

Sosyal Din Eğitimi Modeli: ABD ve Latin Amerika Ülkeleri Örneği

Mustafa KÖYLÜ, Prof. Dr.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

Atıf- Köylü, M. (2006). Sosyal din eğitimi modeli: ABD ve Latin Amerika ülkeleri örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4 (12), 109-128 © Değerler Eğitimi Merkezi

Özet- Yirminci yüzyılın başlarında, din eğitimi daha çok din ve insan gelişiminin psikolojik temelleriyle uğraşırken, 1950'lerden sonra, modern dünyada sosyo-ekonomik açıdan meydana gelen büyük değişikliklere binaen, daha çok dinin sosyolojik temellerine önem vermeye başladı. Bu anlayışın bir sonucu olarak, din eğitimcileri şu soruyu sormaya başladılar: "Pek çok ülkede mevcut olan temel insan haklarının ihlalini ve sosyo-ekonomik adaletsizlikleri çözmede dinlerin ne tür bir katkısı olabilir?" Bu bağlamda, bazı din eğitimcileri, "Sosyal Din Eğitimi Modeli" diye yeni bir din eğitimi teorisi geliştirdiler. Bu model çoğunlukla İncil öğretilerine, yani yoksulluğun tercihine dayanmaktadır. Toplumdaki yoksulluğu ortadan kaldırmak ve sosyo-ekonomik adaletsizlikleri ve mevcut olan zulümleri engellemek için, Hristiyan din eğitimcileri İncil öğretileri ışığında bazı yeni metotlar geliştirdiler. Her ne kadar bazı Kilise liderlerini de içeren bilim insanları, bu modelin Marks'ın düşüncelerini yansıttığını iddia ederek eleştiriyorlarsa da, diğer bir kısmı bu düşüncelerin temelde İncil öğretilerine dayandığını ileri sürmektedirler. Şunu tespit etmek gerekir ki sadece inanç sistemleri ve dini pratikler, modern dünya insanının sorunlarını çözmeye kâfi gelmemektedir. Bu yüzden, din eğitimcileri çağdaş toplumsal, ekonomik ve siyasi sorunlara yeni ortak çözümler üretmek zorundadırlar. Bu makale, Amerika kıtasında geliştirilmiş olan bu modele ilişkin bir çalışmayı içermektedir.

Anahtar Kelimeler- Din eğitimi, Sosyal Din Eğitimi Modeli, Özgürlükçü Teoloji, Toplumsal Organizasyon, Barış Eğitimi.



Giriş

Yirminci yüzyılın başlarından itibaren din eğitimi bilimi, dinin daha çok psikolojik temelleriyle ilgilendi. Bu anlayıştan hareketle daha çok, dini gelişim ve kişiler arası ilişkiler konusunda çalışmalar yapıldı. 1950'li yıllardan sonra ise küresel ölçekli sosyo-ekonomik adaletsizliklerin de bir

sonucu olarak, din eğitiminin sosyolojik temellerine ilişkin çalışmalara önem verildiğini görmekteyiz.

Günümüzde gelişmiş ülkelerin sahip olduğu ekonomik güç, uluslar arası ekonomik dengeleri de alt üst ederek, yerel ve ulusal gelişim teşebbüslerini temelden sarsan büyük bir küresel tehdit oluşturmuştur. Bireysel ve toplumsal planda karşımıza çıkan bu tehditler, her alanda olduğu gibi, ilahiyat alanında da yeni modellerin gelişmesine zemin hazırlamıştır. İçinde yaşadığımız yeni “mega-krizler” pek çok tedavi edilemez hastalıkların yayılmasına, tabii kaynakların hızla tüketilmesine ve açlığa neden olmasının yanında, karışıklığa, korkuya, kötümserliğe, hazcılığa, ilaç bağımlılığına ve artan oranda intihar olaylarına da neden olmaktadır. Tüm bu gelişmelerin sonucunda artık, Gerald F. Mische’nin ifadesiyle, “bütün insanların hayatlarını devam ettirmediği takdirde, hiçbir insanın hayatını devam ettirmesinin mümkün olmadığı bir dünyada yaşıyoruz” şeklinde bir bilinç ortaya çıkmıştır (Mische, 1989)

Dünyadaki tüm insanları yakından ilgilendiren küresel boyuttaki bu krizler, geleneksel teolojik faraziyelerin ve din eğitimi modellerinin de önemli derecede etkisini kaybetmesine neden olmuştur. Artık günümüzde geçmişte olduğu gibi, dini inançlar sorgulanmaz bir şekilde kabul edilmemekte, dinlerin gerçekliği ya da gerçek dışılığı veya geleceği, bireysel ve toplumsal olarak insanlara sağladığı bir takım faydalara göre değerlendirilmektedir. Elbette her din mensubunun, kendi dininin gerçek, diğerlerinin ise batıl olduğunu kabul etmesi gayet doğaldır. Ancak bugün evrensel olarak dinleri değerlendirmedeki temel kriterlerden biri ve en önemlisi, söz konusu dinin, insan hakları, sosyal adalet ve barışın korunması gibi evrensel ahlâki değerlere ne derece yer verip vermediğidir (Küng, 1988). Bir Katolik profesörü olan Hans Küng, bir dinin gerçek din olup olmadığını ölçmek için iki kriter öne sürmektedir: Bunlardan birincisi, olumlu kriter’dir. Bu kritere göre eğer bir din, inanç ve ahlâki doktrinleri, ibadet ve kurumlarıyla insanların kendi kimliklerinin anlamlılığını ve değerini geliştirip, onların anlamlı ve faydalı varlıklar olmasına yardım ediyorsa, o din gerçek ve iyi bir dindir. Dolayısıyla eğer bir din fizyolojik ve psikolojik, bireysel ve toplumsal açılardan (hayat, bütünlük, hürriyet, adalet, barış vs.) insani değerleri yüceltiyorsa o, gerçek dindir. İkinci kriter ise, olumsuz kriter’dir. Eğer bir din, insanlık dışı şeyleri ihtiva edip, onları yaygınlaştırıyorsa, daha doğrusu yukarıdaki değerlerin zıddı olan şeyleri vaaz ediyorsa, o din de batıl ve kötü dindir; ilahi kaynaklı olamaz (Küng, 1988).

O halde genelde ilahiyatçılar, özelde ise din eğitimcileri şu sorulara cevap aramak durumundadırlar: “Acaba inandığımız din, yaptığımız bir takım inanç ve ibadetlerin ötesinde, fert ve toplum olarak bize ne kazandırmaktadır? Onun kişisel olduğu kadar, toplumsal olarak da barışa, sosyal adalete ve dünyamızı tehdit eden mega-krizlerin çözümüne katkısı nedir? İnsanlığı tehdit eden bu ciddi sorunlar karşısında din, insanlığa neler sunabilmekte ya da biz ondan nasıl istifade edebilmekteyiz?” Elbette bu sorular çoğaltılabilir. Ancak benim bu konudaki şahsi kanaatim şudur ki, eğer dinlerin (tabii ki burada ilâhi dinleri kast ediyorum) bizatihi sahip oldukları manevi, ahlâki ve evrensel değerler ön plana çıkartılıp yaşatılmazsa ve insanların sorunlarına çözüm üretilemezse, söz konusu dinler, kültürel bir öge olarak görülmekten öte bir yere sahip olamazlar.

