

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ÇOĞULCULUK VE DİN EĞİTİMİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İbrahim AŞLAMACI

Enstitü Anabilim Dalı: Felsefe ve Din Bilimleri
Enstitü Bilim Dalı: Din Eğitimi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Recep KAYMAKCAN

HAZİRAN - 2008

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ÇOĞULCULUK VE DİN EĞİTİMİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İbrahim AŞLAMACI

Enstitü Anabilim Dalı: Felsefe ve Din Bilimleri
Enstitü Bilim Dalı: Din Eğitimi

Bu tez 06/06/2008 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oybirliği/oyçokluğu ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Suat CEBECİ

Prof. Dr. Recep KAYMAKCAN

Doç. Dr. H. İbrahim BULUT

Jüri Başkanı

- Kabul
 Red
 Düzeltme

Jüri Üyesi

- Kabul
 Red
 Düzeltme

Jüri Üyesi

- Kabul
 Red
 Düzeltme

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

İbrahim AŞLAMACI

02.05.2008

ÖNSÖZ

Son çeyrek yüzyılda hızlanan küreselleşme süreci, kitle iletişim araçlarının yaygınlığı, çok uluslu kuruluşların öneminin artması, göçler gibi etmenler dünyanın birçok yerinde daha yoğun demokrasi taleplerini ve hak arayışlarını gündeme getirmektedir. Bütün bu gelişmeler, kültürler ve medeniyetler arasındaki karşılıklı etkileşimi hızlandırarak, sosyal yapıda homojenlikten çoğulculuğa doğru bir değişimi de ortaya çıkarmaktadır. Böyle bir değişim, insanları ve toplumları, aralarındaki etnik, kültürel ve dinî farklılıkları kabul etmeye; belli kurallar ve uzlaşma zeminleri üzerinde bu farklılıklarla bir arada yaşama projelerinin geliştirilip hayata sokulmasına zorlamaktadır.

Bir arada yaşama için birbirini tanıma ihtiyacı; özellikle eğitim alanında da çoğulculuğun tartışılmasını ve yeni yaklaşımların geliştirilip uygulanmasını zorunlu kılmaktadır. Topluma bir anlam ve değer veren din gibi bir olgunun eğitim ve öğretiminde de, bu yeni gelişmelere göre değişikliklerin yer alması ve özellikle din derslerinin insanlar arasında farklılıkları derinleştiren değil, çoğulcu bir anlayışla ötekileri tanımayı ve anlamayı gerektirecek şekilde düzenlenmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Bu çalışmanın planlanıp yürütülmesine büyük emek veren danışman hocam Prof. Dr. Recep KAYMAKCAN'a ve desteğini esirgemeyen herkese teşekkürlerimi sunarım.

İbrahim AŞLAMACI

02.05.2008

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR.....	iii
ÖZET.....	iv
SUMMARY.....	v
GİRİŞ.....	1
BÖLÜM I: ÇOĞULCULUK.....	7
1.1. Çoğulluk ve Çoğulculuk Kavramları.....	7
1.2. Çoğulculuğu Gündeme Taşıyan Etmenler.....	9
1.3. Çoğulculuğa İlişkin Farklı Yaklaşımlar	16
1.3.1. Will Kymlicka ve Çoğulculuk.....	20
1.3.2. Charles Taylor ve Çoğulculuk.....	24
1.3.3. Jürgen Habermas ve Çoğulculuk	27
BÖLÜM II: DİNİ ÇOĞULCULUK	32
2.1. Dini Dışlayıcılık.....	34
2.2. Dini Kapsayıcılık.....	36
2.3. Dini Çoğulculuk.....	38
2.4. Dinde Çoğulculuk.....	44
2.5. İslam Dini ve Çoğulculuk.....	46
BÖLÜM III: ÇOĞULCULUK VE DİN EĞİTİMİ.....	51
3.1. Din Eğitiminde Çoğulluk ve Çoğulculuk.....	52
3.2. Din Eğitimi ve Kültürel Çoğulculuk.....	55
3.3. Din Eğitimi Modelleri ve Çoğulculuk.....	58
3.3.1. Confessional (Savunmacı) Din Eğitimi Yaklaşımı ve Çoğulculuk.....	59
3.3.2. Non-Confessional Din Eğitimi Yaklaşımı ve Çoğulculuk.....	62
3.3.2.1. Dinlerarası Din Eğitimi Modeli ve Çoğulculuk.....	63

3.3.2.2. Fenomenolojik Din Eğitimi Modeli ve Çoğulculuk.....	65
3.3.2.3. Yorumlayıcı Din Eğitimi Modeli ve Çoğulculuk.....	67
BÖLÜM IV: TÜRKİYE'DE DKAB DERSLERİ VE ÇOĞULCULUK.....	70
4.1. DKAB Derslerinin Tarihsel Süreci ve Hukuki Durumu.....	70
4.2. DKAB Programlarının Çoğulculuk Açısından Değerlendirilmesi.....	74
4.3. DKAB Derslerinde Çoğulluk ve Çoğulculuk.....	75
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	81
KAYNAKLAR.....	89
ÖZGEÇMİŞ.....	101

KISALTMALAR LİSTESİ

AB	: Avrupa Birliği
ABF	: Alevi- Bektaşı Federasyonu
AGİT	: Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı
BM	: Birleşmiş Milletler
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı

Tezin Başlığı: Çoğulculuk ve Din Eğitimi	
Tezin Yazarı: İbrahim AŞLAMACI	Danışman: Prof. Dr. Recep KAYMAKCAN
Kabul Tarihi: 06.06.2008	Sayfa Sayısı: V (ön kısım) + 101 (tez)
Anabilimdalı: Felsefe ve Din Bilimleri	Bilimdalı: Din Eğitimi
<p>Son çeyrek yüzyılda hızlanan küreselleşme süreci, kitle iletişim araçlarının yaygınlığı, çok uluslu kuruluşların öneminin artması, göçler gibi küresel düzeyde meydana gelen gelişmeler ve paradigmatal değişiklikler, çoğulculuk olgusunu her geçen gün daha çok gündeme taşımakta ve olgu kendisini çalışmalarda daha fazla hissettirmektedir. Çoğulculuk söylemleriyle günümüz toplumlarındaki etnik, kültürel, dinsel ve dünya görüşleri açısından farklılıkların, özellikle kültür ve eğitim alanlarında taleplerinin olduğu görülmekte ve bu durumun eğitim politikaları ve programlarında yeni anlayışları doğuracağı öngörülmektedir.</p> <p>Bu çalışmayla esas manada, son dönemlerde farklı alanlarda sıkça karşılaştığımız çoğulculuk olgusunun, öncelikle ona katkı yapan düşünürlerin fikirleri çerçevesinde ele alınarak betimlenmesi, ardından da buna bağlı olarak çoğulculuğun kültürel, dinsel ve siyasal boyutlarının genelde din eğitimine etkilerinin, özelde ise konunun Türkiye bağlamında tartışılması amaçlanmıştır. Yöntem olarak betimleyici bir yaklaşım tercih edilmiştir.</p> <p>Literatürün yorumlanmasıyla ulaşılan bulgular bizi; (I) özellikle Sovyetler Birliğinin dağılması, 11 Eylül 2001 terör saldırıları gibi yakın dönemde uluslararası düzeydeki gelişmelerin din eğitimine ilgiyi artırdığı; (II) bu dönemde okullarda din eğitiminin amacı ne olmalıdır ve nasıl bir din eğitimi soruları üzerinde daha fazla durulduğu; (III) okullarda din eğitiminin geleneksel bir mezhep veya dinin savunuculuğunu yapacak şekilde verilmesinin eleştirilmeye başlandığı ve (IV) çoğulcu din eğitimi modellerinin daha fazla ilgi gördüğü sonucuna götürmüştür.</p> <p>Yine araştırmada, çoğulculuğa ilişkin, tek bir anlayıştan ziyade farklı yaklaşımların olduğu; bunlardan liberal teorinin bireysel hakları öne alan yaklaşımı ile grup haklarını temel alan toplulukçu /cemaatçi yaklaşım biçimlerinin ön plana çıktığı; ancak uzlaşmaya dayalı, süreç odaklı “çokluk içinde birlik” vurgusuna sahip Habermas’ın çoğulculuk anlayışının, Türkiye bağlamında, okullarda yer alan din derslerinin politika ve pedagojisinde daha uygulanabilir olduğu değerlendirilmesine ulaşılmıştır.</p>	
Anahtar kelimeler: Çoğulculuk, Din Eğitimi, Okullarda Din Dersi, Din Eğitimi Politikası	

Title of the Thesis: Pluralism and Religious Education	
Author: İbrahim AŞLAMACI	Supervisor: Prof. Dr. Recep KAYMAKCAN
Date: 06.06.2008	Nu. of pages: V (pre text) + 101 (main body)
Department: Philosophy and Religious Sciences	Subfield: Religious Education
<p>Worldwide developments and paradigmatic changes such as the globalism process that has gained speed in the last quarter-century, the spreading of the means of mass media, the rise in the importance of multi-national organisations, and migrations have been laying growing importance on the issue of pluralism and one can feel its existence in recent studies more than before. Discussions on pluralism mainly hint at ethnical, cultural, religious, and world views of in today's societies and at demands on cultural and educational fields in particular, and this state is foreseen to give rise to new visions in educational policies and programs.</p> <p>This paper basically aims to describe the issue of pluralism that we have frequently been coming accross in varied fields; initially within the framework of the ideas of philosophers that have contributed to it, and then to discuss the impacts that cultural, religious, and political dimensions of pluralism have had on religious education in general, and on the context of Turkey in particular. With regards to the nature of the research, a descriptive approach has been adopted as the method.</p> <p>The interpretation of literatüre has led us to results that; (I) recent international developments, particularly the collapse of the Soviet Union and the 11 September 2001 terrorist attacks have caused a rise in the interest towards religious education, (II) the questions concerning what should be the purpose and the content of religious education given at schools have gained importance, (III) serving religious education at schools in a way that favours a traditional denominational or a confessional religious education has begun to be put into question and (IV) pluralistic religious education models receive more interest.</p> <p>The research has also led us to the conclusion that a variety of approaches rather than one concerning pluralism have existed; among these, the liberal theory's approach that favours personal rights and the community/congregation-based approach that frames its discussions on groups' rights have become more prominent; however, Habermas' consensus-based, process-oriented idea of pluralism, that stresses "unity in plurality", seems to be more applicable to the policy and pedagogy of the religious education courses at schools in Turkey.</p>	
Keywords: Pluralism, Religious Education, Religious Education İn Schools, Policies of Religious Education	

GİRİŞ

Araştırmanın Konusu

Son çeyrek yüzyılda hızlanan küreselleşme süreci ve modern teknolojinin değişen doğası sayesinde, günümüzde hiçbir toplum kendisini dış etkilerden koruyamamakta; sermaye, teknoloji, insanlar ve fikirler ülke sınırları arasında serbestçe dolaşıp yepyeni düşünce ve yaşam biçimleri oluşturabilmektedir. Bu süreçte hızla artan bilişim ve hareket yeteneği ile, insanlar arasında gerçekleşen çok yönlü ilişkiler, bir taraftan daha melez bir kültürün oluşumunu tetiklerken; aynı süreç, diğer taraftan da insanların başkalarından farklılıklarını ortaya koyarak, kendi kimliklerinin inşasını teşvik etmektedir. Bu anlamda küreselleşme sürecinin, yerel kültürlerden kopuşu ve yerel kültürlerin yeniden sahiplenilmesi süreçlerini birlikte içerdiği görülmektedir.

Yine sanayi devriminden sonra, dünya ölçeğinde yaşanan dengesiz gelişmenin bir sonucu olarak, yoksul ülkelere sanayileşmiş zengin ülkelere doğru başlayan yoğun göç dalgası, İkinci Dünya Savaşı sonrasında hızlanarak devam etmiştir. Günümüzde de turistler, göçmenler, mülteciler, sürgünler ve işçiler sıklıkla duyulan veya okunan küresel insan akışlarının aktörlerini oluşturmaktadır. Birçok ulusal topluluk bu insan akışlarıyla artık gizlenemez şekilde ve miktarda, farklılığı bünyesinde barındırır hale gelmiştir. Yapılan araştırmalar, dünyadaki bağımsız 184 ülkenin bünyesinde, 600 yaşayan dili ve 5000 etnik grubu bulundurduğunu, çok az ülkedeki vatandaşların aynı etnik ulusal gruba ait olduğunu ve çok azının aynı dili konuştuğunu göstermektedir (Kymlicka, 1998: 25).

Yaşadığımız bu sürecin, bizleri modernitenin getirisi olan kültürel açıdan homojen bir ulus devlet modelinden uzaklaştırarak, farklılıkların toplum hayatında daha fazla kabul gördüğü bir boyuta yaklaştırdığı görülmektedir. Ayrıca 1960'lı yıllardan sonra pek çok alanda kullanılmaya başlanan, bilginin ve bilimin aydınlanma mirasının dışında yeni bir çehre ile tanımlanmasıyla bağlantılı bir biçimde ortaya çıkan postmodern paradigmanın da, farklılıkların vurgulanmasında ve çoğulcu toplum ideallerinin uygun zeminini oluşturmada son derece elverişli imkânlar sağladığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle artık ulusal toplumsal politikalarda türdeşliğin değil farklılığın öncelenmesi gerektiği; farklılığı destekleyecek ve bir arada tutacak çoğulcu politikaların öncelenmesinin zorunlu olduğu,

birçok düşünür, siyaset bilimci ve sosyolog tarafından güçlü şekilde ifade edilmektedir (Vatandaş, 2002).

Toplumsal yapıdaki değişime paralel olarak artan çoğulculuk söylemleriyle günümüz toplumlarındaki etnik, kültürel, dinsel ve dünya görüşleri açısından farklılıkların, özellikle eğitim ve kültürel haklara ilişkin taleplerinin olduğu görülmekte ve bu durumun eğitim politikaları ve programlarında yeni anlayışları doğuracağı öngörülmektedir. Geçmişin homojen toplumlarında eğitim, yetişmekte olan neslin dini konular da dâhil toplum hayatına bütünüyle katılması için hazırlanması amacını taşıırken; günümüzün yeni çoğul yapısında ise eğitimin hedefleri arasına, değişik insan topluluklarının birlikte barış içerisinde yaşamaları için birbirlerini tanımalarını sağlamak, aralarında var olan veya olası görülen gerginlikleri, önyargıları ve ayrımları azaltmak amaçları da eklenmiş gözükmektedir. Topluma bir anlam ve değer veren din gibi bir olgunun eğitim ve öğretiminde de bu yeni gelişmelere göre değişikliklerin yer alması ve özellikle din derslerinin insanlar arasında farklılıkları derinleştiren değil, çoğulcu bir anlayışla ötekileri tanımayı ve anlamayı gerektirecek şekilde düzenlenebilmesi için yoğun arayışlar göze çarpmaktadır.

Özellikle 1990'lı yıllarda Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla birlikte dünyada din öğretimine olan ilgide önemli bir artış gözlemlenirken; bu ilgi, 11 Eylül 2001 sonrası en üst düzeye ulaşmıştır. Bu tarihten sonra, daha önce büyük ölçüde ulusal değişkenlere bağlı olarak şekillenen din eğitimi politika ve pedagoji anlayışlarına uluslararası boyut önemli bir faktör olarak eklenmiştir. Daha önce okullarda din dersleriyle hiç ilgilenmeyen UNESCO, en azından kültürlerarası eğitimin bir boyutu olarak din eğitimi konusunu çalışmalarına dâhil etmiştir (Kaymakcan, 2006). Özellikle Avrupa Konseyi, eğitimle ilgili projelerde din eğitime yer verilmesi gerekliliğini belirtmiştir (Council of Europe, 2007). Yine Avrupa Güvenlik ve İşbirliği (AGİT) tarafından başlatılan "AGİT Ülkeleri İçin Devlet Okullarında Din Hakkında Öğrenme Kılavuz Kitabı" hazırlama projesi sonuçlandırılarak rapor hazırlanmıştır (OSCE, 2007). Demokratik Avrupa vatandaşlığı ve vatandaşlık eğitimine okullardaki din eğitimi ilişkisi ve katkısı gündeme gelmiştir. Ayrıca

yakın zamanda Avrupa Konseyine bağlı olarak okullardaki din eğitimi konularıyla ilgili bir merkez kurma gayretleri vardır (Jackson, 2007a).

Yakın dönemde uluslararası seviyedeki gelişmelerin yansımaları olarak adlandırabileceğimiz bu ve benzeri değişim okullarda din eğitiminin amacı ne olmalıdır ve nasıl bir din eğitimi soruları üzerinde daha fazla durulması sonucunu doğurmuştur. Özellikle 1990'lardan itibaren okullarda din derslerinin geleneksel bir mezhep veya dinin savunuculuğunu yapacak şekilde verilmesi eleştirilmeye başlanmıştır. Bu süreçte toplumun mikro bir yansıması olarak içerisinde etnik, dini veya kültürel temelli farklılıkları barındıran toplumlardaki okulların ve genel eğitimin bir disiplini olarak din derslerinin bu farklılıklar karşısında kayıtsız kalamayacağı ve bu çevrelerden gelen öğrencilerin farklılıklarını göz ardı edemeyeceği ileri sürülmektedir. Böylece özellikle devlet okullarında çoğulcu din eğitimi modellerinin daha uygun olacağı yönündeki görüşler başta akademisyenler arasında olmak üzere daha fazla ilgi görmektedir (Kaymakcan, 2007a: 58). Bu durumda son zamanlarda, özellikle devlet okullarındaki din dersleri ile ilgili olarak gündeme gelen çoğulcu söylemlere karşı nasıl tavır alınabileceğinin genel olarak ve her ülkenin kendi bağlamı içerisinde ele alınması gereklilik arz etmektedir.

Bu araştırmanın konusunu da, günümüz toplumlarının heterojenleşen yapısıyla birlikte son dönemlerde farklı alanlarda sıkça karşılaştığımız çoğulculuk olgusu ve olgunun eğitim ve din eğitimi alanına yansımaları ile konunun Türkiye bağlamında tartışılması oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Günümüzde toplumların doğal yapısı haline gelen kültürel yaşam biçimlerindeki çeşitlilik, etnik gruplar, mezhepler ve dünya görüşlerinin sayısının her geçen gün artması; ya da var olan bu grupların farklılıklarının farkına varmaları sonucu kendilerini ifade etmeleri ve kültürel hak talepleri, çoğulculuğu birçok farklı disiplinin konusu yapmaktadır. Bu durum, düşünürlerin giderek heterojenleşen toplumlarda, oluşan farklılıklarla sorunsuz ve çatışmasız bir şekilde nasıl birlikte yaşayabiliriz? sorusunu düşünmelerini ve çoğulculuk üzerine çalışma yapmalarını gerektirmektedir. Yine çoğulcu söylemlerle gündeme gelen

kolektif hak taleplerinin nasıl karşılanacağı konusu değişik teorik alanlarda tartışılmaktadır.

Bu araştırmada da, çoğulculuk olgusunun öncelikle ona katkı yapan düşünürlerin fikirleri çerçevesinde ele alınarak betimlenmesi; ardından da buna bağlı olarak çoğulculuğun kültürel, dinsel ve siyasal boyutlarının din eğitime etkilerinin Türkiye bağlamında tartışılması amaçlanmaktadır. Araştırmanın kapsamında ayrıca son dönemlerde yenilenen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders programlarının çoğulculuk açısından değerlendirilmesi de yer almaktadır. Bunun için araştırmada şu sorulara cevaplar bulunmaya çalışılacaktır.

1. Çoğulculuk nedir? Çoğullukla çoğulculuk arasında öneme haiz fark var mıdır?
2. Çoğulculuk olgusunun günümüzde bu kadar kabul görmesinin sebepleri nelerdir?
3. Çoğulculuğa ilişkin farklı yaklaşımlar ve bunların din eğitimi açısından içerdiği anlamlar nelerdir?
4. Din eğitimi açısından çoğulculuk denildiğinde ne anlaşılmalıdır? Dini çoğulculuğun ve dinde çoğulculuğun din eğitime ne gibi yansımaları vardır?
5. Din eğitimi uygulamalarında kendine özgü bir modeli bulduran Türkiye'deki din eğitimi programlarının çoğulculuk açısından mevcut durumu nasıldır? Bununla bağlantılı olarak yakın gelecekte Türkiye'de mevcut din eğitimi yaklaşımına alternatif olacak, yeni bir çoğulcu yaklaşım biçimi söz konusu olabilir mi?

Türkiye, büyük bir imparatorluk mirasını devralmış, kendisine özgü bir çeşitlilik tecrübesine sahip olan farklı dilleri, dinleri, etnisiteleri ve dünya görüşlerini içerisinde buldurmakla birlikte kuruluş felsefesine uygun olarak her bir bireyi eşit vatandaşlık bağıyla birleştirmiş, birlikte yaşama geleneğine sahip bir ulus devlettir. Ancak, bireyselliğin değerinden ve insan haklarının yeterliliğinden şüphe edilip, kolektif var oluş tarzlarına, kolektif etkinliğe ve ortaklaşma bilincine daha fazla vurgu yapılmaya başlanmasıyla birlikte, içinde bulundurduğu bazı farklılıkların kolektif haklara yönelik talepleriyle karşılaşmaktadır. Bu taleplerin en fazla seslendirildiği alanlar ise kültür ve eğitim alanları olmaktadır.

Gelişen bu çoğulcu söylem karşısında Türkiye, bu yeni olguyla ve özellikle eğitim alanına yansımalarıyla ilgilenmek ve kendisini hazırlamak durumundadır. Bu açıdan araştırma din eğitimi bağlamında dini çoğulculuk ve dinde çoğulculuk olarak nitelendirebileceğimiz iki çoğul durum açısından önem arz etmektedir. Dinde çoğulculuk açısından, Türkiye'nin içinde bulundurduğu dinsel grupların (özellikle İslam dininin farklı yorumlarının) din eğitimi bağlamında dile getirdikleri taleplere çözümler bulmak, sağlıklı birlikte yaşam için hayati öneme sahiptir. Dini çoğulculuk bağlamında ise, insanlar arası ilişkilerin olabildiğince yoğunlaştığı, zamansal ve mekansal sınırların ortadan kalktığı, küresel bir köy haline gelen dünyada farklı inançların tanıtımının, özellikle Türkiye'nin Avrupa Birliği üyeliği süreci göz önünde bulundurulduğunda, entegrasyon açısından önem taşımaktadır. Böylesi bir çalışmanın, Türkiye'de çoğulculuk olgusuna kuramsal bir bakış sergileyerek, olgunun genelde eğitim, özelde ise din eğitimine etkilerine ilişkin bizlere ipuçları vermesi ümit edilmektedir.

Araştırmanın Temel Kavramları

Çalışmanın ana kavramları "çoğulculuk" ve "din eğitimi"dir. Bu iki genel kavram arasındaki ilişkiyi incelemeye çalışırken, bizlere konuların daha iyi anlaşılmasında yardımcı olabilecek diğer kavramlar ise; çoğulluk, kültürel çoğulculuk (Çokkültürlülük), dini çoğulculuk, liberal çoğulculuk, komüniteryan/toplulukçu çoğulculuk, vb. kavramlardır.

Araştırmanın Yöntemi ve Sınırlılıkları

Araştırmada literatür tarama tekniği kullanılmıştır. Öncelikle çoğulculuk olgusunun daha iyi anlaşılması için olgunun neliğiyle ilgili kaynaklar taranmıştır. Bununla birlikte çoğulculuk hakkında görüş bildiren bazı isimlere ulaşmak amacıyla özellikle Türkçeye çevrilmiş kaynaklar tespit edilmiştir. Yapılan taramalar neticesinde elde edilen Türk ve yabancı literatürde yer alan farklı görüş ve yaklaşımlara, araştırmada yer verilmiştir. Çoğulculuk konusuna katkı yapan isimler belirlenirken, özellikle birbirinden farklı teoriler ortaya koyan farklı yaklaşımların önemli temsilcilerine yer vermeye çalışılmıştır. Sonrasında farklı din eğitimi yaklaşımları hakkında Türk ve yabancı literatür taraması yapılmış ve bu modeller çoğulculuk bağlamında tartışılmaya çalışılmıştır.

Çoğulculuk olgusu, üzerinde sosyologların, hukukçuların, tarihçilerin, siyaset bilimcilerin ve filozofların çalıştığı bir olgu olması nedeniyle ortaya konulan bilgiler anlamında sınırları çok geniş bir kavramdır. Genel anlamdaki çoğulluk halinin, araştırmamıza konu olması için pek çok varyasyonu içerisinde sınırlandırılması yapılmış, özellikle toplumdaki kültürel ve dinsel çoğulluk durumu irdelenmiştir. Bütünlüğün sağlanabilmesi için konu elden geldiğince belirlenen sorular çerçevesi içerisinde ele alınmaya, kapsam genişliğinin yaratacağı sorunlar olabildiğince azaltılmaya çalışılmıştır. Elde edilen kaynaklar amaç cümleleri çerçevesinde okunarak bilgi fişlemesi yapılmış ve son olarak da araştırma rapor haline getirilmiştir.

Çalışmada birçok değişik uygulamaları içeren geniş din eğitimi kavramı içerisinde, sadece Türkiye bağlamında devlet okullarında zorunlu olarak yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri çoğulculuk açısından değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu noktada alternatif din eğitimi uygulamaları bu araştırmanın kapsamı içerisinde değildir.

BÖLÜM I: ÇOĞULCULUK

Sadece modern dönemlere ait olmamalarına rağmen çoğulluk kavramı ve onun meşrulaştırımı olan çoğulculuk, son dönemlerde birçok farklı disiplinin gündemine daha fazla girmeye başlamıştır. Araştırmamızın da temelini oluşturan bu kavramlar bu bölümde ilk başlıkta incelenmektedir. Günümüzde çoğulluk ve çoğulcuğun bu kadar kabul görmesinin nedenleri ikinci başlığı oluştururken; bu bölümde son olarak ise, çoğulculuğa ilişkin farklı yaklaşımlardan bazıları, önemli temsilcilerinin görüşleriyle birlikte değerlendirilmeye çalışılacaktır.

1.1 Çoğulluk ve Çoğulculuk Kavramları

Çoğulluk, farklı öğelerin aynı zamanda ve mekânda bulunması durumu olup, herhangi bir tür çokluğu ya da çeşitliliği ifade etmek için kullanılan bir kavramdır. Çoğulculuk ise birlikte var olan bu farklı öğelerin bir birlik, yani organik bir bütünlük kazanmalarınıdır (Bakker, 2003:370). Bu genel düzeydeki çoğulluk kavramı ile çoğulculuk birbirinden farklıdır. Bu ayrım, 'tanımlama' ile 'değer biçme' arasındaki farklılıkla ilgilidir (Jackson, 2007b: 25; Skeie, 2006; Erdoğan 1998: 192). Çoğulluk, bir takım çeşitliliğin bulunması halini ifade etmek için kullanılırken; çoğulculuk ise, belirli bir çeşit çoğulluğa yönelik genellikle olumlu bir değerlendirmeyi ifade etmek için kullanılmaktadır. Diğer bir ifade ile birbirinden ayırt edilir şekilde farklı değerlerin, kuralların, dünya görüşü ve inançların çokluğu olarak da anlaşılan çoğulluğun politik bir amaç haline dönüşmesi çoğulculuğu gündeme getirmektedir. Böylece çoğulculuk; bir toplumdaki çoğulluk durumunun meşru tarzı olarak, farklı düşünce sistemlerinin, dünya görüşlerinin, inanç ve geleneklerin biri diğeri üzerinde hegemonya kurmaksızın beraberce bulunabilecekleri bir duruma işaret etmektedir. Mevcut hukuksal, siyasal, sosyal ve kültürel yapının dayandığı uygarlığın paradigmatik çerçevesi ve temel değer yargıları ile çelişmemesi kaydıyla, her türlü düşüncenin, ifade ve örgütlenme hakkına sahip olduğu toplum da, çoğulcu toplum olarak tanımlanmaktadır (Demir ve Acer, 1997:49-50).

Çoğulluğun objektif ve müstakil bir tanımının olmasının ötesinde pek çok disiplini ve perspektifi barındırması, çoğulcu duruşların farklı araştırma alanlarında bulunmasına sebep olmaktadır. Her bir alanın farklı tarih ve düşünsel geçmişe sahip olması, ilgi

alanlarının farklılığı gibi sebepler de, farklı çoğulcu duruşları oluşturmaktadır. Felsefi, etik, dini, politik ve kültürel çoğulculuk olmak üzere en az beş farklı çoğulcu duruş sıralanmaktadır (Skeie, 2006). Çoğulluğa ve çoğulculuğa karşı her çeşit teorik alan, kendi alanıyla ilgili bir çoğulcu duruş sergilese de, onların her birinin teklige ve tekdüzeliğe karşı, çoğulluğa taraf tavır alışları bakımından ortak oldukları anlaşılmaktadır.

Felsefi teorik duruşta çoğulculuk, “birden çok temel gerçeklik veya varlık türü olduğu, yani gerçekliğin tek nihai biçime (monizm), ya da iki nihai biçime (dualizm) indirgenemeyeceği, varlığın birçok ve birbirine indirgenemez biçimi bulunduğu inancı” şeklinde tanımlanmaktadır. Etikte ise “birden çok temel iyi veya üstün ahlaki değer olduğu; farklı ahlak teorilerinin her birisinin hakikatin bir parçasını kavradığı inancı” anlamını taşımaktadır (Budak, 2000:187).

Çoğulculuk siyasal alanda ise, bir toplum ya da ulus devlet içinde çok sayıda ve farklı özellikte, her birinin kendine ait kimlikleri ve çıkarları olan ve bu özelliklerini devam ettirebilmek amacıyla farklı kurumlar ve örgütler kuran etnik, dini, ırki ya da sosyal grupların varlığına karşılık, genel olarak siyasal sistemin monolog bir düzen içinde değil, katılımcı bir şekilde düzenlenmesi anlamını taşımaktadır (Gözen, 2004:4). Diğer bir deyişle farklı etnik, ekonomik, siyasal, kültürel vs. çıkarları temsil eden kurum veya örgütlenmelerin, yahut güç odaklarının zora başvurmadan, mevcut sistemin katılım yollarını kullanarak, siyasal kararları etkileyebilmelerine imkân tanıyan sisteme verilen addır. Olgı, bu sistem içerisinde temsili demokrasiden katılımcı demokrasiye geçişin vazgeçilmez bir unsuru olarak görülmekte ve çoğunluğun tahakkümünden ziyade, azınlığın da görüşlerinin dikkate alınmasını içeren bir politikayı temsil etmektedir (Kongar, 1993). Kısacası bir sürecin yönlendirilmesiyle ilgili kararların, söz konusu sürecin sonuçlarından etkilenen tarafların katılımı ile belirlenmesi şeklinde tanımlanmaktadır.

Dini alanda çoğulculuk, özellikle 20 yüzyılın ikinci yarısından itibaren batı akademilerinde, hem mevcut dinsel çeşitliliğe entelektüel ve pratik bir cevap, hem de farklı din mensuplarının dinler arası diyalog adı altında bir araya gelmelerini kolaylaştırmak için ortaya atılan ve geliştirilen bir kavramdır (Aydın, 2005a). Her inancın

birbirinden bağımsız olarak kendi hakikatleri bulunduğunu ve bu hakikatlerin de aslında Nihai Gerçekliğin farklı farklı algılanışları olduğunu öngörmekte; yani söz konusu bu dinsel geleneklerin her birinin, kendi taraftarını kurtuluşa ulaştırma yolunda, onların gözünde diğerleriyle eşit geçerliliğe sahip olduğu anlamını taşımaktadır (Hick, 2002:62).

Çoğulculuk kültürel alanda ise, toplumun, monolog yapı içinde değil, fakat farklı kimlikleri ve özellikleri bulunan çok sayıda alt aktörlerin bulunduğu bir ilişkiler sistemi içinde işlediğini ifade etmektedir. Çoğulculuğun çokkültürlülük olarak adlandırılan bu biçimi, özünde liberal bir çoğulcu toplum tasarımı olarak gelişim göstermeye başlamış bir siyasi akımdır. Bu anlamda kavram, kültürel kökeni ne olursa olsun farklı kültürel geleneklerin eşitlik esasına dayanarak bir arada yaşamalarında herhangi bir sorunun olmadığını ifade eden, siyasal ve toplumsal bir sistemin ifadesi olmaktadır (Erdoğan, 1998: 195).

1.2. Çoğulculuğu Gündeme Taşıyan Etmenler

Çoğulluk, modern topluma ait bir özellik değildir. Eski zamanlardan beri toplumlar ve devletler farklı geleneklere, adetlere, dil ve dinlere vb. sahip pek çok gruptan teşekkül etmişlerdir. Ancak toplum bünyelerindeki mevcut çoğul yapıyla, bu çoğulluk olgusuna olumlu tavır alışların paralel gelişmediğini, çoğulluğun meşrulaştırılıp çoğulcu politikalar izlenmesinin oldukça yeni bir süreç olduğunu söylemek mümkündür.

Geçmiş toplumlarda azınlık grupları, genellikle bağımlı konumlarını kabul edip, baskın kültürlerin kendilerine tanıdığı sosyal, hatta coğrafi şartların dışına çıkmamışlardır. Kültürel alanda geniş, siyasi alanda dar haklara sahip olmuşlardır. Çağdaş toplumlarda ise, modern ekonomik dinamikler ile liberal ve demokratik fikirlerin yayılması gibi nedenler, azınlık gruplarının ikinci derecede politik statüyü kabul etmeyip, geniş toplumu oluşturan kültürel yaşama katılma ve onu biçimlendirme hakkı da dâhil, eşit politik haklar talep etmelerine sebep olmuştur (Parekh, 2002:9).

