

Paylaşılan Praksis: Hayatı İnanç İnancı Hayatla Buluşturmak -Thomas Groome'ın Din Eğitimi Yaklaşımının Eleştirel Analizi-

Turgay Gündüz

Yrd. Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
Din Eğitimi Ana bilim dalı Öğretim Üyesi
tgunduz@uludag.edu.tr

Öz

Bu makalede Thomas Groome tarafından geliştirilen paylaşılan praksis yaklaşımı analiz edilmektedir. Paylaşılan praksis, modern toplumda yaygınlık kazanan ve bir din eğitimi problemi olarak din ile hayat arasındaki görece mesafeli duruşa çözüm arayışı çerçevesinde din ile hayatı birbiriyle buluşturmayı hedefleyen bir din eğitimi yaklaşımıdır. "Hayattan inanca, inançtan hayata" cümlesi ile özetlenebilecek bu yaklaşımla, bir yandan günlük yaşamı inanç konularıyla buluşturmak, diğer yandan çoğu zaman günlük hayatın dışında veya uzağında tutulan kutsal metinleri bugün yaşanan hayatın içinde yeniden okuma hedeflenmektedir. Böylece bir yandan dinî muhteviyatla buluşturulan günümüz insanının hayatı inanç ilkeleri doğrultusunda gelişmeye ve değişmeye açık hâle getirilirken, diğer yandan inanç konuları günümüze taşınarak bugünün şartlarında yeniden anlaşılması ve anlamlandırılması hedeflenmektedir. Paylaşılan praksis yaklaşımının, din eğitimiinde inanç ile hayatın birbirine yakınlaşmasında etkili olabilecek bir yaklaşım olduğu söylenebilir; ancak, uygulayıcısına göre bu yaklaşımla hayat ile inanç arasında dengeli bir etkileşimi hedeflemek mümkün iken, aynı zamanda hâlihazırdaki hayatın inanca veya inancın hâlihazırdaki hayata kolaylıkla kurban edildiği bir yaklaşım hâline gelmesi de mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Paylaşılan praksis, din eğitimi, inanç eğitimi, Thomas Groome, dinî hayat

Shared Praxis: Bringing Life to Faith and Faith to Life

-A Critical Analysis of the Religious Educational Approach by Thomas Groome-

This paper analyzes the shared praxis approach to religious education of Thomas Groome. In seeking a solution to the distant stance, as a religious educational problem, between life and faith pervaded in modern societies, shared praxis is a religious educational approach aiming to bring life and faith together. By this approach outlined in the statement of "bringing life to faith and faith to life", it is aimed, on the one hand, to bring closer daily life and subject matters in faith, and to re-read the sacred texts, here and now, which are mostly kept away or out of the current life on the other hand. Thus, the modern man's life which is brought together with faith, is exposed to develop and convert according to the principles of faith, and also, it is aimed to re-comprehension and re-interpretation of the subject matters in faith in the current conditions of the contemporary life. It can be said that shared praxis is an approach which has a potential to be effective in religious education in bringing life and faith closer. However, though it is possible to aim a balanced interaction between life and faith, it is also possible to become an approach by which the life is sacrificed for the faith, or the faith is sacrificed for the life at the hands of its practitioner.

Key Words: Shared praxis, religious education, education in faith, Thomas Groome, religious life

Atıf

Turgay Gündüz, İnanç Hayatla Buluşturmak -Thomas Groome'ın
Din Eğitimi Yaklaşımının Eleştirel Analizi-, Marife, Yaz 2014, ss. 85-105

Giriş

Bilgi ile eylem, söz ile davranış ve inanç ile hayat arasında güçlü bir ilişkinin tesisi kutsal kitapların önemle üzerinde durdukları temel hususlardandır. Toplum-sal hayatta da bunlar arasında uyum ve birbirini tamamlayıcı nitelikte bir yaşantı, geçmişten günümüze her dönem övgüye mazhar olmuş ve erdemli yaşamın vazgeçilmezleri arasında görülmüştür. Özü sözü bir olmak, inandığı gibi yaşamak, artı değer ifade eden davranışlar için söylenen sözlerdir. Bunun için, bu birliği sağlamak din eğitiminin de genel hedefleri arasında önemli bir yer işgal eder.

Aydınlanma dönemi ile başlayıp günümüzde özellikle Batı toplumlarında kesif bir şekilde yaşanan ve Müslüman toplumların da ciddi ölçüde nasibini aldığı din ile hayat arasındaki görece mesafeli duruş, genelde, incelenmeye değer bir fenomen olarak sosyal bilimcileri, özel olarak da din eğitimi bilimcilerini yakından ilgilendirmektedir. Zira din, bir anlamda inancın hayata yansıyan boyutudur; bu boyutuyla din bilimlerinin konusu ve aynı zamanda onların varlık sebebidir. Din bilimleri inancın hayata yansıyan farklı boyutlarıyla ilgilendiği gibi, din eğitimi de inanç ile hayat arasındaki bağın temel dinamizmini ve işleyişini konu edinir; bu bağın nasıl güçlü bir şekilde kurulabileceğini araştırır, bunun yöntemlerini geliştirir.

Günümüzde insanların kendini ifade ederken kullandıkları dinî kimliklerle inançları ve yaşantıları arasında ciddi mesafeler oluşmuş, inanç ile hayat arasındaki bağ ya oldukça zayıflamış veya suni ve naif örgülerle varlığını sürdürmekte, kimi zaman ise paradoksal denilebilecek bireysel ve sosyal yaşamlar varlık göstermektedir. Müslüman kimliğini benimsediği halde açık bir şekilde ırkçılık yapan, Hristiyan veya Yahudi kimliğini sahiplendiği halde herhangi bir tanrıya inanmadığını, ateist olduğunu söyleyen insanların varlık gösterdiği bir toplumda yaşıyoruz.¹ Postmodern hayat biçimlerinin bir tezahürü olarak da okunabilecek bu yapı, özellikle büyük dinî gelenekler cephesinden; birliğin bozulması, bütünlüğün parçalanması ve parçaların birbirinden bağımsız olarak hareket etmeleri anlamına gelmektedir. Dinî inanç sahipleri açısından bu, şüphesiz kaygı verici bir durumdur.² Din eğitimi cephesinden de bu durum şüphesiz incelenmeye değer ve çözüm üretilmeye muhtaç esas problemler arasında yer almaktadır. Çünkü din ile hayat arasındaki birliği ve bütünlüğü korumak, anlamı güçlendirmek din eğitiminin esas uğraşları

¹ Bk. Groome, *What Makes Us Catholic? Eight Gifts for Life*, s. ix; Haidt, *The Happiness Hypothesis: Finding Modern Truth in Ancient Wisdom*, s. 183, 214.

² *Paylaşılan praksis* yaklaşımını geliştirmeye sevkeden esas amillerden biri de inanç ile hayat arasında iyice kendini belli eden ve dinî otoritelerce dile getirilen boşluk olmuştur. Nitekim bu husus, II. Vatikan konsilinin de yoğun gündem maddelerinden biri olmuş ve "II. Vatikan Konsili, Katoliklerin inançları ile hayatları arasında yaptıkları ayırmadan dolayı son derece üzüntü içindedir" (*Constitution on Church in Modern World*, no. 43, Abbott 243) ifadeleriyle dile getirilmiştir. Kilisenin en üst makamlarınca derinden hissedilen bu sorun, henüz bir üniversite öğrencisiyken Groome'ı da ziyadesiyle etkilemiş, Katolik bir din eğitimcisi olarak inanç ile hayat arasında köprülerin kurulması gereği, azmi ve iradesi onda o dönemde filizlenmiştir. Bk. "Bring life to faith and faith to life for a Shared Christian Praxis approach and against a detractor", <http://compassreview.org/spring06/4.html>, (Erişim tarihi: 9.7. 2011).

arasında yer almaktadır.³ İnancın insan hayatındaki anlam ve değerini besleyip, yaşamın inanç ilkeleri doğrultusunda şekillenmesine imkân verecek teorik zemini hazırlamak ve pratik uygulamalara rehberlik edecek esaslar ve yöntemler geliştirmek günümüz din eğitimi biliminden beklenen önemli görevler arasında yer alır.⁴ Din eğitimi; inanca konu olan tüm unsurların yaşanan hayattan kopuk ve ayrı bir evrende varlık göstermesine izin vermeden hayat ile ilişkili olmasına ve inancın insanın beşeri yönüne tümenden yabancı olmayan bir düzlemde varlığını sürdürmesine imkân sağlayacak bir gelişim seyri takip etmesine yardımcı olabilir. Daha açık bir ifade ile din eğitimi, gerek bireysel ve gerekse sosyal zeminde yaşanan hayatın, inanılan dinin temel esasları doğrultusunda şekillenmesine zemin hazırlayabilir. Bununla birlikte, inançların kaynağı durumundaki kutsal metinlerin, bugün yaşadığımız hayatta nasıl daha anlaşılır, daha anlamlı ve daha canlı bir hâle getirileceği de din eğitiminin biliminin ilgi alanı içerisinde yer alır.

Farkında ve ihtiyacı içinde olduğumuz bu iş nasıl yapılacaktır? Ne tür bir yaklaşım tercih edilmelidir? Benimsenen dinin inanç esaslarının önemsendiği ve benimsendiği bir hayatın inşasında kim hangi görevi üstelenecektir? Bu hayatın inşasında etkili olacak inanç unsurlarının seçimi, yorumlanması ve yaşanan hayata adaptasyonunda nasıl bir yöntem tercih edilecektir? Bu yaklaşım ne tür eğitimsel süreçler içermektedir? Bu sorulara cevap vermek amacıyla Thomas H. Groome tarafından geliştirilen “*paylaşılan praksis* (shared praxis)” yaklaşımı bu çalışmanın konusudur. Hayat ile inancı buluşturmayı hedefleyen bu din eğitimi yaklaşımı, bu makalede eleştirel bir gözle incelenmeye çalışılacaktır.

Groome, din eğitimi görüşleri ve *paylaşılan praksis* yaklaşımı ile başta Amerika kıtası olmak üzere Avrupa ve özellikle Avustralya’daki Katolik okullarda etkili olmuş⁵, II. Vatikan sonrası Katolik din eğitimi programlarının yeniden düzenlenmesinde ve okutulan ders kitaplarının hazırlanmasında birinci derecede rol almış Katolik bir din eğitimcisidir⁶. Ayrıca bu yaklaşım, yeni din eğitimi pedagojileri geliştiren diğer araştırmacılara da ilham kaynağı olmuştur.⁷ Her ne kadar Hristiyan din eğitimi temel alan bir yaklaşım olsa da diğer dinlerin öğretiminde de esas

³ Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, s. 76-77; Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*, s. 30; Parlador, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, s. 14.

⁴ Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, s. 32; Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*, s. 32.

⁵ Bk. Bezzina vd., “Shared Christian Praxis as a Basis for Religious Education Curriculum the Parramatta Experience” (A paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Religious Education, Southport, 1996), s. 3, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED401266.pdf>, (Erişim tarihi: 15.08.2011).

