



HOLLANDA ANAOKULUNDA ÇOK KÜLTÜRLÜ VE DİNLERARASI ÖĞRENME: DÖRT YAŞ GRUBU ÇOCUKLARLA GÜNLÜK SINIF TECRÜBELERİ*

Ina Ter Avest & Siebren Miedema

Çev: Dr. Yıldız KIZILABDULLAH & Arş.Gör. Fatih GENÇ

Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

e-posta: ykizilabdullah@gmail.com; muhammetfatih@hotmail.com

Özet: Anaokulunda dinler arası ve kültürler arası formasyon, vatandaşlık eğitiminin dini ve kültürel bileşenlerine odaklanarak ve vatandaşlık eğitiminin başlangıcı olarak mümkün olan en kısa sürede başlamalı ve layıkıyla yorumlanabilmelidir. Yazarlar, Hollanda'nın Ede kentindeki ilk kabul edilen dinlerarası okul olan Juliana van Stolberg ilkokulunda dinlerarası okullaşmaya ve sırasıyla bir İslâm okulunda ve bir Roma Katolik anaokulunda kaynaşık kültürlü öğrenme ve dinlerarası öğrenmeyi irdelemektedirler. Bu bağlamda iki anaokulunda bir karşılaştırma yapıldı. Sonuçta dinlerarası ve kaynaşık kültürlü¹ eğitim çerçevesinde tercih ettikleri yaklaşımı nitелеmek için “ezberleme” kavramını tanıttılar.

Anahtar Kelimeler: Kaynaşık kültürlü öğrenme, dinlerarası öğrenme, anaokulu, vatandaşlık eğitimi, Hollanda

* Bu makale daha önce “Multicultural and inter-religious learning in Dutch Kindergarten: Daily classroom experiences with four year old children” adı altında, *PANORAMA. Intercultural Journal of Interdisciplinary Ethical and Religious Studies for Responsible Research*, dergisinin 2007 yılı 19. sayısında 162-174. sayfaları kapsamında yayınlanmıştır. Makalenin çevirisini okuyarak düzeltme ve katkılarda bulunan Hüseyin Susam'a çok teşekkür ediyoruz.

¹ Inter Cultural Education kavramı, bu makalede, yazarların isteği doğrultusunda “kaynaşık kültürlü eğitim” olarak çevrilmiştir.

Anaokulunda Kaynaşık Kültürlü ve Dinlerarası Eğitim

Dinlerarası ve kaynaşık kültürlü formasyon ve küçük çocukların ana okulunda ahlaki olgunluğa erişmesi oldukça ilginçtir. Bu nitelemeyi kullanmanın birinci nedeni, dinlerarası ve kaynaşık kültürlü eğitim genellikle altı yaşın üzerinde ortaokula devam eden çocuklar açısından ele alınmaktadır. Bu sonucu destekleyen pek çok kitap ve makale yayımlanmıştır. Bu ilginç girişimi ele almanın ikinci nedeni, çocuklar, kültürel ve dini olarak birlikte yaşamayı ne kadar öğrenirlerse ve bunu ne kadar gerçekleştirirlerse hayatlarının geri kalanında bunu o kadar iyi yaparlar varsayımıdır. Bunu açıkça ortaya koymak için: Anaokulunda kültürler arası ve dinler arası formasyon, dini ve kültürel bileşenlere özel bir odaklanmayla veya vatandaşlık eğitiminin bakış açılarıyla, vatandaşlık eğitiminin başlangıcı olarak, mümkün olduğunca en kısa sürede başlamalı ve layıkıyla yorumlanmalıdır.

Hollandalı araştırmacılar olarak, eskiden Hollanda'da "kleuterschool" olarak ve Kindergarten (anaokulu) olarak bilinen kurumla kendimizi sınırladık. Bugün Hollanda'da anaokulu 4 yaşında başlayıp 6 yaşına kadar süren ilkokulun birinci aşamasıdır. Bu yüzden, ilkokulun olgunluk çağı (süresi) toplamda 4 yaşından 12 yaşına kadar sürmektedir. Çocuk 5 yaşına geldiğinde okul çağına gelmiş olur ve okul derslerine katılmak zorundadır.

Bu makalede, biz, ilk olarak, belli bir dine mensup iken çok dinli ve çok kültürlü bir topluma dönüşen ülkemizdeki kültürel ve dini bağlamın kısa bir çerçevesini sunacağız. (Bakınız De Ruyter & Miedema, 2000; Ter Avest, Bakker, Bertram-Troost & Miedema, 2007). Özellikle, Hollanda ikili okul sistemi olan devlet okulu ve mezhebe bağlı okul türlerinde bu sosyal değişimlerin etkisini ele alacağız. Gelecek paragrafta ülkenin merkezi bir parçası olan Ede'deki bir okul örneğinde dinler arası okullaşmaya ve dinler arası öğrenmenin daha geniş kavramına dikkat çekeceğiz. Daha sonraki paragrafta anaokulu (4 ila 6 yaş) perspektifinde İslam okulu ve Katolik Roma okuluna odaklanacağız. Daha sonraki bölümde iki anaokulu arasındaki farkları göstereceğiz. Son bölümde, kültürler arası ve dinler arası bağlamda tercih ettiğimiz yaklaşımı nitelemek için "ezberleme" fikrine giriş yapacağız.

Hollanda Toplumunda Değişim

20. yüzyılın ikinci yarısında Hollanda, homojen tek kültürlü bir toplumdan heterojen çok kültürlü ve çok dinli bir yapıya dönüştü. Homojen toplumda, ailelerin dini görüşlerine bağlı ve diğeri için de herhangi bir mezhebe veya belirli bir ideolojiye ve dünya görüşüne bağlı olmayan ayrı Roma Katolik ve Protestan okullarının kurulmasına karar verilmişti. Bunların tümü, 20. yüzyılın ortalarına kadar Hollanda'da önemli bir rol oynayan "mezhepleşme (pillarization)" sürecinin bir parçasıdır.

