklamak, hem de bir insan grubunun zaman içerisinde çoğullukla ilgili kabullerindeki değişikliği açıklamak için faydalı olacağını düşünüyorum.

Sosyo-kültürel çoğulluğun boyutları (geleneksel ve modern), toplumda çoğulluk etrafındaki tartışmalarda önemli ve belirgin bir rol oynar. Resmi daha ayrıntılı görmek için bu boyutlar, daha önce zikretmiş olduğumuz zımni çoğulluk kabulleri ile birlikte değerlendirilmelidir, ki bir sonraki şema bunu göstermektedir. İlişkiler örgüsüne dair bu tablo, çoğulluk üzerine bir söylem ortaya koymak için analitik amaçlarla kullanılabilir, en azından Batı toplumlarında. Bu ilişkiler toplumsal tartışmalarda gerek kurumsal planda politik olarak, gerekse kişisel veya bireysel planda kendisini gösterir. Örneğin, milli devletin kendi yapısından kaynaklanan veya çok uluslu organizasyonlara üyeliğinden kaynaklanan zorunluluklar sebebiyle politik karar alma sürecinin bir parçası olarak çoğulluktan söz etmek gerekli olmaktadır. Vatandaşlık üzerine pek çok ülkede sürmekte olan tartışmalar da bu kapsamda düşünülebilir (Kymlicka ve Norman 2000).

	Çoğulluğun boyutları	
	Geleneksel	Modern
Çoğulluğun örtük anlamları	Naturalist	
	Rasyonalist	
	Romantik	

Şekil 2: Bu şema, çoğullukla ilgili söylemlerde mevcut olan farklı zımni anlamların, sosyo-kültürel çoğulluğun iki boyutuna yönelik tavır ve fikirlere nasıl zemin hazırladığını göstermektedir.

Çoğulluk meselesi azınlık politikaları, kültürel politikalar, eğitim ve dil politikaları konularında olduğu gibi vatandaşların, dini grupla-

rın haklarına ilişkin kanun ve düzenlemeler konusunda da önemli bir meseledir. Bunlar kamunun ilgi alanında olup bu alanlarda çoğullukla ilgili bazı spesifik konular, daha iyi bir topluma ulaşma ideallerine yönelik birtakım politik projeler de arz etmektedir. Toplumda bir derece birlik veya aynılık olması gerektiği yönündeki genel kanı, hali hazırda çoğulluk sebebiyle oldukça sarsılmış durumda. Sosyo-kültürel çoğulluğun politik çatışma potansiyeli de artık iyi biliniyor. Konunun karmaşıklığı, basitleştirmeler yapmaya bizi yöneltiyor; ancak aynı zamanda bu durum, güç konusundaki asıl önemli meseleleri ve karşılıklı anlayış imkânı ve gerekliliğini görmeyi engelleyen bir tehdit oluşturuyor. Çoğulluğun geleneksel ve modern olmak üzere iki boyutu, toplumsal planda çoğullukla ilgili iki ana söylemin temelini oluşturmaktadır. Bunların her ikisinin de din eğitimiyle özel bir ilgisi vardır, fakat nispeten farklı bir açıdan. Bundan sonraki bölümde, bu konuyu din eğitimi için genellikle öne sürülen bir dizi amaç çerçevesinde tartışacağım.

Din eğitiminde çoğulluk ve çoğulculuk

Sosyo-kültürel çoğullukla ilgili söylemler ve bunların din eğitimi sahasındaki yansımaları pek çok platformda gündeme gelmektedir. İlki, doğrudan eğitim faaliyetinin içinde yer almayan araştırmacılara ait olup öğretmen yetiştirme süreci yoluyla okullardaki uygulamaları dolaylı olarak etkileyen bilimsel bir söylemdir. İkincisi, öğretmenlere ve eğitim ve sosyalizasyon işiyle uğraşan diğer mesleklerle ait mesleki bir söylemdir. Son olarak, umumi bir söylem görüyoruz ki çoğullukla politik karar alma süreciyle ilişkilidir. Bu üçüncü söylem hem araştırmacıları hem de bu meslekte çalışanları kapsamakla birlikte din eğitiminin günlük konularından nispeten uzak olup genel amaçlara odaklanır.

Çoğulluğa ilişkin farklı kabuller ile, çoğulluğun (geleneksel ve modern) iki boyutunun konuyla ilgili pek çok tartışma alanında kullanılabilecek analitik araçlar olduklarını düşünüyorum. Din eğitimi konusuyla ilgilenenler için çoğulluğun önemli bir mevzu olduğu açık-

tır. Bunu farklı ülkelerde din eğitimi için ortaya konulan amaçlarda görebiliyoruz. Çok sayıdaki bu amaçları şu şekilde özetleyebiliriz:

1. Din eğitiminin amacı, öğrencilerin, kendilerinden farklı inanca ve kültüre sahip insanları anlama ve onlara saygı duymalarını desteklemek; çoğul bir toplumda yaşamaya yönelik olumlu bir tutum geliştirmelerine katkı sağlamaktır.

2. Din eğitiminin amacı, öğrencileri din(ler) hakkında bilgi edinme ve anlayış geliştirme konusunda muktedir kılmaktır.

3. Din eğitiminin amacı, öğrencilerin kişisel, ahlâki ve manevi gelişimine destek olmaktır. (Everington 2000, 185-6)

Judith Everington, din eğitiminin bunların üçünü de yerine getirmesinin beklenemeyeceğini belirtmektedir. Muhtemelen pek çok öğretmen de kendi tecrübelerinden hareketle onunla aynı görüştedir. Çocuklar arasında sosyo-kültürel farklılıklardan kaynaklanan ciddi çatışmaların bulunduğu bir sınıfta bir tür 'karşılıklı anlayış ve saygı'yı elde etmek yeterince zorlayıcıdır. Bu amaca ulaşmak için kullanacağınız metotlar ve vasıtalar aynı zamanda 'dinler konusunda bilgi edinme' amacını gerçekleştirmeyi zorlaştırabilir. Pek çok öğretmen, bu amaçlar içerisinde öncelikli olanı seçmek gerektiğini düşünür; zira öğrencilerin birbirine güvenmediği bir ortamda örgün, istendik bir öğrenme zaten mümkün değildir. Sınıftaki sosyal ilişkilerin sadece din eğitimi öğretmeni tarafından değil tüm okul tarafından çözülmesi gerektiği, din eğitimi (veya bir başka ders) adına öne sürülebilir. Fakat yine de din eğitimi üzerinde belirli bir sorumluluk bulunmaya devam eder. Elbette bunun sebepleri vardır. Okuldaki bir başka konu, toplumdaki geleneksel çoğulluğa bu kadar açık değildir. Onun için din eğitiminin her zaman için amaç, içerik ve kişisel katılım noktasında bu odaklanmayı muhafaza etmeye yönelik bir gayesi bulunmalıdır.

Yukarıda sıralanan üç amacın ilki gerçek farklılıklar addetmekle çoğulluk konusunda özellikle natüralist perspektifi içerir ve çoğul toplumun kendisinde bir değer görmekle de romantik perspektife

yakındır. İlk amaç, bir sosyal realite olarak farklılığın ortaya konulmasını teyit ederken ikincisi, bilme ve anlamamanın sağlanmasını teyit eder. Liberal ve eleştirel potansiyeli dolayısıyla bu ikinci amaç, rasyonalist bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Aslında modern toplumda okulda hiçbir ders, bilimsel bilgi ile olan ilişkisini koparamaz. Bunun bilgi anlayışıyla (*epistemology*) da ilişkisi olabilir. Postmodernizm etrafındaki tüm tartışmanın, 'bilgi'ye yönelik bir eleştiri anlamında olduğunu hatırlayalım. Bunun insan bilimleri ve sosyal bilimler anlayışı üzerinde büyük etkisi olmuştur. Bilginin eleştirisi bu bilgi alanlarında her şeyi mümkün gören (*anything goes*) bir izlenim yaratırken tabii bilim ve teknoloji sahası bu görecelikten daha az etkilenmiştir.

Üçüncü amaç, romantik yaklaşımın en fazla dile getirildiği yerdir. Bu amaç, ikinci amaçtan bile daha fazla olarak modern çoğulluk boyutu ile ilgilenir. Burada ilgi odağı din eğitiminin kişi için öznel anlamı üzerinedir, sosyal ilişkilere veya bilgi ve eleştirel düşünme üzerine değil. Hareket noktası -(post)modern sosyo-kültürel bir çevre içerisinde yaşamakta olan- bireylerdir. Bu amaç bütün öğrenciler için önemlidir ancak özellikle kendilerini belirli bir aidiyete sahip görmedikleri için geleneksel çoğulluk çerçevesi içinde bir kimliğe sahip olmayan (Rudge 1998) pek çok öğrenciye ilgimizi yoğunlaştırmamıza yardım eder.

Din eğitiminin bu amaçların üçünü de yerine getirmesini beklemek, elbette fazla bir beklentidir. Fakat bunlardan her biri, aynı zamanda modern çoğulluğun önemli bir yönünü içermektedir: kültürlerin çoğulluğu, bilginin ne olduğuna dair görüşlerdeki çoğulluk ve bireysel kimliklerin çoğulluğu. Neyin öncelikli olduğuna dair sorunlar hep çoğullukla ilgilidir zaten, bu durumda bu tercih sorunuyla nasıl başa çıkabiliriz? Benim önerim, önceliklerle ilgili kararların merkezi olmaması ve demokratikleştirilmesidir. Elbette bu bütünüyle yeni bir öneri değil. İçerik, metot ve materyal seçiminin öğretmenlere bırakılması geleneği pek çok yerde vardır; uygulamada da öğretmenler eğitim politikasının ideal çerçevesinin ötesinde bu tür tercihler yaparlar.

Fakat 'amaçlar'ın konumu farklıdır. Amaçlar, geleneksel olarak bir kontrol aracı olarak görülür. Oysa, yerel tercihleri belirginleştirmek, politika ile uygulama arasındaki mesafenin kapatılmasına da katkı sağlar. Bu aynı zamanda öğretmenlere zaten bir şekilde yapmak zorunluluğunu hissettikleri bir konuda yasal imkân da vermiş olur.

Din eğitiminde amaçlar arasındaki önceliği belirleme işini (merkezi bir otoriteden alarak) sınıfa yakınlaştırmak, daha netameli bir ihtimali, yani bu meseleye öğrencileri de dâhil etmeyi gündeme getirmektedir. Herkese yönelecek olan bir din eğitiminin en temel özelliği, çoğulluğun kabul edilip ona değer verilmesidir. Bu anlamda din eğitimi bir çoğulculuk ideolojisi üzerine dayanır. Bu olmadığı takdirde, sınıfta bulunmalarına rağmen bazı öğrenciler dışarıda tutuluyor demektir. Bir öğretmenin yeni bir sınıftaki ilk görevi herkesin içtenlikle karşılanmasını sağlamaktır ve bu herkesi kapsama süreci çoğunlukla zor işlemektedir. Bu süreç, öncelikle birinci amaç hakkında bir uzlaşa doğrultusunda ilerlemelidir. Bunu sağlamanın çok güç olduğu durumlarda dahi, problemi çözmek için zaman ve güç sarf edilmelidir. Diğer bir ihtimal, başlangıç için hangisinin en az problematik olduğunu görmek için ikinci veya üçüncü amaçlara geçiş yapmaktır. Öğrencilerin, sınıf içindeki çoğullukla ilgili söylemlerinde hangi argümanları kullandıklarını araştırmak oldukça ilginç olacaktır. Bunu yaparken ikinci şemadaki ilişkiler tablosu öğretmenin işine yarayabilir. Her halükarda sınıf, konuyla ilgili amaçlara bir dereceye kadar katılmaya zorlanmış olur. Bu konsensüs, amaçlara nasıl ulaşılabileceği konusunda bir tartışma başlamasına imkân verebilir. Bu yolla 'sınıfta din eğitimi' konusundaki soğuk ve mesafeli bir münakaşa, gerçek bir sınıf tartışmasına dönebilir. Bu aynı zamanda öğretmenler ve araştırmacıların ilgi odaklarının din eğitiminin içeriğinden amaçlarına doğru çevrilmesi şeklindeki bir dönüşüme de katkı sağlayabilir.

Çoğulluktan öğrenme ve çoğulluk hakkında öğrenme*

Modern çoğulcu bir ortamda yaşayan bir çocuğun veya gencin bir yaşam dolusu seçeneği olduğu düşünülebilir. Bazıları bunu olumlu fakat meydan okuyucu bir durum olarak görür; bazılarına göre ise bu üstesinden gelmesi zor bir külfettir. Şartlar sürekli değişmekte olduğundan, aileler ve öğretmenler tarafından bir vakit yapılan tercihler onların çocukları veya öğrencileri tarafından yinelenmez. Her iki tarafın da halen birbirlerinden öğrenecekleri şeyler vardır. Bu makaledeki bir amacımız, eğitimin, gençleri çoğullukla tanıştırmamanın bir yolu olarak görülmemesi gerektiğini ortaya koymaktır. Zira bu, çoğul bir çevre içinde gerçekleşen sosyal bir tecrübelerdir. Genç insanın zaten geleneksel veya modern çoğulluğa dair kendi tecrübeleri vardır. Onlar da tıpkı yetişkinler gibi günlük yaşam boyutunda çoğulluk içerisindedir ve bu tecrübe din eğitimi alanı da dâhil olmak üzere kendini ifade etmek için zengin bir birikim oluşturuyor.

Okullar, başka pek çok sosyal kurum gibi, bir sistem olarak işleyebilmek için dini ve diğer türdeki farklılıkları kontrol etmeye çalışırlar. Fakat eğer okulun, modern bir yapıyla tanıştırmamanın ötesinde çocukların ve gençlerin geleceğinde bir anlamı olacaksa, onların kendilik bilinci ve eylemlerindeki çoğul yapıyı da ihtiva etmesi gerekir. Çoğulluk, öğrenimin hem içeriği hem de işleyişinin bir parçası kılındığında ancak tam olarak takdir edilmiş olur. Dini boyutlardaki çoğulluk için de bu geçerlidir. Karşı karşıya olduğumuz zorlukların bir kısmı, zamanımızdaki yeni çoğulluk şekilleri sebebiyle yenidir; bir kısmı ise insan yaşamında zaten mevcut olan pek çok farklılık boyutları ile alakalı olarak eskiden beri varolagelmıştır.

Yazar burada din eğitimi alanında yapılan dinden öğrenme (learning from religion) ve din hakkında öğrenme (learning about religion) ayrımına gönderme yapmaktadır. (Çeviren)

Kaynakça

- Berger, P. L. and Luckmann, T. (1991). *The Social Construction of Reality*, London: Penguin Books.
- Connor, S. (1992). *Theory and Cultural Value*, Oxford: Blackwells.
- Dahl, R. A. (1982). *Dilemmas of Pluralist Democracy: Autonomy versus Control*, London/New Haven: Yale University Press.
- Ehrlich, S. (1982). *Pluralism on and off Course*, Oxford: Pergamon Press.
- Ehrlich, S. and Wotton, G. (eds) (1980). *Three Faces of Pluralism: Political, Ethnic and Religious*, Westmead: Gower Publishing Company.
- Eriksen, T. H. (1994). *Kulturelle veikryss: Essays om kreolisering*, Cultural Crossings: Essays on Creolisation, Oslo: Universitetsforlaget.
- Everington, Judith (2000). 'Mission Impossible: Religious Education in the 1990s' in Leicester, Mal, Modgil, Celia and Modgil Sohan (eds), *Spiritual and Religious Education, Education, Culture and Values Vol V*. London: Falmer Press, 183-97.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden: tiltredelsesforelesning hold ved College de France 2 desember 1970*, Oversettelse og etterord ved Espen Schaanning, Oslo: Spartacus. (Foucault's inaugural lecture at College de France 1970)
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity*, Oxford: Polity Press.
- Heimbrock, H. G. (2000). 'Global local - oder 'glokal'? Religionsunterricht in Europa im Kulturbezug' in Peter Biehl and Klaus Wegenast (eds), *Religionspädagogik und Kultur: Beiträge zu einer religionspädagogischen Theorie kulturell vermittelter Praxis in Kirche und Gesellschaft*, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag, 201-32.
- Hick, J. (1985). *Problems of Religious Pluralism*, London: Macmillan.
- _____. (1989). *Interpretation of Religion: Human Responses to the Transcendent*, London: Macmillan
- James, W. (1977). *A Pluralistic Universe*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Kekes, J. (1996). *The Morality of Pluralism*, Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Kymlicka, W. and Norman, W. (2000) *Citizenship in Diverse Societies*, Oxford: Oxford University Press.

- McLennan, G. (1995). *Pluralism, Concepts in the Social Sciences*, Buckingham: Open University Press.
- Naess, A. (1972) *The Pluralist and Possibilist Aspect of the Scientific Enterprise*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Parekh, B. (1996). 'Moral Philosophy and its Anti-pluralist Bias' in D. Archard (ed), *Philosophy and Pluralism*, Supplement to 'Philosophy', Royal Institute of Philosophy Supplement 40, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rudge, L. (1998). "'I am nothing, does it matter?'" A Critique of Current Religious Education Policy and Practice in England on Behalf of the Silent Majority', *British Journal of Religious Education* 20(3), 155-65
- Skeie, G. (1995). 'Plurality and Pluralism: A Challenge for Religious Education', *British Journal of Religious Education* 17(2), 84-91.
- Smith, W.C. (1991). *The Meaning and End of Religion*, Minneapolis: Fortress Press.

Çeviri: Z. Şeyma Arslan

Çokkültürlü Bir Toplumda Din Eğitimi*

Hans-Georg Ziebertz**

1. Problem

Konu başlığım olan “çokkültürlü bir toplumda din eğitimi” ifadesi, çokkültürlülük ile din eğitimi arasında bir ilişki kuruyor. Kanaatimce bu ilişki, çokkültürlü bir sosyal yapıda din eğitimi alanının kavramlarıyla ilgili hangi problem ve handikapların, amaçların ortaya çıktığı sorusuyla alâkalıdır. Çokkültürlü toplum, tabiatı gereği zaten çok yüzlüdür. Bu makalede bunlardan birine, bana göre çokkültürlü toplumun temel karakteristik özelliğini yansıtan yüzüne, yani çoğulluk ve çoğulculuğa yoğunlaşmak istiyorum. Çoğulluk, ayırt edilir şekilde farklı değerlerin, kuralların, dünya görüşü ve inançların çokluğu olarak anlaşılabilir. Çoğulculuk ise bir toplumdaki heterojenliğin meşru tarzıdır.

Çoğulluk ve çoğulculuk, din eğitimi kavramıyla alâkalı birtakım sorular uyandırmaktadır. Bir toplumda insanların ekseriyetle aynı milletten olduğu dönemlerde tabii olarak dini-mezhebi bir eğitim mevcuttu; farklı milletlerden insanların bulunduğu çoğul bir yaşamda ise, dini bağlılıkların çeşitliliği sebebiyle, belirli bir dini geleneğin ken-

Hans-Georg Ziebertz (2000). Religious education in a multicultural society. *International Journal of Education and Religion*. Vol.1, Leiden: Koninklijke Brill NV, pp. 178-197 künyeli makalenin çevirisidir.

Prof. Hans-Georg Ziebertz, Almanya Wuezburg Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Bilim Dalı öğretim üyesidir.

di inancını nasıl öğreteceği ve teşvik edeceği, uygulamada bunun eğitimsel açıdan mümkün olup olmadığı gibi sorular gündeme gelmektedir. Bunun ötesinde çoğulluk, 'çoğulculuk' şeklinde meşrulaştırılırken bu arada din eğitiminin de nasıl meşrulaştırılacağı sorusu ortaya çıkmaktadır.

Genellikle kabul edilen görüşe göre sözde çokkültürlü toplum, çokkültürlü din eğitime ve hatta çok dinli din eğitime izin vermektedir. Bu tarz bir din eğitiminde, diğer inançları bir tarafa bırakırsak, Hristiyan olmanın dahi zor, imkânsız veya istenmeyen bir durum olduğu düşünülür. Çoğulculuğun bizi tarafsızlığa ve objektif temsile zorladığı ve belirli bir dinî geleneğin din eğitimi temelden sarstığı söylenir (Bkz. Ziebertz 1995).

Bu açıdan bakınca çoğulculuk, bir çeşit "bağımsız değişken" olarak görünmektedir. Bu tür bir çoğulculuk görüşünün yanlışlığını savunacağım. Pozitif bir dönüşle benim savunduğum hipotezim, bizi en çok çoğulcu karakteri ilgilendiren sözde çokkültürlü toplumun 'muhayyel bir şey' olduğudur. Çokkültürlü toplum, belirli sonuçlara bizi zorlayacak şekilde basit bir nesnellikle 'orada' değildir (mesela Müslüman vatandaşların sayılarını vermek vb. yoluyla kaydedilebilir değildir); çokkültürlü toplum daha ziyade çok formlu bir yapıdır. Biz kendimizi 'çokkültürcülük' bağlamında düşündüğümüzde analizler, tanımlamalar, maksatlı yönelimleri içeren muhayyel bir evrendeyizdir. Burada üç tür çoğulculuk kavramından söz edecek, bunları karşılaştıracak ve din eğitimi ile ilgilerini soruşturacağım. Bu makalede didaktik veya pratik öğretim sorunlarıyla meşgul olmayacak, fakat öncelikle din eğitiminin kültürel ve politik bağlamı ile ilgileneceğim.

2. Çoğulluk kavramları

Seçmiş olduğum üç çoğulluk kavramı Jean-Francois Lyotard, Jürgen Habermas ve Charles Taylor tarafından ortaya konulmuştur ki her biri 'çoğulluk realitesi'nin farklı bir yönünü vurgulamaktadır.

2.1 Heterojenlik ve eşitlik

Jean-Francois Lyotard (1984), postmoderniteyle yüzleştiği etkili değerlendirmesinde (post)modern çoğulculuk içinde birliğin (*unity*) mümkün olup olmadığı sorusunu seslendirir. Lyotard'a göre bilgi birliği, sözde 'meta-anlatılar' (*meta-narratives*) yoluyla söz konusu olur. Bu meta-anlatılar, herhangi bir şeyin meşruluğunun belirlenmesine ve bilgi edinme uğraşına yön veren merkezi fikirleri kuşatırlar (Bkz. Türk 1990, p.63; Welsch 1994, pp.169-184). Lyotard'a göre geçmişte modernitenin kullandığı üç büyük meta-anlatı vardı. Bunlar, insanlığın politik ve dini baskılardan kurtarıldığını müjdeleyen Aydınlanma; kültürün, toplumun ve hatta evrenin gelişimine öncülük eden kesin amaçları ve muhakeme usulü ile İdealizm ve tarihin yorumlanmasından bir anlam çıkarmaya çalışan Tarihseleciliktir (Historicism, burada 19.yy'a ait bir felsefi ekolü kastediyorum; Almancası: *Historismus*). Lyotard'a göre bunlar, homojen bir dünya yorumundan ortaya çıkan, başarısızlıkla sonuçlanmış üç genellemedir. Aydınlanma, bağlardan kurtulmayı vaat etmişti fakat kendisine bağlanan ümitleri boşa çıkardı. İdealizm, bilginin rolü hakkındaki aşırı iyimserliğiyle yanıltıcı bulundu. Tarihselecilik ise gelişim halindeki inancın (muhtemelen tahripkâr neticeler de verebilen) kararsız yapısını kabul etmek zorunda kaldı. Bu üç evrensel iddia başarısız oldu ve bundan sonrasında tekbiçimliliğe (*uniformity*) yönelik her türlü girişimin yerine geçen iki ayrı yol belirdi. Lyotard, tekbiçimliliğe yönelik arzusun yerine biri amprik ve diğeri normatif yolların kaim olduğunu öngörmektedir ki, bunda batılı toplumların post modern yapısı etkindir. Konuyla ilgili argümanlarına birlikte bakalım.

Tekbiçimleştirme (*unify*) girişimleri bir netice vermeyecektir; zira sosyal gelişmeler açık bir şekilde aksi istikamette, yani yeni teknolojilerin de teşvikiyle birleştirme eğilimlerinin tersine seyretmektedir. Lyotard'a göre yeni teknolojilerin en önemli özelliği tüm bilgileri önce en küçük bileşenlerine kadar ayırmasıdır. Ayrılmış olan bu parçalar çok farklı sistemler oluşturmak üzere tekrar bir araya gelme kapasite-

leri sebebiyle son derece önem kazanırlar. Önce ayırma, sonra ayrılmış bu unsurların farklı sistemler oluşturmak üzere yeniden birleştirilebilmesi süreci, tek şekilci düşüncelerin tümünün sonunun geldiğini seslendirmektedir. Lyotard'a göre kültür, endüstriyi taklit ve takip etmektedir. Örneğin, belirli ritüel ve sembollerde bunu görebiliriz: Hristiyanlık uzun bir süre kuzeybatı Avrupa'da belirli dini ayinler, semboller ve ritüeller tekeline sahip olmuş, bunlar dini-hiyerarşi ve Hristiyan kilisesi tarafından belirlenen esaslarca da desteklenen meşru olağanüstü-kurgusal yapı içerisine yerleşmiş iken; bu ritüel ve semboller bugün dini aların dışında, yani reklâmcılık, spor ve popüler müzik gibi alanlarda da görülebilmektedir. Teknolojinin bilgiyi önce bileşenlerine ayırmasında olduğu gibi bu semboller de orijinal öykülerinden ayrılıp alınmış olduklarından bundan sonrasında birer tekil elementtirler ve yeni bir çevrede eylem görürler. Lyotard'a göre temel düşünce sistemlerinin çöküşüne yol açan bu yaygın ve çok yönlü süreç, her türlü dil oyununa imkân vermiş, her tür eylemin eşit statüde kabul edilmesini sağlamış ve her tür yaşam şekli ve değer yargılarının doğruluğunun sınanmasını engellemiştir. Bu sebeplerle tek şekillilik iddiaları batılı toplumların postmodern bünyesi karşısında kaçınılmaz olarak başarısızlığa uğrayacaktır.