Tarihsel süreç içerisinde toplum yapısında görülen değişimler neticesinde, toplumsal uyumun sağlanması için, asimilasyondan çoğulculuğa kadar birbirinden farklı politikalar geliştirilmiştir. Oluşumları gereği göçmen toplumlar olarak nitelendirilen ABD, Kanada,

Avustralya gibi ülkeler, 1960'lı yıllara kadar "anglo uyum" modeli olarak adlandırılan asimilasyoncu politikalar yürüterek, bünyelerindeki göçmenlerden kendi kültürel geçmişlerini terk etmelerini ve tamamen mevcut kültürel normları özümlemelerini istemişlerdir. İkinci Dünya Savaşı sonrasında ise, asimilasyoncu politikalar yumuşatılarak, göçmenlerin ve etnik grupların geçmişlerinden gelen çeşitli özellikleri korumalarına izin veren politikalar benimsenmiştir. "Toplumsal bütünleşme" adı verilen bu politikalarla, toplumda bütünlüğün oluşması için, toplum üyeleri tarafından ortak biçimde paylaşılan inanç ve pratikler zemininde üyeler arasında yoğun bir etkileşimler oluşturulmasını ve ortak amaçlara katılımın sağlanmasını hedeflemişlerdir. 1970'lerde ise, toplumsal bütünleşme modeli ile asimilasyon modeli arasındaki geçişin tepki çekmesi nedeniyle ABD'de "eritme potası" (melting pot) ve Kanada'da "etnik mozaik" adı verilen modeller geliştirilmiştir. Bu politikalarla göçmenlerin geleneklerinin, daha önceden orada yaşayan nüfus arasında baskın olan gelenek yararına çözülmesi yerine, bunların hepsinin yeni, evrim geçiren kültür kalıpları yaratacak biçimde karışması esas alınmıştır. Bir toplumsal uyum politikası olarak çokkültürlülük kavramı ise, ilk kez Kanada'da 1971'de kullanılmasına rağmen, çokkültürlülüğün gerektirdiği politikaların uygulamaya konulması için 1980'li yıllar beklenmiştir.(Vatandaş, 2002: 25-34)

Avrupa'da ise azınlık haklarına ya da çoğulcu eğilimlere ilgi, özellikle liberaller tarafından imparatorlukların tarihleriyle yakından ilgili olarak gündeme getirilmiştir. 1800'lerin başlarından sömürgelerin bağımsızlaşmaya başladıkları döneme kadar, liberaller sömürgeleri kontrol etmek için, azınlık kültürlerin mevcudiyetiyle liberal ilkeleri uyarlamaya çalışmışlardır. Yine İkinci Dünya Savaşı öncesindeki Avrupa'daki milliyetçi çatışmaların uluslararası barışa sürekli tehdit oluşturması, liberallerin ulusal azınlık haklarıyla ilgilenmelerinin sebebini oluşturmuştur (Kymlicka, 1998: 99-101).

Uzun bir süre Batıda modernitenin önemli bir getirisi olup, özel iktidarların tümüne kendi yasasını dayatan, toplumsal barışı ve ülkenin idari birliğini de güvence altına alan ulus devlet anlayışı neticesinde toplum içerisindeki farklılıklara karşı tavırlar homojenleştirme ve bireyselleştirme şeklinde olmuştur. Böylece vatandaşlara bireysel haklar verilmiş ve alt kültürler de merkezi kültüre tabi kılınmıştır (Timur, 2001: 94). Ancak toplumsal uyum

politikalarındaki bu anlayış, çeşitli nedenlerden dolayı, etnik/kültürel toplulukları ulusal güvenlik konusu olarak gören asimilasyoncu anlayıştan, bu toplulukları toplumun bir yapıtaşı ve dinamik bir unsuru olarak gören çoğulcu anlayışa doğru değişikliğe uğramıştır. Bu değişim sürecini kısaca şöyle özetlemek mümkündür:

Toplumsal yapıdaki farklılaşmanın, aslında yirminci yüzyılın içinde ortaya çıkan büyük göç dalgaları ve çöken sömürge imparatorluklarının ardında bıraktıkları büyük etnik çeşitlilikle, temelden ilgili olduğu görülmektedir. Bu anlamda Avrupa'nın dünyanın geri kalanı üzerinde kurmuş olduğu kolonyalist egemenliğinin sona ermesi ve bunun sonucunda sömürgelerin bağımsızlaşması, sömürge halklarının yerel ve azınlık kültürlerine söz hakkı tanıyan süreçlerin işlenmesini kolaylaştırmıştır. Böylelikle 18. ve 19. yüzyıl Avrupa'sının akıl ve ilerleme adına sürdürdüğü mücadele olan evrensellik fikri ortadan kalkarken, toplum artık birliğini de yitirme sürecine girmiştir (Şan, 2004).

Yine sanayi devriminden sonra, dünya ölçeğinde yaşanan dengesiz gelişmenin bir sonucu olarak, yoksul ülkelere sanayileşmiş zengin ülkelere doğru gerçekleşen göç dalgası, özellikle II. Dünya Savaşı sonrasında artarak devam etmiştir. II. Dünya Savaşı sırasında büyük bir yıkıma uğrayan Batı Avrupa ülkelerini, savaş sonrası dönemde yeniden inşa etmek için gerekli olan işgücü ihtiyacı, Avrupa dışı bölgelerden vasıflı-vasıfsız işçiler getirilerek karşılanmıştır. Gelen işçilerin aileleriyle birlikte geldikleri yerlere yerleşmeleri, günümüz Avrupa'sında çokkültürlü bir toplumsal yapı oluşmasına sebep olmuştur.

Son çeyrek yüzyılda hızlanan küreselleşme süreci ve modern teknolojinin değişen doğası sayesinde de, reel ve sanal olarak yerel ve ulusal sınırlar rahatlıkla aşılabilmiş (artan yolculuk oranları, göçler, internet olanakları); coğrafyanın sınırlayıcılığının ortadan kalkmasıyla da, bireylerin ve grupların kendilerini daha rahat ve geniş bir alanda ifade edebilme olanağı artmıştır. Günümüzde de turistler, göçmenler, mülteciler, sürgünler ve işçiler sıklıkla duyulan veya okunan küresel insan akışlarının aktörlerini oluşturmaktadır. Birçok ulusal topluluk, bu insan akışlarıyla artık gizlenemez şekilde ve miktarda farklılığı bünyesinde barındırır hale gelmiştir. Bu nedenle artık ulusal toplumsal politikalarda türdeşliğin değil farklılığın öncelenmesi gerektiği, farklılığı destekleyecek ve bir arada tutacak toplumsal yapıların inşasının sürdürülmesinin zorunlu olduğu, birçok düşünür,

siyaset bilimci ve sosyolog tarafından güçlü şekilde ifade edilmeye başlanmıştır (Vatandaş, 2002).

Küreselleşme sürecinde hızla artan bilişim ve hareket yeteneği ile insanlar arasında gerçekleşen çok yönlü ilişkiler, bir taraftan daha melez bir kültürün oluşumunu tetiklerken aynı süreç, diğer taraftan da insanların başkalarından farklılıklarını ortaya koyarak kendi kimliklerinin inşasını teşvik etmektedir. Yerel, ulusal, bölgesel ve küresel düzeyde sanal ve reel olarak artan iletişim, yerel ve ulusal kimlik ilişkilerine yeni bir boyut kazandırmakta; uzlaşan, çatışan kimlikler arasında bir kimlik krizi yaratmaktadır. İletişim teknolojileri ile başka ülkelerde neler olduğunun daha rahatlıkla gözlemlenebilmesi, bireylere ve gruplara daha rahat kıyaslama yapabilme imkânı vermekte; birey ve gruplar değerlendirmelerinde yerel ve ulusal sınırlardan bağımsız hale gelmektedir. Yine diasporada bulunanların anayurtları ile diyalogları kolaylaşmakta, kendi kimlik ve kültürlerini daha rahat ortaya koyabilmelerinin yolları aralanmaktadır. Bu gelişmelerin doğal sonucu ise, yerel toplulukların gelişmesi, ulus-altı kimlik ve kültürlerin ifadesine ilişkin taleplerin ve örgütlenmelerin artması şeklinde olmaktadır (Bülbül, 2005: 169).

Evrensel ile yerelin iç içe girdiği çift kutuplu bir sürecin söz konusu olduğu küreselleşme, bir yandan dünyanın bir bütün olarak sıkışması öte yandan da yerellikleri birbirine bağlamasıyla gerçekleşmektedir. Böylece küreselleşme, hem dünya toplumlarının birbirlerine benzeme süreçlerini ve buna bağlı olarak tek bir küresel kültürün ortaya çıkışını, hem de büyük ya da küçük sosyal grupların kimlik farklılıklarını ifade etme ve tanımlama süreçlerinin her ikisini de kapsayarak, homojenliği ve heterojenliği birlikte içeren süreç olmaktadır (Mortensen, 2004; Keyman, 1998). Bu ise kültürel süreçler aracılığıyla yerelliğin yeniden keşfedilmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla küreselleşme sürecinin paradoksal bir sonucu, gezegenin ve insanlığın sonluluğunun ve sınırlandırılmışlığının farkındalığı, homojenliğe yol açmaktan ziyade, bizi daha geniş bir çeşitliliğin içinde birbirimize benzetmesi olmaktadır. (Featherstone, 2006).

Keyman'a (1999: 34) göre küreselleşmeyle birlikte görülen zamansal ve mekansal sıkışma ve küresel ile yerel olanın karşılıklı etkileşimi, yerel kimlikleri güçlendirmekte ve ulusal kimliklerin sorgulanmasına zemin hazırlamaktadır. Bu durum da "alışıl gelmiş modern

belirlilik ölçütlerini yıkarak, kimlik düzeyinde de bir belirsizlik durumunu gündeme getirmektedir. Bu süreçte, bireyin içerisinde kendisini çok daha rahat hissettiği ve o şekilde tanımladığı kimlikler ve belki de uğruna ölmeyi rahatlıkla göze aldığı “vatan”, “bayrak”, “millet” gibi kavramların bireylere önceki anlamlarını verip vermediği tartışılmaktadır. Bu tartışmaların temelinde, küreselleşmenin global ve glokal etkileriyle, ulusal kimlik ve kültürlerin erozyona uğrayacağı beklentisi yatmaktadır. Küreselleşmenin gönüllü ya da zorunlu bir dünya kültürü yaratacağını savunanlar, doğal olarak böyle bir durumda ulusal kimlik ve kültürlerin gerileyeceğini savunmaktadırlar. Küreselleşme sürecinin bir çokkültürlülük süreci olduğunu düşünenler için ise, bu süreçte her türlü kültür kendisini daha rahat ifade edebilecektir (Bülbül, 2005: 175). Böylece küreselleşme süreci bir yandan toplumları birbirlerine daha çok benzetirken, diğer yandan ise farklılıkların kendilerini daha fazla ifade edebilmelerine imkân sağlıyor gözükmektedir.

Küreselleşmenin önemli sonuçlarından birisi de, bu süreçte ulus devletlerin büyük bir güç kaybına uğramasıdır. Giderek artan ekonomik ve kültürel bağlar, ulus devlet yapısı içindeki hükümetlerin gücünü ve etkinliğini azaltmakta, hükümetler; ekonomik nesnelere, teknolojik yeniliklerin, bilgi, haber ve fikirlerin akışını kontrol etmekte güçlük çekmekte ve bu çerçevede başvurulan iç politika tedbirleri etkinliğini kaybetmektedir. Yaşanan toplumsal değişim, ulus-devlete ilişkin bir yol ayrımına gelinip gelinmediği konusunda yoğun tartışmalara yol açmaktadır. Sanayi çağının sona erme belirtileri, özellikle de büyük dönüşüm kapsamında milli egemenlik ve milli kimlik gibi hususlarda yaşananlar ulus-devletleri bazı alanlarda değişmeye zorlamakta, geleceğini tartışılır hale getirmektedir. Bu bağlamda ulus-devleti zorlayan başlıca hususlar olarak; dış otoritelerin dışarıda tutulması kuralının hukuken ve fiilen aşınması, mutlak egemenliğin ortadan kalkışı, küresel kitle kültürünün gelişmesi, mikro-milliyetçiliğin canlanması, çokkültürlülüğün yükselişi, ulus-üstü ve imtiyazlı vatandaşlık eğilimleri gibi gelişmeler sıralanmaktadır. Ancak küresel tehditlerin derecesi gerçekten de ulus-devletlerin giderek ortadan kalkmasına yol açacak düzeyde midir? yoksa farklı bir formda yeniden bir yapılanma ve örgütlenme süreci mi söz konusudur? sorusu hala tartışılmaktadır (Şahin, 2006).

Çoğulcu toplumsal uyum politikalarının yeşermesinde etkili olan diğer bir faktör ise, modern ulus devlet idealine ulaşma yolunda, devletlerin bünyelerinde barındırdıkları etnik, dini ve kültürel azınlıkları yok sayan, hatta yer yer bu unsurları sistemli biçimde yok eden bir anlayışı tartışmaya başlamalarıdır. Böylelikle ulus devletin entegrist kültür siyasetinin paradoksal olarak ulus altı ve yerelci duyguları uyardığı ve hatta onları beslediği görülmüştür. Bütünleşme politikası, toplumun ayrışmasına ve kültürel bütünlüğünün çözülmesine neden olan etkiler yaratmıştır. Buna bağlı olarak günümüz toplumlarında giderek daha fazla değer verilerek algılanmaya başlayan kültürel çeşitlilik, birlikçi siyaset anlayışını zayıflatmıştır (Erdoğan, 1998:188).

Bugüne kadar bilgi yapılarında meydana gelen değişimler de, diğer birçok değişimde olduğu gibi, toplumsal uyum yasalarının değişiminde etkili olmuştur. Skolastik düşünceden sonraki süreçte, ampirik gözlem ve deneye dayalı pozitif bir bilgi olarak kanıtlanabilirlik ve mekanik evren tasavvuru, modern düşüncenin ve modern bilimin temel karakteristik özelliklerinden biri olmuştur. Böylelikle Rönesans, Reform ve Aydınlanma çağı olarak gelişen tecrübelerin tümü, günümüze kadar gelecek olan bilgi yapılarının temel arka planını oluşturmuştur. Doğa bilimlerinde oluşan bu anlayış, kendisini sosyal bilimlerde de göstermiş ve felsefeden ayrılmasını sağlayarak doğada var olan uyumlu yapının, toplumun ve insanın yapısında da olması gerektiği fikrini doğurarak, bu yasaların keşfine geçilmiştir.

Yirminci yüzyılın başlarından itibaren Planck'ın kuantum kanunu ve Einstein'ın rölativizm kuramı, kendisini sosyal bilimlerde de göstermiş ve pozitif bilimin genel geçer doğruluk ve kesin yasalara dayanarak kurulan modernleşme, yerini hakikatin bir kurgudan ibaret olduğu ve gerçeğin izafiliği anlayışıyla modern düşüncenin kesinlik iddiasına meydan okuyan, postmodern döneme bırakmıştır. Özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ortaya çıkan toplumsal sorunlar ve modernizmin çeşitli sebeplerden dolayı vaatlerini gerçekleştirememesi, aydınların bir kısmını yeni arayışlara sürüklemiştir. Sonuçta, modernitenin total felsefesine ve bilimsel bilgi tekeline karşı çoğulculuğu, yerelliği ve özgürleşmeyi ön plana çıkaran postmodern durum ortaya çıkmıştır (Lyotard, 2000).

Postmodern düşünce, modern düşüncenin üzerine kurulduğu zemin olan rasyonalite ve realizmin eleştirisini yaparak rölativizme ulaşmıştır. Rölativizmi temele alan postmodern düşünceye göre neyin hakikat, bilgi veya rasyonellik olduğu, nereden bakıldığına ve hangi ölçüt(ler) ile ölçüldüğüne göre değişebilmektedir. Bu ise sadece bir hakikatten veya ona ulaştırılan metottan söz edebilmeyi imkânsız kılmakta, bunun yerine, hakikatler ve ona ulaştırılan metotların kabulüne imkân tanımaktadır.

Rasyonalite ve realizmin eleştirisi postmodernistleri rölativizme götürürken, bilgisel etkinlikte kültürün, zihnin ve dilsel yapıların işlevinin, nesnel gerçekliği örseleyecek kadar ileri bir aşamaya götürülmesi de, onları, zorunlu olarak nesnellik düşüncesini reddetmeye itmiştir (Aydın, 2006). Onlara göre nesnel gerçeklik, bize görüldüğünden ve bizim algıladığımızdan daha karmaşık bir yapıya sahiptir. O nesnel olarak bize verilmiş, düşüncelerimizin yansıttığı şekliyle orada bizim dışımızda duran bir varlığa sahip değildir. Biz gerçekliği, gereksinimlerimiz, ilgilerimiz, önyargılarımız ve kültürel geleneklerimiz doğrultusunda biçimlendiririz. Gerçekliği nasıl göreceğimizi, kaçınılması imkânsız olan içsel ön yargılarımız belirler. Bu yüzden nesnellik ulaşılması olanaksız bir hayaldir.

İşte postmodern düşüncenin hakikat, bilgi ve rasyonellik gibi konulardaki rölativist tavrı, onun aynı zamanda çoğulcu olmasına neden olmuştur. Çünkü eğer hakikati, ona götüren yol olan bilgiyi ve rasyonelliği belirlemenin kesin ve mutlak bir ölçütü yoksa ve bunlar nereden bakıldığına ve hangi amaç açısından değerlendirildiğine göre değişebiliyor iseler, o zaman bunun doğal sonucu çoğulculuk olacaktır. Zira örneğin bilim açısından hakikat, bilgi ya da rasyonel olan bir şey, estetik, etik veya din açısından böyle olmayabileceği gibi, bunun tam tersi de olabilecektir. Bu durumda, birden fazla hakikat, bilgi ve rasyonellik ortaya çıkacaktır (Ertürk, 2004).

Böylece postmodern paradigma, çoğul ve çoğulcu yönüyle ilke olarak bütün yaşam biçimlerine izin vermektedir. Bu süreçte bir yandan birlikte yaşama ilkesi evrenselleştirme ilkesinin yerini alabilirken, öte yandan hoşgörü önermesi, ihtida ve tabiiyet önermelerinin yerine geçebilmektedir. Modernliğin sloganları olan özgürlük, eşitlik ve kardeşlik yerine, postmodernliğin ateşkes formülü olan özgürlük, farklılık ve hoşgörü daha çok söylenmeye başlanmıştır. Ayrıca postmodernlik, tektiplilik ve evrenselcilik gibi modernliğin merkezi

değerlerinin işaretlerini tersine çevirirken, yaşam biçimlerinin farklılığını sadece kabul etmekle kalmamaktadır. Bunun da ötesinde postmodernlik, yaşam biçimlerinin farklılığını sadece zorlamayla kabul edilen bir şey olmaktan öte, aynı zamanda yüksek bir pozitif değer rütbesine de çıkarmaktadır (Bauman, 2003: 130-131).

Yukarıda saymış olduğumuz düşünsel ve entelektüel nedenlerin ötesinde çoğulculuk anlayışının yeşermesinde etkili olan bir diğer faktör de bilgi sosyolojisi, psikanaliz ve kültürel psikoloji alanlarındaki gelişmelerdir (Parekh, 2002:10). Günümüzde bu alanlarda yapılan çalışmalarla, kültürün insanlar için çok önemli olduğu, insanların öz saygılarının başkalarının onları tanıyıp saygı duymasına bağlı olduğu ve kültürel olanla doğal olanı birbiriyle karıştırarak inanç ve adetlerimizi farkında olmadan evrenselleştirme eğilimimizin başkalarına çok zarar verdiği, daha iyi anlaşılabilir. Bütün bunlar, kültürel farklılıkların daha geniş çapta kabul görmesini sağlayarak, kültürü politik açıdan önemli bir kategori, bireyin kültürüne duyulan saygıyı da, eşit yurttaşlık ilkesinin ayrılmaz bir parçası haline getirmektedir.

1.3. Çoğulculuğa İlişkin Farklı Yaklaşımlar

Tek başına hiçbir teorinin etnik, kültürel veya dini çoğulluğun ortaya çıkardığı tüm sorunlara yanıt veremeyeceği açıktır. Ancak bu konudaki her bir teori daha tutarlı ve savunulabilir bir teori geliştirme ve bu sorunları çözüm bulma yolunda atılmış ilk adım olacaktır. Toplumsal yapıda yer alan etnik, dinsel ya da kültürel farklılıklara karşı tutarlı ve savunulabilir bir toplum tasarımı geliştirmeye çalışan, bugün için bu başlık altında işlenebilecek birbirlerinden farklı çoğulculuk biçimleri bulunmaktadır. Liberal teorinin bireysel hakları öne alan yaklaşımı ile cemaatin ve grupların haklarını temel alan toplulukçu /cemaatçi çoğulculuk biçimleri bunların başında gelirse de, konu yine de birbirinden farklı birçok alt dallara da ayrılmaktadır (Kymlicka, 1998; Erdoğan, 1998:195; Uyanık, 2007). Hemen hemen tüm araştırmacılar, bu ideali farklı yaklaşımlarla ele alsalar da ortak referansların, paylaşımından vazgeçmeksizin hem eşit, hem de özgür olarak farklılıklarımızla nasıl bir arada yaşayabiliriz? sorusuna cevap aramaktadırlar (Bilgin, 2003).

Liberal bakış açısında birey; kendi yaşam alanını seçme, yargılama, inceleme ve yeniden gözden geçirme yönünde düşünsel yeteneklere sahip bir benlik olarak tanımlanmıştır. Liberal çoğulculuk yaklaşımı ise, bireyi özgür bir toplulukla değil bir kategori ya da yurttaşlıkla olan ilişkisi içinde ele alan bir yaklaşımdır. Liberal yurttaşlık anlayışına göre, bir toplumu oluşturan bireylerin tümü tanımlanmış ve değişmez bir iyi yaşam kavramını paylaşmazlar. Bu nedenle devletlerin dayanacağı ve hedeflerini meşrulaştıracağı bir ahlaki kaynağı da olamaz. İyi yaşamın birçok türü bulunmakla birlikte, bunlardan hiçbiri ötekenden daha az değerli olmadığı için, bunların birbiriyle kıyaslanması söz konusu değildir. Her biri farklı bir biçimde değerlidir (Erdoğan, 1998:52-54; Şan, 2004). Liberalizmin kabul ettiği çoğulculuk, kültürel bağlılıkları ve kültürlerin çokluğunu bir yük olarak değil, bir avantaj olarak kabul etmektedir. Kültürler çoğaldıkça bireyin önündeki seçenekler de artmaktadır. Bu da birey için arzu edilebilir bir durumdur. Zaten liberalizm de bir bakıma seçme özgürlüğü anlamına gelmektedir (Bauman 2000: 266).

Çoğulculuğa liberal yaklaşımın kendi içerisinde klasik ve çağdaş temsilcilerine göre değerlendirilebilecek iki farklı tutumu içerdiği görülmektedir. John Locke, Thomas Hobbes, Montesquieu, Vico ve Herder gibi klasik liberal düşünürlerin, kültürel çoğulculuğun kaçınılmaz bazen de arzu edilebilir olduğunu vurguladıkları; ancak kültürel çoğulculuğa, sadece kültürel bakımdan homojen bir dünyaya geçişin kaçınılmaz bir aşaması olarak değer verdikleri anlaşılmaktadır. Klasik liberallerin, farklı iyi yaşam türlerinin aynı çağdan ziyade farklı çağlarda olabileceğini, kültürlerin çeşitliliğini onaylarken, kültür içerisindeki çeşitliliği hoş karşılamadıkları, kültürel bakımdan çoğulcu bir topluma değil, kültürel bakımdan çoğulcu bir dünyaya kucak açtıkları görülmektedir (Parekh, 2002). Klasik liberallerin bu düşünceleri benimserken, yaşadıkları ülkelerin sömürgecilik politikalarını göz önünde bulundurarak, zihinsel bir tatmin sağlamaya çalıştıkları akla gelmektedir. Bunun yanında yine o dönemde Avrupa merkeziliği ve kendi yaşam biçiminin en iyi olduğu inancı yüzünden, diğer toplumları hep kendinden hareketle değerlendirme eğilimlerinin olduğu da söylenebilir.

Günümüzde temsilcilerini J. Rawls, J. Raz, W. Kymlicka gibi isimlerin oluşturduğu çağdaş liberallere göre ise çoğulculuk, hem insanlar zihinsel yeteneklerini kullanarak

farklı ama aynı derecede akla yakın iyi yaşam görüşleri geliştirdiklerinden kaçınılmaz; hem de farklı yeteneklerle fırsatlara sahip oldukları ve kendi başlarına geliştiremedikleri özelliklerini geliştirmek için başkalarına gerek duydukları için arzu edilir bir şeydir. Bunun için toplum, bireyin yararına ilişkin farklı ve birbiri ile rekabet eden anlayışlara imkân tanınmalı ve sosyal kurumlar, iyi yaşam sağlama konusundaki görüş çeşitliliğine bir çerçeve oluşturmakla sınırlı bir görev üstlenmelidir. Bu algılayış biçimi, liberalizmin en temel ilkelerinden olan ayrımcılık yapmama politikasıyla desteklenmektedir. Liberaller bu politika aracılığıyla, değer ve kültür çeşitliliği karşısında devletin yansızlığı fikrine ve bireysel inançları, değerleri ve kültürel kimlikleri dikkate almaksızın da, tüm vatandaşlar için eşit hak ve özgürlükler sistemi fikrine ulaşmışlardır (Kymlicka 1998: 103).

Liberallerin kültürel çoğulculuğa yaklaşımları; insanların kültürle iç içe olduklarını anlamalarına rağmen geleneksel kültürler üstü insan görüşünü hala terk etmemeleri, doğrudan veya dolaylı olarak liberalizmi mutlaklaştırmayı sürdürdükleri, liberal olmayan yaşam biçimlerine nasıl davranılması gerektiğine ilişkin incelemelerinde, ya onlara karşı çıkararak yeterli olmamakla suçladıkları, ya da liberal ilkelerinin minimum düzeylerine kadar incelterek bu ilkeleri kabul etmeleri şartıyla, liberal olmayan kültürlerle saygı göstermelerinden dolayı eleştirilmektedir (Parekh, 2002).

Özellikle günümüzde Charles Taylor ve Michael Walzer, Alasdair MacIntyre gibi kuramcılar tarafından seslendirilen cemaatçilerin çoğulcu yaklaşımları da, 80'li yıllardan sonra, aslında liberal teorinin bu sınırlamalarına bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Cemaatçiler, sadece liberal fikirleri değil, liberal teorinin tümünü; birey üzerinde çok yoğunlaşmış olmaları, bireysel özgürlüğe aşırı önem vermiş olmaları ve insanın kendisini geliştirmek bakımından iyi işleyen bir toplumsal yapıyı öngörmekte yetersiz olmaları bakımından eleştirmişlerdir. Cemaatçilere göre liberal teoride haklara yapılan tek yanlı vurgu, kültürel atmosferden, topluluk bağlarından ve gerçek bir insanın tüm kişiliğini oluşturan hayat hikâyesinden içi boşaltılmış bir bireye ilişkin bulunmaktadır. Oysa her birey kişiliğini, yeteneklerini ve hayattaki kazanımlarını ancak bir topluluk içinde gerçekleştirebilmektedir. Bu yüzden cemaatçiler, siyasal hayatın topluluğu esas alarak inşa

edilmesi gerektiğini; çünkü bireyliğin ancak topluluklar tarafından şekillendiğini savunmaktadır (Balı, 2001:170).

Cemaatçiler ortak bir iyi kavrayışıyla tanımlanmış grupların peşindedir. Tek tek üyelerin amaçlarını gözden geçirme yetilerini sınırlandırsa bile, grupların bir ortak iyi kavrayışını ilerletebilecekleri bir “ortak iyi politikası” geliştirmek isterler. Üyelerin grup değerlerine kurucu bir bağla bağlı olduğuna inanan cemaatçiler, ortak değerlerin savunulması adına, kişi haklarının sınırlandırılmasında hiçbir sakınca olmadığına inanırlar. Çoğu cemaatçilere göre ortak iyi politikası, ulusal düzeyde uygulanamaz. Bunun için onlar tipik olarak alt grupları saran büyük toplum yerine, ulustan daha küçük olan gruplardan (kiliseler, yöresel kurumlar, aile, sendikalar vb.) bahsederler (Kymlicka, 1998:151).

Cemaatçi yaklaşımın farklı isimlerinin ortak özellikleri, kamu yaşamına katılımı, topluluk olgusuna verdikleri belirgin üstünlükte görüş birliği içerisinde bulunmalarıdır. Cemaatçilere göre liberal demokrasinin üzerine kurulduğu evrensellik, değer yansızlık, laiklik gibi idealler ikiyüzlülüktür. Bu ideallerin ardında, liberalizmin ortak yararı, yurttaşlar topluluğunun bütününe dikkate alma, yurttaşlığa ilişkin siyasal erdemler ve iyi yaşamı tanımlama konusundaki yetersizlik bulunmaktadır. Bu yetersizliğin en belirgin sonucu ise, yurttaşın yaşamının özel yaşam ve kamusal yaşam olarak ikiye ayrılması, sosyo-politik düzenin, ahlaki ve dinsel sorunlar karşısındaki sözde yansız/ilgisiz duruş almasıdır (Şan, 2004).

Liberal ve cemaatçi çoğulcu yaklaşım tekrar değerlendirildiğinde, liberallerin onayladığı farklılık ile cemaatçilerin onayladığı farklılığın örtüşmediği anlaşılmaktadır. Liberallerin değer verdiği ve yücelttiği farklılık, bireye dönük olarak işlemektedir. Buradaki farklılık, insan olmanın ve kişinin kendi hayatını yaşamasının değişik yolları arasındaki seçeneklerin bolluğuna işaret etmektedir. Cemaatçilerin hararetle savundukları farklılık ise, içselleştirilmiş farklılıktır. Buradaki farklılık, diğer yaşam biçimlerini seçenek olarak görmeyi reddeden ya da göremeyen bir duruma, kişinin olduğu gibi kalmasına, hayatını bu şekilde sürdürmesine ve kendisini bunun tersine yönelten tüm ayartmalara direnmeye kararlı ya da mecbur oluşuna işaret etmektedir (Bauman, 2000:268). Kısaca söylenecek

olursa, liberal farklılık bireysel özgürlüğü temsil ederken, cemaatçi farklılık grubun çıkarı için bireysel özgürlüğün kısıtlanmasını temsil etmektedir.

Çoğulcu toplum tasarımına ilişkin liberal ve cemaatçi yaklaşımların genel olarak tanıtımından sonra, bu yaklaşımların önemli temsilcileri olan W. Kymlicka ve C. Taylor ile konuya kendine özgü yaklaşımıyla J. Habermas'ın kuramını daha yakından incelememiz konunun betimlenmesi açısından faydalı olacaktır.

1.3.1. Will Kymlicka ve Çoğulculuk

Çağdaş liberallerin önemli temsilcilerinden olan Kymlicka, "Çokkültürlü Yurttaşlık Azınlık Haklarının Liberal Bir Teorisi" adlı eserinde, liberal bakış içerisinde kolektif haklara yer açmaya ve azınlık haklarının liberal bir teorisini geliştirmeye çalışır. Bunun için liberalizmin özgürlük, eşitlik, adalet gibi kavramlarını temele alarak, bu kavramları birey ve grup açısından değerlendirir.

Kymlicka'ya göre bugün geldiğimiz noktada dünyada 184 bağımsız devlet, bünyesinde 600 yaşayan dil grubunu ve 5000 etnik grubu barındırmakta, çok az ülkede yurttaşlar aynı etnik ulusal gruba ait olup aynı dili konuşmaktadır. Bu kadar iç içe geçmiş toplumlarda baş gösteren yerel özerklik, sınırların çizilmesi, dil hakları ve vatandaşlığa kabul politikası gibi konularındaki anlaşmazlıklar, bölgelerin çoğunu şiddetli çatışmaların kucağına itmektedir. Bu azınlık hakları meseleleri çözümlene kadar, istikrarlı bir barışın sağlanacağına ve temel insan haklarına saygı gösterileceğine ilişkin pek umut yoktur. Kültürel farklılıkların sorunlarına hakkaniyetli bir çözüm bulmak için, geleneksel insan hakları ilkelerine bir azınlık hakları teorisi eklemek gerekmektedir (Kymlicka, 1998:31). Ona göre ancak liberal bir devlet, yurttaşların kendi ayrı iyi hayat kavrayışlarına göre yaşayabilecekleri tarafsız bir çerçeve sağlayabildiği için, liberalizm modern toplumların kaçınılmaz çoğulculuğu ve çeşitliliğine verilebilecek tek insani yanıtıdır (Kymlicka, 1998:13).

Ancak liberalizm, geleneksel biçimiyle kabul edildiğinde bir toplum içinde var olan farklılıkları tanıma ve bu farklılıklara çözüm üretmede yeterli değildir. Liberal gelenek, birey haklarına karşı ikinci bir alan olarak ortaya çıkmak isteyen kolektif hak anlayışına,

bireyin önceliğini zedeleme düşüncesiyle karşı çıkmaktadır. Kymlicka (1998:15) ise teorisinde, liberallerin azınlık haklarının doğaları gereği, bireysel özerkliğe bir tehdit oluşturduğu şeklindeki endişelerine karşılık; azınlık haklarının, bireysel özerkliği engellemek bir yana, aslında bireysel özerkliğin etkili uygulanması ve gelişmesinin vazgeçilmez bir önkoşulu olduğunu iddia etmektedir.

Kymlicka kültür kavramını, ulus ya da halk ile eş anlamlı kullanarak çokkültürlü devleti; eğer üyeleri farklı uluslara ait (çokuluslu) ya da farklı uluslardan kopup gelmişse (çoketnikli) ve bu olgu bireysel kimliğin ve siyasi hayatın önemli bir yanını teşkil ediyorsa o devlet çokkültürlüdür” diyerek tanımlamaktadır. Bu tanımla başkalarının çokkültürcülük şemsiyesi altında topladığı hayat tarzı kümelerini, sosyal hareketleri ve gönüllü birlikleri dışarıda bırakmaktadır. Ayrıca O, çokkültürcülük kavramının çoketniklilik ile çokulusluluk arasında bir yerde belirsiz durduğu için kafa karıştırdığını, bundan dolayı iki temel kültürel çoğulculuk biçimini anlatmak için çoketniklilik ve çokulusluluk kavramlarını kullandığını belirtir (Kymlicka, 1998:48-49).

Kymlicka, kültürel çeşitliliğin gösterdiği iki kalıptan bahseder. Birinci durumda kültürel çeşitlilik, daha önce özyönetimli ve belli bir toprak parçası üzerinde yoğunlaşmış kültürlerin geniş bir devlet çatısı altına sokulmasından doğan “ulusal azınlık” adını verdiği şekildedir. Ulusal azınlıkların tek bir devlette gönüllü (federasyon) ya da zoraki (ilhak) olarak toplanması sonucu çokuluslu devletler ortaya çıkar. İkinci durumda ise kültürel çeşitlilik, esas itibarıyla göçlerin ve toplum içindeki farklı tercihlerin, yeni kimlik grupları oluşturması sonucu meydana gelen “etnik gruplar” adını verdiği çeşitliliktir. Bir devlette birden fazla etnik grubun yer almasıyla da, çoketnikli devlet yapıları ortaya çıkmış olur (Kymlicka, 1998: 38-45). Ulusal azınlıklar ve etnik gruplar en az üç türlü gruba özgü hak talebinde bulunurlar. Bunlar özyönetim hakları, çoketniklilik hakları ve özel temsil haklarıdır.

Özyönetim hakları, çokuluslu devleti oluşturan ulus kültürlerden herhangi birinin, kültürlerinin tam gelişimini sağlamak ve insanların çıkarlarını en iyi şekilde gözetmek üzere, belli bazı politik özerklik ya da toprak esasına dayalı yargı biçimlerini talep etme şeklindeki haklardır. Sadece ulusal azınlıklar için öngörülen özyönetim taleplerini

tanımının bir yolu, güçleri merkezi hükümetle bölgesel alt birimler arasında bölüştüren federalizmdir. Federalizm, ulusal azınlıklar sorununun çözümüne uygun ortak bir stratejidir. Bir halklar federasyonu olan ülkelerin, aynı zamanda bir politik federasyon oluşturmaları gerektiği şaşırtıcı olmamalıdır (Kymlicka, 1998: 63).