“Mezhepleşen toplum” nosyonu, ülke pek çok bölüme ayrılmıştı, sözde sütun, din veya ideolojiye göre ve her mezhep kendi sosyal kurumuna sahiptir. Sadece okullar değil, kitle iletişim araçları, politik partiler, hastaneler, üniversiteler, spor kulüpleri vb. mezhebe bağlı bir şekilde ayrılmıştı. Etnik bir perspektiften Hollanda’ya bakılırsa, homojen bir toplum olduğu görülür. Etnisitede birlik, dini organizasyonlarda farklılık görünüyordu. Bu mezhepleştirilmiş eğitimin sosyalleştirme fonksiyonu 20. yüzyılın ortalarına kadar hâkim olmuştur. Hollanda’da mezhepleştirilmiş eğitim sisteminin bağlamındaki değişiklik, çoğulculuk ve sekülerleşme bağlamında, farklı okul tiplerinin doğmasına neden oldu:

- Bireysel mezhepler için geleneksel okullar
- Dini kültürler dâhil, dinin kültürlerin karşılaşmasını geliştirmek için tasarlanan okullar,
- Dinler arası eğitime fazla odaklanan okullar.

Bu okul türleri, çok kolay bir şekilde, Grimmitt’in din ve öğrenme kombinasyonu için nitelendirdiği üçlü yaklaşım olan *din içinde öğrenme, din hakkında öğrenme ve dinden öğrenme* tasnifine uydurulabilir. Teolojik bir bakış açısından, bu okul tipleri sahip oldukları kapsayıcılık ve dışlayıcılık tutumlarında farklılık göstermektedirler. Bu yüzden, onlar sırasıyla, Hıristiyanlığın tek doğru din olduğunu ve tanrının istediği şekilde yaşamının tek yolu olduğunu düşünebilirler veya Roma’ya götüren pek çok yoldan biri olarak görebilirler. (Bkz. Wardekker & Miedema, 2001)

Bazı Müslüman aileler, inançlarla karşılaşmaya dayanan eğitimi veya çocuklarının sahip olmasını istedikleri dini eğitim türlerini sağlayan dinlerarası eğitimi dikkate almazlar. Velilerden küçük bir grup, Hollanda Anayasasının 23. maddesinde belirtilen eğitimin özgürlüğünü kullanmaktadırlar (“Herkesin dini ve ideolojik görüşlerine saygı duymak için halk eğitimi yasa ile düzenlenir.”) ve İslami okullar kurmaktadırlar-başka bir ifadeyle tipik bir Hollandalı çözümü olarak-. Onlar, Hollanda’da toplam ilkokulların %1’inden daha az olmasına rağmen, ilk İslami okul, 1988’de kuruldu ve 2006’nın sonuna kadar ülke çapında 40’a yakın okul oldu. (Bkz. Ter Avest, Bakker, Bertram-Troost & Miedema, 2007).

Dinlerarası Eğitim

Hollanda’da kurulan ilk dinlerarası eğitim veren ilkokul daha önce sözü edilen küçük bir şehir olan Ede’deki Juliana van Stolberg Hıristiyan okuludur. Bu güne kadar Ede’deki bu okul, Hollanda’da kendisini dinlerarası okul olarak nitelendiren tek okuldur. Bu okul, resmi olarak, dinlerarası eğitim veren bir okul olarak tanınmıştır. Bu okul, dinlerarası eğitimin ilkelerini tam olarak uygulamış ve bunun pratiğini açıkça ortaya koymuştur. Bu okulun dinler arası eğitim programında iki din yer almıştır, bunlardan biri

Hıristiyanlık, diğeri İslam. Bu okuldaki din eğitimi prensipleri, aşağıda ayırt edilebileceği gibi, dini geleneği öğrenmenin formlarına dayanmaktadır:

- Kişinin kendi dini geleneğinde sosyalleşme; kendi tanıdığı geleneği bilmeye odaklanan dersler.

- Diğer dini gelenekler hakkında öğrenme: Bu, bir Hıristiyan perspektifinden İslam veya Bir Müslüman Perspektifinden Hıristiyanlıktır. Diğeriyle karşılaşmaya ve diğeri geleneğindeki yeni ve ilginç benzerliklerini tanımlamaya odaklanan dersler (ötekiyle karşılaşan dersler).

- Çocuğun kendi özgün dini kimliğini geliştirmesini hedeflerken her iki dini gelenekten öğrenme, farklılıklara odaklanan dersler, onlar hakkında tartışma ve çekişme değil, farklı yönlerini öğrenme (karşılaşma dersleri).

On yıldan daha fazla bir süre, boylamsal bir araştırmada, çocuklar kadar bu okulun öğretmenleri de gözlendi ve mülakata alındı. (Ter Avest 2003; 2009'da basıldı) Ter Avest, çalışmasında, bu dinlerarası okulun, çok kültürlü ve çok dinli bağlamında Hıristiyan ve Müslüman çocukların dini gelişimlerine odaklandı.

Bu araştırmadaki ilginç olan bir bulgu şudur: araştırmanın başlangıç periyodunda grup 6'daki (9 veya 10 yaşlarında) her çocuğun ifadesi aşağıda gösterildiği gibidir:

Allah, her yerde ve her zaman mevcuttur. O, herkesi duyar. O, duyar ve dualara cevap verir. İnsanlar Allah'ı görmez ve duyamaz. Bazen kişi Allah'ı doğrudan veya dolaylı olarak tecrübe eder. Allah, kurallar koyar. O, cezalandırır ve ödüllendirir. Allah'ın her şeye gücü yeter. O, her şeyi yapabilir.

