

YETİŞKİN DİN EĞİTİMİNİN KONUSU VE GAYELERİ*

PROF. DR. LEON MCKENZIE**

Çev.: YRD. DOÇ. DR. İLHAN YILDIZ***

Yetişkin din eğitiminin konusu ve amaçları üzerinde yapılacak herhangi bir araştırma "*Yetişkin din eğitimi nedir?*" sorusuyla başlamalıdır. Bu soru, ilk bakışta alakasız hatta gereksiz gibi görünebilir. Zaten yetişkin din eğitimi, binlerce din eğitimcisi tarafından icra edilmektedir. Din eğitiminde lisansüstü programlar, yetişkin din eğitimi işi için din eğitimcileri hazırlamayı amaçlamaktadır. "*Yetişkin din eğitimi nedir?*" sorusunun konumu, yetişkin din eğitimi sahasında her hangi bir eksiklik olduğunda yapılacak şeyi göstermektedir.

Sorunu gündeme getirmekteki yegane amacım; ne yetişkin din eğitimcisinin işi hakkında haksız hüküm vermek, ne de din eğitiminde lisansüstü programların kusursuzluğu hakkında şüphe uyandırmaktır. Bu konuyu vurgulamakta acele davranmamın sebebi, yetişkin din eğitimi konusunda yakın zamanda yazdığım bir kitap hakkında bir eleştirmenin, yetişkin din eği-

* Bu makalenin orjinal ismi "*The Purposes and Scope of Adult Religious Education*" olup, 1986 yılında Brimingham'da yayınlanan *Handbook of Adult Religious Education* isimli yetişkin din eğitimi konusunda birçok makaleyi ihtiva eden kitaptan alınmıştır.

** McKenzie, Indiana Üniversitesi öğretim üyesidir. Yetişkin eğitimi ve yetişkin din eğitimi alanındaki çalışmaları ile tanınmaktadır. *Yetişkin Eğitimi Profesörleri Komisyonu* üyesidir. Eserleri yetişkin din eğitimi çalışmalarına kaynaklık etmiştir. Yakın zamanda yayınlanan üç kitabı şunlardır: *Yetişkinlerin Din Eğitimi* (1982), *Yetişkinler İçin Yaratıcılığı Öğrenme* (1977) ve *Yetişkin Din Eğitimi* (1976).

*** Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Anabilim Dalı

minin pratiğe uyarlanması yönündeki eleştirilerimi "şamatacı ayıplamalarla"¹ dolup taşan bir değerlendirme olarak ele almasıdır. Halbuki yetişkin din eğitiminde *statüko* ile ilgili sözlerim, ters ve olumsuz anlamda yorumlanmıştır.

Herhangi bir mesleki alandaki ilerleme, yalnızca o alandaki geleneksel aklın dayandığı paradigma ve statükonun tenkidiyle kazanılmaktadır. Bir mesleki alan yalnızca o alanı oluşturan bilgi ve teori, sistematik bir incelemeye konu olduğu zaman gelişebilir. Mesleki alanı hem donukluktan hem de durağanlaşmaktan korumak için bazı temel soruları gündemde tutmak gerekir. "Yetişkin din eğitimi nedir?" sorusunu gündeme getirmekte asıl amacım, yetişkin din eğitimi alanındaki ilerlemelere katkıda bulunmaktır. Zaten bu, bölümün başlangıcından açıkça anlaşılmaktadır.

"Yetişkinin din eğitimi nedir?" sorusu, tekno-pragmatik bir kültür havzasında yaşamamız sebebiyle alakasız olarak görünebilir. Zira teknoloji, metodoloji, proje ve talimatlarla herkes büyülenmiştir. Kuramsal tabiat hakkındaki tartışmalar, fikirler sahasında değer kaybetmiştir. Bu hem "yetişkin eğitimi" gibi genel bir alan, hem de "yetişkin din eğitimi" gibi özel bir alan için de geçerlidir. Ne yazık ki teori ve pratik arasındaki ilişkiye, yetişkin din eğitimi konusunda uygulamacı olanlar pek az dikkat etmişlerdir. Ancak şunu unutmamak gerekir ki hiç kimse iyi bir teori olmadan iyi bir pratik yapamaz. Çünkü yetişkin din eğitimi pratiği, haliyle bir teorinin gerçekleşmesidir. Bruce Suttle göstermiştir ki teori ve pratik birbiriyle doğrudan ilintilidir. Kaldı ki, eğitim teorileri, pratiğe uyumludur; etkili eğitimsel pratikler de teoriyle uyumludur.² Spencer Maxcy felsefe ve teorinin, öğretmen-öğrenci, öğrenci-konu ve konu ile bütün dünya arasındaki ilişkilere hükmetmekte olduğunu ileri sürüyor. Teori, öğretmene eğitimde önemli olanı önemsiz olan-

¹ Trenton Ferro'nun *The Religious Education of Adults* kitabı hakkındaki eleştirisine bakınız. *Adult Education, Quarterly*, XXXIV, no: 3, 1984, s. 179-182.