⁶ Groome’in birinci yazar olarak görev aldığı din eğitimi müfredatları şunlardır:

God With Us, (Ana okulundan 8. sınıfa kadar), Sadlier, 1984.

Coming to Faith religion curriculum (Ana okulundan 8. sınıfa kadar), Sadlier, 1989.

New and Revised Edition of Coming to Faith, (Ana okulundan 6. sınıfa kadar), Sadlier, 1995.

Bunlar, Amerika Birleşik Devletleri’ndeki Katolik okullarda ve kilise okullarında son 20 yılda en yaygın olarak okutulan din eğitim müfredatıdır. Ayrıca ergenler için yazılan inanç serisi (*Credo Series*, Veritas, 2011)’nin genel editörü.

⁷ Bk. Goldberg, “Developing Pedagogies for Interreligious Teaching and Learning”, s. 345.

alınabilecek yapıda olduğu ifade edildiğinden⁸ belli bir inanç sistemine hasretmek-sizin genel bir perspektifle incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada analize konu olan *paylaşılan praxis* yaklaşımının teorik boyutu doğrudan Groome'ın eserlerinden yararlanılarak oluşturulmuştur. Groome, söz konusu yaklaşımın temelini, 1970'li yılların ikinci yarısında hazırladığı ve 1980 yılında *Christian Religious Education: Sharing Our Story and Vision* adıyla yayınlanan doktora tezi ile atmıştır. Daha sonra geliştirerek *Sharing Faith: A Comprehensive Approach to Religious Education and Pastoral Ministry: The Way of Shared Praxis* adlı eserinde son şeklini vermiş ve detaylarıyla ortaya koymuştur. Araştırmamızda *paylaşılan praxis* yaklaşımının analizinde bu eser esas alınmış, bununla birlikte diğer pek çok çalışmasına da müracaat edilmiştir. Ayrıca bu yaklaşımın uygulanış tarzı ve pratik boyutu ile ilgili bilgiler, Groome'ın 27 Haziran – 8 Temmuz 2011 tarihleri arasında Boston College, School of Theology and Ministry'de bu yaklaşımla verdiği derslere katılarak yapılan gözlemler ve ders dışında kendisi ile gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla elde edilmiştir.

Paylaşılan Praxis Yaklaşımı

Din eğitimcileri ve din hizmetlileri belli bir amaca dönük olarak insanlarla birlikte olmak, görevlerini ifa ederlerken hem sağlam ilkelere dayanmak hem de etkili uygulama biçimlerinden yararlanmak durumundadırlar. *Paylaşılan praxis* yaklaşımı öncelikle bu amaçla ortaya konmuş bir çalışmadır.⁹ O, tek başına ne bir teori ne de pedagojik bir yöntemdir. Groome, *teori* ya da *metot* yerine *yaklaşım* kelimesini özellikle tercih eder;¹⁰ çünkü *praxis* bunların her ikisini de içinde barındıran bir kavramdır. *Yaklaşım* kelimesi “bilgiye ve düşünceye dayalı (teori) bir din eğitimi uygulamasını (metot) ifade etmektedir.¹¹ *Paylaşılan praxis*, aynı zamanda bir *meta-yaklaşım*dir. *Meta-yaklaşım* sözcüğü ile din öğretimi ve din hizmetlerinin çok çeşitli durumlarına kolayca uyarlanabilecek kuşatıcı bir perspektif kast edilmektedir.¹² *Paylaşılan praxis* daha çok bir paradigma niteliği taşır ve teorik temellerden bilgi desteğini alan genel bir yaklaşım tarzı olarak düşünülür.

Groome, çalışmalarında *praxis* kelimesini, düşünerek veya düşleyerek belli bir amaca yönelik yapılan her tür insan etkinliği ya da yaptığımız şey üzerine düşünme biçimimiz ve onu gerçekleştirme gayemiz¹³ anlamında kullanmaktadır. Bu anlamda *praxis*, teori ve pratiği diyalektik bir şekilde bir arada tutan, düşünmeyi gerektiren, aktif ve yaratıcı etkinlikleri bir bütün olarak ifade eden bir kavramdır.¹⁴ *Praxis*, gerek kişisel, kişilerarası, sosyopolitik gerekse evrensel eylemlerinde öz-neler olarak ortaya koydukları ilişkilerinde insanların “varlığı”nın herhangi bir

⁸ Bk. Groome, “A Shared Praxis Approach to Religious Education”, s. 765.

⁹ Groome, *Sharing Faith*, s. 133.

¹⁰ Groome, *Christian Religious Education*, s. 137; a.mlf. *Sharing Faith*, s. 133, 295; a.mlf., “A Shared Praxis Approach to Religious Education”, s. 765.

¹¹ Groome, *Christian Religious Education*, s. 137.

¹² Groome, *Sharing Faith*, s. 2, 280.

¹³ Groome, “A Shared Praxis Approach to Religious Education”, s. 768.

¹⁴ Groome, “A Shared Praxis Approach to Religious Education”, s. 768.

yönünde ifade edilen ve ondan neşet eden bilinç hâline ve delaletine işaret eden pedagojik yaklaşımın belirleyici bir terimidir.¹⁵ Groome, yaklaşımının merkezine praxis kavramını yerleştirerek paylaşımına konu olan hususların sahibinin bilinçli ve iradeli bir şekilde varlığını ortaya koyduğuna işaret eder. Freire gibi¹⁶ o da, deneyim (experience) kelimesinin kişinin farkında olarak veya olmayarak görüp geçirdiği yaşantıları ifade eden bir kavram olduğunu ve “praxis”i tam olarak karşılamadığını ifade eder.¹⁷ Praxis, teori ve pratik ikilemine izin vermeden, her ikisini bir bütün olarak ifade eden, aynı etkinliğin ikiz unsuru olarak gören bir kavramdır. Praksiste teori, pratiğe yön veren bir özellik olmaktan çok düşündürücü bir unsur olarak yer alır.¹⁸

Praxis’in, bir bütünü oluşturan unsurlar olarak aktif, düşündürücü ve yaratıcı olmak üzere üç yönü vardır. Aktif yönü bilincin gelişimini, düşündürücü yönü eleştirel bilinç gelişimini, yaratıcı yönü ise yeni bir bilincin keşfini, varlığını ortaya koyuşunu ve dünyada var olma biçimini ifade eder.¹⁹ *Praxis* yoluyla bilme, sonuçları önceden kestirebilmek ve yeni imkânları değerlendirebilmek için yapıp edilen ve olup bitenler üzerinde bilinçli bir zihinsel tepkidir (reflection).²⁰

Başlıktaki *Paylaşılan* sıfatı, karşılıklı paylaşımı, aktif katılımı ve kendisi, başkaları, Tanrı ve inanılan dinin geçmiş ve geleceğe ilişkin tüm muhteviyatı ile diyalog hâlinde olmaya işaret eder. Bu kelime ile aynı zamanda, öğretmenin anlam inşa edici, öğrencilerin de pasif alıcılar olduğu şeklindeki anlayışın aksine, eğitim öğretimin karşılıklı bir etki süreci olduğu anlatılmak istenir.²¹ *Paylaşılan* ifadesi, bir yandan öğretme-öğrenme süreci içerisindeki toplumsal / müşterek dinamiklere, karşılıklı konuşmaya ve öğrencilerin güncel *praxis*lerini (kendi hayat öyküleri ve vizyonlarını) paylaşmalarına işaret ederken diğer yandan, dinî gelenek ve bakış açılarını paylaşmalarına ima eder. *Paylaşılan* kelimesinin işaret ettiği ikinci bir anlam da, hayat ile inancın birbirine yakınlaşması ve bütünleşmesi düşüncesidir. Paylaşım, sadece kişiler arasında değil hayat ve inancın unsurları arasında da olacak ve yaşanan bir inanca dönüşecektir.²² *Paylaşılan praxis* yaklaşımı, üyeleri arasında bir iletişim toplumu yaratmayı, onların aktif bir şekilde öğretme-öğrenme dinamiği içerisine dâhil olmalarını teşvik etmeyi şart koşar; onları birbirleriyle konuşmaya, ortaklığa ve birlikte öğretmeye çağırır.²³ Zira bu birliktelik, daha sonra, benimsenen inanç bağlamında Tanrı ile birliktelik ve onunla muhabbet şeklinde tezahür edecektir.

Paylaşılan praxis, öğrencilerin zaman ve mekân içerisinde kendi tarihi kurumları ve sosyal / kültürel gerçeklikleri üzerine eleştirel düşündükleri, dinî gele-

¹⁵ Groome, *Sharing Faith*, s. 136.

¹⁶ Freire, *Pedagogies of the Oppressed*, s. 87.

¹⁷ Groome, *Christian Religious Education*, s. 152; “A Shared Praxis Approach to Religious Education” s. 768.

¹⁸ Groome, *Christian Religious Education*, s. 152.

¹⁹ Groome, *Sharing Faith*, s. 137.

²⁰ Groome, “A Shared Praxis Approach to Religious Education”, s. 768.

²¹ Groome, *Sharing Faith*, s. 2, 142; Groome, “A Shared Praxis Approach to Religious Education”, s. 771.

²² Groome “A Shared Praxis Approach to Religious Education”, s. 771.

²³ Groome, “A Shared Praxis Approach to Religious Education”, ss. 770-771.

nekteki tüm anlatılara ve vizyona (hikmete) birlikte ulaştıkları, bu dinî anlatıları ve vizyonu kişisel olarak toplumsal yaşam için elverişli hâle getirdikleri, dinî inanç dâhilinde Tanrı'nın tüm yaratıkları kuşatıcı hâkimiyeti doğrultusunda yenilenen *praksisin* yaratıcı içeriği ile katılımcı ve diyaloga dayalı bir pedagojidir.²⁴

İnsanların günlük hayatlarıyla ilgilenmeleri, başka bir ifadeyle, bu dünyada yaşadıkları hayatları üzerine düşünmeleri, “epistemik ontoloji”nin felsefi temeline değer katan ve hikmeti hedefleyen bir pedagojiyi ortaya çıkarmanın etkili bir yoludur.²⁵ *Paylaşılan praksis* yaklaşımında “hâlihazırdaki *praksis*”, başka bir ifade ile yaşanan hayat, din eğitimi müfredatının bütünleyici yönü olarak görülmektedir. Bu yaklaşım, Tanrı'nın günlük hayatta her an kendini gösterdiği, varlığını hissettirdiği inancını yansıtır. *Paylaşılan praksis*, aynı zamanda böyle bir teolojik gerekçeye dayanır. İnsanları bu dünyadaki yaşantıları üzerine düşünmeye davet etmek, kutsal kitap ve dinî gelenekteki “gerçek içerik”e ulaşmalarının önünde bir engel olarak düşünülmemelidir; aksine günlük yaşam üzerine dikkat çekmek Tanrı'nın var olduğunu ve günlük hayatlarında onun lütfuyla kendini gösterdiğini anlamalarına imkân veren bir yaklaşım olarak görülmelidir.²⁶

Groome'a göre, *paylaşılan praksis* yaklaşımı son derece sadedir. Karmaşık olmamakla birlikte çok basit de değildir; zira bu yaklaşım din eğitimcisinin gönüllü ve istekli olması yanında sağlam ve samimi inanca sahip olmasını gerektirir. Bu öyle bir isteklilik hâlidir ki sadece bir hünerle gerçekleştirilebilecek bir şey değildir, her defasında üzerinde yeniden düşünmeyi gerektirir.²⁷ Her ne kadar kolay kavranabilir olsa da emek isteyen, zahmetli ve derin anlamlar taşıyan bir yaklaşımdır.