Her çocuk, kendi kültürel ve dini görgüsündeki bu genellemelerle ifade etmesine rağmen, onlar, "bizim tanrımız" hakkında konuşuyorlardı. Aşağıdaki bir örnekte olduğu gibi, bir çocuktan "benim tanrım" ifadesini edindik:

Tanrı, insanlar arasındadır. Dua ettiğinde onun seni duyduğunu bilirsin. Tanrı dualara cevap verir: eğer hava daha sonraki gün güzel olursa (eğer sonraki gün zorluğu aşarsan), bunu hemen hissedersin. Ancak bazen, dualara cevap vermez "belki o an doğru yerde değildir" insanlar tanrıyı görmez. Tanrı vardır fakat sen onu görmezsin. İnsanlar tanrıyı duyamaz. Kişi tanrıyı tecrübe edebilir: "Kötü bir şey yaparsan, hırsızlık yaparsan, buna kalkışamam dersin, onun seni cezalandırmasından veya başka bir şeyden korkarsın. Onu hissedebilirsin. Tanrı kural koyar, örneğin kiliseye gitmek zorundasın. Tanrı, herkesi duyan, insanlara yardım eden ve herkesi iyileştiren, kibar ve iyi bir adamdır. Tanrı tüm insanları duyabilir. Bunun nasıl olduğunu bilmiyorum ama o, bunu yapabilir.

Ergenlik ve yetişkinlik dönemi boyunca, bilişsel ve duygusal gelişimin bir sonucu olarak, kendi özgün dini kimliğin sonucunda "benim tanrım" kavramı sadece değişmez, genellikler hususiliğe dönüşür, dinlerarası Juliana van Stolberg okulunun Müslüman öğrencilerinden biri olan Yusuf

da, tanrıdan ihtiyaç duyduğunda var olan, bir arkadaş olarak bahsetti. Arkadaşlık kavramı açıkça ifade edilmemesine rağmen, bu, neredeyse, İslami tanrı kavramının bir görünümü idi. Yusuf, dinlerarası eğitimi güdüleyen Juliana van Stolberg okulunda, eleştirel gözlemi, yansıtması ve yorumlaması sürecinde bulduğu bu terimi, ödünç almış gibi görünüyor. (Bu üç terimin detayları için bakınız, Jackson, 1997) Çünkü Yusuf'un "benim tanrım" kavramı melez bir karakter taşımaktadır. Bu, şu ana kadar, dinlerarası eğitimin gözlenmemiş bir yönünü ortaya koyabilir. Yani, sadece dinlerarası diyalogu güdüleme değil, daha önemli bir şey olabilir: dinlerarası eğitimin din içi diyaloga olan etkisi. Sınıfta diğer dinle karşılaşma ve "benim tanrım" kavramlarıyla benzerlik, İslamiyet'te veya Hıristiyanlıkta olan "benim tanrım" kavramında, kişinin kendi geleneğindeki benzerliklerin ne olduğunu yansıtmaya güdüler. Sınıf dışı diyalog, benim tanrım ve senin tanrın kavramının yetişkinlikte bir sonucu olarak, sınıfta dinler içi diyalogun öncüsü olabilir (Bkz. Roebben 2000, p. 91). Yukarıda gösterildiği gibi, Müslüman ve Hıristiyan çocukların tanrı kavramlarının melez karakter göstermesi ilginçtir.

Maalesef, 2003 Temmuzunda Juliana van Stolberg Okulu, öğrenci sayısındaki azalma nedeniyle kapandı. Bu durum, kısmen, çevre okulların nüfusunun ani bir yükselmesi, kısmen de, zamanın dinlerarası eğitim için yeterince olgun olmaması sonucu ortaya çıktı. Ancak zaman değişiyor, bugün Hollanda'da farklı etnik ve dini altyapılardan gelen çocuklarla karşılaşma sadece dinlerarası okulda olmuyor. Bugün, diğerleriyle karşılaşma, kamu okulu olsun, Hıristiyan okulu (Protestan hatta Roma Katolik) olsun veya İslam okulu olsun her okulun bir konusudur. Hollanda'da Müslüman çocukların %47'si devlet okuluna devam ederken, %53 ise mezhebe bağlı okullara devam etmektedir. Bu geri kalan %53'den Roma Katolik okulunda %28, Protestan okulunda %19 Müslüman öğrenci bulabilirsiniz. Müslüman nüfusun %6'sı ise diğer Müslüman okullara veya Montessori veya Waldorf okulları gibi özel bir pedagojik teorisi olan okullara devam etmektedir (Bkz. Bakker & Rigg, 2004, s. 66).

İlkokulda "Benim Tanrım" ve "Senin Tanrım"

Hollanda'da çocuklar, eğitim kariyerlerine 4 yaşında, ilkokulda başlamaktadırlar. Ter Avest araştırmasını dinlerarası bir okulda yürütürken, karşılaşma derslerinde çatışmadan uzak tutarak, o çocukların dini gelişimlerini güdülemeyi amaçladı. Biz bu makalede, Ede'deki dinlerarası Juliana van Stolberg okulunun çocuklarında olduğu gibi, farklı dini alt yapılardan gelen çocuklar olan, onların çocuklarının dini eğitimleri alanında, Hıristiyan ve İslami okulların meydan okumalarına özen gösterdik. Biz okuyucuyla bir Roma Katolik İlkokulu ve İslam ilkokulunda karma bir sınıf nüfusunun din eğitimi tecrübelerini paylaşmak

istiyoruz. Her iki sınıfın öğretmeni de Hollandalı genç bir kadındır. Araştırmada karma metot kullanılmıştır: katılımlı gözlem, mülakat ve dürtü metodu.

