

YAHUDİLİKTE DİN EĞİTİMİNİN TARİHSEL KÖKENLERİ, AYDINLANMA VE ŞOA’NIN ETKİSİ

Yakup KAYA*
Mustafa GÖREGEN**

Makale Bilgisi

Makale Türü: Araştırma Makalesi, **Geliş Tarihi:** 21 Kasım 2024, **Kabul Tarihi:** 13 Mart 2025, **Yayın Tarihi:** 31 Mart 2025, **Atıf:** Kaya, Yakup. Göregen, Mustafa. “Yahudilikte Din Eğitiminin Tarihsel Kökenleri, Aydınlanma ve Şoa’nın Etkisi”. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 25/1 (Mart 2025): 161-192.

DOI: 10.33415/daad.1588748

Article Information

Article Types: Research Article, **Received:** 21 November 2024, **Accepted:** 13 March 2025, **Published:** 31 March 2025, **Cite as:** Kaya, Yakup. Göregen, Mustafa. “Historical Roots of Jewish Religious Education, The Influence of the Enlightenment and the Shoah”. *Journal of Academic Research in Religious Sciences* 25/1 (March 2025): 161-192.

DOI: 10.33415/daad.1588748



Öz

Yahudi din eğitimi, sadece kutsal bilgilerin aktarılmasına dayanmayıp, bireylerin Tanrı ile ilişkilerini derinleştirerek dini kimliklerini pekiştirmeyi hedefleyen çok katmanlı bir süreçtir. Bu çalışma, Yahudi din eğitiminin tarihsel gelişimini, kutsal metinler ile rabbani geleneğin bu alana etkisini inceleyerek, eğitimdeki dönüşümleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın ana teması, Yahudi din eğitiminin evrimi, bileşenleri ve gü-

* Sorumlu yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı, Aydın, Türkiye. yakup.kaya@adu.edu.tr, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-1838-6007>, Katkı oranı: %60. / Responsible Author, Asst. Prof., Aydın Adnan Menderes University, Faculty of Theology, Department of Religious Education, Aydın, Türkiye. yakup.kaya@adu.edu.tr, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-1838-6007>, Contribution rate: %60.

** Dr. Öğr. Üyesi, Karabük Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Dinler Tarihi Anabilim Dalı, Karabük, Türkiye. mustafagoregen@karabuk.edu.tr, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2546-2810>, Katkı oranı: %40. / Asst. Prof., Karabük University, Faculty of Theology, Department of History of Religions, Karabük, Türkiye. mustafagoregen@karabuk.edu.tr, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2546-2810>, Contribution rate: %40.

nümüzün karşılaştığı zorluklardır. Çalışmanın amacı; Tanah ve Talmud gibi kutsal metinlerin öğretilmesi, hikâye anlatımının kullanılması, ahlaki ve etik değerlerin benimsenmesi ile ritüel uygulamaların çeşitliliğini kapsamlı bir şekilde irdeleyerek bu sürecin unsurlarını gün yüzüne çıkarmaktır. Bu yaklaşım, hem bireylerin dini kimliklerinin şekillenmesinde hem de toplumların kültürel zenginliğine katkıda bulunmada hayati bir rol oynamaktadır. Araştırmada, literatür taraması ve nitel analiz yöntemleri uygulanmış; kutsal metinler ile rabbani kaynaklar üzerinden tarihsel gelişim sistematik bir şekilde belgelenmiş, modern çağın getirdiği zorluklar ve fırsatlar ise mevcut akademik çalışmalar ile saha araştırmaları ışığında değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, Yahudi din eğitiminin çok çeşitli bileşenlere dayandığını, fakat aynı zamanda modern toplumsal dinamikler ve kültürel farklılıkların bu sürece ciddi engeller oluşturduğunu göstermektedir. Bireylerin dini kimliklerinin oluşumunda Yahudi din eğitiminin merkezi bir rol oynadığı göz önüne alındığında, geleneksel eğitim yaklaşımlarının modern pedagojik yöntemlerle entegrasyonu, eleştirel perspektiflerin geliştirilmesi ve disiplinlerarası iş birliğinin artırılması büyük önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Tevrat, Rabbani Gelenek, Haskala, Şoa.

Historical Roots of Jewish Religious Education, The Influence of the Enlightenment and the Shoah

Extended Abstract

Jewish religious education has long been a cornerstone of Jewish identity, preserving traditions, values, and cultural heritage. Its evolution across centuries demonstrates remarkable adaptability, allowing it to respond to social, political, and cultural shifts. Among the transformative events that profoundly shaped Jewish education, the Enlightenment, Haskala, and the Shoah, or Holocaust, stand out as pivotal moments that reshaped priorities and methodologies. The origins of Jewish religious education date back to biblical times, centering on the Torah as the foundation of learning. Education in ancient Israel aimed to instill religious values and ensure the continuity of divine commandments. Parents initially bore the primary responsibility for teaching their children, while communal institutions like synagogues and assemblies supplemented this instruction. Following the destruction of the Second Temple in 70 CE, Jewish education entered a new phase under rabbinic Judaism. This era formalized the study of oral traditions, which were later codified in the Mishnah and Talmud. The establishment of yeshivot, or academies, played a critical role in preserving religious teachings and fostering scholarship in the diaspora. These institutions provided a robust framework for maintaining Jewish identity in diverse and often challenging environments.

The 18th-century Enlightenment dramatically changed European society, deeply affecting Jewish communities. The Haskala, or Jewish Enlightenment, sought to balance Jewish traditions with the ideals of modernity, emphasizing reason, secular education, and cultural integration. Thinkers like Moses Mendelssohn advocated incorporating secular studies into Jewish education while preserving religious teachings. Schools founded by Haskala proponents combined religious studies with subjects like mathematics, science, and modern languages. Previously regarded primarily as a liturgical language, Hebrew was revitalized as a tool for intellectual and cultural engagement. This approach aimed to prepare Jewish students for participation in broader society while maintaining their connection to their heritage. However, the Haskala faced opposition from Orthodox factions, who viewed the integration of secular knowledge as a threat to religious authenticity.

The Shoah, or Holocaust, during World War II, was one of the darkest chapters in Jewish history, with devastating consequences for Jewish education. The systematic

extermination of six million Jews destroyed entire communities, including thriving centers of Jewish learning. Institutions that had preserved Jewish religious traditions for centuries were obliterated, and countless educators and students were lost. In the aftermath of the Holocaust, Jewish education became a vital tool for rebuilding and preserving Jewish identity. Two central priorities emerged:

- *Reconstruction and Continuity*: Rebuilding educational institutions was a critical focus for Jewish communities worldwide. New yeshivot, schools, and cultural programs were established in Israel and other parts of the diaspora to replace what had been lost. These institutions symbolized resilience and ensured the continuation of Jewish traditions.
- *Holocaust Education*: The Shoah became a central theme in Jewish curricula, emphasizing the importance of remembrance. Teaching about the Holocaust served to honor its victims, foster historical awareness, and combat antisemitism. This education aimed to ensure that such atrocities would never be repeated.

In the contemporary period, Jewish religious education adapts to changing needs. Israeli schools often integrate religious and secular education, reflecting the diverse ideological spectrum within the country. Jewish communities have developed varied educational models in the diaspora to address their specific contexts. Orthodox institutions prioritize the rigorous study of the Torah and Talmud, emphasizing traditional approaches. In contrast, Reform and Conservative schools often incorporate modern ethics, sciences, and cultural studies, fostering a more inclusive and pluralistic approach. Holocaust education remains a cornerstone of Jewish curricula, ensuring that new generations understand its historical significance and moral lessons. Additionally, the ideals of the Haskala—critical thinking, cultural engagement, and dialogue between tradition and modernity—continue to shape Jewish educational practices, nurturing individuals deeply rooted in their heritage while embracing contemporary challenges.

Jewish religious education stands as a testament to the resilience and adaptability of the Jewish people. From its ancient roots to its responses to transformative events like the Enlightenment and the Shoah, it has continually evolved to meet the challenges of changing times. The Haskala introduced modernization and expanded the horizons of Jewish learning, while the Shoah underscored the necessity of preserving memory and rebuilding the community. Today, Jewish religious education bridges the past and the future, ensuring the continuity of a vibrant heritage. Nurturing spiritual and intellectual growth remains vital in sustaining Jewish identity in an ever-changing world.

Keywords: Religious Education, Torah, Rabbinic Tradition, Haskalah, Shoah.

Giriş

Yahudilikte din eğitimi, tarih boyunca Yahudi toplumunun kültürel, dini ve sosyopolitik yapısına göre şekillenmiş, dini değerleri nesilden nesile aktaran güçlü bir yapı olarak varlığını sürdürmüştür. Bu din eğitim sisteminin temelleri, Yahudi kutsal kitabı olan Tevrat ve onu takip eden rabbani gelenekle oluşturulmuştur. Tevrat, Yahudi toplumunda eğitimin erken yaşlardan başlaması gerektiğini vurgularken, çocukların bu süreçte aldığı eğitimin onların ahlaki ve manevi gelişiminde büyük bir rol oynaya-

cağını belirtir. Yahudilikte çocukluk, eğitim açısından kritik bir dönem olarak değerlendirilir; bu dönemde çocuklara Tanrı'nın emirleri, yasaları ve ahlaki değerleri aşılanır. Dolayısıyla Yahudi din eğitimi, bireyin kişisel gelişiminde yalnızca dini bilgilerin değil, aynı zamanda toplumun kültürel ve etik değerlerinin de aktarılmasına aracılık eder.¹

Tevrat metinleri, Yahudi din eğitiminin en temel kaynakları olarak kabul edilir. Bu metinlerde yer alan dini öğretiler, bireylerin ahlak, doğruluk, adalet gibi değerlerle donanmasını hedefler. Kutsal metinlere ek olarak rabbani yorumlar ve Talmud gibi metinler de Yahudi din eğitiminin temel yapı taşlarını oluşturur. Rabbani gelenek, Yahudi toplumlarında eğitimin sürekliliğini sağlamakta ve dini bilgilerin günlük yaşama entegre edilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Din eğitimi, sadece bilgi aktarımını değil, aynı zamanda bu bilgilerin günlük yaşama yansımalarıyla amaçlayan bir süreçtir. Bu bağlamda, eğitim, yalnızca dini öğretimle sınırlı kalmaz; Yahudi kültüründe ibadet, ahlaki yaşam ve toplumsal uyumun da merkezinde yer alır.²

164 | db

Yahudi Aydınlanması (*Haskala*), Yahudi din eğitiminde belirgin bir dönüşüm sürecini başlatmıştır. 18. yüzyılda Avrupa'da ortaya çıkan Aydınlanma hareketinin etkisiyle Yahudi toplulukları da modernleşme sürecine dâhil olmuştur. Yahudi Aydınlanma hareketi, akılcılığı ön plana çıkararak geleneksel dini öğretimle modern bilimlerin ve felsefenin bir arada yer alabileceği yeni bir eğitim modelini savunmuştur. Bu dönemde, Yahudi okullarında matematik, doğa bilimleri ve dil gibi dünyevi konulara da yer verilmeye başlanmış, bu sayede geleneksel din eğitimi çağdaş dünya ile uyumlu hale getirilmeye çalışılmıştır. Yahudi Aydınlanması ile birlikte dini eğitimin bireyi sorgulamaya ve akıl yoluyla düşünmeye teşvik eden bir yapıya dönüşümü, Yahudi toplumlarının entelektüel gelişimine katkıda bulunmuştur.³

20. yüzyılda yaşanan Şoa (Holokost), Yahudi toplumlarında derin yaralar açmış ve Yahudi eğitimi üzerinde kalıcı izler bırakmıştır. Şoa öncesi dönemde daha yaygın olan geleneksel Yahudi eğitimi, yaşanan olayların

¹ Shmuel Shamai, "Cultural Shift: the case of Jewish religious education in Israel", *British Journal of Sociology of Education* 21/3 (2000), 401-415. <https://doi.org/10.1080/713655352>

² Steven Martin Cohen. "The Impact of Jewish Education on Religious Identification and Practice". *Jewish Social Studies* 36- 3/4 (Jul. - Oct., 1974), 316-326. <https://www.jstor.org/stable/4466840>

³ Mordechai Eliav, *Jüdische Erziehung in Deutschland im Zeitalter der Aufklärung und der Emanzipation* übrst. Maika Strobel (Münster: Waxmann Verlag, 2001), 1-19.

ardından hem içerik hem de amaç açısından farklı bir yapıya bürünmüştür. Yahudi kimliğinin ve dini değerlerin korunması, Şoa sonrası Yahudi eğitiminin temel amaçlarından biri haline gelmiştir. Bu bağlamda Yahudi toplulukları, yaşadıkları travmanın ardından eğitimde dini kimliklerini ve geleneklerini geleceğe taşıma amacını güçlendirmişlerdir.⁴

Bu çalışma, Yahudilikte din eğitiminin tarihsel kökenlerinden başlayarak Aydınlanma ile yaşanan değişimler ve Şoa'nın din eğitimine etkisinin incelenmesini amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemi olarak durum çalışmasının kullanıldığı bu çalışma, giriş bölümü dışında dört ana başlıktan oluşmaktadır. Birinci bölümde Tevrat'ta çocuk ve eğitim kavramlarının ele alınışı, ikinci bölümde din eğitiminin kutsal metinler ve rabbani öğretilerle bağlantısı, üçüncü bölümde Yahudi Aydınlanmasından itibaren eğitim öğretim süreci, dördüncü bölümde ise Şoa öncesi ve sonrası Yahudi din eğitiminin durumu değerlendirilerek incelenmektedir.

Yahudilikte din eğitiminin kökenleri üzerine literatürde çeşitli çalışmalar bulunmakta olup bu çalışmalar, farklı perspektiflerden kitap ve makale olarak ele alınmıştır. Bu araştırmaların çoğu, Yahudi eğitiminin genel yapısına, Aydınlanma dönemi etkilerine ve özellikle Şoa'nın yol açtığı toplumsal ve dini dönüşümlere odaklanmaktadır. Bu bağlamda Yahudi din eğitiminin tarihsel süreçteki gelişimi, Aydınlanma'nın Yahudi cemaatlerine etkisi ve Şoa'nın din eğitimi uygulamalarındaki değişimleri, literatürde öne çıkan ana başlıklar arasında yer almaktadır. Ayrıca bu kaynakların önemli bir bölümü, din eğitiminin teorik temelleri ile pratik uygulamaları arasındaki ilişkiyi inceleyerek Yahudi toplumlarının modern dönemde karşılaştığı sosyo-kültürel zorluklar ve dönüşümlere ışık tutmaktadır.

