

## Moment 2, Bakgrund 2:

### Introduktion till Thomas H Groomes religionspedagogik

Följande text är hämtad ur den svenska utgåvan av ett antal artiklar av Groome, som sammanställdes och publicerades 1999.<sup>1</sup> Boken innehåller 16 artiklar av Groome, vilka återges på engelska. Inledning- en samt korta introduktioner till bokens olika delar och enskilda artiklar har skrivits på svenska av Rune Larsson. Här får du alltså lite hjälp att förstå Groome och hans pedagogik.

#### Thomas H. Groome – en kort presentation

Thomas H. Groome föddes 1945 i Kildare på Irland, där han växte upp och fick sin första utbildning. Efter mastersexamen (Master of Divinity) vid St Patrick´s Seminary i Carlow fortsatte studierna i USA, där han studerade vid Fordham University 1971-1973, varpå följde studier vid Columbia Teacher Col- lege/Union Theological Seminary, där han 1973 avlade doktorsexamen i religionspedagogik.

Sedan 1976 är Groome knuten till det katolska Boston College, där han presenteras som fil dr och pro- fessor i teologi och religionspedagogik vid Institute of Religious Education and Pastoral Ministry. Den religionspedagogiska verksamheten inriktas i första hand på utbildning och fortbildning med tonvikt lagd på kyrkliga områden samtidigt som stor vikt läggs vid pedagogikens grundfrågor om människo- och kunskapssyn. Kursutbudet är imponerande och omfattar det mesta man kan önska sig, ofta med välkända personligheter som gästföreläsare inom skilda ämnesområden.

Som religionspedagog utövar Groome ett betydande inflytande inte bara inom sin egen kyrka, där hans tjänster tagits tillvara på många sätt, utan också i ett brett ekumeniskt sammanhang. Ett uttryck för det förtroende han möter från många håll är uppdraget som ordförande i de amerikanska religionspedago- gernas förening (APRRE) och ett aktivt deltagande i en rad andra tongivande organisationer såsom den anrika Religious Education Association (REA), Catholic Theological Society of America (CTSA), American Association of University Professors (AAUP) för att nämna några.

Groomes böcker har spritts i stora upplagor och ingår som självklara inslag i studierna vid åtskilliga teologiska seminarier i USA och runt om i världen. Listan över artiklar i tidskrifter och samlingsarbeten är omfattande. Genom sitt författarskap, föreläsningar och seminarier har han utmanat och inspirerat forskning och debatt, undervisning och utbildning långt utanför den egna kyrkans och det egna landets gränser.

#### Något om Groomes författarskap

Efter sin doktorsavhandling 1976 följde de närmaste åren ett antal artiklar i vilka väsentliga drag i hans religionspedagogik tonar fram. Två av dessa tidiga bidrag återfinns i samlingen: (4) *Shared Christian Praxis. An Possible Theory/Method of Religious Education* (1976) och (9) *The Critical Principle in Christian Education and the Task of Prophecy* (1977). Den förstnämnda artikelns titel visar att Groome fortfarande söker ett adekvat uttryck för kärnan i sin pedagogik. Den är varken ”metod” eller ”teori”, snarare både - ock. I sitt första större arbete, den bok som gjorde honom allmänt känd bland ameri-

---

<sup>1</sup> Thomas H. Groome, *The Way of Shared Praxis. An Approach to Religious Education med svensk introduktion av Rune Larsson, RPI 1999.*

kanska religionspedagoger, *Christian Religious Education. Sharing our Story and Vision* (1980) kommenteras begreppet på följande sätt:

...ordet approach är viktigt. Jag undviker att kalla shared praxis för en teori eller en metod, eftersom jag – i en bestämd mening – vill se det som både – ock. ...jag kallar det en approach... ett informativt reflekterat (teori) sätt att bedriva (metod) kristen religiös undervisning.<sup>2</sup>

*Christian Religious Education* följdes av ett stort antal artiklar och ett omfattande arbete med undervisningsmaterial för den egna kyrkan. Tidigare teman med tydlig befrielsepedagogisk inriktning återkom, exempelvis (10) *Religious Education for Justice by Education Justly* (1983) och (11) *Walking Humbly with Our God* (1986). Flera artiklar behandlade lärarrollen: (6) *Conversion, Nurture and Educators* (1981), (7) *On being "With" Late Adolescents in Ministry* (1984) och (8) *The Spirituality of the Religious Educator* (1988). I artiklar och undervisningsmaterial visar Groome hur hans "approach" kan tillämpas inom flera pastorala områden men också utanför det kyrkliga sammanhanget.