İşte yukarıdaki bu soru ve sorunlar sarmalından hareketle, din eğitiminde bir takım yeni modeller geliştirilmektedir. Bu modeller sadece teolojik açıdan geliştirilmemekte, aynı zamanda bu yönde bir din eğitiminin verilmesine de çalışılmaktadır. Bu bağlamda Batıda, yaşanan sorunlar çerçevesinde pek çok din eğitimi modeli geliştirilmiş ve halen de geliştirilmektedir.¹ Ancak biz bu makalemizde, biraz da kendi ülkemizin şartlarını ve konunun evrensel boyutunu dikkate alarak “Sosyal Din Eğitimi Modeli”nden bahsedeceğiz.²

Makale temel olarak üç kısımdan oluşacaktır. İlk olarak, sosyal din eğitimi modelinin kısa bir tarihi gelişimi ve ortaya çıkış nedenleri ele alınacak, ikinci olarak bu modelin başarıya ulaşması için başvurulacak metodlar incelenecek, üçüncü olarak da bu modele ilişkin ileri sürülen bazı eleştiriler ve bu eleştirilere yönelik cevaplara yer verilecektir.

Sosyal Din Eğitimi Modelinin Ortaya Çıkış Nedenleri ve Tarihi Gelişimi

Sosyal din eğitimi modelinin temel sorusu şudur: Din eğitiminin temel hedefi insanları belli bir dine inandırmak mıdır, yoksa toplumu daha ya-

1 Örnek olarak şu teori ve modelleri verebiliriz. Feminist Teoloji ve Din Eğitimi, Kerigmatic Teoloji ve Din Eğitimi, Zenci Teolojisi ve Din Eğitimi, Süreç Teolojisi ve Din Eğitimi, Varoluşçuluk Teoloji ve Din Eğitimi, Tecrübî Teoloji ve Din Eğitimi, Dini Çoğulculuk ve Din Eğitimi, vs.

2 Burada şu hususu hatırlatmak istiyorum: İncelediğimiz bu konu bazı kaynaklarda sosyal din eğitimi modeli bazı kaynaklarda da özgürlükçü din eğitimi modeli olarak geçmektedir. Ben bir bütünlük olsun diye makale boyunca, “sosyal din eğitimi modeli” kavramını kullanacağım.

şanır bir hale mi getirmektir? Bu soru çerçevesinde söz konusu modelin gelişmesinde etkili olan bazı gelişmeleri şu şekilde açıklayabiliriz:

Geçmiş yüzyıldaki din eğitimi uygulamalarına baktığımızda, başta da belirttiğimiz gibi, toplumsal reform ya da insanlığın toplum anlayışından ziyade, daha çok kişisel dini gelişime veya inanç oluşumuna ağırlık verildiğini görmekteyiz. Eğer biz bu modeli “psikolojik din eğitimi modeli” olarak adlandıırırsak, bu modelin daha çok psikolojik kategorilere ve bireysel gelişimdeki ahlâki ve dini faktörlere ağırlık verdiğini söyleyebiliriz. Sosyal din eğitimi modeli ise, dini inanç ve uygulamaların toplum açısından sonuçları itibariyle nasıl yargılanacağıyla ilgilenir. Burada din eğitimi, daha çok toplumda müşterek olan sosyal ahlâki paylaşmakta ve ahlâki eylemlerin nasıl uygulanabileceği ve tüm toplum olarak, toplumsal refahın gerçekleşmesini sağlamak için, toplumun kendi kurum ve cemaatlerini nasıl organize edebileceğiyle ilgilenmektedir (Moore, 1989).

Çağdaş din eğitimi teorisyenlerinin öncülerinden olan George Albert Coe, bu konuya dikkat çekerek, hem bireysel inancın, hem de toplumsal reformun önemli olduğunu, ancak bunlardan birinin hem din eğitimi teorisinde hem de din eğitimi uygulamalarında diğerinden daha önemli olacağını ileri sürmektedir. Aslında bu, “tavuk yumurtadan mı, yumurta tavuktan mı çıkar” tartışması gibi bir şeydir. Allen J. Moore, bu konuyu şu cümlelerle ortaya koymaktadır: “Biz daha iyi bir dünya için daha iyi kişiler mi yetiştirmeyi, yoksa daha iyi kişiler oluşturacak olan daha iyi bir toplum mu yaratmayı amaçlamaktayız?” (Moore, 1989).

Sosyal din eğitimi modelinin gelişimine katkısı olan din eğitimcilerinden Coe’ye göre, eğitimin temel amacı, toplumda eğitim yoluyla sosyal bir reform gerçekleştirerek, toplumdaki tüm insanlar için iyi bir toplum oluşturmaktır. Coe, sosyal düzenin inşası için barış ve adalete, fakirlik yahut etnik kökeninden dolayı baskı gören kişilerin haklarına, işçi haklarına ve ekonomik adaletsizliğin nedenlerine ilişkin çalışmalar yapmıştır (Coe, 1917).

Coe’yi izleyen din eğitimcilerinden birisi de Harrison Elliott idi. Liberal din eğitimi geleneğinde yetişen ve Coe’nun sosyal reform anlayışını benimseyen Elliott, din eğitiminin ahlâki temelleri üzerinde uzmanlaşmış bir kişidir. Elliott da gelişimsel eğitimin en temel belirleyici özelliği olan güçlü bireyselliliğin insan hayatının sosyal görünümüyle düzeltilmesi gerektiğine ve din eğitiminin hedefinin, “bireysel mücadelelerin” “işbirliği mücadeleleri” şekline dönüştürülmesi olduğuna inanıyordu. Onun düş-

lediği toplum, sürekli olarak kendi sorunlarıyla ilgilenen ve kendi vatandaşlarına daha ümit dolu bir hayat vadeden bir toplum idi. Elliott'a göre, eğitimin temel hedefi sosyal problemler olmalı ve bu sosyal problemlere ilişkin tüm muhtemel çözümler düşünülmelidir. Bu sorunlara ilişkin bir Hristiyan bakış açısı geliştirmek için Hz. İsa'nın öğretisi ve hayatı, Kitabı Mukaddes ve Kilise tarihi kullanılmalı, mevcut durumlar ışığında Hristiyan bakış açısı incelenmeli ve sonuca varmak için de gerekli eylemler yapılmalıdır (Moore, 1989). Elliott, din eğitimine ilişkin bu tür bir yaklaşımın tüm yaş grupları için uygun olacağını, öğrenen açısından en temel amacın ise "işbirliği yaklaşımı"nın geliştirilmesi olduğunu ileri sürüyordu. Ona göre tartışma, soyut kavramlardan somut kavramlara taşınmalı ve işbirliği içinde bu sorunlar çözülmeliydi. Elliott'ın din eğitimi hakkındaki görüşlerini bir cümle ile özetlemek gerekirse, onun metodu sosyal analiz yapmak yerine büyük ölçüde sosyal problemler üzerine konuşmak ve çözüme yönelik gerekli eylemleri yapmaktır (Moore, 1989).

Sosyal din eğitimi modeline ilişkin en radikal yaklaşım Brezilyalı bir yetişkin eğitimcisi olan Paulo Freire'e aittir. Freire bilinçli ve kasıtlı bir şekilde savaşların, çatışmaların ve buna dayalı olarak da sosyo-ekonomik adaletsizliklerin hep devam edeceğini iddia etmektedir. O, din, dil, kültür ve milliyet farkı gözetmeksizin tüm insanları iki ana gruba ayırmaktadır: Zalimler ve mazlumlar veya ezenler ve ezilenler (the oppressor and oppressed). O bu konuda şunları yazmaktadır: Zalimler için, "insanlık" sadece kendilerine ait bir kavramdır, diğerleri ise sadece "nesnelerdir." "Refah ve mutluluk içinde yaşama hakkı sadece zalimler için geçerlidir, diğerlerinin hakları ise tanınmaz bile. Onlara yalnızca kendi hayatlarını idame ettirebilmeleri için bir hak verilir. Onların böyle bir hakkı tanımalarının amacı ise, mazlumların kendi varlıklarının devamı için gerekli olmasındandır." (Freire, 1970).