1. Tevrat'ta Çocuk ve Eğitim Kavramı

Tevrat araştırmalarında çocukluk konusunun bağımsız bir ilgi alanı olarak ele alınmadığı ve çocukların birey olarak değerlendirilmediği görülmektedir. Bunun nedeni, genel olarak Tevrat'ta çocuk kavramının daha çok soyun devamı ve ailenin geleceği bağlamında dolaylı olarak değerlendirilmesidir. Bu durum, çocukların kültürel-sosyolojik açıdan bir yapı olarak incelenmesine engel olduğu gibi çocukluğun evreleri veya çocukların bağımsız bir varlık olarak rolü gibi konuların göz ardı edilmesi-

⁴ Elisabeth Naurath, "Kriterien einer Didaktik nach der Shoa für den Religionsunterricht in der Grundschule". *Antisemitismusprävention in der Grundschule – durch religiöse Bildung*, hrsg. Reinhold Mokrosch, Elisabeth Naurath - Michèle Wenger (Univ. verlag Osnabrück, 2020), 149-161. <https://doi.org/10.14220/9783737001564.149>

ne de yol açmaktadır. Örneğin, İbrahim'in sınavı ve geleceği odak alınarak, oğul İshak'ın bireysel bir çocuk olarak durumu ihmal edilmekte; İshak, çoğu yorumda yetişkin bir adam gibi ele alınmaktadır.⁵ Dolayısıyla çocukların Tevrat'ta yalnızca dolaylı olarak anıldığı ve yasalarda ebeveynin otoritesi veya asi oğul yasaları⁶ gibi bağlamlarda yer bulduğu görülmektedir. Bunun sonucu olarak çocuğun ailedeki yeri, yasalarda - ebeveyn yasası, isyankâr oğul yasası- ve Tanrı ile çocuk arasındaki teolojik bağ bu bağlamda ele alınmaktadır. Bu durum, Tevrat ve Tevrat araştırmalarında çocuk odaklı bir perspektif eksikliğini ortaya koymakta ve çocukluğun bağımsız bir araştırma alanı olarak ele alınması gerekliliğine işaret etmektedir.⁷

Çocuk teması, eğitim konusunu toplumsal bir bağlamda ele almak için önemli bir çerçeve sunmaktadır. Tevrat'ta eğitimin ne anlama geldiğini anlamak, aynı zamanda erken dönem Yahudi toplumunda bir çocuk olmanın ne anlama geldiğini de kavramayı gerektirir. Bu anlamda geleceğin teminatı olan çocuklar, bireyin yanı sıra daha büyük bir aile grubunun ve ulusun geleceğini temsil eder. Çocukları olmayan bir ulusun geleceği yoktur; tıpkı çocukları olmayan bir insanın geleceği olmadığı gibi. Bir insanın ölümüyle birlikte, nesiller boyunca süregelen yaşam çizgisi de sona erer. Tevrat döneminde, çocuksuzluk ve geleceksizlik hissi, modern dünyaya göre daha yoğun bir şekilde yaşanıyordu. Bu dönemde bireysel bir yaşam umudu neredeyse yoktu. Tevrat'ın en son edebi katmanlarında bile ölümden sonraki yaşamın tanımına rastlanmaz.⁸

Yaşlılık sigortası olarak da görülen çocuklar, devlet tarafından sağlanan bir yaşlılık sigortası sistemi bulunmadığı için, yaşlılıkta yoksulluktan ve açlıktan kaçınmanın neredeyse tek yolu olarak kabul ediliyordu. Bu nedenle çocuklar, ebeveynlerin yaşamlarının en önemli garantörleri olarak görülmüştür.⁹ Yetişkinler için onurlu bir yaşamın yolu olarak kabul edilen çocuklar ve torunlar çevresinde "hayat dolu" bir şekilde ölmek, yaşlılık döneminde hayatta kalmanın bir yolu olarak kabul edilirdi. Bu, yalnızca fiziksel bir güvence değil, aynı zamanda bireyin hayatının bir anlam kazanması için de önemliydi. Nesil zincirinin kesintisiz devamı,

⁵ Yaratılış, 22:1-19.

⁶ Yasanın Tekrarı, 21:18-21.

⁷ Michel Andreas, *Gott und Gewalt gegen Kinder im Alten Testament* (Tübingen: Mohr Siebeck, 2003), 4-8.

⁸ Oswald Loretz, *Ugarit und die Bibel: kanaänäische Götter und Religion im Alten Testament* (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1990), 125-139.

⁹ Yaratılış, 25:8; 35:29; Irmtraud Fischer, "Mütter und Kinder im Alten Testament", *Welt und Umwelt der Bibel* 6 (1997), 5.

yaşamın ve kültürel mirasın aktarımında kritik bir rol oynuyordu. Dolayısıyla Tevrat’ta çocukların eğitimi ve toplumsal rolü, bireylerin ve ulusların geleceği için hayati bir öneme sahiptir. Bu bağlamda eğitim, yalnızca bilgi aktarımını değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel değerlerin de nesiller boyunca sürdürülmesini sağlayan bir süreçtir.¹⁰

Çocukların hem ekonomik hem de manevi açıdan önemi, Tevrat’ta özellikle atalarının hikâyeleri üzerinden öne çıkmaktadır. Örneğin, İbrahim ve Sara ile İshak ve Rebeka’nın hikâyeleri, maddi refahlarına rağmen çocuk sahibi olamamaları durumunda karşılaştıkları sosyal çöküş tehlikesini ele almaktadır. Maddi zenginlikleri onlara güvence sağlasa da, çocuk sahibi olamamanın getirdiği acı ve duygusal boşluk, onların refahını gölgelemektedir. Diğer bir ifadeyle, çocukların yokluğu yalnızca ekonomik bir kayıp değil, aynı zamanda manevi bir çöküş anlamına gelmektedir. Çocukların bireylerin ve ailelerin varoluşunda taşıdığı derin anlam, maddi refah ile birlikte düşünüldüğünde toplumun bütünlüğü ve geleceği açısından hayati bir rol oynamaktadır.¹¹

Tevrat’ta çocuk sahibi olmanın önemi, hem bireysel hem de toplumsal açıdan derin bir etki taşımaktadır. Bu bağlamda çocuksuzluğun getirdiği çaresizlik ve toplumsal utanç, özellikle evli kadınlar için büyük bir sorun teşkil etmiştir.¹² Eğer bir erkek, çok eşlilik veya bir cariye ile birlikteliğiyle çocuksuzluk tehlikesinden kurtulabiliyorsa,¹³ evli bir kadın için çocuksuzluk kişisel bir leke ve utanç kaynağıdır. Bu durum, toplumsal normlar ve beklentiler açısından kadınlar üzerinde ciddi bir baskı oluşturur. Çok eşlilik, mevcut başarı baskısını daha da artırarak kadınlar arasında bir rekabet ortamı yaratır¹⁴ ve çocuksuzluğun getirdiği duygusal yükü daha da ağırlaştırır.¹⁵

¹⁰ Karel van der Toorn, *Family Religion in Babylonia, Syria and Israel. Continuity and Change in the Forms for Religious Life* (Leiden-New York-Köln: E. J. Brill, 1996), 206-235.

¹¹ Yaratılış, 15:2-3.

¹² Yaratılış, 15:2-3; Irmtraud, “Mütter und Kinder im Alten Testament”, 5.

¹³ Irmtraud Fischer, “Über Lust und Last, Kinder zu haben. Soziale, genealogische und theologische Aspekte in der Literatur Alt-Israels”, *Jahrbuch für Biblische Theologie* 17 (2002), 60-61.; Yüksek çocuk ölümleri ve doğumda kadınların yüksek ölüm oranları çok eşliliği çocuk sahibi olamama riskini azaltmak için neredeyse zorunlu bir strateji haline getirmiştir. Bu durum, Yaratılış, 16:1-4; 30:1-13’te, eşin açık isteği üzerine bir cariye ile cinsel ilişkiye girme örnekleriyle somutlaştırılmaktadır.

¹⁴ Lea ve Rahel arasındaki “doğum yarışı” ortak kocalarının sevgisi ve takdiri için dramatik bir mücadeleye dönüşmüştür (Yaratılış, 29:31; 30:24). Hanna’nın kendisinden farklı olarak gururlu bir anne olan rakibinin sataşmalarından muzdarip oluşu (I. Samuel, 1:1-8). Hacer’in hamile kalır kalmaz hemen efendisini küçümseyici davranışla-

Çocuksuz bir kadının umutsuzluğu, Rahel'in kocasına yönelttiği çarpıcı çağrıda kendini gösterir: "*Bana çocuklar ver! Yoksa ölürüm!*".¹⁶ Bu ifade, çocuksuzluğun kadın için ne denli yıkıcı bir durum olduğunu açıkça ortaya koyar. Rahel, kendi çocuğunun yerine geçmesi için cariyesi Bilha'nın doğumunu talep eder;¹⁷ ancak bu, onun için yalnızca eksik bir alternatif olarak kalır. Oğlu Yusuf'un doğumundaki yorumu ise durumu daha da netleştirir: "*Tanrı, benim utancımı benden aldı*".¹⁸ Bu ifade, çocuksuzluğun getirdiği derin acıyı ve toplumsal baskıyı aşmanın bir yolu olarak çocuk sahibi olmanın manevi anlamını vurgular. Tevrat'ta çocuk sahibi olmanın önemi, bireylerin yaşamlarında derin izler bırakmaktadır. Çocuksuzluk, özellikle kadınlar için sadece bir eksiklik değil aynı zamanda toplumsal bir utanç kaynağıdır.¹⁹ Rahel'in hikâyesi, bu baskıların ve umutsuzluğun çarpıcı bir örneğini sunarak çocukların Tanrı vergisi olarak görüldüğünü ve toplum içindeki yerlerini pekiştirdiğini ortaya koymaktadır.

Çocuk sahibi olamamanın getirdiği yükümlülüğe rağmen, Tevrat'ta çocukların Tanrı'nın bir lütfu olduğuna sıkça vurgu yapılmaktadır.²⁰ Yakup, çaresiz eşinin talebine öfkeli bir şekilde şöyle yanıt verir: "*Ben, sana çocuk vermeyi engelleyen Tanrı'nın yerine mi geçiyorum?*".²¹ Çocuk bahşeden Tanrı'dır; bu, Rahel ve daha önce kız kardeşi Lea için de geçerlidir.²² Aynı şekilde, Mezmurlar, 127:3'te "*İşte, çocuklar, Rab'bin bir armağanıdır; rahmin meyvesi bir hediyedir*" denir. Yine Mezmurlar, 128:3'te, Tanrı'dan korkan kişiye Tanrı'nın bereketi dileyerek şöyle denir: "*Karın, evinin arka kısmında verimli bir asma olsun. Çocukların, masanın etrafında zeytin fidanları gibi olsun!*".²³ Tevrat tanıklığına göre verimlilik ve üreme, yaratılışla ilgili doğal bir görev olarak tanımlanır ve "*bereketlenin ve çoğalın*" denir.²⁴

rı (Yaratılış, 16:4), bir kadının özsaygısı için anne olmanın ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

¹⁵ Fischer, "Mütter und Kinder im Alten Testament", 6.; Fischer, "Über Lust und Last, Kinder zu haben. Soziale, genealogische und theologische Aspekte in der Literatur Alt-Israels", 69-70.

¹⁶ Yaratılış, 30:1.

¹⁷ Yaratılış, 30:3.

¹⁸ Yaratılış, 30:23.

¹⁹ Fischer, "Über Lust und Last, Kinder zu haben. Soziale, genealogische und theologische Aspekte in der Literatur Alt-Israels", 69-70, 75.

²⁰ Yaratılış, 30:23; Fischer, "Mütter und Kinder im Alten Testament", 6.

²¹ Yaratılış, 30:2.

²² Yaratılış, 30:17, 22; 29:31.

²³ Mezmurlar, 144:12.

²⁴ Yaratılış, 1:22-23, 28; 5:3-32; 11:10-26.

Tevrat dünyasında çocuklar, bir ailenin en değerli varlıkları olarak görülmüştür. Özellikle erkek çocuklar, yalnızca erkek olmaları dolayısıyla yüksek bir statüye sahip olmalarının yanı sıra evlendikten sonra ailelerinden ayrılan kızların aksine ebeveynlerinin evine bağlı kalarak miraslarını sürdürdükleri için daha değerli kabul edilirdi. Oğulları olmayanların adı, unutulma tehlikesiyle karşı karşıyaydı.²⁵ Yahudi geleneğine göre Kral Süleyman, “Yaşlıların tacı, çocukların çocuklarıdır”²⁶ diyerek büyükanne-lerin torunları aracılığıyla kazandıkları saygınlığı ifade eder. Ancak zamanla, ebeveynlerin çocuklarına duyduğu sınırsız gurur ve çocuksuz bireylere yönelik küçümseme eleştirilmeye başlanmıştır. Bu eleştiriler, kişisel erdemlerin erkeklerin doğurganlığından ve kadınların doğum yeteneğinden daha yüksek bir yerde tutulması gerektiğini savunur.²⁷

Nihayetinde Rabbani Yahudilik en az bir oğul ve bir kız çocuğu sahibi olmayı zorunlu kılarak erkeklerle bir sorumluluk yüklemiştir.²⁸ Çocuksuz bir insan, “yaşayan ölü” olarak kabul edilirdi. Dolayısıyla Tevrat’ta çocukların aile için taşıdığı anlam iki ana bileşenden oluşmaktadır:²⁹

- *İdeolojik Açıdan:* Çocuklar, yaşam ve geleceğin teminatı olarak kabul edilmekle birlikte, aynı zamanda toplumsal itibara da katkıda bulunurlar.

- *Maddi Açıdan:* Çocuklar, ailede aynı zamanda üretken bir güç olarak değerlendirilmekte olup, büyüdüklerinde, çocukluk döneminde ebeveynlerine gösterilen bakımın karşılığı olarak yaşlanan ebeveynlerine destek olmakla yükümlüdür.³⁰

Tevrat ve ilgili araştırmalarda, çocukların yeri manevi ve maddi açılarından önemli olsa da, çoğunlukla bağımsız bir alan olarak ele alınmadan, yalnızca ailenin ve soyun devamlılığı bağlamında değerlendirilir. Bu durum, yetişkin eğitiminde erken yaşam deneyimlerinin ve toplumsal yapıların yaşam boyu öğrenmeye etkisini tartışmaya açarken, çocukluk deneyimlerinin dolaylı aktarılması yetişkinlerin geçmişlerini eleştirel bir bilinç-

²⁵ II. Samuel, 18:18; Fischer, “Mütter und Kinder im Alten Testament”, 5.