Bundan da ötesi başarısız olmalıdır da. Lyotard'a göre tekbiçimli (*uniform*) sistemlerin çöküşü ve çoğulculuğun ihdası olumsuz bir gösterge değil, tam tersine olumlu bir gelişmedir. Artık tekbiçimlilik mevcut olmadığı gibi bundan sonrasında da mevcudiyetini devam ettirmesine gerek yoktur. Bugün hiçbir düşünce modeli veya yaşam tarzının diğerlerinin üzerinde öncelik iddia edememesi bir kazanımdır. Ruhanî baskının hiçbir türünün bugün meşru görülüyor oluşunu içtenlikle karşılamalıyız. Tek şekilleştirici bir model girişimi nerede ortaya konulursa konulsun sonuç çatışma olacaktır.

Bugüne kadar birlik ve bütünlük arzularımız adına; zihinsel fikirlerle duygusal sezgilerin (akıl ve kalbin), dile getirilebilen veya dile getiremediğimiz soyut tecrübelerin uzlaştırılması adına yüksek bir

bedel ödedik. Gerilimin azalmasını ve istikrarın artmasını biz istesek de realiteyi bastırmaya çalışan öcü teorilerine sarılarak terörü tekrar başlatmak isteyenlerin sesini geri planda duyabiliyoruz. Buna karşı cevabımız bütünlük (*totality*) iddialarına karşı savaş açmak olmalı (J.F. Lyotard in Welsch 1994, p.272).

Lyotard sağda ve soldaki bütüncül (*totalitarian*) sistemlerin, bu çıkarımların doğruluğunun açık delili olduğuna inanır. Ona göre, bilginiz ve politik anlayışımız totaliterciliğe dikkat etmemizi gerektiriyor.

2.2 Heterojenlik ve konsensüs

Totaliterciliğe karşı bu tavra Jürgen Habermas (1981) hemen herkesten fazlaca katılır; yine Lyotard'ın modernitenin sosyal ayrıştırmasıyla ilgili analizine de iştirak eder. Lyotard gibi o da üniter (*unitary*) topluma veya üniter kültüre bir dönüş yolu görmemektedir. Bununla birlikte Habermas, çeşitliliğin sınır geçişlerini ve arabuluculuğu (*mediation*) zorlaştırdığı görüşünü paylaşır. Bunlara karşın bir uzlaşının bulunması gereğini öne sürer. Sosyokültürel ayrıştırma sürecinin, kendisine eşlik eden bir dizi olumsuz netice sebebiyle istikrarsız olduğunu düşünür (Welsch 1994, pp.270-275). Söz konusu bu durumlar sonuçta tıpkı dini veya siyasi karakterdeki köktenci hareketler gibi birliği zorla kabul ettirme girişimlerine benzerler. Bu bağlamda Habermas, 'bütüncül heterojenlik' taraftarı olmayı tarihsel, sosyal ve politik kinizm olarak görür. Bu modernitenin de öncesine, irrasyonelliğe bir geri dönüştür. Habermas'a göre 'postmodernite' ve 'neomuhafazakârlığın' temsilcileri bu sebeple aynı türün birer örneğidir (Habermas 1985). Habermas, birliğe dönüşü mümkün görmediği ölçüde konuyu çözülmemiş bırakma eğiliminde de değildir. Habermas bunu farklı rasyonalite tiplerine atıfla açıklamaktadır. Bunlar, gerçekliğe yönelik bilişsel-araçsal bir rasyonalite; iyiye yönelik ahlâki-pratik

bir rasyonalite; ve güzele yönelik estetik-dışavurumcu bir rasyonalitedir. Bu tipler üniter bir anlayıştan neşet eden farklılaşmış yönlerdir. Bu sebeple iletişim, bu birbirinden ayrılmış yüzleri bir araya getirme ve bir arada tutma sürecidir aslında. Bu süreç, uzmanların birikimleri ile günlük pratikler arasındaki karşılıklı geribildirim yoluyla işler.

Habermas'ın amacı farklılıkların nötrleştirilmesi değil, farklılık deneyimi ile arabulucuk girişimleri arasında bir bağlantı kurmaktır. Ona göre modernitedeki mevcut çeşitlilik ancak bu arabuluş olursa akla uygun olur. Sözü ettiğimiz bu tavassut, amacı anlamak olan tek şekillik yaratmak olmayan iletişimsel bir faaliyettir. Lyotard'ın aksine Habermas, eğer birbirinden farklı dillerle kaynaşıp onları içine alacaksa, bir üst dilin (*metalanguage*) kullanılabileceğini, böylece arabuluşun gerçek anlamda vaki olacağını düşünür.

Welsch tartışmayı aşağıdaki şekilde indirgeyerek ele alır:

Bu tartışma temelde tek bir soruyu gündeme çıkarıyor - çeşitliliğin ötesinde, halen tek bir akıl yürütme türünü mü tasavvur edeceğiz? Eğer öyleyse hangisini? Bu saf çeşitlilik içinde bir kurtuluş var mıdır? Yoksa çeşitli türdeki akıl yürütmeler birleştirici bir prensibe ya da bundan sonrasında onların yerine geçecek bir mukaveleye mi ihtiyaç duyuyor? Belirli bir tür akıl yürütme, çoğulculuğa kesin olarak intikal ederek totalitarizmden kurtulması sebebiyle bir vakit kutlanmış iken, onu tekrar arka kapıdan geri getirmeyeceğini nasıl bilebiliriz? Felsefi anlamda şurası açıktır ki saf çeşitliliğe dair tezlerin savunulur bir tarafı yoktur (Welsch 1994, p.274).

Habermas, anlaşmadan (*agreement*) söz edebilmek için temelde konsensüsün mevcudiyetini şart görür. Bu konsensüs de maddi bir yolla (örneğin belirli bir bağlamı temel alarak) değil, değer yargısı içermeyen belirli bir süreç yoluyla olmalıdır. Bu sürecin muhtemel tek değer içeriği, iletişime açık oluşun getirdiği otonomi olabilir. Kant'ın görüşlerine bütünüyle uyumlu bir şekilde ferdin, 'iyi hayat' fikrini otonom bir şekilde kendisinin geliştirmesi mümkün görülür. Fakat bu

fikrin, yani iyi hayat fikrinin onaylanması, zihinsel süreçlerin başkalarınınki ile kıyas edilerek sınanması kadar (Kant'ın kategorik zorunluluğundaki gibi), tüm tarafların dâhil olduğu bir söylem yoluyla da olacaktır.

2.3 Eşitlik ve/veya onaylanma

Bir başka yaklaşım Charles Taylor tarafından denenmiştir (1992). Toplumda mevcut farklı pozisyonların birbirlerinden ne talep ettikleri ve istediklerini sorar. Kendi cevabı şöyledir: bu sosyal pozisyonların her biri, diğerleri tarafından onaylanmayı ister; saygı deklarasi yeterli değildir. Taylor'a göre 'onaylanma'nın önemi diyalogun, kimliğin önemli bir bileşeni olduğu gerçeği ile bağıntılıdır. Kimliğin esas temeli, başkalarının onayını kazanma deneyimidir. Kimlik bilhassa bu onay kendisinden sakınıldığında incinir. Feodal toplumlar eşitsizlik üzerine kurulmuşlardı. Din adamlığı veya aristokrasi gibi belirli roller, statüleri sebebiyle saygı gösterilmesi gerektiği düşünülürdü. Modern batı toplumlarında ise eşitlik ilkesi tüm insanlara uygulanır. Artık belirli bir rol veya statü sebebiyle şerefli olmak yoluyla kimlik tanımlanamaz; fakat herkesçe kabul edilen bir saygınlık mefhumu ile tanımlanmalıdır. Birinci veya ikinci sınıf vatandaş diye bir şey olmamalıdır. Örneğin, herkes kanun önünde eşit olmalıdır. Eşitlik prensibi evrenseldir. Bunun anlamı, farklılıkları es geçerek herkes için eşit olana odaklanmak ve eşit şekilde saygınlık istemektir. Bu sebeple eşitliğin, liberalizm ve özgürlük prensiplerini seslendirmesi en temel bir gerekliliktir.

Çoğulcu, çokkültürlü toplum tartışması içinde Taylor "farklılık politikası" dediği ikinci bir yaklaşım daha tespit eder. Bu yaklaşıma göre, her bir insana kendisini diğerlerinden ayıran kendine özgülüğü ve bu sayede şüphe götürmez olan kimliği dolayısıyla saygı gösterilmelidir. Bu pozisyon onaylamayı, evrensel olmayan bir şey için ister. Özgül olan tek, onaylanmalı ve teşvik edilmelidir. Bu ikinci pozisyonun ışığında birincisinin, öznel kimlikleri hiçe sayan ve onları birbirine benzeştiren bir deli gömleği giymeye zorlayan kör bir liberalizm

olduğu görülür. Hegemonyacı kültürler, liberalizmin bu koruması altında kendi güç tabanlarını muhafaza edebileceklerdir. Farklılık durumuyla ilgili daha ileri bir eleştiri de şudur ki, eşitlik prensibi kültürel olarak 'özel bir grup'un en çok önem verdiği şeyi, yani varlığının devamını teminat altına almamaktadır.

Çoğulcu, çokkültürlü bir toplum hayatının şekillendirilmesi için önerilen yollar, maddi ve prosedürel yollardır. Maddi tarafın temsilcileri belirli bir "iyi hayat" idrakinin mevcut olduğunu veya geliştirilebileceğini var sayarlar. İyi hayat fikri bir işaret levhası gibi iş görür: bizim ve başkalarının ne yöne doğru gayret sarfetmemiz gerektiğini gösterir. Prosedürel tarafın temsilcileri ise (Habermas gibi), denge sağlanıp karşılıklı anlayış geliştirilebilmesi için insanlar arasında eşit ve adil davranılmasını vurgularlar. Prosedürel yolun sonunda iyi bir yaşam fikri olabilir, fakat bu fikir sürecin belirleyici başlangıç noktası olamaz. Başlangıç noktası prosedürel süreçte başkalarına borçlu olduğumuz saygıdır ki, maddi-normatif taraf için bu sadece dikkat gerektiren bir konudur.

Taylor'a göre prosedürel yol, kültürel olarak çoğulcu bir topluma temel oluşturmaz. Prosedürel yaklaşım, eşit muamele edilmesini garanti edebilir ancak bir kültürün devamının önemini, daha açık bir ifade ile iyi hayat idealinin gerçekleşmesi için merkezi bir anlam taşıyan maddi mefhumları ihmal eder. Dengeyi sağlamak için Taylor, eşit muameleye verilen önemin, bir kültürün bütünlüğünü korumaya doğru yayılması gereğini tartışır. Böylece her iki pozisyona da açık olmayı tercih eder. Ona göre bir toplum, farklı düşünen grupları kınamaksızın bir 'iyi hayat' tanımı öne sürebilmelidir. Bu toplum, eşit itibar görme prensibini ihlal etmediği için yine de liberal bir toplum olabilir, ancak azınlık gruplarıyla ilgili uygun prensipler geliştirmesi şartıyla. Örneğin, azınlıklara saygı duymalı, yaşam hakkı, din özgürlüğü, konuşma özgürlüğü vb. gibi temel hakları sağlamalıdır.

Taylor'a göre toplumdaki unsurlara eşit derecede saygı göstermek ve hem de aynı zamanda onların kendilerine ait karakteristik

özelliklerini dikkate almak mümkündür. Ancak bu yine de, bu grupların -sahip oldukları değerler noktasında- onaylandıkları anlamına gelmez. Tüm kültürlerin eşit değere sahip olup olmadıkları sorusu, Taylor açısından halen ortada durmaktadır. O, bu tarz bir onaylanmayı talep etmeyi mantıklı bulmaz. Başka kültürlerde değerli bir şeyler bulmak, başka insanlarla olan karşılaşmalara dair bir keşif serüveninin sonucudur. Bu amaçla o, Gadamer'den ödünç bir kavram olarak ufukların kaynaşması (*fusion of the horizons*) imgesini kullanır. Bu tarz bir kaynaşmanın, tarafların herbiri için orijinal halinden bir değişme anlamına geldiğini biliyoruz.

Taylor toplumsal farklılıkları ortadan kaldıran bir tesviyeci değildir. Zira itibar ile onaylanma eşitliği arasında bir ayrım gözetmektedir. Modern liberal toplumumuz itibar eşitliğini sağlamaktadır; onaylanma ise muhtemel bir sonuç olacaktır. Bununla birlikte Taylor başkalarıyla olan karşılaşmalara dair bir tavır olarak onaylanmayı mümkün görür. Bir kültür, yüzyıllar boyunca mevcudiyetini devam ettirmiş ise, saygıyı hak eden birtakım hususiyetlerin ortaya çıktığını kabul etmek durumundayız. Fakat saygıyı hak edip etmediğine ve bunun ne tür bir saygı olduğuna itiraz götürmez bir şekilde karar verilemez. Bu sebeple Taylor kendi görüşünü, etnosentrik' tavırlara dönüşü savunan aşırı noktalar ile homojenleştirme ve her şeyi eşit kılmaya çalışmak arasında üçüncü bir yol olarak görür.

3. Çoğulculuk kavramları arasında bir karşılaştırma

Buraya kadar ele aldığımız hususlardan hareketle gerçeği 'tam olarak' bu kavramlardan hangisinin ifade ettiğine karar vermek mümkün müdür? Bunun tek bir cevabı var: hepsi ve hiçbirisi! Hepsi, çünkü hepsi de modern toplumun bir analizini sunuyorlar ve bir duruma dair olguları yorumlamak için deneysel bir yaklaşım kullanıyorlar. Fakat aynı şekilde, hiçbirisi, çünkü bu kavramlardan hiçbirisi bir durumla ilgili sadece ve sadece deneysel verileri yansıtmıyorlar. Her üç yazar-

da da tanımlayıcı (*descriptive*), değer biçici (*evaluative*) ve hüküm verici (*prescriptive*) öğeler örtüşmektedir. Hepsi de gerçeği bulmaya ve ona bir anlam yüklemeye çalışmaktadır.

Bu üç öğenin ilişkiselliği çoğulculuk teorilerinin hepsinde görülebilir (Schwöbel 1996, p.724):

- Tanımlayıcılık açısından, her biri, modern toplumlarda birbirinden bağımsız olarak işleyen ‘güç’lerin çeşitliliğini ifade ederler.
- Değer biçicilik açısından, bu birbirinden ayrı ‘güç’lerin birbirine göre dizilişi incelenir, örneğin belirli görüşleri ifade eden bireylerin kimlikleri incelenir.
- Son olarak her birinde çoğulculuğa bugün ve yarın belirli bir şekil vermeyi öneren hüküm verici kabuller vardır.

Bu tür teoriler, diğer tüm idrak fiillerinde olduğu gibi ‘gerçeği inşa etme’ girişimleri olarak anlaşılmalıdır. Bunlar gerçeği bulmaya çalıştıklarından dolayı sadece spekülâtif değildirler. Gerçeği ‘objektif olarak’ yansıtmaz, fakat farklı bakış açılarından ona ulaşırlar. Makalenin bundan sonrasında söz konusu üç kavramı karşılaştırmaya ve bunları din eğitimi ile münasebetleri açısından değerlendirmeye çalışacağım. Bunu yaparken deneysel, değer biçici ve hüküm verici aşamaları ve metotlarını birbirinden ayrı olarak telakki edeceğim.

Deneysel açıdan, zikretmiş olduğumuz yazarların birbiriyle ayrıldıkları ve birleştikleri unsurlar vardır. Her biri batı modernitesi toplumlarını heterojen olarak tanımlarlar. Lyotard’a göre bu heterojenlik temel bir prensiptir. Habermas’ın çıkış noktası sosyal farklılaşmadır, fakat modernite süreci içinde o, belirli bir medenileşme gelişimi isteyen bir anlayış bulur (bir başka ifade ile: Auschwitz’i tekrar istemeyiz). Taylor da heterojenliğin farkındadır fakat bunu daha alt düzeydeki tekil unsurlar üzerinde yorumlar, birbirine kıyasla heterojen bir görünüm arzeden erişkin kültürler hakkında değil.

Değer biçicilik açısından, birbirleriyle olan farkları daha ileri seviyededir. Lyotard'a göre heterojen pozisyonlar arasında bunları birbirine bağlayan 'köprüler' yoktur. Farklı grupların ötekilikleri bağlamında birbirlerine saygı göstermeleri halinde toplum kurtulur. Habermas ferdin çoğulcu bir toplumda daha fazla özgürlük sahibi olduğunu kabul eder. Ancak bunun tersine, bu çoğulcu toplumları fundamentalist ve neoliberal tavırlara yatkın olarak görür. Fundamentalistler totaliter iddiaları ve neoliberaler de 'her şey mümkündür' tavrını seslendirirler. Bu sebeple Habermas'a göre tarihsel olarak her ikisi de kinik gruplardır. Taylor da çoğulluktan tek şekilliliğe dönüşü istemez; çoğulluk, esasî olarak iyidir. Fakat Taylor her bir kültürel geleneğin mevcudiyet hakkı ile bunlara ait değerlerin onaylanmasını birbirinden ayırır. Eğer modern toplumlar (Taylor'ın öngördüğü üzere) daha çoğul ve çokkültürlü olacaklarsa kollardan her biri saygı görmeyi haliyle isteyecektir (elbette demokratik bir yapılanma içinde bulundukları müddetçe); bununla birlikte bir kural olarak kanun karşısında eşitlik talep edebilseler de, onaylanmaları (sahip oldukları değerlerinin takdir görme düzeyine göre) eşit olmayacaktır.

Hüküm vericilik açısından yorumlayacak olursak Lyotard'ın pozisyonu, birlik arzularının terk edilmesi, eşitliğin prensipte garanti edilmesi yani belirli bir gruba diğerlerine nazaran bir öncelik verilmemesi yönünde bir girişim olarak görülebilir. Habermas'a göre ise bu dahi, fazlasıyla neoliberalizm içermektedir. O, kendi "modernlik projesi" üzerinde ısrar eder ki bu, toplumları medenileştirmek anlamına gelmektedir. Eğer birisi bu projeyi desteklerse o zaman "her şey mümkün" olmayacaktır. Taylor ise modernliğin böyle hissi bir talebini dile getirmez, fakat Habermas'ın 'değer eşitliği prensibinin kabul edilemeyeceği' görüşünü paylaşır. Zira bu prensip belki tarafsızlığı savunmaktadır fakat, neoliberal bir ideoloji olarak kendini ortaya koymaktadır. Taylor'un argümanı "konsensüse yönelik bir istek"ten değil, "ben pozisyonu"nun meşruluğundan kaynaklanır ki bu aynı zamanda çoğunluğa ait kültürün pozisyonudur. Çoğunluğun kültürü de kendi

devamını talep etmekte haklı görülmelidir. Azınlıklarla ilişkiler insan-cıl bir yolla denetim altında tutulsa da amaç meşrudur.

Tablo 1. Çoğulculuk teorilerinin deneysel, değer biçici, normatif ve şekilsel boyut-ları

Boyutlar	Lyotard	Habermas	Taylor
Deneysel açıdan	Heterojen (temel prensip olarak)	Heterojen (bir üst-rasyonalite vardır)	Heterojen (erişkin kültürler söz konusudur)
Değer biçicilik açısından	iyidir (totaliterlikten kaçınır)	şartlı olarak iyidir (olumsuz yönü: fundementalizm ve neoliberalizm; olumlu yönü: özgürlüğün gelişmesi)	şartlı olarak iyidir (olumsuz yönü: eşitlik ideolojisi ve grupların onaylanması görevi; olumlu yönü: özgürlüğün gelişmesi)
Hüküm vericilik açısından	birlik arzusu terk edilir, prensipte eşitlik vardır, hiçbir öncelik kuralı yok-tur	“modernlik projesi”, heterojenlik ancak arabuluculuk ile mümkündür	“ben pozisyonu” kaynaklıdır, diğer kültürlerle saygı gösterilir, gelişmek için onaylanmak gerekir
Metot açısından	yerel uzlaşmalar	biçimsel prosedürel söylem	kültürel gelenekten (maddi olandan) hareket etme, karşı-laşma süreci yoluyla onaylama

Heterojen bir toplumda birlikte yaşamak için her üç kavram da farklı önerilerde bulunmaktadır. Lyotard, ayrı ve belirli bir hareket tarzı önermemektedir. Onun öngörüsü, prensip olarak heterojen bir toplumda belirli bir zaman ve mekânla sınırlı yerel uzlaşma alanları ortaya çıkacağı yönündedir. Bunların ne kadar devam edeceği belirsizdir, amaçların ve şartların değişimine göre bunlar da değişebilir. Habermas’ın modernlik projesi konsensüse yönelik iletişimin gerekliliğine ve yerine getirilmesine bağlanmıştır. Konsensüse yönelik oluş, iletişimin önünde olmalıdır; çünkü ilk olarak karşılıklı anlayışın mümkün olduğu ümidi olmadan iletişim anlamsız olacaktır; ikinci olarak da konsensüs (yani bir birleşme noktası), iletişimin amacıdır zira birleştirici herhangi bir faaliyet olmadan insanlar karmaşık bir

toplumda yaşamayı sürdüremezler. Karşılıklı anlayışın sağlanmasının yöntemi Habermas'a göre, bir perspektif değişikliğidir; örneğin tarafların birbirlerinin pozisyonunu yeniden inşa edebilmeleri ve her ikisinin de dahil olduğu genel yaşam alanında ortak bir pozisyon çıkartabilmeleri gibi.

Lyotard'ı burada tam tersi bir noktada görüyoruz, ona göre konsensüs yönelimli söylemler, çoğulculuğun kötü akıbetini dile getirmektedir. Bu tür girişimler başkalarını kontrol etmeyi ve totaliterciliği hedeflemektedir. Taylor için önemli olansa tüm kültürel hareketlere saygı göstermektir. Karşılıklı olarak daha derin bir değer takdiri ve onaylanmanın sağlanması için birbiriyle karşılaşma ve yakınlaşmalar gerekecektir. Ancak bu da muhtemelen ufukların kaynaşmasını getirecek ve buna iştirak edenler değişmiş insanlar olacaktır. Bu kaynaşmayı istemek de mantıklı değildir. Zira muhteva çok önemli olduğundan biçimsel prosedürel iletişim, bu amaca ulaşmak için uygun bir vasıta olmayacaktır.

4. Çoğulculuk kavramları ve din eğitimi

Makalenin bundan sonrasında ele almış olduğumuz üç kavramsal yaklaşımı yorumlayacak ve din eğitimine yönelik sonuçlarını araştıracam. Bir yorumlama faaliyeti her zaman için o kişinin kendi bakış açısına dayanır ve belirli bir çerçeveyi referans alır. Bu olmadan, çokkültürlü toplumlar da din eğitimi ile ilgili genel tasavvurlar çoğunlukla fazla bir anlam ifade etmemektedir. Eğitimle ilgili konularda çeşitli ülkelerde bilfiil bir takım kararlar alınıyor olmakla birlikte bu konular içerisinde dini terbiye konusu, tarihsel gelişimler, devlet ve kilisenin rolü, dini grupların mevcudiyeti (sayıları ve sahip oldukları destek bakımından) vb. ile ilgisi dolayısıyla merkezi bir öneme sahiptir. Örneğin, İngiltere'de 'çokdini eğitim' ifadesi, halen işlemekte olan arkaplanlar sebebiyle Avusturya ve Almanya'dakinden farklı anlamlar çağrıştırmaktadır. Globalleşme bunu görmemizi engellememelidir. Global olmayan dünya ile muhtemelen globalleşmiş bir gelecek arasındaki yol oldukça uzundur. Yerel kültürel özelliklerin nötrleştiril-

mesini ve bundan tüm sektörlerin aynı düzeyde etkilenip etkilenmediğini düşünecek olursak, gelişmenin yine de doğrusal bir çizgide olacağı kesin değildir. Farklılaştırma süreçleri her zaman ters yönde bir farklılaşmayı da beraberinde getirir (Helaas 1998). Bu ters yönde farklılaşma pek çok mikro-öykü içinde vuku bulur ve daha önce yerel düzlemler üzerinde etkili olan metaanlatıların işlevinin yerini alır. Şimdi, sözünü ettiğimiz bu durumlara dair nasıl bir eleştiri getirebileceğimize bir bakalım.

4.1 Eşitlik ve statü eşitliği

Lyotard'ın kavramı hakkında olumlu anlamda kabul edebileceğimiz ilk şey, fundamentalizmi ve totaliterliğin muhtemel neticelerini açıkça reddetmesidir. Lyotard, Huntington'un 'medeniyetler çatışması' (1996) olarak dramatik bir şekilde dile getirdiği senaryoyu muhafaza etmek ister. Heterojenlik temel bir prensiptir ve insanlar diğerleri üzerinde üstünlük iddia etmeye çalışmamalıdır. Her fert ve her grup kendi değer ölçütleri doğrultusunda yaşayabilmelidir. Başkalarına baskı yapmadıkları gibi kendilerine de başkaları tarafından baskı yapılmamalıdır. Böyle olduğu müddetçe barış hüküm sürer. Burada şunu da kabul etmek gerekir ki Hristiyanlık dâhil olmak üzere dünyadaki dinler hem geçmişte hem de günümüzde bir çatışma kaynağı olarak görülmüştür.

Şimdi Lyotard'ın ötesine geçerek bakalım. Statü eşitliği kavramı, değer yargısı içermeyen bir din eğitimi sadece mümkün kılacak şekilde eğitime yön veren bir girişim olarak görülürse, bu kavram değerlerin eşitliği hakkında hüküm verilemeyeceği anlamında yorumlandığında burada bir sorun ortaya çıkmaktadır. Bu sürecin neticesi tüm değerlerin ve itikadi aidiyetlerin iradi olarak seçilmesidir. Ancak konu burada kalmamaktadır; bir kimse, başkalarının 'yanlış değerler sunması', 'dini nevrozları makul görmesi', 'insancıl olmayan bir ahlâkı beslemesi' vb. durumunda ben veya ait olduğum grubum bundan etkilenmemeliyiz diyebilir. Heterojenlik prensibi ancak şahsi çerçevemiz ihlal edilmediği müddetçe kabul edilebilir. Bütün fikirlerin ger-

çekten eşit olup olmadığı veya daha doğrusu hepsine eşit davranılıp davranılmayacağı sorusu, deneysel değil etik bir sorudur. “Bitişik komşudaki kaba bir hareket için neden endişe edeyim ki?” sorusunda kinik bir yön vardır. Habermas da haklı olarak buna işaret etmektedir. Buradan hareketle eğitim veya terbiye işi nasıl bir şekil alabilir? Gençler, vicdanı olmamak veya boşvermişlikle mi donatılmalıdır? Farklı duruşların eşit olarak sıralandığı, her tür gerçeklik iddiasının eskimiş, modası geçmiş görüldüğü modern amentünün sunduğu zeminde din eğitiminin imkânı ve meşruluğuna dair bir sonuca varmamız mümkün olabilir mi ki din eğitimi zaten bizzatıhi nesnesi olan ‘din’in evrensel gerçeklik iddiasından dolayı imkânsız olacaktır. Din eğitimi ancak çeşitli dinlerin değer yargılarından uzak, mesafeli bir sunumu ile mümkün olabilir, tabi eğer artık mümkünse?