İslam Din Eğitiminde “Benim Tanrım”

İlk olarak, bir İslami ilkokulda genç bir Hollandalı öğretmen olan Wilma'nın sınıfını yakından inceledik. Okulu, ülkenin ortalarında, hoş bir Hollanda kasabasının merkezinde bulduk. Okul, eski bir kasabanın güzelce restore edilen çok uzak bir semtinde bulunmamaktadır. Okulun çevresinde, düşük sosyo -ekonomik tabakadan insanlar bulunmaktadır. Bu İslami okulda, din eğitimi dersleri çocuklara İslami geleneği tanıtmayı amaçlayarak, haftada bir saat yapılmaktadır. Her derste çocuklar “haftanın suresini” ezberlemekte, bunun yanında Hz. Muhammed'in hayatı hakkında bilgiler gibi İslami gelenek hakkında bilgiler edinmektedirler. Bu dersler, ilkokulda çocuklar 4 yaşındayken başlamakta, altı yaşına kadar sürmektedir.

Bu öğretmenin öznel teorisinde (bu bağlamda bkz. Ter Avest, Bakker & Miedema, 2008, 314-315), din eğitimi sadece din eğitimi dersleriyle ilişkili değildir, ancak din eğitimi bununla yakından ilgilidir ve bulgular diğerine karşı davranışsal tutumlardaki sonuçtur. Öğretmen, özellikle diğerini dinleme yeteneğini ve diğerinin bakış açısını almayı önemli amaçlar olarak isimlendirdi. Bu amaçlar, sadece din eğitimi dersleri boyunca, din eğitimi için öğretilecek amaçlar değil, genelde eğitim için öğretilecek amaçlardır.

Öğretmen, 4 veya 5 yaş çocukları için din eğitiminin çocukların evde sosyalleşmesinin başlama noktası olduğunu farkındadır. Evde çocuklar diğer pratikler gibi, doğal olarak dini pratiklere katılır. Onların niçin bu şekilde davrandıkları hakkında herhangi bir soru sormaksızın ve anne-babalarınca herhangi bir açıklama yapılmaksızın yaparlar. Kısaca, bu İslami kültürün aşılandığı ev kültürüne uygun olarak ele alınır. Çocuklar onu anne sütünden alırlar, kültürün pratik davranışsal yönü aynı zamanda dini kavramların bir özetidir. Çocuklar yaparak öğrenirler (Dewey, 1915/1979, pp. 253, 255, 258, 261, 265, 286) ve ona sıkı bir bağla bağlanarak ilk bakıcı modelini kopyalarlar. Bu bağ, çocuğun kendisini bağımsız bir kişi olarak kabul etmesine kadar süren, onunla ilgili başka bir kişi olarak anneden ayrı olan çok kuvvetli bir bağdır. Buna rağmen, onun hayatındaki ilk beş yıl, çocuk güven ve huzur duygusunu hissetmede hala annesine veya ilk bakıcısına çok bağlıdır. Annesi ağladığı için ağlayan çocuk modeli iyi bilinir. Çocuğun üzüntüsü karmaşık bir empati duygusunun sonucu değil, sanki bulaşmış gibi daha çok, çocuğu etkileyen anne üzüntüsünün bir durumudur. Bu, aynı zamanda eğer anne iyi bir moddaysa da uygulanır: onun mutluluğu çocuğun mutluluğunun önemli bir derecesini belirler. Bu sadece onun iyi modu değil, aynı zamanda çocuğun gelişiminde büyük etkisi olan dini değerlere intibakı (uyumudur) dır. (Harter 2005, 387). Çünkü çocuk, annesinin dizi dibinde dini öğrenir. Bazen literal olsa bile, çocuk, temel tezahürleri dâhil

İslam'ı ve İslami geleneğe göre nasıl davranması gerektiğini öğretmenin dizi dibinde öğrenir. Sadece, kendini güvende hisseden çocuk öğrenir. Bu nedenle, öğretmen, ilk olarak aile bağlamını ayarlamalıdır. Bu, güvenden ortaya çıkan dindarlığın gelişmesinde bile uygulanır: güvenle ilişki inancın beşiğidir.

Diğer taraftan, çocukların, onların dini okuryazarlıklarını genişletecek İslam'ın temel kavramları ile tanışmalarına imkân vermek, daha gençler için, davranışsal açıları somutlaştırmada temel kavramları çevirmek kesinlikle gereklidir. İlkokulda çocukların gelişebileceği, evde soru sormaksızın yaparak öğrendikleri ritüelleri isimlendirdikleri kelimeleri edinecekleri bir alan yaratılır. Okulda, öğretmen, çocukları soru sormaya teşvik etmede ve çeşitli değer ve düzenlemeleri vurgulamak için farklı kelime ve kavramları öğretmede, tüm bu farklı ev kültürlerinden yararlanır. Dewey şöyle ifade etmektedir: öğretmen vasıtasıyla, okul, dünyayı çocuklar için daha genişletir. Daha karmaşık alışkanlıklar ve çocuğun toplumla ilgisini ve etkileşimini düzenleyen eylemler hakkında konuşurken Dewey'in merkezi kavramı „katılma“dır. Okul, daha sonrasına hazırlayıcı değil, aynı zamanda toplumun kendisinin bir formu olarak, özellikle, bu noktada önemli bir faktördür. Dewey, (Dewey, 1897/1972, p. 86-87) eğitimi embriyonik bir alan olarak ve okulu, çocuğun diğerleriyle birlikte yaşamayı öğrendiği embriyonik bir toplum ve üyesi olduğu topluma katılma olarak tanımlarken, Hermans (2003, pp. 228-230) „pratiklerin topluluğu“ kavramını kullanmıştır. Bu tür bir küçük toplulukta, çocukların kasıtlı öğrenme süreçlerinden sorumludur. Öğretmen, çocukların eğitici tecrübelerle katılabileceği bir alan yaratır. Bu tecrübeler, hayatın önemli bir parçası olan din dâhil, farklı alanlarında çocuğu geliştirebilir. Tecrübenin kalitesi, ister, dini olarak tanımlansın, ister tanımlanmasın, yalnızca geçmişe bakışta tanımlanabilir (Dewey 1934, p. 42).