Kymlicka, bütün ulusal grupların eğer isterlerse kendilerine uluslararası hukukta (sınırlı da olsa) tanınan¹ ayrı bir kültür olarak varlıklarını sürdürebilme imkânlarının var olduğunu düşünür. Ancak bu hak için ulusal grupların liberal ilkeleri benimsemelerini şart koşar (1998:236). Grup kültürleri arasındaki gerçek eşitliğin bu şekilde sağlanabileceğini düşünür. Ancak özyönetim haklarının kullanımını, göç ettikleri ülkelere gönüllü olarak geldikleri için etnik gruplar için öngörmez. Onlar için öngördüğü grup farkına dayalı haklar vermekten çok, ortak yurttaşlık haklarını sağlama meselesidir. Ortak yurttaşlık hakları, ana toplum kültürüne erişmeyi eşit temelde sağlıyorsa, kültürel üyelik açısından eşitlik yaratılmıştır (Kymlicka, 1998: 182-183).

Çok etniklilik hakları, toplum içerisindeki etnik gruplara ve dini azınlıklara, egemen toplumun ekonomik ve politik kurumlarında başarılarını engellemeden kültürel özgünlüklerini ifade etme ve bundan gurur duymada yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Özyönetim haklarında olduğu gibi çoketniklilik hakkı da geçici değildir. Çünkü korunmakta olan kültürel farklılıklar, ortadan kaldırılması gereken unsurlar değildir. Bazı etnik gruplar ve dinsel azınlıklar, kültürel faaliyetleri için çeşitli biçimlerde kamu yardımını talep etmektedirler. Etnik grupların belki de en çok tartışma yaratan talebi, dinsel pratikleri temelinde, onları dezavantajlı duruma düşüren yasalar ve düzenlemelerden muafiyettir. Örneğin Fransa'da Müslüman kız çocukları, başlarını örtmelerinden dolayı okul kıyafet yönetmeliğinden muaf olmak istemektedirler (Kymlicka 1998: 66-67).

¹ BM temel sözleşmesi uyarınca ulusal azınlıkların, eşit haklar ve halkların self determinasyon hakkını sağlayan yasalarla uyum içerisinde olan ve bu nedenle de ırk din ve cinsiyet ayrımı gözetilmeksizin tüm halkı temsil eden bir hükümete sahip devletlerden, kendini koparma isteği açıkça reddedilmiştir. (Habermas 2005: 51)

Özel temsil hakları ise, etnik nitelikte olmayan dezavantajlı grupların, toplum içerisindeki eşitsiz konumlarının telafisine yönelik bir hak alanı oluşturmaktadır. Grupların temsil hakları, grupların görüş ve çıkarlarının sıklıkla politik süreçte etkili bir biçimde temsilini imkânsız kılan sistemden kaynaklanan bazı dezavantajlara, ya da engellere bir karşılık olarak savunulmaktadır (Kymlicka, 1998: 68-70).

Birçok liberalin etnik veya ulusal grupların talep ettiği kolektif hakları, birey hakları için bir tehdit olarak algılamasının farkında olan Kymlicka işe, liberal bir sistemde azınlık durumunda olan grupların, farklılıkları bağlamında haklara sahip olup olamayacağı noktasından başlamaktadır. Bir liberal sistemin en temel taahhüdünü, birey olarak yurttaşlarının özgürlük ve eşitliğini savunmak olarak tanımlayan Kymlicka, azınlık haklarına saygı göstermenin, bireylerin özgürlüklerini genişletebileceğini, çünkü özgürlüğün kültürle yakından ilişkili olduğunu belirterek, bireysel hakların ötesinde, kolektif grup haklarını da tanımlamaktadır. Buna göre bir grup, iki tür kolektif hak talebinde bulunabilecektir. Bunlardan ilki, grubun kendi üyelerine karşı hakkını, ikincisi ise, bir grubun daha geniş topluma karşı hakkını oluşturmaktadır. Bu iki tür hak da, ulusal veya etnik grupların istikrarını korumak amacını güder. Birinci tür haklar, grubu içerideki muhalefetin istikrar bozucu etkilerinden, yani üyelerinin bireysel olarak geleneksel pratikleri ya da adetleri izlememe kararlarından koruma amacını güderken; ikincisi, grubu dışsal kararların, yani büyük toplumun ekonomik ve sosyal etkilerinden korumayı hedeflemektedirler. Bu iki tür hak talebinden birincisine “iç kısıtlamalar”, ikincisine de “dış korumalar” ismini vermektedir (Kymlicka, 1998: 73).

Kymlicka, iki hak türünden dış koruma hakkını önemseyip, liberal yaklaşımın gruplar arasında adaleti destekleyecek belli dış koruma önlemlerini onaylayabileceğini ve onaylaması gerektiğini; ancak grup üyelerinin, geleneksel otoriteleri ve pratikleri sorgulama, gözden geçirme haklarını sınırlayan iç kısıtlamaları reddetmeleri gerektiğini savunur (1998: 75). Böylece azınlık haklarına liberal bir yaklaşımın, azınlık grubu içinde özgürlüğü ve azınlık ile çoğunluk grupları arasında eşitliği gerektirdiği ve bu iki sınırlamaya saygı gösteren bir azınlık hakları sisteminin, tereddütsüz liberal olduğu düşüncesindedir (Kymlicka, 1998: 235).

Bazı liberallere göre yurttaşlık, tanımı gereği insanları, yasa önünde eşit hakları olan birey olarak ele alma meselesidir. Bu demokratik yurttaşlığı, insanların politik statülerini dinleri, etnik ya da sınıf üyelikleri ile belirleyen feodal ve diğer modernlik öncesi görüşlerden ayıran şeydir. Buradan hareketle liberaller, grup farkına dayalı haklar olarak tanımlanan özyönetim haklarının, liberal toplumu bir arada tutan ortak yurttaş kimliği duygusunu zayıflatacağını düşünürler. Bu haklar ülkenin dağılmasına yol açabilecek, ya da bu kadar kötü olmasa da, işleyen bir demokrasi için zorunlu olan, karşılıklı fedakârlık ve uzlaşma arayışlarını zayıflatacak bölünmenin bir kaynağı olacaktır. Birçok liberalin inancına göre ortak bir yurttaş kimliği geliştirmenin tek yolu, ortak (farklılaşmamış) bir yurttaşlık statüsü yaratmaktır. Kymlicka ise, liberallerin siyasal birliği hakların önüne geçirmelerini sorgulayarak, adaletin istikrara kurban edilmesine karşı çıkar. Göçmenlerin ve dezavantajlı grupların, çok etniklilik ve temsil hakları taleplerinin, esas olarak büyük toplumun tam üyeleri olma isteklerinden kaynaklandığını düşünür. Bunun da yurttaşlığı güçlendirici bir etkisi olduğuna inanır. Sadece özyönetim haklarının, sosyal birlik için gerçekten tehdit olduğunu kabul eder. Ancak bu talebin inkârının da istikrarsızlık oluşturduğunu düşünür. Bunun için liberal teorisyenlerin, demokratik çok uluslu devletlerde birliğin kaynaklarını tespit etmesi gerektiğini belirtir (Kymlicka, 1998: 290).

Özetle Kymlicka'ya göre azınlık hakları; bir grubun öteki gruplar üzerinde tahakküm kurmasına ve bir grubun kendi üyelerini ezmesine imkân vermemelidir. Başka bir ifadeyle liberaller gruplar arasında eşitliğin ve gruplar içinde özgürlük ve eşitliğin sağlanması için çaba harcamalıdır. Bu sınırlar içinde azınlık hakları, kapsamlı bir liberal adalet teorisi içinde değerli bir rol oynayabilir (1998: 294). Bu şekilde geliştirilecek bir liberal azınlık hakları teorisinin amacı, etnik azınlıkların bütünleşmelerinin adil koşullarını belirlemek ve ulusal azınlıkların kendilerini ayrı toplumlar olarak korumalarını sağlamak olmalıdır.

1.3.2. Charles Taylor ve Çoğulculuk

Çağımızın önde gelen siyaset ve ahlak felsefecilerinden olan Taylor'un geliştirmeye çalıştığı farklılık ve çoğulculuk politikasına ilişkin temel düşünceleri, "Tanınma Politikası" adlı çalışmasında somutlaşmaktadır. Bu çalışmasında Taylor, toplumdaki mevcut farklı öznelerin birbirlerinden ne istediklerini sorgular ve kendisi bu farklı

öznelerin birbirlerinden, farklı olana katlanmayı ifade eden ve bir öznenin üstünlüğüne dayalı hiyerarşik yaklaşımı bünyesinde taşıyan hoşgörü² anlayışından daha fazlasını “tanınmayı” istediklerini öne sürer (Köker, 1996).

Taylor’a göre tanınma talebi, tanınma ile kimlik arasında bulunduğu varsayılan bağıntılarla ilgilidir. Onun için kimliğin esas temeli, başkalarının onayını kazanma deneyimidir ve kimlik bilhassa bu onay kendisinden sakınıldığında incinir. Tanınmama ya da yanlış tanınma, bir kimseyi hatalı, eksik, çarpıtılmış ve aşağı konuma itilmiş bir var oluş tarzı içine hapsetmek suretiyle o kişiye zarar verir. Hatta o kişi için bir baskı unsuru dahi olabilir. Bunun için tanı(n)ma yalnızca kişilere borçlu olduğumuz bir kibarlık değil, aynı zamanda hayati bir insan ihtiyacıdır. Tanınma talebi, hem bireylerin insan olmaktan dolayı sahip oldukları temel haklara, hem de bireylerin özel kültürel gruplara üye olmaktan doğan özgül gereksinimlerine işaret etmektedir. Taylor, bunların ilkinin eşit haysiyet politikası³, ikincisini ise farklılık politikası adını verdiği politikalarla açıklar (Taylor 1996: 50-51).

Eşit haysiyet politikası, toplumsal hiyerarşilerin çökmesiyle birlikte, eşitsizlikle bağıntılı bir içerikle kullanılan şeref kavramının yerini, evrenselci ve eşitlikçi bir anlamda kullanılan haysiyet kavramının almasıyla ortaya çıkmıştır. Artık kimlik, belirli bir rol veya statü sebebiyle şerefli olmak yoluyla değil, herkesçe kabul edilen haysiyet kavramıyla tanımlanmaya başlamıştır (Taylor, 1996: 42; 1995: 43). Bu politikayla insanlar arasındaki kimliksel farklılıklar görmezlikten gelinerek, her insana eşit haklar sağlanması öngörülmüştür. Yine bu politikayla insanların eşit saygıyı hak ettiği fikrinden yola çıkılarak, onlara sırf insan olmalarından dolayı saygı gösterilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Taylor’un temellerini Rousseau ve Kant’a dayandırdığı bu politikanın savunucuları, her zaman bireysel kimlikleri kültürel kimliklerden öncelikli tutan liberaller olmuştur.

² Taylor’un burada kullandığı hoşgörü kavramı negatif anlamda kullanılan hoşgörü kavramı gibidir. Günümüzde ise hoşgörü kavramına atfedilen diğer anlamlar hakkında geniş bilgi için bkz. Kaymakcan, 2007b

³ Taylor bu politika için evrenselcilik politikası kavramını da kullanmıştır. Burada aynı olgu için eşit haysiyet politikası kavramı tercih edilmiştir.

Taylor, tanınma politikasındaki bireysel kimliklerin tanınması gerekliliğini eşit haysiyet politikasıyla ifade ettikten sonra, liberallerin yaptığı gibi bunu yeterli görmez ve kimliğin modern tanımlanmasından hareket ederek, farklılık politikasını ortaya koyar. Onun için kimlik, kim olduğumuz, nereden geldiğimiz anlamlarına gelmektedir. Bu artalan toplumun sahip olduğu kimlik tarafından beslenir. Kimlik, bireyin tek başına monolojik olarak değil, başkalarıyla kısmen açık, kısmen de içinden yaptığı konuşmalarla diyalojik olarak oluşturduğu, dinamik, sürekli yeniden kurulan ve değişme potansiyeli içeren bir oluşumdur (Taylor, 1995: 33). Bu durumda kimliğimiz, kısmen tanınma ya da tanınmama yoluyla, çoğu zaman da diğerlerinin yanlış tanınması yoluyla biçimlenmektedir. Kimliğin bu modern tanımlanmasında kabul etmemiz istenen şey, eşit haysiyet politikasındaki gibi genel bir insani aynılık ve eşitlik arayışı değil, bireyin ya da grubun benzersiz kimliğini, yani onların başka herhangi kimseden farklılığını tanıma gereksinimi üzerinde ısrar etmektir (Taylor, 1996:42, 49-51). Diğer bir deyişle farklılık politikası, herkese özgü olanı tanımak yoluyla evrensel olarak var olan bir şeye, -herkesin bir kimliği olduğu gerçeğine- saygı göstermemiz gerektiğini öngörür. Dolayısıyla buradaki bir evrensel talep, özgüllüğün tanınmasına güç kazandırır. Taylor, farklılık politikasıyla, toplumdaki farklı kültürel kimliklerin eşit haysiyet politikalarıyla görmezlikten gelinmesi yerine, bu kültürlerin ayırıcı özellikleriyle sadece şimdi değil, sonsuza kadar korunması gerektiğini düşünmektedir. Bu, kültürel bir grubun en çok önem verdiği şeyi, yani kendi varlığını teminat altına almasının da yoludur (Taylor, 1996:54).

Eşit saygı temeline dayanan bu iki politika, (eşit haysiyet politikası ve farklılık politikası) birbiriyle çatışma içindedir. Bu politikalardan haysiyet politikasına göre eşit saygı ilkesi, insanlara farklılıklarını görmezden gelerek davranmamızı beklemektedir. Bu politikayı savunanlar, ayırım gözetmeme ilkesinin ihlalden duydukları rahatsızlığı dile getirirlerken, farklılık siyaseti savunucuları ise, insanları, kendilerine aykırı olan tek örnek bir kalıba girmeye zorlayan, kendi kimliklerini inkâr eden karşı politikaları eleştirmektedirler. İddialar daha da öteye giderek eşit haysiyet politikasının farklılıkları görmezlikten gelen ve sözde yansız olan bir dizi ilkesinin aslında, tek bir hegemonyacı kültürün dayatmasından başka bir şey olmadığı belirtilmektedir (Taylor, 1996:55).

Taylor, tanınma taleplerinin çoğulculuk söylemleriyle geldiği noktanın, farklı kültürlerin varlıklarını sürdürme isteklerinin meşru olarak kabul edilip edilmemesinden ziyade, daha ileri bir adım olarak, bu farklılıkların eşit değerinde kabul edilmesi olduğunu bildirmektedir. Ona göre toplumdaki farklılıklara eşit derecede saygı göstermek ve hem de aynı zamanda onların kendilerine ait karakteristik özelliklerini dikkate almak, bu grupların sahip oldukları değerler noktasında onaylandıkları anlamına gelmez. Böylelikle O, tanınma ile sahip oldukları değerler açısından eşit kabul edilme arasında fark görmektedir. O, farklı kültürlerin değerler açısından da onaylanmayı talep etmelerini haklı bulmamaktadır. Ona göre böyle bir onaylanma, "ufukların kaynaşması" adını verdiği karşılaşmalarla mümkündür (Taylor, 1996: 72,75). Diğer bir deyişle başka kültürlerle ilişkimizde, onlara saygı duymayı (varlıklarını kabul etmek ve bu açıdan eşit olduklarının farkında olmak) ön kabul sayarken, onların taşıdığı değerlerin onaylanmasını ise, onlarla karşılaşma ve tanışıklık kurma sonrasına bırakmaktadır.

Netice olarak Taylor'un tanınma siyaseti, etnosentrik tavırlara dönüşü savunan aşırı noktalar ile, homojenleştirme ve her şeyi eşit kılmaya çalışmak arasında üçüncü bir yol olarak görülmektedir. Onun çoğulculuk anlayışı, değişik yaşam pratikleri içinde oluşan kültürel farklılıkların, siyasal düzeyde tanınması ve eşit ölçüde saygıdeğer kabul edilmesi esasına dayanmaktadır.

1.3.3. Jürgen Habermas ve Çoğulculuk

Geliştirdiği "İletişimsel Eylem Kuramı" ile toplum kuramı alanında oldukça yankı uyandırmış, özellikle iletişim felsefesi alanındaki düşünceleriyle üst felsefe tartışmalarına önemli bir açılım kazandırmış olan J. Habermas, postmodern cephe karşısında aklın ve aydınlanmanın eleştirel bir savunusuna girişen, Frankfurt Okulu'nun son dönem önemli temsilcilerindendir.

Habermas'a göre, günümüz çoğulcu toplumlarında kültürel açıdan homojen bir ulus devlet modelinden gittikçe uzaklaşmakta, kültürel yaşam biçimlerindeki çeşitliliğin, etnik grupların, mezheplerin ve dünya görüşlerinin sayısı gittikçe artmaktadır. Bundan kaçınmak da olanaksızdır. Bu süreçte dile getirilen farklı etnik gruplara, dil gruplarına ve mezheplere ait hayat tarzlarının aynı haklara sahip olarak bir arada yaşamasını gaye

edinen çoğulcu siyaset, tarihi bir geleneğe sahip olan milli devlet bünyesinde çözümü zor ve sıkıntılı bir süreç başlatmıştır. Bu süreç, tarihsel nedenlerden dolayı birçok ülkede kültürel kökene bakılmaksızın, tüm devlet vatandaşları tarafından tanınma talebinde bulunan genel siyasal kültür ile çoğunluk kültürü arasında oluşan birlikteliği feshetmeye zorlamaktadır (Habermas, 2005:26).

Günümüz toplum yapısındaki bu güçlüğü dikkat çektikten sonra Habermas, anayasal ilkelerin içinden çıktığı siyasal kültürün, hiçbir biçimde yurttaşların aynı dili, etnik ya da kültürel kökeni paylaştığı bir yapıya dayanmak zorunda olmadığını; aksine siyasal kültürün, çokkültürlü toplumda var olan farklı yaşam tarzlarının çeşitlilik ve bütünlüğüne ilişkin bilincini eşzamanlı olarak güçlendiren bir anayasal yurtseverlik için ortak payda işlevi görmesi gerektiğini ileri sürer. Çözüm olarak, siyasal kültürün çoğunluk kültüründen ayrılmasını ve ortak siyasal kültür düzeyinin, alt kültürlerin ve politika öncesi biçimlenmiş kimliklerin düzeyinden bağımsız olarak oluşturulmasını önerir. Ona göre bu kopuş süreci başarıya ulaştığı ölçüde, vatandaşlar arasındaki bütünleşme daha soyut esaslara dayanan anayasal vatandaşlığa dönüşecektir. Bu kopuş sürecinin başarısızlığı halinde ise toplum, birbirini karşılıklı olarak yok etmeye çalışan alt kültürlerle bölünecektir. Ancak her halükarda bu süreç milletin(soy birliği cemaati olan) özünü teşkil eden müşterek vasıfların dibini oyacaktır (Habermas, 2002: 94).

Habermas'a göre her vatandaşın kimliği, müşterek kimlikle iç içe geçtiği ve karşılıklı saygı ilişkileriyle istikrarlı bir hale getirilmeye ihtiyaç duyduğu için, çoğulcu toplumlarda bir saygı siyasetinin uygulanması elzem haline gelmiştir. Ferdin varlığı gereği müşterek şekilde paylaşılan ananelere ve kimliği belirleyen cemaatlere muhtaç oluşu, kültürel farklılaşmaların olduğu toplumlarda, hükmi şahsiyetlerin toplumla bütünleşmesinin niçin aynı kültürel haklar olmaksızın sağlanamayacağını da izah etmektedir. Habermas burada Halbertal'ı takiple bireyin kültürel hakkının, her bireyin kendi kişisel kimliği üzerinde başlıca çıkar sahibi olması gerçeğinden kaynaklandığını ve bu hakkın bireyin kendi yaşam yolunun ve mensup olduğu kültürel grubun, merkezi kimliğinin parçası olan karakter özelliğinin koruması olduğunu belirtir (Habermas, 2002: 94-95).

Habermas kuramında, yapı itibariyle çokkültürlü de olsa bir toplumun, ayrımcılık olmadan da aynı ülke sınırları içinde bir arada yaşamalarını mümkün kılacak çözümler sunmaya çalışır. Ona göre farklı etnik toplulukların, dil gruplarının, mezheplerin ve yaşam biçimlerinin eşit haklarla bir arada yaşaması, toplumun parçalanması pahasına göze alınmamalıdır. Sancılı çözülme süreci, toplumu birbirini karşılıklı kabul etmeyen çeşitli alt kültürlerle parçalamamalıdır. Çoğunluk kültürü, tüm vatandaşlarca eşit ölçüde paylaşılmış genel siyasi kültürle kendini kaynaşmış görmemelidir. Aksi halde uzlaşım sal anlaşma süreçlerinin parametrelerini, daha en baştan dikte etmiş olur. Bir de artan alt kültürlerle birlikte, gittikçe soyutlaşan ortak siyasi kültürün birleştirme gücü, devlet vatandaşları ulusunu parçalanmaktan korumak için oldukça güçlü olmalıdır (Habermas, 2005: 51).

Habermas'a göre bir toplumda yaşayan farklı etnisitelerin, yurttaşlık ortak bağı etrafında eşit haklar çerçevesinde yaşamaları sağlanıyorsa ve hiç kimseye ayrımcılık uygulanmıyorsa, bu etnik ve azınlık unsurlarının içinde yer aldıkları toplumdan kopmalarını gerektirecek inandırıcı hiçbir neden yoktur. Bu koşullar altında baskıcılık ve yad-erklikten söz edilemez. Ayrılma hakkı, yani eşit haklar ve halkların self determinasyon hakkını sağlayan yasalarla uyum içerisinde olan ve bu nedenle ırk, din ve cinsiyet ayrımı gözetilmeksizin tüm halkı temsil eden bir hükümete sahip devletlerden kendini koparma isteği, açıkça reddedilmelidir (Habermas 2005: 53-54).

Ona göre temel hakların ve bireyselliğin güvence altına alınması, grup kimliklerinin de tanınmasını gerektirmektedir. Habermas bu konuda cemaatçiler ve Taylor'la hemfikirdir. Ancak onun geliştirmiş olduğu kuram, etnik ve azınlık sorunlarının giderek arttığı bir ortamda, topluluk kimliklerine, nesli tükenmekte olan canlılara yapılan muamelelere benzer bir tutumla yaklaşarak koruma altına alınmasının da geçerli bir çözüm olmayacağına işaret etmektedir (Habermas 1996: 130). Böylece Habermas çokkültürcülük politikalarıyla, etnik unsurların adeta nesli tükenen türler muamelesi görmektense, onların eşit haklar etrafında birlikte yaşamalarını sağlayacak bir ortak sistemin kurulmasının önemini vurgulamaktadır. Bu nedenle de haklar sistemini demokratik yoldan gerçekleştirmek ve farklılıkların giderek aidiyete duyarlı şekillerde ele alınması gerektiğini belirtmektedir (Habermas, 1996:120).

Habermas'ın geliştirdiği bu kültürel kuram, durağanlığa ve Taylor'dan farklı olarak belli bir grup kimliğinin sonsuza kadar korunmasına karşı çıktığı gibi, farklı etnisite ve ulusları bünyesinde barındıran çok uluslu devletlerdeki ayrımcı politikalara da karşı çıkmaktadır. Ona göre çokkültürlü toplumlarda, bir liberal kültür geçmişi zemininde, gönüllü birliktelikler temelinde, öz tanıma yönelmiş, tartışmalara izin veren ve bunları destekleyen açık iletişim yapılarına sahip, iyi işleyen bir kamu alanı gelişebilirse, o zaman eşit bireysel hakların geliştirilmesi, demokratik süreci de, farklı etnik gruplara ve onların kültürel yaşam biçimlerine eşit haklarla birlikte yaşama şansını vermeye kadar genişleyecektir (Habermas, 1996: 129).

Habermas, aslında cemaatiliği ve liberalizmi aşan bir formülasyona giderek, konuyu kendi iletişim teorisi içinde ele almaktadır. 1981 yılında yayımladığı İletişimsel Eylem Kuramı adlı yapıtında, temelde tek yönlü rasyonelleştirme sürecinin sonucu olarak modern toplumun karşılaştığı çeşitli siyasal, ekonomik ve kültürel bunalımların kökenlerini ortaya koymakta, bu bunalımlar sürecinin açılması bağlamında temelde "uzlaşım" yoluyla normlar ile değerler üstüne kurulmuş ortak karar alma biçimlerini savunan bir çözüm nerisi getirmektedir. Bunun için farklı rasyonalite tiplerine atıf yapmaktadır. Bunlar, gerçekliğe yönelik bilişsel-araçsal bir rasyonalite; iyiye yönelik ahlaki-pratik bir rasyonalite; ve güzele yönelik estetik-dışavurumcu bir rasyonalitedir. Kendisi ise kuramında bu rasyonalite çeşitlerini kapsayan bir üst iletişimsel rasyonellik durumu ortaya koymaya çalışmaktadır.

Habermas için rasyonellik, özne merkezli akıl yerine iletişimsel olarak kurulan ve özneler arası boyutta anlaşılan aklın önceliğine dayanmaktadır. Rasyonellik bilginin temellendirilmesi ile ilgili değer, bilgi bağlamında konuşma ve eyleme yetisi olan öznelerin bilgiyi nasıl edindiğiyle ve nasıl kullandığıyla ilgilidir. Ona göre rasyonelliği; ilginin güvenirliliği, temellendirilebilirliği, eleştirilebilirliği, doğruluğu, etkililiği, özneler arası geçerliliği gibi açılardan karakterize etmek fazlasıyla soyut ve öte yandan çok dar kapsamlıdır. Onun ngrdğ iletişimsel rasyonellik kavramı, herhangi bir oğulluk durumunda çeşitli iletişim taraflarının başlangıçta salt öznel olan görüşlerini açtıkları ve akılcı biçimde güdülenmiş kanıların ortaklığı sayesinde, nesnel dünyanın birliğinden ve

yaşam bağlamlarının öznel arasılığından emin oldukları argümanlara dayalı konuşmanın sonunda görüş birliği sağlayan rasyonellik anlamını taşır (Habermas, 2001: 32-34).

Konuşmaya katılanların tartışmalı geçerlilik iddialarını konu edindikleri ve argümanlar yoluyla bu iddiaların doğruluğunu kanıtlamaya ya da onları eleştirmeye çalıştıkları konuşma türüne argümantasyon adını verir. Argümantasyon varsayımsal olarak daha iyi argüman dışındaki her türlü baskıyı dışlar. Bu ideal durumu Habermas ideal konuşma durumu olarak adlandırır. Bu kanıt ve argüman ortaya konmasına engel olan hiçbir harici zorlamanın olmadığı ve tartışmaya katılmada herkesin eşit ve açık bir şansa sahip olduğu prosedürel iletişimin biçimsel yoludur (Habermas, 2001: 42-49).

Habermas'ın uzlaşım analizi, konuşmanın uzlaşma yönelik olduğu şeklindeki normatif varsayımdan hareket eder. İdeal konuşma durumunda varılan uzlaş, rasyonel bir uzlaşdır ki bu da doğruluk ya da gerçekliğin kriteridir. Habermas için doğruluk, önermelerin olgusal içeriğine isnad ettiğimiz bir geçerlilik iddiasıdır. Doğruluk birey ile dünya arasındaki bir ilişki değildir. Eleştirel tartışmalarla oluşan bir uzlaşdır. Ona göre uzlaşımın sağlanması, örneğin tarafların birbirlerinin pozisyonunu yeniden inşa edebilmeleri ve her ikisinin de dâhil olduğu genel yaşam alanında ortak bir pozisyon çıkarabilmeleri gibi bir perspektif değişikliğidir (Ziebertz, 2006).

Böylece Habermas'ın iletişimsel eylemi, bütünüyle bağımsız ve ayrı bir toplumsal eylem türüdür. İletişimsel eylemin en son amacı, başkalarını etkilemek olarak dile getirilemeyeceği gibi, bu eylem türü salt başkalarını etkilemek yoluyla da gerçekleştirilemez. O nedenle daha çok dünyadaki herhangi bir şey üzerine uzlaşma varma, bu konuda karşılıklı anlamaya ulaşma çabası olarak anlaşılması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında bütün eylem türleri eninde sonunda amaç yönelimlidir. İletişimsel eylemde ise ulaşılmak istenen tek amaç, karşıdaki kişi ya da kişilerin yaşam dünyalarına değinerek, onlarla işbirliği yaparak, beraber yürütülen yorumlama süreci yoluyla ortak bir uzlaşmaya varmaktır. Onun bu yaklaşımı, argümantasyonda prosedürelliği vurgulaması itibarıyla pozitivist, doğrunun nesnelliği ve evrensel gerçekliğini reddetmesi bakımından hermenötik ve görececi bir yaklaşımdır. Anlamanın temelini anlaşmayı yerleştirmektedir.

BÖLÜM II: DİNİ ÇOĞULCULUK

Çoğulluk durumu tarihte ve günümüzde din alanının pek çok açıdan yadsınamaz bir özelliği olagelmıştır. Bu durum en genel anlamıyla farklı dinlerin varlığıyla birlikte, bir dini geleneğin içerisindeki çeşitli sebeplerle oluşmuş mezheplerin ve teolojik yorumların varlığından kaynaklanmaktadır. Yine bu durumu insan kültürlerinin, dillerinin, ırklarının ve yaşadıkları çevrenin farklılığının bir sonucu olarak ortaya çıkan normal bir insanî durum olarak değerlendirmek de mümkündür.

Dinleri insan zihninin bir ürünü olarak gören seküler düşünce akımları, insan zihninden bağımsız ontolojik bir Tanrının varlığını kabul etmedikleri için dinlerin çoğulluğundan kaynaklanan çelişkileri herhangi bir problem alanı olarak değerlendirmezler (Aslan, 1998). Ancak din mensupları açısından ise dinlerin çoğulluğu, geçmişten günümüze önemli sorunları beraberinde getirmiştir. Her din, mutlak hakikat fikrine imana dayandığı için birbirinden farklı mutlaklık iddiaları ortaya çıkmış; bu durum ise, dinlerin zaman zaman kendisi dışındaki dinleri hakikatten uzaklaşmakla, hatta dalâletle nitelendirmelerine ve farklı din mensuplarının birlikte yaşamalarının tarih boyunca sorun teşkil etmesine neden olmuştur. Tarihte yaşanan pek çok kanlı savaşlar ve çeşitli coğrafyalarda kurulan yeraltı şehirleri, bu zorluğun birer göstergesidir. Farklı dinler arasında ya da aynı dinin farklı mezhepleri ve teolojik yorumları arasında bile yüzyıllarca süren ibretli kavgaların yaşandığı tarihî bir gerçektir.

Günümüzün postmodern dünyasında ise dinsel alandaki çoğulluk durumuna yaklaşımlar değişim göstermeye başlamıştır. Anlık iletişimler ve hızlı ulaşım imkânları sayesinde global bir köy haline gelen dünyamızda farklı din mensuplarının birbirleriyle artan ilişkileri sonucunda, kültürel ve dinsel izolasyon döneminin artık sona erdiği, bir dinin diğer dinler üzerindeki hegemonyasının artık geçerliliğini yitirdiği ve bunun yerine dünyamızın her tarafında farklı dinsel geleneklere ve inançlara mensup kişilerin barış içerisinde birbirleriyle diyalog kurma gayreti içerisinde olmaları gerektiği kanaati yayılmaya başlamıştır. Bu süreçte kişiler kendi inançlarını ilişkiye girdiği insanların inançlarıyla mukayese ederek, onları yeniden bir değerlendirmeye tabi tutmaya

başlamışlardır. Aydın'a (2005a) göre bu değişim sürecine etki eden faktörleri kısaca şöyle sıralamak mümkündür:

- Günümüzde artan ulaşım imkânları sayesinde farklı din mensupları, buldukları ülkelerin sınırlarını kolayca aşarak diğer ülkelere seyahat edebilmekte ve böylece dini inançları, dilleri, yeme-içme giyim-kuşam adet ve görenekleri gibi kültürel unsurlarını gittikleri yerlere taşımaktadırlar. Bu durum farklı dinlerle ve mensuplarıyla karşılaşmalarını ve bilgi sahibi olmalarını kolaylaştırmaktadır.

- Yaklaşık son iki yüzyıldır gelişen bilimsel araştırmalar ve farklı dinlerin temel kaynaklarının çeşitli dillere çevrilmesi sayesinde, dinler hakkında doğru ve tarafsız bilgiler elde edilmeye başlanmıştır.

- 20. yüzyılın başlarından itibaren artarak devam eden entelektüel gelişmeler, dinsel çoğulculuğa karşı olumlu bir tutum takınılmasına katkıda bulunmuştur. İnsan kültürünün ve düşüncesinin izafi olduğu anlayışı, teoloji alanındaki vurgunun "doğru inanç" zemininden "doğru amel" yönüne kaymasına neden olmuştur. Bu gelişme, şu anlama gelmekteydi: Hiçbir dinsel gelenek salt dogmatik ifadelerle diğer dinsel geleneklere karşı üstünlük iddiasında bulunamaz; çünkü bir dinsel geleneğin diğerlerine karşı üstünlüğü ancak ve ancak onun kendi taraftarlarına ahlaki olarak sağladığı faydalarla ölçülebilir. Yani bir dinsel geleneğin diğer dinsel geleneğe üstünlüğü salt teorik iddialarla değil pratikte onun taraftarlarının yaşamlarına sağladığı faydayla ölçülebilir.

- Sanayi devriminden sonra, dünya ölçeğinde yaşanan dengesiz gelişmenin bir sonucu olarak, yoksul ülkelere sanayileşmiş zengin ülkelere doğru yoğun bir göç dalgası başlamış ve İkinci Dünya Savaşı sonrasında da artarak devam etmiştir. Bu durum farklı dini gelenek ve inanç mensuplarının özellikle batı ülkelerinde bir arada çalışmasına ve yaşamasına dolayısıyla çeşitli dinleri ve inançları barındıran çoğulcu toplumların oluşmasına neden olmuştur.

- Gelişen teknolojik imkânlar sayesinde çeşitlenen ve yaygınlaşan gazete, dergi, radyo, televizyon, internet ve e-posta gibi iletişim araçları, farklı dini gelenek mensuplarının birbirlerinden haberdar olmalarını ve ister istemez diğer dinsel geleneklerin taraftarlarıyla

her an ve her yerde karşılıklı saygı ve anlayışa dayalı ilişkiler kurmalarını zorunlu hale getirmeye başlamıştır.

- Sıralanan bu gelişmeler, Batı-Hıristiyan düşüncesinde “mutlak hakikat” olgusunun göreceli olarak anlaşılmasına yol açmıştır. Buna göre statik, ezeli, monolitik ve dışlayıcı bir karakter arz eden ve ezeli olan hakikat düşüncesi; dinamik, diyalogik ve tarihi olarak algılanmaya başlanmıştır. Böylece hakikat, onu kavrayan kişinin idrakine bağlanmıştır.