Paylaşılan praksis yaklaşımının temeli, “insanların hayatlarını inanç, inançlarını da hayatla buluşturmak”,²⁸ her ikisini birbiriyle bütünleştirmektir.²⁹ Hayatı inanca yaklaştırmak ve inancı hayata uyarlama yaklaşımı, yani *paylaşılan praksis*, din eğitimcisinin belli bir amaca dönük öğretme/öğrenme etkinliklerini nasıl maharetle sergileyeceği, başlangıcı, ortası ve sonunda ne tür pedagojik süreçler planlayacağını kılavuzlayan çağdaş, tabii, bütüncül ve esnek bir yaklaşımdır.³⁰ Hayatı imanla bütünleştirmek, haddizatında, teolojinin de ana konularından biridir.³¹

Hayatı inanç, inancı hayatla buluşturmak ifadesindeki “hayat” ve onun üzerinde düşünme, *praksis* kelimesinin eş anlamlısı olarak düşünülmektedir. “İnanç” kelimesi ise büyük harfle yazıldığında inanılan dinin inanç esasları, tarihi, geleneği ve dünya görüşü (vision) anlamında kullanılmaktadır. Yazar, kendi çalışmalarında bununla Hristiyan inancını kastetmektedir. İnanç ile hayat arasında hedeflenen

²⁴ Groome, *Sharing Faith*, s. 135.

²⁵ Groome, *Sharing Faith*, s. 133.

²⁶ Groome, “A Shared Praxis Approach to Religious Education”, s. 769.

²⁷ Groome, “A Shared Praxis Approach to Religious Education” s. 763.

²⁸ Groome, *Education for Life*, s. 12, 35, 102, 196, 270, 279; Groome & Horell, *Horizons and Hopes*, s. 28.

²⁹ Groome, “A Shared Praxis Approach to Religious Education”, s. 763.

³⁰ Groome, “A Shared Praxis Approach to Religious Education”, s. 763; a. mlf., *Will There Be Faith*, ss. 5-6.

³¹ Groome, *What Makes Us Catholic*, s. 12.

ilişki sadece birbiri arasında bağ kurmak değil, ikisi arasında tam bir bütünleşmenin sağlanmasıdır. Bu yaklaşımdan beklenen öğrenme çıktısı da budur.³²

Groome'ın çeşitli yazılarında, bir yandan insanların inançları doğrultusunda yaşamaları için büyük bir istek ve çaba gözlenirken, diğer yandan aynı oranda söz konusu inancın benimsenmesi ve yaşantıya dönüştürülmesinde bütün sorumluluğu kişinin kendisinin üstlenmesine ayrı bir önem atfedilir. Eğitim sürecinin çeşitli aşamalarında, öğrencinin bir yandan kendi hayatına, yaşantılarına, geçmişine; diğer yandan ise, sahip olduğu dinî inanç ve değerlere eleştirel tavır geliştirerek geleceği veya inançları bilinçsizce içe aktarmamasına özen gösterilir. Yaklaşımın çeşitli aşamalarında geliştirilmesi hedeflenen eleştirel bakış bunu sağlamaya dönük bir çaba olarak görülmektedir. Bununla birlikte *paylaşılan praksis* yaklaşımında “bilgilendirme” yanında bir “biçimlendirme” çabası da açık bir şekilde görülmekte ve yazar tarafından da bu ifade edilmektedir.³³ Fakat bu çaba, *paylaşılan praksis* yaklaşımı ile öğrencilerin etkin bir şekilde katılımı sağlanmak suretiyle onlar üzerinden ve onlar aracılığıyla yapılmaya çalışılarak “aşılama” tarzında bir eğitim tarzına dönüşmemesine özen gösterilmektedir.

Groome, Jesuit geleneğinin kurucusu Loyolalı Ignatius'un “her şeyde Tanrı'nın varlığını görme” prensibine atıfla Kutsal Ruh'un kalplerimizde, toplumların hayatında ve evrende sürekli etkin olduğunu ifade eder.³⁴ O'nun varlığı günlük sıradan yaşantımız içinde saklı olduğuna göre, O'nu fark ettirmek için de ilk olarak insanların hayatından işe başlamak gerekir. Başka bir ifadeyle, hayat Tanrı'nın kendi varlığını her an hissettirdiği bir alan, hayatta yaşanan her şey de onun külli iradesinin birer tecellisinden başka bir şey değildir. O halde günümüze veya geçmişe ait hayat hikâyelerinin paylaşımı ve üzerinde tefekkür edilmesi, O'nun varlığını kişisel olarak fark etmenin birer vesilesi olacaktır. Sürekli olarak insanların hayatlarını inançla, inançlarını hayatla buluşturmayı teşvik eden böyle bir metodoloji din eğitimi pedagojisi içerisine yerleştirilirse, hayat ile bütünleşik bir inanç ve inanç ile bütünleşik bir yaşamın ortaya çıkması daha kolaylıkla mümkün ve muhtemel olacaktır. İşte *paylaşılan praksis* yaklaşımı ile insanlar başka bir otoritenin güdümüne girmeden, ne yapmaları gerektiğini söylemesine gerek kalmadan, kendi arzu ve iradeleri ile hayatlarını ve inançlarıyla bütünleştirmeyi öğreneceklerdir. Böyle bir yöntemle ancak ve inançlarının gerçek sahibi (öznesi) olabilecek ve yapıp ettiklerinin sorumluluğunu üstlenebileceklerdir.³⁵

³² Groome, “Bringing life to faith and faith to life for a Shared Christian Praxis approach and against a detractor”, <http://compassreview.org/spring06/4.html>, (Erişim tarihi 9.7. 2011).

³³ Groome, *Sharing Faith*, s. 194, 243.

³⁴ Groome, *What Makes Us Catholic*, ss. 84-85.

³⁵ Groome, *What Makes Us Catholic*, s. 85. Ayrıca bk. *Sharing Faith*, s. 94, 148, 179, 253; “Bring life to faith and faith to life for a Shared Christian Praxis approach and against a detractor”, <http://compassreview.org/spring06/4.html>, (Erişim tarihi 09.07.2011).

Devinimler

Paylaşılan praksis yaklaşımı kendi içinde “devinim” (movement) adı verilen beş ayrı etkinlikten oluşmaktadır. Groome, 1980 öncesi yazılarında bu beş etkinliği ifade etmek üzere kullandığı “adımlar” (steps) kelimesinin bu yaklaşımda var olan esnekliği yansıtmadığı ve bu beş etkinliğin birbirini sıralı olarak takip ettiği şeklinde yanlış bir anlamaya sebebiyet verdiği için sonraki çalışmalarında “devinimler (movements)” kelimesini kullanmayı tercih etmiştir. Zorunlu bir takip sırası olmaksızın tıpkı bir senfoni orkestrasında veya bir dans gösterisindeki gibi, çalınan parça veya sergilenen oyunun özelliğine göre yer değiştiren notalar ve hareketler şeklinde serbestçe işleyen bir sürece işaret etmek için bilinçli olarak ‘devinimler’ kelimesini kullanmıştır.³⁶

Bunlar; (1) Mevcut *praksisi* isimlendirme, (2) Mevcut eylem üzerinde eleştirel düşünme, (3) Dinî geleneğin muhteva ve müktesebatını (story) ve gelecek perspektifini (vision) ulaşılır kılma, (4) Dinî geleneğin müktesebatı ve gelecek perspektifini katılımcıların (öğrencilerin) hayat durumlarına ve vizyonuna uyarlama, (5) Dinî inancın yaşanması için karar verme veya kişisel bir tepki geliştirme devinimleridir.³⁷

Şimdi bunları biraz daha yakından inceleyelim.

1. Devinim: “Mevcut Praksis”i İsimlendirme

Bu devinimde, öğrencilerden, genellikle ele alınan bir konu veya bir sembol hakkında kendi kişisel veya içinde yaşadıkları toplumun “hâlihazırdaki *praksis*”ini herhangi bir biçimde ifade etmeleri / isimlendirmeleri istenir. Dersin içeriği hususunda öğrenciler, kendi kişisel hayatları veya içinde yaşadıkları toplumun *praksisinde* konunun nasıl yaşandığını veya meydana geldiğini, nasıl bir çözüm ürettikleri ya da realize ettiklerini kendi yaşamlarından örneklerle anlatabilirler. Ayrıca, o konuyla ilgili duygularını, tutumlarını, sezgilerini, hislerini, konunun mevcut *praksisinde* gördükleri etkili değerleri, anlamları ve inançları ifade edebilirler.³⁸ Böylece, din eğitiminde işe; insanların dikkatlerini kendi hayatlarına, yaşantılarına ve tecrübelerine dikkat çekmek ve farkındalık yaratmakla başlanmaktadır.³⁹

2. Devinim: Mevcut Eylem Üzerinde Eleştirel Düşünme

“Mevcut eylem” üzerinde “eleştirel düşünme”ye teşvik edilen bu devinimde amaç öğrencilerin düşünce gücünü derinleştirmek ve mevcut *praksis* hakkında eleştirel bilinç kazanmalarını sağlamaktır. İkinci devinim; öğrencilerin, içinde yaşadıkları yer ve zamanda hâlihazırdaki *praksisin* eleştirel bir şekilde sahiplenilmesine imkân verir. Mecazi olarak ifade etmek gerekirse ikinci devinimde, derse katkı

³⁶ Bk. Groome, *Christian Religious Education*, s. 231, 1. açıklama notu.

³⁷ Bk. Groome, *Christian Religious Education*, ss. 207-223; *Sharing Faith*, ss. 146-148.

³⁸ Groome, *Sharing Faith*, s. 146.

³⁹ Groome, *Will There Be Faith*, ss. 34-35.

lanların kendi “hikâye” ve “vizyon”larını diyalog hâlinde birbirleriyle paylaşmaları, “neden?”, “nasıl?” sorularıyla paylaşılanlar üzerinde düşünmeleri sağlanır.⁴⁰ Geçmiş yaşantılar yanında, bazı davranışların gelecekte doğuracağı muhtemel sonuçları üzerine düşündürülür.

3. Devinin: İnanılan Dinin Temel Muhteva ve Müktesebatı (Story) ve Gelecek Perspektifinin (Vision) Sunumu

İnanılan dinin ders konusu ile ilgili inanç esasları, temel yargıları, değerlendirmeleri ve bakış açıları, hikâye ve kıssaları ve bunlarda verilmek istenen mesajlar öğrencilerle bu devinimle paylaşılır. Burada yazarın kullandığı üç anahtar kelime vardır: “Hristiyan”, “Hikâye (story)” ve “vizyon (vision)”.