²⁶ Özdeyişler, 17:6.

²⁷ Ezgiler Ezgisi, 3:11; 4:6.

²⁸ Yaratılış, 1:28; 9:7.

²⁹ Fischer, “Mütter und Kinder im Alten Testament”, 5-9.

³⁰ Yakup’un Mısır’da oğlu Yusuf ile 17 yıl yaşaması ve bu sürenin, Yusuf’un çocuk ve gençlik dönemini babasıyla geçirdiği süreyle tam olarak örtüşmesi kesinlikle bir tesadüf değildir. Muhtemelen, ebeveynlerin, çocuklarının bağımsızlığa adım atmadan önceki yaşam süreleri kadar bir süreyi çocuklarının yanında “yaşlılık dönemi”nde geçirmeleri ideal olarak kabul ediliyordu, Yaratılış, 37:2; 47:28.

le sorgulamalarını zorlaştırmaktadır. Din eğitimi açısından ise Tevrat'ta çocuklar, Tanrı ile ilişki ve ailenin sürekliliğinin simgesi olarak sunulmaktadır; ancak bu yaklaşım, çocukların bireysel deneyimlerinin ve özgün kimliklerinin göz ardı edilmesine yol açmakta, dolayısıyla daha kapsayıcı ve eleştirel bir din eğitimi yaklaşımının benimsenmesini gerektirmektedir.

1.1. Çocukluk Evreleri

Tevrat'ta çocukluğun geçiş dönemi ve çocukların kutsal metinlerdeki yeri, eğitim anlayışı açısından önemli bir yere sahiptir. Bu metinlerdeki yaklaşımlar, çocuk gelişimine ve eğitime dair derinlemesine bir bakış sunar. Tevrat'ta çocukluk, doğumdan yetişkinliğe geçiş süreci olarak kabul edilip, kendine özgü bir dönem olarak detaylandırılmamıştır. Çocukluk, değeri yetişkinliğe hazırlıkla ölçülen ve hızlıca aşılması gereken bir evre olarak görülmüştür. Tevrat'ın anlatılarında çocuklardan nadiren ayrıntılı bahsedilir; çoğunlukla toplumun bir parçası olarak genel ifadelerle anılırlar. Tevrat metinlerinde çocuklar, bir gereklilik olarak var olurlar; hemen her anlatıda yer alsalar da çoğunlukla yalnızca yetişkinlerin perspektifinden değerlendirilirler ve yalnızca doğumları ya da ölümle karşı karşıya kaldıklarında daha fazla dikkat çekerler.³¹ Buna ek olarak, Tevrat'ta çocuklar ve gençler için belirlenebilecek üç çocukluk dönemi bulunmaktadır:

- *Yenidoğan dönemi:* Doğumdan yaklaşık 3 yaşın sonuna kadar olan süreç.³²
- *Çocukluk dönemi:* Sütten kesilmeden cinsel olgunluğa kadar devam eden asıl çocukluk dönemi.³³
- *Gençlik dönemi:* Cinsel olgunluktan evlilik yapıp kendi ailesini kurmaya kadar süren süreç.³⁴

³¹ Çocuklarla ilgili ifadelerin sıkça yer aldığı ve bir çocuğun anlatının merkezinde olduğu hikâyeler, doğum hikâyelerine ek olarak şu olayları içerir: Çıkış, 1/2'de Fırvun'un İbranilerin çocuklarını öldürme girişimi ile Musa'nın terk edilip kurtarılması, II. Samuel 12'de Batşeba'nın çocuğunun hastalığı ve ölümü, I. Krallar, 17 ve II. Krallar, 4'te bir dulun ya da bir çiftin tek çocuğunun İlyas ve Elişa tarafından ölümden geri döndürülmesi.

³² Yaratılış, 21:8; Yeremya, 6:11; Ağıtlar, 2:12,19-20, 4: 4,10; II. Krallar, 6:28-29.

³³ Yeşeya, 11:8; Eyüp, 21:11; II. Krallar, 2:23; Levililer 27:3-8.

³⁴ Tevrat'ta, ergenlik dönemine geçişi belirginleştiren bir inisiyasyon ritüeline dair herhangi bir kayıt ne erkekler ne de kızlar için bulunmamaktadır. Aynı şekilde gençlik çağının bitişi ve yetişkinliğin başlangıcı da net bir şekilde tanımlanmış değildir. Erkeklerde bu geçişin muhtemelen hukuki sorumluluğun başladığı 20 yaş civarında gerçekleştiği düşünülürken kadınlarda ise daha erken bir yaşta, genellikle evlilik ya

Tevrat’ta çocukların ebeveynler tarafından değerlendirilişi ve toplumsal rolleri, önemli bir husus olarak öne çıkar. Tevrat’a göre çocuklar, ebeveynleri tarafından sevgiyle karşılanır ve bakımları doğal bir sorumluluk olarak kabul edilirdi.³⁵ Bir aile için çocuk sahibi olmak, en değerli miras olarak görülürdü. Ancak çocuklar, “tamamlanmamış varlıklar” olarak kabul edilirdi; onların değeri, mevcut durumlarından ziyade gelecekteki yetişkin rolleriyle bağlantılıydı. Çocuklar, bireysel olarak değil, toplumu sürdürecektir oğullar ve kızlar olacakları için anlam kazanmıştır.³⁶

Çocuk, bireysel bir kişilik olarak değil, topluluğun geleceğine katkısı açısından değerlendirilirdi. Değer ölçütü yetişkinlerdi ve onlarla kıyaslandığında çocuklar hem fiziksel hem de zihinsel açıdan “eksik” olarak görülürdü. Zihinsel kapasitesinin sınırlı oluşu, aynı zamanda belli bir ahlaki eksikliği de içeriyordu.³⁷ Çocuklara özgü özellikler arasında anlayış yetersizliği, olgunlaşmamışlık, kararsızlık, güvensizlik ve öz disiplin eksikliği öne çıkıyordu.³⁸ Çünkü Tevrat’ta ideal olan gençlik değil, aksine bilgelikle özdeşleşmiş yaşlılık dönemidir.³⁹

Çocuğun varlığı, yalnızca babanın yaşamına bağlı bir “ek” olarak algılanıyordu; bu durum, kolektif sorumluluk ve kolektif ceza konularında bilgi veren metinlerle doğrulanmaktadır. Suç işleyen aile babasıyla birlikte, eşleri, çocukları ve hayvanları da öldürülmekteydi.⁴⁰ Çocuklar köleliğe satılabilir,⁴¹ dışlanabilir ve miras hakkından yoksun bırakılabilirdi.⁴² Ebeveynlerinin bakımını, kendi güçleri doğrultusunda çalışarak karşılamak

da ilk çocuğun doğumuyla belirlendiği varsayılmaktadır. Yaratılış, 6:2, 37:2; Çıkış, 30:14; Ağıtlar, 5:14; Yeremya, 6:11, 51:3; Hâkimler 14:10; II. Tarihler 36:17.

³⁵ Yaratılış, 22:2, 25:28, 37:3, 40:20; Yeşeya, 49:15; Yeremya, 31:20; II. Samuel, 19:1-3.

³⁶ Irmtarud Fischer, “Schaff mir Kinder – wenn nicht, so sterbe ich! (Gen 30,1). Von weiblicher Sexualität, Schwangerschaft und Mutterschaft im Alten Testament – und dem gender-bias bei der wissenschaftlichen Auslegung von Frauentexten”, *Psychische Erkrankungen bei Frauen. Psychiatrie und Psychosomatik in der Gynäkologie, Regensburg*, hrsg., Rohde, Anke – Riecher-Rössler, Anita (2001), 17-26.

³⁷ Özdeyişler, 22:15; Eyüp, 13:26; Yaratılış, 8:21.

³⁸ I. Krallar, 3:7; Yeremya, 1:6; Fischer, “Über Lust und Last, Kinder zu haben. Soziale, genealogische und theologische Aspekte in der Literatur Alt-Israels”, 55-82.

³⁹ Yeşeya, 3:4, 12.

⁴⁰ Yeşu, 7:24-25; Sayılar, 16:27-30; Yasanın Tekrarı, 24:16; II. Krallar, 14: 6.; Fischer, “Über Lust und Last, Kinder zu haben. Soziale, genealogische und theologische Aspekte in der Literatur Alt-Israels”, 56-57.

⁴¹ Sadece kız çocukları için geçerli idi. Çıkış, 21:7-9.

⁴² Yaratılış, 21:10, 25:5-6, 37:3; Hâkimler, 11:1-3.

zorundaydılar.⁴³ Eşleri genellikle ebeveynleri tarafından seçilirdi.⁴⁴ Geçmişte, belki de babanın çocuk üzerindeki otoritesi, bir öldürme hakkını da içeriyordu.⁴⁵

Aile içinde çocuk, ailenin bir bütününün yalnızca bir parçası olarak görülüyordu ve diğer aile üyeleri gibi bireysel dikkate ve ihtiyaçların karşılanmasına erişim hakkı yoktu. Kızlar evlendiklerinde babalarının egemenliğinden, daha sınırlı bir biçimde kocalarının egemenliğine geçerken; erkek çocuklar genellikle babalarının evine yakın bir bağlılıkla devam ederlerdi. Onların yaşamları, özellikle babanın yaşamının bir uzantısı olarak kabul edilirdi.⁴⁶ Yetişkin erkek çocuklarının kendi ailelerini kurarak babalarının otoritesinden ne derece bir bağımsızlık kazandığı, kutsal metinlerde kesin olarak açıklanmamaktadır. Hukuki açıdan, baba ve oğul arasındaki ilişki ömür boyu süren bir “üst” ve “alt” konumları ilişkisi olarak kalmıştır. Yaşlanan babanın en etkili aracı ise henüz paylaşılmamış olan mirastır.⁴⁷

Tevrat’ta ebeveynlerin onuru, oldukça sıkı kurallarla güvence altına alınmıştır ve bu konuda Babil hukukundan bile daha serttir. Örneğin, Hammurabi Kanunlarının 195. maddesine göre, babasına vuran bir oğulun parmakları kesilmelidir. Bu hüküm, antik toplumlarda ebeveyne karşı gelmenin ne denli ağır cezalandırıldığını ve otoriteye saygının ne kadar önemli olduğunu gösterir.⁴⁸ Tevrat’ta ise daha kesin bir hüküm yer alır: “*Kim babasına veya annesine vurursa, kesinlikle ölmelidir*” ve “*Kim babasına veya annesine lanet ederse, kesinlikle ölmelidir*”. Ebeveyn onuruna dair başka emirler şöyledir: “*Babanı ve anneni onurlandırmalısın ki Tanrı*

⁴³ Yaratılış, 29:9, 37:2; I. Samuel, 16: 11, 7:34-35; Çıkış, 2:16-19; Fischer, “Über Lust und Last, Kinder zu haben. Soziale, genealogische und theologische Aspekte in der Literatur Alt-Israels”, 58.

⁴⁴ Yaratılış, 26:34-35, 28:6-9; Hâkimler, 14:1-3.

⁴⁵ Hâkimler, 11:30-40; Yaratılış, 22:1-3,38:24; Ruben’in babası Yakup’a yaptığı teklif, Mısır’da Bünyamin’i koruyamazsa kendi oğullarının hayatlarıyla sorumlu olmayı kabul ettiğini ifade eder: “Eğer onu sana geri getirmezsem, iki oğlumu öldürebilirsin.” Bu ifade, Ruben’in Bünyamin’i güvenle geri getirme konusunda duyduğu derin sorumluluğu ve babasına güvence vermek için en değerli varlıklarını bile feda etmeye hazır olduğunu göstermektedir Yaratılış, 42:37.

⁴⁶ Yaratılış, 25:19, 37:2; Christian Stubbe, *Die Ehe im alten Testament* (Hermann Dabis, 1886), 1-35.; Irmtarud Fischer, “Das Alte Testament – ein Buch für Frauen?”, hrsg. Zenger, *Erich Lebendige Welt der Bibel. Entdeckungsreise in das Alte Testament, Freiburg i.Br.*, (1997), 176-183.

⁴⁷ Fischer, “Über Lust und Last, Kinder zu haben. Soziale, genealogische und theologische Aspekte in der Literatur Alt-Israels”, 58-59, 67-69.

⁴⁸ Robert Francis Harper, *The code of Hammurabi King of Babylon* (London: The University of Chicago Press Callaghan & Company LuzAG & Company, 1904), 73.

*Rab sana vereceği bu ülkede uzun ömür süresin*⁴⁹ ve *“Herkes annesinden ve babasından korkmalıdır...”*⁵⁰. Söz konusu bu ifadeler, Tevrat’ta ebeveynlere derin bir saygı ve itaatin gerekliliğini vurgulayan emirlerdir. Tevrat’ta aile içinde otoriteye saygı, toplumsal düzenin önemli bir parçası olarak görülmüş ve bu tür buyruklar aracılığıyla aile bağları korunmaya çalışılmıştır. Bu saygının, sadece fiziksel bakım değil, aynı zamanda itaat ve sadakati de içermesi amaçlanmıştır.

1.2. Tevrat’ta Eğitim

Tevrat’ın İbranice dili belirgin bir eğitim kavramına sahip değildir. Antik Yunancadaki *“paideuō/paideia”*⁵¹ gibi bir eğitim kavramı, Tevrat’ta mevcut değildir. Bu durum, Tevrat’ın İbranice dilinde eğitimin tanımlanması ve kavramsallaştırılması açısından sınırlı bir terminolojiye sahip olduğunu gösterir. Antik Yunan’daki *“paideia”* yalnızca akademik eğitimi değil aynı zamanda ahlaki ve toplumsal gelişimi kapsayan bir eğitim anlayışını ifade ederken Tevrat’ta eğitim kavramı daha çok ahlaki öğretim ve toplumsal değerler etrafında şekillenmiştir. Tevrat’ta eğitimin önemi, aile ve toplum içindeki rolüyle bağlantılıdır. Eğitim, bireylerin Tanrı’nın yasalarına ve toplumsal normlara uygun şekilde yetiştirilmesi anlamına gelir. Bu durum, eğitim anlayışının, bireysel gelişimden ziyade toplumsal bütünlük ve düzenin sağlanmasına yönelik bir işlev taşıdığını ortaya koyar. Geniş anlamda eğitim alanına dâhil edilebilecek terimler genel olarak şu üç unsur etrafında şekillenmektedir:

- *Fiziksel Büyütme*: Çocukların fiziksel gelişimi ve büyütülmesi anlamına gelir. Bu kavram, çocukların bedensel bakımına, sağlıklı bir şekilde büyümelerine ve fiziksel olarak güçlenmelerine odaklanır. Tevrat’ta, çocukların fiziksel olarak nasıl büyütüldüğüyle ilgili belirli ifadeler ve uy-

⁴⁹ Çıkış, 21:15-17, 20:12; Yasanın Tekrarı, 5:16.