Efter tio år återkom Groome med ett större arbete, *Sharing Faith. A Comprehensive Approach to Religious Education and Pastoral Ministry. The Way of Shared Praxis* (1991). Här fördjupade och vidareutvecklade han sitt religionspedagogiska tänkande med en bred historisk-filosofisk diskussion kring framför allt kunskapssynen och den pedagogiska reflexionens historiska och sociopolitiska dimension. Bokens senare del visar hur *Shared praxis* kan tillämpas i det pastoralpedagogiska arbetet. Kapitel fyra sammanfattar Groomes approach och har av det skälet tagits med i denna samling (3).

I början av 1998 utkom Groomes senaste arbete, *Educating for Life: A Spiritual Vision for Every Teacher and Parent*. Boken utkom lagom till Groomes första besök i Sverige, då han ledde ett uppskattat seminarium på Lidingö och dessutom besökte teologiska institutionen i Lund. Den vänder sig till en bredare publik och författaren låter sin berättarglädje flöda med väl valda berättelser som utgångspunkt för den mera teoretiska framställningen. Boken bygger på begrepp och tankemodeller från tidigare publikationer, varför det kan vara klokt att närma sig Groomes pedagogiska tänkande med hjälp av förslagsvis denna samlingsbok eller boken från 1980, som för övrigt utkommer i ny upplaga 1999.

Till sist skall det noteras att Groome under lång tid hämtat inspiration från feministisk teori, framför allt med avseende på befrielsepedagogiska och kontextuella synsätt. Exempel på detta utgör (16) *Religious Knowing: Still Looking for that Tree* (1997) och monografen *Sharing Faith* (1991).

Thomas H. Groome är utan tvekan en av vår tids mest inflytelserika religionspedagoger. James Fowlers uttalande på omslaget till *Christian Religious Education* (1980), att den skulle bli en av de mest betydande religionspedagogiska böckerna under de närmaste tjugo åren, visade sig välgrundat. Ett liknande omdöme gav också Charles R Foster i sin recension 1982, "Three big books" (Groome, Fowler och Miller). Sedan dess har både Groomes bok och Fowlers, *Stages of Faith*, blivit klassiker, var och en inom sitt område.

### Groomes religionspedagogiska profil

I Groomes pedagogiska tänkande möter pedagogikens alla klassiska huvudfrågor: vad, varför, var, hur, när och vem. Han skriver själv att shared praxis-modellen kan ses som ett svar på hur-frågan.<sup>3</sup> Å andra sidan skulle det vara ett misstag att betrakta metodfrågan som hans huvudfråga. Snarare förhåller det sig så att metoden är underordnad den teologiska och pedagogiska grundsyn som genomsyrar helheten, dvs synen på innehåll, mål/syfte, rummet eller den sociala kontext, där undervisningen sker, när (delta-

<sup>2</sup> *Christian Religious Education* 1980 s 137, se även *Sharing Faith* 1991 s 133.

<sup>3</sup> *Sharing Faith* 1991 s 1.

garnas ålder och dess betydelse) och deltagarna. Detta blir också tydligt så snart man försöker diskutera enskilda delar – allt är sammanvävt till en enhet.

Detta hindrar inte att vissa begrepp och perspektiv får en framskjuten plats i Groomes pedagogik, kanske främst för att de lyfts fram i kritisk uppgörelse med andra synsätt. Dit hör sådant som *synen på kunskap*, som aldrig får begränsas till enbart kognition, de *historiska och sociala dimensionerna*, som alltid innebär förändring och kulturell påverkan och därmed aktualiserar perspektivbyte och kritisk reflexion, *människan* som aktivt och reflekterande subjekt, en relationsvarelse snarare än avgränsande individ, förhållandet till den kulturella och religiösa (kristna) *traditionen*, undervisningens ”natur” och *mål* – för att nämna några viktiga inslag.