“Hristiyan” kelimesi, yazarın *paylaşılan praksis* yaklaşımına temel oluşturan dinî inanç sistemini simgelemektedir. Onun yerine, bu yaklaşımın uygulanacağı başka herhangi bir din veya inanç sistemini yerleştirmek mümkündür. Bu yüzden “Hristiyan” kelimesi “inanılan din” olarak değerlendirilebilir.⁴¹ *Praksis yaklaşımını* din dışı bir alana uyarlama durumunda ise bu kelimeyi, öğretim konusunun genel adı olarak düşünmek mümkündür.

“Hikâye” ve “vizyon”, bir cümle ile, inanılan dinin bütün tarihsel gerçekliğini sembolize eden metaforik ifadeler olarak düşünülebilir. Hikâye kelimesiyle, geçmişte yaşamış veya günümüzde yaşayan belli bir dinî geleneğe mensup toplumların farklı dinî inanış ve yaşantı biçimleri anlatılmak istenir. Bu farklı dinî inanış ve yaşantı biçimleri, temel dinî metinler, gelenek, ibadet tarzları, itikadî esaslar, doktrinler, teolojiler, dinî semboller, kullanılan din dili, değerler vs. gibi daha pek çok alanda tezahür etmiş veya ediyor olabilir. Hikâye, bütün bunları sembolize eden bir kavramdır. Vizyon ise, inanılan dinin gelecek tasavvuru, inanırlarından ulaşmaları hedeflenen ideal yaşantı biçimi, bir anlamda Tanrı'nın insanlık, tarih ve tüm yaratıklara yönelik iradesinin tecellisi olarak düşünülmektedir. Pedagojik süreçte hikâye; olayları ve karakterleri, değerleri, duyguları, geçmişi, şimdiki hatta geleceği anlatırken, vizyon; muhakeme etmeyi, tercihte bulunmayı ve karar vermeyi gerektiren canlı ve yaratıcı bir sürece delalet eder. “Hikâye” ve “vizyon” madeni bir paranın iki yüzü gibidir; dinî inançta hedeflenen noktaya ulaşılacak isteniyorsa eğitim sürecinde bunlardan herhangi birinin ihmal edilmemesi gerekir.⁴²

4. Devinin: İnanılan Dinin Muhteviyat ve Müktesebatını Öğrencilerin Güncel Yaşantılarına Uygun Hâle Getirmek için Diyalektik Hermönetik

Bu devinin sırasında öğrenciler kendi hayat anlayışları ve yaşam tecrübeleri *present praxis* hakkındaki eleştirel bakışlarını (devinin 1 ve 2) inanılan dinin muhteviyatına yöneltirler. Diyalektik hermenötik yöntemiyle dinin muhteviyatı içerisinde öğretime konu olan hususların nasıl doğrulanabileceği, hangi yönlerden

⁴⁰ Groome, *Sharing Faith*, s. 147.

⁴¹ Bk. Groome, “A Shared Praxis Approach to Religious Education”, s. 769.

⁴² Groome, *Sharing Faith*, s. 139.

sorgulanabileceği üzerine öğrencilerin sorular sormaları sağlanır; böylece onları *mevcut praksisin* (günlük yaşam tarzı ve hayat anlayışının) ötesine geçmeye çağırır. Ayrıca bunun tersi de mümkündür; yani *mevcut praksisin* dinin muhteviyatı ile (3. devinimde sunulan) ne kadar uyumlu olduğu ve hangi yönlerden eleştirilebileceği; inanılan dinin gereklerine daha uygun ve daha inançlı bir hayatın nasıl yaşanabileceği üzerine düşünülür. Bu tarz bir diyalektik hermönetik, dinin muhteviyatını öğrencilerin kendi hayatlarına ve durumlarına uyarlamalarına, kişisel bir yargılama süreci içinden geçerek bu muhteviyatın kendileriyle ilgili olduğuna ve onu kendi iradeleri, çabaları ve kararları neticesinde kendilerine ait hâle getirmelerine imkân verir.⁴³ 1. ve 2. devinim öğrencilerin hâlihazırda yaşadıkları hayatlarıyla ilgiliyken 3. devinim onları inanç dünyasına götürür; inanılan dinin temel kabulleriyle ve gerekleriyle karşılaştırır, yaşanmış ve yaşanması beklenen hikâyelerle buluşturur; bu dinin geçmiş ve geleceğe dönük anlayışları ve bakış açılarıyla tanıştırır. 4. devinimde ise oradan tekrar yaşanan hayata dönülür. Bir anlamda 4. devinim, inancı tekrar hayata geri getirme hareketi ile başlar. Bu merhalede inancın yenilenmiş, hayatın ise yeni imkânlarla zenginleşmiş olması beklenen bir durumdur.⁴⁴

5. Devinim: İnancı Yaşam Hâline Getirmeye

Karar Verme / Sorumluluk Üstlenme

Öğrencilere bu dünyada inançları doğrultusunda tercih edecekleri hayat biçimleri hususunda karar vermeleri için fırsatlar sunulur. Bu devinimde amaç; müntesibi oldukları dinî geleneğin kendine özgü varlığına ve kendini sunuş biçimlerine karşı nasıl bir tutum sergileyecekleri hususunda karar vermelerine ve seçimde bulunmalarına imkân tanımaktır.⁴⁵ Felsefi açıdan bakıldığında bu aşamada katılımcılar; kendilerini daha insani ve daha hayat dolu hissetmelerine vesile olacak bilme, arzulama ve yapma edimlerine kendileri karar vermeleri için teşvik edilir. Teolojik açıdan bu süreç, insanın yeni anlayış ve yaşayış biçimleriyle tazelenmiş olarak Tanrı'ya inancını sürdürmesine yardım edecektir. Din eğitimi bağlamında bu devinim, bireylerin nihai olarak benimseyip karar verdikleri inanç ve yaşayış biçimlerinin gerçek aktörleri olarak yapıp ettiklerinin bilincinde olan ve sorumluluğunu üstlenebilen, ne yapacakları ve kim olacaklarına kendileri karar verebilen kişiler olarak yetişmelerine imkân sağlar.⁴⁶

Bir cümle ile ifade etmek gerekirse, devinimlerin odaklandığı esas nokta insanların gerçek hayat ve inanç konularıyla hemhâl olmalarını sağlamaktır. Devinimler ve odaklandıkları konular şöyle bir şema ile gösterilebilir:

⁴³ Groome, *Sharing Faith*, s. 147.

⁴⁴ Groome, "A Shared Praxis Approach to Religious Education", s. 774.

⁴⁵ Groome, *Sharing Faith*, s. 148, 266; "A Shared Praxis Approach to Religious Education", s. 774.

⁴⁶ Groome, *Sharing Faith*, s. 267.

HAYAT'tan	1. Devininim	Öğrenciler hayatla ilgili konular üzerine konuşmaya davet edilir.
	2. Devininim	Öğrenciler konuştukları üzerinde düşünmeye ve birbirleriyle paylaşmaya teşvik edilir.
İNANÇ'a	3. Devininim	Öğrencilerin mensup oldukları dinî gelenek içerisinde konuyla ilgili ve bağlama uygun düşen hikâyeleri (story), bakış açıları ve anlayış biçimleriyle (vision) ilişkilendirmeleri; dinî gelenekten örnekler sunmaları sağlanır.
	4. Devininim	Kendi yaşantısı ile karşılaştırmasını teşvik etme
HAYAT'a	5. Devininim	"Yaşanan bir inanç" hâline dönüştürmek için karar vermeye davet etme

Bu devinimler birbirinden ayrı basamaklar veya aşamalar olarak değerlendirilmemelidir. Bazen birbiriyle örtüşebilir ya da iç içe geçebilir. *Paylaşılan praksis*, çok farklı bağlamlarda çeşitli metotlarla pek çok zaman çerçeveleri üzerinden farklı sıra düzenine göre gerçekleştirilebilir.⁴⁷ Bu beş devininimin tamamını, beş dakikalık bir konuşma içerisine yerleştirmek mümkün olduğu gibi, fakülte düzeyindeki bir derste bir aydan daha uzun bir süreye yaymak da mümkündür. Diğer taraftan bu devinimler, anaokulu ortamında kullanılabileceği gibi, bir yaygın eğitim seminerinde, bir konferans sırasında veya bir doktora dersinde de işlevsel olabilir.⁴⁸

İkinci devininimden itibaren eleştirel düşünmeye özel bir önem atfedilen bu yaklaşımın anaokulu düzeyinde işlevselliği tartışılabilir. Fakat Groome'a göre, Piaget'nin gelişim basamaklarına göre, eleştirel düşünmenin henüz başlamakta olduğu somut işlemsel döneme girildiği yaşlardan itibaren (5-7 yaş), bu yaklaşım eksenli bir ders veya etkinlik pekâlâ yapılabilir. Yeter ki seçilen örnekler çocukların kendi yaşantılarından olsun. Örneğin, anaokulu çağındaki çocuklara 2. devininim çerçevesinde şu sorular yöneltilir: Birinin seni incittiği bir zamanı hatırlıyor musun? Neler hissetmiştin o zaman? (anı), Neden bazen başkalarına "özür dilerim" deme ihtiyacı hissederiz? (gerekçe arama, akıl yürütme, neden bulma), başkalarını incittiğimizde onların neler hissetmiş olabileceklerini düşünelim. Böyle bir durumda biz onlara "özür dilerim" dediğimizde neler hissederler? (hayal gücünü kullanma).⁴⁹

Paylaşılan praksis yaklaşımında bütün sürecin altında yatan temel pedagojik beklenti, öğrencilerin hayatları ile inançlarını bütünleştirebilmektir; bunun yolu da bir yandan bireylerin inançlarında diğer yandan hayatlarında değişikliği ve gelişimi mümkün kılan bir muhavere ve katılım toplumu yaratmaktan geçer.⁵⁰ Her bireyin kendine has hikâyesi, yaşam tecrübesi, anlayışı, kavrayışı, sezisi vardır. Bu farklılıkların bir muhavere ortamında paylaşılması, üzerinde bilinçli olarak kafa yorulması, değerlendirilmesi, yorumlanması ve yaşanan hayatla ilişkilendirilmesi bireylerin ve toplumun hayatında bir değişimi ve gelişimi beraberinde getirecektir. Bu değişimin iki yönlü olarak gerçekleşmesi beklenmektedir: Birincisi, dinî muhteviyat ve müktesebatımıza ilişkin anlayış ve yorumlayışımızda değişiklikler olacak-

⁴⁷ Groome, *Sharing Faith*, s. 279.

⁴⁸ Groome, *Sharing Faith*, s. 207, 279; a.mlf., "A Shared Praxis Approach to Religious Education", s. 775; a.mlf., *Christian Religious Education*, s. 225.

⁴⁹ Groome, *Sharing Faith*, s. 207-208.