⁵⁰ Levililer, 19:3.

⁵¹ Antik Yunan eğitim ideali, özellikle sanatsal, fiziksel (jimnastik) ve siyasi eğitimi kapsar. Bu ifade, antik Yunan eğitim felsefesinin üç temel alanı üzerinde yoğunlaştığını belirtir. Sanatsal eğitim, bireyin estetik değerleri anlaması ve geliştirmesi, müzik ve sanat yoluyla kültürel birikimini artırması için önemlidir. Fiziksel eğitim (jimnastik), bedensel gelişim ve sağlıklı yaşamı teşvik etmek amacıyla spor ve fiziksel aktiviteleri içerir. Siyasi eğitim ise, bireylerin toplumda aktif ve sorumlu vatandaşlar olmalarını sağlamak için politik bilgilerini ve katılımlarını artırmayı hedefler. Bu üç alan, antik Yunan’daki *“paideia”* kavramının temel bileşenleridir ve bireyin tam anlamıyla gelişmesine katkıda bulunmayı amaçlar. Böylece, Yunan toplumunun bireyleri hem entelektüel hem de fiziksel olarak donanımlı, ahlaki açıdan sorumlu ve toplumsal katılıma açık bireyler olarak yetiştirilmiştir. Bu eğitim anlayışı, yalnızca bireyin gelişimini değil, aynı zamanda toplumun bütünlüğünü ve işleyişini de desteklemeyi hedefler, <https://www.dwdde/wb/Paideia> (Erişim Tarihi: 03.9.2024).

gulamalar bulunur. Bu bağlamda, çocukların büyütülmesi sadece beslenme ve bakım ile sınırlı kalmaz; aynı zamanda onları fiziksel olarak güçlendirecek aktiviteleri de içerir. Bu kavram, çocukların sağlıklı bir şekilde gelişmesi için gereken fiziksel ortamı ve ebeveynlerin bu süreçteki rolünü de kapsar.⁵²

- *Eğitim-Öğretim:* Tevrat'ta çocukların bilgi edinme ve beceri kazanma süreçleri, yalnızca akademik bilgiyle sınırlı kalmaz; aynı zamanda ahlaki ve sosyal değerlerin aktarılmasını da içerir. Bu süreç, nesilden nesile bilgi aktarımını⁵³ ifade eder ve ebeveynler, çocuklarına yaşam becerilerini,⁵⁴ dini inançlarını ve toplumsal normları öğretirler.⁵⁵ Tevrat'ta, ahlaki değerlerin ve etik davranışların öğretilmesi büyük bir öneme sahiptir; çocuklara doğru ve yanlış, iyi ve kötü hakkında bilgiler verilir.⁵⁶ Bu süreç aynı zamanda toplumsal sorumluluk bilincinin kazandırılmasını amaçlar. Çocuklar, topluma uyumlu bireyler olarak yetiştirilir, böylece sosyal sorumlulukları ve toplumsal rolleri anlamaları sağlanır.⁵⁷ Eğitim, dini ritüeller⁵⁸ ve gelenekler⁵⁹ aracılığıyla da gerçekleşir; bu da çocukların kimliklerini ve toplumsal aidiyetlerini pekiştirir.

174 | db

- *Düzeltilme ve Disipline Etme:* Tevrat'ta çocukların disiplin ve ahlaki gelişimiyle ilgili öğretiler önemli bir yer tutar. Bu kavramlar, eğitim sürecinin daha sert ve otoriter yönlerini ifade eder. Tevrat'ta, eğitimin çoğunlukla yasa ve öğretinin aktarılmasına odaklanması nedeniyle övgü ve ödüllendirme gibi olumlu etkileme yöntemlerine yer verilmez. Bunun yerine, çocuklar toplumsal normlara uyum, itaat ve toplumsal değerlerin benimsenmesi amacıyla uyarı, kınama, ceza verme, dizginleme, hatırlatma ve ebeveyn örnekliliği yoluyla eğitilirler.⁶⁰

⁵² Konunun Tevrat'ta yer alışı için bkz., Yaratılış, 21:8, 20, 25:27, 38:11, 14; Hakimler, 11:2, 13:4; Çıkış, 2:10; II. Krallar, 4:18, 10:6; Yeşaya, 1:2, 23:4, 44:14, 49:21, 51:18; Mezmurlar, 144:12; Ağıtlar, 2:22; Hezekiel, 16:7, 19:2, 31:4.

⁵³ Özdeyişler, 4:4,11.

⁵⁴ Hâkimler, 3:2, 31; Yeremya, 31:18; Hoşea, 10:11; Yeşaya, 2:4.

⁵⁵ Yeremya, 9:13, 19; Özdeyişler, 5:13.

⁵⁶ Yeremya, 2:33, 9:4,13, 12:16, 13:21, 23; Yeşaya, 9:14, 28:9; Özdeyişler, 4:3-5.

⁵⁷ Yasanın Tekrarı, 18:9, 20:18; Yeşaya, 1:17, 29:13; Yeremya, 2:33, 9:4,13, 13:21, 23; Hâkimler, 3:2.

⁵⁸ Yasanın Tekrarı, 4:9-10.

⁵⁹ II. Samuel, 1:18.

⁶⁰ Yasanın Tekrarı, 21:18-21; Ağıtlar, 5:2-3; Çıkış, 34:6-7; Yeşaya, 1:2-4, 30:9; Özdeyişler, 1:8, 3:12, 6:20, 23:22, 31:1-3; Fischer, "Über Lust und Last, Kinder zu haben. Soziale, genealogische und theologische Aspekte in der Literatur Alt-Israels", 61-63, 77, 80-81.

Tevrat’ta bu disiplin yöntemleri, çocukların hem bireysel hem de toplumsal düzeyde gelişimleri için kritik bir rol oynamaktadır. Bu yaklaşımlar, çocukların ahlaki ve etik değerleri anlamalarına ve uygulamalarına yardımcı olur.

Bu terimler, eğitim anlayışının çok boyutlu olduğunu ve yalnızca bilgi aktarımının ötesinde, çocukların fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen bir yaklaşımı ifade eder. Ayrıca, bu yöntemler çocukların yaşamları boyunca gelişmelerini ve toplumlarına katkıda bulunmalarını sağlamak için kritik bir rol oynar.

2. Din Eğitiminin Kutsal ve Rabbani Bağlantıları

Yahudi din eğitimi, temel olarak Tanah ve rabbani literatüre dayanır. Bu metinler, Yahudi kimliğini şekillendiren ahlaki ve yasal rehberlik sunarak bireylerin yaşamını düzenler. Tanah, Tevrat’taki ahlaki kurallarla inanç sisteminin temelini oluşturur ve bireyleri toplumsal sorumluluğa sevk eder. Talmud ve Midraş ise Yahudi yasalarının farklı zaman ve durumlara uyarlanmasını tartışarak, Yahudi eğitime katılımcı ve sorgulayıcı bir karakter kazandırır. Bu sayede öğrenciler, dini metinleri sadece ezberlemekle kalmaz, aynı zamanda eleştirel bir bakış açısıyla analiz edebilme becerisi de kazanır. Ritüel uygulamalar ise Yahudi yaşamının günlük akışını belirler ve bireylerin Tanrı’yla olan ilişkilerini derinleştirirken Yahudi kimliklerini günlük yaşamlarına entegre etmelerine yardımcı olur. Sonuç olarak, Tanah ve rabbani literatürün sağladığı bütüncül yapı, Yahudi din eğitimi hem ahlaki hem kültürel kimlikleri güçlendiren, dinamik ve sürdürülebilir bir eğitim modeli olarak şekillendirir.

db | 175

2.1. Din Eğitiminde Temel Metinler

Yahudi dini eğitiminin temelini oluşturan kutsal metinler, *deuteronomist* dönemde yazılmıştır.⁶¹ Bu metinlerin yazarlarının başlıca amacı,

⁶¹ *Deuteronomist* dönem, Tevrat’ın “Tesniye” (İng.: Deuteronomy/ Alm.:Deuteronomium) kitabını temel olarak yazılmış metinlerin oluşturulduğu dönem olarak kabul edilir. Bu dönemde Yahudi kutsal metinlerinin derlenmesi, düzenlenmesi ve yeniden yazılması yapılmıştır. M.Ö. 7. yüzyılda, özellikle Yahudi Kralı Yoşiya’nın reformları sırasında başladığı düşünülen bu hareket, Yahudi dini kimliğini güçlendirmeyi ve İsrail toplumunu dış kültürel etkilere karşı korumayı amaçlıyordu. Ayrıca *deuteronomist* dönem, yalnızca Tevrat’ın Tesniye kitabını değil, Yahudi dinî yasalarını ve kimliğini güçlendiren diğer kitapları ve metinleri de kapsar. Bu dönemden gelen metinlerde özellikle tek tanrıcılık (monoteizm) ve Tanrı’nın yasalarına sadakat vurgulanır., bkz., Helga Weippert, “Die »deuteronomistischen« Beurteilungen der Könige von Israel und Juda und das Problem der Redaktion der Königsbücher”, *Bibl.* 53 (1972), 301-339; Weippert, “Das deuteronomistische Geschichtswerk”, *ThR* 50 (1985), 213-249.

Yahudi kimliğini yabancı etkilerden ve toplumsal çözülme riskinden korumaktı. Bu bağlamda, Tevrat'ta şöyle bir diyalog geçmektedir: *"Yarın oğlun sana sorarsa: 'Neden Rab Tanrımızın size emrettiği kurallara, yasalara ve hükümlerine uyuyorsunuz?', o zaman oğluna şöyle cevap vereceksin: Biz Mısır'da Firavun'un köleleriydik ve Rab bizi güçlü eliyle Mısır'dan çıkardı."*⁶² Burada, Yahudi eğitiminde geçmişin bilinçli bir şekilde aktarılmasının önemi vurgulanmaktadır. *Seder* gecesinde özellikle *Pesah* bayramında,⁶³ geçmişin acı ve kurtuluş hikâyesi, gelecek kuşaklara anlatılarak onlara kendi kimliklerini ve güncel olayları Tanrı'nın İsrail halkıyla olan tarihsel ilişkisinin perspektifinde değerlendirme imkânı sunulmaktadır. Bu dinî geleneğin aktarılmasındaki esas amaç, kuşaklara dünyayı ve gerçekliği anlamalarında bir yorum çerçevesi sağlamaktır. Aynı zamanda tarihsel bilincin sürekliliğini ve toplumsal kimliğin korunmasını desteklemektedir.⁶⁴ Bu süreç, Yahudi halkının kültürel ve dini kimliğini güçlendiren, onların geçmişiyle bağlantı kurmalarını sağlayan ve Tanrı ile olan ilişkilerini her kuşağa aktararak modern dünyada da kimliklerini sürdürebilmelerine olanak tanır.

176 | db

Yasanın Tekrarındaki *"Dinle, ey İsrail! Yahve Tanrımızdır, O tektir."* pasajı, Yahudi inanç öğretisinin temel taşlarından biri olarak kabul edilir ve Tora ile günlük yaşam arasındaki ilişkiye dair önemli emirler sunar.⁶⁵ Bu metin, geçmişte olduğu gibi günümüzde de Yahudi halkı için sadece *"İnanç öğretisine dair kilit bir metin"*⁶⁶ olmanın ötesinde, kimlik belirleyici bir unsur olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, hiçbir Yahudi ibadeti

⁶² Yasanın Tekrarı, 6:20-21.

⁶³ Pesah bayramında *Seder* gecesi, Yahudilerin Mısır'dan Çıkış'ı anmak için özel bir törenle kutladıkları ilk iki geceden biridir. Bu gecede Yahudi aileleri bir araya gelir, geleneksel bir akşam yemeği olan *Seder* sofrasında toplanarak özgürlüğe kavuşma hikâyesini tekrar ederler. *Seder*, "düzen" anlamına gelir ve bu gece için belirli bir sıralama ve ritüeller dizisini ifade eder. *Seder* gecesi, Yahudi inancında bir kimlik, özgürlük ve dayanıklılık sembolü olup nesilden nesile aktarılan bu ritüel, Pesah'ın ve Yahudi kimliğinin en önemli ritüellerindendir, Çıkış, 12:1-13,16; Ilse Müllner, "Pesach als Ereignis und Ritual. Die narrative Einbindung kommender Generationen in Ex.12,1-13, 16", *Über die Grenze. Metalepse in Text-und Bildmedien des Altertums* (Berlin, Boston: De Gruyter, 2013), 59-94.

⁶⁴ Beate Ego - Helmut Merkel, *Religiöses Lernen in der biblischen, frühjüdischen und frühchristlichen Überlieferung* (Tübingen: Mohr Siebeck, 2005), 163-165.

⁶⁵ Yasanın Tekrarı, 6: 4-9, 11, 13-21; Sayılar, 15: 37-41.