Freire'ye göre, ekonomik güç zenginler için her şey olduğundan, kazanç onlar için nihai hedeftir. Onlar için değerli olan şey, fakirlerin daha az mala sahip olması, hatta hiçbir şeye sahip olmamalarıdır. Onlar için "olmak demek, sahip olmak ve varlıklıkların sınıfından olmak demektir." (Freire, 1970). Freire, zenginlerin kendi üstünlüklerini devam ettirebilmek için, fakirlerin kendi başlarına bir faaliyette bulunmalarına veya özellikle de eleştirel olarak düşünmelerine kesinlikle müsaade etmeyeceklerini ileri sürer. Bu yüzden, elit tabaka bu gerçeğin o kadar farkındadır ki, zalimler bu fakir insanları düşünmeden alıkoymak için, fiziki güç de dâhil, her türlü vasıtayı içgüdüsel olarak kullanırlar. Dolayısıyla Freire'nin ifadesiyle;

Fakiri kurtarmaya yönelik her teşebbüs zenginler tarafından bir tehdit ve kendi özgürlüklerinin sınırlandırılması olarak görülür... Zengini, kimin eğittiğini sorduklarında ben, “zengin” diyorum; ancak paradoks olan şudur ki, onlar kendi zenginliklerini, fakirlerin de fakirliklerini devam ettirmek için eğitiyorlar. Zenginler, fakirleri kendi fakirliklerini tabii ve normal bir şey olarak kabul edecek şekilde eğitiyorlar (Freire, 1970).

Freire’ye göre, böyle adil olmayan bir sistemi ayakta tutan o ülkenin sahip olduğu eğitim sistemidir. Bu tür toplumlardaki eğitim sistemleri zengini zengin, fakiri de fakir yapacak şekilde düzenlenmiştir. Bu tür sistemlerde sınıfta ders anlatan “özne” durumunda bir öğretmen, onu sabırla dinleyen “nesne” niteliğinde de öğrenciler vardır. Bu sistemlerde öğretmenin görevi sadece öğrencilere bilgi verip onların kafasını doldurmak iken, öğrencilerin görevi de verilen bilgileri yazmak, ezberlemek ve gerektiğinde hiçbir ekleme ve çıkarma yapmadan tekrar etmektir. Kısaca tarifini yaptığımız bu eğitim sistemini Freire, “the banking concept of education” yani “depolama eğitim anlayışı” olarak tanımlamaktadır. Freire’ye göre bu eğitim sistemi, dünyada insanlığın anlamını izah eden çoğu gerçekleri gizlemeye kalkışır. O karşılıklı anlayış ve hoşgörüyü ortadan kaldırırken, öğrenciyi yardıma muhtaç bir obje olarak görür. Bu eğitim sisteminin en belirgin özelliklerinden biri de öğrenciye “düşünme yetisini” kullanmayı yasaklamasıdır. Bu sistemde, “Bir öğretmen öğrencilerini ne kadar bilgiyle doldurursa, o en iyi öğretmendir; öğrenciler de ne kadar kendilerini bu bilgilerle doldurmaya müsaade ederlerse, onlar da o derece iyi öğrencilerdir.” (Freire, 1970). İşte böyle bir eğitim sisteminin sonucu olarak, zenginler zenginliklerini sürdürürken, fakirler daha da fakirleşerek kendi kaderlerine terk edilmektedirler.

Sosyal din eğitimi modeliyle yakından ilgilenen kişilerden birisi de Daniel S. Schipani’dir. O daha çok sosyal din eğitimi modelinin teolojik temelleriyle ilgilenmektedir. Ona göre sosyal din eğitimi modelinin şu özellikleri vardır. *i.* Bu model temel olarak insanın ızdırabının sosyal içeriği üzerinde odaklaşarak, bu konuda Hristiyan inancı üzerine düşünmeyi önerir. Bu bağlamda onun temel ilgisi, adaletsizlikler, yani baskı ve zulümler sonucu ortaya çıkan acılarla, bunlardan kurtulma yollarının araştırılmasıdır. *ii.* Bu yüzden bu teolojik düşüncenin odak noktasını alt kesim, yani baskı ve zulme uğrayan, fakir ve dışlanmış kişilerle buna neden olan sosyal kurumlar oluşturmaktadır. *iii.* Bu model şu temel kabulleri yerine getirmeye çalışır:

Tanrı merhametlidir, kurtarıcıdır, İncil haberleri Tanrı'nın krallığının müjdecisidir ve insanın tabiatında bizim insanlık uğruna mücadelemizin temelini oluşturan hürriyet, adalet ve barış için güçlü bir istek vardır. *iv*. Bu model “eylem ile düşünce arasındaki diyalektik ilişki” şeklinde tercüme edilebilecek olan *praxis*'i vurgular (Schipani, 1995).

Schipani'ye göre, fakir ve mazlum kimselerle karşılaşmak ve onlarla ciddi anlamda ilgilenmek, teolojik düşünce ve arayışın ilk ve ayrılmaz parçasını oluşturmaktadır. Fakir ve mazlum kimseler, ilahiyatçıların çok özel muhataplarıdır. Aslında bu durum, teologlar için, Hz. İsa'nın ilk güzelliğini anlamada anahtardır. Zira o, “kutsama, siz fakirlerin üzerine olsun...” (Luka 6:20) buyurmuştur. O halde İsa'nın temsilcileri olarak, Kilise de fakir ve mazlumlara öncelik tanınmalıdır. Fakir ve mazlumların durumu, Hristiyan inancı üzerine düşünme ve teoloji yapmada en uygun pozisyona sahiptir (Schipani, 1995). Bu modelin savunucuları, her şeyden önce bu modellerinde Hz. İsa'yı örnek alırlar. Zira o da hayatında fakirlerle, mazlumlarla ve toplumdan dışlanmış insanlarla ilgilenmiştir (Schipani, 1995).

Schipani, gerçek bir teolojinin esasını *orthodoxy*'den ziyade *orthopraxis*'in oluşturduğunu (yani İncil'i tanımlamak, yorumlamak, vaaz etmek hatta savunmaktan ziyade kurallarını uygulamak) ileri sürmektedir (Schipani, 1995). Yani bu anlayışta sadece Hz. İsa'nın öğretilerini bilmek ve onları yaymaya çalışmak yeterli değildir. Önemli olan onun öğretilerinin hayata tatbik edilmesidir. Bu da yeryüzünde adaletin sağlanması ve fakirliğin ortadan kaldırılmasıyla sağlanır. Bu anlayış, teolojik açıdan da bazı İncil ayetlerine dayanmaktadır. (Örnek için bkz. Yeremya, 9:23-24; 22:14-16; Hoşea, 4:1-6; 6:6; 10:12; 12:6).

Sevgi ile adalet, iç içe ve birbirini tamamlayan kavramlardır. Eğer sıkça Tanrı sevgisinden bahsediliyorsa, bu sevginin mutlaka bir adalet boyutu da olmalıdır. Ancak bu şekilde gerçek bir inançtan bahsedilebilir. Toplumda fakirler, mazlumlar ve dışlanmışlar aleyhine olan durum mutlaka düzeltilmelidir.

Din eğitimi açısından meseleye bakıldığında, sosyal din eğitimi modelinin, şekil itibariyle toplumsal; ruhsal açıdan diyalogsal; vizyon açısından peygamberî ve eskatolojik; diyalektik ve hermenötik karakteri itibariyle de birlikte bilinçlendirme ve eylem karakterli olduğu görülecektir (Schipani, 1995).