⁵⁰ Groome, "A Shared Praxis Approach to Religious Education", s. 775.

tır; çünkü bunlar günümüz bağlamında yeniden anlaşılıp yorumlanmaya çalışılacaktır. İkincisi ise, yaşantımızda değişiklikler olacaktır; çünkü günümüz bağlamında yorumlanan dinî geleneğin hayatla ilişkisi daha canlı, onun üzerindeki etkisi ve yansması daha güçlü olacaktır.

Paylaşılan praksis yaklaşımının uygulamadaki başarısı veya başarısızlığında etkinlikler sırasında yöneltilen soruların niteliğinin büyük ölçüde etkisi vardır. *Paylaşılan praksis* yaklaşımından başarılı bir sonuç alınabilmesi için, *ilk devinim*de yöneltilen soruların öğrencilerin konu ile ilgili yaşantılarını ve yaklaşımlarını, yani *mevcut praksisi* ifade etmelerine; *ikinci devinim*de *mevcut praksisi* kişisel veya sosyal boyutlarıyla derinlemesine değerlendirmelerine, neden ve niçin'leriyle anlamalarına; *üçüncü devinim*de inanılan din hakkında bilgi sahibi olmalarına; *dördüncü devinim*de *mevcut praksis* ile inanç arasında yakın bir ilişki kurabilmelerine ve *beşinci devinim*de ise inanç ile hayatı bütünleştirebilmelerine imkân vermesi gerekir.⁵¹

Analiz ve Değerlendirme

Paylaşılan Praksis Yaklaşımının Teorik Temelleri

Sharing Faith isimli eserinin üç bölümden oluşan birinci kısmını *paylaşılan praksis* yaklaşımının teorik temelini yapılandırmaya ayıran Groome; ontolojik varlığı yanında zaman ve mekân içerisinde bir varlık olarak insanı ve bilme / bilgi ilişkisini incelerken Platon'dan Kant'a kadar belli başlı filozofların bilgi anlayışlarına değinir. Daha sonra Marksizm'den Pragmatizm'e uzanan çizgide K. Marks, E. Husserl, M. Heidegger ve W. James gibi bir kısım çağdaş felsefecilerin bilgi yaklaşımlarından ana hatlarıyla bahseder.⁵² Groome'a göre son zamanlarda sergilenen bu yaklaşımlarda bir "epistemik değişim" in işaretleri görülmektedir. Bu da pedagojinin felsefi temellerinde "ontolojik bir dönüş" için din eğitimcilerine fırsat sunmaktadır.⁵³ Şimdiye kadar etkili olan epistemolojiler büyük ölçüde; özne-nesne, zihin-beden, iç-dış ve akıl-his gibi aslında insanın hayatında tam karşılığı olmayan düalizmler içermekteydi. Sonuçta "bilme" (knowing) ile "olma" (being) arasındaki ayırım iyice büyüyerek âdeta Batı toplumlarını istila etmiştir. Max Horkheimer'in araçsal akıl dediği bir üretim mekanizması konumundaki teknik rasyonalite yerine, Groome; bilen ile bilineni diyalektik metotla birbirine yaklaştıracak hayat vaat eden ve varlığı destekleyen *insanileştiren rasyonalite* kavramını öne çıkarmaktadır.⁵⁴ Teknik rasyonalite kutsal bir metne; "öğrenilecek" bir "nesne" olarak yaklaşır, teknik detaylarını analiz eder, parçalara ayırır, bağlamını irdeler, fakat kasıtlı olarak metinle herhangi bir kişisel ilişki hissini ya da ondan bir parçayı hayata dâhil etmeyi dışarıda tutar. Böyle bir yaklaşımla elde edilen "ürün"; öğretilen konu "hakkında bilgi"den, bir sınavda cevap olarak yazılacak malumattan ibarettir. *İnsa-*

⁵¹ Bk. Groome, "A Shared Praxis Approach to Religious Education", s. 776.

⁵² Bk. *Sharing Faith*, ss. 72-80.

⁵³ Bk. *Sharing Faith*, s. 80.

⁵⁴ Groome, *Sharing Faith*, s. 82.

nileştiren rasyonalite de ise, öncekine benzer bir şekilde akademik dikkat ve dinî metnin kritiği için gerekli araçlar devreye sokulmakla birlikte metin ile kişisel ilişkiye girilir, metne arkadaşça bir yaklaşım sergilenir; ona anlamın ve hayat için gerekli etik kodların kaynağı gözüyle bakılır ve kendini kuşatıcı bir diyalogun içine girilir. Metnin, salt bilgi sağlayıcı olma özelliğinin ötesinde, hâlihazırda insanların hayatı için ne anlam ifade ettiği ve hayatlarına nasıl yansıdığı sorgulanır.⁵⁵

“Bilme” ile “olma” arasındaki ikiliği ortadan kaldırmak için uygulanacak eğitim yaklaşımı, bir “epistemik ontoloji” temellendirmesini gerekli kılmaktadır. Yani yapacağımız öğretimin; insan varlığının tüm boyutları ve dinamiklerini işe koşacak bir “ontolojik dönüş”ü yansıtmayı, iştirakçileri zaman ve mekân içinde konumlanmış ve bunlarla ilişkili özneler olarak “varlık”larından yükselen farkındalığa dönüşürecek türde bir bilgi sağlaması gerekir.⁵⁶

Groome’ın *paylaşılan praxis* yaklaşımı oldukça eklektik bir yapı arz etmektedir. Bir bütün olarak ele alındığında bu yaklaşım; bütün bilgi, anlam ve hakikatın içinde yaşadığımız dünyanın hayat deneyimine dayandığını kabul eden Husserl’in fenomenolojisinden, düşünce ve varlığı özdeş gören Hegel’in diyalektik mantığından, Marx’ın praxis kavramından ve Heidegger’in varoluşçu ontolojisinden izler taşır. “Yeni bir icat” olmak yerine çağların bilgi ve birikimini yansıtan bir yaklaşım olarak takdim ettiği bu din eğitimi yaklaşımıyla Groome; izini Plato ve Aristoteles’e kadar sürdüğü *praxis* kavramıyla teori ve pratiği, başka bir ifadeyle “bilme” ile “olma”yı birbirine yaklaştırmayı hedefler. Bunu yaparken, özellikle Batı eğitiminde güçlü etkileri olmuş şahsiyetlerin görüşlerinden destek alır. J. A. Comenius’un “yaparak öğrenme” vurgusu ile birlikte çağların bilgeliklerinin de öğretim konusu yapılması gerektiği düşüncesi ve Bernard Lonergan’ın, adına “otantik biliş” dediği, teori ile pratiği, bilgi ile hikmeti birleştirme çabası ve bu çaba doğrultusunda ortaya koyduğu *katılma, anlama, değerlendirme ve karar verme*’den oluşan bilişin dinamikleri şeması da Groome’ın *paylaşılan praxis* yaklaşımının ilham kaynaklarından dandır.⁵⁷

Marx’ın fikirlerinin önemli ölçüde etkisi altında kalan Freire’in, sömürgeleştirilmiş bir milletin ve ezilmiş bir sınıfın özgürleşimine odaklı eleştirel pedagojisi, Groome’ın beslendiği başka önemli bir kaynaktır. Eğitimin bütünüyle bir politik etkinlik olduğu görüşünün de aslında kaynağı Freire’dir. İster sömürgeleştirmek veya köleleştirmek için olsun isterse özgürleştirmek ve tutsaklıktan kurtarmak amacıyla olsun eğitim, Freire’a göre her halükarda politik bir etkinliktir.⁵⁸ Freire’in pedagojisinde sadece Marx’ın değil, varoluşçuluk, hümanistik psikoloji ve özellikle Hristiyanlık’ın da ciddi etkilerinin olması onun Groome’a kaynak olma gücünü olumlu yönde etkilemiştir.

Sosyal adaletsizliğin neden olduğu yoksulluğa karşı ahlâkî bir reaksiyon olarak Latin Amerika’da başlayıp daha sonra uluslararası nitelik kazanan ve diğer

⁵⁵ Groome, *Sharing Faith*, s. 82.

⁵⁶ Groome, *Sharing Faith*, s. 85.

⁵⁷ Groome, *Will There Be Faith*, ss. 268-270.

⁵⁸ Bk. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, s. 54; Small, *Marx and Education*, s. 47.

Hristiyan mezheplerine kadar uzanan kurtuluş (liberation) teolojisinin de Groome'ın *paylaşılan praksis* yaklaşımında derin izleri görülür. 1960'ların ortalarında başlayan kurtuluş teolojisi, bir bakıma, Katolik geleneğin geçmişiyile hesaplaştığı ve pek çok yanlışlıklarla dolu inanç ve uygulamaların sorgulandığı bir harekettir.⁵⁹

Denilebilir ki Groome'ın din eğitimi anlayışının temelini dinsel hümanizme dayanan hümanist bir eğitim felsefesi oluşturmaktadır. Nitekim hümanizmin köklerinde Yahudilik'teki seçilmiş millet inancı ve Hristiyanlık'taki Hz. İsa'ya atfedilen "Tanrı"lık vasfının olduğu söylenebilir.⁶⁰ Kullandığı pek çok kavramda bunu rahatlıkla görmek mümkündür. Örneğin *paylaşılan praksis* yaklaşımının birkaç temel kavramından biri olan ve din eğitiminin bütünüyle muhteviyatını ifade eden "hikâye" (story) kavramı, her ne kadar oldukça geniş anlamda kullanılmış olsa da, sonuçta bütün inanç ve ibadet ilkelerini bütünüyle bir uygulama, bir hikâye ve tamamıyla yaşanan hayatla ilişkilendiren ve ondan ayrılmaz bir boyuta indirgeyen, onu insanüstü bütün unsurların dışında tutan bir anlama sahiptir. Aslında *hikâye* kavramını kullanmak suretiyle Groome, Kutsal Kitap ile gelenek, başka bir deyişle inancın kaynağı olan metinler ile hayat arasında süregelen ikiliğe bir bakıma son vermeyi ve her ikisini birleştirmeyi amaçlamıştır.⁶¹

Paylaşılan Praksis Yaklaşımının Eleştirisi

Groome, din eğitiminin diyalektik bir etkinlik olması gerektiği düşüncesini dile getirir ve sosyalleşme yoluyla eğitimin istenen faydayı sağlamayacağını ifade eder. Nitekim Kohlberg, Gilligan ve Fowler gibi gelişim psikologları araştırmaları neticesinde sosyalleşme veya toplum aracılığıyla insanların büyük çoğunluğunun ancak geleneksel düzeyde bir inanç ve ahlâk gelişimine sahip olduğunu ortaya koymuşlardır.⁶² Groome, kişiselleştirilmiş ve içselleştirilmiş bir inanç gelişimi için önerdiği kendi *praksis paylaşımının* temelini, sosyal kuramcılarının görüşleriyle,

⁵⁹ Kurtuluş teolojisi hakkında geniş bilgi için bk. Alves, *A Theology of Human Hope*; Camara, *Church and Colonialism*; Gutierrez, *A Theology of Liberation*; Nash (ed.), *On Liberation Theology*.