Günlük sınıf durumunun ne olduğu ile ilgili bir örnek verelim. Öğretmen, çocuklara kişisel ilişkilerin farklılığını öğretmede, Allah'ın 57. Sure'de kendisine açıkça bir halife olarak insanı tanımlamasını kullanabilir. Bu bağlamda çocuklara halife gibi davranma farklılıklarını öğretmek için daha küçük çocuklara- çocuğun içerisinde bulunduğu aktüel dünyaya dönüştürülecek daha somut davranışsal yönler ihtiyacı duyar. İslami ilkokulda öğretmen olan Wilma, çocukların dünyalarını nasıl değiştirdiğini ve aynı zamanda İslami geleneğe göre yaşayan yetişkinlerin dünyasıyla nasıl tanıştırdığını gösterdi bize. Bu öğretmen, sadece, kendilerinin de inceleyebilecekleri, onlara okuduğu çocuk kitaplarını değil, aynı zamanda o kitaplarda geçen karakterlerin de rollerini oynamaya çağırarak pek çok somut materyal kullanmaktadır. Bu şekilde öğretmen, farklı yollarla öğrenme sürecini güdülemede çeşitli duyulara ilaveten, hayali uygulamayı teşvik etmektedir. Hollanda'da ilkokuldaki küçük çocuklar için bu amaçla yazılan Max Velthuys'un kitapları öğretmenler arasında oldukça popülerdir. Örneğin, *Kikker en de horizon* [Kurbağa ve ufuk] (1998), *Kikker is verliefd* [Aşık kurbağa] (1989), *Kikker is kikker* [Kurbağa kurbağadır] (1996), *Kikker vindt*

een vriendje [Kurbağa bir arkadaş buluyor] (2001), and *Kikker is bang* [Korkan kurbağa] (1994) gibi.

Her gün olduğu gibi bu gün de Müslüman bir öğretmen yardımcısı, sureyi okurken ellerini bağlayarak veya açarak günlük duayı çocuklar ile birlikte okur. Sure ezberden olmalıdır ve öğretmen öğrencilerine farklılık konusunda bir kitap okur. Öğretmenin yorumuna göre, bu kitapta farklılık, diğerlerini güdüleyici ve her birinin diğerine yardımcı olmasını sağlayan bir fırsat olarak görülür. Öğretmen, öğrencileriyle bu bağlamı keşfederek, öğrencilerinden kendi güçlerini adlandırmalarını ve kendilerinin çok iyi olmadıkları ve gerçekte onların gücü olmadıkları şeyde sınıf arkadaşlarından yardım istemeleri gerektiğini ister. Aynı derste, zayıflıklarını ve güçlerini ortaya koyarak, çocuklara „güçlerini geliştirme“ perspektifini sunar. Öğretmenin öğrencileri için istediği geliştirme için, dışarıdan bazı şeylere ve içerden de iradeye ihtiyaç duyarsın. Bunu, soğanı sularken, çocuklarla birlikte çiçek soğanı şarkısını söyleyerek ve sapı ve çiçekleri büyüyen soğanın çimlenmesini yüreklendirerek örneklendirir. Hayal ve hareketli bir şekilde var olan gelişmenin ortak arzusunu içeren bu dersin kapsamında somut belge olmasına rağmen, gelişmenin kaynağı olan Allah'ı ve kendi gücünü kendisi gören çocuğu karşılaştırmak açıkça zikredilmez. İslami okuldaki bu çocukların „benim tanrım“ kavramı, el ele kendi güçleri ve iradeleriyle giderek, tamamlamaya ilaveten dışarıdan yardım alarak doldurulmuştur: kendi kendine yapamazsan tanrı sana yardım eder. Paylaşılan dini bir kavram olarak „benim tanrım“, „bizim tanrımız“ olur.

Roman Katolik Sınıflarda “Benim Tanrım ve Senin Tanrın”

Seküler Hollanda toplumunda terimlerin dini kavramlarla tanımlanması yoktur. Devlet okulları haricindeki mezhebe bağlı okulların bir kısmı seküler bir arka plana sahip öğrencilere sahipken özellikle büyük şehirlerin batı kısmındaki bu okullara devam eden öğrencilerin İslami bir arka planı vardır. Bu durum bize eğitiminin ikinci örneğidir. Bu Roman Katolik okulları başkentin 30 yıl önce kurulan ve Faslı, Türk ve Surinamlı ailelerin olduğu bölgelerdedir. Çocuklar, sahip oldukları farklı kökenlerin farkında olarak sınıfa gelirler, ve okul din dersinde komşunu sevme, bir insana karşı sempati ve empati yapma gibi evrensel kavramları vurgular. Dewey, bu durumu şöyle bir örnek verir: Onun gözleri, öğretmene Tanrı'nın doğru bir peygamberi, Tanrı'nın krallığının bir gözcüsü olduğuna inanır (Dewey, 1897/1972, p. 95). Dewey'e göre, öğretmen sadece bir elçi değil aynı zamanda barış ve adaletin pratik örneği olan Tanrı'nın krallığının bir örneğidir. Bütün bunlardan sonra, her kişinin kendi yorum ve dönüşümünü kurmaya başladığından beri her öğretmen kendi yoluna sahiptir ve her birinin kendi yolu/yaklaşımı Tanrı'nın krallığının idealidir. İyiliği seçmek, aşk ve empatinin gelişmesi için bir sorudur. Çocukluğun ilk dönemlerinden

itibaren empatinin gelişmesi çocuklarda bağlılık ve ödül hislerinin gelişmesi bakımından oldukça önemlidir. Roman Katolik okulundaki bu genç Hollandalı öğretmen öğrencilerine bunu harfi harfine yerine getirmiştir.