Batı düşüncesinde hakikatin bu temelden çıkartılıp izafileştirilmesi Leonard Swindler’e göre altı temel etmene dayanmaktadır. Bunlar: Tarihsellik, niyetsellik, bilgi sosyolojisi, dilin sınırları, hermenötik ve diyalogdur. Bu altı etmen ele alındığında varılacak sonuç, hakikatin mutlak bir anlamının olmadığıdır. Zira hakikat hakkında ayrılmış, izole edilmiş, şarta ve konjonktüre bağlı olmayan mutlak ifadeler mevcut değildir. Hakikat izafidir ve pekçok faktörün etkilediği bir bilgi ağıyla ilintilidir. Bu nedenle o, her şeyin ötesinde onu idrak ve ifade edene bağlıdır. Netice itibariyle hakikat mutlak olmayıp anlayışımızın tarihi şartlarına, anlama eylemimizin altında yatan niyetimize, bakış açımıza, dilimize, yorumumuza ve diğer hakikat telakkileriyle olan diyalogumuza bağlıdır (Hick, 2002: 10-12; Aydın, 2005a).

Dinlerin içten ve dıştan karşılaşmış oldukları bu çoğulluk durumuna karşı geliştirdikleri tutumlar, öteki olanı yok saymaktan eşit ölçüde değerli dinler olarak görmeye kadar büyük değişiklikler göstermektedir. Birbirlerine karşı gösterdikleri bu tutumları genel olarak hakikat ve kurtuluş fikri esas alınarak yapılan tasnifle dışlayıcılık (exclusivizm), kapsayıcılık (inclusivizm) ve çoğulculuk (pluralizm) olmak üzere üç ana kavram etrafında toplamak mümkündür.

2.1. Dini Dışlayıcılık

Dışlayıcılık sadece tek bir dinin mutlak hakikate sahip olduğunu, bununla uyuşmayan diğerlerinin ise yanlış olduğunu savunan ve mutlak hakikati içerisinde barındıran dinin mensuplarının nihai kurtuluşlarını sağlayacağını ileri süren paradigma olarak tanımlanabilir (Aslan, 1998:146-147). Dışlayıcı paradigmaya göre, kurtuluş, özgürleşme, insanın kemale ermesi ya da dinin nihai amacı olarak kabul edilen şey sadece hususî bir

dinde bulunur ve onun aracılığıyla elde edilir. Diğer din mensupları dinlerinde samimi ve ahlâken dürüst olsalar da kendi dinleri aracılığıyla kuruluşa eremezler. Tanrı tarafından kabul edilmek ve kurtulmak için biricik yoldan haberdar olmaları, onu kabul etmeleri ve gereklerini yerine getirmeleri zorunludur. Bu din tarafından tayin edilen yegâne kurtuluş planı hem ontolojik hem de epistemolojik olarak zorunludur (Peterson, 2006:383). Dışlayıcılara göre tek doğru dinin temel hedefi, uzlaşmaz bir tutumla diğer dinlerin taraftarlarıyla karşı karşıya gelip onları sahip oldukları dinsel geleneklerinden vazgeçirerek kendi din geleneğine döndürmektir (Aydın, 2005a:26). Yani kendi dışındaki diğer bütün dinsel geleneklerin yerini almaktır.

Dinler tarihine bir göz atıldığında hemen hemen her dinsel gelenekte bu görüşü savunanlar bulunmaktadır. Örneğin Hıristiyanlığın tutumunun tarihinin önemli bir bölümünde dışlayıcı paradigmayla özdeşleştiği görülmektedir (Hick, 2006; Köylü, 2001; Aydın, 2005a; Gilkey, 2005). Katolik kilisesinin “extra ecclesiam nulla salus” (Katolik kilisesi dışında kurtuluş yoktur) sloganik ifadesi ve Protestanlığın kurucusu Martin Luther’in “Hıristiyanlığın dışında kalanlar ister sapıklar, Tükler, Yahudiler, sahte Hıristiyanlar (Katolikler) olsun, tek ve gerçek Tanrı’ya inansalar dahi yine de Rab’bin gazabı ve cehennem azabına düçar olacaklardır” (Aslan, 1998:149) şeklindeki sözleri dışlayıcı görüşün dışavurumu olarak addedilebilir.

Dışlayıcı paradigmanın son dönemlerdeki en önemli temsilcilerinden biri ise, “Hıristiyanlığın Gayri Hıristiyan Dünyaya Mesajı” kitabının yazarı Hollandalı misyoner Hendrick Kreamer’dir. Kreamer, Hıristiyanlığın diğer dinlerden üstünlüğünü ve dışlayıcılığı şu argümanla temellendirir: “Hıristiyanlık Tanrı’nın kendini Mesih yoluyla vahyettiği tek dindir. Bu din hakkındaki hükmü insanlar kendi norm ve prensipleriyle değil, bizzat Tanrı vermelidir; bize düşen vahyin otoritesine güvenmektir. Dinler aslı itibarıyla insanî değil ilahidir. Dolayısıyla onlar hakkında hüküm vermek insana düşmez. Bu dünyada cezayı hak eden insanlar daima olacaktır ve herkesi kurtarmak endişesi ile hakikat tahrip edilmemelidir”(Aslan, 1998: 149).

Müslüman dışlayıcılara göre ise Hz. Muhammed aracılığıyla tebliğ edilen müesses İslam, insanları Allah’a ve dolayısıyla kurtuluşa yani cennete ulaştıran tek mutlak yoldur.

Dolayısıyla bu dinin dışında olanlar için kurtuluşa erme ve cennete girme söz konusu değildir (Aydın, 2005a:27). Bu dışlayıcı görüşü savunanlar iddialarını: “Allah katında din İslam’dır” (Kuran, 3:19) “Kim İslam’dan başka din ararsa, ondan kabul edilmeyecek ve o ahirette kabul edilmeyenlerden olacaktır.” (Kuran, 3:85) şeklindeki ayetlere dayandırmaktadır.

Dışlayıcı paradigmaya özellikle 1960’lardan itibaren ciddi eleştiriler yöneltilmiştir. En önemli eleştiri özellikle ilahî adalet sorunu etrafında konuşlanmıştır (Hick, 2006:122). Buna göre, kurtuluş için gerekli olanı hiç duymamış veya onu anlamaktan aciz birini mahkûm etmek Tanrı için adaletsizcedir. Mutlak merhamet ve adalet sahibi yüce yaratıcı bütün insanlığın kurtuluşa ulaşmasını arzu ettiği halde, insanların çoğunluğu, içerisinde yetiştikleri kültürde etkin olan dini benimser. Tek bir dinin kurtuluşa götürdüğünü kabul edersek, vahyini belirli bir zamanla, yolla, kişiyle, cemaatle ve kültürle sınırlayan Tanrı, bu ‘belirli’liğin dışarısındakiler nezdinde, mutlak merhamet ve adalet sahibi olması açısından çelişkili durmaktadır.

Paradigma savunucularının bir kısmı, bu eleştirilere “ölüm sonrası Hıristiyanlaştırma” iddiasıyla cevap verir. Bu iddiaya göre Tanrı, hayatta iken ‘hak din’le karşılaşma fırsat ve imkânını bulamayanlara, ölümden sonra bu fırsat ve imkânı verecek ve bu şekilde herkes kurtuluş için eşit hakka sahip olabilecektir. Kurtuluş mesajın ulaşım sürecindeki unsurlara değil, yalnızca onun bilinçli kabulüne bağlıdır. Ancak bu fırsat tanındıktan sonra Tanrı hükmünü gerçekleştirecektir (Peterson, 2006:385).

2.2. Dini Kapsayıcılık

Kurtuluşun diğer dinler aracılığıyla da mümkün olmakla birlikte, ona ulaştıran asıl yolun tek bir dinden geçtiğini iddia eden paradigmadır. Kapsayıcı görüş, dinsel anlamda belirli bir din veya inanç sisteminin kurtarıcı hakikat veya nihai gerçeğin en doğru, en mutlak ya da en mükemmel ifadesi olarak kabul edilmesiyle birlikte, bu hakikati gerçekleştirebildiği oranda diğer dinler veya inanç sistemlerinin de insanın kurtuluşu açısından olumlu bir yere sahip oldukları/olabilecekleri düşüncesini yansıtmaktadır (Gündüz, 2001:92). Özellikle Hıristiyan âleminde dışlayıcılığın aşırılığına karşılık, diğer dünya dinlerine karşı

yeni ve daha pozitif bir tutum olarak 1960'lardan sonra gelişen anayol modeli olarak nitelendirilen kapsayıcılık, diğer dinleri değersiz ve yanlış görmek yerine, onları kesin ve doğru olan dinin bazı yönlerini yansıtan veya ona doğru bir yönelim oluşturan yapılar olarak görmektedir (Yaran, 2001a:67). Bu anlamda kapsayıcılar, bir yandan kurtuluşun elde edilebilmesi bir dinde belirtilen şartların yerine getirilmesiyle mümkündür diyerek dışlayıcı paradigmaya yaklaşırlarken, diğer yandan çoğulculara katılarak çeşitli dinler aracılığıyla da Tanrı'ya ulaşabileceğini ifade etmektedirler. Diğer bir deyişle onlar, kişinin kendi dini ve öteki dinler arasında önceliği kendi dinine vermek suretiyle dengeli bir anlayış geliştirmeye çalışmaktadırlar. Bu yaklaşımda, biri dışında bütün dinler toptan ve tamamen yanlış ve mensupları ebedi cezaya müstehak sayılmadıkları gibi, tüm dinlerin hepsi birbirine eşit de görülmemektedir. Farklı dinler, farklı doğruluk ve kurtarıcılık derecelerine sahiptir. Mesele hep veya hiç meselesi değil, bir derece meselesidir. İlahi lütuf diğer dinlerde farklı derecelerde sergilenmiş olabilir (Yaran, 2001b:140)

Kapsayıcı Hıristiyan anlayışına göre kurtuluş sadece İsa Mesih yoluylaadır. Fakat yine de Tanrı bütün dünyayı yarattığına, İsa Mesih bütün insanlık için öldüğüne ve Kutsal Ruh bütün yaratıklara hayat verdiğiğine göre bu kurtuluş bütün insanları kapsayıcıdır. Hıristiyan olmayanlar da Hıristiyan kurtuluşunun kapsamına girer. Kapsayıcılığın önemli temsilcilerinden Karl Rahner (1904-1984), "Diğer ilahi din mensupları, farkında olmasalar da Hıristiyan'dır ve bundan dolayı Tanrı'nın rahmetinden pay alacakları ümit edilir" içeriğine sahip olan anonim (isimsiz) Hıristiyanlık kavramını dillendirmiştir. Bu görüşe göre Hıristiyanlık, bütün insanlığa hitap eden mutlak bir dindir; diğer dinler onunla aynı derecede ve eşit kabul edilmemelidir. Hıristiyanlık teolojik açıdan herkesin kurtulmasını amaçlayan Tanrı iradesinin eseridir ve irade kendini Mesih'le ifade etmiş, tarihi olarak da İsrail dinlerinde gerçekleşmiştir. Bir Hıristiyan başka bir dine mensup kişiyle karşılaşır, onu Tanrı'nın kurtarıcı rahmetinden mahrum ve günahkâr biri olarak telakki etmemelidir. Kilise mensuplarının kendilerini seçilmiş ve kurtulmuş, başka din mensuplarını ise günahkâr zavallılar olarak görmeleri doğru değildir (Aslan, 1998; Yazoğlu, 2006:10; Yaran, 2001a).

İslam'da ise bütün peygamberler ve onların getirdiklerine tabi olanlar "Müslüman" olarak nitelendirilerek kapsayıcı bir tutum izlenmektedir. Kapsayıcı Müslüman anlayışına göre Hz. Muhammed'in tebliğ ettiği kurumsal İslam tek mutlak doğru dindir. Diğer dini gelenekler ise bu mutlak doğru dinin kısmi yansımalarıdır. Bu nedenle İslam bağımsız olarak taraftarlarını kurtuluşa erdirenken, diğer dini geleneklerin İslam'dan bağımsız olarak taraftarlarını kurtuluşa erdirmesi mümkün değildir. Aydın'a göre tek dinsel geleneğin mutlak doğru olmakla birlikte, diğer dinlerin taraftarlarının da kurtuluşa erebileceğini savunan kapsayıcı model, günümüzün çoğulcu yapısı içerisinde dışlayıcılıkla çoğulculuk arasında bir köprü rolündedir (Aydın, 2005a:31-32).

2.3. Dini Çoğulculuk

Kapsayıcılık ve dışlayıcılık gibi geniş halk kitleleri arasında yayılmaktan ziyade, entelektüel seviyesi yüksek zümreler tarafından tartışılan ve savunulan bir yaklaşım olarak dinî çoğulculuk, fenomenolojik olarak dinler tarihinin, geleneklerin ve bunların her birinde farklılıkların çeşitliliğini gösterdiğine; felsefi olarak ise, geleneklerin farklı ve birbirleriyle rekabet eden iddialarıyla birlikte, bunlar arasındaki ilişkiyle ilgili belirli bir teoriye işaret etmektedir (Özcan, 1999:11). Dini çoğulculuğun kökenleri çok daha öncelere götürülebilirken, onun çalışmalarda daha fazla yer almasının ve sistemli bir şekilde sunulmasının günümüze oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bu paradigmayı savunanlar arasında Ernst Troeltsch, W. E. Hocking, Arnold Toynbee, W. Cantwell Smith gibi düşünürler sayılmakla birlikte, günümüzde dini çoğulculuk denilince ilk akla gelen John Hick'tir (Aslan 1998; Demirci, 2000:18; Yazoğlu, 2006).

Dinî çoğulculuk yaklaşımı, tek bir mutlak doğru din üzerine vurgu yapmak veya bu mutlak doğru dini, diğer dinlerin taraftarlarını da içine alacak şekilde kapsayıcı hale getirmek yerine, her dinsel geleneğin kendi başına diğerlerinden bağımsız olarak mensuplarını kurtuluşa götürebileceği varsayımından hareket ederek, dışlayıcılık ve kapsayıcılığın ötesine geçmeyi hedef edinen bir modeldir (Aydın, 2005b: 89). Bu yaklaşıma göre, mutlak ve ilahî bir hakikat vardır ve dinler bu 'mutlak'a ulaşan ve onu eşit derecede temsil eden farklı yollardır. Bu bağlamda Yahudilik, Hıristiyanlık, İslam, Budizm, Hinduizm gibi büyük dünya dinleri, beşerî melekelerimizin ötesindeki aynı nihai

'mutlak'a ilişkin farklı yollardır. Bu dinlerin her biri kendi kutsal kitapları, manevi uygulamaları, dini tecrübe formları, inanç sistemleri, kurucuları, kültürel tarzlarıyla birlikte karmaşık tarihi yapılar olarak aynı aşkın varlığa ilişkin farklı cevapları oluşturmaktadır (Aydın, 2005a: 33).

Dini çoğulculuğu savunan düşünürler, kendi yaklaşımlarını desteklemek için temel olarak üç argüman ileri sürerler: (1) Tarihi-kültürel izafiliğin farkında olma, tüm bilgi ve dini inançları sınırlandırır ve sonuçta da bir kimsenin kendi bakış açısına göre hakikat iddialarının değerlendirilmesi –tamamıyla imkansız olmasa da- oldukça sorgulanabilir bir hal alır. (2) Tanrı tamamıyla bizim algı alanımızın dışındadır. Bu nedenle herhangi bir dinsel geleneğin bu alanımızın dışındaki Mutlak İlahi Sır hakkında tek ve son söze sahip olması düşünülemez. (3) Mutlak bağlayıcı ve nihai normlara yönelik herhangi bir iddia, hem gayri ahlaki hem de diğerlerini sömürücü niteliktedir (Aydın 2005a: 43).

Dinler tarihçisi kimliğiyle W. Cantwell Smith, din kavramının yerine dinî gelenek kavramının kullanılmasını önererek, dinî çoğulculuk meselesine fenomenolojik bir bakış açısı getirmiştir. Her bir dinin bir fenomen olmakla birlikte birer değer olduğunu ifade eden Smith'e göre dinler, kendi kültürel değerleri içerisinde tanımlanmalı, nominal birimler olarak idrak edilmeye çalışılmalıdır. İman (faith) ve birikimsel gelenek (cumulative tradition) her dinin iki boyutunu oluşturmaktadır. Bu boyutları birbirine bağlayan ise yaşayan ferdin kendisidir. Bu anlamda iman, ferdin iç dinî tecrübesi, Aşkın Varlık'a olan ilişkisi, algısı olarak tanımlanırken, dinin tarihî süreç içerisinde bir nesilden diğerine aktarılabilen, toplumun biriken kültürel değerlerini ifade eden boyutuna ise birikimsel gelenek kavramı karşılık gelmektedir (Aslan, 1998:154-155; Aydın, 2001).

Smith'in iman ve birikimsel gelenek arasında yaptığı bu ayrım, geleneklerin tarihsel olarak keşfedildiğini ve keşfedildikleri ölçüde de farklılaşabildiğini; imanın ise dinsel geleneklerin hepsinde temelde aynı olabildiğini ortaya koymaktadır. Din ve dinler terimlerini toptan reddederek onların yerine evrensel olarak her dinsel gelenekte mevcut olan "imani" ve bu imanın değişik zaman ve mekâna göre farklı farklı anlaşılması sonucu meydana gelen gelenekleri ifade eden "birikimsel gelenek" tabirlerini yerleştirmesi, hiçbir dinsel geleneğin aslında Tanrı'nın tam ve mükemmel vahyini barındırmadığını, onların

ihtiva ettiği vahyin, evrensel olan imanın, özel sosyo-kültürel şartlar çerçevesinde kısmi yansıması olduğunu beyan etmiş olmaktadır (Aydın, 2001:114). Kısaca ifade etmek gerekirse C. Smith dinleri, Aşkın varlığın etkisiyle insanların tarihi süreç içerisinde inşa ettikleri dinamik ve değişken bütünlükler olarak görmektedir. Her dini prensip, doktrin, ritüel, inanç kendi toplumunda etkinse, yani sürecin oluşmasına katkıda bulunuyorsa, biri diğeriyle çelişse bile doğru, yani geçerlidir. C. Smith, hiçbir dinin doktrinini tarihi aşan mutlak doğru kabul etmediği için, dinlerin kendi içinde doğruluğu veya yanlışlığını, tutarlığı veya tutarsızlığını ve kendi dışındaki dinlerle ilgili değer hükümlerindeki çelişik iddialarını bir problem olarak görmemektedir. Zira bunlar tarihi süreç içinde farklı coğrafyalarda ve farklı kişiler tarafından oluşturulmuş olabilir (Aslan, 1998). Ancak Smith'in bu yaklaşımı özellikle dinleri bütünüyle tarihin ürettiği bütünlükler olarak değerlendirmesi ve adeta tarihi Mutlak'la özdeşleştirip her şeyin varlığını tarihe mal etmesi bakımından, dinlerin temel tezleriyle çelişikili ve eleştiriye açık gözükmektedir.

Dini çoğulculuk kavramının günümüzde problem olarak sistematik bir biçimde sunulmasında büyük oranda emeği geçen bir diğer düşünür de John Hick'tir. Çoğulculuğa yönelmeden önce en az yirmi beş yıl dışlayıcı olduğunu anlatan (Yaran, 2001b) Hick'e göre, kendisi ile birlikte modern zamanlardaki başka Hıristiyan düşünürleri de insanların dini durumlarını anlamak için, başka yol arayışlarına sevk eden birçok neden vardır. Ancak bunların en önemlilerinden birisi, dışlayıcı yaklaşımda görülen paradokstur. Hıristiyanlığı esas alarak Hick, bu paradoksu şu ifadelerle ortaya koyar:

"Bizler Hıristiyanlar 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 Hıristiyan yolu olduğunu da söylüyoruz. Bu inanç esasına göre düşünmeyi bir an bıraktığımız zaman, bu ana kadar yaşamış ve ölmüş insan ırkının büyük çoğunluğunun ya İsa'dan önce yaşadığını ya da Hıristiyan 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?"(Hick, 2006).

Hick, Hıristiyan dışlayıcılığının günümüz şartları itibariyle öteki dinlerden insanlar ve onların sahip olduğu değerlerin daha yakından tanınmasıyla değişime uğramak zorunda kaldığını, orta bir yol olan kapsayıcılığa yöneldiğini belirtmektedir. Ancak kendisi bu yeni tutumun dinleri derecelendirmesine itiraz ederek, aslında bunun Hıristiyanlığın önceliği veya üstünlüğü ile ilgili geleneksel görüşü kibarca savunma şekli olarak değerlendirmektedir (Hick, 2005). Bu durumda ona göre daha radikal bir çözüme ihtiyaç vardır; bu da dinsel çoğulculuktur.

Hick'in dinsel çoğulculukla ilgili görüşlerinde kullandığı temel argümanlardan birisi, evrenin dini açıdan belirsizliğidir. Ona göre doğa ve tarihten çıkarılan ve natüralizm ya da teizm adına delil olarak kullanılan olgular, her iki yoruma da müsait kapalı şeylerdir. Bu delillerin birbirine ağır basması gibi bir durum da reel olarak mümkün değildir. Çünkü onlara nesnel olarak değer biçebilecek elimizde ölçüler yoktur. Bu konuda herhangi bir dinin diğerinden üstün ve hakikati daha çok temsil ettiği tartışmalarını bitirebilecek objektif kanıtlar söz konusu değildir. İşte, din ya da dinsizlik karşısında seçim yapabilmesi dahi mümkün olmayan aklın, birbirine birçok yönden benzerlik arz eden dinler karşısında seçim yapabilmesi hiç mümkün değildir. Bu durumda dinsel çoğulculuk, onun dinsel epistemolojisinin doğal sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Yazoğlu, 2006; Yaran, 2001b:134).

Öteki dinlerle ilgili dışlayıcı ve kapsayıcı görüşleri Batlamyusçu teoloji olarak niteleyen Hick, kendi çoğulcu anlayışını "Teolojide Kopernik Devrimi" olarak nitelendirir ve sık sık çeşitli açılardan Kopernikçi astronomi anlayışı ile çoğulcu dinler teolojisinin benzerliklerini vurgular. Günümüz astronomisindeki Kopernik devrimi, insanların evren ve ondaki yerlerini anlamaları şeklinde bir dönüşümden meydana gelmiştir. Bu aynı zamanda, dönen evrenin merkezi konumunda dünyanın bulunduğu şeklindeki Batlamyusçu dogmadan; güneşin merkezi konumda olduğu, dünya da dâhil, tüm gezegenlerin onun etrafında döndüğü gerçeğine varan bir dogmaya ilişkin bir değişimi içermektedir (Hick, 2006; Yaran, 2001b: 140). 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.

Dinî çoğulculuk meselesini, her dinin kendi geleneği içerisinde bir bakış açısı geliştirmesi ve diğer dinleri bu kıstasa göre yargılaması nedeniyle dinî geleneklerin anlam dünyaları içerisinde çözenin zorluğunun idrakinde olan Hick, çözümü felsefi üst bir bakış açısında izah etmiştir. Kant'ın numen-fenomen ayırımına dayalı bu felsefi izah, dinlerin kendi gelenekleri içerisinde rasyonalize edilemeyeceği kanaatiyle eşit olduklarını savunmaktadır (Aslan, 1998).

Hick'in bu dinî çoğulculuk yaklaşımı; temel akideleri efsanelere dönüştürdüğü, inananların en değerli dinî bağlılıklarını/inançlarını geçersiz kıldığı (Müslümanlardan Kurân'ın Allah'ın amaçları için merkezi öneme sahip olduğunu, Yahudilerden Musa'nın Tanrı ile kesin olarak konuştuğunu, Hıristiyanlardan İsa'nın Tanrı'nın tarih içerisinde bedenlenmesi olduğunu inkâr etmelerini istemek gibi) şeklinde eleştirilere maruz kalmaktadır. Bu görüşlerin kabulü, yüksek bir şüphecilik bedeli ve inananların yaptıkları ve düşündüklerini hiçe saymayı gerektirmektedir (Peterson, 2006:395).

Rene Guenon, Frithjof Schuon, Titus Burckardt, Huston Smith ve Seyyid Hüseyin Nasr gibi düşünürlerin temsil ettiği diğer bir dinî çoğulculuk yaklaşımı ise, tradisyonel/geleneksel ekol olarak isimlendirilmektedir. Bu ekole göre hakikat/mutlak; tektir, değişmez ve sürekli. Farklı dinler ise, aynı hakikatin farklı kültürler içerisindeki formlarıdır. Formsuz şekliyle bize ulaşmayan Mutlak, kullandığı formlar itibariyle görünüşte çeşitliliğe sahip olmaktadır. Bu ontolojik olarak zorunludur. Zira form, kavram olarak dahi bizatihi çokluğu içinde barındırır. Farklı formların özde birliği, zâhirde değil bâtında gerçekleşen ve üst perspektife sahip kişilerce idrak edilebilen bir birliktir (Aslan, 1998:158).

“Bütün yollar aynı zirveye ulaşır” ifadesinin sloganlaştırdığı bu yaklaşım, farklı formlara bürünmüş dinlerin, herkes tarafından kavranılamayacak ve de kavranılmaması gereken özde birliğini, Güneş metaforuyla izah etmeye çalışır. Seyyid Hüseyin Nasr'ın ifadesiyle, “İnsanoğlu bir güneş sistemi içerisinde yaşamak ve onun kanunlarına uymak zorundadır.

Bununla birlikte diğer güneş sistemlerinin varlığının, harmonisinin farkına varabilir. Ancak, bir gezegen içerisinde yaşayan için kendi gezegeni tek ve yegâne gezegendir. İnsan elbette kendi sisteminin güneşi ile aydınlanacaktır. Buna rağmen, manevi yetkinliğinin gücü ile orada olmadan ve sezgisiyle bilebilir ki, her gezegen sisteminin bir güneşi vardır ve bu hem o gezegen sisteminin güneşi, hem de bütün güneş sisteminin güneşidir. Her sabah şafakta yükselen ve dünyamızı aydınlatan Güneş neden yegâne Güneş olmasın?"(Nasr, 1999:253).

Nasr, bu kıyasla dinlerin çokluğu meselesine açıklık getirmeye çalışmaktadır. İnsan bir güneş sistemi içinde yaşamak ve onun kanunlarına uymak zorunda olduğu gibi, bir dini dünyada yaşamak ve onun kanunlarına da uymak zorundadır. Bu dini dünyada yaşarken, diğer dinlere ihtiyacı olmaz, kendi peygamberiyle aydınlanır. Ancak kendi güneşiyle aydınlandığı müddetçe, diğer dinleri de birer yıldız olarak görür.

Geleneksel ekol mensupları, farklı din ve gelenekleri kendi bütünlüğü içerisinde kabul edip, aralarındaki farklılık ve çelişkileri izah etmedikleri iddiasıyla eleştirilmektedir. Dinler arasındaki ayrışmalarda, çelişkiden çok farklılık ifadesini kullanan ekol mensupları, bu kavramsallaştırmayla problemi asgarî seviyeye indirmekte, aynı görüş üzerindeki ayrışmaların dahi bir çeşitlilik gibi yeni bir epistemolojiyle izah edilebilirliğini savunmaktadır (Aslan, 1998). Ancak bu her zaman mümkün gözükmemektedir. Örneğin, Hz. İsa'nın Hıristiyanlar ve Müslümanlar açısından konumu gibi bir konu, farklılıktan ziyade açık bir çelişkidir ve farklı bir epistemoloji dahi, dindarların bu konudaki hakikat algılarını bütünüyle tevil etmediği müddetçe kabul edilebilir değildir.

Netice itibariyle her dinsel geleneğin hakikatin bir parçasını oluşturduğu ve kendi başına diğerlerinden bağımsız olarak mensuplarını kurtuluşa götürebileceği varsayımından hareket eden dini çoğulculuk olgusu; gerek geleneksel anlayışlar karşısında kabul edilmesi zor önerilerde bulunması, gerekse de oldukça yeni bir tartışma süreci geçirmesinin etkisiyle ciddi eleştirilere maruz kalmaktadır. Kılıç (2004), bu eleştirileri dört noktada toplamaktadır: (1) İlk olarak çoğulcu paradigma özel bir bilgi kaynağı olarak vahye yer vermemektedir. Böyle bir yaklaşım ise, dünya nüfusunun büyük bir kısmını oluşturan semitik dinler açısından kabul edilmesi imkânsız bir durum ortaya çıkarmaktadır. (2) Bu

yaklaşım, dini ahlaka indirgemektedir. Bu da yine teistik dinler açısından kabul edilebilir gözükmemektedir. (3) Dini çoğulculuk ahlaki olarak “iyi” olanı metafizik gerçekten kopuk olarak düşünmektedir. Ancak böyle bir düşünce, her şeyden önce felsefi açıdan tutarsızlık teşkil etmektedir. (4) Son olarak da dini çoğulculuk, farklı dinleri hakikat değeri karşısında eşit olarak doğru görmektedir. Bu yaklaşım, temel mantık ilkeleriyle çelişmektedir.

Yöneltilen bu eleştirilerle birlikte özellikle sosyolojik, felsefi ve mistik açıdan bakıldığında ise dini çoğulculuk olgusu, üzerinde düşünülmeğe değer gözükmektedir (Aydın, 2005c). Farklı din mensuplarının birbirlerine hoşgörüyle yaklaşımları ve bir arada barış içerisinde yaşamaları konusunda önemli bir zemin oluşturacağı açıktır.

2.4. Dinde Çoğulculuk

Dinsel alanda oluşan çoğulluk durumunun bir yönü, birden fazla dinin varlığından kaynaklanırken; bir başka yönü ise, bir din içerisindeki farklı din anlayışlarından ileri gelmektedir. Aynı dini gelenek içerisindeki bu farklılaşmalar; insan kültürlerinin, dillerinin, ırklarının ve yaşadıkları çevrenin farklılığının bir sonucu olarak ortaya çıkan, normal bir insanî durum olarak değerlendirilmektedir. Yine bu durumu, özünde beşer-üstü bir mahiyet arz eden dinin, dünya şartları içerisinde daima bir toplum ve kültür ortamında ve onunla bütünleşmiş bir halde hayatiyet bulmasıyla da açıklamak mümkündür.

Dinler tarihi araştırmaları bize, hemen hemen bütün büyük dinlerin, tarihte ortaya çıkışından ya da vazedilişinden sonra geçen süreçte, çeşitli değişimler yaşadığını göstermektedir. Bu değişimler, bazen o dinlere mensup kişilerin, dinin inanç ve ibadetlerine yönelik algılamalarında oluşan farklı yorumlamalara bağlı iç etkenlerle ilişkili iken; bazen de o dinin, diğer inanç sistemleriyle karşılaşması ve zamanla onlardan etkilenmesi şeklinde dış etkenlere bağlı olarak gerçekleşmektedir (Gündüz, 2007:24). Ancak hangi bağlamda olursa olsun, dini inanç ve değerlerin farklı anlaşılıp yorumlanması, mezhepleşme/farklılaşma hareketlerini beraberinde getirmiş ve “dinde çoğulculuk” olarak adlandırılan çoğulluk durumunun ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Din anlayışındaki farklılaşmaların kurumsallaşması sonucu ortaya çıkan dinî nitelikli oluşumlar olan fırka ve mezhepler, her dinin tarihinde yaşanan bir olgudur. Dinin özünü teşkil etmeyip, dinin doğru bir şekilde anlaşılması ve yaşanması ile ilgili ortaya çıkmış beşeri, siyasi, toplumsal ve dini hareketlerdir. Bu sebeple mezheplerin dinle özdeşleştirilmesi doğru değerlendirilmemektedir (Kutlu, 2003).

Dinde lâfzî vahiy ile bildirilmiş olan hakikat mutlakdır, yanlış olma ihtimali bulunmamaktadır. Çünkü kaynağı mutlak varlık olan Tanrı'dır. Ancak yapısından kaynaklanan sınırlılıklarından dolayı insanın, bu mutlak hakikati her zaman doğru anladığını iddia etmek mümkün değildir. Bundan dolayı aynı din içinde ortaya çıkmış olan farklı anlayışlar arasında hakikat değeri açısından bir ayırım yapmanın imkânsızlaştığı durumlar bulunabilir. İşte dinde çoğulculuk bu durumu ifade etmek üzere kullanılmaktadır (Kılıç, 2004). Din anlayışlarındaki bu farklılaşmaların nedenleri ise psikolojik, sosyo-politik, kültürel, dini ve felsefi pek çok sebebe dayandırılmaktadır (Kutlu, 2003).

Farklılaşmaların ortaya çıkmasında, insan unsurunun ve insanın tabiatındaki psikolojik eğilimlerin rolü büyüktür. İnsanlar hal, tavır, tutum, davranış, duygu ve düşünceleri bakımından birbirinden farklıdır. Akıl sahibi her insan kuşku duyan, anlamaya çalışan, düşünen, sorgulayan, açıklayan, yorumlayan, anlamlandıran ve kutsallaştıran bir varlıktır. Tabiatlarından kaynaklanan bu durum, içinde yaşadıkları toplumsal yapıyla birleşince, onların dini hayatlarının farklı biçimlenmesine neden olmuştur. Aynı kültürel, siyasi, ekonomik ve dini ortamlarda yetişen iki kişi arasında dahi, dini anlama, algılama, anlamlandırma ve yaşayış biçimlerinde farklılıklar görülebilmektedir.

Sosyolojik açıdan ise, evrensellik iddiasında bulunan ve bünyesinde farklı kültür ve medeniyet havzalarından gelen kişileri barındıran dinlerde, peygamberlerin/önderlerin ölümünden sonra, farklı mezheplerin/anlayışların ve farklı din söylemlerinin ortaya çıkması genel bir temayül ve sosyolojik-tarihi bir vakıa olarak nitelendirilmektedir (Bozkuş, 2002; Kutlu, 2003). Dinler öncelikle belli bir sosyo-kültürel çevreye inmiş, bir süre sonra ise geniş coğrafyalara yayılarak, farklı eski medeniyetler, dinler ve inançlarla karşılaşmışlardır. Bu karşılaşmalar beraberinde yeni yaşantıların ve problemlerin dine

girmesine neden olmuştur. Ortaya çıkan bu yeni durum, dinlerin yeniden anlaşılıp yorumlanmasını ve farklılaşmaları beraberinde getirmiştir.

Her bir dini geleneğin sahip olduğu kutsal metinlerin insanlar tarafından farklı yorumlanması da dini gelenek içerisinde çeşitlenmeye neden olmuştur. Özellikle Musevilik, Hıristiyanlık, İslamiyet gibi ilahi dinlerde, aynı ontolojik düzeye sahip olmayan iki taraf arasında (Tanrı ile beşer-peygamber arasında) vahiy yoluyla kurulan iletişimin nasıl gerçekleştiği, mesajın lafız ve mana bakımından kime ait olduğu, bu iletişimde meleğin rolünün ne olduğu hep tartışıla gelmiştir (Kutlu, 2003). Sosyal hayatta yaşanan gerçeklikleri esas alarak inen ve elçinin içinden çıktığı toplumun dilinin bütün edebi inceliklerini kullanan vahiylerin, iniş sebebi ve ne anlama geldiği, ona muhatap olan insanlar tarafından anlaşılmaya çalışılmış; ancak bu durum, insanın yapısı gereği, farklı anlayışların ortaya çıkmasına yol açmıştır.