Acaba bu modelin öne sürdüğü hedefler nasıl başarılabilecektir? Daha açık bir ifadeyle, ister gelişmiş isterse gelişmekte olan toplumlarda, fakirliği, yoksulluğu, zulmü ve insanlık dışı uygulamaları ortadan kaldırmak için neler yapılmalıdır? Makalemizin bundan sonraki kısmında da, sosyal din eğitimi modeli bağlamında, bu amaçlara ulaşmada kullanılan metotlardan bahsedilecektir.

Sosyal Din Eğitimi Modelinin Gerçekleştirilmesine Yönelik Kullanılan Bazı Metotlar

Bilinçlendirme: Sosyal din eğitimi modelinin temelini Moore'un "yaşam tarzı eğitimi" olarak adlandırdığı, eleştirel düşünce ile bilinçlendirme metodu oluşturmaktadır (Moore, 1989). Eleştirel düşüncenin amacı, Hristiyan *praxis*'inin yer aldığı tarihi durumu dikkatli bir şekilde incelemektir. Bu incelemenin iki amacı vardır: Bunlardan birincisi, zulüm ve baskının tabiatını ve nedenlerini incelemek, ikincisi ise, adaletsizlik ve zulmü teşvik eden, kaynaklık eden, geliştiren mevcut şartların karakter ve dinamiklerini mümkün olduğu kadar açık ve derinlemesine anlamaya çalışmaktır (Schipani, 1995). Bu inceleme de ancak yaşanan toplumun sosyal analizini yapmakla mümkündür. Sosyal analiz, tarihi ve yapısal ilişkilerini keşfetmek suretiyle, sosyal bir durumun daha mükemmel bir resmini elde etmek için gösterilen gayret olarak tanımlanabilir (Holland & Henriot, 1993). Sosyal analiz, mevcut durumları ve gerçekleri değişik açılardan keşfeder. O bazen, işsizlik, enflasyon ya da açlık gibi tek konuya, bazen de bu konulara hitap eden siyasi konular üzerine odaklaşır. Sosyal analizi kullanmak suretiyle, bir kişi içinde yaşadığı toplumun ekonomik, siyasi, sosyal ve kültürel yapısı ve işleyişi hakkında daha geniş bir bilgiye sahip olur. Ancak sosyal analizin esas meselesi, sistemler üzerine odaklaşmasıdır. Bu sistemler, ekonomik, siyasi, sosyal, kültürel ve dini sistemler olabilir.

Sosyal analizin bir diğer amacı da, söz konusu ülkede nüfusun büyük çoğunluğunu ilgilendiren temel ekonomik ve siyasi kararların kimler tarafından alındığını ve bu kararlardan kimlerin faydalandığını ortaya koymasıdır. Bunun için de Holland ve Joe şu soruların sorulmasını istemektedirler. *i.* Ülke adına kararları kimler almaktadır? *ii.* Bu kararlardan kimler istifade etmektedir? *iii.* Bu kararların bedelini kimler ödemektedir? (Holland & Henriot, 1993). Gerçekten bu soruların sorulması ve cevaplandırılması gerekir. Bu sorulardan hareketle, sosyal din eğitimi teorisine

göre fakirliğin esas nedeni, para ya da kaynak yetersizliği değil, aksine kaynakların eşit olmayan bir şekilde dağıtılması ve sonuçta fakirlerin marjinalleşmesidir. Birçok ülkede, nüfusun büyük çoğunluğu, ne ekonomiye katkı sağlayabilmekte ne de ondan istifade edebilmektedir. Bunun sonucu olarak da gelişmekte olan birçok ülkenin nüfusunun % 40'ı veya daha fazlası çok fakir kalmaktadır. Diğer taraftan, gelişimden sağlanan ekonomik kazançtan ve sosyal refahtan, sosyal sınıfın üst kısmını teşkil eden çok az sayıdaki elit tabaka faydalanmaktadır (Holland & Henriot, 1993).³

O halde böyle bir toplumda ne yapmak gerekir? Sosyal din eğitimcilerine göre, bunun en önemli vasıtalarından birisi halkı bilinçlendirmektir. Freire'e göre bu bilinçlendirme metodu, toplumda sosyal adaleti gerçekleştirmek için eylemden düşünmeye doğru bir hareketi içerir. Freire, Brezilyalı köylüler üzerine uyguladığı bu metotta şu aşamaları izlemiştir: O önce köylülerden aklına gelen isimleri telaffuz etmelerini istiyordu. Bu köylüler tarafından oluşturulan yaşam tarzlarını dinleme zamanıydı. İkinci adımda bu kelimelerin, özellikle de zulüm ve baskının sosyal yapılarıyla olan ilişkilerinin keşfedilmesi isteniyordu. Üçüncü adımda sosyal yapıdaki problemler tanımlanıyordu. Dördüncü ve son adımda ise eylem için stratejiler formüle ediliyordu. Bu eğitim şeklinde uygulanan yöntem dairesel olup, eylemden düşünceye doğru devam etmektedir. (White & Rogers, 1995).

Her ne kadar bilinçlendirme yaklaşımı, metot ve süreç olarak farklı sosyal ortamlarda çeşitli şekillerde ortaya çıksa da, "görmek, yargılamak ve eylemde bulunmak" şeklinde özetlenebilecek olan, "eylem-düşünce-eylem" (action-reflection-action) modeli hep aynı kalır. Dolayısıyla, bu eleştirel düşünce ya da bilinçlendirme, sosyal din eğitimi modelinin, Hristiyan eğitiminin ve pedagojisinin temel taşı oluşturmaktadır. Aynı zamanda bu, yetişkin din eğitimi için de özel bir değere sahiptir (Shipani, 1988; Freire, 1973). Aslında bilinçlendirme, toplumsal değişimin en temel öğesidir. Bu konuya dikkat çeken ünlü Katolik ilahiyatçı Küng şöyle demektedir: "Bütün tarihi tecrübeler şunu göstermektedir ki; bizler bireylerin ve

3 Dünyadaki sosyal adaletsizlikler için bkz. Frederick Ochieng'-Odhiambo, "International Justice and Individual Self-Preservation," *Journal of Global Ethics*, vol.1, no.2, (December 2005), s.110; James P. Sterba, "How to Achieve Global Justice," *Journal of Global Ethics*, vol. 1, no 1, (June 2005), s.53; Sezgin Kızılçelik, "Kapitalizmin Diasporası Olarak Küreselleşme," *Eğitim Araştırmaları*, sayı 6, yıl 2 (Ocak 2002), s.23; Michel Chossudovsky, "Global Poverty in the Late 20th Century," *Journal of International Affairs*, 52, 1 (Fall 1998), s.306; Charles Jones, *Global Justice: Defending Cosmopolitanism*, Oxford: Oxford University Press, 1999, s.31.

toplum hayatının bilincinde bir değişim meydana getirmediğe, yeryüzünde daha iyi bir gelişme olmayacaktır.” (Küng, 1996).

Gıtme ve görme: Sosyal adaleti sağlamadaki en önemli araçlardan bir tanesi de gönüllü gezici seminer modelidir (Evans & Evans, Kennedy, 1990). Bu model, daha çok üçüncü dünya ülkelerindeki halk kesimi ile ülkenin yönetiminde anahtar rolündeki dini ve siyasi liderlerle görüşmeyi kapsamaktadır. Katılımcıların kendileri, gittikleri yerdeki yaşam tarzlarını ve karşılaşacakları durumları baştan kabul ederek, oradaki insanlarla birlikte yaşar ve geri döndüklerinde yaşadıkları ve tecrübe ettikleri şeyleri kendi ülkesindekilerle paylaşırlar. Böylece, rahat bir ortamda yaşayan insanlar, bu seyahatler sayesinde, fakirlerin nasıl bir yaşam sürdürdüklerini bire bir görerek ve tecrübe ederek, durumu hem siyasi, kültürel ve ekonomik bakımdan hem de kendileri açısından değerlendirme fırsatı elde etmiş olurlar.