² Bruce Suttle, "Adult Education: No Need for Theories?", *Adult Education*, XXXII, no: 2, 1982, s. 106

dan ayırarak seçim yapma şansı vermektedir.³ Teorik kaynaktan yoksun olan eğitimsel pratik, yutturmacalar serisinin yürütülmesine benzemektedir. Öyleyse "Yetişkin din eğitimi nedir?" sorusu, soruların içinde daha çok pratik ile ilgili olanıdır. Bu paradoks gibi görünebilir, ancak kabul etmek gerekir ki çoğu kıymetli gerçekler, böyle paradokslar içerisinde şekillenmiştir.

İnsanoğlu Ne İstiyor?

En iyisi biz yetişkin din eğitiminin yapısı hakkındaki soruya, başka bir soruyla yaklaşalım: İnsanoğlu hayattan ne istiyor?

Bu yüzyılın ilk yarısında *Sigmund Freud*; bireyi yöneten güçlerin, alt ben veya "zevk prensibi"⁴ diye bilinen şey içerisinde takdim edilen içgüdüsel dürtüler olduğunu iddia etmiştir. *Freud*'un halefleri, onun fikirlerini daha da açarak içgüdüsel dürtülere yapılan baskı ve tutuklamanın psikolojik problemlere götüreceğini söylediler. Böylece popüler yazarlar için tam gelişmiş hedonizm felsefeleri üretmenin yolu açıldı. Popüler hedonizm, insanoğlunun zevki başka şeylerden daha çok istediğini ileri sürmektedir.

Şüphesiz sanki zevk her şeymiş gibi pervasızca onun peşinde koşan yetişkinler vardır. Düşüncemi bağışlayın ama bu insanlar, başkaları gibi normal gelişmemiş, yetişkin gelişiminin ilk döneminde saplantıya düşmüş veya gerileme göstermişlerdir. Hayat tecrübesi çocukluğun ve şuur düzeyi ilk ergenlik döneminin ötesine geçmiş olan herkes, zevkin hayatın nihâî gâyesi olamayacağını farkındadır.

³ Spencer Maxcy, "How Philosophy Can Work for the Adult Educator", *Lifelong Learning*, IV, no. 4, 1980, s. 9

⁴ Aslında insanoğlunun gelişimin ilk safhasında zevki araştırdığı fikri ilk olarak Freud tarafından dile getirilmemişti. St. Augustine de aynı fenomeni inceledi. Kaldı ki Freud, hocası kadar keskin düşünemeyen çok fazla talebeye sahip olmak gibi bir talihsizliğe uğramıştır. Freud'un fikirleri hakkında daha doğru bir bakış açısı için bk.: *The Standard Education of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, düz. ve ter. : Jammes Strchey, London, Hogarth Press, 1953, XVI, s. 320vd.

Freud'un eski talebesi Alfred Adler, insanoğlunun gerçekte ne istediği hususunda farklı bir fikre sahiptir. O, Freudçu doktrini reddetmekte ve insanların gerçekte "güç" istediklerini ileri sürmektedir.⁵ O'na göre; insanlar, çocuklukta ortaya çıkan bayağı duyguları alt etmek istemektedirler. Yine onlar yazgılarının yaratıcısı ve yüksek gayeleri gerçekleştiren kişi olarak bilinmeyi arzu ederler. Belki Adler bazı konularda haklı idi. Çünkü hepimiz insanların her uyanık oldukları saati para biriktirmeye, toplumsal prestij ve şöhret elde etmeye veya politik, sosyal, ekonomik ve ruhani güç kazanmaya adanmış olduğunu biliyoruz. Yine açıkça görülüyor ki; bazı insanlar, normal bir insan gibi yeterince gelişmemiştir. Onlar son anı, yani ölümlerini ciddi olarak düşünmemektedir. Bu da hayatları hakkında ciddi bir şekilde düşünmedikleri anlamına gelmektedir.

Psikoterapist Viktor Frankl, Nazi ölüm kampında zevkin geçici ve hızla uçup giden bir şey olduğunu öğrenmiştir. O, insanoğlunun hedefinin varlık alanında anlam kazanmak olduğunu ileri sürmektedir. İnsan, *konusan* bir hayvandır,⁶ bununla birlikte onun anlayışı kuvvetlidir. Mânâ, insanoğlu için çok önemlidir. Zevke doğru pratik hazcı bütün yöneliş, manayı korumak için yapılan yanlış teşebbüsten daha çoktur. Yine güç için yapılan ısrarlı çekişmeler, büyük ölçüde manayı kazanmak için yapılan çirkin bir çabadır.

Mânâ Nedir?

Mânâ kavramı, belki de Yunanca *logos* sözcüğü kadar çok farklı anlamlara sahiptir ve çok yönlüdür.⁷ Mânâ, hayatı

⁵ Alfred Adler, *Understanding Human Nature*, Newyork, Fawcett Publications, 1954, s. 65-80.

⁶ Viktor Frankl, *Man's Search for Meaning*, Newyork, Washington, S uare Press, 1967.