### **Inte bara för kyrkligt bruk**

Groome är aldrig neutral, lika lite som den pedagogik han format. Själv är han katolik och skriver öppet utifrån de värderingar han gjort till sina i det sammanhanget. Tydlig redovisning av förankringen i en bestämt kontext är en naturlig konsekvens av vad det innebär att vara en kritiskt reflekterande och tolkande människa. Ingen kan befinna sig utanför eller vara oberoende av sitt kulturella, sociala, historiska och politiska sammanhang. Det avgörande ligger i sättet att förhålla sig till detta. Med Paulo Freire pekar Groome på vikten av att bli medveten om detta. En dialogisk och kritiskt reflekterande grundhållning blir därför en utmanande och skapande möjlighet i mötet med människor som omfattar andra värderingar. Som människor tolkar och förstår vi utifrån det sammanhang vi befinner oss. Med referens till feministisk teori kallar Groome detta för en ”standpoint epistemology”, en kunskap med rötter i den mylla, där den hämtar sin näring.<sup>4</sup>

Groome kallar ibland sin pedagogiska modell för en ”metamodell”, ett övergripande perspektiv och ett förhållningssätt, som kan varieras och tillämpas med hjälp av många metoder, inte bara i kyrkliga eller religiösa miljöer utan förhoppningsvis också, menar Groome, i andra sociala, kulturella och politiska sammanhang.<sup>5</sup>

I Groomes grundläggande förståelse av det pedagogiska uppdraget ingår att konkret och kritiskt reflekterande vara närvarande i sitt sociala och kulturella rum. Det ger var och en anledning att försöka transformera Groomes teologiska begreppsapparat till sitt särskilda sammanhang, exempelvis in i den svenska skolan med dess sekulära tradition och ”vision”. Vad skulle det innebära att tillämpa Groomes pedagogik i ett sådant sammanhang och hur skulle den vision se ut som kan tänkas ligga i förlängningen av skolans värdegrund?

### **Undervisningens ”natur” och mål**

*Sharing Faith* (1991) utgör den hittills mest kompletta framställningen om Groomes pedagogiska tänkande och får därför bilda utgångspunkt för den följande framställningen. Bokens första del (Foundations) inleds med ett kapitel om undervisningens natur och mål samt redovisar skälen till ett, enligt Groome, nödvändigt ”ontologiskt skifte” samt de grundläggande förändringar detta kräver. Efter en kritisk genomgång i följande kapitel av tongivande riktningar i västerländsk kunskapssyn – från Platon till Freire – läggs grunden till en ny, ”epistemic ontology”<sup>6</sup> för religionspedagogiken. Det tredje kapitlet redovisar ett schema över dimensionerna och dynamiken i en pedagogisk process som kan förväntas

<sup>4</sup> Se till detta art. nr 16 i denna publikation: Religious Knowing: Still Looking for that Tree 1997.

<sup>5</sup> *Sharing Faith* 1991 s 2f.

<sup>6</sup> En kunskapssyn som i sig förenar ”kunskap” och existens i en helhet och därmed snarare uttrycker ett förhållningssätt eller ett sätt att vara än två åtskilda storheter.

föra fram mot undervisningens mål.<sup>7</sup> Efter några kommentarer i anslutning till de första kapitlen anknyter jag i det följande till framställningen i kapitel tre.

Den kristna undervisningens natur och mål kräver att vi stödjer en ”personlig kognition” som en kritiskt reflekterande, dialektisk och dialogisk process, som gynnar ett ”rätt förhållningssätt” mellan människor (knower and known) i samtalets gemenskap *och* att vi vidgar perspektivet till att gå utöver det enbart kognitiva.<sup>8</sup>

Kristen undervisning liksom all religiös undervisning kännetecknas enligt Groome av tre aktiviteter: en transcendent, en ontologisk och en politisk. Den *transcendent*a aktiviteten inriktas på förmågan till kritisk reflexion över sin egen existens som mänsklig varelse *och* till att stå i relation till andra, vilket i sin tur ligger till grund för ett engagemang för världen utanför en själv.

Den ”*ontologiska*” aktiviteten rör allt som det innebär att vara människa och ett mänskligt subjekt. Därmed inriktas också undervisningen på människors sätt och förmåga att *vara* och *bli* människor ”i relation till Gud, sig själva, andra och världen”.<sup>9</sup>

Undervisning som en ”*politisk aktivitet*” hör samman med det föregående. Som människor lever vi i tid och rum och när vi där praktiserar våra relationer, får detta konsekvenser för världen runt omkring oss. Eller med Groomes egna ord: ”...människor har att i sin historiska situation ge uttryck åt Gudsrikets värderingar, kärlek och rättvisa, fred och frihet, helhet och livets fullhet för alla.” Det går helt enkelt inte att bedriva undervisning i denna mening och förbli ”apolitisk”.<sup>10</sup>

Därmed har också sagts att religionspedagogiken är en *historisk disciplin*, inställd under en historisk horisont. Som människor lever vi inbäddade i en historia, som är närvarande i nuets alla rum. Det vi är och det vi tagit i arv kan och bör bli medvetet. Genom kritisk reflexion kan vi bli subjekt som formar och omformar det arv vi är bärare av. Därigenom rustas och förbereds vi för den framtid som varje ögonblick avlöser nuet.