İlk ortaya çıktıklarında toplumu ve bireyleri değiştiren dinler, özellikle modernite sonrasında sekülerleşme sürecinde toplumun ve bireylerin beklentileri doğrultusunda değişmeye başlamışlardır. Bu durum da yine dinlerin içerisinde arayış çokluğuna neden olmuştur. Günümüzde ise, insanların geleneksel kalıplar içerisinde dinlerini yaşamayı bırakıp biraz daha bireysel bir dindarlığa doğru yöneldiği görülmektedir. Bu bireysel dindarlık, aslında dinin de yeniden yorumlanmasını ve eski kalıplar içerisinde değil de yeniden anlaşılmasını zorunlu kılmaktadır. İnsanların mevcut dini algılama biçimleri eski geleneksel mezhep ve tarikat kalıplarını zorlamaktadır. Bu durum da insanların dine tavır alışlarında çoğulluğu oluşturarak dinde çoğulluğun farklı bir formunu oluşturmaktadır.

2.5. İslam Dini ve Çoğulculuk

Temel kaynağını Kuran-ı Kerim'in oluşturduğu İslam dini, farklı dinlerin bulunduğu, bir arada yaşam tecrübesini köklü bir geçmişle bünyesinde barındıran bir coğrafyaya gelmiştir. Dolayısıyla bu tarihi ve sosyal realitenin Kuran'da ele alınması ve öteki inançlara karşı temel prensiplerin belirlenmesi kaçınılmaz olmuştur.

Kuran, inananların tek tip olamayacağını vurgulayarak, çoğulluğun Allah'ın yarattığı doğal bir durum olduğunu bildirmiştir (Enam, 107). Allah'ın insanları birbirleriyle daha

iyi tanışabilmeleri için milletler ve kabilelere ayırdığı bildirilerek (Hucurat, 13) farklılık, insanların tanışıp değer üretmeleri için tanınan ilahi bir imkân olarak sunulmuştur (Selçuk, 2001). Yine farklılıkların doğal bir durum olarak değerlendirilmesi, onların varlıklarının tanınması, hayat, düşünce ve inanç özgürlüğü bağlamında kendilerini gerçekleştirebilme imkânlarının verilmesi Kuran'da temel prensipler olarak sıralanmıştır. Ancak farklılıkların korunması esnasında toplumun ayrışmaya ve kutuplaşmaya gitmesine yol açacak tavır ve siyasetlerin izlenmesine Kuran tevhid anlayışı bağlamında karşı çıkmıştır (Gürer, 2007:115). Kuran'da savunulan farklılık, insanlar ve toplumlar arasında çatışma, kavga ve uyuşmazlıklara yol açan bizim önde gelen tanıtıcı unsurumuz olan farklılık değil; birbirimizle tanışıp değer üretmede zenginlik oluşturan farklılıktır. Bu ise Kuran'ın çoğulcu politikasının yani "çokluk içinde birliğin" (Aydın, 2000) ifadesidir.

Diğer dinlere bakışta ise, son peygamber Hz. Muhammed tarafından tebliğ edilen ve kendisini tüm insanlık için kıyamete kadar son ve en mükemmel din olarak takdim eden İslam dini, kendisinden önce gelen dinlerin varlığını kabul etmiştir (Şûrâ, 42/13-14; Yunus, 10/74; İbrahim, 14/4; Mâide, 5/48). Nitekim Kuran, İslam'ı hiçbir zaman Yahudi ve Hıristiyanlıkla çekişen ve sadece kendisinin hak olduğunu kabul ettirmek isteyen bir din olarak nitelendirmemiştir. Müslüman olmak demek aynı zamanda Hz. Musa'ya, Hz. İsa'ya ve insanlığın yaratılışından bu yana gelmiş geçmiş bütün peygamberlere ve tebliğ ettiklerine aralarında herhangi bir ayırım yapmaksızın iman etmek demektir (Erdal, 2002). Yine diğer inanç sistemlerinin varlığını kabul eden İslamiyet "Sizin dininiz size benim dinim bana"(Kafirun, 6) prensibiyle de farklı inanç ve kültürlerle karşı en insani politikayı takip etmiştir.

Kuran-ı Kerim'de kurtuluş konusunda ise, insanları yargılama işi Allah'a bırakılarak iman edenler, Yahudiler, Hıristiyanlar ve Sâbîler bunlardan Allah'a ve ahirete iman edip salih amel işleyenlerin, Allah katında mükâfatları olduğu ve onlar için bir korkunun olmayacağı ifade edilmiştir. Benzer ifadelerle Medine döneminin başında ve sonunda nazil olan (Aydın, 2005b) iki ayetle (Bakara, 62; Maide, 69) kurtuluş fikri, Allah'a iman etme, ahiret gününe iman etme ve dünyada doğru ve yararlı işler yapma şeklinde üç şarta bağlanmış gözükmektedir. Yine Allah tarafından kabul edilebilir olmanın ve dolayısıyla

da cennete girmenin iddia ile değil de gerçek bir iman ve salih amelle olacağı üzerinde vurgu yapılarak, kendi dinlerinin biricikliği ve üstünlüğü hakkında iddialarda bulunan Yahudi ve Hıristiyanlar kınanırken, aynı şekilde Müslümanlar da benzer iddialarda bulunmamaları konusunda uyarılmıştır (Bakara, 111; Nisa, 123). Bu şekilde herhangi bir dinin veya topluluğun seçilmiş kavim ya da seçkin ümmet olma şeklindeki iddialarının Allah katında hiçbir değer taşımadığı beyan edilmiştir.

Kuran'ın bu tavrına rağmen tarihte ve günümüzde Müslümanların çoğunluğu kurtuluş için geçerli olan tek yolu Hz Muhammed'in mesajına, yani kurumsal İslam'a indirgemiş ve kendilerinin dışındakilere karşı dışlayıcı bir tutum takınmışlardır (Adam, 2000; Aydın, 2005b:99). Onlara göre Allah tarafından kabul edilmek ve cennete girmek için tüm insanların Hz Muhammed tarafından tebliğ edilen kurumsal İslam'ı kabul edip gereklerini yerine getirmeleri gerekir. Kuran'da geçen "Allah katında din İslam'dır"(Ali İmran, 3/19); "Kim İslam'dan başka din ararsa, ondan kabul edilmeyecek ve o ahirette kaybedenlerden olacaktır"(Ali İmran, 3/85) "...Bugün dininizi kemale erdirdim ve size olan nimetimi tamamladım ve sizin için din olarak İslam'ı seçtim..."(Maide, 5/3) gibi ayetleri kendi tutumları için argüman olarak kullanmışlardır.

Bu ayetlerde geçen "İslam" terimi Türkçe'ye yapılan Kuran tercümelerinin çoğunda "barış, esenlik, boyun eğme, teslim olma" şeklindeki sözlük anlamıyla değil de, Hz. Muhammed'in tebliğ ettiği kurumsal İslam olarak çevrilmiştir. Ancak İslam teriminin, insanlık tarihi boyunca vahiy yoluyla farklı toplumlara farklı şeriatlar şeklinde somutlaşan Allah katındaki evrensel din anlamına gelen "islam" ve VII. yüzyılın başlarında Arabistan'da Hz Muhammed ve Kuran vasıtasıyla somutlaşan şeriatın özel adı olan "İslam" şeklinde farklı anlamlara geldiği ifade edilmektedir. Bu bağlamda söz konusu ayetlerde geçen İslam teriminin, nüzul döneminin ardından, İslami gelenekte şekillenen kurumsal İslam'ı değil, mutlak anlamda Allah'ın otoritesine boyun eğmeyi ve teslimiyeti ifade ettiği belirtilmektedir (Okuyan ve Öztürk, 2001). Aydın'a (2005b) göre Müslümanlar Hz. Muhammed'in tebliğ ettiği öğretinin anlamındaki İslam'ı değil de, Allah'ın iradesine mutlak teslimiyet ve itaat anlamına gelen islamı merkeze koyup, diğer din

mensuplarını söz konusu bu islama yakınlıkları veya uzaklıklarına göre değerlendirmeye tabi tuttıkları takdirde çoğulcu bir tavır geliştirebileceklerdir.

İslam dininin çoğulculuğa yaklaşımı konusunda değinmemiz gereken bir diğer nokta ise onun ahlak ve maneviyat boyutu ile ilgilenen tasavvufun yaklaşımıdır. Batılı yazarlar tarafından “İslam mistisizmi” olarak adlandırılan tasavvuf, İslam dininin insan ruhundaki mistik eğilim ve ihtiyaçlara cevap veren donelerinin kurumsal bir toplamı olarak tanımlanmaktadır (Yaran, 2001c).

Mutasavvıfların (tasavvufa bağlı kimseler) İslam dışındaki diğer dinlere karşı sūfi olmayan Müslümanlardan daha olumlu bir tutum takındıkları görülmektedir (Yaran, 2001c). Bunun başlıca nedeni, tasavvuftaki Vahdet-i Vücut (varlığın birliği) doktrininin, özellikle mutasavvıfların başta Allah tasavvuru olmak üzere din, sanat ve ahlak alanındaki yaklaşımlarına temel oluşturmasıdır.

“Lâ mevcûde illallâh” ifadesiyle özetlenebilecek varlığın birliği doktrini, Mutlak’ın varlıkla uzlaştırılması gibi farklı bir epistemolojiyi öngörmektedir. Mutasavvıflara göre bizatihi kendiliğinden var olan vücut birdir; o da Allah’ın vücududur. Bu vücut vacib, kadim ve ezeldir. Çoğalma parçalanma, değişme ve bölünme kabul etmez. Onun şekli, sureti, haddi yoktur. Allah’ın varlığı kâinata nispetle bir ayna mesabesinde olup akledilen ve hissedilen bütün eşya onda zahir olur. Yahut Allah zatı itibariyle değil, sıfat ve fiilleri itibariyle bütün suret ve şahıslarda mutlak olmaktan çıkmaksızın ve asla değişikliğe uğramaksızın tezahür ve tecelli etmektedir (Afifi, 1996:70-71; Ertuğrul, 1997:9-10).

Bu anlayışı sistematik olarak ortaya koyan ilk sufi olan İbn Arabî, varlığı birbirinden bağımsız çokluk olarak görmeyi cahillik sayarak, bizatihi gerçek varlık olarak Allah’ı saymakta, diğer varlıkları ise gerçek varlığın yansımaları olarak nitelendirmektedir. Aynı ilahın temelde iki ayrı nitelemesi olarak Mutlak ve mukayyet ilah kavramlarından bahsederek, formları çoğalsa veya farklılaşsa bile, bütün dinlerdeki mabudun bir olduğunu düşünmektedir. Ona göre bir tarafta “mutlak” ilah vardır; öbür tarafta ise insanların “mukayyed” hususi ilah(lar)ı vardır. Mutlak ilah (bizatihi Allah), hiçbir surette kavranılamaz ve yanına da yaklaşamaz. O insan zekâsının kavrayabileceği her türlü sıfat

ve bağlardan munezzeh olduğundan, bizim için meçhuldür. Mukayyed ilah ise insanın hayal ve dűşüncesinde canlandırmak istediği ilahtır. Mukayyed ilah(lar) kullarının kalbine sığabilen ilah(lar)dır (Yaran, 2001c:322; Ertuđrul, 1997). Bu ayrım bizi, kendi dininin bildirdiği bilgilere dayalı hususi ilah sahibi kişinin, öteki ilah anlayışlarını yanlışlamaya veya küçümsemeye hakkı olmadığı sonucuna ulaştırmaktadır.

Yaran'a (2001c:342-345) göre varlığın birliği veya birbiriyle ilişkililiği dűşüncesi, mutasavvıfların ařka yatkın gönüllerini iyice yumuşatmakta ve onları hangi dinden olursa olsun bütün insanları kucaklamayı savunmaya sevk etmektedir. Bizatihi Hakk'ın tüm insanların erişim alanını aştığını idrak eden mutasavvıflar, ayrıntılardaki farklılıkları hepten yok saymamakla birlikte, insanların din seçiminde kaderin veya kűltürün oynadığı rolü de dikkate alarak, ötekileri yerli yersiz eleştirmeyi edebe ve olgunluğa aykırı bulmaktadırlar. Böylece mutasavvıflar akıl ve ilim düzeyinde kapsayıcı, gönöl ve irfan düzeyinde kendilerine özgü çoğulcu bir tavır geliştirmiş olmaktadır. Onların çoğulculuğu radikal olmayan bir çoğulculuktur. Modern din felsefesinde olduğu gibi, akılcı ve agnostik temellere dayanmaktan ziyade; mistik, deneyimsel hallerle irtibatlı olan, varlığın birliği öğretisine ve gönüllerindeki ařk ahlakına dayanmaktadır.

BÖLÜM III: ÇOĞULCULUK VE DİN EĞİTİMİ

Çoğulculuğu gündeme taşıyan yukarıda ele aldığımız genel etmenlerin yanında, konunun din eğitimi özelinde de gündeme gelmesini sağlayan çeşitli nedenler bulunmaktadır. Bunların başında ise eğitim ve din eğitimi bilimi alanlarındaki gelişmelerle birlikte, özellikle yakın dönemde uluslararası düzeyde görülen gelişmeler sonucu, bazı uluslararası kurum ve kuruluşların din eğitimine artan ilgileri ve bu konudaki faaliyetlerinin etkisinin olduğu söylenebilir.

Son yıllarda dünyada din eğitimine ilginin arttığı görülmektedir. Özellikle 1990'lı yıllarda Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla birlikte dünyada okullarda din öğretimine yer veren ülkelerin sayısında önemli bir artış gözlemlenirken (Kaymakcan, 2006) bu ilgi, 11 Eylül 2001 sonrası en üst düzeye ulaşmış görülmektedir. Bu tarihten sonra, daha önce büyük ölçüde ulusal değişkenlere bağlı olarak şekillenen din eğitimi politika ve pedagoji anlayışlarına uluslararası boyut önemli bir faktör olarak eklenmiştir (Kaymakcan, 2007a:58). Yine bu süreçte din eğitimi konusu, sadece uzmanları tarafından değil, alanın dışındaki siyasetçiler, diğer sosyal bilimciler, sivil toplum kuruluşları ile vatandaşlık eğitimi ve kültürlerarası eğitim gibi eğitimin diğer alanlarının uzmanları tarafından tartışılmaya başlanmıştır. Daha önce okullarda din dersleriyle hiç ilgilenmeyen UNESCO, en azından kültürler arası eğitimin bir boyutu olarak din eğitimi konusunu çalışmalarına dâhil etmiştir. Özellikle Avrupa Konseyi, eğitimle ilgili projelerde din eğitimine yer verilmesi gerekliliğini belirtmiştir (Council of Europe, 2007). Yine AGİT tarafından başlatılan "AGİT Ülkeleri İçin Devlet Okullarında Din Hakkında Öğrenme Kılavuz Kitabı" hazırlama projesi sonuçlandırılarak rapor hazırlanmıştır (OSCE, 2007). Demokratik Avrupa vatandaşlığı ve vatandaşlık eğitimine okullardaki din eğitiminin katkısı gündeme gelmiştir. Ayrıca yakın zamanda Avrupa Konseyine bağlı olarak okullardaki din eğitimi konularıyla ilgili bir merkez kurma gayretleri vardır (Jackson, 2007a).

Yakın dönemde uluslararası seviyedeki gelişmelerin yansımaları olarak adlandırabileceğimiz bu ve benzeri değişim, okullarda din eğitiminin amacı ne olmalıdır ve nasıl bir din eğitimi soruları üzerinde daha fazla durulması sonucunu doğurmuştur.

Özellikle 1990'lardan itibaren okullarda din derslerinin geleneksel bir mezhep veya dinin savunuculuğunu yapacak şekilde verilmesi eleştirilmeye başlanmıştır (Kaymakcan, 2007a:58). Bu süreçte toplumun mikro bir yansıması olarak içerisinde etnik, dini veya kültürel temelli farklılıkları barındıran toplumlardaki okulların ve genel eğitimin bir disiplini olarak din derslerinin bu farklılıklar karşısında kayıtsız kalamayacağı ve bu çevrelerden gelen öğrencilerin farklılıklarını göz ardı edemeyeceği ileri sürülmektedir. Böylece özellikle devlet okullarında çoğulcu din eğitimi modellerinin daha uygun olacağı yönündeki görüşler başta akademisyenler arasında olmak üzere daha fazla ilgi görmektedir.

Bu bölümde, din eğitiminin karşılaşmış olduğu çoğul durumlar ve geliştirebileceği çoğulcu tavırlar ilk başlıkta ele alınacaktır. Sonraki başlıklarda din eğitiminin kültürel çoğulculukla ilişkisine ve din eğitimi modellerinin çoğulculuk açısından değerlendirilmesine yer verilecektir.

3.1 Din Eğitiminde Çoğulluk ve Çoğulculuk

Bir eğitim projesi olarak din eğitiminin karşılaştığı çoğul durumların, öncelikle sadece kendisinin değil, genel olarak eğitim alanının karşılaşmış olduğu çoğul yapıyla ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Bu duruma, toplumsal yapıların çoğullaşmasının ve bunun okullara yansımalarının etkisi olduğu söylenebilirken; pedagoji anlayışlarındaki değişimlerin de sebep olduğu görülmektedir. Özellikle yirminci yüzyılla birlikte W. James, J. Dewey, J. Piaget, Vygotsky gibi reformist pedagogların ortaya koymuş oldukları çocuk merkezli eğitim yaklaşımları, sınıf ortamında çoğulluk olgusunu herhangi bir eğitimsel faaliyetin pek çok açıdan başlangıç noktası haline getirmiştir (Skeie, 2006; Bakker; 2003). Bu yaklaşımlarda bireyler arasındaki farklılıklara vurgu yapılması, sınıf ortamındaki çoğulluk olgusunun anlaşılmasında psikolojik perspektifin öncelenmesine neden olmuştur. Ancak son zamanlarda çoğulculuğu oluşturan farklılık konusunun bireysel farklılıklardan ziyade kültürel farklılıklar olarak değerlendirilmesi (Erdoğan, 1998:193), kimliğin kültür ile ilişkilendirilerek tanımlanması veya birey açısından kültürün öneminin vurgulanması gibi nedenler, çoğulculuğun kültürel karakterini, psikolojik olanın önüne geçirmiş gözükmektedir. Bu durum eğitim alanında da kendisini

hissettirmiş ve bu açıdan her çocuk bir sosyo-kültürel çevrenin parçası olarak görülmüş ve onun aile ve çevresinden sınıf ortamına getirmiş olduğu bilgilerin göz önüne alınması gerekliliği yeni pedagoji anlayışlarında dile getirilmiştir.

Genel olarak tüm eğitim alanı için söylediğimiz bu sınıf ortamındaki çoğul durum için ortaya konulan psikolojik ve kültürel söylemin din eğitimi alanında da değişimlere neden olması kaçınılmazdır. Hatta eğitim alanındaki çoğulcu söylemden en fazla etkilenecek alanın din eğitimi olacağı da söylenebilir. Çünkü özellikle çoğulluğa kültürel söylem açısından bakıldığında toplumdaki bu yapının okul ortamında konu edilmesinde en fazla imkânın din eğitiminde bulunduğu görülmektedir. Bunun için konu din eğitimi açısından ayrı bir önem taşımaktadır.

Din eğitiminin her türlü eğitimsel faaliyetinde öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak hareket etmesi, onun çoğulluğun psikolojik söylemine karşı alabileceği çoğulcu tavır olabilecektir. Kendi konu özeli açısından baktığımızda ise bireylerin dine tavır alışlarındaki farklılıklar (ateist, agnostik vs.), ya da dindarlık düzeyleri açısından farklılıkları çoğulluğun psikolojik söylemi olarak ele alınabilir. Bu çoğulluk durumunun aynı zamanda çocuğun aile veya çevresini de karakterize edebileceği ve bunun çocuğu etkileyebileceği düşünüldüğünde, çoğulluğun kültürel yönüyle de ilgisi kurulabilir. Din eğitimi bu çoğulluk durumu karşısında, politikası aracılığıyla ya da amaç, içerik ve kişisel katılım açısından, farklılığa odaklanmak suretiyle çoğulcu tavır geliştirebilir. Politikasında dindarlık düzeyleri veya dine tavır alışları bakımından farklılık taşıyan ya da bu şekildeki ailelerden gelen çocukların önüne değişik seçenekler öngörebilir (bu dersten muafiyet ya da farklı içerikli seçmeli dersler gibi). Diğer şekilde ise dine tavır alışları ya da dindarlık düzeyleri farklı olan bu bireylerin kabul edeceği bir içerikle amaçlar belirleyip kişisel katılıma imkân tanıyan yaklaşımlar benimsenerek de, çoğulcu tavır geliştirebilir.

Din eğitimde çoğulluğun kültürel yönüne, kendi konu alanı açısından baktığımızda ise, karşılaştığımız çoğulluk durumu din alanının kendisinden ileri gelmektedir. Aslında çoğulluk (bir önceki bölümde de ele alındığı gibi) tarihte ve günümüzde din alanının pek çok açıdan yadsınamaz bir özelliği olagelmıştır. Bu durum, en genel anlamıyla farklı

dinlerin varlığıyla birlikte, bir dini geleneğin içerisindeki çeşitli sebeplerle oluşmuş mezheplerin ve teolojik yorumların varlığından kaynaklanmaktadır. Yine bu durumu insan kültürlerinin, dillerinin, ırklarının ve yaşadıkları çevrenin farklılığının bir sonucu olarak ortaya çıkan normal bir insanî durum olarak da değerlendirmek mümkündür.

Din eğitimi din alanından gelen çoğulluğa karşı, politikasından temele aldığı pedagoji anlayışlarına kadar pek çok açıdan cevap geliştirebilir. O bu çoğulluk durumuna karşı olumsuz tavır da takınabilir ve bir dini veya mezhebi önceleyen bir yaklaşımı da benimseyebilir. Ancak bu tavır birçok çevre tarafından din eğitimi için artık öngörülmeleyen bir tavidir ve özellikle günümüzün küreselleşen, sekülerleşen ve çoğullaşan dünyasında, laik ve demokratik bir ülkenin okullarında verilebilecek din eğitiminden, çoğulluk durumunu kabul edip ona değer vermesi ve çoğulcu tavırlar geliştirmesi beklenmektedir (Council of Europe, 2007; OSCE, 2007; AİHM, 2007).

Din eğitiminin çoğulluğun kültürel karakterine karşı alabileceği çoğulcu tavır ise, günümüzde temelde iki şekilde gözlemlenmektedir. İlk olarak din alanındaki farklılıkların her birine (bu konuda devlet organları tarafından dini topluluk olarak tanınma genel olarak kriter olmaktadır) kendi dini eğitimsel faaliyetlerini düzenleme özgürlüğünün verilmesi veya bunu devlet okullarında yapmalarına imkan verecek politikalar benimsenmesi şeklindeki örnekliktir (bu modele Almanya örnek gösterilebilir). Bu şekildeki örnekliğin özellikle cemaatçilerin belirttikleri kültürlerin korunması vurgusuna daha fazla hizmet ettiği ileri sürülmektedir (Ziebertz, 2006). Ancak bu seçenek, özellikle toplumdaki dini gruplar arasında farklılıkları derinleştirdiği ve toplumda birlik ve beraberliğin gelişmesini zedelediği için de eleştirilmektedir. Karşılaştığımız diğer bir çoğulcu tavır ise, din alanındaki farklı öznelerin temsilcilerinin de sürece katılarak her birinin kabul edebileceği bir program geliştirilmesi, yani farklılıkların aynı ders içerisinde kendilerini ifade edebilme imkânını bulabilmesi şeklindeki örnekliktir (En gelişmiş örneklerini İngiltere’de bulmak mümkündür). Bu seçeneğin günümüz toplum yapılarında çoğulluğa karşı, birlikte yaşama becerisini kazandırmada, daha etkin rol oynayabileceği belirtilmektedir.

3.2. Din Eğitimi ve Kültürel Çoğulculuk

Çoğulluk durumunun pek çok varyasyonu içerisinde sadece biri olan kültürel çoğulluk durumu, daha çok çokkültürlülük olarak adlandırılmaktadır (Erdoğan, 1998:195). Çoğulluğun bu varyasyonu, tanımlanması ve sınırlandırılması en zor olan şekilde gözükmektedir. Bu durumun ise, kültür kavramının anlamının dar ve geniş tutulmasından ileri geldiği anlaşılmaktadır.

Çokkültürlü terimi özellikle ABD’de çeşitli nedenlerle egemen toplumdan dışlanmış ya da kenara itilmiş etnik olmayan sakatlar, eşcinseller, kadınlar, işçi sınıfı, ateistler ve komünistler gibi marjinalleşmiş grupların tarihsel dışlanışını tersine çevirme gayretlerini ifade etmek üzere oldukça geniş bir anlamda kullanılmaktadır. Kavram resmi olarak çoğulcu yapısını kabul etmiş olan Kanada’da, esas olarak göçmenlerin önyargı ya da ayrımcılık korkusu duymaksızın etnik kimliklerini ifade etme hakkı anlamında kullanılırken; Avrupa’da ise genellikle ulusal cemaatler arasında güçlerin paylaşımı anlamını taşımaktadır (Kymlicka, 1998: 48).

Kültür kavramına yüklenen anlam itibariyle belirlenen çokkültürlülüğe tavır alışlardaki bu karmaşa, çoğulcu politikalar belirleme ve sorunlara çözüm sunmada da kendisini göstermektedir. Aslında toplumdaki dezavantajlı sosyal kategorilerin sorunları ile etnik, dinsel ve kültürel toplulukların sorunları arasında benzerlik yoktur. Dezavantajlı grupların sorunları demokratik bir devlette çözülmesi zorunlu olan ve sosyal devlet siyasetleriyle çözülebilecek sorunlarken; etnik, kültürel ve dinsel farklılık sorunları ise, çözülmesi daha zor olan ve karmaşık bir görünüm arz eden sorunlar şeklinde gözükmektedir.

Toplumsal yapıdaki sosyo-kültürel çoğulluk durumunun karakterine bakılarak çoğulluk, geleneksel ve modern çoğulluk olarak sınıflandırılmaktadır. Toplumların ve devletlerin eski zamanlardan beri içerdikleri farklı gelenek, adet dil ve dinlerden oluşturdukları yapıya “geleneksel çoğulluk” adı verilmektedir. Ancak buradaki “geleneksel” kavramın, bir gelişim düzeyini ifade etmek için değil, daha ziyade çoğulluğun uzun tarihine işaret etmek için kullanıldığı anlaşılmaktadır. Avrupa’nın İkinci Dünya Savaşı sonrasında özellikle 1960’lardan itibaren yaşadığı göç dalgasıyla birlikte, kendi eski geleneksel

çoğulluğunun (yani bölgesel, etnik, dini veya bazı yerel halklar düzeyinde çoğulluğunun) daha fazla farkına vardığı; bunun da geleneksel çoğulluğu yeni bir tecrübeymiş gibi hissettirdiği belirtilmektedir. Geleneksel çoğulluk şekli de, kültürel gruplara göre yapılan ayrımla iki farklı görünüm arz etmekte bunlara; birbirine yakın yaşayan fakat kendi dilleri, dinleri ve değerlerini devam ettiren farklı grupların yan yana bulunması hali şeklindeki çoğulluğa “paralel çoğulluk” (Balkanlardaki barış dönemlerindeki gibi); bireylerin karşılıklı geçişine, din değiştirmesine veya birbirlerinin dillerini kullanmalarına izin veren daha açık grupların oluşturduğu çoğulluğa ise “melez çoğulluk” adı verilmektedir (Skeie 2006).

Skeie'nin “Modern çoğulluk” olarak adlandırdığı çoğulluk ise, farklı kültürel grupların varlığından kaynaklanmaktan çok, modern toplumlara özgü fonksiyonel farklılaşmalarla ilgilidir. Toplumdaki modern çoğullukta farklı sektör ve sistemler kendi değer çerçevelerini ve davranış kurallarını geliştirme eğilimindedir. Bireysel yaşam dünyası da çoğullaşmıştır ve kimlik, doğuştan edinilen değil, önemli ve zaman isteyen bir proje haline gelmiştir (Skeie, 2006). Zamanımızdaki toplumlarda karşılaştığımız sosyo-kültürel çoğulluk, kısmen geleneksel çoğullukla, kısmen de modern çoğullukla ilgili gözükmektedir.

Farklılıkların bir arada yaşama zorunluluğu reddedilemez bir gerçek olarak ortaya çıkmasından sonra, toplumlar bir arada yaşama modelleri ile barış, uzlaşma, hoşgörü gibi kavramların yaşama geçirilebilirliği üzerinde yoğunlaşmaya başlamıştır. Bu süreçte eğitime bakış değişmiş, eğitimin amaçları arasına değişik insan topluluklarının birlikte barış içerisinde yaşamaları için birbirlerini tanımalarını sağlamak, aralarında var olan veya olası görülen gerginlikleri, önyargıları ve ayrımları azaltmak gibi amaçlar eklenmiştir. Özellikle eğitimin kültürleme işlevi üzerinde durularak (Büyükkaragöz, 1988:25) çokkültürlü eğitim, kültürlerarası eğitim vb. kavramlar gelişmeye başlamıştır.

Eğitimin amacı, tüm büyük eğitimcilerin haklı olarak öne sürdüğü gibi entelektüel merak, özeleştirici, savları ve kanıtları değerlendirip bağımsız bir karar oluşturabilme gibi değerli insan yeteneklerini geliştirmek; entelektüel ve ahlaki alçakgönüllülük, başkalarına saygı ve farklı düşünce ve yaşam biçimlerine duyarlılık gibi tavırların gelişmesini sağlamak;

öğrencilerin zihinlerini insanlığın büyük başarılarına açmaktır. İyi bir eğitim, öğrencileri farklı iyi yaşam görüşlerine, inanç sistemlerine ve farklı tanıdık deneyimleri kavramlaştırma biçimlerine açmalı, diğer kültürlerin ruhlarına girmelerini, dünyayı onların açısından görmelerini, güçlerini ve zaafalarını kavramalarını sağlamalıdır. Bağımsız düşünce, inceleme, eleştiri vs. güçlerini haklı olarak geliştirirken, anlayışlı hayal gücü, kendini ötekilerin yerine koyarak onlarla beraber ve onlar için hissetme becerisi, kendini diğerlerinin bakış açısından görme isteği ve onları duyarlılık ve anlayışla dinleme yeteneği gibi "daha yumuşak" ve daha az saldırgan becerileri de geliştirmelidir. Öğrenciler etnik ve kültürel topluluklarının üyesi, politik topluluklarının vatandaşı ve insanlığın üyesidir. İyi bir eğitim sistemi, her üç özelliğe de eğilmelidir. Öğrencilerin kendilerini daha iyi anlayabilmesini, topluluklar içerisinde yollarını daha kolay bulabilmesini sağlamak için onların, kültürel ve politik topluluklarının tarihini, toplumsal yapısını, kültürünü, dilini, vs. anlamasına yardımcı olmalıdır. Ancak eğitimi bununla sınırlandırmak, eğitime ilişkin çok zayıf ve dar bir görüş benimsemek anlamına gelir. Eğitim yalnızca toplumsallaşmayla ilgili değil, insanlaşmayla da ilişkilidir. Öğrencilere yalnızca iyi vatandaşlar olmaları için değil; gelişmiş, entelektüel, ahlaki ve diğer beceri ve duyarlılıklara sahip, zengin ve çeşitli insan dünyasında rahat yaşayabilen insanlar olmaları için de yardımcı olmalıdır. Bu ve benzeri öne sürülen nedenlerle eğitimin çağımızda tekkültürlü olması yerine çokkültürlü bir yapıda sunulması gerektiği ileri sürülmektedir.

Barbara Wilkerson, çokkültürcülük kavramını din eğitimi alanına uyarlayarak "çokkültürlü din eğitimi" için bir tanım yapmaktadır. O'na göre çokkültürlü din eğitimi, çokkültürlü bilgi, tutum, değer ve beceriler manzumesini belli bir dinin öğretim süreci içinde bireye kazandırılması olarak tanımlamak mümkündür. Böylece çokkültürlü toplumda yaşayan birey, çokkültürlü anlayış çerçevesinde alacağı din eğitimi aracılığıyla çevresini daha iyi tanımış olacak ve kolay uyum sağlayabilecektir. Altaş'a göre Wilkerson bu tanımla çokkültürcülük anlamına ciddi bir sınırlama getirmektedir. Çokkültürcü anlayışla din eğitimi birleştirmek gerekirse din eğitiminin iki yönlü olması gerektiğini ileri sürmektedir. Bunlardan birincisi, dinsel eğitim içinde farklı dini ve etnik yapılara karşı çokkültürlü bilgi, tutum, değer ve beceriler kazandırılmasını sağlamaktır. İkinci yönde, din eğitimi programlarında (din öğretiminde) çokkültürlü anlayış çerçevesinde

geniş bir perspektifte din ve mezheplerin öğretim programı içinde yer almasının sağlanmasıdır. Din eğitiminin her iki türüsü de çokkültürlü din eğitimi amaçlarının sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi açısından önemlidir (Altaş, 2003:21-22).

3.3. Din Eğitimi Modelleri ve Çoğulculuk

İnsanların inandıkları dini bilme ve sonraki nesillere aktarma ihtiyacı sonucu ortaya çıkan din eğitimi, tarihten günümüze değişen yaşam koşulları ile birlikte farklı uygulamalar geçirmiştir. Yaygın ve yetişkinlere yönelik olarak başlayan ve çoğunlukla eğitimin tamamına rengini veren din eğitimi, eğitimin kurumsallaşması ile yeni boyutlar kazanmıştır.

Dinin devletle sıkı bir ilişki içinde olduğu dönemlerde, devletin pek çok kademesinde olduğu gibi eğitimde de dini kurumlar belirleyici olmuş, eğitim bu kurumların güdümünde dini nitelikli olarak sunulmuştur. Bu şekildeki eğitimin temel amacı da insanlara inanılan dinin/mezhebin idealleri doğrultusunda eğitim sunmak olmuştur. Özellikle batıda eğitimin tamamının Hıristiyanlıkla karakterize edildiği ortaçağ tarihi, dini eğitimin verildiği dönemlere en uygun örnektir. Yine İslamiyeti benimsedikten sonraki Türk eğitim tarihinde de, daha önce İslam dininin ilkeleri doğrultusunda dini nitelikli şekillenen eğitim-öğretim faaliyetleri, Tanzimat'tan sonra batı tarzı okulların kurulmasıyla değişikliğe uğramıştır. Eğitim programına yeni bilgiler eklenmiş ve din eğitimi, okullarda diğer dersler arasında bir ders olarak öğretilmeye başlamıştır (Bilgin, 2001:1; Bilgin ve Selçuk, 2000:7-9).