Bu sonuç, pedagojik olduğu kadar etik bir sorunu da ortaya koymaktadır (Ziebertz 1998a). *Etik düzlemde bakacak olursak*; ‘insanın saygınlığı’ ve ‘insan hakları’ terimleri başka herhangi bir manaya hamle-dilebilir mi? veya ‘ırkçılığa’ yönelik itirazlar nelerdir? ‘barış ve adalet’ gerçekleşebilir mi? ya da ‘evrenle uyum’u nasıl sağlayabiliriz? soruları kayıtsız kalınacak konular olmamalıdır. *Pragmatik açıdan* ise bu gezegende insan eylemleri ile ilgili bir düalete söz konusudur. İnsanlar hayatlarını sürdürürken bir arada bulunmak durumundadırlar, fakat vermiş oldukları kararların neticeleri gelecek nesiller tarafından yüklenilmek durumundadır. *Teolojik olarak bakacak olursak*; Schillebeeckx, dinlerin insana, beşeriyete vb. dair görüşleri bakımından birbirinden ayrıldıklarına işaret eder. Tüm ortak noktalarına rağmen, farklılıklar bütünüyle bertaraf edilemez. Hristiyan bir ilâhiyatçı olarak bir kimse örneğin belirli bir formdaki doğru düşüncesinin adaletsizlik, cefa ve insan haklarının ihlali açılarından canlılar âleminin göreceli edilgenliği görüşünü paylaşıyorsa İsa Mesih’in en temel tecrübesini kabul etmeyebilir. Eğer din eğitimi, Hristiyanlıktan neşet ediyor ise heterojenlik konusunda Hristiyani teolojik perspektif göz ardı edilemez. *Dini pedagojik düzlemde bakacak olursak*; gerçeklik iddialarına yönelik sorular

uydurup duran bir yaklaşım güven telkin etmez. İnsanların kendi dünya görüşlerinin geliştirdikleri bir dönemdeyiz. Dünya görüşlerinin ve onların gerçeklik iddialarının eleştirel bir analizini yapmadan bu konuda kendilerine pedagojik olarak nasıl yardım edilebilir? Bütün bunlar tartışma, karşılaştırma ve değerleri yargılama ile ilgili birer mevzudur.

4.2 Biçimsel-prosedürel yaklaşım

Lyotard hakkında eleştirel olarak belirtilen hususlar Habermas'ın kavramıyla pozitif yönde uyushmaktadır. Habermas'a göre birlik arayışlarından vazgeçmek, medeniyet için bir geri adım olacaktır. Bu noktada Lyotard ile Habermas arasında uzlaştırılmaz bir farklılık görülüyor. Fakat Habermas aynı zamanda heterojenliği temel bir sosyal durum olarak görüp onu totaliter bir birlik fikrine zorlamayı istemediğinden, geriye sadece prosedürel iletişimin biçimsel yolu kalmaktadır. Habermas'ın tercihi olan prosedürel yolun, değerlerden hali olmadığı açıktır. Ancak buna mukabil, prosedüre odaklanmak suretiyle özneyi ilgi merkezi yapmak istemekte ve özgürlüğün galip geldiği, birinin diğerine baskın olmadığı bir iletişim tarzının temel yapısını ortaya koymak istemektedir. Bununla birlikte maddi temelin, yani değerlerin kendi esas bünyesinin ihmal ediliyor olması eleştirilebilir. Konsensüse yönelik bir yaklaşımın, -eğer tarafsız biçimsel/pratik bir yaklaşım olarak anlaşılıyorsa- ne dereceye kadar uygulanabilir olduğu sorulabilir. İletişim konusu olan şeylerin gerçek değeri nedir? Veya belirli bir dini geleneğin dünya görüşünün değeri, sınıfta ne anlam ifade etmektedir? Gerçeği bulmanın bir yolu olarak bakış açısını değiştirmek, din eğitiminin bir parçası olmaya uygun mudur? Bu yaklaşımın muhtemelen bir tür 'üniter din' önermesi mümkün olabilir mi? ve biz iletişim yoluyla adım adım ona doğru mu yaklaşıyoruz? (Nipkow 1992) İlahi dinlerin kendileriyle ilgili telakkileri açısından konuya yaklaşımları böyledir. Bugünkü Hristiyanlık, Yahudilik ya da İslâm (aralarındaki tüm dini ayrılıklara rağmen) böyle bir amacı yüklenmeyi istemeyecektir.

Eşitlik prensibi sayesinde, karşılıklı işleyen biçimsel prosedürden etik alanda kültürel bir entegrasyon yolu olarak yararlanma imkânı vardır ancak, bu prosedür dini-eğitimsel ve deneysel açılardan eleştirilebilir. Şüphesiz prosedürel süreç, etik anlamda bir gelişmeyi işaret etmektedir, çünkü insan etkinliklerinin güç konusunda doymak bilmezliği problemine dikkatini yöneltmektedir. İletişimin temel yapılarına kadar bu incelemeyi götürmektedir. Aktif iletişim sürecinde tarafların otonomileri, sürece bağlılıkları yoluyla sağlama alınmak durumundadır. Teolojik eleştiriler bu yaklaşımdaki boşluklar üzerinde durur. Yukarıda ifade edildiği üzere, gerçeği arayışın teolojik olarak nasıl yürütüleceği sorusu halen ortada durmaktadır (Habermas 1997, pp.98-111). Prosedürel yaklaşım, öğretmenlere sınıfta kendi görüşleri sorulması halinde din eğitiminde eğitimsel bir soruna meydan vermektedir. Öğrenciler, öğretmenin kendi görüşünü söylemeyi reddetmesini (değerler konusunda tarafsız olmak için) anlamayacaktır. Çeşitli dini grupların görüşlerini sınıfta tartışırken, bir kural olarak herkes özgür olmak ister, dini telkinlere karşı olur. Öğrendikleri şeyin, dini özgürlüğü kuvvetlendirecek argümanları desteklemesini bekler. Öğretmen bu anlamda kendisini ifade ederse telkinde bulunmuş olmaz, zira özgürlük modern demokratik toplumların en temel özelliklerindendir. Öğretilen şeyin içeriği hakkında tarafsızlığını sağlayabilmiş bir öğretmen düşünün ki bir dini grubun dünya görüşünü izah etmeye zorlanır ve sonunda üçüncü bir yol, ortak bir yaklaşım bulmaya çalışır. Bu çok müphem bir eğitimsel maceradır. Eğitimciler olarak öğretmenler yalnızca "bakış açısını değiştirmenin kuralları için birer gözetmen" değildir. Eleştirilere karşın biçimsel prensibin yine de bir önemi ve olumlu bir gerekçesi vardır. Uygulamada sınıf ortamı, 'biçimsel' ve 'maddi' gibi belirgin alternatifler üretmez. Bunlar, birbirleri için "eleştirerek düzelden" işlevi görürler. Din eğitimi eğer değerleri de kapsayan bir içerikle faaliyette bulunmak istiyorsa, biçimsel yaklaşıma dair bilgi önemli bir düzeltici olarak fonksiyon gösterebilir ve telkin edici öğretimin nerede başlayıp nerede bittiği konusunda insanların uyanık olmasını sağlar. Öğretimi bir tarafa bırakalım, bir bütün olarak

okul için önemli olan şu ki, 'Katolik', 'Protestan' veya genel olarak 'Hristiyan' etiketini seçtiği zaman okul, temel bir değer tercihi yapmış olur. Okul bunu yapmaktan vazgeçmeli midir? Sınıfın yararına okulun dini mensubiyetini göstermemesinin sebebi ne olabilir? Eğer aileler çocuklarını söz konusu mensubiyetleri sebebiyle bu okullara gönderiyorlarsa, bu aynı zamanda ailelerin, dini mensubiyetleri doğrultusunda okulların işletilmesi için bir gayret içerisinde girmelerine de sebep olmaz mı?

4.3 Eşitlik ve onaylanma süreci

Çoğulculuk teorilerini burada gözden geçirirken, Almanya bağlamında belirli bir bakış açısından bunu yapmaktayım. Bu noktada Taylor'ın teorisinin, zamanımızdaki büyük kültürel değişimlerle ilgili problemlere daha çok yaklaştığına inanıyorum. Pek çok noktada Almanya'daki kültürel ortamla da paralellikler görüyorum ki, Almanya üzerinde duruşum, örnek olması bakımından değil, benim için tanıdık ve bildik olduğundandır. Almanya'da heterojen pozisyonların eşit statüsüyle ilgili, kültürel anlamda genel olarak paylaşılan ve kabul edilen bir görüş yoktur. Aynı şekilde, sosyal entegrasyonun biçimsel süreçler yoluyla en iyi temin edilebileceğine dair bir fikir birliği de yoktur. Mevcut ortak görüş, Hristiyanlaşmış kültürün halen "normal durum" olarak görülmesinden ibarettir. Bayvera Eyaletinde eğitimin Hristiyanı bir ruh taşıması devlet tarafından halen eğitimin bir amacı olarak ifade edilmektedir.

Taylor'un duruşunun Almanya gerçeğine daha yakın olduğunu düşünüyorum, çünkü onun işaret etmiş olduğu şekilde saygı görmek ile onaylanmak arasındaki ayrılık burada çok açık bir şekilde kendisini göstermektedir. Benzer şekilde, karşılaşmak ve tanışıklık kurmayı 'onaylanma' takip etmektedir. Bu, zaman faktörünün önemli bir rolü olduğuna işaret ediyor. Birbirine doğru yaklaşmak durumunda olan kültürel ve dini gelenekler, zamanın geçmesiyle nötrleştirilmez, bunun yerine, ilgilerini kendi profillerini yükseltmeye yöneltirler.

Almanya'da Hristiyanlık (Roman Katolik ve Protestanlar hemen hemen eşit sayıda olmak üzere) hâkim olan dindir. Anayasa, Katolik ve Protestan din eğitimini, devlet okulları da dâhil olmak üzere, genel okul programı içerisinde belirtir. Din eğitimi, iki Hristiyan mezhebinin prensipleri doğrultusunda yürütülmek durumundadır. Doğu Almanya'da çokdinli öğretimin lehine bazı münferit kararlar alınmıştır. Azımsanmayacak ölçüde çokdinli olan Berlin şehri ise farklı bir uygulamayı benimsemiştir. Gelecekte Berlin'deki Müslüman toplum, tıpkı Hristiyan kiliselerin Hristiyanlık eğitimini yürütmekte olduğu gibi okullarda İslâm dini eğitimini yürütme izni almış olacaklar. Berlin kararı, diğer kültür ve dini hareketlere saygı yolunun nasıl 'eşit onaylanma'ya götürdüğünü göstermektedir. Müslüman toplum yıllardır amaçladığı hedefe şimdi ulaşmış bulunuyor. Bunun için mücadele etmesi gerekti. Müslüman olmayanların ise, eski kabullerinden, şartlarından vazgeçmesi ve İslâm dini ile yeni bir ilişki kurmaları gerekti. Bu örnek bu tür durumların her zaman için karşılıklı ilgilerle, yani bir anlamda içerikle alâkalı olduğunu göstermektedir. Bu tür ilgiler, ifade ettiği içerik sebebiyle büyük bir öneme haiz olduğu gibi, uzak bir avantajlı noktadan 'eşitlik' talep etmekten çok daha anlamlıdır. Zorunlu bir biçimsel söylemin de artık bir kullanımı yoktur. Eğer ilgilerin dengelenmesi, çatışmaların giderilmesi, arzuların yönlendirilmesi, çeşitli kararların alınması vb. teşvik edilmek isteniyorsa maddi bir diyalogun sürdürülmesi gerekir. Bu süreçte başarısızlıklar da yaşanabilir, Scientology Kilisesi'nin, kurumsal Kiliseler'in sahip olduğu statüyü elde etme ümidinin gerçekleşmemesi örneğinde olduğu gibi. Almanya'da, Scientology halen bir tarikat olarak görülmektedir. İnsanlık hakkındaki görüşleri ve dini pratikleri, ortak temel değerler olarak genel kabul gören kültürel değerlerle uyuşmamaktadır. Bu yüzden bunlarla ilişkisi ve bunlara bağlılığı açısından içerik, çoğulculuğun şekillendirilmesinde önemli bir unsurdur.

Bu süreçte çoğunluk dininin statüsü değişmeden kalmaz; çoğunluk dinleri de kendi yerlerini kaybedebilirler. Kilise'den uzaklaşmayla

birlikte artan sekülerleşme, Hristiyan kiliselerinin sosyo-kültürel pozisyonlarını –bütün devlet okullarında kendi prensipleri doğrultusunda din eğitimi hakkı da dâhil olmak üzere- devam ettirebilmelerini daha da güçleştirecektir. Bu haklar, Hristiyan kiliselerinin genel Alman dünya görüşünü temsil ettiği zamanlardan gelmektedir. Bu fiili durumun esaslı bir şekilde değişmesi durumunda bu hakların da temeli çürümüş olacak. İtiraza, saldırıya şimdikinden daha fazla açık olacaklar. Kiliseler bu gerçeğin farkındalar. Kendi pozisyonlarını savunmaya ilgilerini yöneltmiş durumdalar. Bu sebeple dini geleneklerin eşitliğine dair açık bir tartışma ile çok az ilgilenmekteler.

Acaba Taylor bu uygulamaya teorik bir meşruluk vermekte midir? Bir yönüyle evet. Anladığım kadarıyla Taylor'un çoğulcu çokkültürlü toplum yorumuna göre, tarafsızlığı bir dünya görüşü olarak önermemektedir. Bunun yerine kültürel (ve dini) geleneklerin bir aradalığını ve işbirliğini hareket noktası olarak almaya daha yakındır. Onun yorumu, gücün paylaşımındaki fiili durumu görmezden gelmemektedir, bunun yerine çoğunluk kültürünün, azınlıklarla uygun bir ilişki içerisinde olması gerektiğini savunmaktadır. “Dünya görüşleri bakımından bir çoğulluğa sahip olduğumuzdan okullar (dini karakterdeki bağımsız okullar hariç), dünya görüşünü temel alan bir eğitime girişmemelidir” iddiası, Taylor'ın kavramsal çerçevesi içerisinde bir anlam ifade etmemektedir. Bunu öne süren biri mevcut dünya görüşlerine bir başkasını, ‘tarafsızlığı’ (*neutrality*) ilave etmektedir. Taylor'ın yaklaşımını kullanarak dini alanı inceleyecek olursak şunları bulabiliriz: dini gelenekler gelişme ve yeni üyeler kazanabilme konusunda garanti sahibi olmalıdır; yerleşmiş kültürel ‘güç ilişkileri’ tanımlanabilir ancak bunlar nihai olarak görülmemelidir; azınlıklarla ilgili konular nitel itibara göre düzenlenmelidir; dini gelenekler eşit düzeyde saygı görmelidir; eşit şekilde onaylanma ancak karşılaşmalar neticesinde olabilir (“*ufukların kaynaşması*”).

5. Zorluklar

Çokkültürlü bir toplumda din eğitimi üzerine bir yorumda bulunurken, bütün batı toplumlarının tarihi ve kültürel köklerini karakterize eden önemli ölçüdeki çeşitliliğini görmezden gelemeyiz. Çünkü bu durum din eğitimiyle ilgili sorular açısından önemlidir. Farklı dini grupların bulunduğu ortamlarda, dini profiller de çeşitlilik arz edebilir. Kiliseler her yerde aynı sosyal rollere sahip değildir; dini eğitime yön veren yasal dayanaklar pek az karşılaştırılabilir. Bölgelere göre bu tür farklılıkları dikkate almayan din eğitimi anlayışları idealist yaklaşımlardır. Fikrimce bu sebeple, okullarda din eğitimiyle ilgili durumların bir dereceye kadar karşılaştırılabilir olduğu Almanca konuşan alan bağlamında kalmak istiyorum. Bu kültürel bağlam içinde Taylor'ın pozisyonu, deneysel olarak görüldüğü kadarıyla daha uygun düşmektedir. Ve din eğitiminin daha ileri götürülmesi sorusuyla ilgili olarak Almanya'da ortaya çıkan durumlara en iyi işaret etmektedir.

Almanya'da Hristiyan kiliselerinin, baskın dini gelenek olarak, mümkün olduğunca mezhebi eğitimi savunmaya çalışacağı kabulü üzerinden hareket etmeliyiz. Hâlihazırda, din eğitimi yoluyla Hristiyanlığın, Hristiyan sosyal entegrasyonunu gerçekleştireceğine dair - bu politika diğerlerinin aleyhine yöneltilemeksizin- kültürel anlamda bir fikir birliği vardır. Fakat Hristiyanı temelde dini eğitim yapmak istemek, diğer dini geleneklere de aynı eğitim hakkı ve imkânını vermek anlamına da gelir. Bu sebeple biz dışlayıcılığa değil, fakat örneğin Müslüman toplumların sayıca çok olduğu bölgelerde kendi öğretim programını hazırlama hakkını İslâm dinine tanımaya yönelmiş bulunuyoruz. Kiliseler de belirli oranda mezhepler arası ve dinler arası karşılaşmalara açık bulunmaktalar fakat henüz bu prensibi müfredata uyarlama anlamında değil. Bu tarz bir eğitimin (mezhepler ve dinler arası) önerildiği yerlerde Katolik Kilisesi buna karşı çıkarak, kilise bağlılığı olmayan kişiler için din eğitimi dersinin yerine, onunla paralel işleyecek etik veya felsefe öğretimini önermektedir. Katolik Kilisesi söz konusu olduğunda, dinlerin eşitliği veya eşit statüde oluşu anla-

mında bir 'çokdinlilik' fikrinin kabulü olasılığı hâlihazırda yoktur. Prosedürel yaklaşımı esas alan bir 'dinler arasılık' fikri için de bu geçerlidir.

Daha önceden belirttiğim gibi, bu düşünceler "tutarsız, dağınık bir evren"e, devinim halindeki bir evrene aittir. Bu sebeple bir kimse geçmişte anlaşıldığı şekliyle bir gerçeği esas alarak hareket edemez. Yarınki yolun nereye götüreceğini de aynı zamanda sormalıdır. Almanya'da devlet okullarında din eğitiminin mevcut durumu, baskın Hristiyan kültürünün bir neticesi olduğundan bu durumun değişmesi için, Hristiyanlığın bu meydan okunamaz üstünlüğünün azalmasını umabiliriz. Ancak değişim bir gecede oluvermez. Gelecekteki gelişmeler, din eğitimindeki değişiklikleri nasıl etkileyecek? Bu zamanki anlayışımıza göre Hristiyan eğitimi, bu din kendisini nasıl takdim ediyorsa öğrencilerin onunla karşılaşmalarına imkân vermelidir (Simon 1992). Bu amacın geçerliliğini korumak, kilisenin gelecekte en önemli mücadele konusu olacak. Aynı zamanda, Hristiyan eğitimi toplumda mevcut olan diğer ideolojik ve dini hareketlerle diyaloga daha açık olmak durumunda kalacak (Schweitzer 1997). Bugünün Katolik veya Protestan dini eğitiminin çokdinli bir eğitime dönüşmesi herhangi bir gündemde üst sıralarda değildir. Din eğitimi Hristiyanlık dinine (öncelikle bilişsel olarak) tanışıklığı sağlamaya, diğer gelenekleri de tanıtmaya devam edecek. Bu tanıtmaya büyük bir olasılıkla, Taylor'ın tarif ettiği 'karşılaşma süreci' içinde gerçekleşecek. Bunun dışında bir başkası –ki ihtimal vermiyorum- sarsıcı bir kültürel kırılma olacaktır.

Din eğitimi 'karşılaşma süreci'ne bir ortam hazırlayabilir. Kendi yararına da olmak üzere bir diyalog şekli prensipte oluşturabilir. Burada sadece üç hususla sınırlı kalarak din eğitiminin gerçekleştirebileceği değişimleri şöyle sıralayabilirim: geçmiştekenden daha geniş çerçeveli yeni diyalog teolojileri benimser ve Hristiyanı geleneğin ele alınışını sorgulayıcı bir süreç olarak tasarlar; öğrencilerle bir diyalog pozisyonu belirler ve konunun uygun bir sunumu ile bunun kabul

edilme düzeyini yükseltir; ve son olarak din eğitimi Hristiyanlığın ele alınışını görecelileştiren bir kendini-tetkik işini de içerir.

Diyalog teolojileri ile alakalı olarak, II Vatikan konsili zaten dinlerin ortak unsurunu vurgulayarak hepsinin varoluşun çözülmemiş sırrına dair temel insani soruya cevap vermeye çalıştıklarını belirtti (Nostra Aetate, No.1). Hristiyan teolojisinde diyalog yaklaşımına uygun bir temel oluşturan teolojik kavramlar, son birkaç yılda önemli ölçüde arttı. Örneğin, 'dinler telakkisi', bir kimsenin kendi gerçeklik iddiasına sarılması ile üstünlük tavrının aynı olmadığı sonucuna vardı (Schillebeeckx 1990). Din eğitimi bu konuya 'ucu açık bir konu' olarak yaklaşmalıdır çünkü insanlar gerçekliği her zaman ancak farklı farklı adlandırmaktalar. Bu süreç, tamamlama, düzeltme ve hatta geri çekilmeye de açık olmayı içermektedir. Bu, Hristiyan teolojisinin Tanrı'dan gelen vahyin göreceli olduğunu kabul ettiği anlamına gelmez, bu sadece Tanrının kendini ortaya koyuşuna dair tarihsel olarak değişen kabullerin ve yorumların göreceliğidir (Kuschel 1994, p.109). Formüle edilmiş gerçeklerin, bütün gerçek (kendini vahiyle ifşa eden Tanrı gerçeği) karşısında ikinci düzeyde kalması gerekir. Tartışma konusu olan şey İncil'in kendisi değildir, "fakat onun nihai önemdeki anlamına nüfuz etmenin çeşitli ihtimalleriyle alâkalıdır ki bunlar sosyo-kültürel durumların değişikliği ve çeşitliliği ile ilişkilidir" (Drehsen 1994, p.262; Ziebertz 1998b). Diyalog karakterine sahip din eğitimi, bu tarz teolojilerden hermeneutik olarak istifade edebilir.

İkinci önerim 'konuya yönelme'ye dairdir. Din eğitimi, diyalog yönünü ortaya koymak için öğrencilerin yaşam dünyalarından etkin bir şekilde istifade edebilir (Schweitzer 1996; 1997). Öğretim kendisini konu ile sınırlamamalı ve yanlış bir anlama ile diyalogun "kabule sunulan konular üzerinde" olacağını düşünmemelidir. Öğrencilerin konuya nasıl yaklaştıklarını da aynı zamanda dikkate almak durumundayız. Yapısalcılık bu noktada uygun didaktik teoriyi sunmaktadır. Yapısalcı öğretimler öğrencilerin kendi dünyalarından başlayarak dinî anlama nasıl vardıklarına odaklanır. 'Bilgi aktarımı' veya 'arabu-

luculuk' gibi kalıplarla değil, 'elde edilen kazanım'la ilgilenir. Yapısalcı öğretimler, çokça yapılagelen "konu maddeselliği"nin (*subject materialism*) karşıt ucunu temsil eder. Cevapların dikkatli bir şekilde hazırlanması üzerinde değil, soru sormanın hermeneutik gereği üzerinde ısrarla durur. Geleneksel öğretimler, öğrencilerin zihninde yer etmesini bekledikleri konuya ve yorumlanmış bilgiye ehemmiyet veririrken; yapısalcı öğretimler öğretim konusu olan şeyin farklı perspektiflerden nasıl görüldüğüne ayrı bir değer atfeder. Öğrenenlerin din ile ilgili bir uğraşı içinde olup onu teşhis etmelerini ister. Öğrenmenin, öğretme-öğrenme işinin bir yüzünden ibaret olmadığını (örneğin sadece tepki, kabul ediş veya bilginin işlenmesi gibi) fakat öğrencilerin bağımsız bir etkinliği olduğunu gösterir. Öğretmenler öğrencilerin kendilerini kurmalarının şartlarını oluştururlar. Görevleri talimat vermek, eğitmekten ziyade süreci canlı tutmaktır (Siebert 1994). Öğretmenler çeşitli yorum önerileri geliştirirler. Bu önerilerin anlamlı olup olmadığı öğrencilerin yaşam tecrübeleri ile olan uygunluğuna bağlıdır.