När Groome skall tala om undervisningens *mål* använder han gärna bilden av Guds rike som ett ”metamål” för all kristen undervisning. I detta ligger ”visionen” om det fullkomligt godas seger, när Guds goda vilja sker ’på jorden så som i himlen’. Undervisningen syftar till delaktighet i ”byggandet av Guds rike” i partnerskap med Gud och andra människor, till att leva i en livslång ”omvändelse”, som både innefattar en fördjupad relation till Gud och ett vändande mot nästan med allt vad kärleken kräver.<sup>11</sup>

Nästa aspekt av målet är den praktiserade tron, den ”levda tron”, ett ständigt återkommande tema hos Groome. Tron kan aldrig vara endast ord. Den förenar den *kognitivt-mentala* dimensionen med den *affektivt-relationella* och den *handlande*, den som ”gör” Guds vilja. Undervisningen syftar till den fullständiga mänskliga friheten som är livets fullhet för alla, avslutar Groome, och utvecklar med stöd av en historisk exposé och en bibelexeges den *vishetens kunskap*, som omfattar hela människan.

### **Kunskap bortom det enbart kognitiva**

Groomes andra centrala område gäller kunskapssynen eller epistemologin, där han finner sin förankring i en biblisk ”way of knowing” och i en förståelse av praxis, som växer fram ur dialektiken mellan sättet att leva och den kritiska reflexionen över detta. I formandet av ett filosofiskt fundament för sin pedagogik genomförs en kritisk diskussion som löper från Platon och Aristoteles i antiken, genom me-

<sup>7</sup> Sharing Faith 1991 s 9; se även s 85.

<sup>8</sup> Ibid s 8.

<sup>9</sup> Ibid s 11.

<sup>10</sup> Ibid s 13. Jfr Christian Religious Education 1980 s 15f.

<sup>11</sup> Sharing Faith 1991 s 17; jfr art. 15 i denna publikation: The Purposes of Christian Catechesis 1999.

deltid och upplysningstid och fram till nutida personligheter som Gadamer, Habermas och Freire.<sup>12</sup>

Redan avhandlingen vid Columbia University Teachers College (1976) *Toward a Theory/Method of Liberating Catechesis*, visar på två återkommande drag i Groomes religionspedagogik. Den ena utgångspunkten anknyter till Frankfurterskolans kritiska teori, där han använder sig av Jürgen Habermas för att utveckla sin epistemologiska bas för religionspedagogiken, det han kommer att kalla ”the praxis way of knowing”. I sitt banbrytande arbete, *Christian Religious Education. Sharing our Story and Vision* (1980), sammanfattar han denna teori på följande sätt:

”To understand praxis requires a shift in consciousness from dichotomizing theory and praxis, toward seeing them as twin moments of the same activity that are united dialectically. Instead of theory leading to practice, theory becomes or is seen as the reflective moment in praxis, and articulated theory arises from that praxis to yield further praxis.”<sup>13</sup>

Den *andra* sidan är den kontextuella förankringen i det egna tolkningssammanhanget. Den teori/metod – kanske hellre livshållning – Groome förordar formas därmed som en ”sharing in dialogue of critical reflection on Christian action in the world.”<sup>14</sup> Begreppet ”sharing” ger en viktig signal om den vikt Groome lägger vid den (kristna) gemenskap, tradition och ”kultur” var och en delar. Här ligger en avgränsning mot såväl historielöshet som individualism.

När *Christian Religious Education* (1980) publicerades hade Groome redan i en rad artiklar utvecklat grundtankarna i sin religionspedagogik.<sup>15</sup> Boken gav honom möjlighet att utförligt redovisa den pedagogisk-filosofiska basen för sin religionspedagogik, något som ytterligare fördjupas i *Sharing Faith* (1991). Redan rubriceringen ger besked: det handlar om en kritisk uppgörelse med historisk och traditionell kunskapssyn (epistemologi) och utvecklingen av ett alternativ till denna. Här kan bara några av de viktigaste delarna i Groomes religionspedagogiska tänkande lyftas fram.