Yabancıları, dışlanmışları ve mazlumları davet etmek: Bir bakıma önceki metodun tamamlayıcısı durumunda olan bu metotla, dışlanmış, fakir ya da her hangi bir şekilde zulüm ve baskıya maruz kalmış kişileri kendi inanç toplumu içine davet etmek suretiyle onların tecrübelerini paylaşmayı esas alır. Bu metotla iki şey amaçlanır: Bunlardan birincisi, hem gelen kişiler, kendilerine göre çok iyi durumda olan bir ülkenin ve o ülke insanının durumunu görmüş olur, hem de ev sahibi konumunda olan kişiler, davet ettikleri kişilerin fiziki, duygusal ve manevi ihtiyaçlarını görerek kendilerini yeniden şekillendirme ve durumlarını gözden geçirme imkânı elde etmiş olurlar. Ayrıca bu metot sayesinde, zengin ve fakir kimseler birbirlerinin hayat hikâyelerini dinleme ve paylaşma, birlikte yeme ve içme, birlikte bir takım projelere ortak olma ve birtakım faaliyetleri paylaşma şansına sahip olurlar.

Barış ve adalet eğitimi: Bu eğitim şekli daha çok bir örgün eğitim şekli olup, akademik bir özelliğe sahiptir. Batı literatüründe bazen “sosyal adalet ve barış eğitimi” olarak da adlandırılan bu eğitim, sosyal adalet ve barışın temin edildiği bir disiplin şeklindedir. Eğitim açısından amaç, bireylere toplumda barışı temin için gerekli öğrenme imkânları sunmak iken, işlev açısından amaç, toplumda hiçbir ayırım yapmaksızın insanların

ihtiyaçlarını en yüksek seviyede karşılamak ve insanca bir yaşam tarzı oluşturmayı sağlamaktır. Daha geniş anlamda ise, barış eğitimi insanlara sevgi ve saygıyla hareket etmeyi, kişiler arası sağlıklı ilişkiler kurmayı, çatışma ve anlaşmazlıkları çözmeyi, sosyal adaleti temin etmeyi, dünyanın doğal kaynaklarından eşit şekilde faydalanmayı, savaşın sebep ve sonuçları hakkında insanları bilgilendirmeyi, tabiat-insan-Allah ilişkisini düzenlemeyi, kişinin komşusuyla, diğer insanlarla, hatta ayrı ırk, din ve mezhepten olan insanlarla birlikte huzur içinde yaşamasını amaçlayan bir sosyal bilim dalıdır (Naidu, 1986; Kovalyova, 1994). Kısacası barış eğitimi Joseph J. Fahey'in ifadesiyle "tabiatı itibarıyla akademik; metot açısından disiplinler arası; bakış açısından global; yapıcı, yaratıcı ve akıllı hareket etmek şartıyla eylem yönlüdür." (Fahey, 1986).

Barış eğitiminin üç temel boyutu vardır: Bunlardan birincisi *farkındalıktır* (bilişsel boyut). Burada, barış ve adalet, manipülasyon ve propaganda konuları, adaletsizliğin nedenleri, kilise öğretisi ve değişimin nasıl yer alacağı gibi konular ele alınır. İkincisi, *ilgidir* (duyuşsal boyutu). Burada bilişsel olarak ortaya konan konuların bizzat hissedilmesi söz konusudur. Adaletsizliğe ve zulme uğramış kimselerle bizzat birlikte olunarak, onların yaşam tarzları tecrübe edilmeye çalışılır. Üçüncü boyutu da *eylem boyutudur* (davranışsal boyut). Bu basamakta da doğrudan adalet ve barış gibi konuların hayata geçirilmesine çalışılır. Sosyal ve yapısal değişiklik, hayır işleri, şiddet ve çatışma gibi bölgesel ya da global konularla ilgilenir.

İncil Çalışması: Sosyal din eğitimi modelindeki çalışmaların önemli bir noktasını da İncil çalışmaları oluşturmaktadır. Bu çalışmada temel olarak İncil'e, Tanrı'nın kulları için gönderdiği bir kitap olarak bakılıp, hermenötik açıdan toplumsal konular işlenmeye çalışılır. Hermenötik açıdan; İncil'in kendisi, Hristiyan toplumu ve onları çevreleyen dünyanın gerçekliği üzerinde durulmaya çalışılır (Schipani, 1988).

Toplumsal Organizasyon (Base Community): Sosyal din eğitimi modeli, hiçbir zaman ne kilisenin ne de din adamlarının, fakirlerin durumunu iyileştirmede bir şeyler yapmasını istemez. Bu anlayışa göre, kilisenin görevi, toplumu güçlendirmek değil, toplumu güçlendirmeye iştirak etmektir. Robert C. Linthicum'un ifadesiyle, "fakirlerin ekonomik ve siyasi gücün yeniden dağıtımı konusuna etki edecek yollar bulmadıkları sürece, onla-

ra yiyecek, giyecek ve kalacak yer sağlamak, onların acısını geçici olarak azaltacak ama, hiçbir zaman onların durumunda kayda değer bir değişiklik meydana getirmeyecektir.” (Linthicum, 1991). Dolayısıyla burada esas olan fakirlere balık vermek değil, balık tutmayı öğretmektir.

İşte bu anlayışın bir sonucu olarak sosyal din eğitimi teologları toplumsal organizasyona büyük önem vermektedirler. Onlara göre birçok ülkede fakirliğin temel nedeni, yiyecek eksikliği ya da ekonomik zorluklar olmayıp, bu kişilerin dışlanarak ekonomik açıdan sömürülmeleri ve güçlü kişiler tarafından siyasi baskıya maruz kalmalarıdır. İşte böyle bir ortamda kiliseye ve din adamlarına düşen görev, onları organize bir hale getirerek, haklarını aramalarını öğretmektir. Linthicum, tarih boyunca para ve halk olmak üzere temel iki gücün olduğunu, ancak para gücünün çoğunlukla savaşları kazandırmasına rağmen, nihai zaferi çok nadir kazandırdığını, radikal değişikliğin ise ancak, kolektif insan gücüyle olabileceğini ileri sürmektedir (Linthicum, 1991).

Base kelimesi terim olarak, dini çalışmalarla birlikte fakir ve mazlumlara yönelik yardım ve hizmetlerin yapıldığı, eğitimsel ve sosyal eylemleri içeren bir organizasyondur (Conn, 1993; Motte, 1993). Bazı bakımlardan Hz. Peygamber dönemindeki Ashab-ı Suffa’yı andıran bu topluluk, İncil’in merkeziliğine, fakir ve mazlumlara yardım etmeye, barış ve adalet için mücadeleye ve bu konuda din adamlarının rolüne öncelik veren bir topluluktur (Hiebert, 1993). Bu topluluklar, genellikle düzenli bir şekilde bir araya gelen ve yirmiyi aşmayan birkaç aileden oluşur. Bu topluluklara her ne kadar dini liderler, papaz ya da rahibeler liderlik yapsalar da, genellikle sıradan ailelerdir. Güçlü bir topluluk bilincine sahiptirler. Amaçları karşılıklı ilişkiyi ve yakınlığı geliştirmektir. Bu topluluklar birlikte İncil okurlar, birlikte yemek yer ve içerler ve birlikte toplumsal sorunlar üzerinde tartışıp görüş alış verişinde bulunurlar. Bunlar karşılıklı olarak, başta yakın komşular olmak üzere fakirlere ve mazlumlara destek olur ve yardım ederler. Aynı zamanda sosyo-ekonomik konular üzerinde de eleştirel analizler yaparlar (Schipani, 1988). Kısacası bu topluluklar, birtakım toplumsal sorunlar üzerine cevap aramaya kendilerini adanmış topluluklardır. Bu bağlamda onlar her türlü baskı, aldatma, istismar ve sömürü şekillerine çözüm ararlar.