Göreceliği sağlayan kendini-tetkik konusuyla alakalı olarak ise, çoğulcu, çokkültürlü bir toplumda din eğitimi, gerçeklik iddiası ile geçerlilik iddiası arasını ayıran kesin bir prensibi dikkate almalıdır (Schwan 1981). Bu ayrım her bir grubun kendi gerçeklik iddiasına sarılmasına imkân verir. Aynı zamanda her bir grup kendi gerçeklik iddiasının herkes için geçerli olduğu şeklinde onu formüle etme hakkına sahip değildir (Huntington 1996). Bu ayrımın amacı, ne tümüyle heterojenliği var sayan, ne de ne pahasına olursa olsun birliği gerçekleştirmeyi isteyen 'müsamahakâr bir söylem' geliştirmektir. Bu söylem müsamahakârdır çünkü insanların içerik konusunda aynı düşünmeleri de birlikte yaşayıp çalışabileceklerini kabul eder (Schlüter 1994). Din eğitimi öğrencilere Hıristiyanlık hakkında bilgi verse bile bu (Hıristiyan bir okul da dâhil olmak üzere) herhangi bir geçerlilik iddiası içermemelidir. Din eğitiminin amacı öğrencilerin mezhepler ve dinlerle, dünya görüşleri ve ideolojilerle karşılaştıklarında kendi tercihlerini

yapabilmeleri için onları desteklemektir. Almanya'da bizler teolojik, hermeneutik ve eğitimsel kökenleri itibariyle diyalogu temel alır tarzda düzenlenmiş bir din eğitimi öncesinden daha güçlü bir şekilde yönelmiş bulunmaktayız. Bu öğretim dini köklerinin amaçlarından vazgeçmeyecek, fakat bu amaçların herkes için geçerli olduğunu öne sürmeyecektir. Ve yine öncesinden daha güçlü bir şekilde din eğitimi diğer dini geleneklerle dürüst müzakerelere girecektir. Bu süreç, başka dinlerle karşılaştırmalar ve müzakereler yoluyla insanların ve dinlerin değişebileceği ihtimaline de açık olacaktır. Fakat bu aynı zamanda, Taylor'un kültür incelemesine paralel olarak, 'Arşimet prensibi'ni, yani 'dinlerin izafiyeti'nin henüz bizim kontrolümüzde olmadığını da görmemizi sağlayacaktır.

Kaynakça

- Drehse, V. (1994). Die Anverwandlung des Fremden. In J.A.van der Ven & H.G.Ziebertz (Eds.), *Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen* (pp.39-69). Weinheim: DSV/Kok.
- Habermas, J. (1981). Die Moderne-ein unvollendetes Projekt. In J. Habermas (Ed.), *Kleine Politische Schriften I-IV* (pp.444-464). Frankfurt: Suhrkamp.
- _____, (1985). Die Kulturkritik der Neokonservativen in den USA und in der BRD. In J. Habermas (Ed.), *Die neue Unübersichtlichkeit* (pp.30-56). Frankfurt: Suhrkamp.
- Helaas, P. (1998). Introduction: on differentiation and dedifferentiation. In P.Helaas (Ed.), *Religion, modernity and postmodernity* (pp.1-18). Oxford: Blackwell.
- Huntington, S.P. (1996). *The clash of civilizations and the remaking of world order*. New York: Simon & Schuster.
- Kuschel, K.J. (1994). Christologie und Interreligiöser Dialog. In J.A. van der Ven & H.G.Ziebertz (Eds.), *Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen* (pp.89-112). Weinheim: DSV/Kok.
- Liotard, J.F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Nipkow, K.E. (1992). Oikumene. In J. Lähnemann (Ed.), *Das Wiedererwachen der Religionen als pädagogische Herausforderung* (pp.166-189). Hamburg: Reissen.
- Schillebeeckx, E. (1990). *Menschen, die Geschichte von Gott*. Freiburg: Herder.

- Schlüter, R. (1994). Dem Fremden begegnen- eine (religions) pädagogische Problemanzeige. In R. Schlüter (Ed.), *Ökumenisches und interkulturelles Lernen* (pp.27-53), Lembeck: Bonifatius.
- Schwan, A. (1981). Pluralismus und Wahrheit. In F. Böckle (Ed.), *Christlicher Glaube in moderner gesellschaft* (Vol.19, pp. 173-211). Freiburg: Herder.
- Schweitzer, F. (1996). *Die Suche nach dem eigenen Glauben*. Gütersloh: Gütersloher Verlag.
- _____, (1997). Identitätsbildung durch Beheimatung oder durch Begegnung? *Der evangelische Erzieher*, 49(3), 266-279.
- Schwöbel, C. (1996). *Pluralismus II*. TRE Bd.26, p.724. Berlin: De Gruyter
- Siebert, H. (1994). *Lernen als Konstruktion von Lebenswelten: Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik*, Frankfurt: VAS.
- Simon, W. (1992). Überlegungen zum Ansatz eines ökumenisch offenen katholischen Religionsunterrichts. *Religionsunterricht an höheren Schulen (rhs)*, 35(3), 178-190.
- Taylor, C., Gutmann, A. (Ed.) (1992). *Multiculturalism and the politics of recognition*. Princeton: Princeton University Press.
- Türk, H.J. (1990). *Postmoderne*. Mainz: M. Grünewald/Quell.
- Welsch, W. (1994). *Unsere postmoderne Moderne*. Berlin: Akademie Verlag.
- Ziebertz, H.G. (1994). Mono-, multi- oder Interreligiös? Religionen im Religionsunterricht. In H.G. Ziebertz, (Ed.), *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft* (pp.105-194). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- _____, (1995). Religious socialization and the identification of religion. In E.Henau & R.J.Schreiter (Eds.), *Religious Socialization* (pp.53-67). Weinheim: Deutscher Studien Verlag & Kok.
- _____, (1998). Continuity and discontinuity. A practical-theological reflexion on religion and modernity. *International Journal of Practical Theology*, 2(1), 1-22.
- _____, (1998). Pluralität und identität: Religiöse Bildung in der Post-moderne. In H.G. Ziebertz (Ed.), *Religion, Christentum und Moderne Veränderte Religionspräsenz als Herausforderung* (pp.70-87). Stuttgart, Germany: Kohlhammer.

Çoğullaşabilir Bir Din Pedagojisi Modeli: Dini Çoğulculuğun Sınırları*

Rudolf Englert**

Çoğulculuk, günümüzde dini durumun önemli bir karakteridir. Bireyin bu çoğulculuğu belirli bir dinden -özellikle de kendi dininden değil- çevresindeki diğer dinler ve tabiri caizse sözde dini yönlendirme sistemlerinden edindiğini söyleyebiliriz. Almanya'daki ve birçok Batı ve Orta Avrupa ülkesindeki oranlara bakıldığında ve oralarda karşılaşılan dini çoğulculuk durumu tespit edilmeye çalışıldığında bireyin şunlarla yüzleştiğini söyleyebiliriz:

1. Bizim kültür çevremizi oluşturan ve birçok bakımdan şekillendirici olmuş halk kilisesi Hristiyanlığı ve onun farklı tezahürlerinin etkisiyle oluşmuş çoğulculuk;
2. Hristiyanlık dışındaki bütün dinlerin çeşitliliği ile, özellikle İslam'la;
3. Dini uygulamaların aşırı bireyselleştirilmiş formlarından başlayarak, mezhep tarzında katı bir şekilde organize edilmiş gruplandır-

* Rudolf Englert, F. Schweitzer, U. Schwab, H.-G. Ziebertz (2002). *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, Chr.Kaiser, Gütersloher Verlagshaus-Herder künyeli kitabın "Dimensionen religiöser Pluralität" (pp. 16-50) başlıklı bölümünün çevirisidir.

** Prof. Dr. Rudolf Englert, Duisburg-Essen Üniversitesi Praktische Theologie bölümü öğretim üyesidir.

malara varıncaya kadar, kurumsallaştırılmamış ya da "alternatif" olarak kurumsallaştırılmış dindarlığın çeşitli formları ile;

4. Varoluş anlamının kuşatıcı sistemleri olarak dini anlam modellerinin yerini doldurabilen ideolojilerle;

5. "Görülemeyen" (Luckmann, 1967/1991) ayrı şekilde "seküler" (Schilson 1998) dinin farklı varyasyonlarıyla; bu, aile kurumu, tüketim, pop müzik, spor gibi "dini anlam yüklenmiş" yaşam şekilleri anlamına gelir.

Bu dini çoğulculuk, din pedagojisi çalışmalarında gözden kaçırılmaması gereken sosyo-kültürel şartlar ortaya koymaktadır. Bu durumda şu soruyu sormamız elzemdir: Nasıl? Din pedagojisi nasıl "çoğulcu" olur? Yüzyıllardır dini eğitim ve dini eğitimi şekillendirme süreçleri Hristiyanlık tarafından- reformasyon ve karşıt reformasyondan beri- benimsenmiş olan mezhep tarafından yönlendirilmektedir. Bu gelenek, değişen Hristiyanlık ile toplumsal şartlar altında da yaratıcı olarak devam edebilecek mi, ya da gelenek mezhep üstü ve çok dinli uzlaşma gereği bugün yüzleşilmesi gereken bir durum mudur? Öncelikle okullardaki din dersi uygulamalarına bakıldığında bu soru yoğun tartışmalara yol açmıştır (krş. Lott 1992; Biesinger/Hänle 1997). Dini çoğulculuğa ve onunla bağlantılı zihinsel karışıklıklara ve sıkıntılara din pedagojisi tarafından tam olarak nasıl tepki verileceği konusunda çeşitli görüşler vardır. Burada günümüz din eğitiminin ana problemlerinden biri söz konusudur.

Bu soruda bizim ilerlememizi sağlayan bakış açıları geliştirebilmek için öncelikle dini çoğulculuğun farklı biçimlerine daha yakından bakılması gerekmektedir (karşılaştırın 1. Ampirik hakikat olarak dini çoğulculuk). Bu bağlamda geçerli olan din eğitimi ve din eğitimi şekillendirme teori ve uygulamalarının sorgulanacağı alanlar belirlebilir (karşılaştırınız: 2. Din pedagojisi hakikati olarak dini çoğulculuk).

1.1. Ampirik hakikat olarak dini çoğulculuk

Öyle görülüyor ki günümüzde, neredeyse birey kendi özel varoluşundaki diğer boyutlar gibi dinini dolayısıyla dünya görüşünü seçebilir (Berger 1980, 30). Burada dini çoğulculuk kendisini seçim için bir zorlayıcı olarak sergilemektedir: zaruri olarak dine karşı konum alma imkanlarının yelpazesinden; seçim yapmada, karar vermede, kendini dini olarak konumlandırmada branşlaşma elzemdir. Böyle konumsal bir çoğulculuk, problemin yalnızca bir- ama oldukça önemli olan- yüzünü göstermektedir.

Bugün Almanya'da ön plana alınan dini branşlaşma çabası, dini yönelimler içerisinde, kendini kabul ettirdiği şekilde dinleri yalnızca konumsal olarak birbirinden ayırmamaktadır; Bu, yalnızca tanrı, inanç ve dünya tahayyüllerinden dolayı değil, örneğin yansıma ve kurumlaştırma derecelerine bakıldığında da kendisini gösteriyor. Bu, doğrudan "üslupsal" farkların ideolojik duruşu anlamına gelmektedir: Böylece bir futbol taraftarının "seküler dindarlığı" ile Protestan bir rahibin kararlı Hristiyanlığı birbirinden ilk planda konumsal olarak değil, üslupsal olarak ayırt edilebiliyor. Mesela: "kutsal" ile aralarındaki ilişkiden ve estetik kodlarından dolayı vs. Dinlerin arasındaki fark, kendisini yalnızca izah modelinin kendine has içeriğinde değil, aynı zamanda realiteye yaklaşma tarzında da gösteriyor. Burada, G. Schulze tarafından tarif edilen yaşam çevreleri bugün önemli bir rol oynamaktadır (Schulze 1993). Örneğin: birçok kilise topluluğu "bu nedenle de bir çok insan üzerinde antipatik etki yapmaktadır; bunun nedeni, onların zaten başlı başına günlük estetik bakımdan- kilise ilahisine, oda, kutlama, rahip mektubu ve camekan süslemesine kadar- belirli yaşam çevrelerinin etkisinde 'yönetilmekte olmalarıdır'" (Ebertz 1997, 136). Bu çevrelerle hiç bir bağı olmayan kişi, *üslupsal* bir fark karşısında cemaata ait iletişimin ve dindarlığın bir çok ifade biçimlerini hissetmektedir.

Dini yönelim imkânlarının içeriği, ideolojik ve üslupsal kriterleri birleştiren ikiboyutlu bir kaynağa dönüştürülmeye çabalanabilir. Bu

şekilde konumsal anlamda bir mihenk taşı üretilebilir. Burada bireyin konumsal ve üslupsal öncelikleri vasıtasıyla, bireyin kendisi tarafından gerçekleştirilen dindar tip, belirleyici olarak elbette bir etki oluşturabilir. Bu, birey tarafından serbestçe alınan karar vasıtasıyla anlamına gelmektedir. Ama "modern insan" bu kadar özgür değildir. Bireyselleştirilmiş toplumlarda çoğu kez "kaderden seçime doğru" saptanan bir hareket olsa da (P.L.Berger) birey çoğu yönüyle ilke bakımından seçilebilir olan imkânların tamamen doğrudan karşısında durmamaktadır. Bu, dini durum seçiminin ortaya çıkan çeşitliliği için de geçerlidir. Bağlamsal ve biyografik (özgeçmiş ile ilgili) şartlar da, belirli derecede farklı faktörler olarak rol oynamaktadır. Bu şartlar, bir taraftan çoğulculuğa sınırlayıcı olarak etki ediyorlar: belirli seçeneklere karşı meyil oluşturarak (Polonya'da "insanın" Katolik olması, entelektüel olan "insanın" kiliseye karşı eleştirel bir tutum sergilemesi vs.); diğer taraftan, çok çeşitli dini değişimleri ürettikleri şekliyle, çoğulculuğun sınırlarını genişletmede de etkileri hissedilmektedir (Polonya'daki katolizm Almanya'daki ya da Fransa'dakinin aynısı değildir; felsefi olarak yetişmiş bir entelektüelin tanrının tanınmamasına olan inancı dini olarak ilgisiz bir gencinki ile aynı değildir). Dini yaşayış biçimlerinin içine yerleştirilmiş olan çeşitli "bağlamsal" ve "biyografik (özgeçmiş ile ilgili)" hayat şartları, dinin konumsal ve üslupsal çoğulculuğuna katkıda bulunmaktadır. Bu çerçevede, konumsal ve üslupsal seçme özgürlüklerini, yeniden çeşitli bağlamsal ve biyografik şartlara bağlı olarak göstermiş olduğu değişiklik içinde gözlemek mümkündür.

1.1.1. Konumsal farklılıklar

Burada, öncelikle kaba hatlarıyla konumsal farkların 3 temel şekli ayırt edilebilir. Bunlar sırasıyla, Avrupa'nın tarihinde bilince yansydıkları şekilde ele alınacaklardır: 1. Mezhepler içinde ve mezhepler arasında kavga olarak "*gerçek Hristiyanlık meselesi hakkındaki farklılıklar* 2. Teizm ve ateizm arasındaki tartışma olarak Tanrı sorunu üzerindeki farklılıklar 3. Dinler arası diyaloglardaki problem olarak-"*vera religio (gerçek dindarlık)*" sorusu üzerine ihtilaflar.

Bütün bunlarda, toplumumuzda öteden beri "Hristiyan semantiğinin dini yönlendirmelerinin düzenleyici ve şekillendirici önermeler olarak görülmesi" gerçeğinden yola çıkılmaktadır (Dubach/Campiche 1993, 122).

1. *Hristiyanlık içerisindeki farklar*: 20.yüzyılın ikinci yarısına kadar dini çoğulculuk Almanya'da birçok insan tarafından, özellikle mezhepsel farklılıklar olarak tecrübe edildi. "Herhalde Almanya gibi, birbirinden keskin bir şekilde ayrılan, politik, sosyal, iktisadi ve kültürel anlaşmazlık çizgilerine dönüşen iki büyük mezhebin baskısına rağmen bu kadar kuvvetli biçimde şekillenebilen ikinci bir ülke yoktur." (Ebertz 1997, 11). Çeşitli büyük Hristiyan kiliselerinin teolojisinde ve inanç uzlaştırmasında dini inançla ilgili sınırlandırmalara büyük değer veriliyordu. Bu, gözle görülür bir şekilde değişmiştir: Nitekim mezhepsel ihtilaflar, dini çoğulculuk tecrübesinde önemli bir rol oynamakla birlikte, diğer farklılıklara karşı da önemli bir biçimde azalmaktadır (Dubach/Campiche 1993, 879f.; Ebertz 1997,19ff.).

Buna karşılık, Hristiyanların yaşamlarında mezhep içi farklar önem kazanmıştır. Her halükarda, bugün mezhepsel farklara bakıldığında, Katolik veya Protestan Hristiyanların hepsinin aynı "fides quae (inanç arayışı)" ye inanmadıkları ve daha basit olarak hepsinin direk "fides quae"ye inanmadığı çok belirgin olarak görülmektedir. İsviçre'deki Pastoral Sosyolojik Enstitü, İsviçre Hristiyanlığını mezhepler açısından üç temel guruba ayrılmış olarak görmektedir: "İstisnai Hristiyanlar", "Genel Dindar Hristiyanlar" ve "Dindar Hümanistler" olarak (Dubach/Campiche 1993, 108ff.). "Christsein Gestalten" adlı EKD-araştırmasında kilise bir "corpus permixtum (kompleks)" olarak gösteriliyor ve şunlardan oluşuyor; "inancı için savaşanlar ve onu kaybetmiş olan fakat kalp dolusu bağlılık gösteren insanların içinden, vaftizlerinin anlamını gerçekten içselleştirmiş olanlar inançlı olarak kabul edilmektedirler" (Christsein gestalten (1986, 44). "İnançlı olarak kabul edilenlerin içinde" "antimodern", "modern" ve "trans-modern" izah modelleri tarafından şekillendirilmiş olan Hristiyanlar

bir birinden ayırt edilebiliyor (Englert 1992, 129ff.). Somut bir kilise ile özdeşleşme derecesi de, tabii ki Hristiyanlığın içindeki çoğulculuğun idraki için anlamlı bir kriterdir. Bu, doğrudan mezhepler içerisindeki konumsal farkların yalnızca çok boyutlu bir araştırma ile belirli ölçüde anlaşılabilceğini göstermektedir.

2. *Hristiyanlık ile ateizm arasındaki farklar:* Ateizm ile Hristiyanlığın arasındaki tezatlıklar, konumsal farklılıkların idrak edilmesi gereken noktada anlamını önemli derecede kaybetmiştir. Almanya’da mezhepsiz insanların sayılarının belirgin şekilde artış göstermesine rağmen, burada kendilerini kararlı ateistler olarak tanıtan insanlar – eski doğu Almanya eyaletleri hariç –çok kısıtlı bir paya sahiptirler (Ebertz 1997, 66). Bu, uzun süredir kapsayıcı bir etki alanı olan iki ateizm anlam sisteminin büyük oranda itibar kaybetmesiyle ilintilidir: Diyalektik materyalizm ve inanç değil de yalnızca bilim üzerine kurulmuş olan pozitivism. Bir başka yönüyle, insanların çoğu tam özdeşleşme, yani diğer seçenekleri reddeden bir durumu dini sorularda problematik olarak bulmalarıyla da ilişkilendirilebilir. Böylece reddedilemeyen ateistler de, her biri dini ikna edilmişliklerini Hristiyan inancının anlambiliminde vurgulayan “tutucu Hristiyanlar” gibi küçük bir azınlık oluşturuyorlar (Dubach/Campiche 1993, 110). Bu tip, kendisinden başka hakikat tanımayan yönelme tipleri hariç, “etkili sosyal Meşruiyete ve onaya yönlendirilmiştir. Bunun eksik olduğu yerlerde, dini yönelimler çoğunlukla “genellik ve müphemlik arz ederler” (Dubach/Campiche 1993, 124). Bu şartlar altında, dini tartışmalarda ideoloji ve keskinliklerden uzaklaşma belirgin olarak ortaya çıkmaktadır. Samimi Hristiyanlar bugün insanların dine kayıtsız kalmasından dolayı, sistemleşmiş ateizm yerine, inançlarını daha çok gündeme getirdiklerini hissediyorlar.

Dini çoğulculuğun, inanç/inançsızlık yada Hristiyanlık/ateizm şeklinde bir düalist şema olarak idrak edilmesi için, -belirli bir dinle ilişkili olarak- derecelendirilmiş formlarıyla birleştirmeyi yada anlamayı ön plana alan çözüm önerileri açığa çıkıyor. Nipkow, aktüel

olarak verilen uzlaşa değişimlerinden, “bir zaman var olan ve şimdi bilinçli olarak yeniden aranan, hiçbir zaman var olmamış olan ve radikal biçimde kaybolmuş olan uyuşmanın tamamen dini kayıtsızlık durumuna” varıncaya kadar ele almıştır (Nipkow 1998, 233). Riess’ten daha eski bir öneri: “minimal inanç uzlaşısı” ile “maksimal inanç uzlaşısı” arasında var olan çeşitliliğin üzerine yerleştirmek için çeşitli “kısmi inanç uzlaşılarını” belirliyor (Riess 1979). Bu çeşit belirlemeler “çoğullaşan yorumlama ve didaktik” için perspektifler (Nipkow 1998, 226) geliştirmeye izin veriyor - bu da çoğulcu bir din pedagojisi için önemli bir hareket noktasıdır.

3. *Hristiyanlık ve Hristiyanlık dışındaki dünya dinleri arasındaki farklar:* Dini çoğulculuğun tecrübesi için tartışmacı ateizmin din yorumu belirgin bir şekilde anlam kaybına uğrarken, Hristiyanlık dışındaki dünya dinleri bu tecrübe için yüksek bir değer kazandılar. Kitle turizmi, telekomünikasyon, azınlık hareketi ve hayatın bütün alanlarını etkileyen bir globalleşme sonucu bu dinler, Almanya’daki insanlara öncekine göre yakınlaştı. Hristiyanlık haricindeki dünya dinleri, toplumumuzun günlük hayatına farklı şekil ve anlamlarda katıldı: Tabii ki burada ilk olarak inançlarına sıkıca bağlı olan milyonlarca mensuyla sosyal hayatta büyük bir rol oynayan İslam akla geliyor. Daha önce Almanya’da hiçbir zaman Hristiyanlık haricindeki bir din; okulda, komşulukta ve sokakta bu kadar etkili olmamıştı. Hristiyan ve Müslümanların karşılaşmasında etnik, sosyal, politik ve haklarla ilgili farkların da rol oynaması, İslam’da olduğu düşünülen dini farklılıkların daha çok değişik ayrışma noktalarında olduğunu düşündürüyor. Çok sayıda Yahudi’nin Rusya’dan göçünden sonra bile, dini statü olarak Almanya’da çok fazla yer tutmayan Yahudiliğin durumu çok farklıdır: Yahudiliğin durumu, Almanların hesap vermesi gereken soykırımdan ve bu çerçevede icap eden düşünce formlarından (krş. Wermke 1997) ve “acı veren hatıralardan” dolayı silinmeyecek biçimde şekillendirilmiştir (Nipkow 1998, 359); bu olgu Hristiyanlığın anti semitizminin uzun hikayesinde de ön plana çıkmaktadır. Bu, çağdaş

Yahudilik iddiasıyla da hakikate uygun anlayış olarak yorumlanmaktadır. Bütün bunlara Budizm'in durumunu da eklemek gerekmektedir: Çeşitli meditasyon- ve kendinden geçme formlarının "arka planı"nda, hikmet, yaşamsal asgari müşterekler ve toplumsal heyecanın kült dini olarak da rol oynamaktadır. Almanya'da bahsedilen daire çerçevesinde hareket eden çeşitli dünya dinlerinin yanında; bütüne göre çok dar bir alana sahip olan, birçok mezhep ve özel gruplar bulunmaktadır (krş.Daiber 1997, 85).

Nüfusun yoğun olduğu bölgelerdeki resmi okullarda, temsil edilen öğrencilerin dini aidiyetleri, okullarda renkli manzaralar ortaya çıkarsa da, buralarda genelde yalnızca "sınırlı bir dini çoğulculuktan" bahsedilebilir (Ebertz 1997, 107).

Günlük hayatta ve geniş çevrelerin idrakinde, İslam tek başına büyük bir ağırlığa sahiptir. Ama onun da, taraftar toplama gücü iki büyük Hristiyan kilisesine oranla kısıtlıdır (krş. Kopp 1997, 6). Başka bir deyişle: Almanlar arasında hatırı sayılır sayıda din değiştiren olsa da – İslam, öncelikle bir azınlık kültürünün dini olarak kalmaktadır (krş. Wohlrab-Sahr 1998, 129). Bütün bunlar, bir arada düşünüldüğünde önemli bir sonuca varıyoruz: Bir yönden çeşitli dünya dinleri önceki duruma göre, Almanya gibi daha çok homojen Hristiyan bir ülkede, daha kuvvetli olarak varlıklarını gösterdiler. Diğer taraftan, şimdiye kadar dünya dinlerinin rekabet oranının yüksek olduğu düşünülemez. Bu durum şöyle de belirtilebilir: Öncelikle kabul edilmesi gerektiği üzere Almanya'daki dini çoğulculuk durumu burada temsil edilen dünya dinlerinden dolayı ortaya çıkan seçim imkânları tarafından zannedildiği kadar kuvvetli şekilde vurgulanmamıştır. Her şeyden önce burada Hristiyanlık harici dünya dinleri ile karşılaşma sayesinde dini ufkun gelişmesi ve çok dinli öğrenme açısından önemli fırsatlar doğmaktadır.

1.1.2 Üslupsal farklılıklar

Aşağıda kaba hatlarıyla üç ayrı dindarlık tarzı karşılaştırılacaktır. 1. "İstisnai" tip, 2 "Bireyselleştirilmiş" tip ve 3. "Seküler" tip.

1. *İstisnai tip*: Bu tip tek kaynaktan beslenir. Yani, kendisi için normatif olarak bağlayıcı olan dini bir geleneğe bağlı olarak hareket eder. Modern bir toplumun şartları altında, birey, dini meselelerde ona tavrını belirleme imkanı veren toplumu reddettiği yerde böylesi müstesna özdeşleştirmeler (kimlikleştirmeler) kendini şekillendirebilir. Çünkü o kendini "oldu olası" başka bir geçerli referanstan "değerlendirilmiş" olarak görmektedir: "Otoriter" bir gelenekten, "vahiy"den, kural koyucu bir otoriteden vs. Bu karakterler eğilime göre birleştiricidir, bu şu anlama gelmektedir: Onlar kendileri için bağlayıcı olan otoriteye yaşamın bütün soruları ve alanları için evrensel bir yetki tanırırlar; bu şekilde istemsiz olarak modernin temel dogmasıyla ihtilafa düşerler, yani "dünyevi" çalışma alanlarının otonomisine karşı dini geçerlilik iddialarını öne sürerler. Bunu takiben hemen karşılıklı olarak suçlamalar başlar (Fundamentalizm/Modernizm).