⁶⁰ Lamont, *The Philosophy of Humanism*, ss. 53-65.

⁶¹ Bk. Nuzzi, "Spirituality and Religious Education", s. 77.

⁶² J. Piaget'nin iki süreçli ahlâk teorisini geliştiren L. Kohlberg, ahlâkî ikilem içeren hikâyelerle ilgili sorulara deneklerin verdiği cevapları kategorize ederek, etik davranışın temeli olan ahlâkî yargının ilk çocukluktan olgun yetişkinliğe kadar uzanan ardışık üç düzeyde altı aşamalı bir gelişim seyri takip ettiğini tespit etmiştir. *Geleneköncesi, geleneksel ve gelenekötesi* şeklinde isimlendirdiği düzeyler altında yer alan aşamalar, Kohlberg'e göre sıralı, hiyerarşik ve evrenselidir. (Geniş bilgi için bk. Kohlberg, "Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education", ss. 326-355). C. Gilligan, ahlâkî ikilemlerde (doğru-yanlış, iyi-kötü) kadınların ve erkeklerin farklı yargıya sahip olduklarını ileri sürerek, cinsiyet farkının önemini vurgulamış, Kohlberg'in ahlâk gelişimi aşamalarının, bu farklılık dikkate alınarak oluşturulmadığı için kesin ve evrensel olmadığını savunmuştur. (Ayrıntılı bilgi için bk. Gilligan, *In a Different Voice*). Piaget ve Kohlberg'in çalışmalarından esinlenerek kendi inanç gelişimi teorisini geliştiren J. W. Fowler ise inanç gelişimini altı evre hâlinde incelemiştir. Fowler'ın teorisine göre, duyuşsal, bilişsel, ahlâkî ve kişilerarası boyutlara sahip olan her bir evre birbirini takip eder. İnanç, duygu ve davranışı içermekle birlikte temel olarak bilişsel ve gelişimseldir. Dolayısıyla imanın bir evresinden diğerine geçiş biyolojik olgunlaşma yanında duygusal, bilişsel, psiko-sosyal gelişmeyi gerektirir. Geniş bilgi için bk. Karaca, *Dinî Gelişim Teorileri*, ss. 188-200.

özellikle Habermas'ın bilgi teorisi ile takviye etmiştir.⁶³ Habermas'ın teknik, işlem- sel ve eleştirel olmak üzere üç türlü bilmenin olduğu, insanı özgürleştiren ve onun özgürce değişimine imkân veren bilginin esasen eleştirel bilgi olduğu⁶⁴ görüşünden hareketle Groome; *paylaşılan praksis* yaklaşımında eleştirel öğrenme teorisini temel almıştır. Eleştirel bilgi, herhangi bir eğitim faaliyetinin etik sayılabilmemesinin de ön koşuludur. Çünkü sadece eleştirel bilgi, bireyi belli biçimlerde düşünmeye ve davranmaya mahkûm eden bağlardan kurtaran, onun kendi kendini belirlemesine (self-determination) izin ve imkân veren, onu özgürleştiren bir güce sahiptir.⁶⁵

Groome bir yandan eleştirel öğrenme teorisi ile kişinin dinî inancı ve hayatı arasında kendi özgür iradesi ve çabası ile bütünleşmeyi hedeflerken diğer yandan din eğitimini politik bir etkinlik olarak görür.⁶⁶ Hatta ona göre, din eğitiminin politik olmaması mümkün değildir.⁶⁷ Aslında çok açık bir tezat olarak görünen bu durum Groome'a göre bir zorunluluktur. Çünkü eğitimin politik bir etkinliğin inkârı "bilme" ile "olma"yı birbirinden ayırır.⁶⁸ Fakat eğitimin politik bir etkinlik olduğunun tasdiki, eğitim faaliyetlerinin aynı zamanda insanı özgürleştiren eylemler olduğunun açık bir şekilde inkârından başka bir şey değildir. Çünkü politik etkinlik, belli bir görüşün veya düşüncenin başarısı veya başarısızlığı için önceden belirlenen belli hedefler doğrultusunda gösterilen çabayı ifade eder. Bir eğitim faaliyeti; muhatabı olan bireyin herhangi bir şekilde düşünmesini, eylemesini veya davranış sergilemesini önceden planlıyor ve o plan doğrultusunda bir etkinlik gösteriyorsa, başka bir deyişle hedef-odaklı ise, şüphesiz bu türden bir eğitim faaliyetini insanı özgürleştiren, kendini belirleyen varlıklar olarak yetişmesine imkân veren etkinlikler olarak düşünmek her zaman mümkün olmayabilir. Bu, yazarın da ifade ettiği gibi, politik etkinlikten, en azından politik tonları ağır basan bir etkinlikten başka bir şey olmaz. Politik bir etkinlik olarak eğitim, "bilme" ile "olma"yı birbirine yaklaştırmakla birlikte ortaya çıkan yakınlaşma, çoğu zaman bilginin veya bilme ediminin hedeflenen davranışı elde etme amacına yönelik olarak manipüle edilmesiyle elde edilir. Dolayısıyla eğitilen kişinin hem bilgisi hem de davranışı, büyük ölçüde eğitenin iradesi ve çabasıyla şekillenir.

Groome, bir yandan eğitimin aşılama ile eş anlamlı olmadığını söyler ve eğitim müfredatının manipülatif, hâkimiyet tesis edici ve belli bir doktrini aşılamanın bir yapıda olmaması gerektiğini belirtir⁶⁹; diğer yandan eğitimi, açık bir şekilde bir *biçimlendirme, değiştirme / dönüştürme* faaliyeti olarak görür.⁷⁰ Eğitim süreci içerisine dâhil ettiği eleştirel düşünme, kişisel benimseme, karar verme, katılımcıların özgürce kendilerini ifade etmeleri gibi dinamiklerle eğitimin bir aşılama faaliyeti olmaktan kurtarılacağını söyler. Ancak dikkatle incelendiğinde bu yaklaşımla yürü-

⁶³ Groome, *Sharing Faith*, s. 102.

⁶⁴ Habermas, *Knowledge and Human Interests*, s. 311.

⁶⁵ Van Manen, "Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical", s. 226.

⁶⁶ Bk. Groome, *Sharing Faith*, s. 11; a.mlf. *Will There Be Faith*, s. 250.

⁶⁷ Groome, *Sharing Faith*, s. 13.

⁶⁸ Groome, *Sharing Faith*, s. 12.

⁶⁹ Bk. Groome, *Sharing Faith*, s. 430.

⁷⁰ Groome, "A Shared Praxis Approach to Religious Education", ss. 767-768; a.mlf. *Will There be Faith*, s. 12, 94.

tülen bir eğitim faaliyeti, iddia edildiği gibi, insanların “kendileri yerine eğitici tarafından belirlenen kişiler” olarak yetişmelerine engel olmayacaktır. Çünkü Groome’a göre din eğitiminin ve din eğitimcisinin görevi öğrencilere sadece Tanrı hakkında bilgi vermek değil, aynı zamanda hayata dair dinî bir bakış açısı oluşturmak ve Tanrı şuurunu kazandırmaktır.⁷¹ Ayrıca Hristiyan din eğitiminin ana hedeflerinden biri, Groome’ın da ifade ettiği üzere Tanrı’nın Krallığı’nı (Reign of God) oluşturmak ve yeryüzünde Tanrı’nın iradesini hâkim kılmaktır.⁷²

Groome’ın din eğitimi yaklaşımında öğrenenin kendisine öğretileni kabul veya reddetme iradesi⁷³ ile birlikte Tanrı’nın lütfü da göz ardı edilmediğinden⁷⁴ eğitim, davranışçı yaklaşımda olduğu gibi, uyarıcı-tepki zinciri hâlinde gelişen ve öğrenme çıktılarının tamamen öğretim faaliyeti tarafından belirlendiği bir süreç olarak görülmeyebilir. Zira din eğitimcisine yüklenen görev, elinden gelenin en iyisini yapıp gerisini Tanrı’ya havale etmektir. Tanrı’nın inayeti ve lütfunun din eğitimcisinin samimi gayreti ile birleşerek arzu edilen sonuca götürmesi beklenmektedir.⁷⁵ “Bizim yaptığımız, bir şeyi eklemek ve sulamaktan ibarettir; onu büyüten ise sadece Yüce Yaratıcı’dır”⁷⁶ diyerek Groome, eğitim sürecinin nihayetinde öğrenme kazanımları garantisi verilemeyeceği ifade etmektedir. Ancak, ekilen şeyin ne olacağına karar verenin büyük oranda din eğitimcisi olduğu düşünüldüğünde eğitim sürecinin sonunda “biten” şeyin “ekilen”den farklı bir şey olmayacağı da aşikâr olan bir durumdur. Belirli bir eğitim sisteminden geçen bireylerin, başka eğitim sisteminde yetişmiş bireylerden kitleler hâlinde farklılık göstermesi “ekin” ile “ürün” arasındaki birliğe işaret etmektedir. Bunun aksini söylemek, zaten eğitimin sonuç vermeyen bir faaliyet olduğunu iddia etmek olur. Dolayısıyla bu yaklaşımın, Groome’ın kurguladığı şekilde, yapıp etmelerinin sahibi ve sorumlusu bir bireyin yetiştirilme imkânı sunduğunu söylemek çok da kolay olmayacaktır.

Groome’ın din eğitim anlayışında eleştiriye açık başka önemli bir husus da, eğitimde kalkış noktasının negatif bir düzlem olmasıdır. Şöyle de denebilir; Groome’ın *praksis* yaklaşımına temel oluşturan felsefe veya eğitim kuramları, belli ölçülerde insanlıktan uzaklaşmış (dehumanized) bir insan anlayışı üzerinde oluşmuş kuramlardır. Genelde kötümserlik, bunaltı, özgürlük, başkaldırış ve umutsuzluk felsefesi olarak görülen varoluşçuluk, burjuvazi tarafından sömürülen proletaryanın özgürleşmesini esas alan Marksizm, toplumda ezilmiş sınıfın kurtuluşuna odaklı Freire’in eğitim teorisi, cinsiyet eşitsizliğine karşı kadın haklarının savunuculuğu yapan Feminizm ve feminist teoloji bunlar arasında en belirgin olanlardır. Bütün bunlara paralel olarak Groome’ın *praksis* yaklaşımına dayalı din eğitimi anlayışı da insanlıktan uzaklaşmış bireyi ve toplumu “insanileştirmeye” (humanizing)

⁷¹ Groome, *Will There Be Faith*, s. 100.

⁷² Groome, *Will There Be Faith*, s. 24.

⁷³ Groome, *Will There Be Faith*, s. 32.

⁷⁴ Groome, *Will There Be Faith*, s. 157.

⁷⁵ Groome, *Will There Be Faith*, s. 338.