Nancy'nin subjektif eğitim teorisinde, Roman Katolik ilkokullarındaki öğretmen için farklılıklara eşit olma kavramı merkezdedir. Nancy etkinliklerinde daha çok beraberliğin temel alındığı oyunlardan ve karşılıklı beklenerek oynanan oyunlardan araba yarışı oyunu, üçlü bisiklet sürüşü ve açık alanda karşılıklı oyunlardan faydalanmanın önemini üzerinde durmuştur. Öğretmen kitapları okurken öğrencilerinden oruç ve namaz gibi ailelerinde yapılan ibadet aktivitelerini anlatmasını ister. Farklı ibadet şekilleri birer problem değil aksine çocukların soru sormaya sevk eden bir zenginliktir. İslami okullarda olduğu gibi, Nancy de kitapları okurken öğrencilerin tecrübî bilgilerinin yanı sıra kognitif bilgiler alanında karşılıklı fikirlerin değişimlerini sağlayan bir tetikleyicidir. Roman Katolik ilkokulunda görev yapan bir öğretmen öğrencilerini farklılıklara, ötekinin dünyasını anlama ve kendi ve ötekinin dünyası arasındaki farkları farkında olmaya cesaretlendirir. Bu *benim Tanrım* ve *senin Tanrın* arasındaki farkı farkında olmaya yönelik bir eksersizdir.

İki Öğretmenin Yaklaşımları Arasındaki Benzerlikler

Öğrencilerin dini okuryazarlığı ve hissiyatını geliştirmek için, her iki öğretmenin de dört yaşındaki çocukların psikolojik özelliklerini çevresel faktörlerle düzenlemeli, bu çevrenin çocukta temel beraber yaşama prensiplerini ve farklı dini hassasiyetleri beraber yaşayarak öğrenmesini destekler.

Bu iki öğretmen çocukların birbirlerine bağımlı bir şekilde yaşamayı tecrübe etmelerini sağlaması için çocukların etrafındaki çevrenin ve yaklaşımların çocukların seviyesine uygun bir şekilde oluşturmaları gerekir. Bu farkındalık “kalplerimizden daha büyük bir şey olması” Hristiyanlık geleneğinde Tanrı İslam geleneğinde Allah olarak isimlendirilir ve onlar farklı olan yeni bir şeyi her çocuk ve ailesi için açık bir şekilde ortaya koyuyor.

Sahip olduğumuz empirik bilgiler ortaya koymuştur ki; her iki öğretmenin öznel eğitim teorisi de mezhebe bağlı okulun din kimliğinden bağımsızdır. Çok kültürlü ve çok dinli toplumlarda güvenli bir çevre eğitimi topyekûn çocukların beraber birbirlerini destekler nitelikte olmalıdır. Bu iki öğretmen öğrencileriyle beraber ve öğrencilerin kendi aralarında fiziksel bir temasla bunu pratiğe dökmektedir. Böylelikle bu öğretmenler çocuklarına kendi dizlerinin dibinde oturarak dünya dinlerini tanıtır.

Çokdinli Toplumda Geleneksel Din Eğitimi

Dini terimleri öğrenmenin iki yoluna daha yakından bakalım: Din Eğitiminde dini aidiyete katkı sağlayan iki yol vardır. Bunlar dini okuryazarlığı ve dini hissiyatı geliştirmeye katkı sağlar.

Geleneksel kelimesi Latince *tradere* yani iletmek anlamına gelir. Bundan dolayı, gelenek aktif bir süreçtir. Öğretmen kendi hayatında önemli olanı çocuklara iletmek için yoğun bir çalışmanın içine girer. Onun öznel dini geleneksel yaklaşımına göre öğrencilerine eşit bir şekilde öğrencilerin seviyelerine getirmeye çalışır. Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki, eğitici ile eğitilen arasındaki ilişki önemlidir. Çocuk, gelenekseli birincil olarak kulaktan kulağa sonra katılımı ve kabulle öğrenir. Dikkatli dinleme ve tekrar, ezberleme ve taklit araştırmaları Hıristiyanlık ve İslam geleneğinin öğretiminde önemli yere sahiptir. (Bkz.. Meijer 2009) Çocuğun Hıristiyan ayini için ilahi, dua ve incilden pasajlar veya Müslüman ibadeti için veya özel durumlar için Kurandan sureleri çocuğun öğrenme geleneksel öğrenmedir. Bu bazen ezberlemeye konsantre olan *Yakın yumruk* yaklaşımı olarak ifade edilir. Bu yaklaşımda her şey çocuğun inançlarını hayatına katarak yaşamayı hedefler: Bunlar, bilgi transferi, çocuğa içinde bulunduğu geleneğin öğretilmesi. Bunların hepsi çocuğun toplumsal dinle sosyalleşmesine katkı sağlar.

Hem Hıristiyanlık hem de İslami gelenek ezber ve tekrarın üstüne vurgu yapar. Böylece çocuğun öğrendiği şeyi yansıtmamasını beklerler ama bu durumun her zaman pratikte geçerli olmadığı dikkate alınmalıdır. Sorular sorma öğrenme geleneğinin ayrılmaz bir parçasıdır. Gelenek görselleri üretir. Çocuk görsel ve işitsel yöntemlerle öğrendiğini ortaya koyar. Bu görseller her zaman çocuğun çevresinde yansımaz. Çocuğun her zaman gördüğü ideal ettiği şeyle uyusmaz. Bu su götürmez gerçek cevaplanması gereken sorular ortaya koyar. Çocuk öğrendiği şeyler gerçekliği ile ilgili sorular sormaya sevk edilir. Gadamer'in de ifade ettiği gibi "olumsuz tecrübe" (Bkz. Meijer 2009, p. 177): Olaylar bize empoze edildiği şeklide değildir. Gerçek kültürel empozeden, ön yargıdan kaçır ki bu çocuğun gerçekliğe bakış açısıdır. Burada aynı zamanda farklılık ön çıkmıştır. Çocuk öğretmeni tarafından beklenmedik dönüt fark edecek şekilde cesaretlendirilir, bunlar genellikle çocuğun beklemediği ve anlamadığı konular üstüne odaklanır. Bu farklılıklar bireyin ne öğrendiğine ışık tutar. Bu yöntemin karakteristik özelliği kargaşadan kaçmak değildir tam tersine kargaşanın üstüne giderek ortaya bir gelişme çıkarmaktır.