Schipani’ye göre, bu sivil toplum örgütleri dört açıdan önem arz etmektedir. Bu topluluklar her şeyden önce tarihi olarak önemlidirler, zira onlar geleneksel kilise anlayışına, din adamları kurumuna ve yüzyıllardır

devam eden kilise devlet işbirliğine karşı çıkmaktadırlar. İkinci olarak, bu topluluklar sosyolojik açıdan önemlidirler. Zira kurumsal fosilleşmeye karşı bir ön-test örneği teşkil etmekte ve yaratıcı bir alternatif durum göstermektedirler. Üçüncü olarak, bu topluluklar kilise kurumu açısından önemlidirler, zira bu topluluklar geleneksel, otoriter ve piramitsel kilise yapısıyla karşı karşıya gelmektedirler. Dördüncü ve son olarak bunlar, misyonerlik teori ve uygulamalarına karşı da meydan okumaktadırlar (Schipani, 1988).

Yukarıdaki açıklamalardan öyle anlaşıyor ki, bu sivil toplum örgütleri her ne kadar kendilerine Hz. İsa'yı ve İncil'i örnek olarak alsalar da, onu tarihi Hristiyanlık anlayışının ve uygulamasının ötesinde, fakir, mazlum ve dışlanmış kişilerin lehine olabilecek şekilde organize etmişlerdir.

Sosyal Din Eğitimi Modeline Yönelik Bazı Eleştiriler ve Cevaplar

Bazıları bu din eğitimi modelinin, Marksizm'e benzediğini ya da bazı fikirlerini ondan aldığını ileri sürmektedir (Holland & Henriot, 1993). John Feullenbach ise, Marksist düşünce ile sosyal din eğitimi modelini karşılaştırarak, elbette her ikisinin bazı konuları paylaştığını, ancak bunun birbirlerinden etkilendikleri anlamına gelmediğini ileri sürmektedir. Örneğin, toplumun fakir ve zengin şeklinde sınıflara ayrılması, toplumdaki kişilerden bazılarının kimi imtiyazlara sahip olması, diğerlerinin ise olmayışı gibi olgular Marksizm'in ortaya koyduğu bir durum olmayıp tarihi bir gerçektir. Bu ayırım ya da farklılık her devirde olmuştur. Ancak burada, bu soruna yaklaşım ve çözüm önerisi farklıdır. Marksist düşünce, bir devrim yoluyla mevcut sistemi değiştirmeyi amaçlarken, sosyal din eğitimi modeli de toplumun değişmesi konusunda ısrar eder, ancak o bunun bir devrim yoluyla değil, insanları bilinçlendirmek suretiyle yapılması gerektiğini savunur (Fuellenbach, 1991).

Aslına bakılırsa bu model, milyonlarca samimi Hristiyan'ın kendilerine sorması gereken şu sorulardan kaynaklanmaktadır: “Yoğun bir adaletsizliğin yaşandığı dünyada bir Hristiyan olmanın anlamı nedir? Sadece insanca yaşamaktan başka her hangi bir isteği olmayan bu kadar fakir bir yığına karşılık, Kitab-ı Mukaddes'in getirdiği çözüm nedir? Kendi hayatları için mücadele eden fakirlerin oluşturduğu organizasyonların önemi nedir? Hristiyanlar olarak böyle bir sevgi hareketine girdiğimizde hangi teolojik anlam ortaya çıkar? (Fuellenbach, 1991).

Kanaatimce bu modele karşı gelinmesinin ya da eleştirilmesinin esas nedeni, onun Marksist ideolojiyle benzerlik oluşturmaması değil, kilisenin ve din adamlarının kişisel endişeleridir. Zira bu model, toplum içinde güç dağılımı ve paylaşımı sonucu dini liderlerin gücünü sorgulamayı istemektedir. Çünkü kilise tarih boyunca her ne kadar “fakirlerden yana” vaazını sürdürdüyse de, kendisi hep muayyen bir sınıf oluşturmuş, toplumun siyasi ve ekonomik alanında önemli derecede söz sahibi olmuştur (Cromartie, 2006; Etzioni, 2006). Kilise, alt sınıftan gelen kişilere kapısını açtığında, ya da bu gücü onlara kaptırdığında, onlar kilise desteğini ve statükoyu sorgulayacaklar, sonuçta kilise ve din adamları da otoritelerini kaybedecektir. İşte bu korku, endişe ve güvensizlik yüzünden, doğal olarak kilise ve bazı Hristiyan gruplar böyle bir modele karşı gelmektedir (Fuellenbach, 1991; Gebera, 1991).

Sosyal din eğitimi modelinin önde gelen isimlerinden birisi olan Fuellenbach, bu din eğitimi modelinin Marksist bir düşünce tarzından değil, tamamen Hristiyan teolojisinden kaynaklandığını ileri sürmektedir. Onun değerlendirmesine göre, Tanrı’nın tüm yaratıklar için nihai planı ve maksadı, Tanrı Krallığı’nda açık bir şekilde ifade edilmiştir. Tanrı’nın Krallığını gerçekleştirmek tarihin nihai hedefi, insanlığın ve tabiatın eskiden beri devam eden bir rüyasıdır (1 Kor. 15:22-28).

Hristiyan inancına göre, Hz. İsa bu Tanrı’nın Krallığını hiçbir zaman ütopya olarak görmemiş, onun bir gün mutlaka mevcut tüm yapı ve güçlere meydan okuyarak gerçekleşeceğini söylemiştir. İşte bugün insanlar, tam olarak Hz. İsa’nın tasvir ettiği bir dünyada yaşamaktadır. Her tarafta adaletsizlik, zulüm ve insan haklarının ihlali gibi şeytani güçler hâkim olmuştur. Oysa St. Pavlus’un ifadesiyle, “Tanrı Krallığı bir yeme ve içme meselesi değildir, aksine o Kutsal Ruh’ta bir adalet, barış ve hoşnutluk meselesidir. Tanrı Krallığı konuşmayı değil, gücü içerir.” (Fuellenbach, 1991).

Sosyal din eğitimi modeline karşı çıkanlar olduğu gibi, onu savunanlar da vardır. Sosyal din eğitimi savunan kişiler, teolojik destek olarak da Kitabı Mukaddes’ten şu olaylara yer vermektedirler.

Çıkış hikâyesi: Bu bir vahiy modelidir (Çıkış. 3:7-8; ayrıca bkz. Tes. 6:20-23). Bu Eski Ahit’te ve İsrailoğulları inancında vahyin temel konusudur. Burada Tanrı’nın insanlar lehine yaptığı ilk şey, onları zulüm ve baskıdan

kurtarmaktı. Tanrı daima güvenilir kalacağından, diğer tüm vahiyler bu ilk eylemin ışığında değerlendirilmelidir.

Tanrı'nın adalet isteği: Yeremya, İşaya, Hoşea, Amos ve Mika gibi büyük peygamberlerin hepsi vaaz ve tebliğlerinde temel olarak, “bir kişinin komşusuna karşı adil ve doğru davranması” konusunu işlediler. Onlar bilhassa, ayin ve ibadetlerini adalet üzerine temellendirdiler (İşaya. 1:11-17; 58:1-11; Amos 5:21; Mika 6:6-8). Yeremya'nın şu sözü belki onların protestolarının bir özeti olabilir: “Beni bilmek demek, adaletli davranmak demektir.” (Yeremya. 22:16).