⁶⁶ Ego Beate, "Zwischen Aufgabe und Gabe Theologische Implikationen des Lernens in der alttestamentlichen und antik-jüdischen Überlieferung", *Religiöses Lernen in der biblischen, frühjüdischen und frühchristlichen Überlieferung*, hrsg. von Beate Ego und Helmut Merkel (Tübingen: Mohr Siebeck 2005), 1.

ya da özel dua, “*Şema Yisrael*” (Dinle, ey İsrail!)⁶⁷ ifadesi olmadan tamamlanmış sayılmaz.⁶⁸

Yasanın Tekrarı, 6:6’daki “*Ve bugün size emrettiğim bu sözleri ciddiye alacaksınız*” ifadesinin ardından, Tora’nın “içselleştirilmesi”⁶⁹ için kullanılan yöntemleri açıklayan bir öğrenme sahnesi sunulmaktadır. Bu bağlamda, Tora’yı öğretme sorumluluğu aile reisine düşer. Baba, çocuklarına Tora’yı “belletmeli” veya “sürekli tekrar ettirmeli” ve bunu her zaman, her yerde konuşarak gerçekleştirmelidir.⁷⁰ Bu uygulama, Tora’nın hem sözlü hem de yazılı olarak günlük yaşamda sürekli varlık göstermesini sağlar. Sabah, öğle ve akşam dualarında sözlü olarak, *Tefillin* (Dua Kayışları) aracılığıyla yazılı olarak da Tanrı’nın emirleri hatırlatılır. Bu yazılar, kapı pervazlarına ve kapılara mezuya yerleştirilir.⁷¹

Yahudi eğitimi, bireysel alanda olduğu kadar aile ortamında da sürekli bir şekilde yaşatılmaya çalışılır. Öğrenme, ezberleme ve bilgi birikimi gerektiren bir süreçtir. Bu gelenek, hem dini kimliğin pekişmesini sağlar hem de toplumsal normlarla uyumlu bir yaşam sürdürmeyi teşvik eder. *Bar Mitzva* ve *Bat Mitzva*⁷² törenleri, Yahudi çocuklarının Tora hakkında derinlemesine bilgi sahibi olduklarını gösterir. Bu durum, hem bireyin

⁶⁷ “*Şema Yisrael*” (Dinle, ey İsrail!), bu ifade, Yahudi inancının temel metinlerinden biri olan Tevrat’ın Yasanın Tekrarı 6:4’te yer alır ve Tanrı’nın birliğini vurgulayan önemli bir ibare olarak kabul edilir.

⁶⁸ Günter Stemberger, “Schaff dir einen Lehrer, erwirb dir einen Kollegen” (mAV 1,6) - Lernen als Tradition und Gemeinschaft”, *Religiöses Lernen in der biblischen, frühjüdischen und frühchristlichen Überlieferung*, hrsg. von Beate Ego und Helmut Merkel (Tübingen: Mohr Siebeck 2005), 149.; Annette M. Böckler, “Beten als Lernen - Lernen als Mitzva Das Gebetbuch als Lehrbuch im Judentum”, hrsg. von Beate Ego und Helmut Merkel (*Religiöses Lernen in der biblischen, frühjüdischen und frühchristlichen Überlieferung*) (Tübingen: Mohr Siebeck 2005), 158.

⁶⁹ Mezmurlar, 37:31; 40:9.

⁷⁰ Yasanın Tekrarı, 11:19.

⁷¹ Yasanın Tekrarı, 6:7-9; Bu metinden dört temel unsur elde edilebilir:

- *Bilincin oluşturulması, kalbe yerleştirme*: Tora’nın öğretileri bireyin kendi yüreğine kazanmalıdır (6:6). Bu, kişinin Tanrı’nın emirlerini içselleştirmesini ifade eder.
- *Eğitim ve nesiller arası aktarım*: Tora’nın öğretileri, sonraki nesillere sürekli iletişim yoluyla aktarılmalıdır; bu, her durumda ve her ortamda bahsedilmesi gereken bir eğitimidir (6:7).
- *Görünür hale getirme*: Alına yerleştirilen bir işaret düşünceyi fiziksel alanda görünür kılma olarak işlev görür; bu, kişinin inancını somutlaştırır ve sürekli hatırlatır (6:8).
- *Sınır sembolizmi*: Evlerin kapı sövelerine yazılan buyruklar, evin sınırını belirler ve aitlik duygusunu sembolize eder (6:9) Jan Assmann, *Das Kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen* (München: C.H. Beck, 2007), 218-219.

⁷² Christina von Braun - Micha Brumlik, *Handbuch Jüdische Studien* (Köln-Wien: Böhlau Verlag, 2018), 457.

dini kimliğini pekiştirmekte hem de toplumsal normlarla uyumlu bir yaşam sürdürmesine katkıda bulunmaktadır. Buradaki pedagojik anlayış, Tora'nın insanların tüm yaşamını ve günlük hayatlarını derinlemesine etkilemesi gerektiği yönündedir.⁷³

Tanrisal buyrukların aile içinde aktarımının sunulduğu bu sahne, somut bir öğrenme sürecinin gerçekçi bir yansıması olarak anlaşılmamalıdır; aksine, ideal bir öğrenme ortamını temsil eden programatik bir çerçeveye sunmaktadır. Tanrisal buyrukların aile içinde aktarımı bu sahnede vurgulanırken, Yasanın Tekrarında kamusal bir öğreti “yaşam çerçevesi” de resmedilmektedir. Buna göre, her yedi yılda bir, *Şemita Yılı*'nın *Sukot* Bayramı'nda Tora'nın halka okunması öngörülür. Bu uygulama, yalnızca bireysel öğrenme ve aile içi eğitimin ötesine geçerek, toplumsal düzeyde geniş bir katılım ve bilinç oluşturma hedefini taşır.⁷⁴

Yasanın Tekrarındaki aktarım, eğitimin yalnızca bireysel değil, toplumsal bir sorumluluk olarak ele alınması gerektiğini vurgular. Öğrenme süreci, halkın otoriteleri olan kâhinler ve yaşlılar tarafından yürütülen törensel bir ritüelle şekillendirilir. Toplantının arketipi yeri olan ve Tanrı'nın İsrailoğullarına hitap ettiği *Horeb*'de⁷⁵ gerçekleştirilen, ilahi antlaşmanın yenilendiği bu ritüelde, halkın tüm kesimleri toplanarak Tanrı'nın buyruklarını duyar; bu da yasa bilgisine sahip olanların tekrarlama, yeni öğrenenlerin ise ilk kez duyma deneyimini pekiştirir. Ailesel ortamda başlayan ve “kamusal-törensel öğrenme ritüeli” ile devam eden bu öğrenme, Tanrı'nın halkına olan bağlılığının kalıcı bir anımsatıcıyla pekiştirilmesini sağlar. Bu bağlamda Yasanın Tekrarı, insanı Tanrı'nın iradesini öğrenmeye ve uygulamaya muktedir bir varlık olarak tanımlar. Bu nedenle, insanın eğitilebilir ve yönlendirilebilir bir özelliğe sahip olduğu kabul edilir.⁷⁶

Dini eğitimde ritüeller, eğitimin temel yapısını oluşturmuş ve kuşaklar arası bilgi aktarımını sağlamıştır.⁷⁷ Örneğin, gençlerin Rab'be bir yak-

⁷³ Karin Finsterbusch, *Weisung für Israel* (Tübingen: Mohr Siebeck, 2005), 277-306.

⁷⁴ Yasanın Tekrarı, 31:9-13; Finsterbusch, *Weisung für Israel*, 286-287.

⁷⁵ Yasanın Tekrarı, 5:1-33; Karin Finsterbusch, “Du sollst sie lehren, auf dass sie tun ...’ Mose als Lehrer der Tora im Buch Deuteronomium”, *Religiöses Lernen in der biblischen, frühjüdischen und frühchristlichen Überlieferung*, hrsg. von Beate Ego und Helmut Merkel (Tübingen: Mohr Siebeck 2005), 31-33.

⁷⁶ Ego, “Zwischen Aufgabe und Gabe Theologische Implikationen des Lernens in der alttestamentlichen und antik-jüdischen Überlieferung”, 2-3.

⁷⁷ Abdullah Altuncu, “Yahudi Geleneğinin Kutsal Metni: Sefer Tora”. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/1 (Haziran 2022), 29-62. <https://doi.org/10.46353/k7auifd.1097001>

malık sunu sunduğu ifade edilir.⁷⁸ Bu sunu törenleri, gençlerin zihninde yer eden, onları belirli hareketleri ve sözleri tekrarlamaya teşvik eden düzenlemelerle⁷⁹ gerçekleştirildi. Eski çağlardan bu yana meraklı çocuklar, belirli dinsel ritüellerin anlamını ebeveynlerine sormakta ve bu sayede kültürel aktarımın aktif bir katılımcısı olmaktadır.⁸⁰ Kutsal mekânlar da bu ritüellerin kökenine dair soruların sorulmasına vesile olurdu. Kültürel aktarımlar içinde, bu anlatılar “atalar hikâyeleri” olarak nitelendirilmiştir.⁸¹

İsrail halkı, kendisini Tanrı’nın büyük işlerini ve ilahi müdahalelerini gelecek nesillere aktarmakla yükümlü bir topluluk olarak tanımlamıştır.⁸² Bu sebeple, kutsal mirasın kuşaklar arasında sürekliliğini sağlamak üzere aktarılması zorunlu görülmektedir.⁸³ Bu doğrultuda, *Pesah* Bayramı gibi önemli ritüeller esnasında çocukların bu törensel uygulamaların anlamını sorgulamaları, tarihî ve kültürel bilincin canlı tutulması açısından teşvik edilmiştir.⁸⁴ Babaların eğitimi ise özellikle İsrailoğulları’nın Mısır’daki esaretten kurtuluşu gibi dönüm noktası niteliğinde tarihî olayların anlatımıyla güçlendirilmiştir. Bu didaktik anlatılar şu ilkeye hizmet etmekteydi: “Ülkede yaşadıkları sürece her gün benden korkmayı öğrensinler ve çocuklarına da öğretsinler.”⁸⁵ Yahudi geleneğine göre bu ilke, ilahi buyrukların hem bireysel hem de toplumsal bilinçte yer edinmesini ve devamlılığını sağlamayı amaçlamaktadır.

Rahipler, bazı genç bireyleri desteklemekle birlikte,⁸⁶ rahiplik öğretilerinin temel odağı⁸⁷ öncelikli olarak Tanrı’nın halkının yetişkin üyelerine yönelik olmuştur. Örneğin, Kral Yehoşafat’ın üst düzey yetkililere, Levililere ve rahiplere halka açık eğitim sağlama görevi verdiği belirtilir: “Onlar, yanlarında Tanrı’nın Yasa Kitabı ile Yahuda’da öğretimde bulundular, Yahuda’nın tüm şehirlerinde dolaşarak halka eğitim verdiler.”⁸⁸ Bu tarz

⁷⁸ Çıkış, 24:5.

⁷⁹ Hâkimler, 17:10.

⁸⁰ Yaratılış, 22:7.

⁸¹ Yaratılış, 25:19; Ina Willi-Plein, “Ort und literarische Funktion der Geburts-geschichte des Mose”, *Vetus Testamentum* 41/1 (Januar 1991), 110-118.

⁸² Mezmurlar, 78:4-7.

⁸³ Çıkış, 12:12-14; 13:14; Yasanın Tekrarı, 6:20-22.

⁸⁴ Çıkış, 13:14.

⁸⁵ Yasanın Tekrarı, 4:10.

⁸⁶ Hâkimler, 17:10; 18:19; II. Krallar 12:3.

⁸⁷ Yasanın Tekrarı, 33:10.

⁸⁸ II. Tarihler, 17:8-9.

bir dini eğitim daha sonra Ezra tarafından da benimsenmiş ve Ezra, yetişkin eğitime adanmıştır.⁸⁹

Sonuç olarak Yahudi dini eğitimi, Yasanın Tekrarı gibi kutsal metinler aracılığıyla, Yahudi kimliğinin korunması ve geçmişin aktarılması üzerine inşa edilmiştir. Bu metinler, halkın Tanrı ile olan tarihsel bağlarını pekiştirmeyi amaçlamış ve eğitimin bireysel ve toplumsal bir sorumluluk olduğunu vurgulamıştır. Eğitim, özellikle ailede başlayan ve kamusal alanda ritüellerle desteklenen bir süreçtir. Tora hem sözlü hem de yazılı olarak günlük yaşamın bir parçası haline gelirken, ritüeller de kuşaklar arası bilgi aktarımını sağlar. *Bar Mitzva* ve *Bat Mitzva* gibi törenler, bireylerin dini kimliklerini pekiştirmelerine yardımcı olur. Ayrıca, toplumsal eğitim, rahipler ve yaşlılar tarafından yürütülen törensel ritüellerle güçlendirilmiştir. Tüm bu süreç, Yahudi halkının dini ve kültürel mirasını devam ettirmesine olanak tanır.

2.2. Rabbani Gelenek

Cemaatin bir araya gelerek katıldığı kamusal okuma ritüelleri, başlangıçta törenler halinde icra edilmiş ve zamanla günümüzde sinagoglarda gerçekleştirilen Tora okuma uygulamalarına dönüşmüştür. Özellikle 70 yılında Tapınağın yıkılması sonrasında diasporada daha belirgin hale gelen bu pratikler, zamanla kurumsal bir nitelik kazanmıştır. Sinagoglar, yalnızca “*Bet Kneset*” (Toplantı Evi) olarak değil, aynı zamanda Yahudi bilgisi ve metinlerinin incelendiği “*Bet Midraş*” (Öğrenme Merkezi) olarak da işlev görmektedir.⁹⁰ Bu çifte işlev, Tapınağın yıkılması ve Yahudilerin dağılmasıyla ortaya çıkan kimlik krizine rağmen Yahudi varlığının devam etmesinde temel bir unsur olmuştur. Tora’nın derinlemesine incelenmesi, Tapınak merkezli ibadetin kaybıyla oluşan boşluğu doldurarak dini ve kültürel sürekliliği sağlamıştır. Babil ve Kudüs Talmudu’nun yanında diğer rabbani yorum eserleri, Yahudi kimliğini koruyan ve pekiştiren bir güvence işlevi görmüştür. Küçük ve büyük ölçekteki rabbani okullar sayesinde geliştirilen bu çalışmalar, Yahudi kültürünün temelini oluşturan dini bilgilerin kuşaklar arasında aktarılmasını mümkün kılmıştır.⁹¹

⁸⁹ Ezra, 7:10, 25.

⁹⁰ Walter L. Rothschild, *99 Fragen zum Judentum*, übstz. Götz Elsner, (Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2012), 85.; von Braun - Brumlik *Handbuch Jüdische Studien*, 457.

⁹¹ Sharon Feiman-Nemser, “Beit Midrash for Teachers: An Experiment in Teacher Preparation”, *Journal of Jewish Education* 72(3) (2006), 161-181.; Elisa Klapheck, “Die Rabbinische Literatur”, hrsg. Christina von Braun - Micha Brumlik *Handbuch Jüdische Studien*, (Köln-Wien: UTB, Böhlau Verlag, 2018), 83.