Geleneğe bağlılık öğrenci ve öğretmene su götürmez gerçeklere ve farklılıkları ortaya çıkarmaya sevk eder. Eğer çocuk tek başına kafasında sorularla gelmezse öğretmen çocuğun beklentilerinin aksi yönüne farklı noktalara yönelmelidir. Bu yöntem fiil olan *tradere*'ye (iletmek) yeni bir anlam katıyor. Öğretmen çocuğu değişik kaynaklara yönlendirir ve sunar. Çocuk bu yöntemle sadece farklı metinleri görmek ve öğrenmekle kalmaz aynı zamanda tartışma yöntemi olan karşıtlık, anlaşma tekniklerini de öğrenir. Bu yön-

tem *yorumsamacı-iletişim* (hermöntik-iletişim) öğretme konsepti olarak eğitim teorisinde bilinir. Veya bazen “açık el” yöntemi olarak da kullanılır. Amaç çocuğun belleğinde olan yaşanmışlıklara anlam yüklemek, yeni ve bilinen terimleri yeni bir şekle sokmaktır. Çocuk kendine yüklenen geleneği yeni bir kendine ait dini kimlik oluşturmak için kullanır. Farklılıklarla yüzleşmek kişinin otantik dini kimliğini daha önceki bellekteki geleneği referans olarak temel alarak geliştirmesidir.

Geleneği Ezberden Öğrenmek

Daha önce bahsettiğimiz hermonotik-iletişim öğretme konsepti bize göre kültürlerarası ve dinlerarası kontekste çok önemli bir öğretme metodu vaat etmektedir. Birleşik Krallıkta Uluslar arası arenada ve tartışmada özellikle Avrupa ve ötesinde dinlerarası ve kültürlerarası eğitimde önemli bir yere sahip olan Robert Jockson 10 yıl önce geliştirdiği ve tasvir ettiği etkileşimli yaklaşımla benzerlik gösteriyor. Bu daha çok Alman meslektaş Wolfram Weiße ve meslektaş Hamburg tarafından geliştirilen ve uygulanan “herkes için din eğitimi” yaklaşımı ile güçlü bir bağ kurmaktadır (Bkz. Doedens & Weiße, 1997).

Buna karşın hermonotik-iletişim öğretme konsepti kullanmak yerine biz daha temelli ve aynı zamanda daha etkili tasvirler ortaya koyan bir yaklaşım olan “kalpten öğrenme” yöntemini kullanmayı tercih ediyoruz. Bu yöntemin kullanılmasının en önemli nedeni, kısa öykü yönteminin kısaca ile öğrenme geleneğinin önemli bir parçası olmasıdır. Bunu destekleyen bir yaklaşım aynı zamanda Paulo Freire'nin *Ezbere (Kalpten) Pedagojisi*'nde de görülüyor (Freire 1997). Freire çok ikna edici bir şekilde yansımanın ve bilincin önemine vurgu yapmıştır, fakat pedagojik transfer ve değişim ezbere öğrenmenin önemli, ayrılmaz parçaları olduğunu da gözden kaçırmamıştır. Kalp direk olarak aşkla alakalıdır ve Freire'e göre aşkın gücü, dünyayı ve insanları tanımanın, onlarla diyalog kurmanın tartışmasız en önemli yöntemidir (Bkz. Miedema 2005, p. 45).

Öğrenme yönteminin yargılanabilecek, sorgulanabilecek tek yönü başkalarıyla yüzleşme yönteminin kullanılmasıdır. Gerçek insanlarla yüz yüze gelmek iletişimi hatta bilhassa etkili bir duygusal bağ oluşturmada önemli bir yere sahiptir. Gençlerin iletişiminde sözsüz iletişim, sözlü iletişimi geride bırakabilir ve hatta onun yerine bile geçebilir. Sözsüz iletişim insanların hissiyatını en etkili kelimelerden bile daha etkili bir şekilde yansıtabilir, ortaya koyabilir. Herhangi bir metinden alınmış bir pasaj, iletişimi etkili bir şekilde yansıtamayabilir. Parlayan ve heyecan verici gözlerle bakan bir çocuğun Ramazan'da bir şey yemesi veya mutlu gözlerle bakan bir kızın hayatında ilk kez aldığı güzel bir kıyafetin oluşturduğu samimiyetini ve hissiyatını herhangi bir metinden alınmış ayrıntılı bir pasajın verememesi sözsüz iletişimin önemini ortaya koymaktadır. Yazılı metin her ne kadar yazar ve okurun birbirleriyle olan etkileşimini ortaya koysa da aslında okuru ger-

çek dünyadan uzaklaştırmaktadır, ama bir çocukla yapılan iletişimde ise çocuğun duyguları, beklentileri, mutlulukları direk olarak görülebilecek bir şekilde karşı tarafa yansımaktadır (Bkz. Bakker & Ter Avest 2009 basıldı). Örnek verecek olursak, bir çocuğa “Ne zaman ilk kez babanla camiye namaz kılmaya gittin” sorusu veya “ Öğretmen sana soru sorduğunda nasıl hissettin” gibi soru cümlelerini yöneltmek, canlı bir iletişimi ve çocuğun kafasında oluşturduğu tipik görselleri değiştirmesine sebep olmaktadır. Ezbere öğrenme (Kalpten öğrenme)yöntemi karşılıklı ilişkileri ve birbirlerine olan bağımlılıkları çokkültürlü ve dinlerarası toplumda ortaya koyan önemli bir yaklaşımdır. Bu yöntem hatta dindar vatandaş eğitimine model olarak da görülebilir.