### **Från Platon till nyplatonismen: Dualistisk, hierarkisk och sexistisk kunskapssyn**

Platons föreställning om idévärlden som den sanna verkligheten, överordnad den yttre verkligheten, ledde till en hierarkisk dualism, enligt vilken kunskapen om det högsta - det sanna, det goda och det sköna - förbehölls det ”rena förnuftets” nivå. ”Sanningen” placerades utanför tiden och historien. Ur kristen synpunkt blir detta problematisk: Det kroppsliga exkluderades som källa till mänsklig kunskap, vilket bidrog till att kristen tradition riskerade att förlora inkarnationen i sin tro. Trons praktik i kärlek byttes mot ett individualistiskt och hinsides orienterat frälsningsideal. Det träffade både synen på den inkarnerade Kristus och de kristnas självförståelse som lemmar i en förpliktande gemenskap. Platons kunskapssyn hade slutligen också ett tydligt sexistiskt-hierarkiskt drag. Idealet var en bildad manlig filosof, som var satt att råda över andra människor.<sup>16</sup>

Aristoteles avvisade visserligen Platons idélära men utvecklade i stället ett tredelat livsmönster, vars delar bestämdes av sin typ av kunskap: *teoretisk-politisk* kunskap (theoria), *praktisk-politisk* kunskap (praxis) om hur man lever etiskt i samhället och den *produktivt-kreativa* kunskapen om hur man producerar saker. Groome avvisar också Aristoteles hierarkiska tredelning men lånar begreppet ”praxis” och fyller det med element från Aristoteles´ olika kunskapsområden samtidigt som han tydliggör sin hel-

<sup>12</sup> Se art. 16 i denna publikation: *Religious Knowing 1997 s 258ff.*

<sup>13</sup> *Christian Religious Education 1980 s 152. Se även art. 1 i denna publikation: Christian Religious Education 1980, not 2 samt art. 4: Shared Christian Praxis 1976.*

<sup>14</sup> Steward, David S, *Abstracts of Doctoral Dissertations, 1975-1976, i: Religious Education 1978 s 472.*

<sup>15</sup> *Här och i det följande har jag haft stor hjälp av en opublicerad dissertation vid School of Theology at Clairmont: Alan W Smith, Intersubjectivity and Praxis. The Congregation as Hermeneutical community (1991)*

<sup>16</sup> *Sharing Faith 1991 s 41f.*

hetssyn på människan och hennes reflexion över sitt varande i tid och rum.<sup>17</sup>

Kunskapssynen i den grekiska filosofin kom enligt Groome i tydlig konflikt med judisk-kristen tradition. Enligt den senare framställdes Gud som alltings skapare och uppehållare med människan som partner i historien. Gudskunskapen var inte förbehållen det rena förnuftet eller en liten elits kontempalativa skådande av idéernas värld. Tvärtom trädde Kristus in i historien som Guds inkarnation, som förebilden för ett liv i kärlek till medmänniskan. Denna nytestamentliga föreställning följdes upp i Didache – kristen tro var konkret, ett sätt att leva – för alla.<sup>18</sup>

Den nyplatoniska miljö, där kristendomen utvecklades, innebar också den ett hot mot den judisk-kristna kunskapssynen. Enligt nyplatonismen placerades verklighetens högsta väsen bortom tiden och historien, endast tillgängligt för tankens kontemplation. Praxis, skapande, arbete, omsorg om nästan och ansvar för det skapade degraderades. Den hierarkisk-dualistiska verklighetssynen fördjupades och befästes.<sup>19</sup>

### Från Augustinus till Tomas ab Aquino

Inte heller Augustinus lyckades övervinna den hierarkisk-dualistiska kunskapssynen även om han gav den en ny form. För honom var Gud är den som genom sin nåd skänkte tron och därmed påverkade viljan och öppnade vägen till att förstå. Men kunskapen var av två slag: visheten (*sapientia*) som vinnis i skådandet ”uppåt” med hjälp av en inneboende förmåga och vetande (*scientia*), som hämtas med hjälp av de yttre sinnen. Också inom viljans område märktes dualismen i sökandet efter den gudomliga kärleken (*caritas*) och begäret (*cupiditas*). Däremot lyckades Augustinus förena intellektet, minnets eller erinringens länk med det förflutna och viljans betydelse i en kunskapssyn som knyts samman med ansvarig handling.