⁷ Standard bir sözlük içinde *logos* kelimesinin çeşitli kullanışlarını izah eden beş ayrı sütun ayrılmıştır. Mânâ öngörülerini Yunan diline göre vermek zorunda kalırsam, bunu *logos* bağlamında ele alacağım. Dördüncü İncil'de "*kai o logos sarks egeneto*" deyimini *logos* sözcük yerine *mânâ* olarak yorumlanırsa düşünce için fazlaca olanak sağlar. Bk. H. Liddell ve

anlamak için bir çerçeve, hayatın yerleştirilebildiği bir zemin, dünyayı anlamlandırabileceğimiz bir bakışaçısıdır. Mânâ, kişinin hayatının biriken olaylarını tutarlı bütünlüğe kavuşturan açıklık kaynağıdır. Yön tayinini sağlayan kutup yıldızıdır. Mânâ, davranışlarımızı şekillendirmemize yardım eden bir model ve hayat-taki olaylara karşı özel bir cevaptır. Mânâ, en yüce ideale, herşeyi kuşatan değere, hakim sebebe veya dünya görüşümüzde merkezi konumları işgal eden şahıs yahut da şahıslara verilen söze dayanan varlık teorisidir.

Kanaatimce mânâ, kişinin dünyadaki varlığı ve onun gerçekliğe karşı varoluşçu tutumunu tanımlayan çerçeve veya yapının yorumu olarak izah edilebilir. Dini çerçeve, kesin bir imana, düşünce ve eylem için ilk prensip olarak hizmet eden dinsel kabuller ile değerler grubuna dayandırılır.

Mânâ, keza, felsefi veya ilahiyat dışı bir bakış açısıyla değerlendirilebilir. Şöyle ki; bir kişi, tamamiyle akli faraziyeler üzerinde temellendirilen bir yorum çevresinde büyüyebilir. Dinsel kabuller, düşünce ve eylem için ilk prensip olarak kabul edilen felsefi faraziyelerle yer değiştirebilir. Saf bir felsefi çerçeve ile dinsel çerçeve arasındaki fark, çerçeve için temel işlevi gören ilk prensiplerin yapısıyla ilintilidir. Felsefi ilk prensipler, gerçekliğin rasyonel analizinden elde edilir; dini ilk prensipler ise vahye dayanan olaylara kişinin verdiği karşılıktan ve Allah'la samimi bir ilişkiyi belirten bir cevaptan anlaşılır. Bu tür ilişkilerden sonra inanmayan kişiler de mânâ yapılarını kazanır veya kazanabilir. Böylece bu çerçevede mânâ, onun dini çağrışımına dayanarak tanımlanır.

Mânâ ve Dini Eğitim

Mânâ bilgisi, insan hayatı için çok önemlidir. Yine mânâ bilgisi, dini eğitimin gayelerini açıklayan herhangi bir teşebbüse temel teşkil etmektedir. Şahıslara güç veren bir süreç olarak dini eğitimi şu şekilde açıklayabilirim: 1. Mananın edinimi, 2. Bulunması ve geliştirilmesi, 3. Verimli bir şekilde ifadesi. Din

eğitimcisi, insanlara manayı kazandıran, doğuştan sahip oldukları mânâ yapılarını buldurup geliştiren ve bu manaları etkili bir şekilde ifade etmelerine yardımcı olan bir kolaylaştırıcıdır.

Mananın Kavranması

Dünyaya kafamızda birçok soru işareti ile geliriz. İnsanlar tarafından anlaşılacak ister, varlığımızı sürdürmek için bir yaşam tarzı araştırırız. İşte bu sebeple din eğitiminin temel amacı, inançlı bir toplum içindeki yetişkin ve çocuklara uygun manevi atmosfer oluşturmaktır. Böylece din eğitimi, bir yaşam tarzı sağlar. Çocuklar ve yetişkin gruplar, nereden geldiklerini bilmek isterler. Yine çocuklar, içinde doğdukları dini gelenekleri denemek suretiyle öğrenmek isterler. Yetişkin gruplar, genellikle usulen benimsemiş oldukları dini gelenekleri daha fazla bilmek isterler.

Manayı kavrama, temel mânâ çerçevesini oluşturma; öğrencilere hayatlarında düzen ve istikrar sağlamaktadır. Yine manayı kavrama, öğrencilere şahsiyetlerini geliştirmede yardım etmektedir. Bireyin gerçekliğe karşı vaziyet alışı, kültür ve geleneğe bağlı olarak ortaya çıkmaktadır.

Mananın Kavranması ve Geliştirilmesi

İnsanoğlunun varlıkları anlamlandırması demek, erkek olsun kadın olsun dünyadaki ontolojik varlığını belirleyebilecek gerekli kadim örgüyü oluşturmaları demektir. Bir kişi, mânâ çerçevesine sahip olabilir, hatta daha da ileri manayı araştırabilir. Ancak onun kafasındaki soru işaretleri, asla tamamiyle silinmez. Din eğitimcisi ve özellikle yetişkinlerin din eğitimcisi, dinin araştırmakla emrettiği konularda öğrencilere yardım etmelidir. Bu şu şekilde yapılabilir:

İlk olarak öğrencilere, fitratlarındaki dinsel zenginliğin bulunmasında yardım edilmelidir. Zira herhangi bir dini geleneğin olanca zenginliği, ilk anlam çerçevesinde asimile edilemez. Verilmekte olan her dini gelenek, bir kişinin önceki anlam

çerçevesinin genişlemesi için süren araştırmayı güzelce ayırıştırır ve korur.