Rabbani dönemde Yahudi eğitimi, Tora'nın incelenmesi ve buna bağlı olarak *Mitsva*'ların (Dini Emirler) öğrenilmesini içerir ve Tora'ya dayalı bir yaşam biçimini yaşam boyu kapsar. Tora çalışması, belirli bir yaşla sınırlı bir etkinlik olmayıp, her yaş grubuna hitap eden bir pratiğe dönüşmüştür.⁹² Yahudi eğitimi yalnızca gençlerin eğitimiyle sınırlı kalmamış; dini içerikli yetişkin eğitimi de önemli bir yere sahip olmuştur. Çocuklara kutsal yazıları okumayı öğretme süreci erken yaşlarda başlar ve bu görev öncelikle erkek çocuklar ve yetişkin erkeklere yöneliktir. Ancak rabbani dönemde, kızların ve kadınların da Tora çalışmasına katılabilmesi ve teşvik edilmesi amacıyla güçlü çabalar gösterilmiştir.⁹³

Çocuklar, bu eğitim sürecinde genellikle okul olarak kullanılan sinagogda toplanırdı. Eğitim sürecinde ezberleme, yaratıcı düşüncelerin geliştirilmesi, kutsal metinler üzerine düşünmeye teşvik, tartışma ve münazara gibi unsurlar *Heder* (Tora okulu) ve *Yeşiva*'da (Talmud Okulu)⁹⁴ Yahudi öğreniminin temel karakteristik özellikleri arasında sayılmış ve günümüzde de bu özellikler önemini korumuştur. Bu süreçte, öğretmenlerle öğrenciler arasındaki ilişkinin güçlü olması ve eğitime katılımın bir rehberlik yaklaşımı ile desteklenmesi de büyük önem taşımıştır.⁹⁵

db | 181

Yahudi pedagojisinin farklı coğrafi bölgelerde ve kıtalarda gelişimi, bütüncül bir yapı sergilememiştir; bu durum, pedagojik evrimde bölgesel, sosyokültürel ve siyasal koşulların, özellikle de Yahudi karşıtlığı tarihinin, reddedilme, zulüm, sürgün ve pogrom gibi olayların etkili olmasından kaynaklanmaktadır.⁹⁶ Bu süreçler, çoğu zaman birlikte yaşamının akışını keskin bir şekilde kesintiye uğratmıştır. Bölgesel farklılıklar göz önüne alındığında bile Yahudi pedagojisinde bazı temel nitelikler ön plana çıkmaktadır: geleneğin korunması, varlığın güvence altına alınması,

⁹² Charlotte Elisheva Fonrobert, "Ritual", *Handbuch Jüdische Studien*, hrsg. Christina von Braun - Micha Brumlik (Köln-Wien: UTB, Böhlau Verlag, 2018), 186-187.

⁹³ Gerhard Langer, *Menschen-Bildung: Rabbinisches zu Lernen und Lehren jenseits von PISA* (Böhlau Wien: 2012), 25-30.

⁹⁴ von Braun - Brumlik, *Handbuch Jüdische Studien*, 458.

⁹⁵ Michael F. Mach, "Lerntraditionen im hellenistischen Judentum unter besonderer Berücksichtigung Philons von Alexandrien", *Religiöses Lernen in der biblischen, frühjüdischen und frühchristlichen Überlieferung* (Tübingen: Mohr Siebeck, 2005), 117-118.; Langer, *Menschen-Bildung: Rabbinisches zu Lernen und Lehren jenseits von PISA*, 74-89.

⁹⁶ Stefanie Schüler-Springorum, "Antijudaismus/Antisemitismus", *Handbuch Jüdische Studien*, hrsg. Christina von Braun - Micha Brumlik (Köln-Wien: UTB, Böhlau Verlag, 2018), 363-371.

Yahudi kimliğinin yeniden inşası⁹⁷ ve eğitim yoluyla kültürel ve siyasal çevreyle etkin bir mücadele içinde özgün bir Yahudi kimliği oluşturulması amaçları öncelikli konular olmuştur. Bu hedefler, pedagojik pratiğin temelini oluşturarak, Yahudi kültürünün sürekliliğini ve kimliğinin korunmasını desteklemeyi amaçlamıştır.⁹⁸

1492 öncesi İspanya’da, Yahudi eğitiminde Arap kültürünün ve Arapça gibi yerel dillerin yanı sıra mantık, hitabet, aritmetik, geometri, astronomi ve müzik gibi seküler konuların dahil edilip edilmemesi gerektiği sorusu, Yahudi âlimleri arasında yoğun tartışmalara neden olmuş; hatta bu tartışmalar karşılıklı suçlamalarla sonuçlanmıştır. Buna karşılık, Orta Avrupa’da bulunan büyük rabbani okullar, Yahudi eğitiminin sonraki yüzyıllardaki gelişimini büyük ölçüde etkilemiştir. Rabbani din adamları, Tora ve Talmud bilgisini cemaat okullarına taşımışlardır. Bu çerçevede, “Heder” terimi 13. yüzyılda ortaya çıkmış ve basitçe “oda” anlamına gelmiştir; bu da sinagogların gençlerin eğitimi için ayrılmış özel alanlar olarak kullanıldığını düşündürmektedir.⁹⁹

182 | db

Sonuç itibarıyla Yahudi dini eğitimi, Tapınağın yıkılmasının ardından sinagogların ibadet ve eğitim merkezi olarak işlev görmeye başlamasıyla önemli bir dönüşüm geçirmiştir. Tora’nın derinlemesine incelenmesi ve rabbani literatüre yoğunlaşılması, Yahudi kimliğinin korunmasına katkı sağlamıştır. Talmudik dönemde eğitim, sadece çocukları değil, yetişkinleri de kapsayan bir süreç olmuştur; ezberleme, tartışma ve yaratıcı düşünme gibi yöntemler önem kazanmıştır. Yahudi pedagojisi, tarihsel zorluklar ve coğrafi farklılıklardan etkilenmiş, ancak bu zorluklar eğitim anlayışını daha dinamik ve esnek hale getirmiştir. Sonuç olarak, Yahudi dini eğitimi, inancın güçlendirilmesi ve kültürel sürekliliğin sağlanmasında temel bir araç olmuştur.

3. Yahudi Aydınlanmasından İtibaren Eğitim Öğretim

18. yüzyılın ilk yarısına dek Avrupa’daki Yahudi toplulukları, eğitim politikaları açısından nispeten izole bir durumda yaşıyordu. Genç nesille-

⁹⁷ Karin Finsterbusch, “Die kollektive Identität und die Kinder: Bemerkungen zu einem Programm im Buch Deuteronomium”, *Finsterbusch, Karin. "Die kollektive Identität und die Kinder: BemerkungJahrbuch für biblische Theologie 17 (2002), (t), 99-120.*

⁹⁸ Micha Brumlik, “Jüdische Bildung und Erziehung”, *Handbuch Jüdische Studien*, hrsg. Christina von Braun - Micha Brumlik (Köln-Wien: UTB, Böhlau Verlag, 2018), 353-361.

⁹⁹ Bernard Lewis, *Die Juden in der islamischen Welt: vom frühen Mittelalter bis ins 20. Jahrhundert*, übrst. Liselotte Julius, (München: CH Beck, 2004), 67-170.; von Braun – Brumlik, *Handbuch Jüdische Studien*, 457.

rin eğitimi, geleneksel kuralların çizdiği sınırlar çerçevesinde, cemaat içinde özerk bir şekilde yürütülmekteydi. Ancak bu yapı, Avrupa Aydınlanma Çağı ile gelen modern dönemde köklü bir dönüşüm geçirdi. Aydınlanma programını benimseyen ve bu düşünceyi Yahudi geleneği temelinde ya da bazı durumlarda ona karşıt bir bakışla yorumlayan Yahudi düşünürler, kendi Aydınlanma süreçlerine (*Haskala*) yönelmişlerdir. Bu düşünürler için yeniden yapılandırılmış bir Yahudi eğitimi, Yahudilerin çoğunluk toplumuyla bütünleşmesi ve toplumsal uyum sağlaması için en etkili araç olarak kabul edilmekteydi.¹⁰⁰

Neredeyse tüm Yahudi aydınlanmacılar (*Maskilim*), aydınlanma fikirlerini eğitsel programlara dönüştürme gayreti taşıyan eğitimciler olarak öne çıkmıştır.¹⁰¹ Yahudi geleneğinin gelişime açık olduğu düşüncesini benimseyen bu düşünürler, mevcut Yahudi eğitim sisteminin çağdaş dünyanın gereksinimlerine yanıt veremediği ve geriye dönük bir nitelik taşıdığı inancından hareket ediyorlardı. Bu doğrultuda, Yahudi eğitiminde ilk sıraya Batı hümanist eğitime göre biçimlendirilmiş genel eğitimi koymuş, Yahudi dini eğitimini ise ikincil bir konuma yerleştirmişlerdir. Yahudi cemaatleri içerisinde, çocuklarını artık geri kalmış olarak görülen klasik Yahudi Tora ve Talmud okullarına göndermek istemeyen Aydınlanma yanlısı ebeveynlerin sayısı hızla artış göstermiştir. Bunun sonucu olarak, çok sayıda yeni eğitim kurumu açılmış ve nihayetinde Hristiyan mezhep okullarına benzer yapıdaki din okulları kurulmuştur. Bu okulların amacı, gençlerin dindarlığını erken yaşlardan itibaren desteklemek ve geliştirmek olmakla birlikte, genel eğitime öncelik vermek şeklinde şekillenmiştir.¹⁰²

Haskala’nın çok boyutlu yapısını anlamak, Yahudi Aydınlanması hareketinin tek bir düşünce sistemi veya ideolojik çizgiyle sınırlı olmadığını gösterir. Bu dönemde Yahudi düşünce dünyasında sadece modernleşme yanlısı bir değişim isteği değil, aynı zamanda gelenekle bağları koruma çabası da belirgin bir rol oynamıştır. Yahudi Aydınlanmasının farklı yaklaşımlarla şekillenmesi, bu hareketin radikal, ölçülü ya da gelenekle daha uyumlu yollarla gelişmesine olanak tanımıştır. Moses Mendelssohn

¹⁰⁰ von Braun – Brumlik, *Handbuch Jüdische Studien*, 458.; Michael A. Meyer, “Religiöse Strömungen”, *Handbuch Jüdische Studien*, hrsg. Christina von Braun - Micha Brumlik (Köln-Wien: UTB, Böhlau Verlag, 2018), 278-279.

¹⁰¹ Meyer, “Religiöse Strömungen”, 283.

¹⁰² Eliav, *Jüdische Erziehung in Deutschland im Zeitalter der Aufklärung und der Emanzipation*. 65-87.; Julius H. Schoeps, “Aufklärung”, *Handbuch Jüdische Studien*, hrsg. Christina von Braun - Micha Brumlik (Köln-Wien: UTB, Böhlau Verlag, 2018), 287-295.

(1729-1786), David Friedländer (1750-1834)¹⁰³ ve Naftali Herz Wessely (1725-1805) gibi düşünürler, Yahudiliğin radikal bir yenilenmesi ve dönemin entelektüel akımlarıyla bütünleşmesi gerektiğini savunarak, Yahudi eğitiminin içeriğini ve yönelimini modern dünyanın taleplerine göre yeniden biçimlendirmeye çalışmışlardır. Öte yandan, Samson Raphael Hirsch (1808-1888) gibi düşünürler, modern dünyaya entegre olma arzusu ve Yahudiliğin sekülerleşme eğilimlerini eleştirip, geleneksel Yahudi öğretilerinin korunmasını önceliklendirmiştir. Hirsch'in yaklaşımı, Yahudi değerlerinin modern dünya karşısında daha katı bir şekilde korunabileceği bir entegrasyon modelini öne çıkarmıştır. Bu da, *Haskala*'nın aslında tek bir modernleşme arayışından ziyade, çeşitli düşünsel ve pedagojik stratejileri içeren karmaşık bir yapı olduğunu göstermektedir.¹⁰⁴

Aydınlanma dönemi sonrasında Yahudi kız çocuklarının eğitime verilen önemin artışı, Yahudi toplumunda toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda bir dönüm noktası olarak değerlendirilmelidir. Yahudi Aydınlanmasının başlangıçta kurduğu okullar yalnızca erkek çocuklara yönelik olsa da bu hareketin taraftarları kız çocuklarının da benzer bir eğitimi hak ettiğini savunmuşlardır. Bu doğrultuda, 1798 yılında Hamburg'da ilk Yahudi kız okulu kurulmuş ve bu gelişme, 19. yüzyıl boyunca başka kız okullarının açılmasına ve nihayet karma eğitimin benimsenmesine öncülük etmiştir. 19. yüzyılın ortalarında Almanca konuşulan Yahudi topluluklarında eğitimsiz Yahudi kızların sayısı oldukça azalmış, 1830'lardan itibaren Yahudi okullarının çoğu kız öğrencilere kapılarını açarak onlara hem genel hem de dini eğitim vermeye başlamıştır.¹⁰⁵ Bu gelişim, Aydınlanmanın etkisiyle Yahudi yaşam biçimlerinde meydana gelen çeşitliliğin ve buna bağlı olarak farklı eğitim tarzlarının oluşmasının bir yansımasıdır. Günümüzde de Yahudilik içinde gözlemlenen bu çeşitlilik, tek bir Yahudi dini eğitim modeli olmadığını, aksine Yahudiliğin çeşitli yüzlere sahip olduğunu göstermektedir. Farklı eğitim yaklaşımları, Yahudiliğin çok yönlü yapısını ve her bir Yahudi topluluğunun kendi dini, kültürel ve sosyal koşullarına uyum sağlama çabasını yansıtır. Bu durum, Aydınlanma'nın

¹⁰³ Eliav, *Jüdische Erziehung in Deutschland im Zeitalter der Aufklärung und der Emanzipation*. 31-86.

¹⁰⁴ Dominique Bourel - Henning Kniesche, "Aufklärung im Ghetto: Jüdisches Denken des 18. Jahrhunderts", *Aufklärung - Themenschwerpunkt 21 RELIGION* (2009), 227-236.; Ali Osman Kurt, "Yahudi Aydınlanma Hareketi: Haskala" *Milel ve Nihal* 7/1 (March 2010), 1-46.

¹⁰⁵ Eliav, *Jüdische Erziehung in Deutschland im Zeitalter der Aufklärung und der Emanzipation*. 298-301, 348-360; Max Grunwald, "Hamburgs deutsche Juden bis zur Auflösung der Dreigemeinden 1811", *Mitteilungen der Gesellschaft für jüdische Volkskunde H. 1 (13)* (1904), 44-71.