Kalpten öğrenmenin 3 önemli ana başlığı vardır, bunlar: bilgiyi edinmek, bilgiyi keşfetmek ve bunlarla beraber yeni bilgiyi oluşturmaktır. İlk etapta, çocuk kendi terimleriyle etrafını anlamlandırma ve isimlendirmeye yönelmektedir. Daha sonra etrafını iyi gözlemleyerek ve dinleyerek okulda öğrendiği bilgileri ve sorunsalları evde somutlaştırmak isteyecektir. Hem Katolik hem de İslami okullar öğrencilerini hayallerini kullanarak pratik yapmaya teşvik etmektedirler. İkinci etapta, keşfetme yöntemiyle, çocuk edindiği bilgilerle ve bu bilgilerin ışığında başka keşfedilmeyi bekleyen dünyalara girer ve o dünyaları keşfeder. Bakış açısı ve gözlükleri gerçek hayatta gördüklerini anlamlandırmada dini okuryazarlıkla şekillenmiştir. Bu yöntemde, öğretmen çocuğu gerçekle yüzleştirmeye yönlendirmeli ve açık uçlu sorular sorarak onu teşvik etmelidir. *Yönlendirilmiş açıklıkla*, yöntemi gelenek ve yaşam biçimi olarak farklı olana “ötekine” karşı öğrencilerin kendilerinin oluşturduğu iletişim yoluyla, gerçek dünya yaşantılarıyla oluşturmuş oldukları bilişsel ve etkili bilgi edinimi kurallarını kullanarak kendilerini anlamlandırmada önem arz etmektedir. Batı Avrupa kültüründe, içinde bulunduğumuz değişim toplumunda, “Kalpten öğrenme” yöntemi, insanların birbirlerini vatandaş olarak görmelerini ve birbirleriyle tanışmalarını “kalpten kalbe” tekniği sayesinde oluşturmaktadır. Bunun en önemli uygulaması, anaokullarında uygulanmakta olan hayal kurma ve etkili bir şekilde katılma tekniğidir.

KAYNAKÇA

- Avest, I. ter (2003). *Kinderen en God verteld in verhalen*. Boekencentrum: Zoetermeer.
- Avest, I. ter (2009). Dutch children and their ‘God’. *British Journal of Religious Education*, vol. 32, no 3 (in press).
- Avest, I. ter, C. Bakker, G. Bertram-Troost & S. Miedema (2007). Religion and education in the Dutch pillarized and post-pillarized educational system: historical background and current debates. In: R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse & J.P. Willaime (Eds.). *Religion and Education in Europe. Developments*,

- Contexts and Debates* (pp. 203-219). Waxmann: Münster/New York/München/Berlin.
- Avest, I. ter, C. Bakker & S. Miedema (2008). Different schools as narrative communities. Identity narratives in threefold. *Religious Education*, 103, no. 3, 307-322.
- Bakker, C. & I. ter Avest (2009). Encountering 'Good Practice'. On Private Troubles of Encounter in the classroom in Relation to the Public Issue of the School's Identity. In: S. Miedema (Ed.). *Religious Education as Encounter. A Tribute to John M. Hull*. Waxmann: Münster/New York/München/Berlin (in press).
- Bakker, C. & E. Rigg (2004). *De persoon van de leerkracht. Tussen christelijke schoolidentiteit en leerling diversiteit*. Meinema: Zoetermeer.
- Dewey, J. (1897/1972). My Pedagogic Creed. In: *John Dewey. The Early Works. Volume 5*. (pp. 84-95). J. A. Boydston (Ed.). Southern Illinois University Press: Carbondale und Edwardsville.
- Dewey, J. (1915/1979). Schools of Tomorrow. In: *John Dewey. The Middle Works. Volume 8*. (pp. 205-404). J. A. Boydston (Ed.). Southern Illinois University Press: Carbondale und Edwardsville.
- Dewey, J. (1934/1960). *A Common Faith*. New Haven: Yale University Press.
- Doedens, F. & Weisse, W. (Hrsg.). (1997) *Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik*. Waxmann: Münster/New York/München/Berlin.
- Freire, P. (1997). *Pedagogy of the Heart*. New York: Continuum.
- Grimmitt, M. (2000). Introduction: the Captivity and Liberation of Religious Education and the Meaning and Significance of Pedagogy. In: M. Grimmitt (Ed.). *Pedagogies of Religious Education. Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE* (pp. 7-23). McCrimmon: Great Waking.
- Harter, S. (2005). Authenticity. In: C.R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.). *Handbook of Positive Psychology* (pp. 382-394). Oxford University Press: Oxford.
- Hermans, C.A.M. (2003). *Participatory Learning. Religious Education in a Globalizing Society*. Leiden/Boston: Brill.
- Jackson, R. (1997). *Religious Education an Interpretive Approach*. London: Holder & Stoughton.
- Meijer, W.A. J. (2009). *Tradition and Future of Islamic Education*. Waxmann: Münster/New York/München/Berlin
- Miedema, S. (2005). Paulo Freire: pedagoog van bewustmaking, bevrijding en hoop. *Pedagogiek in Praktijk* 11, no 24, 42-45.
- Roebben, B. (2000). Inter-religieus leren op school. Een tussentijdse godsdienstpedagogische balans. In: B. Roebben (Red.). *Religieus opvoeden in een multiculturele samenleving* (pp. 85-101). Davidsfonds: Leuven.

- Ruyter, D.J. de. & S. Miedema (2000). Denominational Schools in the Netherlands. In: M. Leicester, C. Modgil & S. Modgil (Eds.). *Education, Culture and Values Volume V. Spiritual and Religious Education* (pp. 133-141). London/New York: Falmer Press.
- Wardekker, W.L. & S. Miedema (2001). Denominational School Identity and the Formation of Personal Identity. *Religious Education*, 96, no 1, 36-48.