İkinci olarak, dini gelenek ile onların yaşam tecrübeleri arasında irtibat kurarak ilk mânâ yapılarını bulmalarında ve geliştirmelerinde öğrencilere yardım edilebilir. Bireyin hayatındaki olaylar, geleneğe dayanarak izah edilebilir. Bu, öğrenmenin oldukça önemli bir türüdür. Şayet gelenek, öğrencinin yaşadığı hayatla bağlantılı olarak anlatılmazsa, ne kadar basit olursa olsun, bu geleneğin anlatımına ilgisiz kalınacaktır.

Üçüncü ve en önemlisi dini gelenek ile ilgili sorunlarına çözüm bulmak için genç ve yetişkin öğrencilere yardımcı olmalıdır. Nasıl ki, düşünce boyutu olmayan yaşam kıymetsiz ise, aynı şekilde düşünce boyutu olmayan inanç da değersizdir. Dini geleneğe dayanarak yaşantımızı değerlendirdiğimiz gibi, yaşantımıza dayanarak da dini geleneği değerlendirebilmeliyiz. Bireyin dini muhtevalı sözünün kıymeti devamlı surette eleştirel düşünceyle değerlendirilmelidir. Kaldı ki inanç, dini geleneğe behemahal boyun eğmekten ziyade gerçekte bireyseldir. Geleneksel ve sözde dindar olan yetişkinlerin geniş kesimine göre, yetişkinin bu eleştirel düşüncesi yerine bazı dini liderler onları behemahal dini liderliğe itaate zorlamaktadırlar. Bu problem özellikle Romen Katoliklerine mahsustur.⁸ Sonuçta, bir çok yetişkin, çocuklukta elde ettiği mânâ çatısıyla donatılmış bir şekilde hayata girerler. Ancak bu mânâ çatısı, bireysel yetişkin inancının yaşaması için yetersizdir.

Eleştirel düşünce sebebiyle *dini geleneğe ve öğretilere boyun eğilmesi* önerisine itiraz eden kişiler olabilir. Unutulmalıdır ki, mânâ yapılarının eleştirel olarak değerlendirilmesi, birçok yetişkinin yaşam biçimidir. Biz, yetişkinlerin eleştirel olmasını gerçekte yasaklayamayız. İster istemez birçok yetişkin,

⁸ Güneybatı Baptistler ve Roman katolikleri arasında rastgele seçilen denekler üzerinde yapılan araştırmada Güneybatı Baptistler'in % 19.3'ü inancı; "dini liderlere itaat" olarak mütalaa ederken, Roman Katoliklerinin % 53.2'i dini aynı ifadelerle izah etmişlerdir. Bk. Leon McKenzie ve R. M. Harton, "*Faith and Its Development: A Study of Southern Baptists and Roman Catholics*", Review and Expositor, LXXX, no. 4, 1983, s. 598

nasihatlara rağmen çocukluk inançlarının yerine eleştirel analizleri benimseyecektir. Dahası, kilise çevresi dışından dini öğretileri tenkit ederek kabul etmek ve reddetmek suretiyle hata yapmaktansa, kilise sınırları içinden gelen dini geleneklere kıymet veren yetişkinlere yardım etmek daha iyidir. Eleştirel düşünce yapıcı veya yıkıcı olabilir. Din eğitimcisinin görevi, yetişkinlerin bu farkı anlamalarına yardım etmektir.

Jack Mazirow'un perspektif değiştirme olarak tanımladığı şeye bağlı olarak buradaki durum nedir? Mezirow, *yeni deneyimin geçmiş deneyimlerden birisiyle yer değiştirdiği* psikokültürel farazyelerin oluşumu olarak bir mânâ perspektifi tanımlamaktadır.⁹ Mezirow, yetişkinin devam edegelen olgunlaşmasının, perspektif almak ve perspektif paylaşmakla ortaya çıktığını ileri sürmektedir. Perspektif değiştirme sürecinin dışında kalan yetişkin, bir insan olarak cahil kalma tehlikesi ile karşı karşıya kalır.

Mananın İfade Edilmesi

Üçüncü olarak din eğitiminin amacı, öğrencilerin manayı ifade etmeye adapte olmaları için yardım etmektir. Aşırı düzensiz ve bir kısım insanlar tarafından tamamiyle bilinçsizce kullanılmış bir dünyada yaşıyoruz. Dünyamız, soğukluk, nefret, şiddet ve sömürünün izleri ile dolmuştur. Dünya görünümlerinin bir çoğunda, anlamsızdır. Din eğitimi süreci, bu anlamsızlığı öğrencileri eyleme çağıran işaretler olarak değerlendirmelidir.

Din eğitimi; öğrencilerin görevinin, yaşama anlam kazandırmak olduğunu kabul ettirmelidir. Din eğitimi hareket merkezli olmalıdır. Öğrencilerin dünyayı yorumlayabilecek donanımına sahip olmaları yeterli değildir. Bunun yanında onlar dini kanaatlerinin rehberliğinde dünyayı değiştirmeye hazırlanmalıdır.