Yine de bunlar kendi yapıları içerisinde çoğulculuğa karşı olsalar bile kendine özgü dindarlıklarıyla bu insanlar bugün sürmekte olan dini çoğulculuğun bir parçasıdır. Onlar mezhepler ile dinler arasında sıkışıp kalmışlardır. Yine de onlar, bazılarıyla geçinemiyor olsalar da belirli bir dini konuma sahip değildirlere. Max Weber ile Ernst Troeltsch'ün (Troeltsch, 1912) geliştirmiş oldukları kilise ve mezhepler arası ayrımı göre "İstisnai dindarlar" da: Kuvvetli bir sosyal bütünleşme ve kontrol, toplumsal çevreye karşı belirgin bir sınıflama, karizmatik idare yapısı ve "kararlı" üyeleriyle, daha çok dini organizasyonların mezhepsel bölümüne giriyorlar. İstisnai dindarlar, modern kilisenin ve "açık" halk kilisesinin temsilcileri tarafından çoğu kez adeta- patolojik sınır vakası olarak ve fikirleri de "gerici" ve "antimodern" olarak görülmektedir. Onların dindarlık tarzı, "radikal" olarak kendi içinde açılan modern' alanda hayatta uygulanabilir mesele ve hakikatlerle başa çıkmak konusunda yetersiz olarak değerlendirilmektedir (Schöll 1996, 118).

2. *Bireyselleştirilmiş tip*: İnsanın son-endüstriyel toplumun şartlarında dahi dini kaybetmeyip, onun görüntüsünü değiştirdiği tezi: Araşsal olarak tedarik edilen, yabancı referanslı inanç formlarından meşruluğu kendi kaynağında bulunan dindarlığın bireyselleştirilmiş formlarına doğru giden yolda, din sosyolojisinde güncel olarak bulunan hâkim bakış açısını belirlemektedir. Bu "bireyselleştirme tezi", (krş.Gabrie 1996) dini çoğulculuğun genişlemesi için de bize çekinmeden açıklanabilir bir yorum örneği sunuyor. Yine de "bireyselleştirilmiş dindarlığın" dini farklılıkları yalnızca açıklamayıp kısmen de örtmesi tehlike olarak ortaya çıkıyor. Bu nedenle aşağıda bireyselleştirilmiş dindarlığın çeşitli formları karşılaştırılacaktır.

Popüler alt kültürler: İnsanın pratik inancı ile kilisenin resmi inancı arasında önceleri tam bir kimliğin olduğu varsayımı, çoktandır idealize edilen bir sonuç olarak görülmektedir. Bu, 19.yy'ın Katolizmi gibi, çok kuvvetli, zarif örüntülü formüle mekanizmaları ile dinin bir sosyal biçimi olarak geçerlilik kazanıyor. Bunun için- Hristiyanlığın tarihi gelişiminin bütününde tek olan -şu an bireysel monolit gibi görünen bir inanç dönemi gösteriyor kendisini: Bireyin reel olarak yaşanan inancı, bu durumda da hiçbir şekilde basit olarak standardize edilmiş bir modelin kopyası değildir. Bu öncelikle halk dindarlığına bakışta ve inancın kendine özgü alt kültürlerinde tanınabiliyor. Aslında dini kararlarda ve dini eğilimde güçlü bir bireyselleşme trendi öncesinde mezhepsel dininin, çoğullaşmasında yöresel ve bölgesel kültürler mevcuttu (Daiber 1996, 92). Yöreyle has bu dindarlığın içinde, birey için kendi dini dünyasını oluşturmada, bireysel özgürlüğe dair kuşkusuz bir yoğunluk vardı: Yaklaşık olarak kendi tercih ettiği kutsalının seçiminde ve ona hürmette, özel dini metinler ve dini menkıbelerin okunmasında, kendi inancına göre mukaddes olan yerleri ziyarette"de aynı şekilde hatırı sayılır bir yoğunluk mevcuttur (Wiederkehr 1996, 99). Dini çoğulculuğun bu formu, anlamını hiçbir şekilde kaybetmedi. O, "içten bağlı" olanların bir parçası sayılan kilise üyeleri için ve teolojik düşünce elitleri için değil de daha çok "inançlı sade insanlar" için bugüne kadar oldukça büyük bir önem arz etmiştir. Bu sırada "nesnel" din ile "bireysel" hayat şartları arasında bir çeşit ilişki vuku buluyor.

Bireyselleştirilmiş inanç formları: Yeni skolastik teolojinin ifade ettiği gibi, dini cemiyetler “depositum fidei (kaybolan inancın)” koruyucularıdır. Onun görevlendirilmiş temsilcileri, öğretinin belirli bir din adı altında tatbik edilen formlarının, kültür ve yaşam tarzının, bu dinin geleneksel olan kimliğine bağlı kalması için uğraşıyorlar. Halk dindarlığının sembollerinin de gösterdiği gibi, kurumsal model tarafından önceden şekillendirilmiş olan inancın altında bireysel dindarlığın tezahürleri de vardır. Ve bu, dini toplulukların normlaşma güçlerinin zayıfladığı, dini konumlaşmaların (çeşitliliklerin) kendini genişlettiği, yalnızca geçmişteki oluşumu içinde değil aynı şekilde bilinçli bir tebarüz içerisindeki yoğunluktur. Yani “inananlar”, hazır verilmiş dini geleneklerden vazgeçerek dini cemiyetlerinin inancına bireysel olarak uyum göstermeye çalışmaktadırlar. Ağır basan kanaatler bu sırada yenileniyor, üzerlerinde vurgu değişikliği yapılıyor ve kısmen serbest bırakılıyor. Bunun için son noktayı koyacak bir örnek de “Publik-forum” dergisinden kişisel inanç lafızlarının canlı birikimidir (Rosien 1999; Pawlawski 2000). Burada Hristiyan inancına olan ehemmiyet için kendi kısa sembollerini geliştirmiş olan Hristiyanların bireysel dini kabulleri mevzubahistir. Aynı şekilde şayet burada bireyde kilisenin resmi inanç kabulü konusunda gözle görülür farklılıklar kendini gösteriyorsa, bu bireysel tercihler, Hristiyan inancının temel bakış açıları ve semantiğiyle alaka içerisinde kalacaktır. Dini bireyselleştirmenin böyle bir formu hiçbir şekilde günümüzde “tek tek parçalardan meydana gelen bir dindarlık” şeklinde tanımlanan ile aynı değildir. Bireysel dindarlığın bu formu daha çok, belirli bir dini geleneğe karşı sadakat ve bağlılık göstermektedir. Bundan dolayı buna, “daha çok kiliseye yakın ve yüksek derecede angaje olmuş kilise üyelerinde” (Pollack 1996, 83) rastlanmaktadır. Onun içinde “objektif” din ile “ferdi” yaşam koşulları arasındaki dönüşümlü ilişkinin sonuçları görülebilmektedir.

Kendi merkezine dönük dindarlık: Dindarlık-kişilik gibi- daha çok kişinin kendisi tarafından belirlenen bir duruma dönüşmüştür

(Christsein gestalten 1986, 40). Bundan dolayı bugün herkes kendisini dini açıdan özel bir durum olarak görmektedir. Dini topluluklar tarafından, kendi gelenek ve inançlarının uygulanması konusunda dillendirilen talepler büyük oranda kabul ediliyor veya aynı şekilde doğrudan reddediliyorlar. Bir çok insan "dinimi istediğim gibi yaşarım" (Barz 1995) sloganına göre neyin onun için kutsal olduğunu ve kalbinin neye bağlı olduğunu kendisi belirlemek istiyor. Onlar kendilerini uzmanların açıklamalarına bağlı hissetmiyorlar ve şahsi ihtiyaçlarına uygun bir şeyler "bir araya getirmek için", dini sorular konusunda kendilerini yeterince yetkili görüyorlar. O zaman kendilerine sunulmuş olan dini geleneklerin ve sözde-dini hayat iksirlerinin kendileri için çıkarıp bireysel "tek tek parçalardan" birleştirdikleri bütünler, güvenilir yorumların yada teorik geçerliliğin kriterlerinden çok, hayatta uygulanabilir çözümlerin imkanı için yeterli olmak zorundadır: iyi bir yaşam için yardımcı olmak durumundadır. Bu açıdan bakıldığında bu dindarlık – bu noktada ahlaki bir model ile karşılaştırılmaması şartıyla- "oto merkezci" olarak açıklanabilir. Bu, merkezde bireyin dini ihtiyaçları durduğu anlamına gelmektedir. Dini sorularla münasebette böyle bir oto merkezcilik bir taraftan açıkça dini çoğulculuğun hareket noktasıdır. Diğer taraftan da, daha önceden kilise-mezhepsel şekillendirme sürecinden inşaa ettiği inanç profilini, git gide daha çok tesviye ederek- başkalaştırmıştır. Açık olarak bireyi merkeze alan dindarlık, burada tarif edilmek istenilen inanç profillerine ulaşabileceğinden çoğunlukla iğreti bir topluluk olarak duruyor.

3. *Seküler tip*: Toplumumuzda dini gelişim tamamen sekülerleşme teorisinin gösterdiği şekilde yorumlanmıştı: Toplumsal modernleşme sürecinde din özel ve kamusal hayatta git gide anlamını yitirmektedir. Sekülerleşmenin bir çok bakımdan gelişmiş olması aynı zamanda ona karşı gelişen ve "sekülerin kutsallaştırılması" olarak adlandırılabilir olan bir akımı da ortaya çıkarmıştır. Bu çerçevede seküler dindar tipi ortaya çıkmıştır. Bu durum, Thomas Luckmann'ın "görünmeyen din" olarak adlandırdığı çizgi üzerinde yorumlanabilir (Luckmann

1967/1991). "Görünmeyen dinlerin" içerik olarak "klasik" mantıktaki dinlerle, en azından ilk bakışta, az ortak yönleri vardır. Merkez konusu artık yaratma ile kıyamet arasına gerilmiş bir insanlık dramı değil, ferdi yaşam ve onun "kutsallarıdır". Bununla beraber, dini açıdan önemli olarak kabul görebilecek olan tecrübe ve sembollerin yüksek bir çeşitliliği ortaya çıkmaktadır. "Görünmeyen dinler" terimini, 1960'lı yılların sonunda tanımlayan Luckmann'ın kendisi, o zamanlar, örneğin otonomi, aile ve cinselliği, "dini olarak yüklenmiş" önemli tecrübe alanları olarak adlandırıyordu. Yakın geçmişte bundan dolayı, örneğin tüketim, spor, sinema, reklam, pop müzik ve gizil dünyalar görünmeyen dinlerin kült şehirleri olarak görünür oldu (örn. Knoblauch 1996). Bütün bu olanların, bir şekilde dinle alakası var, en azından kısmen, klasik dinlerin ürettiklerini ürettiklerinde: Mesela; bir şeyi "kutsal" olarak ve hürmete şayan bulunan bir şey ile ilişkilendirdiklerinde, bu hayattan dışarı taşan büyük bir umut sembolize ettiklerinde, insanları bir çeşit inanç toplumu olarak birleştirdiklerinde, kendi kişilikleri konusunda tam kanaat oluşturmaya başladıklarında vs. Bahsedilen fenomenlere bakıldığında "din" veya "dindarlıktan" akıllıca konuşabilmek için, böyle fonksiyonel eşdeğerliklerin yetip yetmediği, bu konumda değerlendirilmiştir (krş. Kaufmann 1989, 82ff; Angel 1999). Her halükarda seküler tipin, her bir gerçek içsel dindarlığı, James Fowler'ın "İnanç" ve "İman" (Fowler 1981) kavramları arasındaki ayrımına dayanarak, insanların hakiki olarak yaşadıkları inancı isimlendirmek için, bilhassa aydınlatıcı dinlerin soru ve cevaplarıyla birlikte ağır bir şekilde ilgilenen, dini aldırılmazlıklarıyla burada tepki gösteren insanların kendini ifadesi vurgulanmaktadır. Her halükarda teist dünya dinleri tarafından "Tanrı" kavramıyla kodlandırılmış olan "büyük" aşkınlık yok bu dindarlığın merkezinde. Onun yerine hayatın burada ve şimdi sunduğu "küçük" aşkınlıklar duruyor: Yoğunluktan, dalgınlığından yada "bütünselliğinden dolayı alışılmış yaşantıyı aşan tecrübelerde". Belirli ölçüde "dünya dindarlığının" bir formundan bahsediliyor.

1.1.3. Bağlamsal farklılıklar

Bağlamsal ve biyografik farklarla sonunda gözler, dini çoğulculuğun üretici derin anlamına çevrilmelidir. Kişisel dindarlığın çeşitli konumsal ve üslupsal şekillendirilmeleri nasıl olmuştur? Burada, tek başına nedensel oluşum bağlamlarının isminin geçmesinin söz konusu olmayıp, çeşitli anların örgüsünün hesaba katılması gerektiği kesindir.

Bireyin dindarlığı, olması gereken faktörlerin beraberce hareket etmesi sonucudur. Sayıca azalan büyük dünya dinlerinin hepsine karşı, eşit mesafede yaşayan bir insan yoktur. Bireyin dini gelişimi, somut dini geleneklere karşı farklı mesafelerde bulunması için bağlamsal bağlar ile ilişkili olmalıdır. Buradan itibaren bugün de, din ne sadece bir seçim işi ne de sadece "kaderin" işidir. Bu mezhepsel ve mezhep içi hususlara karşı tutum için de geçerlidir. Başka türlü olsaydı eğer "din değiştirenlerin sayısı şu anda değiştirmekte olanların sayısından çok daha fazla olmalıydı" (Daiber 1996/91). Rousseau, bu bağlama bağlılığın ve hedefsizliğin anlamını anlaşılır bir şekilde tasvir etmiştir (Rousseau 1762/1971, 323ff.). Kişisel dindarlık, eğer yalnız başına özgür seçim kararının icrasından dolayı tesis edildiği düşünülseydi yanlış anlaşılırdı. Her defasında, "seçilmiş olan" dini geleneklerin istisna olarak kabul edilmesiyle, bağlamsal faktörler spesifik netlik arayışını da yönetiyorlar. Bunlar dini yönelimleri edinmede, sosyalleşme- ve öğrenme süreçlerinde, bir çeşit yorumlama filtresi olarak etki ediyorlar. Bu sırada, bir insanın kişilik yapısı ve hayat hikayesine ait durumları da bir rol oynuyor, ama böyle ruhsal ve hayat hikayesiyle ilgili şartların kendisi tarafından temin edilmesiyle, diğer kapsayıcı sosyal ilintiler ve kültürel modeller de bir rol oynuyor. Bu surette söz, en fazla kişisel dindarlıkta bir dini geleneğin çok biçimli tezahürlerine gelebilir. Aşağıda, bu bağlamsal şartlar örgüsünün faktörleri biraz daha yakından aydınlatılmaktadır:

1. Kültüre özgü karakterler veya özellikler

Din, sonuçta aşkın bir kaynaktan doğsa da, hala yaşayan insanın dinidir ve bu insanlar ilgilerini tamamen doğa üstü bir hakikate iştirake yöneltse de, öncelikle belirli bir toplumun "civitas terrena (fani

vatandaş)" vatandaşıdır. Bu noktadan sonra, insanın fiili olarak yaşanan dini, kendi toplumu için şekillenmiş kültürel kodlar ile ayrılmayacak şekilde bağlıdır. "Din, hakikat teşekkülünün geniş, tarihsel bir modeli olarak, kültürün ayrılmayan bir parçasıdır" (Daiber 1996, 89). Bu durum, çeşitli dünya dinlerinin bir biriyle karşılaştırılmasında vardır. Fakat bu dünya dinlerinin her birinin çeşitli kültür özelliklerinin tezahürlerinde de görülüyor. Böylece, Güney Hindistanlı bir balıkçının Hristiyanlığı, ortak Hristiyanlık karakter özelliğinin temel mevcudunun yanında farklı sayıda sosyo-kültürel özellikler göstermektedir. Würtemberg'li bir Pietist ile Renli bir Katolik arasında çok farklı dünyalar vardır. Dini çoğulculuk, mesela kültürel ve alt kültürel kaynaklı dindarlık formu, zihniyet tipleri, muhit ve aile tipi dindarlık-modelleri ile alakalıdır (krş. Schwab 1995). Dini yönelmenin, bu spesifik belirli bir yaşayış tarzı olma durumu bugün "bağlamsal teolojide" vurgulanarak tartışılıyor (krş. Waldenfels 1985). Burada Hristiyan inancı, kendi kültürü içindeki şeklinin çeşitliliği içinde gerçekleştirilebilirliğinden ve aynı şekilde Hindu, Brezilyalı, Kuzey Amerika ve Orta Amerika Hristiyanlığı olarak dini geleneklerin bağlamsal güncellikleri içerisinde önem kazanabilmelerinden başka bir şey olmadığı açıktır.

2. Bağlama özgü karakterler veya özellikler

Son 20 yıldır din pedagojisinde yapılan araştırmalarda, insanın yaşını ve hayat tecrübesiyle ilgili durumu ferdi dindarlıkta ayırıcı bir kriter olarak göz önünde bulundurulurken, dindarlığın bağlamsal özellikleri daha dar çerçevede dikkate değer bulunuyor (krş. Schweizer 1996, 140). Dini edinim süreçlerinin çok belirgin bir şekilde, böyle bir edinim için belirleyici olan döneme bağlı modellere bağımlı olduğu bilinmektedir. Bundan dolayı, Hristiyanların belirli bir kuşağının inanç şekillenmesinde ağır basan teolojik problem durumları ve anlam ilaveleri (içeriksel boyut) ve dini uygulamada da ağır basan inanç stilleri (formal boyut) bir hayli şekillendirildi. Burada yalnızca Tanrı imajının, son 50 yıldır saptanabilen esaslı değişimi hatırlanabilir. Ama, din pedagojisi çalışmalarının kendisi bağlamla ilgili uğraşıya dikkat

çekiyor (Englert/Güth 1999; Englert 2000); bu çoğulculuk ile ilişkide de görülüyor- bu da öğretmenlerin, ilmiyecilerin kuşaksal birikimleri vasıtasıyla aktarılabilir üretici katmanlaşmalarından kaynaklanıyor. Zamana ait kötümser kültür yorumunun modelinin ağırlığının dini güncel analizde, yorumcuların "formal tecrübeleri" ile de alakası olup olmadığı, bu bağlamda örneğe bağlı olarak sorulması gerekir-böylece bu şekillendirici tecrübelerde post modern için çoğulculukla esaslı yüzleşme, hiç yada yalnızca negatif olarak yan anlam durumlarında karşılaşılmaması gerekip gerekmediği de sorulmalıdır.

3. *Cinsiyete özgü karakterler*

Altında ferdi dindarlığın izlenebildiği üçüncü kriter, cinsiyet şekillendirmesidir. Bununla sadece cinsiyetin biyolojik özellikleri değil, buradan başlayarak kadın ve erkeklerin sosyo-kültürel hususiyetleri, her birine yazılmış rol modelleri ve tavır sergileme alanları da anlatılmak isteniyor. Feminist düşüncüyü savunan bayan din pedagogları sayesinde bu noktadaki farkındalık şuuru oldukça yükselmiştir (krş. Becker 1995; Klein 1999). Böyle şekillendirmelerin her şeyden önce birey için açılmış dini imkan dairelerini de, sınırlandırdıkları belirginleşmiştir. Dini farklılıkların kaynağı olarak cinsiyet üzerine düşünmeler, şimdiye kadar her şeyden önce çok anlaşılır ilgiden meydana çıkan, erkekler tarafından domine edilmiş dinlerin içinde kadının var olan potansiyelini örttükleri için, din pedagojisinde çok fazla çözülmemiş çekici araştırmalar vardır.

4. *Kişiliğe özgü özellikler*

Ferdi benimsemenin, kişisel bütün gelişim sürecine entegre olmuş, dini yönelme modeline karşı, iletişim ve iletişimsizlik durumu, bireyin ferdi dindarlık-profilinin kişilik özellikleri ile kaçınılmaz bir uzlaşma göstermektedir. Bu bağlantılar, yakın geçmişte dini sosyalleşme- ve gelişim süreçlerinde çok yönlü olarak takip edilmişlerdir (Arndt 1975; Grom 1981; Fraas 1983; Fraas/Heimbrock 1986). Tam da psikoanalitik açıdan bakıldığında, inanç ve kişisel yapılar arasında

yakın münasebet görülüyor. Kendisi için “inancın, din psikolojisi görünümlü altında kişisel yapılarının sembolize edilmesi” anlamına geldiğini söyleyen M.Klessmann gibi ileriye gidilmek istenmese de (Klessmann 1980, 108) burada, dini çoğulculuğun yine de önemli bir kaynağını tanıyabiliriz.

1.1.4 Biyografik Farklar

Hayat hikayesi ile ilgili gelişim sürecinde kişisel dindarlığın değişimi, biyografik farklarda kendisini yalnızca ard zamanlı perspektifte gösteren bir çoğulculuk sözkonusudur. Burada bireye yöneltilmiş nazik tutum kendini gösteriyor: “Bu, dini çoğulculuk çok yakından gözlemlendiğinde, öncelikle ve genelde hayat akışındaki ferdi bir dindir” (Nipkow 1998, 215). Bu noktada, karşılaştırılması mümkün olmayan için değil, yalnızca dini gelişim için tamamen tipik olana baş vurulur. Bu tip iki ayrı şekilde değerlendirilebilir:

1. *İçeriksel-yorumlanan tipolojiler*: Dini gelişimlerini izleyen insanlar, bu esnada genelde dindarlığının değiştiği ve- kısmen hatta çoğunlukla- dönüşümlerin gerçekleşmiş olduğu bilincine varır. Bu tecrübe, daha çok çocuklar için geçerlidir (Arnold/Hanisch/Orth 1997); yaşça büyük olan yetişkinlerde bu süreç çoktan yaşanmıştır (Wittrahm /Leicht 2000). Bu, şunu gösteriyor: Biyografi (insanların yaşantıları) hakikaten dini çoğulculuğun önemli bir üretim aracıdır. özgeçmişle ilgili gelişim çizgisi boyunca karşımıza çıkan farklılaşma formları tipleştirerek kavramaya uğraşılırsa, şu soru açığa çıkar: Hayat dönemlerinin çeşitli aşamalarında bir yönden ve ön planda duran her dini konu ve dini motifte, diğer yönüyle herhangi etiketlenebilir görülen korelasyonlar fark edilebilir mi? Bu tür korelasyonların fark edilmesi için Erikson tarafından psikoanalitik açıdan geliştirilmiş olan (Erikson 1959/1977) ve bunun üzerinden aydınlanmaları mümkün kılan, hangi dini konu ve sembollerin, hangi hayat devrine uygun gelişim aşamalarının başarılmamasıyla daha çok alakalı olması gerektiğini belirten “epigenetik diagramın” oldukça yardımcı olduğu söylenebilir (Klessman 1980; Werbick 1983). Yani dini yönelmelerin tezahüründe, biyografik farklar değişmekte olan hayat içerisindeki hakikatlerle alakalıdır.

2. *Formel-yapısal tipolojiler*: Diğer bir yolu "basamak teorileri" olarak adlandırılan teoriler belirliyor. Bu teoriler, Piaget'in genetik epistemolijisine bağlı kalarak "dini tecrübe yapılarının gelişmeye açık yapısının tahmininden" doğuyorlar (Oser/Gmünder 1984, 10). Burada ilgi, kişisel dindarlığın çeşitli içeriksel tezahürlerine değil, aynen kişisel anlayış gibi "basamakların" belirli dizisi içinde gelişen, temelde yatan yapılara çevriliyor. Bu sırada bireyin, dini gelişim aşamasında aldığı pozisyon, bu ultimatonun teist dünya dinlerinin çizgisinde "tanrının içinde ya da ateistlik dünya görüşünün çizgisinde, seküler bir mükellefiyet içinde görülmesinden etkilenmiyor - dini basamaklar bize, insanın bir "ultimaton"a karşı tavrı için belirli yapı formları veriyorlar. Ferdi özgeçmişin ortaya çıkışı sırasında gelişmiş olan dini yönelme modeli, içeriksel bakımdan bağımsız belirli seviye basamakları düzenlemek için olan çaba, dini gelişimin çizgisel olarak belirli bir yöne doğru gitmesinden kaynaklanıyor - ve öyle ki artan dini otonomi yönüne (Fowler/Gmünder 1984) ve dolayısıyla artan dini universalleşme yönüne (Fowler 1981). Kişisel dindarlık alanındaki biyografik farklar, burada ilk ölçüde, dini-konum-salahiyetinin çeşitli gerçekleştirilme dereceleri olarak da ele alınıyor.

Dini çoğulculuğun empirik hakikat olarak göz önüne alınma çabasından sonra- kuvvetli bir şekilde standartlaştırılarak, ama yine de olası büyük bir alanı kapsayarak- din pedagojisinden kaynaklanan gerçekler hakkında tartışılması gerekir.

1.2 Din eğitimsel gerçek olarak dini çoğulculuk

Dünya görüşlerinin ve dinlerin çoğulculuğu, bugünkü din pedagojisi çalışmalarındaki dini terbiye çalışmasının tartışmasız bir çıkış şartı olarak değerlendiriliyor. Yine de R.Wunderlich'in çalışmalarıyla birlikte, din pedagojisinin durumu için buradan ortaya çıkmış gerçeklerin "hayat akışının temel dinamiklerinde din pedagojisine giriş yolu bulup bulmadığını" (Wunderlich 1997, 95) sormak gerekir. Her halükarda, ilgili çabaların anlamının arttığı gözden kaçırılmamalıdır (krş. Van der Ven/ Ziebertz 1994a; Wunderlich 1997, Nipkow 1998, Ziebertz

1999). Söz, ilk ünite de esas hatlarıyla tarif edilen çoğulculuktan hangi din pedagojisi gerçekleri sonucuna ulaşılıyor sorusundan açıldığında, sözü bir konuya bağlamak mümkündür. Daha açık bir şekilde sormamız gerekirse: Burada belirtilmiş olan konumsal ve üslupsal, bağlamsal ve biyografik farklar hangi etkileri gerçekleştiriyor?