Eğitimin dini nitelikli olduğu bu dönemin ardından, özellikle sanayileşme süreciyle birlikte artan nitelikli işgücü ihtiyacı ve sekülerleşme dinamikleri, eğitimi artık sadece dini kurumları ilgilendiren bir olgu olmaktan çıkararak, devletin etkinliğinin hızla arttığı bir olgu olmaya ve kurumsallaşmaya itmiştir. Modern dünyada seküler bir eğitim çerçevesinde onun dini niteliği ortadan kalkmış; din, eğitimi verilecek bir konu haline dönüşmüş ve devlet okullarında diğer seküler derslerden bir ders olabilmek için mücadele etmek durumunda kalmıştır.

Bu süreçten sonra insanların din eğitimi ihtiyacının nasıl karşılanacağı, devlet okullarında din eğitiminin yer alıp almayacağı, alacak ise nasıl bir modelle yer alacağı gibi konular;

her ülkedeki din-devlet ilişkisi, din algılamaları, dinin etkinlik düzeyi, ülkelerin inanç coğrafyası, eğitim bilimi alanındaki gelişmeler vs. şeklindeki birçok değişkene bağlı olarak şekillenmeye başlamıştır. Bu konuda her ülkenin kendi tarihsel, siyasal ve toplumsal yapısına göre farklılıklar söz konusu olmuştur. Bu nedenle din eğitimi politika ve pedagoji anlayışlarının oluşmasını, sözü edilen değişkenlerden bağımsız düşünmek mümkün gözükmemektedir.

Nitekim kendilerine has din-devlet ilişkileri ve laiklik anlayışları sonucunda Fransa'da devletin laikliği, ABD'de devletin tarafsızlığı vurgusu öne çıkarılarak devlet okullarında din derslerine yer verilmezken; (Nipkow, 2003; Arslan, 2005a) yine kendi laiklik anlayışlarından dolayı İngiltere, Almanya, Türkiye gibi diğer birçok ülkede devlet okullarında din derslerine yer verilmektedir.

Devlet okullarında din eğitime yer veren ülkelerdeki modellere bakıldığında ise; verilen din eğitiminin belirli bir dini öğretmeyi esas alıp almaması bakımından, temelde iki farklı yaklaşımın olduğu görülmektedir. Din eğitimi alanında bu durumu nitelemek için confessional/non-confessional kavramları kullanılmaktadır. Bu kavramlar Türkçeye "mezhebe dayalı" ve "mezhepler üstü" diye tercüme edilse de (Aydın, 2002:81), bunun doğru bir çeviri olmadığı da ifade edilmektedir (Kaymakcan, 2007a:60, 3. dipnot). Ancak ülkelerin din eğitimi konusunda uyguladığı modeller farklılık arz etse de, ya da değişik adlandırılrsa da, temelde bu iki modelden birisine yakın durduğu söylenilebilir. Şimdi de bu modelleri tanımaya ve çoğulculuk açısından ele almaya çalışalım.

3.3.1. Confessional (Savunmacı) Din Eğitimi Yaklaşımı ve Çoğulculuk

Confessional yaklaşım, belli bir dini öğrenmeyi, inanç olarak ona bağlanmayı, onun inanmanı olmayı ve dine bağlılığı güçlendirmeyi amaçlayan din eğitimi yaklaşımıdır (Arslan, 2005a). Geleneksel din eğitimi yaklaşımı olarak da adlandırılan bu modelde, dersin konularını belli bir din oluşturmakta ve söz konusu dinin sevdirmesi ve benimsetilmesi amaçlanmaktadır. Bu tip bir din eğitiminde hedef iyi bir Müslüman iyi bir Hıristiyan (Musevi, Budist, Hindu vs.) yetiştirmek olmakta (Shepherd; 2003); böylelikle ilgili dinin amacı ile paralellik arz etmektedir. Dersin adı da daha ziyade ilgili dinin veya mezhebin adı ile anılmaktadır. Örneğin Katolik din dersi, Protestan din dersi, İslam din

dersi denildiği zaman bu derslerin belli bir dine ya da mezhebe dayalı olarak işlendiği anlaşılmaktadır. Bu modelle hazırlanan din eğitimi programlarında ilgili din/mezhep, ağırlıklı olarak yer alırken; bilgi düzeyinde de olsa diğer din veya mezheplerin de öğretilmesi mümkün olabilmektedir (Tosun, 2002:116). Ancak çoğunluğun dini dışında bir din öğretildiği durumda, diğer dinlerin öğretimine çoğunluk dini bakış açısına göre yer verilmektedir.

Uzun yıllar okullarda din eğitiminde bu model etkin olmuş ve günümüzde de birçok ülkede etkili olmaya devam etmektedir. Örneğin Batıda uzun süre okullardaki din dersi denilince Hıristiyanlığın öğretimi veya bir Hıristiyan mezhebinin öğretilmesi anlaşılmıştır. Din dersinin bir mezhep veya dini benimsetmeyi hedefleyen geleneksel yapısı fazlaca sorgulanmaksızın varlığını devam ettirirken, öğrencilerin ilgisine ve ihtiyaçlarına uygun olarak din eğitimi pedagojisinde yenilikler yapılmıştır. Kateşizm ve kutsal kitap merkezli Hıristiyanlık öğretimi temel din eğitimi yaklaşımı olmuştur (Kaymakcan, 2007a:56).

Devlet okullarında confessional yaklaşımda din eğitimi verilmesi, “ tek dinli model” ve “paralel tek dinli model” olmak üzere birbirinden çok farklı iki şekilde gerçekleşmektedir. Tek dinli model, nüfusun büyük çoğunluğunun belirli bir din veya mezhebe bağlı olduğu yerlerde tek bir dinin veya mezhebin öğretime konu edildiği bir modeldir. Örneğin, devletin Vatikan ile yaptığı anlaşma gereği devlet okullarında yalnızca Katolik mezhebine yer verildiği, diğer Hıristiyan mezheplerinin ve farklı dinlerin dışlandığı İtalya’da, bu model uygulanmaktadır (Ferrari, 2007). Benzer şekilde Kuzey İrlanda, İsrail (Arslan, 2005b) ve İran’daki (Tosun, 2002: 116) din eğitimi uygulamalarının tek dinli modeli yansıttığı belirtilmektedir.

Tek dinli model, özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında, batıya yönelik göçler sonucunda, toplumların dini ve kültürel anlamda heterojenleşerek çokkültürlü bir yapıya geçmesiyle yeterli görülmemeye ve sorgulanmaya başlamıştır. Bu bağlamda toplumsal yapının dinsel ve kültürel anlamdaki çoğulluğunun sınıf ortamına taşınması, tek bir dinin veya mezhebin öğretime konu edildiği bu yaklaşıma birçok açıdan eleştiriler yöneltmesine neden olmuştur. Özellikle farklı inançlara sahip çocukların bir arada bulunduğu bir sınıfta, tek bir dinin teşvik edilmesinin, diğer dinlerin ya hiç öğretilmeyip,

ya da inanılması istenilen dinin bakış açısıyla öğretime konu yapılmasının, kişi haklarının korunmasına dayanan demokrasi ilkesi ile bağdaşmadığı ifade edilmektedir. Bu modelin din dersi programlarında tek bir dine/mezhebe yer vererek, toplumun aynası olması gereken din eğitimi anlayışına ters düştüğü açıktır. Ayrıca başka din mensuplarının çocuklarına kendi inanç sistemleri çerçevesinde eğitim hakkına yer vermeyerek, tarafsız bir tutum da izlememektedir.

Din öğretiminde tek dinli modele göre bir ileri aşama olarak nitelendirebileceğimiz bir diğer confessional yaklaşım da, paralel tek dinli modeldir. Bu model öğrencilerin sadece tek bir dini veya mezhebi öğrenmelerini esas alır. Bütün olarak okul sistemi ise pek çok dini ihtiva eder, fakat her bir öğrenci bunlardan sadece birini alır (Arslan, 2005a). Almanya bu modele en iyi örnektir. Ülkede din dersleri anayasal olarak dini cemaatlerin (Protestan ve Katolik mezhebi) ilkeleri ile uyum içerisinde yürütülür. Din dersi devlet okullarında genelde bu mezheplere göre verilir. Dersin içeriğinden bölgelere göre farklı yönelişler olmakla birlikte dini cemaatler (Protestan, Katolik, Ortodoks, Müslüman, Yahudi) sorumludur. Ancak devletin de denetim ve gözetim hakkı vardır. Devlet, dersin pedagojik yönden iyi hazırlanıp hazırlanmadığını ve verilen dini öğretimin içeriğinin ülkenin demokratik düzenine uygun olup olmadığını inceler. Herhangi bir din dersine girmek istemeyenler için de programda etik dersleri yer almaktadır. Bu şekilde dersin zorunluluğu din ya da etik dersinden birini seçmek şeklindedir (Lahnemann, 2003; Doğan, 2007).

Paralel tek dinli modelin, çeşitli inanç gruplarına (daha ziyade devlet tarafından tanınanlara) kendi din eğitimlerini alma imkânı sunduğu görülmektedir. Bu şekilde insanların kendi dinlerini öğrenme ihtiyaç ve hakkının karşılanması mümkün olmaktadır. Çocuklara, kendi dinleri hakkında esaslı bilgi sahibi olmaları, kendi inanç geleneklerini öğrenmeleri sağlanmaktadır. Ancak bu modelin, farklı sınıflarda ders gören farklı dinlere ve kültürlere ait öğrencilerin yaşadıkları topluma uyum sağlamalarını zorlaştıracığı açıktır. Ayrıca dini açıdan çeşitlilik arz eden toplumlarda devlet okullarında bu şekilde ayrı ve diğerlerini dışarıda bırakan programlar, toplumun dini çizgiler doğrultusunda daha ileri seviyede ayrılmasına neden olabilir.

Belli bir dinin benimsetilmesi ve sevdirmesinin amaçlandığı confessional din eğitimi yaklaşımı; tam yetki ile konuşmaya, kesin kabullere dayandığı için onun çoğulcu ve laik toplumlarda uygulanması giderek güçleşmektedir (Bilgin, 2005a:109). Daha çok içerik itibarıyla tek bir dine/mezhebe yer vermesi; diğer dinleri konu edindiğinde ise kendi dini bakış açısıyla yaklaşması; onun çoğulcu tavrılardan uzak olduğu anlamını taşımaktadır. Özellikle tek dinli confessional modelde, toplumdaki dinsel çoğulluğun tamamen yok sayıldığı sezilmektedir. Bu şekilde bir modelin demokratik ve laik devletlerin okullarında herkes için yer alması tarafsızlığı ortadan kaldıracak cinstendir.

Confessional yaklaşımın tek dinli modeline göre bir ileri aşama olarak nitelendirebileceğimiz paralel tek dinli modelde ise, dinsel anlamda çoğulluk kabul edilmekte ve farklı din mensuplarının her birine kendi dini eğitimlerini almaları için gereken imkân sağlanmaktadır. Hiç din eğitimi almak istemeyenler için paralel etik vb. dersler seçenek olarak sunulmaktadır. Bu şekildeki örneğin özellikle cemaatçilerin benimsedikleri gibi çoğulcu bir tavır içerdiği görülmektedir. Ancak bu seçenek, özellikle toplumdaki dini gruplar arasında farklılıkları derinleştirdiği ve toplumda birlik ve beraberliğin gelişmesini zedelediği için de eleştiriye açıktır. Yine bu modelde kişiye sunulan din eğitiminde, diğer dinlerin nasıl sunulduğu önemli bir konu olarak ortada durmaktadır.

3.3.2. Non-Confessional Din Eğitimi Yaklaşımı ve Çoğulculuk

Non-confessional yaklaşım, genel anlamda dinler hakkında bilgi vermeyi esas alan ve belirli bir dinin veya mezhebin inançlarını benimsetmeyi amaçlamayan din öğretimi yaklaşımıdır. Özellikle, 1960'lerden sonra batı toplumlarının dinsel ve kültürel anlamda çoğullaşması ve insanların sekülerleşmeyle birlikte dini anlama ve yaşama biçimlerindeki değişiklikler sonucunda yetersiz görülen confessional yaklaşımın eleştirilmesi sonrasında gelişmeye başlamıştır. Yine mezhepler arasındaki farklılıkların insanlar arasında çatışmalara neden olabileceği endişesi ve farklı inançlara sahip insanlar arasında barış ortamının oluşturulmak istenmesi (Bolay ve Türköne, 1995:51), din eğitiminde dinin birleştirici özelliğini öne çıkaran non-confessional yaklaşımın benimsenmesine neden olmuştur.

İngiltere'nin öncülüğünde geliştirilen ve özellikle Batı ülkelerinde gittikçe yaygınlaşan bu yaklaşımda din dersi, daha çok eğitimsel ve sosyal gayelerle okul programlarında yer verilen bir ders olması şeklinde kendisini gösterir. Yaklaşım, dini öğrenmeyi değil, dinin ferdin ihtiyaçlarına hitap edecek şekilde öğretilmesi anlamını taşıyan dinden öğrenmeyi esas alır (Hull, 2003). Amacı iyi bir Hıristiyan değil, iyi insan niteliğine sahip bir kişi yetiştirmektir (Shepherd, 2003). Okullardaki din derslerinin; ortak ahlaki değerlerin aktarılması, hoşgörünün artırılması, ön yargıların azaltılması, milli birlik duygularının kazandırılması gibi belirli arzu edilir sosyal amaçlara hizmet etmesi gerektiği düşünülür. Buna göre okulun rolü çocukları bir dinin inanırı olarak yetiştirmek değil, onları din konusunda okur-yazar yapmaktır.

Bu yaklaşımda inançlar karşısında devletin tarafsızlığı ve okul programının birleştiriciliği öne çıkar. Öğrencilere herhangi bir dinin/mezhebin görüşleri dayatılmadan, hepsine temel oluşturacak genel bir din ve ahlak kültürünün verilmesi esastır. Yaklaşımına göre bu tarafsızlık, bu tarz bir din eğitiminin tüm dini grup ve cemaatler tarafından kabul edilebilir olmasını sağlamaktadır ve din eğitimi ayrımları belirleyen değil, birlikteliği vurgulayan bir içerik kazanmaktadır. Böylece din eğitimi bu yaklaşımla, sadece farklı din/mezhep mensuplarının değil; aynı zamanda bizzat o toplumun dinine inanan, din anlayışında veya dine tavır alışı farklılaşan insanların da beklentilerine cevap kabiliyetini taşımış olur.

Laik, çoğulcu, liberal demokrasiye sahip ülkelerin çoğunda yer alan non-confessional yaklaşım temelli birçok din eğitimi modelleri bulunmaktadır. Bunlardan özellikle dinlerarası din eğitimi modeli ile İngiltere'de uygulanmış fenomenolojik ve yorumlayıcı din eğitimi modelleri öne çıkmaktadır.

3.3.2.1 Dinlerarası Din Eğitimi Modeli ve Çoğulculuk

Dinlerarası din eğitimi, birden fazla dinin yoğun olarak yaşandığı toplumlarda, din eğitiminin nasıl olması gerektiği konusunda öne sürülen modellerden birisidir. Özellikle 1960'lardan itibaren toplumsal yapıların çokkültürlü hale gelmesi, sekülerleşme ve demokratikleşme eğilimleriyle birlikte değişen süreçte, okullarda yer alacak din eğitiminden beklentiler de farklılaşmıştır. Bu yeni süreçte, laik demokratik ve çoğulcu niteliklere sahip devletlerde okullarda yer alacak din eğitiminin, çokkültürlü bir toplum

hayatına hazırlık olarak, gençlerin dini farklılıkları anlama, değerlendirme ve bu farklılıklara saygı duymalarına yardımcı olacak şekilde verilmesi gerektiği öne sürülmüştür (Ovey, 2005; Miedema, 2003). Çocukların gerçekte birbirine paralel pek çok sistem olduğunu, kendilerine ait olanları yanında başka kültürlerin ve insanların da var olduğunu keşfetmeleri için, ufuklarını coğrafya ve tarih alanıyla birlikte din alanında da genişletmek gerektiği belirtilmiştir (Bakker, 2003:374). Bunun için çoğunluğun dini dışındaki diğer dinlerin de din derslerinde öğretilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Din eğitimindeki bu anlayış değişikliği, aynı zamanda okullarda yer alan çoğunluğun dini dışındaki din mensuplarının din eğitimi ihtiyaçlarının da bir gereği olarak ortaya çıkmıştır.

Bu değişim ve ihtiyaç sonucunda ileri sürülen bu modelin temelinde, farklı din ve kültürlerle bağlı insanların bir arada yaşadığı ülkelerde, aynı okula giden çocukların din dersinde, dinlerine veya mezheplerine göre ayrı sınıflarda eğitilmeleri yerine, aynı sınıfta farklılıklarının bilincine vardırıılarak, barış içinde bir arada yaşama deneyimi kazanmalarına yardımcı olmak, amacı yer almaktadır. Bu modelde; öğrencilerin farklı dinleri sadece bilgi düzeyinde öğrenmeleri değil, aynı zamanda o dinlere inanan insanları anlamaları, hissetmeleri ve farklı olana saygı duymaları hedeflenmektedir.

Dinlerarası din eğitimi modelinin farklı şekillerde uygulamaları olabilmektedir. Çoğunluğun dini ve mezhebi öğretilirken diğer dinlerin, özellikle de birlikte yaşamak durumunda olan insanların dinlerinin öğretime konu yapılması bunlardan bir tanesidir. Bir diğer şekil ise dinler arası din dersi şeklinde bir düzenleme yapılarak ayrı bir program geliştirilmesidir (Lahnemann, 1999).

Sosyolojik faydalarının yanında, dinlerarası din eğitimi modeli de bazı açılardan eleştirilere maruz kalmaktadır. Bu modelle din eğitimi sunmanın çocuklarda inanç ve hayatı anlamlandırma konusunda bir kafa karışıklığına neden olabileceği belirtilmektedir. Bu görüşe göre farklı kültür ve inançların eğitimini bir arada alan birey, inanç konusunda çatışmalar yaşayacak ve sağlıklı bir şekilde yetişecektir. Yine bu modelle bir din eğitimi sunmak için, öğretime konu edilecek dinlerin, mutlak hakikatin sadece kendilerinde bulunduğu iddialarından vazgeçmeleri ve kendi dinlerine de eleştirel bakabilmeleri gerektiği bildirilmektedir. Yöneltilen bu eleştirilere dinlerarası eğitim yanlılarının

savunması ise, bu problemin öğrencinin kendi dininin eğitimini sağlam bir şekilde almasıyla çözüleceği şeklindedir (Miedema, 2003:247; Bilgin, 2005b).

3.3.2.2. Fenomenolojik Din Eğitimi Modeli ve Çoğulculuk

Fenomenolojik din eğitimi yaklaşımı 1970'li yıllardan itibaren İngiltere okullarında etkili olan dinlerarası din eğitimi yaklaşımının uygulama alanı bulmuş şeklidir (Kaymakcan, 2004:78). Özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrası İngiltere'ye göçmen olarak gelen Hıristiyanlık dışı dinlere mensup ailelerin çocuklarının varlığı, Hıristiyanlık inancını algılama ve dindarlık düzeyindeki farklılıklar ve eğitim bilimi alanındaki gelişmeler okullardaki geleneksel Hıristiyanlık merkezli din eğitimi yaklaşımının sorgulanmasına neden olmuştur. Bu bağlamda İngiltere'nin mevcut şartlarına uygun din eğitimi yaklaşımı geliştirme çalışmaları sonucunda, Lancaster'da Profesör Ninian Smart ve meslektaşlarının öncülüğünde fenomenolojik yaklaşım geliştirilmiştir (Jackson, 2005:23; Kaymakcan, 2004:86).

Fenomenolojik yaklaşım; kutsal kitap, ibadet, hac gibi dinle ilgili algılanabilir olgular üzerinde yoğunlaşır. Dini fenomenlerin tarafsız ve önyargısız bir şekilde ele alınmasını öngörür. Bu yaklaşıma göre okullardaki din eğitiminin amacı, herhangi bir dinin mensubu yapmak için çaba sarf etmek ya da daha önceden hazır bulunan dini görüşleri öğrencilere benimsetmeye çalışmak değildir. Din eğitiminin amacı din hakkında anlamayı ve düşünmeyi geliştirmektedir (Kaymakcan, 2004:88).

Bu yaklaşımın anahtar iki kavramı paranteze alma ve empatidir. Paranteze alma, kişinin kendi inançlarını bir süreliğine ve mümkün olduğunca ertelemesi ve böylece kişinin başka inançlara karşı önyargıyı ortadan kaldıracıdır. Bu şekilde kendi inancının diğer inançları öğrenmesine ve anlamasına engel olmaması sağlanmış olur. Empati ise, kişinin kendisini ötekini yerine koyabilmesi, dinlerin yargılanmadan anlaşılmasına çalışılmasıdır. Aynı şekilde, kendi dini dışındaki dinlerin doktrinlerini ritüellerini vb. tarafsız bir şekilde öğrenmenin ötesinde, onların dinlerinin gereklerini yerine getirirken, neler hissettiklerinin bilinçli bir şekilde öğretilmesinin sağlanmasıdır (Shepherd, 2003).

Yaklaşımın uygulandığı derste öğrenciler çeşitli dini fenomenler üzerinde birlikte konuşurlar. Derste herhangi bir dinin tercih edilmesi veya diğerlerinden daha inanılmaya değer gösterilmesi gibi hususlar söz konusu değildir. Öğretmen, empatik ve tarafsız olarak öğretmesi gereken din veya dünya görüşünü öğretmeye hazır olan kişidir. Bunun için dersin herhangi bir inancın üyesi tarafından veya hiçbir dine inanamayanlarca dahi verilmesi sorun teşkil etmez.

Paranteze alma ile diğer inançlara karşı önyargıları ortadan kaldırarak tarafsızlığı sağlamaya çalışan; empati ile de o din mensuplarını anlamayı amaçlayan fenomenolojik yaklaşıma birçok açıdan eleştiriler yöneltilmiştir. Bu eleştiriler beş madde halinde özetlenebilir:

- Fenomenolojik metot, inanç sahiplerinin güdüleriyle ilgilenmemekte, sadece dindarın dış edimlerini ve dinin gözlemlenebilen olgularıyla ilgilenmektedir.
- Dinler inançlara yüzeysel ve önemsizmiş gibi davranılmasına yol açacak tarzda aşırı derecede geniş olarak ele alınmaktadır.
- Farklı dinlerin ortak konuları ile ilgili materyalleri kafa karışıklığına neden olacak biçimde bir araya getirilmektedir.
- Fenomenolojik ders içeriği, öğrencilerin pek çoğunun deneyim ve ilgilerinden uzaktır.
- Gerçeklik konusuyla ilgilenmediği için üstü kapalı da olsa görececi bir yaklaşımdır (Jackson, 2005:25).

Fenomenolojik yaklaşımın dinler öğrenilirken o din mensubunun bakış açısı (insider) ile dini öğretmesi ilkesi de eleştirilmekte, her zaman bir din mensubunun inandığı dini objektif olarak sunamayacağı ve o dinin gerçeğe uygun anlaşılmasını önleyebileceği ileri sürülmektedir. Bu yaklaşım ayrıca din kavramını da ciddi bir eleştiriye tabi tutmaksızın aydınlanma din anlayışına göre dinleri algıladığı ve din içerisindeki çoğulculuğa yeterince vurgu yapmadığı sebebiyle de eleştirilmektedir (Kaymakcan, 2004; 91-93).

Shepherd (2003:328), fenomenolojik din eğitimi yaklaşımına yönelik bu eleştirilen yönlerin giderilebilmesi için bir din içerisindeki çoğulculuğa yeterince yer verilmesi ve

insider görüşünün sorgulanmaksızın kabul edilmemesinin gerekliliğini ifade etmektedir. Bu metotla düzenlenecek din eğitiminde ilk olarak, dinlerin kendi içerisindeki çoğulculuğu yansıtacak şekilde verilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Fenomenolojik metot din eğitimi içeriğine çoğunluğun dini dışındaki diğer dünya dinlerinin ve hatta insan hayatına anlam vermede din benzeri fonksiyonu olan milliyetçilik Marksizm vb. ideolojilerin de dahil edilmesini öngörmektedir. Diğer dinler öğretim konusu yapılırken o din mensubunun bakış açısı ile öğrenilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bunu gerçekleştirmek için öğretilen dinlerle ilgili ön yargıların bir tarafa bırakılarak dinlerin anlaşılmasını önermektedir. Dinler öğretim konusu yapılırken dinlerin doğruluk ve yanlışlık sorusunun parantezlenmesi istenmektedir. Çoğulcu din eğitiminde dinlerin doğruluk meselesinin gündeme getirilmesinin mensubu olunmayan dinin anlaşılmasında önyargılara neden olacağı ve hangi dinin daha doğru olduğu konusunda objektif olarak herhangi bir sonuca ulaşmanın mümkün olamayacağı ifade edilmektedir. Bu nedenle dinlerin doğruluğu meselesi varlığı inkâr edilmemekle birlikte metodik olarak öğretim sırasında askıya alınması savunulmaktadır. Bu öngörülerıyla sınıf ortamının yansıttığı çoğulculuğun psikolojik ve kültürel yönüne ilişkin birlikteliği esas alan bir tavır geliştirdiği anlaşılmaktadır. Yine çoğulcu bir din eğitimi içeriği konusunda önemli ipuçları sunmaktadır. Ancak aynı din içerisindeki çoğulluğu öğretim konusu yapmaması çoğulculuk açısından eksik yönünü oluşturmaktadır.

3.3.2.3 Yorumlayıcı Din Eğitimi Modeli ve Çoğulculuk

Yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı, İngiltere’de devlet okullarında din dersleri için uzun süre model olarak uygulanan fenomenolojik yaklaşıma yöneltilen eleştirilerden yola çıkılarak oluşturulan bir yaklaşımdır. Warwick Üniversitesi eğitim fakültesi bünyesinde, Robert Jackson’ın başkanlığında yürütülen ve devlet araştırma fonları tarafından desteklenen araştırmalar sonucunda geliştirilmiştir.

Jackson, yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımının temelde temsil, yorumlama ve yansıtma meselesi olmak üzere üç kavram üzerine dayandığını ifade etmektedir (Kaymakcan, 2004:99). Temsil meselesinde yorumlayıcı yaklaşım; diğer din eğitimi telakkilerinin, din ve kültür kavramlarına aydınlanma sonrası batı düşüncesinin etkisinin, hiçbir eleştiriye

tabi tutmaksızın kabul etmesini eleştirerek, din ve kültür kavramları, teoloji ve sosyal antropolojideki yeni yaklaşımları kullanarak sorgulamaktadır (Jackson, 2005:26, 124-128). Bu bağlamda yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı dini materyalleri fert, yaşadığı dini kültürel ortam ve o dinin genel ilkeleri arasında irtibat kurarak sunmayı hedeflemektedir. Dinleri kompleks kendi içinde farklılıkları ve değişik oranlarda kültürle karşılıklı etkileşimi olan bir olgu olarak görmektedir. Din eğitiminde dinler öğretilirken bir din içerisindeki çoğulculuğa gereken önemin verilmesinin gerekliliği üzerinde durmaktadır.

Yorumlayıcı yaklaşım yorumlama meselesinde ise, fenomenolojidekinin aksine diğer dinleri öğrenirken önyargıları bir kenara bırakarak empati yoluyla anlamamanın problemsiz olarak mümkün olmayacağını düşünmektedir. Bunun yerine öğretilen bir dini, öğrenen ile o din mensubunun din hakkında kavramları anlamaları arasında karşılaştırmalar yaparak, benzerlik ve zıtlıkları ortaya koymayı öngörmektedir. Diğer ifade ile fenomenolojik yaklaşımdaki gibi kişinin diğer dinleri anlamaya çalışırken kendi inançlarını metodik gerekçelerle de olsa paranteze almasını istememekte, bir din öğretilirken o din mensubu bakış açısı ile (insider) o din mensubu olmayanın (outsider) bakış açısının bir arada sunulması ilkesini savunmaktadır (Jackson, 2005:176; Kaymakcan, 2004:100).

Yorumlayıcı yaklaşım yansıtma meselesi olarak ise, dini bir meseleyi anlamada, belirli bir dini öğrenen ile o din mensubunun algılayışı arasındaki farklılıkların yansıtılması ile ilgili olarak şu üç hususu gündeme getirmektedir:

- Öğrenenin kendi anlama ve yaşam biçimini gözden geçirmesi,
- Dinlerle ilgili ortaya konan materyaller üzerinde çalışırken yapısal eleştiri yapabilmek,
- Yorumlama süreciyle ilgili olarak uygulanabilir eleştiriler geliştirmek (Jackson, 2005:75-77; Kaymakcan, 2004:100).

Yaklaşımın dayandığı bu üç kavramın (temsil, yorumlama, yansıtma) eğitim ortamına yansıtılması olan ve bu yaklaşımda din eğitiminin amacının ne olması gerektiğini açıklayan kavram ise “edifikasyon”dur. Rorty’nin ifadesiyle, başkalarının dünya görüşü üzerinde çalışmanın aynı zamanda kişinin kendi dünya anlayışının gelişimine de katkı sağlayacağı

şeklindeki öğrenmeye Jackson, edifikasyon adını vermektedir (Kaymakcan, 2004:102). Böyle bir öğrenme şeklinin mensubu olduğu inanç dışındaki dinleri öğrenmenin aynı zamanda öğrencinin kendi inancını daha iyi öğrenmesine ve manevi bakımdan gelişmesine katkı sağlayacağı iddia edilmektedir. Ayrıca öğrencilerin de derslerde kendi dinlerinin öğretildiğini gördüğü zaman diğer dinleri öğrenmeye karşı motivasyonlarının daha yüksek olacağı ifade olunmaktadır. Edifikasyon yoluyla öğrenim sağlanırken öğretmene düşen en önemli görev ise, işlenen konular hakkında öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri ortamı sağlamaktır.

Yorumlayıcı din eğitimi modeline yöneltilen en önemli eleştiriler, din öğretiminde göreceliliğe neden olabileceği endişesi ve indirgemeci bir karaktere sahip olmasıdır. Din eğitimi içerisinde birden fazla dünya dinlerine yer verilmesi ve her bir din öğretim konusu yapılırken o din içerisindeki çoğulculuğa yer verecek şekilde dinlerin öğretim konusu yapılmasının göreceliğe yol açabileceği endişesi dile getirilmektedir. Ayrıca dinler öğretim konusu yapılırken doğruluk meselesi inkâr edilmemekle birlikte, öne çıkarılmamasının öğrencilerin zihninde bütün dinlerin aynı derecede doğru olabileceği ihtimali taşıdığı iddia edilmektedir.

Yorumlayıcı yaklaşım, sınıf ortamında karşılaşılan çoğulluğun psikolojik ve kültürel karakterine yönelik fenomenolojik yaklaşımda olduğu gibi çoğulcu tavırlar geliştirmede önemli bir örneklik sunmaktadır. Özellikle din eğitimi içeriğine çoğunluğun dini dışındaki diğer dünya dinlerinin ve aynı din içerisindeki farklı anlayışların konu edilmesini öngörmektedir. Dinlerin doğruluğu meselesinin varlığı inkâr edilmemekle birlikte metodik olarak öğretim sırasında askıya alınması savunulmaktadır.

BÖLÜM IV: TÜRKİYE'DE DKAB DERSLERİ VE ÇOĞULCULUK

4.1. DKAB Derslerinin Tarihsel Süreci ve Hukuki Durumu

Türkiye'de Cumhuriyet tarihi boyunca görülen dinin devlet, eğitim, toplum ve birey hayatındaki yerinin ne olması gerektiği konusundaki tartışmaların önemli bir boyutunu da okullardaki din öğretimi oluşturmuştur. Bu konuda Türkiye oldukça zengin bir deneyime sahiptir. Okullarda din derslerine hiç yer vermemekten, seçmeli ders olarak yer verilmesine ve zorunlu ders haline getirilmesine kadar farklı seçenekler denenmiştir. Bu süreci şu şekilde özetlemek mümkündür:

1923 yılında kurulan ve ulusal bir devlet olan Türkiye Cumhuriyeti; Osmanlı devletinden devraldığı, içerisinde her biri farklı zihniyetleri temsil eden medreseler, mektepler ve yabancı okulların bulunduğu eğitim sistemini devam ettirmeme kararı almıştır.⁴ Bunun için 3 Mart 1924'te çıkarılan "Tevhid-i Tedrisat" kanunu ile birlikte, tüm eğitim kurumları Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır. Bu kanunla eğitim sistemi içerisinde din eğitimine son verilmemiş, dini ve seküler eğitimin modern okul çatısı ve anlayışı içerisinde verilmesi öngörülmüştür. İşlevselliğini büyük ölçüde kaybetmiş ve kendisini bir türlü yenileyemeyen medreseler doğrudan bu kanunla kapatılmamasına rağmen, kanundan iki ay sonra Maarif vekili Vasıf Çınar'ın yayınladığı bir genelge ile kapatılmışlardır (Ayhan, 1999:29). Medreselerin yerlerine, Tevhid-i Tedrisatın 4. maddesi gereği 29 yerde imam hatip mektebi ve yine aynı madde gereği Darul Fünuna bağlı bir ilahiyat fakültesi açılmıştır.

Cumhuriyetin ilk yıllarında ilkokul programlarında "Kur'an-ı Kerim ve Din Dersleri" adıyla 2, 3, 4 ve 5. sınıflarda ikişer saat olmak üzere din derslerine yer verilmiştir. Lise programlarına ise 1. ve 2. sınıflara (bu bugünkü 6, 7. sınıflardır) "Din Bilgisi" adıyla haftada birer saat din dersleri konulmuştur. Şehir ilkokullarındaki Din Dersleri 1927-1928 eğitim-öğretim yılından itibaren, 3, 4 ve 5. sınıflarda birer saat yer almıştır. 1929'da yine aynı sınıflarda birer saattir, fakat sınavsız olması kararlaştırılmıştır. 1930 senesine

⁴ Medrese en eski ve din eğitimi ağırlıklı bir eğitim kurumudur. Mektep, modern nitelikli eğitimin sunulduğu batılı anlamda bir eğitim kurumudur ve medreselerin devletin ve toplumun ihtiyaç duyduğu insanı yetiştirmede yetersiz kalması sonrasında ortaya çıkmıştır. Yabancı okullar ise o zaman güçlü olan İngiltere, ABD, Fransa, Almanya vb. devletlerin desteği ile Osmanlı topraklarında açılan yabancı eğitim kurumlarıdır.

gelindiğinde ise, ilkokullardaki Din Bilgisi dersinin, arzu eden öğrencilere Perşembe günleri öğleden sonra yarım saat okutulması öngörülmüştür. Köy ilkokullarında ise din bilgisi dersi 3. sınıfta Perşembe günleri yarım saat olarak 1939 yılına kadar devam etmiştir. Ortaokullardaki din bilgisi dersi bu tarihten çok daha önce, 1927 yılında program dışı bırakılmıştır. Böylelikle din öğretimi 1933'ten itibaren (1939'a kadar köy okulları hariç) öğretimin hiçbir kademesinde 1949 yılına kadar yer almamıştır (Ayhan, 1999:118-125; Tosun ve Doğan, 2003:2).