⁹ Jack Mezirow, "A Critical Theory of Adult Learning and Education", *Adult Education*, XXXII, no. 1, 1981, s. 6

Soyut ve İlintili Öğrenme

Din eğitimcisi; bireye, maneviyat kazanmada, mânâ yapılarını bulup geliştirmede, inandığı gibi yaşaması gerektiğinin anlaşılmasında yardım eder. Bu amaçlara, öğrenmenin sistemli bir şekilde kolaylaştırılmasıyla ulaşılır. Fakat hangi tür öğrenme kolaylaştırılmalıdır?

Sınıf veya grup ortamlarında öğrenmenin iki temel modeli vardır. Bu modelleri soyut ve ilintili öğrenme diye adlandırıyorum. Hepimiz soyut öğrenmeye aşinayız. Soyut öğrenme fikirlerin, kavramların, dini öğretilerin, kutsal kitaba ait sembollerin ve kuramsal önerilerin tartışılmasını gerektirir. Yetişkin din eğitimi denince haliyle kutsal kitabı (İncil) okuma dersleri, dini temaları irdeleyen tartışma grupları veya doğrudan dini konuları işleyen konferanslar aklımıza gelir. Yine öğretimin içeriği ve müfredat programının hangi konuları kapsadığını düşünürüz. Öğrenmeye soyut yaklaşım, onun güç ve ilgisinin kapsama alanının dışında değildir. Ancak ben burada öğrencilerin bir grup içinde diğerleriyle ilişkisinden ortaya çıkan, çoğu zaman gizli öğrenme olan ilintili öğrenmeyi vurgulamak istiyorum.

İlintili Öğrenme

Gabriel Marcel'e göre, insan oğlu için "öz ortak öz"dür. Yani birşey başka birşey ile vardır.¹⁰ Kendimizi sadece diğerleriyle olan ilişkilerimizle tanımlarız. Olmak, hayatı başkalarıyla paylaşmak demektir. Görüş açımızı, değerlerimizi ve inançlarımızı inziva ile değil de, bilakis sosyal münasebetlerle kazanırız.

Bir sosyal psikolog Edgar Schein, düşünce ve inançlarımızın; mensubu olduğumuz kabile veya içerisinde yaşadığımız toplum tarafından etkilendiğine işaret etmektedir.¹¹

¹⁰ Vincent Miceli, *Ascent to Being*, Newyork, Desclee, 1965, s. 1-45

¹¹ Edgar Schein, *"Interpersonal Communication, Group Solidarity, and Social Influence, in Groups and Organizations"*, (düz. B. Hinton-H. Reitz), Belmont, Calif.: Wordsworth, 1971, s. 266vd.

Sahip olduğumuz çoğu imaj, üyesi bulunduğumuz toplum tarafından belirlenir. Temel değerlerimiz, büyük oranda önemsemediğimiz kimselere aittir. Düşünme tarzımız, dünya görüşümüz, duygu ve davranış şekillerimiz toplumsal olaylardan etkilenir.

George Kneller, kültürleşmeyi; toplumun kültürel düşünce, eylem ve duyuş tarzını bireye özümseten bir süreç olarak tanımlar.¹² Kanatımce tanımın aktif sözcüğü "absorbs" (özümseme)dir. İlintili öğrenme soyut öğrenmenin tersine bireyin ifadesi güç durumlara maruz kalması sonucu ortaya çıkan öğrenmedir.

Bizim de içinde bulunduğumuz toplumsal çevre, kendine has esrareniz bir dil konuşmaktadır. Yine içinde yaşadığımız sosyal çevrenin kendine has kelime hazinesi ve gramer kuralları vardır. Akrabalıklar hakkında yazı yazan Edward Hall, insanlar arasındaki uzaysal mesafenin iletişim fonksiyonu üzerindeki etkisi ve iletişimdeki "sessiz dil"e dikkatimizi çekmektedir.¹³ Her zaman birey, sessiz dil ile daha geniş ve daha derin bir duygu içinde toplumdaki insanlarla az veya çok devam edegelen bir arkadaşlık içindedir. Zira içinde yer aldığımız ilintili çevre esrareniz fakat dramatik mesajlar taşımaktadır.

İlintili öğrenme fikri, terminolojideki hariç, gerçekte yeni değildir. Karl Marks, bireyin bilincinin sosyal varlığı tarafından belirlendiğini ve bunun da sosyoloji bilimi çalışması için temel öneriler saptadığını iddia eder.¹⁴ John Dewey'e göre, çevrenin bilinçsiz etkisi karakter ve aklın her kıvrımına etki edecek kadar yaygınlaşmıştır. Yine Dewey'e göre; sosyal çevre, belli amaçları olan belli sonuçları gerektiren bazı dürtüleri doğuran ve güçlendiren aktiviteler içinde bireyleri tutmakla onların zihisel

¹² George Kneller, *Educational Antropology*, Newyork:Wiley and Sons, 1965, s. 42. Kneller, kültürleşmenin sosyalleşmeden daha kapsamlı bir terim olduğunu belirtmeye devam etmektedir. O'na göre; sosyalleşme yalnız kişiyi bir toplumun üyesi yapan sürece denmektedir.