Tabii ki bugün dini çoğulculuğun ampirik olarak varolan bütün formları din pedagojisi çalışmaları için eşit seviyede etkili değildir: Orada, din derslerinde ve başka yerlerde çoktandır uğraşılan ve kullanımı öğrenilen, hatta kullanılabilir hale getirilebilen dini farklılıklar vardır. Mesala: Hayat hikayesinin akışında şekil değiştiren kişisel dindarlık. Bugün “*curriculum scholae*”nin hayat hikayesinin gerçeğine dönüşmeyen bir “*curriculum vitae*” düşünülemez. Bu gitgide yeni problemler ortaya çıkarsa da- burada büyük ölçüde bir problem den bahsediliyor. Diğer taraftan, kesin olmamakla birlikte, onun karşı ölçütü kadar yeni oldukları ve oluşmakta olan din pedagojisi teorisi ve uygulama formlarını şüphesiz şaşırtacak olan farklar da vardır. Burada sıra, kısmen din pedagojisi çalışmasının normalleştirilmiş formları ile değiştirilmiş ampirik şartlar arasında hatırı sayılır ihtilaflara geliyor. Bu durumdaki yeni problemlere aşağıda değinilecektir.

1.2.1 ideolojik farklardan kaynaklanan hakikatler

Dini öğrenme süreçleri, hiçbir zaman homojen bir “alıcı (öğrenme teknikleri açısından)” olmamıştır. Hristiyanlık tarihinin uzak mesafeleri üzerinden “inançlı” dolayısıyla “inanca itaatli” olarak görülebilen yada en azından kendilerini bir Hristiyan toplumunun şüphesiz temsilcileri olarak ortaya koyan katılımcılardan yola çıkabilirlerdi. Kabaca 1950’li yılların sonundan itibaren teşhis etmek gerekseydi, bu çıkış noktasının okullardaki din derslerinde her zaman biraz olduğu, din öğreniminin nasihat verenden geç nasihat verici taslaklara geçişine gelinirdi. Buradan itibaren inanç, artık din pedagojisi çalışmalarının çıkış noktası değildir; ama hala bitiş noktasıdır. Bu perspektiften öğrencilerin “dini olarak sosyallikten uzaklaştırılmasının” artmasının nazarı itibara alınması gitgide daha da sorunsallaştırılması gerekiyor.

Ve böylece, bugün özel olarak din derslerinde “resmi” öğrenmenin mezheplere bağlı formlarının değiştirilmiş şartlar altında daha hangi anlamlara gelebileceği ve onları hangi hedef perspektiflerin yönlendirdiği sorusu göz önüne alınıyor. Bu problemle uğraşırken din pedagojisi, bu problemi dünyadan kaldıramayan ama bunun yine de belirgin bir şekilde keskinliğini gideren, bir dizi tepki modeli oluşturmuştur: Bunlar;

1. Din eğitimi süreci, varsayım açısında orta ve kuvvetli şekilde problemleştirici olarak tanzim ediliyor. Din dersi bu durumuyla da, Hıristiyan mana-yönünü benimseyemeyen kişilere bir şeyler verebilmelidir.

2. Din eğitimcileri ve kilise görevlerinin yükünü hafifletmek için, bahsi geçen heterojen katılımcılar ile resmi eğitim formları aranmaktadır. Aynı zamanda, iç ortamlar, aile ve öncelikle cemiyet, dini alanlar olarak değerlendiriliyor (krş. Mesela Baudler 1973).

3. Din dersi, dünya görüşümüz ile ilgili yönelimin bugün önemli formları olan, fiili yaşam inancı, görünmeyen din vs.nin toplam yoğunluğu için konuluyor. Artık belirli bir mesaj bildirmek yerine daha çok öğrencilerin dini çoğulculuk alanındaki arayış sürecine yardımcı olacak şekilde düzenlemek gerekmektedir.

Karşılaştırmalı din pedagojisi için, sonunda tek tek gelecek çoğulculuk problemini vermesinden önce Hıristiyanlıktaki kiliseye ait sorumluluğun oluşturduğu dini yetiştirme-ve eğitim görevinin vurgusundaki değişiklik, konumuzun arka planını oluşturuyor:

1. *Mezhepler arasındaki ihtilaflar ile uğraşıda karşılaşılan problemler:* Bu bağlamda en çok tartışılan konu din dersiyle alakalıdır. Mezhepsel farklar, dindarlık pratiğinde ve insanın aktüel inanç şuurunda, din eğitiminin mezheplerle ilişkisi, hayatla yeterince doldurulabileceği oranda önemli midir? Bu esnada mezhepsel bağların “oluşmakta olan gücü” (Die bildende Kraft 1996, 37ff.) ve bağın ve kişiliğin davranışının gelişim teorileri meselesi önem kazanmaktadır (Garlichs / Leuzin-

ger -Bohleber 1999). Dini kimliğin oluşumu için belli bir mezhep içinde yer almada bilinçli olmanın gücü neyi sağlar? Dini öğrenme, somut olarak dini topluluklar içerisinde yaşanan ve dini tören ile ilgili davranış, ahlak, gelenek ve görenek içerisinde şekillenmiş olan inanca katılım ne derece gereklidir (Die bildende Kraft, 52)? Öğrencilerin, hayatı daha az şekillendirici olarak öğrendikleri bir dinin dönüşümlü olarak okulda işlenebilmesi bir çok din eğitimcisi tarafından problemli olarak görülmektedir (Bizer 1995; Mayer-Blanck 1997; Dressler 1998; Gross 1999).

Burada bozulma tehlikesi altında bulunan Hristiyan inancı, kitabileşmiş bir "okul dinine" nasıl karşılık geleceği sorusu ortaya çıkmaktadır? Bu yalnızca, belli bir kilisenin inanç ve hayat tarzına atıfta bulunan din dersi vasıtasıyla mı mümkündür? Ya da din dersi, kendisinin güven kaybı ve tek düze ders işlenmesi karşısında, öncelikle öğrenciler tarafından kendiliğinden işin içine dahil edilen, daha çok dini ve mezhepsel bilgi arka planları tarafından korunmasına izin mi veriyor? Veya okulda ve derste ortak tecrübelerin din ile mümkünleştirilmesini bir kere daha farklı ve kuvvetlice denemek mi gerekirdi: örneğin okul ayinleri şeklinde, manevi alıştırma, dini merasim kaideleri "misa-zenler" (krş. Mayer-Blanck 1997), inananlarla karşılaşmalar, okul dışı eğitim alanlarında yaşantılar vs.

Mezhepsel farklarla münasebette, kişiliğin ve zekanın tutumunun dolayısıyla "mezhepsel katiyetin prensibi" ile "diyalog ile bağlı işbirliği prensibinin" arasındaki bütün üzerine sorular ortaya çıkıyor. İki prensibi hesaba katıp katmamak sorun değildir. Din pedagojisi açısından, onlar için gelişebilir bir eğitim düzeninin mantığı içinde çeşitli aşamalarda farklı değerlerin işlerlik kazanması gerektiği tartışmasıdır. Öncelikle kendine has bir pozisyon bularak ve bir dini bilinçlilik geliştirerek mi dini olarak anlaşılabilir durumda olunur, yada dini kimliğin şekillenmesinin dünya görüşünün çeşitliliği ile tanımlanmış bağlamda baştan beri anlaşma biçiminden başka şekli mümkün değil midir? "Buna karşılık olarak söylenen klasik cevap, öteki ile diyaloga

başlamadan önce kendi geleneğinin öğretilmesi gereğini gösteriyor (Ziebertz 1999, 82). Yine de, dini olarak yönlendirilen çocuklara ve gençlere bakıldığında şu husus göze çarpıyor: Dini öğrenim süreçleri "kendi temel yapılarında diyalog açısından yorumlanabilir olarak geliştirilmiştir", bu şu anlama geliyor "kimlik örgüsü" çeşitlilik ile yapılan deneyim ve karşılıklı etkileşime dayanıyor" (Ziebertz 1999, 82). Yine de çocukların çoğulculuk ile hangi yaş ve çerçevede karşılaş-tırılmaları gerektiği sorusunun cevabı her şeyden önce, söz konusu olan mezhepler değil dinler arası farklar olduğunda zorlaşıyor.

Bahsi geçen konuların ileriye dönük etkileri vardır: ilk olarak, din dersinin organize edici "dış" şekli için (mezhebi, mezhebi-koooperatif, ekümenik, dinler arası, din bilimsel), bunun dışında onun didaktik "iç" formu için de etkileri vardır. Her şeyden önce, din dersinin en uygun nasıl işleneceği konusunda yıllardır tartışmalar yapılmaktadır. Mezhepsel farklarla münasebet sorusuna ileriye götürücü çözüm önerileri, mezhepsel ortaklıkların çeşitli formlarının etkilerini ampirik olarak kaldırmaya uğraşan, okul tecrübelerinden bekleniyor (Tübinger Projektgruppe 1999).

2. *Teizm ile ateizm arasındaki farklar ile uğraşıda problemler:* Ateizm, uzun süre teoloji için entellektüel bir şekilde halledilmesi gereken bir hakikatti: Marksist materyalizm, var oluşçu hümanizm, inanca değil de bilime önem veren rasyonalizm ve diğer formların şekillenmesi içinde meydan okuyordu. İnançsızlığın çeşitli formlarıyla bağlantılı olarak dini eleştirel meseleler, kilise ve teolojiyi; fikir eleştirel olarak kendini rafine etmeye, köklü bir inanç müdafaasına ve yoğun bir uzlaşıya zorlamaktadır. Oldukça esaslı ve kısmen yüksek bir seviyeye getirilmiş uzlaşmanın bu durumu, din dersini de şekillendiriyordu.

Bu, ateizmin kendi tarzını değiştirdiği oranda değişik şekil alı-yordu: Felsefi kaynaklı "sistemlerin" bağlamından kaynaklanan du-rum, gitgide "uygulamalı deizm" denebilecek olan bir duruma dönü-şüyordu: "tanrısal bir gücü" kesin olarak reddetmeksizin, fiili olarak ("etsi deus non daretur") yaşanabiliyor. İçi boşaltılmış olarak: Bugün

teizm ile ateizm arasındaki farklar o kadar büyük tartışmalarla müzakere edilmiyor, hatta konuşma fırsatları olduğunda, küçük tartışma gruplarında, tanrı inancının "hala bir şey getirip getiremeyeceğinin" üzerine yoğunlaşıyor. Çoğulculuk, kendisini artık çeşitli teorik mana sistemleriyle değil, daha çok çeşitli pratik hayat durumlarına göre açıklıyor.

Bu, dini eğitim süreçlerinde de inanç oluşumunda ve dünya görüşüne dair münakaşalarda yeni formları gerektiriyor. Bu durumdaki din pedagojisinin işi zordur (Bergau 1987). Toplumda ve bilhassa okulda, Hristiyan inancının karşısına çıkan, genelde sessiz kalan ve hayat görüşü açısından kendisini karşıt bir tez olarak telaffuz etmeyen durumları nasıl karşılamalıdır? Büyük kuruluş gayesi olmaksızın çalışan din ve inanç, Hristiyanlık ve kiliseyi öylece "soğuk" bırakan çağdaşlarına karşı, nasıl bir tutum sergileyecektir. Burada öncelikli olarak söz konusu olan Hristiyanlık sonrası dinsizlik mi, dini ilgisizlik mi (Kaufmann 1989)? Herşeyden önce, şayet yalnızca mezhepsel değil aynı şekilde dini farklılıklar söz konusu ediliyor yada belki daha çok derin bir dini dilsizliğin ifade formlarından bahsediliyordur.

3. *Hristiyanlık ve diğer dünya dinleriyle ilgilenmede karşılaşılan problemler:* Globalleşme sonucunda, Hristiyanlar yalnızca kendi inançlarının çeşitli pratik formlarıyla ve kendi inançlarının mezhepsel gelenekleriyle karşı karşıya kalmadılar. Globalleşme doğrutusunda, farklı yoğunluklarda, "yabancı" dinlerle de yakından yüzleştiler. Aslında mesele, pratik sorunun yanında, anlayış ve uzlaşma ile şekillenen karşılaşma pratiklerinin, gerçekte dayanıklı olarak ürün verebilen bir dini hoşgörünün teolojik şartları çerçevesinde kedisini nasıl gösterdiği üzerinedir (Hilpert/Werbick 1995; Broer/Schlüter 1996).

Katolik konsilin, "kilisenin Hristiyanlık dışındaki dinlere karşı tutumu üzerine" aldığı tavır ("Nostra aetate") yabancı dinlere karşı tehditkâr olmayan bir münasebet şeklini esas almıştır. Bundan dolayı, kutsal vahyin İncil'de işaret ettiği gibi, yüzeysel kategorilerde kendisini bulan teolojik bir ideoloji de kendisini ispat eder. Aynı zamanda da

Tanrının aşkınlığı, diğer dinler için de geçerlidir (krş. Seckler 1986, 762). Kiliselerin diğer dinlere karşı geleceğe yönelik yapmış olduğu açılıma paralel olarak, "İsa vakasının" sağlamlığının önemi-bununla bağlantılı olan- Hristiyanlığın kesinliği iddiasının diğer dinlere karşı ne kadar izafe edilebilir olduğu sorusunu merkeze yerleştirmektedir (krş. von Brück/Werbick 1993; Bernhardt 1990). Buradan Hristiyanlığın diğer dinlerle beraber gerçeği bulma yolunda paralel hareket içinde olduğu anlaşılabilir mi? (krş. Knitter 1985; Hick 1989/1996) Çeşitli dinlerin bir ağacın dalları olduğunu söyleyecek kadar ileri gidilebilir mi (krş. Swidler 1987)? Nipkow, bu arka planda ortaya çıkabilen olası şartlardan, dinler arası bir diyalogun "yumuşak" ve "sert" çoğulculuk alternatifleri arasında şekillendirici bir rol oynamasını sağladı (Nipkow 1994). "Esnek" çoğulculuk, çoğulcu bir din teolojisinin çizgisinde dinler arasında bulunan karşıtlıkları izafileştirmek için çaba gösterirken: bağlamsal sınırlılığa ve önlenmeyen bölgeciliğe veya "vahye" bakıldığında, "katı" çoğulculuk farklı dinlerin indirgenmez karar kılmışlığından yola çıkar. Burada özellikle "dinlerin çoğul farklılıklarını genel geçer bir dini gerçeğin rasyonel hipotezinde düzeltme olarak açığa çıkarmak" isteyen çabalar geri çevriliyor (Nipkow 1994, 217).

Teolojik gelişime paralel olarak çeşitli kültürler arasında yaşama probleminin toplumsal alanda artmasından dolayı zorlanan din didaktiğine de hareket gelmiştir. Bu, din pedagojisi içinde uzun süre bir gölge olarak varlığını sürdürmesinden sonra (Tworuschka 1983). Uygun yetiştirici ve ders ile ilgili ilişkilere dair soru, Hristiyanlık dışı dinler ile 1980li yılların ortasında "dinler arası eğitim" adı altında daha kuvvetli bir şekilde tartışmaya açıldı (krş. yakın zamanda: Leimgruber 1995; Kwiran/ Schreiner/ Schultze 1996; Weisse 1996; Laehnemann 1998; Rickers/Gottwald 1998; Nipkow 1998). Daha önceden genellikle tek dinli görüş açısından "dünya dinleri" konusuna, özel girişe karşı "dinler arası eğitim", etkili bir karar prensibine geçerlilik kazandırmalıdır (Tworushka 1994, 180). İleriye dönük olarak esas-

lı olan: Eğitim amaçları olan “dini hoşgörü” ve “karşılıklı anlama”ya yönelme (Nipkow 1994, 198); başka bir din ile tartışma sırasında kendi dinini daha iyi öğreneceğine dair beklenti; Hristiyanlık dışındaki dinlerin kendi perspektifleri içinde ve mümkün olduğu kadar ihtiyaç karşılamaya yönelik karşılaşma sonucunda (Leimgruber 1995, 37f) konuşmalarına izin vermek çabası; özellikle çocuklarla dinler arası çalışma sırasında teolojik farklardan değil, yaşam çevresi ile ilgili bağlantılardan (mesela bayramlar, semboller, ihtiyaçlar..vs.) yola çıkılması gerektiği görüşüdür.

Burada etraflıca tartışılan bir dizi mesele mevcuttur: Uzun süre geçerli olmuş tek dinli yönelmenin, soru sormaksızın gerekli üstünlüğünü çok dinli perspektif yönüne ne kadar çevirmek gerekir (Van der Ven/ Ziebertz 1994b,7)? Çok dinlilik, dini gelişim işinin direk tematik ilerlemesi üzerinden yorumsal bir paradigma değişimine ne kadar varabilir? Dinlerin eşit tutulduğu ortamda, din dersi öğretmenlerinin, çeşitli dinlere karşı eşit mesafede durmalarını mı gerektiriyor? Ya da dinler arası öğrenme, hayatta uygulamasında anlaşılan mananın hatta onun çıkış noktasının yorumlanmasına bağlı mı kalmalıdır: Öneri olarak dini bir görünüşün perspektifini görmek için test etmek mi gerekir? Bu durum, acaba gerçek bir alternatif değil midir ve din derslerini resmi okullarda bir çeşit “inançlar ötesi- yaklaşma”; durumunda eşit ve doğrunun aynı anda gerçekleştirilmesini mümkün kılar mı?

Bütün bunlara yaklaşmak ancak doğru bir yaklaşım tarzıyla mümkündür: “Şahsi olarak risk içeren ciddi ‘inanç diyalogunun’ durumu ve ‘dinler arası eğitimin’ durumu okuldaki din dersinde eşit değildir” (Nipkow 1994, 221). İnanç diyalogu için çeşitli dinlerin yetkili temsilcileri arasında bazı geçerli yönelmeler din dersinde hiç kullanışlı değildir ya da çok az kullanışlıdır. Bu durumda, diyalog içinde gerçekleşen öğretme ve öğrenmenin prensipleri ve gelişebilir öğretme ve öğrenmenin durumlarının en iyi nasıl birbiriyle ilişkilendirileceği sorulmalıdır. Dini iletişim dinler arası farklar boyutunda, çocukların ve gençlerin kendi inanç kimliklerini oluştururken, bu durumdan yararlanabilecekleri şekilde organize edilmelidir.

Çoğulcu-liyakat meselesi yalnızca öğrencilere bakıldığında değil öğretmenlere bakıldığında da ortaya çıkıyor. Dinler arası eğitimin daima somut olarak belirli bir din ile diyalog içinde gelişmesi ve iyi bir temel güvenin yanında; o an itibariyle özellikle bu dine dikkat eden diyalog kurallarının bilgisinin de (krş. Leingruber 1995; Nipkow 1998) verilmiş olması gerektiği göz ardı edilmemelidir: Burada din, bilimsel otoritenin ortaya koyduğu karşılaştırma din dersi öğretmenlerinin eğitiminin genelde bu güne kadar yeterli olarak geliştirilmemiş olduğu gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Çok dinli eğitimin bilgi alanlarından bir tanesi, ortak bayram takvimleri üzerine çalışma ve "temel"lerin "on yasak" ya da "beş kaide"nin olduğu gibi karşılaştırılmasını kapsamaktadır, ama şu anda tümünün başlangıç aşamasında olduğu ve öncelikle Yahudilikle ilişkili olduğu (Friedler 1980; Bremer 1981; Stöhr 1983; Büsch 1998) görünüyor. Bu olguyu zorlaştırıcı bir durum olarak da, Protestan ve Katolik teolojide yetişen öğretmenlerin büyük bir bölümünün ailelerinden çok büyük dini şekillendirme gücü olmaksızın geldiği ve çoğunun önce "kendi" dinlerini daha iyi öğrenmeleri gerektiği gerçeği ortaya çıkıyor. Bütün bunlar düşünüldüğünde, aslında olması istenen ve şu an itibariyle imkan dahilinde olan çok dinli eğitimin kalitesinde çok büyük farklar olduğu, açıkça görülüyor. Uygun olmayan şartlarda ve az gelişmiş araçlarla yapılmakta olan uğraşların bu şekilde girişimleri büyük oranda itibar kaybına uğratma tehlikesi vardır.

1.2.2 Üsluba bağlı farklardan kaynaklanan realite:

Konumsal farklarla ilişkili olarak uzmanların tecrübesi vardır. Üslupsal farkların ortaya çıktığı durumlarda da bu gerçek geçerlidir. Burada daha az tecrübe ve belirgin zorluklar vardır. Üslupsal farklarla ilgili dini eğitim süreçleri ile bağımlı olanlar, problemlerin yeni kaynaklarda da neredeyse hiçbir yerde ifade edilmeye değer görülmemesi bizi şaşırtıyor, mesela: din dersi ile ilgili iletişimin bugün ağır basan formu mümkün olabildiği kadar şiddetli olarak bireyselleştirilmiş dindarlık tipine kurulmuştur ki, bu da öğrencilerin diğer stillere ulaşma-

mayacakları şekildedir? “İstisnai” dolayısıyla “seküler” dindarlığa sahip insanların din pedagojisi ile ilgili olarak yönlendirilmesi belki, okul ve ders ortamında mümkün olan, karşılaşılan ve öğrenilenden çok daha farklı formları istiyor? İstisnai ve seküler dindarlık tiplerinin temsilcilerini ikisinin de kazanç sağlayacağı bir konuşma ortamında bir araya getirmek mümkün müdür? Aşağıda, öncelikle din pedagojisi çalışmasının dindarlık stilleriyle ilgili hangi etkileri yapabileceği bağlantılı olarak değerlendirilmiştir.

1. *İstisnai dindar tiplerle uğraşıda ortaya çıkan problemler*

Bu tip, şimdiye kadar din pedagojisi ile çok az ilgilendi, en yakın olarak hala bugün karşı ve düzelme imkanı olmayan bir fundamentalizm görünüşünde. Bu durumdan anlaşıldığı üzere din pedagojisi, “modern” ve “post modern” şekillendirilmelerinden dindarlığı anlamak ve dini gelenek olarak söz konusu etmek için çabalarda bulunur. İnanç ve dinin anlamının uygun bir şekilde anlatılmasına ihtiyacı olmayan ve her halükarda modern açıdan bunun için organize edilmiş olan insan, bunu neredeyse tamamen unutmuştur. İstisnai dindarlık formlarıyla münasebet sırasında problemler için, günümüzdeki din pedagojisinin, istisnalar dışında, söyleyecek oldukça az şeyi vardır. Bu formların ileriye dönük olmadığı, açık karara bağlanmadığı, resimlenebilir maddeler içermediği açıktır. Bu nedenle üslupsal farklara bakışta din pedagojisiyle ilgili ilk etki onu gerçekten kendi münasebetleri içinde varsaydığı için oluşuyor. Buradan hareketle, istisnai dindarlık tipinin modern dindarlık yapılarının “Mainstream”inde ortaya koyduğu esasi soru önemsenmelidir. Burada iki özellikten bahsedilmiştir:

Dini kabullerin yaşam ile bağlantısı meselesi

Hristiyan dünya görüşü açısından da, günlük hayatın umumi dini standartlaştırılması istenmeyen bir durumdur. Bu tür bir forma daha önce de rastlanmamıştır. Diğer taraftan dini kanaat ve dinin, kesin belirleyiciliği bütün yaşam alanları için önem kazanmaktadır. Buradaki soru, bu yetkinin modern ve yüksek seviyede tanımlanmış

toplumların şartları altında acaba aşağı yukarı ne kadar sorgulanabilir olduğudur. Din, modern kültürün bir alanı olarak tanımlanıyor ve böylece önce, sistemin parçası olan kapsayıcı anlam kategorileri tarafından yakalanıyor; bununla beraber ister istemez "durumun ne olduğunun belirginleştirdiği çerçeveyi" onaylıyor (Luhmann 1997, 303). Toplum kritiğine ve din kritiğine, dinle münasebet kurmak için, ilişkinin bu çeşidinin dinle ilişki sırasında temelde bir tarz olup olmadığını sormak gerekir (Luhmann 1997, 303); bu durum, dini perspektiflerin insanlara şekillendirilmiş dini inançların içinden kendi dinlerini "Özelleştirmekten" başka bir şey düşündürmeyecek şekilde, onu iktisatta, politikada ve bilimde oluşmuş yönelimlerin tamamen dışında tutmak için ortaya çıkmış olan bir form olup olmadığı problemidir. Bundan dolayı, dini yaşayışın özelleştirilmesinde öncelikle onun toplumsal olarak nötrleştirilmesini görmek için elimizde iyi nedenler vardır. Böyle yapısal kaynaklı bir dinin nötrleştirilmesi hiçbir şekilde istisnai ya da fundamentalist dindarlığın asıl problemi olarak gösterilemez. Problem daha çok işin temeldeki doğasındadır; bu doğa kendisini dini ve ahlaki olarak hassaslaşmış çağdaşları tarafından aksatıcı olarak görülen kudretsizliğinde gösteriyor. Bu durum, dini eğitim süreci bağlamında motivasyonu engelleyici bir durum olarak da beliriyor.

Ferdi dindarlığın destekli olarak cemiyetleştirilmesinin formları meselesi. İstisnai kimlikler, destekleyici sosyal ilgi örgüsüne dayanır. Ama bahis, kişisel dindarlığın yalanlanabilen inandırıcılık yapıları ile ilişkisinde de bu özel grubun özel problemi etrafında dönmüyor. Daha çok yüksek normatif cemiyetlerin mevcudiyeti, istisnai tipin dindar insanların genelde birleştikleri, modern halk kiliselerinin bir temel problemine dikkat çekiyor: Dini amaçlı kurulmuş bir "comunio", içeriksel gücünü ve bununla beraber de sosyopsikolojik koruma fonksiyonunu kaybetmeksizin, dini ferdileştirilme sürecinin dairesine ne kadar dönüşebilir? Bu bağlamda din pedagojisi, dini eğitimin Hristiyan kilisesi boyutunu kaçırıp kaçırmadığını (krş. Bizer 1995; Schoberth 1998; Gross 1999); katılımcı öğrenmenin ders formları ile ilgilenmeyi çok

fazla ihmal edip etmediğini kendisine sormalıdır. Hatta bir adım ileri gidilmesi mümkündür: Din pedagojisi, acaba din dersinde olası inanç öğretiminin bugün Hıristiyan perspektifinde hala nerede gerçekleştiği sorusu üzerine ileriye dönük olarak düşündü mü (krş. Bitter 1995, 283ff)?