Yahudi toplumuna yalnızca bilgi ve beceri kazandırmakla kalmayıp, Yahudi kimliğinin yeniden yorumlanmasına ve eğitim sisteminin dönemin gereklerine göre yeniden şekillendirilmesine olanak tanıdığına işaret etmektedir.¹⁰⁶

4. Modern Dönemde (Din) Eğitim Öğretimi

Şoa öncesinde Yahudi eğitiminin yapısı, Avrupa genelinde Yahudi topluluklarının farklı dini, kültürel ve ideolojik dinamiklerine dayanan belirgin bir çeşitlilik arz ediyordu. Geleneksel eğitimin temelini oluşturan Tora ve Talmud çalışmaları, dini okullar ve *Yeşiva*’lar aracılığıyla sürdürülmekteydi; bu kurumlar, Yahudi kimliğinin korunması için önemli bir rol oynuyordu. Ancak Yahudi Aydınlanma hareketi, modern eğitim unsurlarını Yahudi eğitime entegre etme konusunda etkili bir ivme kazandırmıştı. *Haskala*’nın etkisiyle kurulan okullar, Yahudi kimliğini koruyarak bilim, felsefe ve dil gibi seküler konuları müfredata dâhil ediyordu. Bu yaklaşım, Yahudi toplumunun yalnızca dini alanlarda değil, entelektüel ve bilimsel alanlarda da güçlenmesini hedefleyen kapsamlı bir eğitim anlayışını ortaya koyuyordu. Bu karma eğitim modeli, Yahudi toplulukları için bir denge unsuru olarak görülebilir; dini ve seküler unsurların bir arada bulunduğu bu yapılar, Yahudi öğrencilerin kimliklerini korurken, aynı zamanda modern toplumla entegre olmalarına olanak sağlıyordu. Şoa öncesi bu eğitim sistemleri, Yahudi toplumunu hem içsel olarak güçlendirmiş hem de farklı sosyo-kültürel çevrelerle uyumlu bir biçimde gelişme fırsatı sunmuştur. Dini ve seküler yaklaşımların bu birleşik yapısı, Yahudi eğitiminin çok yönlülüğünü ve bu dönemin Avrupa Yahudiliğine kazandırdığı zenginliği yansıtmaktadır.¹⁰⁷

Şoa, Yahudi eğitim sistemine yıkıcı bir darbe vurmuş; pek çok eğitim kurumu, öğretmen ve öğrenci Holokost’ta yok olmuştur.¹⁰⁸ Bu büyük kaybın ardından Yahudi toplulukları, eğitim yoluyla kimliklerini yeniden inşa etmeyi ve geçmişin acılarından ders çıkararak topluluklarını güçlen-

¹⁰⁶ Kurt, "Yahudi Aydınlanma Hareketi: Haskala", 46-53.; Julius, "Aufklärung", 289-305.; Eliav, *Jüdische Erziehung in Deutschland im Zeitalter der Aufklärung und der Emanzipation*. 171-172.

¹⁰⁷ Eliav, *Jüdische Erziehung in Deutschland im Zeitalter der Aufklärung und der Emanzipation*. 185-199.; Anika Reichwald, "Haskala – die frühe jüdische Aufklärung", *Handbuch der deutsch-jüdischen Literatur*, hrsg. von Hans Otto Horch (De Gruyter, 2016), 45-59.; Abdullah Altuncu, "Haskala Sırasında Din-Bilim Çatışması: Onay Belgeleri, Bilim Kitapları ve Rabbani Din Adamları". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 59/2 (2018), 113-138. DOI: 10.1501/Ilhfak_0000001501

¹⁰⁸ Yehuda Bauer, *Jüdische Reaktionen auf den Holocaust* (Berlin: LIT Verlag Münster, 2012), 2-232.

dirmeyi bir öncelik haline getirmiştir. Yeniden kurulan Yahudi okulları, öğrencilere yalnızca dini değerleri değil, aynı zamanda Yahudi tarihini ve kimliğini aktarmayı temel hedef olarak belirlemiştir. Bu süreçte Holokost eğitimi, Yahudi eğitiminde merkezi bir role bürünmüş, bireylere tarihi bilinç kazandırarak soykırımın anısını canlı tutma ve gelecekte benzer trajedilerin yaşanmasını önleme misyonunu üstlenmiştir. Şoa sonrası Yahudi eğitimi, dini ve kültürel kimlik inşasında geçmişle bağ kurmanın önemini vurgulamış ve eğitimi bu bağın korunmasında temel bir araç olarak görmüştür. Eğitim, sadece bir aktarım süreci değil; aynı zamanda Yahudi toplulukları için direnç ve dayanışma oluşturma işlevi görmüştür. Böylece Yahudi eğitimi, dini öğretinin ötesine geçerek, Yahudi kültürünü, tarihini ve Holokost'un anısını yaşatma görevini de üstlenerek, toplumsal bir sorumluluk alanı haline gelmiştir.¹⁰⁹

20. yüzyılın başlarında Martin Buber (1878-1965), Franz Rosenzweig (1886-1929) ve Ernst Akiba Simon (1899-1988) gibi önemli düşünürler, Yahudi eğitimini özellikle yetişkinler için daha derinlikli ve kapsamlı bir temele oturtma çabası içindeydiler. Bu girişim, Yahudi eğitiminde gelenek ile modernite arasındaki uzun süredir var olan çatışmayı yeni bir çerçeve içinde ele almayı amaçlamıştır. Buber, Rosenzweig ve Simon gibi isimlerin geliştirdiği yaklaşımlar, Yahudi geleneğinin modern dünyaya uyum sağlaması kadar, onun modernitenin meydan okumalarına karşı direncini de ele alır. Bu dönemde, Aydınlanma'dan bu yana belirginleşen ve Yahudi eğitime yön veren gelenek ile modernite arasındaki gerilim, her yeni dönemde yeniden ele alınarak geleneğin zamanın gereklerine göre yeniden yorumlanmasını zorunlu kılmıştır. Buber ve Rosenzweig'in öne sürdüğü eğitim modelleri, yalnızca bilgi aktarımını değil, bireylerin manevi gelişimini ve Yahudi kimliğini güçlendirmeyi hedefleyen, çağın sorunlarını gözetken bir anlayışı yansıtır. Bu çerçevede seküler bir anlayışa sahip olarak bilinen Rosenzweig, Yahudi eğitiminde geleneksel otoritelerin tekeline karşı çıkarak ilkokuldan başlayıp yetişkin eğitime kadar uzanan ve öğretim evleriyle desteklenen kapsamlı bir eğitim modeli geliştirmiştir. Bu model, Yahudi bilgeliğini yalnızca profesyonel din adamlarının değil, her yaştan bireyin erişimine sunmayı amaçlayarak daha de-

¹⁰⁹ Michael Wermke, *Jugendliteratur über den Holocaust: eine religionspädagogische, gedächtnissoziologische und literaturtheoretische Untersuchung* (Vandenhoeck & Ruprecht, 1999), 203-204; Annegret Ehmman, "Holocaust-Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft: Analyse und Kritik". *Internationale Schulbuchforschung*, 28/4 (2006), 367-379; Kristina Damm, "Wiederaufbau, Neubeginn, Neuorientierung-Jüdische Pädagogik im Nachkriegsdeutschland". *Medaon: Magazin für Jüdisches Leben in Forschung und Bildung* 2 (2008), 1-15.

mokratik bir eğitim yapısı oluşturmayı hedeflemiştir. Dolayısıyla 20. yüzyılın başındaki Yahudi eğitim reformları, Yahudi geleneğini koruma ve modern düşünceye uyarlama arasındaki denge arayışının bir ifadesidir. Bu süreç, Yahudi eğitiminin günümüze kadar gelen çok katmanlı yapısının ve dinamizminin kökenlerine de ışık tutmaktadır.¹¹⁰

Polonyalı çocuk doktoru ve pedagog Janusz Korczak’ın (1878-1942) yaşam boyu süren çalışmaları, Yahudi pedagojisinde özgün bir örnek olarak öne çıkar. Korczak, Yahudi geleneğinde çocuklara duyulan saygıyı modern pedagojik yaklaşımla birleştirerek, çocuğa duyulan değeri çağının koşullarına uygun bir saygı esası üzerinde yeniden temellendirmiştir. Bu çerçevede, Korczak’ın eğitim anlayışı, modernite ile Yahudi değerleri arasında köprü kurarak özgün bir pedagojik çözüm sunmuştur.¹¹¹ Ancak bu modern Yahudi eğitim projeleri, Şoa’nın getirdiği trajedi ile ani bir kesintiye uğramıştır. Rosenzweig’in önceden vefatı ve Korczak’ın Holokost’ta yaşamını kaybetmesi, bu öncü isimlerin katkılarını tamamlayamamalarıyla sonuçlanmıştır. Hayatta kalan Martin Buber ise kaçış ve sürgün içinde bu mirası devralmayı başarsa da, Yahudi dünyasında artık hiçbir şey eskisi gibi değildi. Şoa sonrasında, Yahudi eğitimi geç modern dönemin değişen koşullarına uyum sağlayabilmek adına tamamen yeni bir yapılanma sürecine girmiş ve bu süreç günümüzde dahi devam etmektedir. Dolayısıyla, Şoa sonrası Yahudi eğitimi, geleneğin moderniteyle kesiştiği noktada süreklilik ve değişimin dinamik bir bileşimi olarak ortaya çıkmış; modern dünyada Yahudi kimliğini yaşatmanın yeniden tanımlandığı bir alan haline gelmiştir.¹¹²

Aydınlanma döneminde olduğu gibi, II. Dünya savaşının ardından Yahudi dini eğitimi yeniden çoğulcu bir yapıya evrilmiştir. Bu dönüşüm, Yahudi ailelerin ve farklı Yahudi akımlarının antisemitizmle başa çıkma ve kimliklerini yeniden inşa etme sürecinde geliştirdikleri çeşitli stratejileri yansıtır. Ortodoks, neo-ortodoks ve neo-hasidik akımlarda geleneksel

¹¹⁰ Eliav, *Jüdische Erziehung in Deutschland im Zeitalter der Aufklärung und der Emanzipation*. 31-91; Karlheinz Kleinbach, “Franz Rosenzweig. Der Stern der Erlösung”, *Der Blaue Reiter: Journal für Philosophie* 10 86-90 (1999), 86-90.; Jan Woppowa, “Religiöse Bildung bei Franz Rosenzweig, Martin Buber und Ernst Simon”, *Münchener theologische Zeitschrift* 54 (2003), 55-67.

¹¹¹ Kristina Schierbaum, “Bildung an offiziellen wie geheimen Orten und über disziplinäre wie nationale Grenzen hinaus Zu Janusz Korczaks akademischer Sozialisation in Warschau, Berlin, Paris und London”, *Universitäten und Hochschulen zwischen Beharrung und Reform. Bildungshistorische Perspektiven* (Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, Jürgen, 2024), 149-164.

¹¹² Woppowa, “Religiöse Bildung bei Franz Rosenzweig, Martin Buber und Ernst Simon”, 59-61.

Yahudi mirasına dönüş ve bu mirasın canlanması ön plana çıkarken; liberal ve reformist eğilimler ise, İsrail gibi devlet kurumlarıyla iş birliği içinde, dini gelenekleri modern yaşam koşullarına ve güncel gereksinimlere göre uyarlama çabası içindedir. Bu çeşitlilik, Yahudi eğitiminin artık tek bir yapısal çerçeveye oturmadığını ve her akımın kendi eğitim yaklaşımını geliştirdiğini göstermektedir.¹¹³ Geç modern çağda, Yahudi dini eğitiminin bu çoğulcu yapısı, artık mutlak bir doğruluk iddiasına dayanamayacağı ve geleneksel değerlere sorgusuz bir şekilde atıfta bulunamayacağı fikrine işaret etmektedir. Dolayısıyla, Yahudi dini eğitimi toplumsal ve kültürel değişimlere uyum sağlayabilmek için baştan sona yeniden yapılandırılmak zorundadır. Aynı şekilde, Yahudi eğitiminde artık dogmatik bir aktarım sürecinden çok, bireylerin dini kimliklerini kendi modern bağlamlarında anlamlandırmalarına olanak tanıyan bir öğrenme yaklaşımı hâkim olmuştur. Bu eğilim, dini eğitimin yalnızca Yahudi kimliğini korumakla kalmayıp, aynı zamanda onu dinamik ve eleştirel bir bakış açısıyla yeniden yapılandıran bir alan olarak işlev görmesini sağlamaktadır.¹¹⁴

Sonuç

Tevrat'ta çocuklar, bireysel kimlikleri yerine ailenin devamlılığını ve toplumsal geleceği temsil eden varlıklar olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, çocuklar yalnızca soyun devamını sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda ebeveynlerin yaşlılık döneminde sosyal güvencesi niteliği taşımaktadır. Çocuk sahibi olmanın önemi, özellikle kadınlar üzerinde güçlü bir toplumsal baskı oluşturmakta ve çocuksuzluk, toplum karşısında bir utanç kaynağı olarak algılanmaktadır. Çocuklar, Tanrı'nın bir lütfu olarak görülmekte ve toplumsal prestij kazanmanın bir yolu olarak değerlendirilmektedir.

Tevrat'ta çocuklarla ilgili eğitim sadece çocukluk dönemine yönelik bir amaçla olmayıp yetişkinliğe yönelik bir hazırlık aşaması olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşım aynı zamanda toplumsal yapının sürdürülmesi için gerekli değerlerin aktarımı olarak görülmektedir. Bu bağlamda, ço-

¹¹³ Bryan Conyer, "Pluralism in Jewish Education", *International Handbooks of Religion and Education*, hrsg von Helena Miller, Lisa D. Grant - Alex Pomson (Springer, 2011), 267-285.