İsa'nın Misyonu: Hz. İsa da kendi misyonunu, Eski Ahit'in büyük peygamberlerinin yollarının devamı olarak anlamıştır. İşaya'dan nakledilen Luka (4:16-21) ve Matta (11:1-6) açık bir şekilde bunu göstermektedir.

Merhametli Tanrı: Kitabı Mukaddes Tanrı'nın kim olduğuna ilişkin pek çok tasvirler yapmasına rağmen, bunlar arasında en dikkat çeken ve O'nu en iyi şekilde tasvir eden tanım, O'nun merhametli bir Tanrı olduğu şeklindeki tasvirleridir. Tanrı, daima insanlarla olup, nerede bir adaletsizlik, baskı ve zulüm varsa oradadır. Hz. İsa da fakirlere yönelik olarak kendi zamanında ve bizzat kendisi pek çok şey yapmıştır. O, yaşam misyonu olarak güçsüzlüğü kabul etmiş, bunu yapmakla da, Tanrı'nın sevgisinin sonsuzluğunu ortaya koymayı amaçlamıştır (Fuellenbach, 1991).

Yukarıda da belirttiğimiz gibi, bu din eğitimi modeli toplumdaki sosyal ve ekonomik adaletsizlikler, baskı ve insanlık dışı yoğun uygulamalar bağlamında ortaya çıkan, teoloji ile sosyo-politik ilgilerin birleşmesi sonucu oluşan bir teolojik sistemdir. Yeni bir teori ve model olmasına rağmen, bu çoğunlukla, “Kelam (Word) ışığında Hristiyan *praxis*'i üzerine eleştirel düşünce” olarak tanımlanmakta ve yeni bir teoloji yapma anlamına gelmektedir (Schipani, 1995). Bu model geleneksel modelleri⁴ eleştirmekte, kendisinin alternatif bir teoloji olmasının ötesinde, entelektüel ve akademik düzeyde olduğunu savunmaktadır. Bu model fakirler ve mazlumların yanında yer alarak, yaşadığımız gerçek dünyada Hz. İsa'nın pratik, sosyal ve siyasi yolunu izleyerek radikal bir havariliği içermektedir.

4 Örneğin Ortodoks veya muhafazakar liberal ya da reformist modeller gibi.

Bu din eğitimi modeline ilişkin ne tür eleştiri yapılırsa yapılsın, artık şu bir gerçektir ki, içinde yaşadığımız sosyo-ekonomik ve politik düzen, hiçbir dini öğretinin tasvip etmediği bir boyutta olup, küresel bir durum arz etmektedir. Bunun en açık örneğini de 1993 yılında Şikago’da toplanan Dünya Dinleri Parlamentosu kararlarında görmek mümkündür. Bu parlamentodan çıkan kararlardan bazıları şunlar olmuştur:

Gezegimizdeki yüz milyonlarca insan, artan oranda, işsizlik, fakirlik, açlık ve aile yıkımlarından acı çekmektedirler. Milletler arasındaki kalıcı barış ümidi giderek kayboluyor. Cinsler ve nesiller arasında gerilimler söz konusudur. Çocuklar ölüyor ve öldürülüyorlar. Ülkeler gittikçe iş ve siyasi hayattaki rüşvetlerle sarsılmaktadır. Şehirlerimizde sosyal, ırkçı ve azınlık anlaşmazlıkları, uyuşturucuya alıştırma, organize suç ve hatta anarşi nedeniyle barış içinde birlikte yaşamak gittikçe daha da zorlaşıyor. Komşular bile çoğunlukla birbirlerinden korkarak yaşamaktadırlar. Gezegimiz merhametsiz bir şekilde yağmalanmaya devam etmektedir. Eko sistemin çökme tehlikesi hepimizi tehdit etmektedir. (Küng, 1996).

Aynı Parlamentoda bu tehdit edici boyuttaki sosyal problemler çözülmezse, daha kötü sonuçlar ortaya çıkacağı belirtilmekte ve şöyle denmektedir:

Aşırı fakirliğin olduğu yerde çaresizlik ve ümitsizlik vardır ve yaşamı devam ettirmek için hırsızlık tekrar tekrar ortaya çıkar. Güç ve zenginliğin aşırı bir şekilde yer aldığı yerde, oradaki yoksul ve dışlanmışlarda kıskançlık, nefret, hatta öldürücü kin ve isyan eğilimleri kaçınılmaz olarak ortaya çıkar. Bu ise, şiddet ve karşı şiddet gibi şeytani bir döngüye neden olur. Hiç kimse kendisini aldatmasın: Küresel adalet olmadan küresel barış olamaz! (Küng, 1996).

O halde bu toplumsal sorunlar nasıl halledilecektir? Dünya Dinleri Parlamentosu’na göre, her ne kadar dinler doğrudan bu tür toplumsal sorunların tamamına cevap verebilecek nitelikte olmasa da, yine de en önemli kaynaklardan bir tanesidir. Dinlerin rolüyle ilgili olarak da şu satırlara yer verilmiştir:

Biz dinlerin, dünyanın ekolojik, ekonomik, politik ve toplumsal sorunlarını çözemeyeceğini biliyoruz. Ancak onlar, ekonomik,

politik ve hukuki düzenlemelerin tek başına başaramayacakları bir şeyi başarabilirler; insanın iç düzenini, düşünce biçimini ve insanların kalplerini değiştirmeyi, insanı yanlış yoldan döndürmeyi ve ona yeni bir yaşam tarzını kabul ettirmeyi başarabilirler.” (Küng, 1996).

Dünya Dinleri Parlamentosu da her ne kadar, açık bir şekilde sosyal din eğitimi modelinden bahsetmese de, sosyal din eğitimcileri tarafından gündeme getirilen sorunları paylaştıkları ve bu sorunların çözümünde, dinin de önemli bir yerinin olabileceğini ortaya koydukları görülmektedir.

Sonuç

Şu bir gerçektir ki, her ne kadar bireysel tecrübe değerli ve bireysel gelişim önemli ise de, eğitimin temel fonksiyonu toplumun temel ihtiyaç ve gereksinimlerine cevap aramak ve sorunlarını çözmek olmalıdır. Burada kastedilmek istenen şey, eğitimin nötr olmadığıdır. Öğrenimin sonuçları, tabiatı itibarıyla sosyal ve siyasidir. Bireysel gelişim, bireylerin iştirak ettiği toplumu yeniden oluşturmaksızın imkânsızdır. Daha iyi insanlar, daha iyi bir topluma gereksinim duymaktadır. O halde eğitimin amacı, bireylerin ya da grupların kendilerinin de bir parçası olduğu sosyal düzeni temin için bilinçli sorumluluklar almalarını sağlamak olmalıdır. Burada eğitimin amacı, sadece geçmiş ya da mevcut geleneğin inançlarını bir sonraki nesle aktarmak ya da korumak değil, aynı zamanda oluş süreci içerisindeki bir topluma hizmet edecek değerleri ve yeni inançları formüle etmeyi, mevcut ve gelecek sosyal hedeflerin ışığında mirası yeniden şekillendirmeyi içermektedir.