¹³ Edward Hall, *The Silent Language*, Newyork: Anchor Press, 1973.

¹⁴ Peter L. Berger-Thomas Luckmann, *The Social Constriction of Reality*, Newyork: Anchor Books, 1967, s. 5-6

ve duygusal davranış düzenini sağlar.¹⁵ James Michael Lee, öğretim sürecinin, öğretimin belirli bir bölümü olduğunu göstermiştir. Süreç, içeriğe ulaşan basit bir yol değildir, süreç bizzat doğal bir özdür.¹⁶

Din eğitimcileri arasında bilinen gerçekler, genellikle soyut öğretimin kolay olmasından dolayı çoğu din eğitimcisinin etkinliklerine rehberlik etmez. Yetişkin din eğitimcileri dahil, çoğu eğitimcinin anlayışı, tamamen soyut öğrenme düzeyinde kalmıştır. Varsayımların aksine, öğretimin muhtevası din eğitiminde çok önemlidir ve en iyi din eğitimcileri konu alanı uzmanı olanlardır. Sosyal çevrenin öğrenciler üzerindeki etkisi, çeşitli konuların öğrenimiyle sağlanan etkiden daha fazla olmaktadır. Din eğitiminin muhtevası, objelerin anlamlandırılmasını sağlayan en etkili araçtır.

Marshall McLuhan haklıydı; belki de biz onun gözlemlerini sadece iyi ifade edilmiş sloganlar olarak değerlendirdik: "*Çevre, bir mesajdır. Yetişkin din eğitimi hususunda öğrenci topluluğu bir mesajdır. Sosyal süreç bir bildiridir. Çevre, iletişimdir*" vs. Maneviyatı kavrayamayız, mânâ yapısını kavrayıp geliştiremeyiz. Ayrıca önemli ve etkili bu tür çalışmalara rağmen dini kavramlar araştırmasının temelindeki basit mananın nasıl ifade edileceğini öğrenemeyiz. Ancak bunu daha ziyade paylaşılmış değerler toplumunda yaşanan tecrübelerin ışığında öğrenebiliriz. Din eğitiminin öncelikli boyutu yeni kutsal kitaptaki "*arkadaşlık*" kavramıyla tanımlanmaktadır.

İlkokuldan üniversiteye kadar kiliseye bağlı okulların varlığı, din öğretiminin öneminin bir çok kimse tarafından kabul edildiğini göstermektedir. Kiliseye bağlı okullardaki öğrenciler, matematik, okuma ve İngilizce dil bilgisi gibi başka derslerle

¹⁵ John Dewey, *Democracy and Education*, Newyork:The Free Press, 1944, s. 16; Dewey hakkında bilgi sahibi olmadığım zamanlarda, eğitimin kuramsal dayanaklarına derinlemesine vukufiyet için bu kitap bana şiddetle tavsiye edilmişti.

¹⁶ James Michael Lee, "*Process Content in Religious Instruction*", *Process and Relationship*, (düz. Iris Cully-Kendig Cully), Birmingham, Ala. :Religious Education Press, 1978, s. 46-59

ilgileniyor görünseler bile, aslında burada dini söylemi nasıl anlatacaklarını kavrar, bulur, öğrenir ve geliştirirler. Bu öğrenciler, her okul gününü manevi havanın hakim olduğu bir çevrede geçirirler. Onların belli dini değerlere bürünmüş toplumdaki öğretmen ve diğer öğrencilerle olan arkadaşlığı manevi bir yapılanma arz etmektedir. Dewey'in de yazdığı gibi çevrenin büyümesi öğrencinin şuurunu esrarengiz bir biçimde etkilemekte ve dini bilincin gelişmesine güçlü bir şekilde tesir etmektedir.

Tebliğ, Hizmet ve Arkadaşlık

Din diline daha çok başvurularak farklı bir bakış açısıyla yetişkin din eğitimi irdelenmelidir. Yetişkin din eğitiminin amaçları (the purposes of adult religious education), kilisenin göreviyle de özdeşleşen Yeni Ahid'in üç kavramıyla tarif edilebilir. Kilise, manevi ortamı yaşatmakla, insanlara manevi yapıyı kavratıp geliştirmekle ve insanın problemlerine çare olan etkinlikler vasıtasıyla maneviyatın anlatımını kolaylaştırmakla varlığını sürdürmektedir. Kilise, **tebliğ** (kerygma), **hizmet** (diakonia) ve **arkadaşlık** (koinonia) fonksiyonları vasıtasıyla bu görevleri başarır.

Kilise; tebliğ görevi çerçevesinde, Hz.İsa'nın yeniden dünyaya geleceği haberini (resurrection) müjdeler ve bu yeniden dirilmenin Hz.İsa'nın öğretileri doğrultusunda olduğunu tasdik eder. Hristiyanlığın anlamı ve kabul edilmesi, kavranması ve ifade edilmesi Hz.İsa'nın dünyaya yeniden gelmesi olarak kabul edilir. Kesin bir duyarlılıkla bu görevin yerini tutan eğitim programı, insanlık tarihinin anlamı için anahtar konumunda yeniden dirilmeyi açıklayacak olan ilahi fikirler ve İncil'e ait konuları ele alacaktır.