¹¹⁴ Eliav, *Jüdische Erziehung in Deutschland im Zeitalter der Aufklärung und der Emanzipation*. 185-190; Stuart Charmé & Tali Zolkowicz, "Jewish Identities: Educating for Multiple and Moving Targets", *International Handbooks of Religion and Education*, hrsg von Helena Miller, Lisa D. Grant - Alex Pomson, (Springer, 2011), 163-183.; Zehavit Gross, "The Process of the Universalization of Holocaust Education: Problems and Challenges", *Contemporary Jewry*, 38/1 (2018), 5-20.

cukların rolü sadece kültürel mirasın aktarımıyla sınırlı kalmayıp, toplumsal düzenin ve aile bütünlüğünün korunmasında kritik bir öneme sahiptir. Sonuç olarak, Tevrat çocuklara bağımsız bir kimlik tanınamakta, onları aile ve toplumun sürekliliği için bir güvence olarak konumlandırmaktadır. Bu durum, çocukluk konusunun bağımsız bir araştırma alanı olarak incelenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Tevrat’ta eğitim, bireyin fiziksel, toplumsal ve ahlaki gelişimini kapsayan bir süreç olarak ele alınmakla birlikte, kavramsal olarak günümüz eğitim anlayışından oldukça farklıdır. Tevrat’ın İbranice dilinde belirgin bir eğitim terminolojisi bulunmamakta; eğitim daha çok ahlaki öğretim ve toplumsal değerlere uyum etrafında şekillenmektedir. Öte yandan çocuğun fiziksel olarak büyüme sürecinde eğitim-öğretim ve tüm disipline etme unsurlarıyla çocukların hem bedensel hem de zihinsel gelişimi sağlanırken, toplumun düzen ve devamlılığı ön planda tutulur. Eğitim sürecinde, özellikle dini ritüeller ve aile içi öğretim ile Tanah ve rabbani literatüre dayalı bir kimlik kazandırılması amaçlanır. Yasanın Tekrarındaki emirler, eğitimin yalnızca bireysel değil, aynı zamanda toplumsal bir sorumluluk olarak ele alındığını ve düzenli olarak toplumun tüm üyelerine aktarılması gerektiğini vurgular. Bu yapı, Tevrat’ta eğitim ve disiplinin Tanrı’nın yasaları ve toplumsal normlarla uyumlu bir yaşam sağlama işlevine odaklandığını göstermektedir.

db | 189

Rabbani geleneğin ve Yahudi eğitiminin tarihsel gelişimi, Yahudi kimliğinin ve kültürünün korunmasında kritik bir rol oynamıştır. Sinagoglar ve okullar, özellikle Diaspora döneminde dini ritüellerin ve eğitimin önemiyle derinleşmiştir. Eğitim, sadece dini bilgi aktarımını değil, aynı zamanda kültürel ve tarihsel kimliğin yeniden inşasını da sağlamıştır. *Has-kala* ile modern eğitim unsurlarının entegrasyonu, gelenek ve yenilik arasında bir denge kurarak toplumsal ihtiyaçlara yanıt vermiştir. *Şoa* sonrası dönemde, Yahudi eğitimi toplumsal kimliği güçlendirme ve geçmişin anısını yaşatma misyonunu üstlenmiştir. Eğitim, toplulukların direncini artırarak dini ve kültürel değerlerin aktarımını sağlarken, bireylerin kimliklerini modern bağlamda yeniden tanımlamalarına imkân tanımıştır.

Sonuç olarak Yahudi eğitimi, tarih boyunca geleneksel ve modern unsurların etkileşimiyle şekillenmiş, çok katmanlı bir kimlik inşasına zemin hazırlamıştır. Bu karmaşık yapı, günümüzde farklı yaklaşımlarla evrim geçirmekte olup, Yahudi toplumlarının özgün ihtiyaçları doğrultusunda devam etmektedir. Bu durum, Yahudiliğin zenginliğini ve çok yönlülüğünü ortaya koyarken, eğitim pratiğinin hem bireysel hem de top-

lumsal kimliğin korunmasında vazgeçilmez bir araç olduğunu göstermektedir.

Kaynakça

- A. Meyer, Michael. "Religiöse Strömungen". *Handbuch Jüdische Studie*. hrsg. von Christina von Braun - Micha Brumlik. 277-289. Köln-Wien: Böhlau Verlag, 2018.
- Altuncu, Abdullah. "Haskala Sırasında Din-Bilim Çatışması: Onay Belgeleri, Bilim Kitapları ve Rabbani Din Adamlar". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 59/2 (2018), 113-138.
- Altuncu, Abdullah. "Yahudi Geleneğinin Kutsal Metni: Sefer Tora". *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/1 (Haziran 2022), 29-62. <https://doi.org/10.46353/k7auifd.1097001>.
- Andreas, Michel. *Gott und Gewalt gegen Kinder im Alten Testament*. Tübingen: Mohr Siebeck, 2003.
- Assmann, Jan. *Das Kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: C.H. Beck, 2007.
- Bauer, Yehuda. *Jüdische Reaktionen auf den Holocaust*. Berlin: LIT Verlag Münster, 2012.
- Bourel, Dominique Bourel - Kniesche, Henning. "Aufklärung im Ghetto: Jüdisches Denken des 18. Jahrhunderts". *Aufklärung-Themenswerpunkt: RELIGION* 21 (2009), 227-236. <https://www.jstor.org/stable/24361787>
- Brumlik, Micha. "Jüdische Bildung und Erziehung". *Handbuch Jüdische Studie*. hrsg. von Christina von Braun - Micha Brumlik. 351-363. Köln-Wien: Böhlau Verlag, 2018.
- Charmé, Stuart - Zolkowicz, Tali. "Jewish Identities: Educating for Multiple and Moving Targets". *International Handbooks of Religion and Education*. hrsg. von Helena Miller, Lisa D. Grant - Alex Pomson. 163-183. Springer, 2011.
- Conyer, Bryan. "Pluralism in Jewish Education". *International Handbooks of Religion and Education*. hrsg. von Helena Miller, Lisa D. Grant - Alex Pomson. 267-285. Springer, 2011.
- Damm, Kristina. "Wiederaufbau, Neubeginn, Neuorientierung-Jüdische Pädagogik im Nachkriegsdeutschland". *Medaon: Magazin für Jüdisches Leben in Forschung und Bildung* 2 (2008).
- Ego, Beate. "Zwischen Aufgabe und Gabe Theologische Implikationen des Lernens in der alttestamentlichen und antik-jüdischen Überlieferung". *Religiöses Lernen in der biblischen, frühjüdischen und frühchristlichen Überlieferung*. hrsg. von Beate Ego und Helmut Merkel. 1-27. Tübingen: Mohr Siebeck, 2005.
- Ego, Beate - Merkel, Helmut (hg.). *Religiöses Lernen in der biblischen, frühjüdischen und frühchristlichen Überlieferung*. Tübingen: Mohr Siebeck, 2005.
- Ehmann, Annegret. "Holocaust-Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft: Analyse und Kritik". *Internationale Schulbuchforschung*, 28/4 (2006), 367-379.
- Eliav, Mordechai. *Jüdische Erziehung in Deutschland im Zeitalter der Aufklärung und der Emanzipation*. übrst. Maika Strobel, Münster: Waxmann Verlag, 2001.
- F. Mach, Michael. "Lerntraditionen im hellenistischen Judentum unter besonderer Berücksichtigung Philons von Alexandrien". *Religiöses Lernen in der biblischen, frühjüdischen und frühchristlichen Überlieferung*. Tübingen: Mohr Siebeck, 2005, 117-141.
- Feiman-Nemser, Sharon. "Beit Midrash for Teachers: An Experiment in Teacher Preparation". *Journal of Jewish Education* 72(3) (2006), 161-181. <https://doi.org/10.1080/15244110600990148>
- Finsternbusch, Karin. "Du sollst sie lehren, auf dass sie tun ...' Mose als Lehrer der Tora im Buch Deuteronomium". *Religiöses Lernen in der biblischen, frühjüdischen und*

- frühchristlichen Überlieferung*. hrsg. von Beate Ego und Helmut Merkel. 27-45. Tübingen: Mohr Siebeck, 2005.
- Finsterbusch, Karin. “Die kollektive Identität und die Kinder: Bemerkungen zu einem Programm im Buch Deuteronomium”. *Finsterbusch, Karin. "Die kollektive Identität und die Kinder: Bemerkung"* *Jahrbuch für biblische Theologie* 17 (2002), 99-120.
- Finsterbusch, Karin. *Weisung für Israel*. Tübingen: Mohr Siebeck, 2005.
- Fischer, Irmtraud. “Das Alte Testament – ein Buch für Frauen?” hrsg. Erich Zenger, *Lebendige Welt der Bibel. Entdeckungsreise in das Alte Testament*, Freiburg i.Br., 176-183.
- Fischer, Irmtraud. “Mütter und Kinder im Alten Testament”. *Welt und Umwelt der Bibel* 6, 5-9.
- Fischer, Irmtraud. “Schaff mir Kinder – wenn nicht, so sterbe ich! (Gen 30,1). Von weiblicher Sexualität, Schwangerschaft und Mutterschaft im Alten Testament – und dem gender-bias bei der wissenschaftlichen Auslegung von Frauentexten”. *Psychische Erkrankungen bei Frauen. Psychiatrie und Psychosomatik in der Gynäkologie*, hrsg. Anke Rohde – Anita Riecher-Rössler. 17-26. Regensburg.
- Fischer, Irmtraud. “Über Lust und Last, Kinder zu haben. Soziale, genealogische und theologische Aspekte in der Literatur Alt-Israels”. *Jahrbuch für Biblische Theologie* 17 (2002), 55-82.
- Fonrobert, Charlotte, Elisheva. “Ritual”. *Handbuch Jüdische Studien*. hrsg. Christina von Braun - Micha Brumlik. 173-191. Köln-Wien: Böhlau Verlag, 2018.
- Gross, Zehavit. “The Process of the Universalization of Holocaust Education: Problems and Challenges”. *Contemporary Jewry*, 38/1 (2018), 5-20. <https://www.jstor.org/stable/45209113>
- Grunwald, Max. “Hamburgs deutsche Juden bis zur Auflösung der Dreigemeinden 1811”. *Mitteilungen der Gesellschaft für jüdische Volkskunde*, H. 1/13, 44-71. <https://www.jstor.org/stable/41449473>
- H. Schoeps, Julius. “Aufklärung”. *Handbuch Jüdische Studien*. hrsg. Christina von Braun - Micha Brumlik. - 289-305. Köln-Wien: Böhlau Verlag, 2018.
- Harper, Robert Francis. *The code of Hammurabi king of Babylon*. London: The University of Chicago Press Callaghan & Company LuzAG & Company, 1904.
- Klapheck, Elisa. “Die Rabbinische Literatur”. *Handbuch Jüdische Studien*. hrsg. Christina von Braun - Micha Brumlik. 81-99. Köln-Wien: Böhlau Verlag, 2018.
- Kleinbach, Karlheinz. “Franz Rosenzweig. Der Stern der Erlösung”. *Der Blaue Reiter: Journal für Philosophie* 10 (1999), 86-90.
- Kurt, Ali Osman. “Yahudi Aydınlanma Hareketi: Haskala”. *Milel ve Nihal* 7/1 (2010), 33-59.
- Kutsal Kitap*
- Langer, Gerhard. *Menschen-Bildung: Rabbinisches zu Lernen und Lehren jenseits von PISA*. Böhlau Wien, 2012.
- Lewis, Bernard. *Die Juden in der islamischen Welt: vom frühen Mittelalter bis ins 20. Jahrhundert*. München: Übrst. Liselotte Julius, CH Beck, 2004.
- Loretz, Oswald. *Ugarit und die Bibel: kanaänische Götter und Religion im Alten Testament*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1990.
- M. Böckler, Annette. “Beten als Lernen - Lernen als Mitzwa Das Gebetbuch als Lehrbuch im Judentum”. *Religiöses Lernen in der biblischen, frühjüdischen und frühchristlichen Überlieferung*. hrsg. Ego von Beate und Helmut Merkel. 157-175. Tübingen: Mohr Siebeck, 2005.
- Müllner, Ilse. “Pessach als Ereignis und Ritual. Die narrative Einbindung kommender Generationen in Ex 12, 1-13, 16 ”. *Über die Grenze. Metalepse in Text-und Bildmedien des Altertums*. Berlin, Boston: De Gruyter, (2013), 59-94.

- Naurath Elisabeth, "Kriterien einer Didaktik nach der Shoa für den Religionsunterricht in der Grundschule". *Antisemitismusprävention in der Grundschule – durch religiöse Bildung*, hrsg. Reinhold Mokrosch, Elisabeth Naurath - Michèle Wenger. 149-161. Univ.verlag Osnabrück, 2020. <https://doi.org/10.14220/9783737001564.149>
- Reichwald, Anika. "Haskala – die frühe jüdische Aufklärung". *Handbuch der deutsch-jüdischen Literatur*. hrsg. von Hans Otto Horch. 46-59. De Gruyter, 2016.
- Rothschild, Walter L. *99 Fragen zum Judentum*. übstz. Götz Elsner, Gütersloher Verlagshaus, 2012.
- Schierbaum, Kristina. "Bildung an offiziellen wie geheimen Orten und über disziplinäre wie nationale Grenzen hinaus: Zu Janusz Korczaks akademischer Sozialisation in Warschau, Berlin, Paris und London." *Universitäten und Hochschulen zwischen Beharrung und Reform*, hrsg.von Groppe, Carola - Overhoff, Jürgen. 149-164. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt, 2024.
- Schüler-Springorum, Stefanie. "Antijudaismus/Antisemitismus". *Handbuch Jüdische Studien*. hrsg. Christina von Braun - Micha Brumlik. 363-371. Köln-Wien: Böhlau Verlag, 2018.
- Stemberger, Günter. "Schaff dir einen Lehrer, erwirb dir einen Kollegen' (mAV 1,6) - Lernen als Tradition und Gemeinschaft". *Religiöses Lernen in der biblischen, frühjüdischen und frühchristlichen Überlieferung*. hrsg. von Ego von Beate - Helmut Merkel. 141-157. Tübingen: Mohr Siebeck, 2005.
- Stubbe, Christian. *Die Ehe im alten Testament*. Hermann Dabis, 1886.
- Van der Toorn, Karel. *Family Religion in Babylonia, Syria and Israel. Continuity and Change in the Forms for Religious Life*. Leiden-New York-Köln: E. J. Brill, 1996.
- Von Braun. Christina - Brumlik, Micha. *Handbuch Jüdische Studien*. Böhlau Verlag: Köln-Wien: UTB 2018.
- Weippert, Helga. "Das deuteronomistische Geschichtswerk". *ThR* 50 (1985), 213-249.
- Weippert, Helga. "Die »deuteronomistischen« Beurteilungen der Könige von Israel und Juda und das Problem der Redaktion der Königsbücher". *Biblica*. 53 (1971), 301-339.
- Wermke, Michael. *Jugendliteratur über den Holocaust: eine religionspädagogische, gedächtnissoziologische und literaturtheoretische Untersuchung*. Vandenhoeck & Ruprecht, 1999.
- Willi-Plein, Ina. "Ort und literarische Funktion der Geburtsgeschichte des Mose". *Vetus Testamentum* 41/1, (Jan., 1991), 110-118.
- Woppowa, Jan,. "Religiöse Bildung bei Franz Rosenzweig, Martin Buber und Ernst Simon". *Münchener theologische Zeitschrift* 54, 55-67.