1946'dan sonra din öğretimi alanında arayışlar yeniden başlamış, TBMM'de Öğretim Birliği Kanunu'nun ruhuna dönüş çabalarından olarak, özellikle sosyolojik gerekçeler ve toplumsal ihtiyaçlar ileri sürülerek, okullarda din derslerinin okutulması teklif edilmiştir. Laik bir ülkenin okullarında din derslerinin yer alamayacağı itirazları üzerine bu ders bir "ahlak ve moral dersi" olarak düşünülmüştür. Bu karar dokuzuncu Eğitim Şurası'nın uygulamasına kadar gecikmiştir. Bu süre içinde Yurttaşlık Bilgisi dersi içinde benzer konuların işlenmesinin yeterli olabileceğine inanılmıştır. 1948 tarihinde ise ilkokulların 4. ve 5. sınıflarına isteğe bağlı olarak program dışı "Din Bilgisi" dersi konulmuş ve 1949 öğretim yılından itibaren de öğretimi başlamıştır. Ortaokulların 1 ve 2. sınıflarına 1956 yılında isteğe bağlı olarak konulan din dersi 1967-1968 öğretim yılından itibaren liselerin 1 ve 2. sınıflarına da seçmeli olarak program dışı konmuştur. Ortaokulların 3. sınıfına ve liselerin 3. sınıfına ise 1976-1977 yıllarında yaygınlaştırılmıştır. Ayrıca 1949'dan beri seçmeli olan din derslerine karşılık 1974-1975 yıllarında 4. ve 5. sınıflarda zorunlu okutulan ahlak dersi yer almıştır. Bu ders de 1982'de din dersleriyle birleştirilmiştir (Doğan, 2003; Ayhan, 1999:206,257; Ayhan, 2005;).

Din dersleri 1982 öncesindeki uygulamalarla sağlıklı bir şekilde yürütülemediği gibi toplumda kamplaşmalara da sebep olmuş, okulun bütünleştiricilik amacına hizmet etmesi gerekirken problem alanı haline gelmiştir. Dersin isteğe bağlı olması keyfiliğe yol açmış, bazı okul idareleri bu derse gereken önemi vermeyip, derse program içerisinde yer vermemiş veya öğrencilerin rağbet etmediği zamanlara konulmuştur (Bilgin, 2003). 12 Eylül 1980 Askeri İhtilal sonrası oluşan askeri yönetim; uygulamadaki bu problemleri ve kazanımları itibariyle seçmeli olmasında bir fayda görülmeyen din derslerinin zorunlu

olmasına karar vermiştir. 1982 yılında hazırlanan anayasanın 24. maddesinde ilgili karar şu şekilde yer almıştır:

“Din ve ahlâk eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlâk öğretimi ilk ve orta-öğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanunî temsilcisinin talebine bağlıdır.”

Anayasanın 24. maddesiyle üç temel ilke getirilmiş ve bu temel ilkeleri anlatan üç cümleye yer verilmiştir.

- Din ve ahlak eğitim ve öğretimi devletin gözetim ve denetimi altında yapılacaktır.
- Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve orta öğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alacaktır.
- Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak kişilerin kendi isteğine, küçüklerinde kanuni temsilcisinin talebine bağlı olacaktır.

Birinci ilke, Tevhid-i Tedrisat kanunu ve Türkiye'nin sosyal yapısı göz önünde bulundurulduğunda kaçınılmaz gözükmektedir. Özellikle bu hizmetin doğru bir şekilde yürütülmesi açısından devletin gözetim ve denetimi, başıboş bir durumun ortaya çıkmasının engelleyicisi olmaktadır. İkinci ilke, Türkiye'nin din eğitimi alanında, tarihsel süreçte geçirdiği deneyimlerin bir sonucu olarak verilen bir kararı yansıtmaktadır. Üçüncü ilke ise ilk ve orta dereceli okullarda okutulan zorunlu din ve ahlak öğretiminin dışındaki din eğitim ve öğretiminin ancak kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlı olduğunu bildirmektedir. Mevcut durumda üçüncü ilkenin işler olmadığı değişik kesimler tarafından dillendirilmekte; (ERG, 2005; Ayhan, 2004) seçmeli bir din dersinin varlığı ile bu ilkeye işlerlik kazandırılabilceği ve din dersleri hakkındaki birçok sorunun da önüne geçilebileceği ifade edilmektedir. Ancak ilgili maddenin üçüncü ilkesinin zaten imam hatip liseleri ve ilahiyat fakülteleriyle karşılandığını da savunanlar vardır (Şafak, 2005).

Bu madde, günümüzde hala din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin ilk ve orta öğretimde okutulan zorunlu dersler arasında olmasının en büyük anayasal dayanağını

oluşturmaktadır. Ancak bu durum, özellikle laiklik ile din ve vicdan özgürlüğüne aykırı olduğu gerekçesiyle, dersin zorunluluğuna ciddi eleştiriler yöneltilmektedir. Özellikle konuyu gündeme getirmede ve hukuk alanına taşımada, bazı Alevi derneklerinin etkin olduğu görülmektedir. Örneğin; 26-27 Mart 2005 tarihleri arasında Ankara’da Alevi-Bektaşî Federasyonu ve Avrupa Alevi Birlikleri tarafından düzenlenen “Alevi Konferansı” sonuç bildirisinde zorunlu din dersinin kaldırılması istenmektedir. Bildiride, zorunluluğun kaldırılma gerekçesi ise;

- 12 Eylül Anayasasının anti-laik ve anti-demokrat uygulaması olması

- Eğitimi dinselleştireceği

- Zorunlu din derslerinin din ve inanç özgürlüğünü hiçe saydığı şeklindedir (ABF: 2005).

Yine benzer şekilde İslam dininin Anadolu’ya özgü farklı bir yorumu olarak değerlendirilen Aleviliğin DKAB programlarında yer almadığı, anayasada bu dersin bir kültür dersi olarak öngörülmesine rağmen din eğitimi içeren bazı unsurlar barındırdığı ve gizli mezhepçilik yapılarak sadece Sünnî İslam’ın yer aldığı da yöneltilen eleştiriler arasındadır (Genç, 2004:225).

Tartışmalara son dönemlerde yeni anayasa çalışmaları ve Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi’nin Alevi bir velinin başvurusu üzerine verdiği kararın bağlamı da eklenmiş gözükmemektedir. AİHM’nin kararlarından; devlet okullarında zorunlu din derslerinin varlığını, tek başına Sözleşme’ye aykırı görmediği, ancak ölçüt olarak, söz konusu eğitimin “tarafsız, eleştirel ve çoğulcu” bir yaklaşımla verilmesini ve herhangi bir sistematik telkinde/fikir aşılmasında bulunulmamasını ileri sürdüğü anlaşılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında AİHM (2007), Türkiye’deki DKAB derslerine zorunlu oluşu nedeniyle karşı çıkmamakta, ancak zorunluluk kriterlerini karşılamada DKAB programlarını yeterli bulmamaktadır. Türkiye’nin gelişen bu yeni süreç karşısında, din eğitimi politikalarına ve pedagoji anlayışlarına çoğulcu söylem çerçevesinden yeniden değerlendirmesi ve kendisini uyarlaması gerekmektedir.

4.2. DKAB Programlarının Çoğulculuk Açısından Değerlendirilmesi

Türkiye'deki DKAB ders programlarında 2000 yılındaki İlköğretim DKAB programındaki değişiklik öncesine kadar İslam dini öğretiminde içerik ve yaklaşım olarak büyük ölçüde "ilmihal merkezli" bir anlayışın hâkim olduğu görülmektedir. İlmihal merkezli yaklaşım, genelde İslam dininin inanç, ibadet ve ahlak boyutunu içeren, dinin günümüzde yaşayan tezahürlerini yansıtmayan, fıkhi bakış açısını önceleyen, İslam içerisindeki yorum farklılıklarına yer vermeyen bir anlayış olarak tanımlanmaktadır (Kaymakcan, 2005). Aslında bu anlayış, Türk-İslam tarihinde Anadolu'da gelişen ve Cumhuriyet döneminde de etkilerini sürdüren İslam anlayışının pedagojik yönden desteklenmiş şekli olarak değerlendirilebilir.

2000 yılında hazırlanan İlköğretim DKAB programında ise ilmihal merkezli İslam öğretiminin yetersizliklerinden hareketle, akıl ile inancı bütünleştirmeyi esas alan ve asli kaynakları referans alma ve kök İslami ilkeleri önceleme iddiasında olan bir yaklaşımın benimsendiği görülmektedir (MEB, 2000). Genel hatlarıyla literatürdeki ifade ile yeni program "modern İslam" yönelimi ağırlıkta olan bir İslam öğretimini savunmaktadır. Ancak gerek ilmihal merkezli yaklaşımın, gerekse de modern İslam yönelimli yaklaşımın her ikisinin de esasta İslam içerisindeki çoğulculuğa yer vermek gibi bir eğiliminin olmadığı anlaşılmaktadır.

DKAB ders programları açısından en yakın gelişme ise, Ortaöğretim ve İlköğretim DKAB programlarının sırasıyla 2005 ve 2006 yıllarında değiştirilmesi olmuştur. Daha önceki DKAB programlarıyla karşılaştırıldığında hazırlanan bu yeni programların daha çoğulcu olduğu, diğer dinlerin sunumunda daha objektif davranıldığı, İslam içerisindeki çoğulluğa yetersiz de olsa yer vermeye başladığı söylenmektedir (Kaymakcan, 2007c).

Hazırlanan bu programlar Türkiye'nin, din eğitiminde benimsediği yaklaşım konusunda geldiği noktayı göstermesi bakımından da önem taşımaktadır. Bu programlarda temele alınan yaklaşımlar eğitimsel yaklaşım ve din bilimsel yaklaşım olmak üzere iki başlıkta ele alınmaktadır. Eğitimsel yaklaşım olarak yapılandırmacı öğrenme teorisinin temele alındığı görülmektedir. Bu yaklaşımın insandan bağımsız, nesnel ve tek bir gerçekliğin olduğu düşüncesini reddetmesi ve her bireyin kendi gerçekliğini inşa ettiğini iddia etmesi

nedeniyle, eğitimsel olarak çoğulcu yaklaşımlarla daha çok örtüştüğünü söylemek mümkündür. Ancak bu temel öngörünün aksine, yeni DKAB programlarına bu yaklaşımın öncüllerini gerçekleştirme konusunda ciddi eleştiriler yöneltilmektedir⁵.

Yeni programlarda dinbilimsel yaklaşım olarak ise Kuran merkezli, mezhepler üstü ve birleştirici bir yaklaşımdan bahsedilmektedir. Böyle bir yaklaşımla İslâm kaynaklı bütün dinsel oluşumları kuşatacak kök değerlerin öne çıkarıldığı; inanç, ibadet ve ahlâk alanlarıyla ilgili bu değerlerin, Kuran'la ve Hz. Peygamberin çabalarıyla oluşturulmuş ve bütün Müslümanları birleştiren ortak paydalar olmasına özen gösterildiği belirtilmektedir. Ayrıca diğer dinlere de yer verilerek dinlerarası açılımlı bir yaklaşımın hedeflendiği ve dersin doktrin ve mezhep merkezli bir din öğretimine dönüşmemesine özen gösterildiği açıklanmaktadır (MEB 2005). Bu şekildeki dersin modeli "mezhepler üstü dinlerarası açılımlı din dersi" olarak nitelendirilmektedir (Tosun 2005: 348).

4.3. DKAB Derslerinde Çoğulluk ve Çoğulculuk:

Türkiye'de İslamiyet hâkim olan dindir. Çoğunluğun dini olmasından dolayı din eğitime de rengini vermektedir. Bu anlamda Türkiye'deki din eğitiminin karşılaştığı çoğul durumlar İslamiyet dışı dinlerin varlığı, İslam dininin farklı yorumlanış tarzları ile dine tavır alıştaki farklılıklarla oluşmaktadır. İslam düşüncesinde dinin anlaşılması ve yaşanması konusunda ortaya çıkan farklılıklar olarak ise, genel olarak siyasi-itikadî, fikhî-amelî ve ahlakî yorumlar sıralanmaktadır. İnanç ve siyaset konularında geliştirilen ve belli bir topluluk tarafından sürdürülen sistematik yorumlara siyasi ve itikadî mezhepler; ibadet ve muamelatla ilgili hususlarda çözümler üretenlere fikhî mezhepler; Ahlakî yönü ağır basan ve ferdi terbiyeyi esas alanlara da Sufi oluşumlar denmektedir. Tarihte ortaya çıkan mezhep ve tarikatlardan Türkiye'de varlığını sürdürenler incelendiğinde Siyasi ve itikadî mezheplerden Şiilik, Sünnilik (Maturidilik ve Eş'arilik), Yezidilik ve Nusayrilik; Fikhî-amelî mezheplerden Hanefilik, Şafilik ve Caferilik; sufi oluşumlardan ise, Yesevilik, Kadirilik, Alevilik-Bektaşilik, Nakşilik, Rifailik ve diğerleri bulunmaktadır. Bunların

⁵ Kaymakcan yeni programlarda dinbilimsel yaklaşım olarak belirtilen mezheplerüstü yaklaşımı özellikle kültür/toplum içerisinde öğrenci merkezli öğrenmeyi öngören Vytgostky tarzı bir yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı açısından çelişkili bulmaktadır. Bu konudaki değerlendirme için bkz: Kaymakcan (2007c)

dışında, günümüzde ortaya çıkan, Süleymancılık, Nurculuk gibi Cemaat adı verilen diğer bazı grupların varlığı da İslam yorumu açısından çoğul görünüm oluşturmaktadır (Kutlu, 2003) Şimdi de DKAB dersleri için çoğulcu yaklaşımların imkânlarını tartışmadan önce bu çoğul durumlar açısından mevcut din eğitimi politikalarına ve pedagoji anlayışlarına yakından bakalım.

Yukarıda da ifade edildiği gibi DKAB dersleri mevcut durumda 1982 Anayasası'nın 24. maddesine göre ilk ve ortaöğretimde zorunlu bir ders olarak yer almaktadır. Ancak önceleri Müslüman ve Müslüman olmayan ayırımı yapılmaksızın herkes için zorunlu olan DKAB dersleri, 1990 yılında alınan bir kararla Hıristiyanlık ve Musevilik dinlerine mensup olan öğrencilerin bu dinlerden birine mensup olduklarını belgelendirmeleri kaydıyla DKAB derslerine girmelerinin zorunluluğu ortadan kaldırılarak, sadece Müslümanlar için zorunlu bir ders haline getirilmiştir (MEB, 1990/553). Bu karara bakıldığında devlet tarafından dini azınlık olarak tanınan Hıristiyan ve Musevilere dersi seçme hakkı tanınmış olmaktadır. Ayrıca kendi din eğitimlerini verme imkânlarının da bulunduğu göz önüne alınırsa, pratikte karşılaşılan bu çoğulluk için bir çeşit çoğulcu tavır geliştirilmiş gözükmemektedir⁶. Ancak bu aynı zamanda dersin dinlerarası açılımlı bir ders olma iddiasını da gölgede bırakan bir durum oluşturmaktadır. Eğer ders iddia edildiği gibi herhangi bir mezhebe veya dine bağlı değilse ve dinlerarası bir yaklaşım sergiliyorsa, o zaman Hıristiyan veya Musevi öğrencilerin bu dersin zorunluluğundan muaf tutulmasına gerek olmadığı AİHM'in (2007) verdiği kararda da açıkça ifade edilmektedir.

Pratikte İslam dışındaki din mensuplarına (en azından devlet tarafından tanınanlara) sağlanan bu imkânın dışında konunun çoğulculuk açısından gündeme gelmesine ve aynı zamanda hukuk alanına taşınmasına neden olan ikinci bir çoğulluk durumunun ise farklı İslami anlayışlara sahip kesimlerin varlığıyla oluştuğu görülmektedir. Çünkü sınıf ortamı İslam içerisindeki çoğulluğu barındırmakta, DKAB dersleri hukuksal açıdan muaf tutulanlar haricindeki tüm öğrenciler için din ve ahlak öğretimi sunma iddiasını taşımaktadır. Bu durumda DKAB derslerinden hedef kitlenin tamamını kuşatması,

⁶ Bunu belirtirken DKAB derslerinde diğer dinlerin öğretimini sadece mensubu olmasına bağlı olduğumuz anlaşılmalıdır. Ders programları başka birçok gerekçelerden dolayı sınıf ortamında farklı din mensubu olmasa da o dinleri öğretime konu yapabilirler.

hiçbirini dışlamaması veya herhangi birini öncelememesi beklenmektedir. Bunun nasıl yapılacağı konusunda ise iki farklı görüş bulunmaktadır. Görüşlerin ilkinde göre DKAB derslerinde İslam dini ile ilgili bilgilerde herkesin ortak olduğu boyutları vermek suretiyle yani İslam'ın ana kaynaklarına dayalı mezhepler üstü sunumuyla İslam içerisindeki her türlü farklı kesimin programda kendisini bulması sağlanmış olacaktır (Tosun 2005). Bu yaklaşımın Cumhuriyet tarihi boyunca eğitim politikasının temelini oluşturduğu (Bilgin: 2005a) ve son programlarda da kendisini gösterdiği anlaşılmaktadır (MEB, 2005).

İkinci görüş ise mezhepler üstü yaklaşımın kazanımlarını göz ardı etmemekle birlikte onu günümüz şartlarına ve çoğulcu taleplere cevap vermede yeterli bulmayarak eleştirisini yaparak ortaya çıkmaktadır. Bu görüşe göre Türkiye'de yüzyılların birikimiyle İslam'ın Hanefi yorumunun İslam'ın kendisiyle özdeşleştirilmesi sonucu DKAB kitaplarında mezhepler üstü bir programa değil, isim verilmeden İslam adı altında sadece Hanefi yorumuna yer verilmiştir. Ders kitaplarında namaz oruç gibi ibadetlerin uygulama ve pratiklerinde mezheplere göre kabul edilmiş, bazı farklılıklar hiç görülmemiş ve Hanefi yorumu yer almıştır. Bu durum insanların birbirlerinin ibadetlerini dışlayabilmesine ve hor görmesine neden olabilmektedir (Bilgin 2005a). Ayrıca Türkiye'deki Müslümanların büyük çoğunluğu geleneksel olarak benimsediği İslami bir mezhebe göre din anlayışını ve pratiklerini şekillendirmektedir. DKAB programlarında anlatılmaya çalışıldığı gibi mezhepleri dikkate almayan veya mezhepler üstü bir din anlayışı pratikte bulunmamaktadır (Kaymakcan 2007c). Zaten dinin temel kaynaklar merkezli sunumu iddiasının kendisinin de bir anlama ve yorumlama işi olduğu iddia edilmektedir. Bunun için Türkiye'de artık DKAB derslerinde mezhepler arası tutum ve davranışa geçme zamanı gelmiştir ve bunun imkânları aranmalıdır (Bilgin 2005b, 2005c). Türkiye'deki mevcut durumun çoğulluk açısından özetinden sonra son olarak da geliştirilebilecek çoğulcu tavırların imkânını yukarıda tanıtılan farklı yaklaşımlar bağlamında ele almaya çalışalım.

Çoğulculuğa ilişkin iki farklı yaklaşımdan temelde bireye veya gruba yapılan vurguyla birbirinden ayrılan liberal ve cemaatçi çoğulculuk biçimleri ele alındığında, bu yaklaşımların Türkiye'deki din eğitimine yansımaları da farklı olacaktır. Bu aynı zamanda

grubun yararı gözetilerek çoğulcu tavır geliştirmekle, bireyin yararı gözetilerek çoğulcu tavır geliştirme arasındaki farklılığa işaret edecektir. Öncelikle bunlardan hangisinin temele alınacağına karar verilmesi, geliştirilebilecek din eğitimi politikalarından, pedagoji anlayışlarına kadar birçok konuyu etkileyecektir.

Örnek olarak aldığımız Taylor'un görüşlerinde de somutlaştığı gibi cemaatçilerin öngördüğü çoğulculuk anlayışı, toplumdaki değişik yaşam pratikleri içinde oluşan kültürel farklılıkların siyasal düzeyde tanınması ve eşit ölçüde saygıdeğer kabul edilmesi esasına dayanmaktadır. Ancak eşit ölçüde saygıdeğer kabul edilme grupların varlıklarının kabul edilmesiyle ilgili olup, sahip oldukları değerler açısından da onaylanmaları birbirleriyle karşılaşma ve tanışıklık kurma sonrasına bırakılmaktadır. Dikkat etmemiz gereken bir diğer nokta da kültürel grupların varlıklarını sonsuza kadar sürdürebilmeleri için gerekli tedbirlerin alınmasını ve bunu sağlamak için gerekirse gruplara üyelerinin bireysel haklarını dahi kısıtlayabilme yetkisinin verilmesinin öngörülmesidir.

Cemaatçi çoğulcu yaklaşım, Türkiye'deki din eğitimi açısından ele alındığında farklı olan her dini grubun siyasal düzeyde tanınması ve sahip oldukları değerlerin sonsuza kadar var olabilmeleri için gerekli tedbirlerin alınması anlamına gelecektir. Din eğitimi açısından farklı gruplar göz önüne alındığında hali hazırda sadece Hıristiyan ve Musevi gruplara bu şekilde yaklaşıldığı görülmektedir. Her iki grup devletçe tanınmakta ve kendi dini değerlerini geleceğe taşımada daha fazla imkân taşıyacak olan din eğitimlerini sunma hakları verilmektedir. Ancak bunun dışındaki İslam'ın farklı yorumlanması sonucu ortaya çıkan mezhep, tarikat veya cemaatlerin devlet tarafından tanınması ya da kendi öğretilerine göre din eğitimi verme imkânları şu an için bulunmamaktadır. Bu şekildeki bir çoğulculuğun özellikle Türkiye'ye özgü din-devlet ilişkileri açısından değerlendirildiğinde, doğurgularının mevcut yapıya uyarlanabilmesinin pek mümkün gözükmediğini söylememiz mümkündür.

Liberal çoğulculukta ise; bireyden hareket edilerek her türlü hak ve özgürlük taleplerine birey açısından bakıldığı görülmektedir. Çoğulluk durumunun kişinin kendi hayatını yaşamasının değişik yolları arasındaki seçeneklerin bolluğu anlamına geldiği, dolayısıyla seçenek çokluğu sunduğu için olumlu değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Bireyi özgür bir

toplulukla değil, bir kategori ya da yurttaşlıkla olan ilişkisi içinde ele aldıkları, devletin her bir vatandaşına eşit vatandaşlık haklarını sunması ve bunun dışındaki farklılıkları ise yine onların iyiliği için göz ardı etmesi gerektiği, bu şekilde eşitlik ve tarafsızlığın sağlanabileceğini iddia etmektedirler. Ayrıca farklılıkları birey için seçenek çokluğu olarak değerlendirdikleri için, toplumun bireyin yararına ilişkin farklı anlayışlara imkân tanınması gerektiği, sosyal kurumların ise iyi yaşam sağlama konusundaki görüş çeşitliliğine bir çerçeve oluşturmakla sınırlı bir görev üstlenmelerini öngörmektedirler.

Grupların tanınmasını talep etmediği, çoğulluğu birey açısından ele aldığı ve devletin tarafsızlığını vurgulaması bakımından liberal çoğulculuğun Türkiye için önemli bir seçenek olabileceği görülmektedir. Devletin tarafsızlığı vurgusu herhangi bir din eğitimi politikası veya faaliyetinde, toplumdaki tüm din anlayışlarına eşit davranılmasını ve herhangi birini öncelenmemesini gerektirecektir. Ancak burada da belirlenecek din eğitimi politikalarında sosyal kurumların rolünün sınırlandırılması ve sivil kuruluşlara yer açılması gibi öngörüler bakımından özellikle yine Türkiye'deki din devlet ilişkileri bağlamında önemli değişiklikleri gerektireceği anlaşılmaktadır.

Son olarak konuyu kendi iletişim teorisi açısından ele alan Habermas'ın çoğulculuk yaklaşımını özellikle çokluk içerisinde birliği vurgulaması bakımından önem taşımaktadır. Prosedüre odaklanmak suretiyle öznenin ilgi merkezi yapılmak istenmesi ve konunun esas yapısının ikinci plana itilmesi yaklaşımın temel savıdır. Yaklaşım heterojenliği temel bir sosyal durum olarak kabul edip, onu totaliter bir birlik fikrine zorlamayı istemeyerek, özneler arası bir çoğulcu tavır ortaya koymaya çalışmaktadır. Bunun için farklı öznelerin herhangi bir konu hakkında birbirleriyle işbirliği yaparak beraber yürütülen yorumlama süreci yoluyla ortak bir uzlaşmaya varmaları öngörülmektedir. Din eğitimi bakımından bu şekildeki çoğulcu yaklaşımın birbirinden ayrışmalara daha fazla imkân tanıyabilecek bir dine veya mezhebe bağlı din eğitimi modellerini açıkça dışlayacağı gibi farklılıkları homojenleştirici herhangi bir modeli de karakterize etmeyeceği açıktır. Bunun yerine farklı dinlerin veya dini yorumların aynı ders içerisinde ele alındığı dinlerarası veya mezheplerarası bir model öngörülenecektir. Ancak asıl önemli olan bu modelin oluşumunda

farklı öznelerin herhangi bir eşitsizliğe maruz kalmadan, süreçte yerlerini alabilmelerine imkân tanınmasıdır.

Türkiye açısından baktığımızda mevcut din eğitimi uygulamalarına paralel doğurguları olması bakımından uygulanabilir bir çoğulcu tavır olarak gözükmektedir. Ancak din eğitimi politikalarını belirlemede ve program geliştirmede öngörülen özneler arası bir durumun oluşturulmasında mevcut merkezîyetçi yapının sorun oluşturacağı açıktır. Ancak son dönemlerde Kaymakcan (2008) tarafından dile getirilen din dersi danışma kurulu önerisi bu soruna bir derece cevap olabilme niteliği taşımaktadır. Öneri diyanet, diğer din temsilcileri, alevî örgütleri, eğitim sendikaları ve bu konuda yetkin sivil toplum kuruluşlarından temsilcilerin katılacağı karar verme yetkisi olmayan bir danışma kurulunun oluşturulmasını öngörmektedir. Öneri değerlendirilip geliştirilebildiği takdirde, yaklaşımın öngördüğü sürece yönelik özneler arası açılım sağlanabilecek ve dersin hukukî statüsüyle ilgili tartışmaların da önüne geçilebilecektir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çoğulculuk olgusunun öncelikle ona katkı yapan düşünürlerin fikirleri çerçevesinde ele alınarak betimlenmesi ve buna bağlı olarak da onun kültürel, dinsel ve siyasal boyutlarının din eğitimine etkilerinin Türkiye bağlamında tartışılmasının amaçlandığı bu çalışmada ulaşılan sonuçları şu şekilde özetlemek mümkündür:

Çoğulluk ile çoğulculuk kavramları, birbirinden farklı anlamlar taşımaktadır. Çoğulluk herhangi bir tür çokluğu ya da çeşitliliği ifade etmek için kullanılan bir kavramdır. Çoğulculuk ise belirli bir çeşit çoğulluğa yönelik genellikle olumlu bir değerlendirmeyi ifade etmek için kullanılmaktadır. Diğer bir ifade ile birbirinden ayırt edilir şekilde farklı değerlerin, kuralların, dünya görüşü ve inançların çokluğu olarak da anlaşılan çoğulluğun politik bir amaç haline dönüşmesi, çoğulculuğu gündeme getirmektedir.

Çoğulluk geçmişten beri var olmasına rağmen devletleri çoğulcu toplumsal uyum politikalarına iten sürecin (çoğulculuğu gündeme taşıyan nedenlerin) günümüze oldukça yakın olduğu anlaşılmaktadır. Bu duruma, öncelikle yirminci yüzyılın içinde ortaya çıkan büyük göç dalgaları ve çöken sömürge imparatorluklarının ardında bıraktıkları büyük etnik çeşitliliğin neden olduğu görülmektedir. Sanayi devriminden ve özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra gerçekleşen göç hareketlerinin toplumsal yapıları daha fazla heterojenleştirdiği gözlemlenmektedir.

Son çeyrek yüzyılda hızlanan küreselleşme süreciyle birlikte, reel ve sanal olarak yerel ve ulusal sınırların rahatlıkla aşılabilmesi (artan yolculuk oranları, göçler, internet olanakları), coğrafyanın sınırlayıcılığının ortadan kalkması, birey ve grupların kendilerini daha rahat ve geniş bir alanda ifade edebilmesi olanağını artırmıştır. Aynı zamanda artan bilişim ve hareket yeteneği ile insanlar arasında gerçekleşen çok yönlü ilişkiler, bir taraftan daha melez bir kültürün oluşumunu tetiklerken aynı süreç, diğer taraftan da insanları başkalarından farklılıklarını ortaya koyarak, kendi kimliklerinin inşasına teşvik etmektedir. Bu süreçte ulus devlet yapıları da büyük bir güç kaybına uğramaktadır.

Bugüne kadar bilgi yapılarında meydana gelen değişimler de diğer birçok değişimde olduğu gibi toplumsal uyum yasalarının değişimine ve çoğulcu yaklaşımlara uygun zemin

hazırlamaktadır. Yirminci yüzyılın başlarından itibaren pozitif bilimin genel geçer doğruluk ve kesin yasalara dayanarak kurulan modernleşme; yerini, hakikatin bir kurgudan ibaret olduğu ve gerçeğin izafiliği anlayışıyla modern düşüncenin kesinlik iddiasına meydan okuyan postmodern döneme bırakmıştır. Postmodern dönemin, modernitenin total felsefesine ve bilimsel bilgi tekeline karşı çoğulculuğu, yerelliği ve özgürleşmeyi ön plana çıkardığı görülmektedir.

Sıralanan bu nedenlerle günümüzde kendisini daha fazla gündeme taşıyan çoğulculuğa ilişkin, tek bir anlayıştan ziyade farklı yaklaşımların olduğu; bunlardan liberal teorinin bireysel hakları öne alan yaklaşımı ile grup haklarını temele alan toplulukçu /cemaatçi yaklaşım biçimlerinin ön plana çıktığı anlaşılmaktadır.

Liberal çoğulculukta; bireyden hareket edilerek her türlü hak ve özgürlük taleplerine birey açısından bakıldığı görülmektedir. Çoğulluk durumunun, kişinin kendi hayatını yaşamasının değişik yolları arasındaki seçeneklerin bolluğu anlamına geldiği; dolayısıyla seçenek çokluğu sunduğu için olumlu değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Bireyi özgür bir toplulukla değil, bir kategori ya da yurttaşlıkla olan ilişkisi içinde ele aldıkları, devletin her bir vatandaşına eşit vatandaşlık haklarını sunması ve bunun dışındaki farklılıkları ise yine onların iyiliği için göz ardı etmesi gerektiği, bu şekilde eşitlik ve tarafsızlığın sağlanabileceğini iddia etmektedirler. Ayrıca farklılıkları birey için seçenek çokluğu olarak değerlendirdikleri için toplumun bireyin yararına ilişkin farklı anlayışlara imkân tanınması gerektiği, sosyal kurumların ise iyi yaşam sağlama konusundaki görüş çeşitliliğine bir çerçeve oluşturmakla sınırlı bir görev üstlenmelerini öngörmektedirler.

Klasik liberallerin aksine, liberal bakış içerisinde kolektif haklara yer açmaya ve azınlık haklarının liberal bir teorisini geliştirmeye çalışan Kymlicka yaklaşımında; liberalizmin özgürlük, eşitlik, adalet gibi kavramlarını temele alarak bu kavramları birey ve grup açısından değerlendirmektedir. Ona göre kültürel farklılıkların sorunlarına hakkaniyetli bir çözüm bulmak için geleneksel insan hakları ilkelerine bir azınlık hakları teorisi eklemek gerekmektedir. Azınlık hakları; bir grubun öteki gruplar üzerinde tahakküm kurmasına ve bir grubun kendi üyelerini ezmesine imkân vermemelidir. Başka bir ifadeyle liberaller gruplar arasında eşitliğin ve gruplar içinde özgürlük ve eşitliğin sağlanması için mücadele

etmelidirler. Böylece Kymlicka, azınlık haklarına liberal bir yaklaşımın azınlık grubu içinde özgürlüğü ve azınlık ile çoğunluk grupları arasında eşitliği gerektirdiğini ve bu iki sınırlamaya saygı gösteren bir azınlık hakları sisteminin tereddütsüz liberal olduğunu iddia etmektedir.

Özellikle 1980'li yıllardan sonra aslında liberal teorinin sınırlarına bir tepki olarak ortaya çıkan cemaatçi/toplulukçu yaklaşıma göre ise, bireyler ancak toplum içerisinde şekillendiği için, siyasal hayat, toplulukları esas alarak şekillenmelidir. Üyelerin grup değerlerine kurucu bir bağla bağlı olduğuna inanan cemaatçiler, ortak değerlerin savunulması adına, kişi haklarının sınırlandırılmasında hiçbir sakınca olmadığına inanırlar. Çoğu cemaatçilere göre ortak iyi politikası ulusal düzeyde uygulanamaz. Bunun için onlar tipik olarak alt grupları saran büyük toplum yerine, ulustan daha küçük olan gruplardan (kiliseler, yöresel kurumlar, aile, sendikalar vb.) bahsederler.

Örnek olarak aldığımız Taylor'un görüşlerinde de somutlaştığı gibi cemaatçilerin öngördüğü çoğulculuk anlayışı, toplumdaki değişik yaşam pratikleri içinde oluşan kültürel farklılıkların siyasal düzeyde tanınması ve eşit ölçüde saygıdeğer kabul edilmesi esasına dayanmaktadır. Ancak eşit ölçüde saygıdeğer kabul edilme grupların varlıklarının kabul edilmesiyle ilgili olup, sahip oldukları değerler açısından da onaylanmaları birbirleriyle karşılaşma ve tanışıklık kurma sonrasına bırakılmaktadır. Cemaatçi yaklaşımda bir diğer önemli nokta ise, kültürel grupların varlıklarını sonsuza kadar sürdürebilmeleri için gerekli tedbirlerin alınmasını ve bunu sağlamak için gerekirse gruplara üyelerinin bireysel haklarını dahi kısıtlayabilme yetkisinin verilmesinin öngörülmesidir.

Çoğulculuğu kendi iletişim teorisi açısından ele alan Habermas'ın yaklaşımı ise, özellikle çokluk içerisinde birliği vurgulaması bakımından önem taşımaktadır. Prosedüre odaklanmak suretiyle öznenin ilgi merkezi yapılmak istenmesi ve konunun esas yapısının ikinci plana itilmesi yaklaşımın temel savıdır. Yaklaşım heterojenliği temel bir sosyal durum olarak kabul edip, onu totaliter bir birlik fikrine zorlamayı istemeyerek, özneler arası bir çoğulcu tavır ortaya koymaya çalışmaktadır. Bunun için farklı öznelerin herhangi bir konu hakkında birbirleriyle işbirliği yaparak, beraber yürütülen yorumlama süreci yoluyla ortak bir uzlaşmaya varmaları öngörülmektedir.