Kilise; hizmet görevi çerçevesinde, yeniden dirilen Hz.İsa'nın insanoğlunun ruhi ve bedeni ihtiyaçlarına hizmet edeceği bir mekandır. *Hizmetçi kilise, ihtiyaç duyan herkese ulaşan faydalı bir yapıya sahiptir.* Bu görevin yerine getirilmesini sağlayan eğitim programı, insanların öğrenme ihtiyacı üzerinde odaklaşacaktır. Bununla beraber dünyevi

ihtiyaçlar da ortaya çıkabilir. Mesela, besleyici yemeklerin nasıl yapılacağını veya aile bütçelerinin nasıl ayarlanacağını öğrenenler cemaat ya da bölge kiliseleri ortamında Hz.İsa'nın yeniden dirilmesini en az Matta İncilini okuyanlar kadar kavrayacaklardır. Hz.İsa'nın yeniden dünyaya gelişinin anlatımı, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlayan her eğitim programında ima edilmektedir.

Kilise; arkadaşlık görevi çerçevesinde ise, ahiret yaşantısına işaret eden, mutlak geleceğin varlığını belirten ve insanlığa ideal insan toplumu için model olan bir örgüttür. Hepimiz daha önceden gördük ki bir örgüt olarak kilise, öğrenme ortamı olan kilisede meydana gelen ilintili öğrenme yoluyla mananın kazanımı, kavranması ve ifade edilmesini desteklemekte ve devam ettirmektedir. Dahası Hz. İsa'nın yeniden dirilmesi hususunun anlatımı, bu ortamda vurgulanmaktadır.

Bu üç fonksiyonun hepsi kilisenin görevi için tamamıyla gereklidir. Tebliğ görevinin eksikliği ile kilise basit bir sosyal kurum olacaktır. Hizmet fonksiyonunun eksikliği ile kilise, gerçek hayata katkısı olmayan koskocaman bir tartışma kulübü statüsüne indirgenecektir. Arkadaşlık fonksiyonunun eksikliği ile kilise, rasyonel ölçüleri aşan Hıristiyanlık dininin mesajını etkili olarak anlatamaz.

Bu düşüncenin ışığında anlaşılması gereken önemli birşey; din eğitimi faaliyetinin, sadece dini konuların rasyonel içerikli anlatımı sonucu değil, aynı zamanda öğrencilerin birarada bulunup hizmet görmeleri sonucu da oluştuğudur. Tebliğin, mantıkî olan veya var olan tarzın ötesinde hizmet toplumunda öncelikli olduğu söylenebilir. Doğrudan dini içerikli konuları anlatan programlar tamamıyla benimsenirken, kilise ortamında insanları biraraya getiren programlar ve onların günlük ihtiyaçlarına cevap veren programlar daha etkili görünmektedir.

Yetişkin Din Eğitiminin Konusu

Yetişkin din eğitimi birçok açıdan dini olabilir. Mesela, öğretimin veya konunun muhtevasının bir kısmı dini olunca eğitim de dini olabilir. Yine eğitim; öğretmen ve öğrencilerin meramı nedeniyle dini olabilir. Metodist papaz ve eğitimci John H. Vincent, XIX. yüzyılda dindar birey yetiştirmek için bütün eğitimin dini olmasını önermiştir.¹⁷ Nihayet yukarıda da göstermeye çalıştığım gibi, eğitim, eğitim muhtevası nedeniyle ve bu ortamda meydana gelen insanlararası ilişki tarzıyla dini olabilir. Yerel kilise ve çevresindeki program planlama çalışmaları bu sebeple tamamiyle saygı değerdir.

Yetişkin din eğitimi, din, kutsal kitap veya ayinle ilgili konular üzerindeki çalışmalarla sınırlandırılmaz. Herhangi bir normal eğitim konusunun öğretim işlemi, dini bir atmosferde icra ediliyorsa bu ameliye dini eğitim olarak vasıflandırılabilir. Nitekim, bazı din eğitimcileri bu görüşün geçerliliğini farketmekte geç kalmadılar. Tecrübe bana öğretmişti ki bu durum bazı yetişkin din eğitimcileri tarafından behemahal reddedilecekti. *Kaldı ki ilahiyat alanında konu uzmanı olarak yetiştirilen bir çok din eğitimcisi, statükodan ayrılmayı gerekli gören bir bakış açısını kabullenmek hususunda açıkça aciz veya isteksiz kaldılar.*

Tamamen dini konuları içermeyen eğitime karşı başlıca itiraz; *"yerel kilise veya kilise çevresi, toplumda yetişkin eğitimini gerçekleştiren diğer kurumlarla bütünleşmemeli"* şeklinde olmuştur. Ancak müfredat programında dinsel formatı olmadığı halde yalnızca yerel kilise ve manastır gibi dini bir atmosferde ders yapan sosyal enstitülerin yetişkinlere din eğitimi için kayda değer fırsatlar oluşturduğu da gözden kaçırılmamalıdır.