2. *Bireysel dindar tipe uğraşıda ortaya çıkan problemler*

Din pedagojisinin istisnai dindarlık tipini geniş ölçüde görmezlikten gelirken bireyselleştirilmiş tipi standardize ettiğini söyleyebiliriz. Bu, şu manaya gelmektedir, özgürce ve doğaya uygun olarak büyük bir içsel çeşitlilik arz eden bu tip, onlar için gitgide daha çok "hedef kitlesine" örnek teşkil eder hale gelmektedir. Bu durum genelde özellikle bu tipin dini ihtiyaçları ve onlarla münasebet sırasında görülen eğitim zaruretleri ile yönlendirilmiştir. Bu durumun tabii ki nedenleri vardır: Bireyselleştirilmiş bir dindarlık stiline öne çıkan temsilcileri, istisnai dindarlık stiline temsilcilerinden daha fazladır; ve örnek olan dindarlığın soru ve cevapları seküler modelin öne çıkan temsilcilerine değil de daha çok onlara yöneltilmelidir.

Yeni din pedagojisi, dini bireyselleştirme süreci ile kendileri için yazılanlar üzerine çok canlı ve yaratıcı olarak tepki verdi. Yıllar önce din pedagojisi "öğrenci yönelimi" ve "özne yönelimi" sözü ile bireyi yalnızca dini geleneklerin pasif alıcıları olarak görmediğini ve ona bu geleneğin tartışılması süresinde aktif bir rol vermek istediğini ifade etmiştir. "Aracılığın yorumlama biçiminden" "benimsemenin yorumlama biçimine" kadar her şeyi dikkate almamak talebi bağlamında (Gossmann/Mette 1993, 163ff), din pedagojisinin, dini benimseme süreçlerinden ileri gelen çocukların, gençlerin ve bunlara oranla sayıca daha az olan yetişkinlerin dini yapılarına duyduğu ilgi git gide büyüyor. Buradan çıkarak şunlar söylenebilirdi: Dini eğitim ve gelişim çalışması için, dini bireyselleştirme sürecine bağlı olan etkilerden merkezi olan birisini, din pedagojisi dikkate almaya değer bulmaktadır. Bunu yapmasının nedeni ise "öznelere" dini bakış açılarını daha doğru öğrenmektir (krş. Porzelt/ Güth 2000). Buradan çıkarak din

pedagojisinin durumu, bugün yalnızca öğretmen veya Hristiyan din öğretmenleri olarak dindarlığın geleneğe bağlı formlarını hakikate uygun şekilde işlenecek hale getirmek şeklinde anlaşılmamalıdır. Bu durum aynı zamanda işlemlerin, çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin kendi inançlarını inşa etmeleri aracılığı ile geliştirilebilmesi anlamına geliyor. Bu, mutlaka çoğullaşabilir bir din pedagojisinin temel ihtiyacıdır. –Bireyselleştirilmiş dindarlık tipine bakıldığında da birçok soru cevapsız kalmaktadır.

Modelle alakalı sorular: Burada din sosyolojisinde ve din pedagojisiinde sekülerleşme tezini umumiyetle çözmüş olan dini bireyselleştirme teoreminden bahsediliyor. Soru şöyle sorulmaktadır: Dini değişimin ani gelişim dramatiği, bireyselleştirme tezinin ışığında güzelleşmez mi ? Açık ve somut dindarlığın anlamını kaybetmesi, onu “dini bireyselleştirmenin” işareti olarak rahatça düşünmemize oranla, insanın kişisel yaşamında daha zorlaştırıcı değil midir (Polack 1996)? Diğer bir açıdan bakıldığında bireyselleştirme tezi, dinin şu andaki durumunun tek yönlü olarak yorumlanmasını sağlayabilirdi: Bu durum bireyin toplumsal ve ekonomik kaynaklı şekillendirme baskılarına ne kadar tabi olduğunu gözler önüne sermektedir. Bu gelişimi bu açıdan izlediğimizde, üniforma giydirilmiş globalleşmeden çok, gerçekten karakteristik farklara izin veren, bir bireyselleştirme ile karşılaşırız (krş. Mette 1995, 74).

Ayrıca bireysel dini anlayışı tam olarak odağına alan dini çoğulculuk kavramının kendisi söz konusudur. Çoğu kez dini çoğulculuğun alanını genişleten, yüksek gerilim dolu ruhsal durumların gelişme yeterince açık olmadığı düşünülmektedir. Reformist inanç anlayışı, kişisel inanç fiilinin vurgusuyla direkt çokluk üretebilir etki yaparken, aydınlanmada din teriminin oluşturulması sırasında, öncelikle mezhepsel biçimde, farkların redüksiyonundan yada izafileştirilmesinden bahsediliyor. Buradan hareketle, bu iki ruhsal durum merkezi çoğulculuğu kuvvetlendiren, uzun süreli etkilerinde birbirine yaklaşırsalar da, dini çoğulculuğun ayırt edilebilir görünümleri için belirgin bir

şekilde prototip olarak duruyorlar: Bir taraf için “karakteristik” (Reformasyon) ve diğer taraftan daha çok “müphem, yaygın” çoğulculuk (Aydınlanma) örneği olarak karşımızda durmaktadır. Dini durumumuzun güncel biçimini yorumlamada bu iki çoğulculuk modelini daha belirgin olarak ayırt etmek gerekmez miydi? Şu anda sürmekte olan müphem çoğulculukta hala iyileştirici inanç özgürlüğünün geç oluşmuş bir meyvesine rastlanabilir mi? “Dini çoğulculuk” kategorisinin açık olmayan kullanımından hareketle imkan dahilindeki uygun bir durum teşhisine ulaşılmaz mı?

Teolojik sorular: Bireyselleştirilmiş dindarlığın “kendi merkezine dönük şartları” ile ilişkide, kilise ve din pedagojisi uygulamasında da çok sayıda sıkıntı ortaya çıkmaktadır. Burada soru şudur: Burada dini geleneklerin kavranması bireysel ilgiler tarafından-mesela zihinsel sabitlik ya da ritüel yükseltmeler gibi- bu geleneklerin kendi mantıklarını umumiyetle kaybetmelerine neden olacak kadar kuvvetli bir yönlendirilmeye tabi tutulmuyor mu? Ya da böyle ilgiler, inancın “sağlam” kavramı ile din pedagojisinin “muvaffakiyetle neticelenen hayat” ile anlatmak istediği şeyin ifadesi için başlangıç noktaları olabilirler mi? Ya da burada gerçek-ve gerçeği etkileyen durumlar sorusu “pratik bir araştırma ve tasdik” mantığında en yakın şekilde birbiri ile ilişkilendirilmeli midir (krş. Werbick 1983)? Bireyselleştirilmiş din, şikâyetsiz olarak toplum tarafından belirlenmiş emirsel ekonomik Rasyonalitenin içine girmiyor mu, şimdi Yahudi-Hristiyan geleneği içinde var olan peygamber gibi esas unsurlar eksik değil midir? Ya da bireyselleştirilmiş dindarlık, araştırmacı, fonksiyonel ve şekil bakımından pragmatik olarak yönlendirildiği için, bazı büyük toplumsal kritik yapısında takılı kalan universal teolojilere nispeten belki daha etkilidir? Pratik teolojide çoğunlukla şu sorular sorulmaktadır: Onaylayan diyaloga dayalı din dersinde dolayısıyla tesadüflerin anlaşılmasında (krş. Emeis 1991; Nüchtern 1991) korelasyonun öğretim bilgisi içerisindeki programının anlamında (Englert 1996), özellikle tanrı sorusunda (krş. Ruster 2000)..vs.

Varoluş soruları: Burada yalnızca bir sonuca ulaşılmıştır: O da, olumsuzluk şuurunun ve becerisinin oranının din pedagojisindeki anlamıdır. Höhn, olumsuzluk becerisinde; kendisini yalnızca "modernize direnci olarak görülmeyen, modern hayat risklerinin artmasıyla gitgide önem kazanan dini bir fonksiyon olarak görmektedir. Hayatımızın yeri doldurulamayan olumsuzluğuna ve onun yeri doldurulamayan şartlarına, yerleştirmemiz gereken bir yaşam uygulaması, 'modernliğin sonucunda kültürel bir uzun ömürlülük durumuna dönüşüyor" (Höhn 1994, 32). Her halükarda inancın, hayatın olumsuzluklarının başarıya ulaşmasına elverişli olamadığı bir ortamda, dini çoğulculuğun şartları altında bireylerin kişisel inançlarının olumsuzlukları konusunda ne kadar bilinçli olacakları sorusu açığa çıkıyor. Bu durum şöyle izah edilebilirdi: Çoğulculuk şartları altında "dini opsiyon", perspektif ve dünya görüşünün olumsuzluğu da göz önüne alındığında, bir insanın varlık problemine dönüşüyor. Bu, din pedagojisi çalışması için ne anlama geliyor? Burada dini ideolojileşmelerde önlenilmez bir şekilde işe karışan, olumsuzluk faktörlerinden mi bahsediliyor? Bu olumsuzluk faktörlerinin amacı, din kritiği ile ilgili aydınlanmadan dolayı etkililiğinin içinde kendisini tekrar izafe ederek, gerçekten rasyonel kaynaklı dini zarafeti sağlamaktır. Yada dini karar verme süreçlerinde olumsal faktörlerin ortadan kalkması umudu, baştan beri aldatıcı bir durum mudur, ve daha çok "inanın insanların" bu durumla bir şekilde uzlaştırılması ve "ikinci saflık" tarzında (P. Ricoeur) uygulanması anlamına mı geliyor?

3. Seküler dindar tiplerde uğraşıda ki problemler

Burada da, iki merkezi durum elde ediliyor: Din pedagojisinde kullanılan kategorilerin uygunluğuna bağlı sorular ve fenomenin teolojik takdiri ile ilişkisi olan sorular.

Modelle ilgili sorular: Şimdiye kadar insanların tam olarak fiiliyetlerle ilişkilendirdikleri sözde sekülerleşmiş bir toplumda görünürde tamamen profan hayat tatbikatlarının standartları belirleyebilmesi gözlemi; kutsal duygular veren bir şeyle temasa geçme ve günlük

realiteyi aşkınlaştıran bir alana rucu etme meselesi, dinin yeni bir formu burada kendinsinden bahsettirdiği ölçüde ortaya konulacaktır. "Din" kavramıyla bu şekilde bir tartışma din pedagojisi için yeni değildir. Bu durum -"din pedagojisinin dini" sorusu olarak (Schrödter 1975)- kişinin kendisini mezhepsel Hıristiyanlığın verilen bir biçiminin öğretisini kabul etmeye zorunlu hissetmeyip de, gayretini daha kapsayıcı olarak değerlendirdiği bir zamanda geçerli olurdu. Bunun için din kavramı ortaya çıkıyor (Feifel 1973). Onun bütün güncelliğini, elverişli din kavramının bilimsel açıklığının sorusu, şu anda özellikle Th. Luckmann'ın fonksiyonel bir din kavramının geleneğini şimdiki toplumda gün yüzüne çıkarmasıyla elde ediyor. Onun tarafından bu konuda var sayılan "görünmeyen din" fenomeni (Luckmann 1967/1991) din pedagojisinde şimdiye kadar karşılaşılmayan yada yalnızca marjinal olarak karşılaşılan tecrübe alanlarının yoğunluğunda "dini yönden" anlamlı olarak bu durumun içinde bağlantılar açığa çıkarma imkanı veriyor. Bu durumda, o zamana kadar "dini açıdan çözümlenmemiş olan" şahıs grupları da, "dini ihtiyaç" gibi bir şeyler gösteriyorlar. Bu, kendisi için üretici bir perspektifle din pedagojisinin varlığının belirlenmiş sınırlarını kaybetmesi tehlikesini doğuruyor. Çünkü onun tamamı uzak mantıkta "fonksiyonel" bir din kavramının, yani "din" olarak işlevsel vazife gören kavram, kendisini herhangi tüzel ortak işaretlerde neredeyse hiç göstermiyor.

Din ve dindarlığın aslının ne olduğu sorusu, belirli tecrübelerin öylece dini tecrübeler olarak seçilebilir oldukları, spesifik dini bir dil oyununun içine yerleştirildiklerinden dolayı sorulmuyor: Din pozitif dinlerin somut tanımlanması durumunda hangi anlama gelmektedir (krş. Angel 1999)? Bu durumda daha zengin içerikli ve kullanışlı bir din kavramına ulaşılabilir mi? Ve: din veya dindarlık kavramının içinde, bu kavramların gerçek anlamlarına rastlanmayan yada negatif anlam yüklenmiş olan insan grupları ile de ilişkilendirilmesi uygun mudur? Sonuç olarak: din pedagojisinin varlıklarının yeni sınırlandırılması, bilinç dışı olan Hıristiyanlık müdafaası denemesi aracılığı ile

dini terbiye ve dini tahsili çok geniş ontolojik olarak sigortalanmış din kavramlarından bağımsız hale getirmeyi ne kadar amaçlamaktadır (Feifel 1973, 44)?

Teolojik problemler: Din pedagojisi ki, şayet seküler dindarlıkla ilgileniyorsa- bana göre kendi meşru çıkarları tarafından sürdürülemeyeceği aşikardır. Bu tartışmada ve bu tartışmayla esasen hangi amaçlara ulaşmak istendiği konusu önemlidir. Seküler dindarlığın- pop müzik ve spor arenalarında, gizil dünyalarda vs. – bu formlarla ortaya çıkışından sonra çok kapsamlı olmayan bir şekilde araştırılıp analiz edildiklerinde (örn. Honer/Kurt/Reichert 1995; Schilson 1998; Buschmann 1998; Schwarze 1997; Kögler 1994), din pedagojisi açısından ulaşılan hangi idraklerden çıkarılacağı sorusu ortaya çıkıyor. “Görünmeyen dinlerden” görünen dinlerin şekillendirilmesi için, büyük oranda bir şeyler öğrenilebilir. Bugün; tinsel, dini törenlerdeki usulle ilgili ya da dini adetlerle ilgili icraların Hristiyan geleneğinden insanların hayatında hangi anlama sahip oldukları, -kısmen yabancılaşan- bu icraların adaptasyonunun “görünmeyen dinlerin” bağlamına kıyasla: pop konserinde, futbol stadında, sinema gibi alanlarda ortaya çıkıyor. Diğer yöne doğru değişimin imkanı mümkün müdür? Seküler dindarlığın çeşitli formları, dini eğitim süreçleri için kendilerini düğüm noktası olarak mı tanıtıyorlar? Seküler dindarlığın açık dini ilhamı için, belirli bir yatkınlık ile uzlaşılabilir mi? Ya da burada temelde yatan, insanın kendi tecrübesini aşkınlık üzerinde nasıl anlayabileceğine açıklık getiren iki model mi inceleniyor? Hristiyanlar tarafından oluşturulmuş din pedagojisinin o zaman seküler ve Hristiyan dindarlıkları arasındaki, şartlı ve şartsız kutsallık farklarını daha belirgin olarak ortaya çıkarması gerekmez miydi? İlk yasaktan dolayı, kendisini sekülerin kutsallaştırılmasının farklı bir yansımasına karşı, kuvvetli din kritiği yorumlamasına zorlanmış hissetmemelidir (bu çizgide örn. Josuttis 1988; Koerrenz 1992; Mette 1995; Ruster 1998)?

1.2.3. Bağlamsal farklardan kaynaklanan realite

Bağlamsal farkların anlamı ayrıntılı olarak ortaya konmak istenseydi, bugün var olan din pedagojisi çalışmasının temelinde bundan

bahsetmek gerekirdi. Farklı amaç ve grupların özel yapılarının düşünülmesi zorunluydu: Çocuklara, gençlere ve yetişkinlere bakışta ve hayat koşullarına bakışta (bugün insanların), hayat alanlarının din pedagojisinde, kız ve erkekler, kadın ve yetişkin erkekler bakışta (cinsiyetlerin din pedagojisindeki etkisine bakmak gerekir). Fakat burada bu olgunun bu kadar geniş kavranması gerekmiyor. Din pedagojisine bağlamsal ve biyografik farklarla sunulan çalışmalar bu noktada daha çok esaslı sorulara indirgenebilir:

- Farklılık gösteren taslaklar (denemeler) hangi durumlarda gerçekten anlamlıdır ve bağlamsal ve biyografik şartlı çoğulcuğuluğu değerlendirmeye yardımcı olur? Tartışmasız bu, çeşitli yaş gruplarına bakıldığında; ama aynı zamanda yaşam alanları için de geçerlidir? Cinsiyetler için bu nasıl geçerlilik kazanır?

- Dahil olan taslaklardan farklılık gösteren bir din pedagojisi nerede ve nasıl tamamlanabilir: ya cümle oluşturmaya yönelik durumlar arası eğitimin taslaklarından, yada ekümenik eğitim modellerinden (bir dünya ufkunda, adil bir toplumun ufkunda, birbirinden ayrılmayan zengin ve fakir, kazanan ve kaybeden şeklinde; kuşatıcı bir Protestanlaştırma, farklı dindarlık ve kilise modellerinin ayırıcı etkilerini ilişkilendirmesine ve yenmesine) yardımcı olan nedir?

Yani bağlamsal çoğulculuklar, farklılıklar gösteren ve dahil olan perspektiflerin birlikte oynamasında din pedagojisi için verimli hale gelirler? Burada bu soru örnek olarak takip edilmiş olabilir. Bu örnekte, bağlamsal şartlı dindarlık stilleri ve kilise modeli olarak gerçekleşmelidir.

Kişisel uygulama olarak Hristiyan inancı orada inanan her insanın sosyal tarihinin hayat şartlarının damgasını taşıyor. Bu, zararsızca kişisel inancın, teolojik yönden aslında öznenin aktif yapısı olarak değil pasif kabul edilen "hediye" olarak görülmesi olanağı için geçerlidir. Çoğullaşma böylece, başlangıçtan itibaren "kilise" için Hristiyanların kurumlaşmış inanç cemiyetlerinin bir işaretidir. Bu kilisenin,

“aşağıdan” öznelerle değil, açıkça tanrı ruhunun etkisiyle “yukarıdan” kurulduğu tartışmasızdır. Bu olgu 2000 yıllık Hristiyanlık tarihinde kilisenin ve inancın şartlar çerçevesindeki görüntülerini gösteriyor.

Baştan beri bağlamsal farklar Hristiyan vahyinin (veya hristiyanı din bilgisinin) kabiliyetinde başıedilmesi gereken bir realite olarak anlaşılmıştır. Çok belirgin olarak görülüyor ki, Protestanlığın zaman ve mekanla bağımlı önemi değil, üniversal önemi yalnızca, bu Protestanlığın farklı hayat bağlamlarında kültür bozucu etki yaptığında gösteriyor kendisini. Aynı zamanda Hristiyanlığa ait olanın bununla bağı olan çokluğu, baştan beri inanç kimliğinin ve kilisenin birliğinin tehdidi olarak görülmüştür. Çoğulculukla ilişkili olarak çok çeşitli yapılar ortaya çıkıyor.¹⁹ve erken 20.yüzyılın Katolisizminde gördüğümüz gibi, inancın kesin bütünlüğünü evrensellik ve geleneğe sadakat olarak anlayan, bağımsız olarak umumi inanç öğretisine dahil olan çoğunluk bir halk dindarlığı formunda ortaya çıkabilir. Liberal teolojinin geleneğinde olduğu gibi, kilisenin özgür ruhların özgür çağrışımı olarak tasarlandığı yerde, (krş. Schleiermacher 1799/1977), çoğunluk ferdi inanç özgürlüğünün ve dinsel canlılığın ifadesi olarak geçerlilik kazanabilir.

Bugüne kadar iki büyük kilisenin çoğunluk ve çoğulculuğa karşı tutumu belirgin bir şekilde farklı olarak vurgulanmıştır. Almanın Protestan kilisesi “Hristiyan içeriklerinin benimsenmesi her zaman seçilebilir, söz konusu öznel durum tarafından belirlenen, kendiliğinden yürüyen hareketin” (Christsein gestalten 1986, 34) olduğu ve oradan itibaren sübjektif “senkretizmler”in çoğunluğu ve kiliseye bağıllık profili hesaba katılacak olursa, Katolik kilise, kilise içi çoğunluğu tanıyarak ve bundan da öte: kiliseye bağı olarak mesafelendirilmiştir. Ya da kilise dışı Hristiyanlıkla münasebette kendisini zorlamaktadır. Bölge dernekleri düzleminde gelişmiş Hristiyan inanç formlarının çoğunluğu ile münasebet sorusu iki kilisede de eşit düzeyde ihtilafa yol açmaktadır. Ancak, dernek ve kiliselerde kolektif bir öğrenme süreci gibi bir şey imkan dairesinde tutulduğu zaman kapsamlı bir

çözümüne götürülebileceği açıkça görülebiliyor; kilisenin “öğrenme toplumu” şeklinde tecrübe edildiği bir öğretim süreci olarak ortaya çıkıyor (Feifel 1972; Sekreteriat des Bundes Ev. Kirchen in der DDR 1981). Bu bağlamda çok perspektifli arayış hareketinin ifadesi olan kilise içi çeşitlilik ortak inancın yeni bir gelecek şekillendirmesi biçiminde anlaşılabilir.

Soru şöyledir: Meşru bir çoğulculuk çeşitli inanç stilleri, kilise aidiyetin çeşitli formları ve cemiyetin ortamının çeşitli sosyal formları nasıl verilebilir. Ve çeşitliliğin açık olarak bir arada olması, aynı zamanda nasıl önlenebilirdi? Yalnızca inanç ve kilisenin mümkün olan bütün tahayyüllerinin her zaman olumsuzluk ile ilgili faktörlerle bağlantılı olduğu anlayışı, dini çoğunluk kabulüne geçişi nasıl sağlayabilirdi (Van der Ven 1994, 27)? Aynı zamanda, ideolojik farkların, toptan bağlama bağlı farklar olarak açıklandığı yerde, kilisede her seferinde yeniden gündeme gelen “gerçek için kavga”nın ciddiyetini yitirmesi nasıl engellenebilir? Kısaca: din pedagojisi kilise içi çoğunluğun formlara dayalı münasebetini nasıl şekillendirebilir ve öğretim toplumu olarak tasarlanmış böyle bir kiliseyi oluşturmaya nasıl yardımcı olabilir ve bu esnada çok şekilli tutumların belirli çöşku derecelerinin gerçekten gelişme şansı olarak kullanılmasına nasıl yardımcı olabilir?

1.2.4 *Biyografik farklardan kaynaklanan hakikat*

Biyografik farklar öncelikle kendi tarzını üretiyor ve din pedagojisini spesifik hakikatlerle karşılaştırıyor ve diğer yönden bağlamsal, üslupsal ve ideolojik şekillendirmeler ile de bağlıdır. Bu duruma dayanarak Nipkow, “şahsi dini, dini çokluğun en narin, kişisel formu” olarak tarif ediyor (Nipkow 1998, 217).

Din pedagojisi geçen 20 yılda, hayat hikâyesi ile kişilerin inanç hikayesi arasındaki bağları daha açık olarak aydınlatmak için çok çaba sarf etti. O, kişisel ve dini gelişim arasındaki, ferdi olarak geçerli olan bağlamları, ister kendiliğinden gelişmiş olsun ister gelişmeye devam ediyor olsun, kayda almak için taslak ve araçlar bulundurmaktadır

(krş. Fowler 1981; Oser/Gmünder 1984; Nipkow/Schweizer/ Fowler 1988; Beile 1998); bu taslakların kullanımında hayat dönemleri ile ilgili şartlarla bağlantılı dini gelişim, çalışmaları formüle etmiş ve din pedagojisi ile ilgili işletme olanaklarını göstermiştir (Klessmann 1980; Grom 1981; Fraas 1983; Engler 1985; Schweitzer 1987; Oser 1988; Fraas 1990; Esser 1991). Çocukların ve gençlerin dini gelişimi için ve özellikle tanrı tahayyülleri için araştırmalar gerçekleştirmişti (tek başına çocuklar tarafından boyanmış tanrı- resimleri için: Bucher 1994; Hanisch 1996; Arnold/Hanisch/ Orth 1997; Fischer/ Schöll 2000; Klein 2000); son olarak da Hristiyan geleneğinin belirli elementlerinin çocuklar ve gençler tarafından nasıl kabul edildiğini, dolayısıyla aktif olarak nasıl yeniden kurulduğunu analiz etmiştir (örn. Bücher 1990; Schweitzer 1995; Blum 1997; Bee-Schroedter 1998).

Bu sırada çekirdekte "tahsil sürecinin en verimli anı" (Copei 1950) dolayısıyla "Kahire" de belirli dini meydan okuma ve öğrenim tepisinin nasıl etkili olduğu sorusuyla karşılaşılıyor. Her şeye rağmen son on beş yılda Kahire- probleminin çalışmasında belirgin bir vurgu birliği gerçekleşti. Git gide daha gelişmekte olanın gelişmeye bağlı değişmekte olan formal resepsiyon- strüktürlerine bakışında da Öncelikle "dini şuur dünyasının öğretim bilgisi açısından doğru aralıksız yapılanması" sorunu merkezde duruyor. Daha sonraları, daha kuvvetli olarak çocukların ve gençlerin dini verimlilikleri yada onların, gerçekleşen eğitimden de uzak olarak, nasıl bağımsız anlam modelleri ürettikleri sorusu üzerine gidiyordu (krş. Schmid 1989; Ellerbrock 1990; Religion in der Lebensgeschichte 1993; Fischer/ Schöll 1994; Lange 1998; Porzelt 1999).

Tam da bu perspektifte, dini çoğulculuğun boyutu belirginleşiyor: Hristiyanlıkla ilgili gelenek öğelerinin biyografik uygulamasının bugün baskın olan formlarının eskiden geçerli olan şekilleri, oldukça yüksek oranda değiştirdiklerini gösteriyor bu: "bireyselleştirilmiş inanç" ile karşılaştırmada, Karl Rahner'in bir gerçeğin var oluşla ilgili hiyerarşisi" olarak adlandırdığı (Rahner 1982) şeyin mantığı dahilinde

, daha çok seçici (net) ve “açık eli” olduklarını ve teoloji ve bildirmenin dil oyununa karşı belirgin olarak artmış bir mesafe gösterdikleri görülmektedir. Birey için hayati öneme sahip olan anlam modelleri, özellikle klasik olumsallık tecrübelerine dayandıklarında genelde örnek olan dini tezahürler ile bağlantısız görünüyorlar. Mesela, Ponzelt “genç yoğun tecrübe” araştırmasında “bilimsel amaçla gözlenenlerin hiç birisinin, kilit pasajlarda öne çıkan, kendilerini bir dini dil- ve tecrübe geleneğine dahil edecek kelime, kullanım yada tahayyüle değinmemiştir” (Porzelt 1999, 256).