⁷⁶ Groome, *Will There Be Faith*, s. 75.

odaklı bir eğitim anlayışıdır⁷⁷. Onun da ilgilendiği boyut insani özellikleri zarar görmüş veya kaybolmuş bir insandır. Freire'in ezilmişler kesimi Groome için, yenden yoruma muhtaç birçok yanlış anlamalarla dolu Katolik gelenek olarak yorumlanabilir. Tarih boyunca kölelik ve ırkçılığın, kadınlara karşı nefretin ve cinsiyet ayrımcılığının, hoşgörüsüzlüğün ve bağınazlığın, Kilise'nin inanç, uygulama ve ibadet biçimlerinde emarelerini bolca görmek mümkündür.⁷⁸ Benzer negatif özellikleri dolayısıyla ezilmişlerin eğitiminde Freire'in işe koştığı eleştirel pedagojinin, yeni nesil Katoliklerin eğitiminde Groome'a ilham kaynağı olduğu söylenebilir. Freire'de eğitime yüklenen görev "sömürge olmaktan kurtarma (decolonization)" iken, Groome'da "insanileştirme (humanization)" dir.⁷⁹

Hayat ile inancı bir biriyle bütünleştirmeyi hedefleyen *paylaşılan praksis* yaklaşımındaki hayat kelimesine, özellikle hâlihazırda yaşanan hayata yüklenen anlam da, en azından teolojik açıdan, problemlili görünmektedir. Her şeyden önce hâlihazırda yaşanan hayat, Groome'a göre dinî nasları anlamada hiçbir kayıtlı sınırlı olmaksızın belirleyici bir role sahiptir. Hayat kavramına yüklenen anlam bir yandan yaşanan hayat ile inancı birbirine yakınlaştırıcı bir işlev görürken diğer yandan muhtevanın "nitelik"sizleşmesine ve inanç eğitimi için kaypak bir zemin oluşmasına neden olmaktadır.⁸⁰ Zira inanç kaideleri de dâhil olmak üzere bütün dinî muhteva, tamamıyla yaşanan tarihsel anın, coğrafi bölgenin şartlarının, hâkim düşünce ve ideolojilerin etkisiyle oluşan hayat anlayışlarının etkisine açık hâle gelmektedir. Nitekim bu anlayışın bir neticesi olarak Groome, *paylaşılan praksis* yaklaşımına kaynaklık eden Marksist, liberal ve feminist teolojilerin de etkisiyle⁸¹ kadim Hristiyan gelenekteki Baba (Father) figürünü Baba/Anne (Father/Mother) şeklinde ifade etmekte;⁸² Katolik Kilisesi'nin kutsal metinleri yorumlamadaki otoritesini kabul etmeyerek Katolikliğin Kutsal Vahiy anlayışını reddetmekte; kadınların din hizmetlerine atanmamasını, temel bir inanç kaidesi olmaktan çok bu tür erkek egemen bilgi formlarının çarpık yapılanması ve cinsiyet ayrımı yapan örf ve âdetlerin etkisiyle ortaya çıkan bir durum olarak değerlendirmektedir.⁸³ Bu yüzden ki Groome, *paylaşılan praksis* yaklaşımıyla; Katolik inancı öğretmek yerine, din eğitimi görüntüsü altında Katolik Kilise'nin öğretimi ve uygulamalarını modern

⁷⁷ Bk. Groome, *Education for Lifes*, s. 13, 176; a.mlf., *Sharing Faith*, s. 9, 11, 25, 30, 82, 88, 94, 96, 98, 105-106, 123, 190, 195, 239.

⁷⁸ Bk. *What Makes Us Catholic*, s. 17.

⁷⁹ Bk. *Sharing Faith*, s. 9, 11, 98, 195, 239, 437.

⁸⁰ *Paylaşılan praksis* yaklaşımıyla farklı okullarda ve farklı öğrenci ve öğretmen gruplarıyla yürütülen din eğitimi uygulaması neticesinde farklı sonuçlar alınabileceğinden Groome'in bu yaklaşımının gizli bir rölativizm yarattığı eleştirilerinin yöneltmesine neden olmuştur. Bk. Kay, *agm.*, s. 574.

⁸¹ Bk. Baker, *agm.*, s. 7.

⁸² Groome, *Language for a "Catholic" Church*, s. 31.

⁸³ Bk. Groome, *Sharing Faith*, s. 319; a.mlf., *Language for a "Catholic" Church*, s. 29-31. Groome'in bu teolojik yaklaşımı şiddetli eleştirilere konu olmuştur. Bk. Keane, *A Generation Betrayed*, s. xvii, 13.

dünyanın anlayış ve âdetlerine uydurmaya indirgeyen modernist doktrini empoze ettiği ve heretik bir tavır takındığı ithamına maruz kalmıştır.⁸⁴

Groome'ın din eğitimi yaklaşımı ve bu yaklaşımda işe koştuğu eleştirel düşünce ve eleştirel tasavvur, daha çok homojen bir dinî grubun, cemaatin veya toplumun din eğitiminde tercih edilebilir; ancak aynı dinin farklı mezhep ve fraksiyonlarına mensup bireylerin müşterek ortamlarda eğitimine imkân veren bir yaklaşım değildir. Dolayısıyla, Groome'ın eleştirel yaklaşımı çok dinli din eğitiminde de yararlanılabilecek bir yaklaşım gibi görünmemektedir. Çünkü bu yaklaşımın inanç (faith) ve hikâye (story) gibi temel kavramları inanılan dini ifade etmek üzere büyük harfle yazılan kavramlardır. Ayrıca, bu yaklaşım her dinin kendi hedeflerine hizmet etmek üzere, o dinin öğrenme çıktılarını ortaya çıkarmak üzere tasarlanan bir yaklaşım olduğu açıktır. Belli bir dinî gelenek içerisinde öğretimi esas alan bu yaklaşım, gelenek dışında veya bir geleneği diğeri ile karşılaştırmaya ya da geleneğin oluşum ve biçimlenme safhaları içerisinde kendisine yönelik itirazlara imkân veren bir çaba mevcut değildir.⁸⁵ Dolayısıyla inancı hayat, hayatı inançla buluşturma amacına matuf bu yaklaşımın, bireyin herhangi bir dinî inancı kendi öznel çabası ile elde etmesine izin verdiği⁸⁶ iddiasının haklılığını gösterecek bir mahiyete sahip olduğunu söylemek güçtür. Nitekim H. Raduntz'a göre de *paylaşılan praksis* yaklaşımı öğrencilerde beklenen değişimi, yani eleştirel bir tutum sergilemek suretiyle inanç ile hayatı buluşturma fonksiyonunu gerçekleştirmekten yoksundur. Sanıldığı aksine, bu yaklaşım, gerçekte kurumsal olarak kilisenin ve onun temsil ettiği geleneğin koruyuculuğuna daha çok hizmet etmekte, Hristiyan geleneği eleştiri ötesi bir alana yerleştirmekte ve katılımcının muhakeme alanını sınırlandırmaktadır.⁸⁷

Paylaşılan praksis yaklaşımının zayıf yönlerinden biri de özellikle meslekî deneyim olmayan veya az olan öğretmenler tarafından pratikte uygulanmasının zor olmasıdır. Her şeyden önce bu yaklaşımın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenin dinî gelenekle ilgili engin bir bilgi ve anlayışa sahip olması, bu bilgi ve anlayışını bir sınıfta işlenen dersin özel durumlarına uygulama kapasitesine sahip olması gerekmektedir. Onun için pek çok öğretmenin, alanla ilgili bilgi eksikliğini ortaya çıkarma riskini taşıması ve önceden hazırlık gerektirmesi bakımından bu yaklaşımı uygulamaktan çekindikleri tespit edilmiştir.⁸⁸

Günlük hayatta herhangi bir öğrenme hadisesinde rahatlıkla kullanılabilecek tabii bir yaklaşım olduğu⁸⁹ iddiasına rağmen, *paylaşılan praksis* yaklaşımının;

⁸⁴ Bk. Keane, *A Generation Betrayed*, s. 13; Johnson, "Beware of Thomas Groome or anything associated with him", p. 34; Baker, "Questions for Catholic Parents in Parramatta", s. 5; a.mlf., "Thomas H. Groome, A Modernist Heretics", s. 4, 7.

⁸⁵ Kay, "Philosophical Approaches to the Teaching of Religion in Schools", s. 565. Ayrıca bk. Ryan, "Shared Christian Praxis"; Goldburg, "Teaching Religion in Australian Schools", s. 257; Lovat, *What is This Thing Called Religious Education?*, ss. 41-42.

⁸⁶ Bk. Groome, *What Makes Us Catholic*, s. 85. Ayrıca bk. *Sharing Faith*, s. 94, 148, 179, 253.

⁸⁷ Bk. Raduntz, "Shared Praxis Approach to Christian Religious Education", ss. 191-192.

⁸⁸ Bk. Ryan, "Shared Christian Praxis.

⁸⁹ Groome, *Sharing Faith*, p. 149.

hem genel eğitim standartlarını karşılama kapasitesi hem de din eğitiminin kendine özgü gereklerini yerine getirebilme gücü bakımından yetersiz olduğu, müfredat teorisinin kusurlu bir uygulamasından ibaret olduğu,⁹⁰ farklı yaş düzeylerindeki öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama kapasitesine sahip olmadığı,⁹¹ diğer bir dizi öğrenme-öğretme yaklaşımlarının kullanımına imkân vermediği ve kazanım odaklı müfredat öğretiminin taleplerini karşılayabilme hususunda yetersiz olduğu gibi hususlar da bu yaklaşıma yöneltilen diğer eleştirilerdir. Groome, bu eleştirilerin önemli bir kısmının *paylaşılan praksis* yaklaşımının doğru anlaşılabilmesi ve doğru uygulanabilmesinden kaynaklandığını ifade etmiştir.⁹²

Praksis kavramını bilgidan üstün tuttuğu ve ondan önce gördüğü savıyla da Groome, Marksist bir tavır sergilemekle itham edilmiştir.⁹³ Fakat genel olarak Hristiyanlık ve İslam'ın da içinde bulunduğu büyük dinî geleneklerin bilgiyi salt teorik düzlemde almak yerine pratikle bütünleşik olarak iman-amel-i salih, bilgi-eylem birliğine önem vermeleri bakımından Groome'ın *praksis* kavramına yüklediği anlam, çok da anlaşılmayacak ve Marksist bir tavırla izah edilme gereği duyulabilecek bir durum gibi görünmemektedir.