Tabi ki, itiraz, yetişkinlerin değerlerini etkileme çalışmalarlarında dini mekanların(kiliselerin) seküler kurumlarla birleşip

¹⁷ Bk. Clinton Hartley Grattan, *In Owest of Knowledge*, New York, Anopress, 1971, s. 168.

birleşmemeleri hususunda yöneltirse, buna yalnızca bu cevap verilebilir.

Başka bir itiraz, kutsal olan ile dünyevi olan arasındaki farka vurgu yapmaktadır. Bu itiraza "*yetişkin din eğitimi dünyevi konularla ilgilenmemeli*" geleneksel cevaptır. Böyle bir itiraz, doğal olarak, ilintili öğrenme hususunda anlama eksikliği ve kavramsal öğrenme için ise ilgi yoksunluğuna delalet eder. Yine İtiraz, gerçekliği dini ve dünyevi olmak üzere iki sınıfa ayıran *Yeni Eflatunculuk* üzerinde temellendi. Böyle bir ayırım mantiki sonuçlarına taşındığında biz inanacağız ki din, politika, sosyal adalet, fakirliğe ve dünyadaki açlığa etki eden ekonomik politikalarla ilgilenmemeli. *Bu ayırım, bizim gündelik yaşamımızı sürdürdüğümüz gerçek hayatla dinin ilişkili olmasına inanan herkes tarafından behemahal reddedilmelidir.*

Pragmatik Mülahazalar

Yetişkin din eğitimi teorisi, pragmatik mülahazalar hesaba katılmazsa şüphesiz uygulamaya konabilir. Burada tasarlanan yetişkin din eğitimi teorisi, eğitim çalışmaları konusunda yetişkin hakkında bildiğimiz şeylere uygun gelmektedir.

Yetişkin, öğrenmek için okumadıkça eğitim ile ilgili çalışmaları araştırmayacaktır. Yetişkin, eğitime katılma hususunda ihtiyaç ve ilgi duygularını önemsemektedir. Yetişkin gündemini kendisi belirlemektedir. Kendi kendini yönetir ve araştırmayı amaçladığı belirli konuları sevip sevmemesine göre adımını atar. Yalnızca kendi ilgi duyduğu programlara katılır.¹⁸ Program konularının belirlenmesi, eğitim programıyla hizmet edilen yetişkinin ilgi ve ihtiyaçlarının sistematik bir araştırmasına dayanmalıdır.¹⁹

¹⁸ Yetişkin öğrencilerin daha doğru bir bakış tarzı için bk. : Malcolm S. Knowles, *The Modern Practice of Adult Education*, Chicago: Follet Publishers, 1980, s. 40-59

¹⁹ Yetişkin eğitimin ilgi ve ihtiyaçlarının sistematik araştırılması için bir proje örneği kitabımda bulunabilir. *The Religious Education of Adults*, Brimingham, Ala. :Religious Education Press, 1982, s. 237vd.

Yakın zamanda bir din eğitimcisi benden, barış ve adalet seminerinde bulunan kişilerin konuya yeterince önem vermeme-lerinin sebebini açıklamamı istedi. Benim ilk cevabım belki bilmece gibiydi. "*Sen üç yıl önce yapmadığın şey sebebiyle iyi bir dinleyiciye sahip olamadın.*" Yetişkin, yerel kilise tarafından sağlanan eğitim hizmetlerinin muhatabı olarak bir zaman dilimi içinde eğitilmelidir. Bir yetişkin kilisede evdeki ilk yardım programına, evin arka bahçesinde yapılacak olan bahçivanlık programına, barış ve adalet seminerine katılan kişinin tartıştığı iletişimsiz çevreden önce aile iletişimleri üzerine bir programa iştirak etmelidir. Böylece ihtiyaç duyduğumuz şey geniş bakış açısı, sabır ve taktikten ziyade stratejik düşünmedir.

Her şeyden önce denilebilir ki bir kişi barış ve adalet seminerine katılmaya karar veremezse, dini çevre bu soyut olayı o kişiye anlatmak için muhtemelen önemli bir platformdur.

SONUÇ

Şiddetle ihtiyaç duyulan şey, yetişkin din eğitiminin konu ve gayesi ile ilgili *yeni kavramların* elde edilmesinden başka bir şey değildir. Bu yeni kavram elde etme, yalnızca dini perspektifler değil, aynı zamanda yetişkin eğitiminin prensipleri üzerine, kültürel ve eğitsel antropolojinin anlaşılması, yetişkin gelişimine uygun bilginin araştırılması ve aktarılması prensipleri üzerine temellendirilmelidir.²⁰ Umulur ki, bu çalışma yeni kavram elde etme sürecinde biraz katkıda bulunacaktır.

(Bu çalışma Louisville, Kentucky, güney batı Baptist Theological Seminary'nin öğretmen ve öğrencilerine sunulan din eğitimi üzerine Ghen'lerin 1984'deki konferansının genişletilmiş bölümü olarak tekrar sunulmuştur.)

²⁰ Bk. P. Kotler, *Marketing for Nonprofit Organizations*, Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall, 1975