Bu arka planın önünde din pedagojisi kısmen daha çok tanıdık olan, ama az ya da çok yeni de olan bir dizi gerçekler ortaya çıkarmaktadır. Bunlardan üçü burada ele alınmıştır (krş. Kaufmann 1979).

1. *Sürekli olarak yürüyen dini gelişimden kaynaklanan gerçekler:* Kendi çizgisel ilerleme modelinin şeklinde yatan dini bakışını geliştirmek için, sürekli yürüyen dini gelişimi de hesaba katan (krş. Bollnow 1965) din pedagojisi kısıktıldı. Böyle modeller arka planda Hristiyan geleneğinin günümüzde gerçekleşen değişimi bulunduğu durumda anlam kazanıyor. Hristiyan inancının bu üyeleri sayının büyümesi için, her halükarda bir “düzenlenmiş tahayyül dünyasında” (krş. Wilhelm 1967), bugün öncelikle din dersi ile gözler önüne geliyor; ve gittikçe büyüyen sayısının kutsanmamış olanların inanca doğru bir yöneliş buluyor kendi hayatına bağlı bir vizyonda ancak yetişkin yaşlarında (yetişkin kutsamanın büyümekte olan sayısı!). Buradan çıkarak şu hususlar düşünölmeye değerdir: Hristiyan perspektifleri, Hristiyan olmayan çevrelerin içinde nasıl etkili olabilirler? Hatta insanlar kendi anlam modellerinin değişimine motive edilebilirler? İnanmayı-öğrenmek yetişkinlerde nasıl gerçekleşir? Bu bağlamda, din dersi düzenlenmesinin yeniden şekillendirilmesinin ve genişletilmesinin düşünölməsi de, din pedagojisinin istisnalar hariç şimdiye kadar neredeyse hiç katılmadığı (krş. Tebartz- van Elst 1993) bir rol oynuyor.

2. *Gelişim psikolojisi tarafından aydınlatılmış din öğretim bilgisi çalışma gerçeği:* Bu problemin çalışılması için, Tübing araştırması “din

dersi ve gelişim psikolojisi" (Schweitzer u.a. 1995) ölçütler koydu, bu ölçütlere örnek olarak şunları vermek mümkündür: Burada ele alınan entegrasyon için bir taraftan basamak teorisiyle ilgili ve öbür taraftan psiko-analitik olarak yöneltilmiş anlama yolları; gelişim psikolojisi perspektifini bir modelin bütünsel anını öğretim bilgisini temelleştirme olarak anlama çabasından dolayı; ve son olarak gelişim psikolojisinin ampirik olarak somutlaştırılmasından dolayı: Öğretmenler tarafından bir gelişim- ve din psikolojisi tarafından "boşaltılmış" varsayım-ve bireyler arasındaki yetkinin fiili olarak ne derece konuşulabileceği- ve daha hangi bakımdan böyle bir yetinin eksik olduğu. Bu yön- de başka araştırmalar yapmak gerekmektedir. O zaman durum daha iyi tanınabilir: Dini tahayyüllerin çokluğu ile, bu gidişatta sınıf veya grup içi dini iletişimde münasebetlerin hangi stratejileri yararlı formlar getireceklerdir - ve bu durumların hangisi öğrenme isteğinin ve dini gelişimin bloke olmasına yol açacaktır? Hristiyan geleceğinin delilinin belirli öğelerinin münasebetlerini konu edinen araştırmalar bu sırada çok ilgi topluyor (krş. Bucher 1990; Wundergeschichten: Blum 1997; Bee-Schrödter 1998). Bu sırada didaktik soruların, yalnızca ampirik çözümlerle çözülemeyeceği açık olarak görülüyor. Bu bağlamda yalnızca açık kalmış çelişkilerde çocuklardaki metaforik anlama olanağı hatırlanabilir (krş. Mette 1993).

3. *Yüksek okul öğretim bilgisindeki yenilikler için meydan okumalar:* Din pedagojisinin "biyografik dönüşümü" nün yüksek okul öğretim bilgisiyle ilgili sonuçları ne kadar gerektirdiği sorusu ortaya çıkıyor. Sonuç olarak, din dersi öğretmenlerinin meslek rollerini "uyumun öğretim bilgisi" işaretinde bir uzlaştırma didaktiğinin ufkuna göre daha farklı yorumlamaları gerektiği açıktır. Umulduğu üzere "artan oranla moderatörlerin rolünü hatırlar mısınız" (Ziebertz 1996, 241), "Hristiyan gelenek elementleri dahilinde, çok şekilli stiller ile ve özel din ilişkileri arasında bağlantılar ve köprüler oluşturmaya" çalışırlar (Ziebertz 1996, 242). Bu öğretmenler için, geleneksel dini aktarım süreçlerinden ve teolojinin farklı bir şekli yerine, öncelikle daha yüksek

bir oranda teolojik yetki gerektiriyor. Burayı aşarak çocuk ve gençlerin dini ve teolojik verimlilikleri için yüksek bir izah yetkisi gerekiyor-kendisini gittikçe daha çok din pedagojisi temeline dayanmış olarak gösteren bir beceri. Bu yetkiler, yüksek okul ve stajyerliklerde eğitimin yeni formları denendiği taktirde yine de başarılı bir şekilde gelişecektir (krş. Scharer 1995; Hilger 1998; Hilger/Roth-Gangel 2000).

Temelde birçok değişiklik, kendisine hep aynı temel soruyu soruyor: Din pedagojisi, kendisini yüksek oranda dini çoğunluk olarak tanımlayan, "Hıristiyanlık sonrası", "post modern" bir bağlamda, geleneksel güvenilirliğin kırıldığı ve kendisini sürekliliğe dayandıran kimliklerin çoğu kez oldukça eğilmez olarak gösterdikleri durumda, dini öğrenim süreçlerini nasıl belirleyebilir? Öncelikle belirgin olan şudur: Büyük dinlerde, konuyla ilgili olan yaşam ve dünyanın boyutu üzerine hızlı ilerleme sonucu değişen şartlarda, önemli bir süreç kişisel gelişimdir. İkincisi: büyük dinlerin ananeler ile inanç arasındaki ilişkide, bir ferdi hayat inancının, birey tarafından son olarak kendi yönteminde artan öğretimi, gerçekten yeterince yardımcı mıdır?

Kaynakça:

- Angel, H.-F., Die Religionspädagogik und das Religiöse. Überlegungen zu einer Theorie einer anthropologisch fundierten Religiosität', in: U. Körtner/R. Schelander (Hg.), GottesVorstellungen, Wien 1999, 9-34
- Arndt, M. (Hg.), Religiöse Sozialisation, Stuttgart 1975
- Arnold, U./Hanisch, H./Orth, G., 24 Gespräche über Gott und die Welt, Stuttgart 1997
- Barz, H., Meine Religion mach ich mir selbst!: Psychologie heute 22 (1995) 20-27
- Baudler, G. (Hg.), Schulischer Religionsunterricht und kirchliche Katechese, Düsseldorf 1973
- Becker, S. (Hg.), Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen, Stuttgart 1995
- Bee-Schrodter, H., Neutestamentliche Wundergeschichten im Spiegel vergangener und gegenwärtiger Rezeptionen. Historisch-exegetische und empirische- entwicklungspsychologische Studien, Stuttgart 1998
- Beile, H., Religiöse Emotionen und religiöses Urteil. Eine empirische Studie über Religiosität bei Jugendlichen, Ostfildern 1998

- Bergau, W., Die neuen Schüler. Beobachtungen und Reflexionen: Der Evangelische Erzieher 39 (1987) 637.
- Berger, P. L., Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft, Frankfurt/M. 1980
- Bernhardt, R., Der Absolutheitsanspruch des Christentums. Von der Aufklärung bis zur Pluralistischen Religionstheologie, Gütersloh 1990
- Biemer, G., Freiburger Leitlinien zum Lernprozeß Christen Juden, Düsseldorf 1981
- Biesinger, A./Hänle, J. (Hg.), Gott - mehr als Ethik. Der Streit um LER und Religionsunterricht, Freiburg/Br. 1997
- Bitter, G., Ansätze zu einer Didaktik des Glauben-Lernens - Versuch einer religionspädagogischen Selbstaufklärung, in: H.-G. Ziebertz/W. Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 276-290
- Bizer, Chr., Kirchgänge im Unterricht und anderswo. Zur Gestaltwerdung von Religion, Göttingen 1995
- Blum, H.-J., Biblische Wunder - heute. Eine Anfrage an die Religionspädagogik, Stuttgart 1997
- Bollnow, O.F., Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung, Stuttgart 3, 1965
- Broer, I./Schlüter, R. (Hg.), Christentum und Toleranz, Darmstadt 1996
- Brück, M. von/Werbick, J., Der einzige Weg zum Heil? Die Herausforderung des christlichen Absolutheitsanspruchs durch pluralistische Religionstheologien, Freiburg/Br. 1993
- Bucher, A., Gleichnisse verstehen lernen, Freiburg/Schw. 1990
- Bucher, A.A., Alter Gott zu neuen Kindern? Neuer Gott von alten Kindern? Was sich 343 Kinder unter Gott vorstellen?, in: V. Merz, Alter Gott für neue Kinder?, Freiburg/Schw. 1994, 79- 100
- Burrichter, R., Lebensgeschichtliche Perspektiven ernst nehmen: fachdidaktische Anfragen einer Feministischen Religionspädagogik: Religionspädagogische Beiträge 43/1999, 13-24
- Büsch, A., Judentum im katholischen Religionsunterricht, Essen 1998
- Buschmann, G., Rock, Pop and all that DJ-Culture. Thesen zu Populärmusik, Religion und Kirche aus religionspädagogischer Perspektive: Praktische Theologie 33 (1998) 41-54

- Christsein gestalten. Eine Studie zum Weg der Kirche (hrsg. v. Kirchenamt im Auftr. d. Rates d. EKD), Gütersloh 1986
- Daiber, K.-F., Religion in Kirche und Gesellschaft. Theologische und soziologische Studien zur Präsenz von Religion in der gegenwärtigen Kultur, Stuttgart 1997
- _____, Religiöse Gruppenbildung als Reaktionsmuster gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse, in: K. Gabriel (Hg.), Religiöse Individualisierung oder Säkularisierung, Gütersloh 1996, 86-100
- Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts (hrsg. v. Sekr. der Dt. Bischofskonferenz), Bonn 1996
- Dressler, B. (Hg.), Religion zeigen, Münster 1998
- Dubach, A./Campiche, R.J., Jede/r ein Sonderfall? Religion in der Schweiz, Zürich-Basel 1993
- Ebertz, M.N., Kirche im Gegenwind. Zum Umbruch der religiösen Landschaft, Freiburg/Br. 1997
- Ellerbrock, J., Lebensexperimente des Glaubens, Frankfurt/M. 1990
- Emeis, D., Zwischen Ausverkauf und Rigorismus. Zur Krise der Sakramentenpastoral, Freiburg 1991
- Englert, R., Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie, München 1985
- _____, Haben wir die Theorien, die zu unserer Geschichte passen? Religionspädagogische Konzepte vor dem Hintergrund glaubensgeschichtlicher Erfahrungen, in: D. Dormeyer/H. Mölle/Th. Ruster (Hg.), Lebensgeschichte und Religion, Münster 2000, 221-236
- _____, Korrelation(sdidaktik). Bilanz und Perspektiven: Religionspädagogische Beiträge 38/1996, 3-18
- _____, Religiöse Erwachsenenbildung. Situation - Probleme - Handlungsorientierung, Stuttgart 1992
- Englert, R./Güth, R. (Hg.), Kinder zum Nachdenken bringen. Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen, Stuttgart 1999
- Erikson, E.H., Identität und Lebenszyklus, Frankfurt/M. 1977 (1959)
- Esser, W.G., Gott reift in uns. Lebensphasen und religiöse Entwicklung, München 1991

- Feifel, E., *Erwachsenenbildung. Glaubenssinn und theologischer Lernprozeß*, Zürich 1972
- _____, *Grundlegung der Religionspädagogik im Religionsbegriff*, in: Ders. u.a. (Hg.), *Handbuch der Religionspädagogik*, Bd. 1, Gütersloh 1973, 34-48
- Fiedler, P., *Das Judentum im Katholischen Religionsunterricht*, Düsseldorf 1980
- Fischer, D./Schöll, A. (Hg.), *Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder*, Münster 2000
- _____, *Lebenspraxis und Religion. Fallanalysen zur subjektiven Religion von Jugendlichen*, Münster 1994
- Fowler, J. (1981), *Stages in Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, San Francisco 1981
- Fraas, H.-J., *Die Religiosität des Menschen. Ein Grundriß der Religionspsychologie*, Göttingen 1990
- _____, *Glaube und Identität. Grundlegung einer Didaktik religiöser Lernprozesse*, Göttingen 1983
- Fraas, H.-J./Heimbrock, H.-G., (Hg.), *Religiöse Erziehung und Glaubensentwicklung. Zur Auseinandersetzung mit der kognitiven Psychologie*, Göttingen 1986
- Gabriel, K. (Hg.), *Religiöse Individualisierung oder Säkularisierung?*, Gütersloh 1996
- Garlichs, A./Leuzinger-Bohleber, M., *Identität und Bindung. Die Entwicklung von Beziehungen in Familie, Schule und Gesellschaft*, Weinheim 1999
- Goßmann, K./Mette, N., *Lebensweltliche Erfahrung und religiöse Deutung. Ein religionspädagogisch-hermeneutischer Zugang*, in: *Religion in der Lebensgeschichte* (hrsg. v. Comenius- Institut Münster), Gütersloh 1993, 163-175
- Grom, B., *Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters*, Düsseldorf-Göttingen 1981
- Groß, E., *Handlungsorientierung - das Projekt "Wirklichkeit des Glaubens" als Dimension gymnasialen Religionsunterrichts: rhs Religionsunterricht an höheren Schulen* 42 (1999) 151-160
- Hanisch, H., *Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen*, Stuttgart - Leipzig 1996
- Hick, J., *Religion. Die menschlichen Antworten auf die Frage nach Leben und Tod*, München 1996

- Hilger, G., Wahrnehmungsschulung für die Religiosität Jugendlicher. Ein religionsdidaktisches Projekt im Horizont der enzyklopädischen Frage, in: W. Ritter/M. Rothgangel (Hg.), Religionspädagogik und Theologie, Stuttgart 1998
- Hilger, G./Rothgangel, M., Wahrnehmungsschulung für "Gottesbilder" von Kindern. Ein Werkstattbericht aus der Lehrerbildung, in: D. Fischer/A. Schöll (Hg.), Religiöse Vorstellungen bilden, Münster 2000, 263-279
- Hilpert, K./Werbick, J. (Hg.), Mit den Anderen leben. Wege zur Toleranz, Düsseldorf 1995
- Höhn, H.-J., Gegen-Mythen. Religionsproduktive Tendenzen der Gegenwart, Freiburg 1994
- Honer, A./Kurt, R./Reichert, J. (Hg.), Diesseitsreligion. Zur Deutung der Bedeutung moderner Kultur, Konstanz 1999
- Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität (i. Auftr. d. Rates d. EKD hrsg. v. Kirchenamt der EKD), Gütersloh 1994
- Josuttis, M., Religion - Gefahr der Postmoderne. Anmerkungen zur Lage der Praktischen Theologie: Evangelische Kommentare 21 (1988) 16-19
- Kaufmann, F.-X., Kirche begreifen. Analysen und Thesen zur gesellschaftlichen Verfassung des Christentums, Freiburg 1979
- _____, Religion und Modernität. Sozialwissenschaftliche Perspektiven, Tübingen 1989
- Klein, St., Gottesbilder von Mädchen. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt, Stuttgart 2000
- _____, Religiöse Tradierungsprozesse in Familien und Religiosität von Männern und Frauen: Religionspädagogische Beiträge 43 (1999) 25-40
- Klessmann, M., Identität und Glaube. Zum Verhältnis von psychischer Struktur und Glaube, München-Mainz 1980
- Knitter, P., No other name. A Critical Survey of Christian Attitudes toward the World Religions, Maryknoll 1985
- Knoblauch, H., Die unsichtbare Religion im Jugendalter. Geschlossene Sinngebiete, symbolische Universa und funktionale Äquivalente der Religion bei Jugendlichen, in: W. Tzschetzsch/H.-G. Ziebertz (Hg.), Religionsstile Jugendlicher und moderne Lebenswelt, München 1996, 65-97
- Koerrenz, R., Das erste Gebot als pädagogisches Axiom: Pädagogische Rundschau 46 (1992) 83-107

- Kögler, I., Die Sehnsucht nach mehr. Die religiöse Welt der Rockmusik, Jugend und Religion, Graz 1994
- Kopp, E., Gott gibt's. Aber wie sieht er aus: Das Sonntagsblatt 1997/25, 3-7.
- Kwiran, M./Schreiner, P./Schultze, H. (Hg.), Dialog der Religionen im Unterricht. Theoretische und praktische Beiträge zu einem Bildungsziel, Münster 1996
- Lähmann, J., Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen 1998
- Lange, J., Von der Weltlichkeit der Welt. Fragmentarische Religiosität im Lebenslauf. Empirische Untersuchung, Essen 1998
- Lehner-Hartmann, Natur oder Kultur im Geschlechterverhältnis?: Katechetische Blätter 123 (1998) 364-369
- Leimgruber, St., Interreligiöses Lernen, München 1995
- Lott, J. (Hg.), Religion - warum und wozu in der Schule?, Weinheim 1992
- Luckmann, Th., Die unsichtbare Religion, Frankfurt/M. 1991
- Luhmann, N., Religion als Kultur, in: O. Kallscheuer (Hg.), Das Europa der Religionen. Ein Kontinent zwischen Säkularisierung und Fundamentalismus, Frankfurt/M. 1996, 291-315
- Mette, N., Individualisierung und Enttraditionalisierung als (religions-)pädagogische Herausforderung, in: U. Becker/Ch. Th. Scheilke (Hg.), Aneignung und Vermittlung, Gütersloh 1995, 69-84
- Meyer-Blanck, M., Inszenierung des Evangeliums, Göttingen 1997
- Nipkow, K.E., Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998
- _____, Ziele Interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem, in: J. van der Ven/H.-G. Ziebertz (Hg.), Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen, Kampen-Weinheim 1994, 197-232
- Nipkow, K.E./Schweitzer, F./Fowler, J.W. (Hg.), Glaubensentwicklung und Erziehung, Gütersloh 1988
- Nüchtern, M., Kirche bei Gelegenheit. Kasualien - Akademiearbeit - Erwachsenenbildung, Stuttgart 1991
- Oser, F., Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie, Gütersloh 1988
- Oser, F./Gmünder, P., Der Mensch. Stufen seiner religiösen Entwicklung, Zürich 1984

- Pawlowski, H. (Hg.), Mein Credo: Persönliche Glaubensbekenntnisse, Kommentare und Informationen, Bd. 2, Oberursel 2000
- Pollack, D., Individualisierung statt Säkularisierung? Zur Diskussion eines neueren Paradigmas in der Religionssoziologie, in: K. Gabriel (Hg.), Religiöse Individualisierung oder Säkularisierung, Gütersloh 1996
- Porzelt, B., Jugendliche Intensiverfahrungen. Qualitativ- empirischer Zugang und religionspädagogische Relevanz, Graz 1999
- Porzelt, B./Güth, R. (Hg.), Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Projekte, Münster 2000
- Rahner, K., Hierarchie der Wahrheiten: Diakonia 13 (1982) 376- 382
- Religion in der Lebensgeschichte (hrsg. v. Comenius-Institut Münster), Gütersloh 1993
- Rickers, F./Gottwald, E. (Hg.), Vom religiösen zum interreligiösen Lernen. Wie Angehörige verschiedener Religionen und Konfessionen lernen, Neukirchen-Vluyn 1998
- Riess, W. (1979), Glaube als Konsens. Über die Pluralität im Glauben, München 1979
- Rosien, P. (Hg.), Mein Credo: Persönliche Glaubensbekenntnisse, Kommentare und Informationen, Bd. 1, Oberursel 1999
- Rousseau, J.-J., Emil oder über die Erziehung, Paderborn 1971
- Ruster, Th., Der verwechselbare Gott. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion, Freiburg 2000
- _____, Gott von den Göttern unterscheiden. Religion in einer Welt des Geldes: Renovatio 54 (1998) 130-140
- Schilson, A., Religion entdecken. Vielfältige religiöse Spuren in der Gegenwartskultur: Herder-Korrespondenz 52 (1998) 197- 202 u. 256-260
- Schleiermacher, F., Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern, Stuttgart 1977 (1799)
- Schmid, H., Religiosität der Schüler und Religionsunterricht. Empirischer Zugang und religionspädagogische Konsequenzen für die Berufsschule, Bad Heilbrunn 1989
- Schoberth, I., Glauben-lernen. Grundlegung einer katechetischen Theologie, Stuttgart 1998
- Schöll, A., " Einfach das Leben irgendwie nicht zu verpennen... " Zur Funktion religiöser Deutungsmuster in der Adoleszenz, in: K. Gabriel (Hg.), Religiöse Individualisierung oder Säkularisierung, Gütersloh 1996, 112-129

- Schrödter, H., Die Religion der Religionspädagogik. Untersuchung zu einem vielgebrauchten Begriff und seiner Rolle für die Praxis, Zürich 1975
- Schulze, G., Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart, Frankfurt/M., 1993
- Schwab, U., Familienreligiosität. Religiöse Traditionen im Prozeß der Generationen, Stuttgart 1995
- Schwarze, Bernd, Die Religion der Rock- und Popmusik. Analyse und Interpretationen, Stuttgart 1997
- Schweitzer, F. u.a., Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995
- _____, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, München 1987
- _____, Religion im Lebenslauf. Ergebnisse aus der subjektbezogenen biographischen und entwicklungspsychologischen Forschung, in: W. Tscheetzsch/H.-G. Ziebertz (Hg.), Religionsstile Jugendlicher und moderne Lebenswelt, München 1996, 129-157
- Seckler, M., Theologie der Religionen, in: G. Bitter/G. Miller (Hg.), Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, Bd. 2, München 1986, 759-766
- Stöhr, M. (Hg.), Judentum im christlichen Religionsunterricht, Frankfurt/Main 1983
- Swidler, L., Toward a Universal Theology of Religion. New York 1987
- Tebartz-van Elst, F., Der Erwachsenenkatechumenat in den Vereinigten Staaten von Amerika. Eine Anregung für die Sakramentenpastoral in Deutschland, Altenberge 1993
- Troeltsch, E., Die Soziallehren der christlichen Kirchen und Gruppen, Tübingen 1912
- Tübinger Projektgruppe, Konfessionelle Kooperation im RU. Gemeinsamkeiten stärken - Unterschieden gerecht werden: Entwurf 2/1999, 11-13
- Tworuschka, U., Die Geschichte nichtchristlicher Religionen im christlichen Religionsunterricht, Köln-Wien 1983
- _____, Weltreligionen im Unterricht oder Interreligiöses Lernen?, in: J. van der Ven/H.-G. Ziebertz (Hg.), Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen, Kampen-Weinheim 1994, 171-196
- Van der Ven, J.A., Kontingenz und Religion in einer säkularisierten und multikulturellen Gesellschaft, in: Ders./H.-G. Ziebertz (Hg.), Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen, Kampen-Weinheim 1994, 15-37

- Van der Ven, J.A./ Ziebertz, H.-G. (Hg.), Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen, Kampen-Weinheim 1994 (1994a)
- _____, Auf dem Weg zu einer interreligiösen Kommunikation, in: Dies. (Hg.), Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen, Kampen-Weinheim 1994, 7-12 (1994b)
- Waldenfels, H., Kontextuelle Fundamentaltheologie, Paderborn 1985
- Weiß, W. (Hg.), Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer interkulturellen Religionspädagogik, Münster 1996
- Werbick, J., Glaube im Kontext. Prolegomena und Skizzen zu einer elementaren Theologie, Zürich 1983
- Wermke, M. (Hg.), Die Gegenwart des Holocaust. "Erinnerung" als religionspädagogische Herausforderung, Münster 1997
- Wiederkehr, D., Individualisierung und Pluralisierung des Glaubens: Not und Chance der Kirchen, in: M. Krüggeler/F. Stolz (Hg.), Ein jedes Herz in seiner Sprache.... Religiöse Individualisierung als Herausforderung für die Kirchen, Zürich-Basel 1996, 97-125
- Wilhelm, Th., Theorie der Schule, Stuttgart 1967
- Wittrahm, A./Leicht, B., .. und wenn es hochkommt, sind es 80 Jahre
- Wohlrab-Sahr, M., Das Unbehagen im Körper und das Unbehagen in der Kultur. Überlegungen zum Fall einer Konversion zum Islam, in: Dies. (Hg.), Biographie und Religion, Frankfurt/M. 1995, 285-311
- Wohlrab-Sahr, M., Konversion zum Islam in Deutschland und den USA – eine funktionale Perspektive, in: H. Knoblauch/V.Krech/M. Wohlrab-Sahr (Hg.), Religiöse Konversion. Systematische und fallorientierte Studien in soziologischer Perspektive, Konstanz 1998, 125-146
- Wuckelt, A., Gender als Konzept religionspädagogischen Handelns: Katechetische Blätter 123 (1998) 370-373
- Wunderlich, R., Pluralität als religionspädagogische Herausforderung, Göttingen 1997
- Ziebertz, H.-G., Moderation religiöser Kommunikationsprozesse, in: W. Tzscheetzsch/H.-G. Ziebertz (Hg.), Religionsstile Jugendlicher und moderne Lebenswelt, München 1996, 231- 251
- _____, Religion, Christentum und Moderne, Stuttgart 1999