Bütün bu eleştirilere rağmen, Groome'ın *paylaşılan praksis* yaklaşımı, günümüzde inanç eğitimi hususunda hem eğitimsel yönü hem de teolojik temellendirme bakımından şimdiki kadarki en takdire şayan din eğitimi yaklaşımlarından biri olduğu da pek çok din eğitimi bilimci tarafından hakkı teslim edilen bir husustur.⁹⁴ Tanrı'nın hâlihazırdaki fiilleri (tasarrufları) üzerine düşündürerek Kutsal Kitap'ta geçen ve eskiden yaşamış önemli dinî figürlerin inanç hikâyelerinin hatırlanmasına zemin hazırlaması ve inanç ile pratik hayat arasında yakın bir bağ kurmaya önem vermesi, *paylaşılan praksis* yaklaşımının güçlü yanları arasında sayılabilir.⁹⁵

Sonuç

Paylaşılan praksis yaklaşımıyla din eğitimi, hayat ile inancı buluşturmayı hedeflemektedir. Bu yaklaşımda insanın geçmiş veya hâlihazırdaki hayatı, aynı zamanda Tanrı'nın kendini tezahür vesilesi olarak kabul edilir. Dolayısıyla içinde yaşadığımız hayata ibret nazarıyla bakmak, inanca giden yolun ilk adımı olarak değerlendirilir. Öğretime müsait hâliyle inanç, "hikâye" (story) kavramıyla ifade edilir. Gerek kutsal metinler ve gerekse önemli dinî figürlerin hayat hikâyeleri bu kavramın kapsamı içerisinde düşünülür. "Hayattan inanca, inançtan hayata" cümlesi ile özetlenebilecek bu yaklaşımla, bir yandan günlük yaşamı inanç konularıyla buluşturmak, diğer yandan çoğu zaman günlük hayatın dışında veya uzağında tutu-

⁹⁰ Lovat, *What is This Thing Called Religious Education?* ss. 41-42.

⁹¹ Malone vd. 1996.

⁹² Bk. Bezzina ve diğ., "Shared Christian Praxis as a Basis for Religious Education Curriculum the Parramatta Experience", s. 14-21.

⁹³ Keane, *A Generation Betrayed*, s. 239; Baker, "Thomas H. Groome, A Modernist Heretic", s. 8.

⁹⁴ Bk. Malone, "Changing Learning Paradigms in the Religious Education Classroom", s. 738.

⁹⁵ Woodbridge, "Review of Thomas Groome, *Sharing Faith: The Way of Shared Praxis*", s. 128.

lan kutsal metinleri bugün yaşanan hayatın içinde yeniden okuma hedeflenir. Böylece bir yandan dinî muhteşimlikle buluşturulan günümüz insanının hayatı, inanç ilkeleri doğrultusunda gelişmeye ve değişmeye açık hâle getirilirken diğer yandan inanç konuları günümüze taşınarak bugünün şartlarında yeniden anlaşılması ve anlamlandırılması hedeflenir.

Malum olduğu üzere, özellikle Hristiyan gelenekte Kutsal Kitap, İslam inancındaki Kur'an-ı Kerim'den farklı olarak, belli kelimelerle sabit, değişmez bir metin değildir. Hz. İsa'nın kendisi Tanrı'nın bir kelimesi olarak kabul edilir. Onun yaşamı, bir anlamda Tanrısal ifadenin kendisidir. Onun için kutsal metinlerin yorumlanmasında hayatın bizatihi etkisi söz konusudur. Bu yüzden Groome'ın *paylaşılan praksis* yaklaşımında da hâlihazırda yaşanan hayat, hem inanca giden yolun başlangıç noktası hem de yeni bir inanç ve yeni bir kimlikle bütünleşmiş hâliyle nihai duraktır. Din eğitimi, hayat-inanç-hayat arasında cereyan eden dinamik bir etkileşim sürecidir. Bu süreçte hâlihazırda yaşanan hayatın merkezi bir öneme sahip olması, muhteva itibariyle din eğitiminin bir yandan değişkenliğine ve dinamizmine hizmet ederken diğer yandan dinin en temel inanç konularının da sorgulamaya ve değişime açık hâle gelmesine, dolayısıyla inanılan dinin reformasyonuna zemin hazırlamaktadır. Groome'ın "modernist" ve "heretik" olarak itham edilmesinde "hayat" kelimesine atfettiği bu anlamın etkisini açık bir şekilde görmek mümkündür.

Hülasa *paylaşılan praksis* yaklaşımı uygulayıcının elinde oldukça farklı amaçlarla kullanılabilir bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımla, inanç ile hayat arasında dengeli bir etkileşimi hedeflemek mümkün iken, aynı zamanda hâlihazırda hayatın inanca veya inancın hâlihazırda hayata kolaylıkla kurban edildiği bir yaklaşım hâline gelmesi de mümkündür.

Kaynakça

- Alves, Rubem A., *A Theology of Human Hope*, Corpus Books, New York 1969.
- Baker, Michael, "Thomas H. Groome, A Modernist Heretic: Answer to Groome's 'Response' to the Criticism of His Theology, by Eamonn Keane in *A Generation Betrayed*", Part I. http://www.superflumina.org/PDF_files/Groome_1_modernist.pdf, ss. 1-17, (erişim tarihi: 09.07.2011).
- , "A Modernist Case Study-Thomas H Groome", *Part II of the Answer to Groome's 'Response' to the Criticism of his Theology, by Eamonn Keane in A Generation Betrayed*", http://www.superflumina.org/PDF_files/Groome_II_modernist.pdf, ss. 1-11, (erişim tarihi: 09.07.2011).
- , "Questions for Catholic Parents in Parramatta", http://www.superflumina.org/PDF_files/Groome04_01.pdf, ss. 1-9, (erişim tarihi: 24 Temmuz 2011).
- Bezzina, Michael – Gahan, Peter – McLenaghan, Helen – Wilson, Greg, "Shared Christian Praxis as a Basis for Religious Education Curriculum the Parramatta Experience", (*A paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Religious Education Southport October, 1996*), <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED401266.pdf>, ss. 1-20, (erişim tarihi: 15.08.2011).
- Bezzina, Michael, "Does Groome's Shared Praxis Provide a Sound Basis for Religious Education?" 1997, (Word In Life: *Journal of Religious Education*, 45 (3) 16-24), <http://203.10.46.30/mre/cdrom/Does%20Groome%27s%20Shared%20Praxis%20Provide%20a%20Sound%20Basis%20for%20RE.htm>, (erişim tarihi: 14.07.2011).
- Bilgin, Beyza, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara 1988.
- Camara, Helder, *Church and Colonialism: The Betrayal of the Third World*, Dimension Book, Denville, N.J 1969.
- Cebeci, Suat, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi*, Akçağ Yayınları, Ankara 1996.
- Freire, *Pedagogies of the Oppressed*, 3th Anniversary edition, trans. Myra Bergman Ramos with an Introduction by Donaldo Macedo, Continuum, New York 2005.

- Gilligan, Carol, *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Harvard University Press, Cambridge/London 2003.
- Goldburg, Peta, "Developing Pedagogies for Inter-religious Teaching and Learning", *International Handbook of International Religious Education*, ed. Kath Engebretson ve diğ., Springer, New York 2010, ss. 341-359.
- Goldburg, Peta, "Teaching Religion in Australian Schools", *Numen* 55 (2008), ss. 241-271.
- Groome, Thomas H. & Horell, Harold Daly (eds.), *Horizons and Hopes: The Future of Religious Education*, Paulist Press, New Jersey 2003.
- Groome, Thomas H., *Will There Be Faith: A New Vision for Educating and Growing Disciples*, Harper One: San Francisco 2011.
- , "Bring Life to Faith and Faith to Life for a Shared Christian Praxis Approach and Against a Detractor", <http://compassreview.org/spring06/4.html>, (erişim tarihi 09.07.2011).
- , "A Shared Praxis Approach to Religious Education", eds., Marian de Souza ve diğerleri, *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education*, Springer, the Netherlands 2008, ss. 763-777.
- , *What makes us Catholic: Eight Gifts for Life*, San Francisco: Harper San Francisco 2002.
- , *Education for Life: A Spiritual Vision for Every Teacher and Parent*, Thomas More, Allen, Texas 1998.
- , *Christian Religious Education: Sharing Our Story and Vision*, San Francisco, Jossey-Bass 1999.
- , *Sharing Faith: A Comprehensive Approach to Religious Education and Pastoral Ministry: the Way of Shared Praxis*, Harper Collins Publishers, New York 1991.
- , *Language for a "Catholic" Church: A Program of Study*, Sheed & Ward, Kansas City 1995.
- Gutierrez, Gustavo, *A Theology of Liberation*, çev. Sister Caridad Inda ve John Eagleson, New York 1973.
- Habermas, Jürgen, *Knowledge and Human Interests*, trans. Jeremy J. Shapiro, Beacon Press, Boston 1971.
- Haidt, Jonathan, *The Happiness Hypothesis: Finding Modern Truth in Ancient Wisdom*, William Heineman, New York 2006.
- Johnson, Stacey, "Beware of Thomas Groome or Anything Associated with Him", *New Oxford Review*, ss. 31-36.
- Karaca, Faruk, *Dini Gelişim Teorileri*, Dem Yayınları, İstanbul 2007.
- Kay, William K., "Philosophical Approaches to the Teaching of Religion in Schools", *International Handbook of the Religious, Moral, Spiritual Dimensions in Education*, Springer, the Netherlands 2008, ss. 559-576.
- Keane, Eamonn, *A Generation Betrayed: Deconstructing Catholic Education in the English-Speaking World*, Hatherleigh Press, New York 2002.
- Kohlberg, Lawrence, "Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education", in *Moral Development, Moral Education and Kohlberg: Basic Issues in Philosophy, Psychology, Religion, and Education*, ed. Brenda Munsey, Religious Education Press, Birmingham-Alabama 1980, ss. 326-355.
- Lamont, Corliss, *The Philosophy of Humanism*, 8. ed. Humanist Press, New York 1997.
- Lovat, Terence J., *What is This Thing Called Religious Education? Summary, Critique and a New Proposal*, Social Science Press, Australia 1989.
- Malone, Patricia "Changing Learning Paradigms in the Religious Education Classroom", *International Handbook of the Religious, Moral, Spiritual Dimensions in Education*, Springer, the Netherlands 2008, ss. 731-747.
- Nash, Ronald H. (ed.), *On Liberation Theology*, Mott Media, Michigan 1984.
- Nuzzi, Ronald J., "Spirituality and Religious Education", Hunt, Thomas C. (ed.), *Handbook of Research on Catholic Education*, Greenwood Press, Connecticut-London 2001, ss. 65-82.
- Parladir, Selahattin, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Anadolu Matbaacılık, İzmir 1996.
- Raduntz, Helen T., "Shared Praxis Approach to Christian Religious Education: Why is it not so Critical?" In H. T. Raduntz (ed.), *Potential and Opportunity: Critical Issues for Australian Catholic Education into the 21st Century*, Adelaide: Auslib Press, 1995, ss. 191-203.
- Ryan, Maurice, "Shared Christian Praxis: A Response to the Parramatta Diocese Experience", <http://203.10.46.30/ren/ryaarwsp.htm>, (erişim tarihi: 12.01.2014).
- Small, Robin, *Marx and Education*, Ashgate Publishing, Burlington 2005.
- Tosun, Cemal, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, PegemA Yayıncılık, Ankara 2001.
- Van Manen, Max, "Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical", *Curriculum Inquiry*, 6 (3), 1976, ss. 205-228.
- Woodbridge, Noel B., "Review of Thomas Groome, Sharing Faith: The Way of Shared Praxis", *Conspectus: The Journal of South African Theological Seminary*, vol. 10, September 2010, s. 114-132.