Çoğulculuğu din eğitimi özelinde de gündeme gelmesini sağlayan çeşitli nedenler bulunmaktadır. Bunların başında ise eğitim ve din eğitimi bilimi alanlarındaki gelişmelerle birlikte özellikle yakın dönemde uluslar arası düzeyde görülen gelişmeler sonucu bazı uluslar arası kurum ve kuruluşların din eğitimine artan ilgileri ve bu konudaki faaliyetlerinin etkisinin olduğu görülmektedir.

Özellikle 1990'lı yılların başında Sovyetler Birliği'nin dağılması ve 11 Eylül 2001 terör saldırıları gibi gelişmelerin din eğitimine ilgiyi artırdığı ve bu tarihten sonra, daha önce büyük ölçüde ulusal değişkenlere bağlı olarak şekillenen din eğitimi politika ve pedagoji anlayışlarına, uluslararası boyutun önemli bir faktör olarak eklendiği anlaşılmaktadır. UNESCO, Avrupa Konseyi, Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı (AGİT) gibi uluslararası kuruluşların, eğitim ile ilgili projelerinde din derslerine yer ayırmaya başladıkları görülmektedir. Çalışmalarda okullarda yer alan din derslerinin geleneksel bir mezhep veya dinin savunuculuğunu yapacak şekilde verilmesi eleştirilmekte ve özellikle devlet okullarında çoğulcu din eğitimi modellerinin uygulanmasının daha uygun olacağı vurgulanmaktadır. Avrupa İnsan Hakları mahkemesi Norveç, Türkiye gibi ülkelerdeki din dersleri ile ilgili aldığı kararlarda din derslerinin okullarda zorunlu olarak tarafsız, eleştirel ve çoğulcu bir yaklaşımla sunulabileceğini bildirmiştir. Bu gelişmeler din eğitimi bağlamında çoğulculuğun tartışılması sonucunu doğurmuştur.

Din eğitiminin karşılaştığı çoğul durumların öncelikle sadece kendisinin değil, genel olarak eğitim alanının karşılaştığı çoğul yapıyla ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Yirminci yüzyılla birlikte gelişmeye başlayan çocuk merkezli eğitim yaklaşımları, sınıf ortamında çoğulluk olgusunu herhangi bir eğitimsel faaliyetin pek çok açıdan başlangıç noktası haline getirmiştir. Bu yaklaşımlarda bireyler arasındaki her türlü farklılıklara vurgu yapılması, sınıf ortamındaki çoğulluk olgusunun anlaşılmasında psikolojik perspektifin öncelenmesine neden olmuştur. Ancak son zamanlarda çoğulculuğu oluşturan farklılık konusunun bireysel farklılıklardan ziyade, kültürel farklılıklar olarak değerlendirilmesi çoğulculuğun kültürel karakterini, psikolojik olanın önüne geçirmiştir.

Din eğitiminin her türlü eğitimsel faaliyetinde öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak hareket etmesi, çoğulluğun psikolojik söylemine karşı alabileceği

çoğulcu tavrını oluşturabilir. Politikasında, dindarlık düzeyleri veya dine tavır alışları bakımından farklılık taşıyan ya da bu şekildeki ailelerden gelen çocukların önüne değişik seçenekler öngörebilir (bu dersten muafiyet ya da farklı içerikli seçmeli dersler gibi). Diğer şekilde ise dine tavır alışları ya da dindarlık düzeyleri farklı olan bu bireylerin kabul edeceği bir içerikle amaçlar belirleyip, kişisel katılıma imkân tanıyan yaklaşımlar benimsenerek de çoğulcu tavır geliştirebilir.

Din eğitimde çoğulluğun kültürel yönüne kendi konu alanı açısından baktığımızda ise, karşılaştığımız çoğulluk durumu, din alanından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Aslında çoğulluk tarihte ve günümüzde din alanının pek çok açıdan yadsınamaz bir özelliği olagelmıştır. Bu durum en genel anlamıyla farklı dinlerin varlığıyla birlikte, bir dini geleneğin içerisindeki çeşitli sebeplerle oluşmuş mezheplerin ve teolojik yorumların varlığından kaynaklanmaktadır. İçten ve dıştan karşılaşmış oldukları bu çoğulluk sorununa karşı dinlerin yaklaşımları tarihsel süreç içerisinde farklılık arz etmiştir. Dinlerin diğer dinlere karşı tutumları onları yok saymaktan, eşit ölçüde değerli dinler olarak görmeye kadar büyük değişiklikler göstermiştir. Birbirlerine karşı gösterdikleri bu tutumları genel olarak hakikat ve kurtuluş fikri esas alınarak yapılan tasnifle dışlayıcı, kapsayıcı ve çoğulcu yaklaşım olarak sıralamak mümkündür.

Dinlerin birbirlerine bakışta en eski geçmişe sahip geleneksel bir yaklaşım olan dışlayıcılığa göre mutlak hakikate sadece bir din sahiptir ve sadece bu dinin mensupları nihai kurtuluşa ulaşabilecektir. Kendisinin dışındaki dinler ise yanlıştır ve mensuplarını kurtuluşa ulaştırması söz konusu değildir. Kapsayıcı yaklaşım ise, diğer dinleri değersiz ve yanlış görmek yerine, onları kesin ve doğru olan dinin bazı yönlerini yansıtan veya ona doğru bir yönelim oluşturan yapılar olarak görmektedir. Yine bu yaklaşıma göre kurtuluş diğer dinler aracılığıyla da mümkün olmakla birlikte, ona ulaştıran asıl yolun tek bir dinden geçtiği iddia edilmektedir. Kapsayıcılık ve dışlayıcılık gibi geniş halk kitlelerine yayılmaktan ziyade, entelektüel seviyesi yüksek zümreler tarafından tartışılan ve savunulan bir yaklaşım olarak dinî çoğulculuğun temel söyleminde ise mutlak ve ilahî bir hakikat vardır ve dinler bu 'mutlak'a ulaşan ve onu eşit derecede temsil eden farklı yollardır. Her bir din kendi mensubunu kurtuluşa ulaştırabilmektedir.

Din eğitimi politikalarında çoğulluğun kültürel karakterine karşı alabilecek çoğulcu tavırlar günümüzde temelde iki şekilde gözlemlenmektedir. İlk olarak din alanındaki farklılıkların her birine kendi dini eğitimsel faaliyetlerini düzenleme özgürlüğü verilebilir veya bunu devlet okullarında yapmalarına imkân verecek politikalar benimsenebilir. Confessional yaklaşımlardan paralel tek dinli model olarak adlandırılan bu tavır cemaatçilerin öngördüğü tarz bir çoğulcu yaklaşıma hizmet eder görünmektedir. Ancak bu model, özellikle toplumdaki dini gruplar arasında farklılıkları derinleştirdiği ve toplumda birlik ve beraberliğin gelişmesini zedelediği için eleştirilmektedir.

Diğer bir çoğulcu tavır ise din alanındaki farklı öznelerin temsilcilerinin de sürece katılarak, her birinin kabul edebileceği bir program geliştirilmesi yani farklılıkların aynı ders içerisinde kendilerini ifade edebilme imkânını bulabileceği çoğulcu modeldir. Non-confessional yaklaşım olarak adlandırılan bu modelin; dinlerarası, fenomenolojik, yorumlayıcı gibi değişik şekilleri bulunmaktadır. Bu seçeneğin günümüz toplum yapılarında çoğulluğa karşı birlikte yaşama becerisini kazandırmada daha etkin rol oynayabileceği belirtilmektedir.

Bu bilgiler ışığında çoğulculuk açısından Türkiye'deki mevcut din eğitimi politika ve pedagoji anlayışları değerlendirildiğinde şu sonuçlara ulaşmak mümkündür. Türkiye'de din eğitimi politikalarının Cumhuriyet tarihi boyunca görülen dinin devlet, eğitim, toplum ve birey hayatındaki yerinin ne olması gerektiği konusundaki tartışmalarla yakından ilgili olarak geliştiği görülmektedir. Bu konuda Türkiye oldukça zengin bir deneyime sahiptir. Okullarda din derslerine hiç yer vermemekten, seçmeli ders olarak yer verilmesine ve zorunlu ders haline getirilmesine kadar farklı seçenekler denenmiştir. Mevcut durumda ise 1982 Anayasası'nın 24. maddesine göre din kültürü ve ahlak bilgisi dersi ilk ve ortaöğretimde zorunlu bir ders olarak yer almaktadır. Ancak dersin zorunlu oluşu, özellikle laikliğe aykırı olduğu gerekçesiyle sürekli tartışılmaktadır. Yine anayasada bu dersin bir kültür dersi olarak öngörülmesine rağmen, din eğitimini içeren bazı unsurlar barındırdığı ve İslam içerisindeki farklı yorumlara yer vermediği için eleştirilmektedir. Tartışmalara son dönemlerde yeni anayasa çalışmaları ve Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin Alevi bir velinin başvurusu üzerine verdiği ve zorunluluk kriterlerini

karşılama da DKAB programlarını yeterli bulmadığı kararın bağlamı da eklenmiş gözükmektedir.

Türkiye’de din eğitimi konusunda en yakın gelişme Ortaöğretim ve İlköğretim DKAB programlarının sırasıyla 2005 ve 2006 yıllarında değiştirilmesi olmuştur. Daha önceki DKAB programlarıyla karşılaştırıldığında hazırlanan bu yeni programların daha çoğulcu olduğu, diğer dinlerin sunumunda daha objektif davranıldığı, İslam içerisindeki çoğulluğa yetersiz de olsa yer vermeye başladığı anlaşılmaktadır.

Yeni programlarda eğitimsel yaklaşım olarak yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı ve bu yaklaşımın çoğulculuğa yapı itibarıyla uygun olduğu görülmektedir. Din bilimsel yaklaşım olarak ise, Kuran merkezli, mezhepler üstü ve birleştirici bir yaklaşımdan bahsedilmektedir. Ayrıca diğer dinlere de yer verilerek dinlerarası açılımlı bir yaklaşımın hedeflendiği ve dersin doktrin ve mezhep merkezli bir din öğretimine dönüşmemesine özen gösterildiği açıklanmaktadır. Bu şekildeki dersin modeli “mezhepler üstü dinler arası açılımlı din dersi” olarak nitelendirilmektedir. Fakat bu modelin özellikle İslam içerisindeki çoğulculuğa gerektiği kadar yer vermediği anlaşılmaktadır.

Çoğulculuk yaklaşımları açısından DKAB derslerine bakıldığında; grupların tanınmasını talep etmediği, çoğulluğu birey açısından ele aldığı ve devletin tarafsızlığını vurgulaması bakımından liberal çoğulculuğun Türkiye için önemli bir seçenek olabilir. Ancak belirlenecek din eğitimi politikalarında sosyal kurumların rolünün sınırlandırılması ve sivil kuruluşlara yer açılması gibi öngörüler bakımından, özellikle Türkiye’deki din devlet ilişkileri bağlamında önemli değişiklikleri gerektireceği için güçlükler barındırmaktadır.

Cemaatçi çoğulcu yaklaşımın öngörülerini, Türkiye’deki din eğitimi açısından düşünüldüğünde ise; hali hazırda sadece Hıristiyan ve Musevi grupların devletçe tanındığı ve kendi dini değerlerini geleceğe taşımada daha fazla imkân taşıyacak olan din eğitimlerini sunma haklarına sahip oldukları görülmektedir. Ancak bunun dışındaki İslam’ın farklı yorumlanması sonucu ortaya çıkan mezhep, tarikat veya cemaatlerin devlet tarafından tanınması ya da kendi öğretilerine göre din eğitimi verme imkânları şu an için bulunmamaktadır. Bu şekildeki bir çoğulculuğun özellikle Türkiye’ye özgü din devlet

ilişkileri açısından değerlendirildiğinde doğurgularının mevcut yapıya uyarlanabilmesinin pek mümkün gözükmemektedir.

Türkiye açısından baktığımızda mevcut din eğitimi uygulamalarına paralel doğurguları olması bakımından Habermas'ın çoğulculuk yaklaşımının uygulanabilir olduğu görülmektedir. Ancak din eğitimi politikalarını belirlemede ve program geliştirmede öngörülen özneler arası bir durumun oluşturulmasında mevcut merkezîyetçi yapının sorun oluşturacağı açıktır. Bunun sağlanması için din dersleriyle ilgili farklı tarafları bir araya getirecek bir ortak danışma kurulunun imkânı araştırılmalıdır. Farklı dinlerin ve dini yorumların aynı ders içerisinde ele alındığı dinler arası veya mezhepler arası bir modeli öngören Habermas'ın çoğulculuk yaklaşımı çerçevesinde, mevcut DKAB derslerinin hukuki durumu değiştirilmeden, süreç ve içeriği tekrar gözden geçirilmelidir.

KAYNAKÇA

- ABF (2005), *Çağdaş, Bilimsel ve Laik Bir Eğitim İçin Zorunlu Din Dersine Hayır*, Alevi Bektaşî Federasyonu (ABF), Yayın No:3.
- ADAM, Baki (2000), "Katolik Kilisesinin Kurtuluş Öğretisi Açısından Yahudiliğe ve İslamiyete Bakışı", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c.XLI s.195-224
- AFİFİ, Ebul-Ala (1996), *Tasavvuf İslam'da Manevi Hayat*, İz Yayınları, İstanbul.
- AIHM, Zengin Kararı, <http://www.geocities.com/vbicak/dindersi.htm> (Erişim: 04.11.2007)
- ALTAŞ, Nurulah (2003), *Çokkültürlülük ve Din Eğitimi*, Nobel Yayınları, Ankara.
- ARSLAN, Şeyma (2005a), "Din Eğitiminde Dünyada Uygulanan Modellere Toplu Bir Bakış", *Türk Milli Eğitim Sisteminde Din Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*, Yarınlar İçin Düşünce Platformu, 2-3 Mart 2005, Ankara, s. 198-213.
- ARSLAN, Şeyma (2005b), Toplumsal ve Siyasi Arka Planlar Açısından İsrail'in Eğitim Sisteminde Dinin Yeri, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt: 3, Sayı: 9, İstanbul, s. 59-88.
- ASLAN, Adnan (1998), "Batı Perspektifinde Dini Çoğulculuk Meselesi", *İslami Araştırmalar Dergisi*, Sayı:2 s.143-163.
- AYDIN, Hasan (2006) "Eleştirel Aklın Işığında Postmodernizm, Temel Dayanakları ve Eğitim Felsefesi", *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1.
- AYDIN, Mehmet (2000), "Diyalog Açısından İlahi Dinlerin Birbirlerine Yaklaşımı", *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S.10, s.9-24.
- AYDIN, M. Zeki (2002), "Avrupa Birliği Ülkelerinde Din Öğretimi ve Türkiye İle Karşılaştırılması", *Avrupa Birliği'ne Giriş Sürecinde Türkiye'de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu (26-27 Mayıs 2001)*, Değişim Yayınları, Adapazarı, s.80-92.

- AYDIN, Mahmut (2001), "Wilfred Cantwell Smith'de Dinsel Çoğulculuk", ed. C.S. Yaran, *İslam ve Öteki*, Kaknüs Yayınları, İstanbul, s. 83-126.
- AYDIN, Mahmut (2005a), "Pardigmanın Yeni Adı: Dinsel Çoğulculuk", *Hristiyan, Yahudi ve Müslüman Perspektifinden Dinsel Çoğulculuk ve Mutlaklık İddiaları*, Derleyen: Mahmut Aydın, Ankara Okulu Yayınları, s. 15-50.
- AYDIN, Mahmut (2005b), "Dinsel Çoğulculuk Üzerine Bir Müslüman Mülâhazası", *Hristiyan, Yahudi ve Müslüman Perspektifinden Dinsel Çoğulculuk ve Mutlaklık İddiaları*, Derleyen: Mahmut Aydın, Ankara Okulu Yayınları, s. 87-128.
- AYDIN, Mahmut (2005c), "Dinsel Çoğulculuk Modelinin Öteki İle Barış İçinde Birlikte Yaşamaya Katkısı", *Hristiyan, Yahudi ve Müslüman Perspektifinden Dinsel Çoğulculuk ve Mutlaklık İddiaları*, Derleyen: Mahmut Aydın, Ankara Okulu Yayınları, s. 301-320.
- AYHAN, Halis (1999), *Türkiye'de Din Eğitimi*, Marmara Ü. İlahiyat Fak. Vakfı Yayınları, İstanbul.
- AYHAN, Halis (2004), "Din Eğitimi ve Öğretimi: XXI. Yüzyılda Beklentiler", *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, Dem Yayınları, 2.basım, İstanbul s.227-254
- AYHAN, Halis (2005) "*Din Eğitiminin Tarihi Hukuki ve Evrensel Temelleri*", Türk Milli Eğitim Sisteminde Din Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, Yarınlar için Düşünce Platformu, 2-3 Mart 2005, Ankara s.28-34
- BALI, Ali Şafak (2001), *Çokkültürcülük ve Sosyal Adalet: Öteki İle Barış İçinde Yaşamak*, Çizgi Kitapevi, Konya.
- BAKKER, Cok (2003), "Anahtar Sözcük Çeşitlilik Dinler Arası Eğitim ve Dini Gruplar İçinde Belirsizlik Sorunu", *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası*

- Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar (28-30 Mart 2001)*, MEB Yayınları, Ankara, s.359-378.
- BAUMAN, Zygmunt (2000), *Postmodernizm ve Hoşnutsuzlukları*, Çev. İsmail Türkmen, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- BAUMAN, Zygmunt (2003), *Modernlik ve Müphemlik*, Çev. İsmail Türkmen, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- BİLGİN, Beyza (2001), *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Gün Yayıncılık, Ankara.
- BİLGİN, Beyza (2003), "1980 Sonrası Türkiye'de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Zorunlu Oluşu ve Program Anlayışları", *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar (28-30 Mart 2001)*, MEB Yayınları, Ankara, s.671-693.
- BİLGİN, Beyza (2005a), "Kültürlerarası Din Eğitiminin İmkanı", *Kültürel Çeşitlilik ve Din*, Editör: Remziye Yılmaz, Sinemis Yayınları, Ankara, s. 101-117.
- BİLGİN, Beyza (2005b), "Mezhepler ve Dinler Arası Eğitim ve İşbirliği", *Kültürel Çeşitlilik ve Din*, Editör: Remziye Yılmaz, Sinemis Yayınları, Ankara, s. 130-157.
- BİLGİN, Beyza ve Mualla Selçuk (1999), *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri*, 4. Baskı, Gün Yayıncılık, Ankara.
- BİLGİN, Nuri (2003), "Çok Kimliklilik ve Cumhuriyetin Yurttaşlığı", *Türkiye Günlüğü* Sayı:75, s.103-122
- BOLAY, Süleyman Hayri – Mümtaz'er Türköne (1995), *Din Eğitimi Raporu*, Ankara Merkez İmam Hatip Lisesi Mezunları Vakfı, Ankara.
- BOZKUŞ, Metin (2002), "İslam Mezhepleri tarihi Açısından Dini Düşüncenin Geçirdiği Evreler", *Cumhuriyet Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 6, Sayı 1, s.195-208.

- BUDAK, Selçuk (2000), *Psikoloji Sözlüğü*, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- BÜLBÜL, Kudret (2005), *Küreselleşme, Kültür Ve Siyaset: Türk Düşünsel Ve Siyasal Yaşamında Küreselleşme Yaklaşımları*, Basılmamış Doktora Tezi, Ankara Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BÜYÜKKARAGÖZ, Savaş (1988), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Mikro Yayınları, Konya.
- COUNCIL of Europe (2007), *Religious Diversity and Intercultural Education: A Reference Book For Schools*.
- DEMİR, Ömer ve Mustafa Acer (1997), *Sosyal Bilimler Sözlüğü*, Vadi Yayınları, Ankara.
- DEMİRCİ, Kürşat (2000), *Yahudilik ve Dinî Çoğulculuk*, Ayışığı Yayınları, İstanbul.
- DOĞAN, Recai- Cemal Tosun (2003), *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, PegemA Yayınları, Ankara.
- DOĞAN, Recai (2003), “1980’e Kadar Türkiye’de Din Öğretimi Program Anlayışları”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar (28-30 Mart 2001)*, MEB Yayınları, Ankara, s.611-630.
- DOĞAN, Recai (2007), “Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi: Almanya Modeli”, *Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi Uluslararası Sempozyum*, 17-19 Kasım 2006, Dem Yayınları, İstanbul.
- ERDAL, Mesut (2002), “Kuran’a Göre Ehli-Kitabın Uhrevi Felah Ve Kurtuluşu Meselesi”, *Dicle Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt IV, Sayı 1, s.1-33.
- ERDOĞAN, Mustafa (1998), *Liberal Toplum Liberal Siyaset*, Siyasal Kitapevi, Ankara.

- ERG (2005), *Türkiye’de Din ve Eğitimi: Değişim İhtiyacı*, Sabancı Üniversitesi Eğitim Reform Girişimi, İstanbul.
- ERTUĞRUL, İsmail Fenni (1997), *Vahdet-i Vücut ve İbn Arabi*, İnsan Yayınları, İstanbul.
- ERTÜRK, Ramazan (2004), “Modern ve Postmodern Düşüncelerde Bilim” *Felsefe Dünyası* Yıl: 2004, Sayı:40, s.65-76.
- FEATHERSTONE, Mike (2006), “Küresel ve Yerel Kültürler”, *Çokkültürlülük: Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi*, Editör: Recep Kaymakcan, Dem Yayınları, İstanbul, s.35-60.
- FERRARİ, Alessandro (2007), “Avrupa Birliğinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi: İtalyan Modeli” *Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi Uluslar arası Sempozyum*, 17-19 Kasım 2006, Dem Yayınları, İstanbul.
- GENÇ, Kazım (2004), “Türkiye’de Eğitim ve Laiklik Üzerine Birkaç Söz”, *Alevilik ve Günümüzdeki Sorunlar*, Akademi Matbaası, Ankara s. 222-228.
- GİLKEY, Langdon (2005), “Çoğulluk ve Teolojik İmalari”, *Hristiyan, Yahudi ve Müslüman Perspektifinden Dinsel Çoğulculuk ve Mutlaklık İddiaları*, Derleyen: M. Aydın, Ankara Okulu Yayınları, Ankara, s.129-148.
- GÖZEN, Ramazan (2004), *Uluslararası İlişkiler Sonrası: Çoğulculuk, Küreselleşme ve 11 Eylül*, Alfa Yayınları, İstanbul.
- GÜNDÜZ, Şinasi (2001), “Çağdaş Hristiyan Düşüncesinde Öteki’nin İnkusivist Yorumu”, *Tezkire*, Yıl:10, Sayı: 20,
- GÜNDÜZ, Şinasi (2007) “Giriş”, *Yaşayan Dünya Dinleri*, ed. Şinasi Gündüz, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara, s.18-30.

- GÜRER, Banu (2007), *Bireysel Ve Sosyal Farklılıkları Sosyal Bütünleşmeye Dönüştürmede Din Eğitimi Açısından Kuranın Rolü*, Basılmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- HABERMAS, Jürgen (1996), “Demokratik Anayasal Devlette Tanınma Savaşımı” *Çokkültürcülük ve Tanınma Politikası*, Çev. Mehmet H. Doğan, Yay. Haz. Amy Gutman, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- HABERMAS, Jürgen (2001), *İletişimsel Eylem Kuramı*, Çev. Mustafa Tüzel, Kabalıcı Yayınevi, İstanbul.
- HABERMAS, Jürgen (2002), *Küreselleşme ve Milli Devletlerin Akıbeti*, Çev. Medeni Beyaztaş, Bakış Yayınları, İstanbul.
- HABERMAS, Jürgen (2005), *Öteki Olmak, Ötekiyle Yaşamak*, Çev. İlknur Aka, 3.Baskı, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- HİCK, John (2002), *İnançların Gökkuşağı*, çev. Mahmut Aydın, Ankara Okulu Yayınları, Ankara.
- HİCK, John (2005), “Dinlerin Derecelendirilmesi” *Hristiyan, Yahudi ve Müslüman Perspektifinden Dinsel Çoğulculuk ve Mutlaklık İddiaları*, Derleyen: M. Aydın, Ankara Okulu Yayınları, Ankara, s.149-171.
- HİCK, John (2006), “Teolojide Kopernik Devrimi”, *Çokkültürlülük Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi*, Editör: Recep Kaymakcan, Dem Yayınları, İstanbul, s.119-134
- HULL, John (2003), “Çoğulcu Demokratik Toplumlarda Din Öğretimi Üzerine Genel Değerlendirmeler”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar*, MEB Yayınları, Ankara, s.43-51
- JACKSON, Robert (2005), *Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım*, Çev. Üzeyir Ok- M. Ali Özkan, Dem Yayınları, İstanbul.

- JACKSON, Robert (2007a) "Devlet Okullarında Din Eğitimi ve Değerler Eğitimine Yorumcu Yaklaşımın Katkısı", *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu (26-28-Kasım 2004)*, Dem Yayınları, İstanbul, s.467-488
- JACKSON, Robert (2007b) "Religious and Cultural Diversity Some Key Concepts" *Religious Diversity and Intercultural Education: A Reference Book For Schools*, Council of Europe, s.24-32.
- JACKSON, Robert (2007c), "Avrupa'da Kurumlar ve Din Öğretimi-Öğreniminin Kamusal Alandaki Genel Eğitimine Katkısı" *Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi Uluslararası Sempozyum*, 17-19 Kasım 2006, Dem Yayınları, İstanbul.
- KAYMAKCAN, Recep (2004), *Günümüz İngiltere'sinde Din Eğitimi*, Dem Yayınları, İstanbul.
- KAYMAKCAN, Recep (2005), "Türkiye'de Din Eğitiminde Çoğulculuk Üzerine", *Türk Milli Eğitim Sisteminde Din Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, Yarınlar İçin Düşünce Platformu*, 2-3 Mart 2005, Ankara, s.185-192.
- KAYMAKCAN, Recep (2006), Türkiye'de Din Eğitimi Politikaları Üzerine Düşünceler, *Ekev Akademi Dergisi*, s.27.
- KAYMAKCAN, Recep (2007a), *Gençlerin Dine Bakışı: Karşılaştırmalı Türkiye ve Avrupa Araştırması*, Dem Yayınları, İstanbul.
- KAYMAKCAN, Recep (2007b), "Bir Değer Olarak Hoşgörü", *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*, 26-28-Kasım 2004, Dem yayınları, İstanbul s.515-531.
- KAYMAKCAN, Recep (2007c), "Türkiye'de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırıcılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı

Bağlamında Bir Değerlendirme”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7:1, s.177-210.

KAYMAKCAN, Recep (2007d), *Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu*, Sabancı Üniversitesi, Eğitim Reformu Girişimi, İstanbul: Yapım Myra.

KAYMAKCAN, Recep (2007e), “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Sosyal Barış İçin Gereklidir” *Zaman Gazetesi*, 17 Ekim 2007, s.22

KEYMAN, Fuat (1998), “Globalleşme ve Türkiye: Radikal Demokrasi Olasılığı” *Küreselleşme Sivil Toplum ve İslam*, Derleyen: E. Fuat Keyman-A. Yaşar Sarıbay, Vadi Yayınları, Ankara.

KEYMAN, Fuat (1999), *Türkiye ve Radikal Demokrasi*, Bağlam Yayınları, İstanbul

KILIÇ, Recep (2004), “Dini Çoğulculuk mu, Dinde Çoğulculuk mu?” *Dini Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 7, Sayı: 19, s.13-17.

KONGAR, Emre (1993), *Demokrasi ve Kültür*, Remzi Kitapevi, 2. Baskı, İstanbul.

KÖKER, Levent (1996), “Charles Taylor : Kimlik/ Farklılık Sorununa Sahici Demokratik Çözüm Arayışı”, *Çokkültürcülük ve Tanıma Siyaseti*, Yay. Haz. Amy Gutman, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, s.11-14

KÖYLÜ, Mustafa (2001), “Dinsel Dışlayıcılık (Ekslisivizm)”, ed. C.S. Yaran, *İslam ve Öteki*, Kaknüs Yayınları, İstanbul, s. 29-65.

KUTLU, Sönmez (2003), *Din Anlayışında Farklılaşmalar Türkiye’de Alevilik-Bektaşilik*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara.

KYMLICKA, Will (1998), *Çok Kültürlü Yurttaşlık- Azınlık Haklarının Liberal Teorisi*, Çev: Abdullah Yılmaz, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

- LAHNEMANN, Johannes (2003), Doktriner Din Öğretimi Bağlamında Dinler Arası Öğretim İlkeleri, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar*, MEB Yayınları, Ankara, s.480-488.
- LAHNEMANN, Johannes (1999), Almanya’da Din Eğitimi, Din Dersi Kitapları ve Ders Programlarından Örnekler” *Uluslar Arası Din Eğitimi Sempozyumu* (20-21 Kasım 1997), Ankara.
- LYOTARD, J.F.(2000), *Postmodern Durum*, Vadi Yayınları, 2.Baskı, Ankara.
- MEB (2000), “İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Müfredat Programı” *Tebliğler Dergisi*, Ekim, Sayı: 2547, Ankara.
- MEB (2005), *Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı*, Devlet Kitapları Müdürlüğü, İstanbul.
- MEB (2006), *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı*, Devlet Kitapları Müdürlüğü, İstanbul.
- MEB (1990), *Tebliğler Dergisi*, Sayı:553
- MORTENSEN, Viggo (2004), “Medeniyetler Arası Çatışmalarda Dinlerarası Diyalogun Temelleri” *Türkiye ve Avrupa’da İslam Devlet ve Modern Toplum*, Konrad Adenauer – Stiftung Yayını, İstanbul.
- MIEDEMA, Siebren (2003), “Dinler Arası Öğretim İhtiyacı”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar*, MEB Yayınları, Ankara, s.236-247.
- NASR, Seyyid Hüseyin (1999), *Bilgi ve Kutsal*, İz Yayınları, İstanbul.

- NIPKOW, Karl Ernst (2003), Avrupa Birliği Anlayışı Çerçevesinde Almanya'da Din Eğitimi, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar*, MEB Yayınları, Ankara, s.64-74.
- OKUYAN, Mehmet – Mustafa Öztürk (2001), “Kuran Verilerine Göre Ötekinin Konumu”, ed. C.S. Yaran, *İslam ve Öteki*, Kaknüs Yayınları, İstanbul, s. 163-216.
- OSCE (2007), *Toledo Guiding Principles on Teaching About Religions and Beliefs in Public Schools*.
- OVEY, N. Mohammed (2005), Çokkültürcülük ve Din Eğitimi”, *Kültürel Çeşitlilik ve Din*, Editör: Remziye Yılmaz, Sinemis Yayınları, Ankara, s. 159-171.
- ÖZCAN, Hanifi (1999), *Maturidi'de Dini Çoğulculuk*, Marmara Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- PAREKH, Bhikhu (2002), *Çokkültürlülüğu Yeniden Düşünmek*, Çev: Bilge Tanrıseven, Phoenix Yayınevi, Ankara.
- PETERSON, Michael (2006), *Akil ve İnanç-Din Felsefesine Giriş*, Çev., Rahim Acar, Küre Yayınları, İstanbul.
- SHEPHERD, John (2003), “Fenomenolojik Bakış Açışı: Eleştirel Anlamda Sorgulayıcı Din Eğitimi”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar*, MEB Yayınları, Ankara, s.323-335.
- SKEIE, Geir (2006), “Çoğulluk Kavramı ve Din Eğitimi Açışından Anlamı” *Çokkültürlülük: Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi*, Editör: Recep Kaymakcan, Dem Yayınları, İstanbul, s.135-154.
- şAHİN, Köksal (2006), *Türkiye'de Küreselleşme Tartışmaları Işığında Ulus Devlete Bakış*, Basılmamış Doktora Tezi, Sakarya Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- ŞAN, Mustafa Kemal (2005), “Farklılık ve Çokkültürlülük Siyasetleri Üstüne Bir Deneme”, *Milel ve Nihal*, Cilt: 3 Sayı: 1-2, s. 69-117.
- ŞAFAK, Ali (2005) “Din ve Din Eğitimi ve Öğretiminin Ulusal ve Uluslararası Hukuk Metinlerindeki Boyutu ve Tarihten Bir Örnek”, *Türk Milli Eğitim Sisteminde Din Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*, Yarınlar için Düşünce Platformu, Tebliğler, s.51-76.
- TAYLOR, Charles (1996), “Tanınma Politikası”, *Çokkültürcülük – Tanınma Siyaseti*, Çev. (Yurdanur Salman), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- TİMUR, Feridun (2001), Çokkültürcülük: Modern Ulus Devlet Projesine Bir Alternatif mi? *Türkiye ve Siyaset*, Sayı: 3, Temmuz-Ağustos 2001, s.94-100
- TOSUN, Cemal (2002), *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, PegamA Yayınları, 2.baskı, Ankara.
- TOSUN, Cemal (2005), “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Alevilik”, *Türk Yurdu*, Cilt: 25, Sayı: 210, s.37-41.
- UYANIK, Mevlüt (2007), “Bir Değer Olarak Çoğulculuk” *Değerler ve Eğitimi Uluslar Arası Sempozyumu*, 26-28-Kasım 2004, Dem Yayınları, İstanbul s:433-444
- VATANDAŞ, Celalettin (2002), *Küreselleşme Sürecinde Toplumsal Kimlikler ve Çokkültürlülük*, Değişim Yayınları, İstanbul.
- YARAN, Cafer Sadık (2001a) “Dinsel Kapsayıcılık”, ed. C.S. Yaran, *İslam ve Öteki*, İstanbul: Kaknüs Yayınları, s. 67-82.
- YARAN, Cafer Sadık (2001b) John Hick’in Felsefesinde Dinsel Çoğulculuk”, ed. C.S. Yaran, *İslam ve Öteki*, İstanbul: Kaknüs Yayınları, s. 127-161.
- YARAN, Cafer Sadık (2001c) “İbn Arabi, Mevlana ve Yunus Emre’ye Göre Ötekinin Durumu”, ed. C.S. Yaran, *İslam ve Öteki*, İstanbul: Kaknüs Yayınları, s.307-345.

YAZOĞLU, Ruhattin ve Hüsnü Aydeniz (2006), *Dinî Çoğulculuk:John Hick'in Düşünceleri Üzerine Tartışmalar*, İz Yayınevi, İstanbul.

ZIEBERTZ, Hans-Georg (2006), “Çokkültürlü Bir Toplumda Din Eğitimi”, *Çokkültürlülük: Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi*, Editör: Recep Kaymakcan, Dem Yayınları, İstanbul, s.155-180.

ÖZGEÇMİŞ

1981 yılında Malatya'nın Darende ilçesinde doğdu. İlk ve orta öğrenimini Darende'de tamamladı. 2000 yılında Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesine başladı. 2004 yılında aynı fakülteden mezun oldu. Aynı yıl Balıkesir'e öğretmen olarak atandı. 2005 yılında Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Din Eğitimi bilim dalında yüksek lisans öğrenimine başladı. Halen yüksek lisans öğrenimini ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği görevini sürdürmektedir.