Artık şunu kabul etmemiz gerekir ki, klasik tarzdaki bir din eğitimi modeli ve içeriği, çağımız insanların sorunlarını çözmekten uzak görünmektedir. İşte hem din eğitiminin etkinliğini, hem de bizzat dinin önemini muhafaza edebilmeleri için, en azından içerik olarak günümüz insanların sorunlarına bir ışık tutması gerekmektedir. Aslında insanların günümüzde karşılaştıkları bu tür sorunların çözümü ilahi dinlerde mevcuttur. Önemli olan o çözüm yollarını insanların dikkatine sunmak ve çağdaş gelişmeler ışığında katkılarda bulunmaktır.

Böyle bir modelde eğer din eğitimi, toplumsal bir fonksiyonu yerine getirecekse, din ve eğitim kurumları, kamu yararını hedeflemeli ve onların teolojik değerleri üzerinde durmalıdır. Yine bu çalışmalar, bu alanda çalışan

kişileri, kamusal tartışmalara hazırlayıcı nitelikte olmalıdır. Bu modelin bir görevi de, sadece mazlum durumunda olan kişileri kurtarmak değil, aynı zamanda zulmeden kişileri de mevcut durumlarından kurtararak onların da insanileşmesine yardımcı olmaktır.

Sonuç olarak bu din eğitimi modelinin temel amacı, inançlı insanların sosyal dünya hakkında eleştirel olarak düşünmelerine yardımcı olmak ve somut sosyal durum ve olaylar için eylemler gerçekleştirmesini sağlamaktır. Bu modelde ahlâk önemli bir yere sahip olup, ahlâki eylem için normatif prensipler koymak temel hedeftir. Bu modelin başarıya ulaşması için de kuşkusuz bir takım şartlar vardır. Her şeyden önce dini topluluğun tüm üyelerinin eğitimsel teşebbüslere katılması ve aktif olarak görev alması beklenmektedir. Eğitim içeriğinin teolojik boyutu, sadece dini liderler tarafından değil, tüm üyeler tarafından düşünülmelidir.

Bu bağlamda biz de, hem örgün hem de yaygın din eğitimi kurumlarında verilen din öğretimi programlarını gözden geçirerek, bireysel ve toplumsal sorunları temel alan, “problem merkezli” bir din eğitimine öncelik vermeliyiz.

Kaynakça

- Coe, A. (1917). *A social theory of religious education*. New York: Scribner's.
- Conn, H. M. (1993). Urban mission. J. M. Phillips & R. T. Coote (Ed.), *Toward the 21st century in Christian mission* içinde (ss. 318-337). Grand Rapids, Michigan: William B. Eerdmans Pub.
- Cromartie, M. (2006). Religion and religious institutions in the modern public square. *Religious institutions and education in the process of European Union, international conference* (ss. 13-22). İstanbul.
- Etzioni, A. (2006). Should the United States support religious education in the Islamic world? *Journal of Church and State*, 48 (2), 279-301.
- Evans, A. F., Evans, R. A. & Kennedy, W. B. (1990). *Pedagogies for the non-poor*. (fourth ed.) Maryknoll, New York: Orbis Books.
- Fahey, J. J. (1986). The nature and challenge of justice and peace education. D. M. Johnson (Ed.), *Justice and peace education: Models for college and university faculty* içinde (ss. 4-12). Maryknoll, N.Y.: Orbis Books.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. (Trs. by Myra B. Ramos). New York: Herder and Herder.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Seabury.

- Fuellenbach, J. (1991). The theology of liberation. W. Jenkinson & H. O'Sullivan (Ed.), *Trends in mission toward the 3rd millenium* içinde (ss. 74-85). Maryknoll, New York.
- Gebera, I. (1991). Conflicting models of church and society in Brazil. W. Jenkinson & H. O'Sullivan (Ed.), *Trends in mission toward the 3rd millenium* içinde (ss. 23-32). Maryknoll, New York.
- Hiebert, P. G. (1993). Popular religions. J. M. Phillips & R. T. Coote (Ed.), *Toward the 21st century in Christian mission* içinde (ss. 253-266). Grand Rapids, Michigan: William B. Eerdmans Pub.
- Holland, J. & Henriot, P. (1993). *Social analysis: Linking faith and justice*. W.C.: Orbis Books.
- Kovalyova, G. (1994). Peace education, social responsibility, and cooperation. B. Reardon & E. Nordland (Ed.), *Learning peace* içinde (ss. 169-188). New York: State University of New York Press.
- Küng, H. (1988). What is true religion? Toward an ecumenical Criteriology. L. Swidler (Ed.), *Toward a universal theology of religion* içinde (ss. 231-250). Maryknoll, NY.: Orbis Books.
- Küng, H. (1996). *Yes to a global ethic*. New York: Continuum.
- Linthicum, R. C. (1991). *Empowering the poor*. California: MARCH.
- Mische, G. F. (1989). A human world order. A. J. Moore (Ed.), *Religious education as a social transformation* içinde (ss. 92-122). Birmingham, Alabama: Religious Education Press.
- Moore, A. J. (1989). A social theory of religious education. A. J. Moore, (Ed.), *Religious education as a social transformation* içinde (ss. 9-36). Birmingham, Alabama: Religious Education Press.
- Motte, M. (1993). Roman Catholic Missions. J. M. Phillips & R. T. Coote (Ed.), *Toward the 21st century in Christian mission* içinde (ss. 30-40). Grand Rapids, Michigan: William B. Eerdmans Pub.,
- Naidu, M. V. (1986). Dimensions of peace education. *Peace Research* 18(2), 3-14; 91-98.
- Naidu, M. V. (1988). The nature and scope of peace and peace studies. *Peace Research*, 20 (3), 1-21.
- Schipani, D. S. (1988). *Religious education encounters liberation theology*, Birmingham, Alabama: Religious Education Press.
- Schipani, D. S. (1995). Liberation theology and religious education. R. C. Miller (Ed.), *Theologies of religious education* içinde (ss. 286-313). Birmingham, Alabama: Religious Education Press.
- White, D. F. & Rogers, F. (1995). Existentialist theology and religious education. R. C. Miller (Ed.), *Theologies of religious education* içinde (ss. 172-196). Birmingham, Alabama: Religious Education Press.

A Social Model of Religious Education: The Case of USA and Latin American Countries



*Mustafa KÖYLÜ, Prof. Dr.**

Ondokuz Mayıs University Theology Faculty



Citation- Köylü, M., (2007). A Social Model of Religious Education: The Case of USA and Latin American Countries. *Journal of Values Education-Turkey*, 4 (12), 109-128. © Center for Values Education

Abstract- While since the beginning of the twentieth century Religious Education was interested mostly in the psychological bases of religion and human development, after 1950s, it began to give a great importance on the sociological bases of religion due to the great changes in the modern world in terms of socio-economic justice. As a result of this understanding, religious educators began to ask the following question: How can religions contribute to solving these tremendous socio-economic injustices and violations of basic human rights prevailing in many countries. In this respect, some religious educators developed a new religious education model called "the model of social religious education." This model is mainly based on the teachings of the Bible, namely preferential for the poor. In order to eradicate the poverty and prevent socio-economic injustices and tyrannies prevailing in the societies, the religious educators developed some methods in light of the teachings of the Bible. Although some scholars including the Church leaders criticize this model claiming that it includes the thoughts of Marks, some others advocate that these thoughts mainly contain the teachings of the Bible. How people evaluate this new model, it is a fact that only belief systems and some religious practices are not enough to solve the problems of modern world's people. Therefore, religious educators should try to find new common solutions for these contemporary social, economic and political problems. This article is an attempt for this kind of effort developed in the Latin American Countries and the Unites States.

Key Words- Religious Education, Sociological Religious Education, Liberation Theology, Socio-Economic Justice, Base Communitas, Peace Education.

* **Address for correspondence-** Mustafa Köylü. On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Kurupelit / Samsun **E-Mail-** mkoylu@omu.edu.tr