Bakom detta låg tanken på ett aktivt subjekt i lärandeprocessen. Den enskilde måste själv förstå, inte bara passivt ta över från sin lärare. Groome påpekar, att Augustinus därmed liksom långt senare Paulo Freire avvisade den pedagogiska ”bank-metoden” och hänvisar till Augustinus´ klassiska uttalande: ”Vem skulle göra något så absurt som att sända sitt barn till skolan för att lära sig vad läraren tänker.”<sup>20</sup> Däremot förmådde inte Augustinus övervinna den hierarkiska dualismen. Kroppen exkluderades eller underordnades ”själen”. I Augustinus föreställningsvärld stod dessutom de bildade männen för teologin. Vanliga människor, i synnerhet kvinnor, uppfattades som passiva mottagare av männens vishet.<sup>21</sup>

Thomas ab Aquino bidrog med viktiga insikter genom att hålla samman kropp och själ, teoretisk och praktisk rationalitet och utvecklade en dynamisk kunskapsstruktur: kunskapsprocessen inleds med iakttagelse, går vidare till föreställningar om det iakttagna, varpå följer tolkning och förståelse samt ställningstagande. Groome summerar:

Till skillnad från Augustinus hävdade Thomas ab Aquino enheten mellan själ och kropp som något konstitutivt för människan; de är ömsesidigt beroende av varandra. Kroppen tar alltid aktivt del i skapandet av kunskap och universella idéer lär vi känna genom abstraktion från deras motsvarigheter i sinneserfarenheten (Aristoteles) snarare än att vi enbart genom inre upplysning av själen får kunskap om idéernas värld (Platon och Augustinus).<sup>22</sup>

Ännu ett ”modernt” drag hos Thomas ab Aquino finner Groome i hans syn på människan som aktivt

<sup>17</sup> *Ibid* s 49.

<sup>18</sup> *Ibid* s 49f.

<sup>19</sup> *Ibid* s 51.

<sup>20</sup> *Ibid* s 54. Citatet hämtat från Augustinus, *The Teacher*, kap. 14, s 185.

<sup>21</sup> *Sharing Faith* 1991 s 52ff.

<sup>22</sup> *Ibid* s 56.

subjekt. Den kunskap som verkligen är ens egen är inte något som ”hållts i utifrån” utan är frukten av en aktiv lärandeprocess.<sup>23</sup>

Groome kritiserar å andra sidan Thomas ab Aquino för att placera tron i intellektet och att därmed bidra till trons rationalisering. Till detta kom det manligt-patriarkala och den *didaktiska monologen*, enligt vilken manliga experter förfogade över kunskapen som överlämnades åt den okunniga massan.<sup>24</sup> Dessa drag skärptes ytterligare under den följande skolastiken och drabbade också de reformatoriska rörelserna, exempelvis Luther, som fullföljde skolastikens intellektualiserande och auktoritära kunskapsförmedling i de allmänt spridda katekesernas fråga-svar-modell. I detta avseende avlägsnade sig både katolsk och protestantisk tradition snabbt från den judiskt-kristna visdomens pedagogik, menar Groome.<sup>25</sup>

### **Mellan rationalismens och empirismens försnävande kunskapssyn**

Upplysningstidens rationalism nådde sin höjdpunkt i Descartes, som helt förkastade känsla, sinneserfarenhet, minne och fantasi som källor till säker kunskap. Åtskillnaden mellan tanke och kropp drevs till sin yttersta spets. Som positiva bidrag hos Descartes och den efterföljande tiden kan ändå Groome peka på omsvängningen till det individuella subjektet och den kritiskt ifrågasättande rationalismen, som innebär ett begynnande uppbrott från auktoritetstron.

Men de kvarstående problemen var flera. Reflexionen över vad det är att vara människa, som en kulturell, social och historisk varelse lämnades därhän. Den rationella ”vetenskapen” utklassade vardagskunskapen. Påverkad av detta synsätt blev kyrkan bärare av dogmer för intellektet medan känsla och erfarenhet fick träda tillbaka. Det individualistiska tenderade att bli icke-dialogiskt och intresset för den sociala kontexten och för psykologisk kunskap svagt. För teologin ledde detta till en gudsföreställning, där Gud blev den över allt upphöjde, orörlige och allvise, undandragen från historiens föränderlighet.<sup>26</sup>

Den anglosaxiska empirismen med företrädare som John Locke hämtade kunskapen från motsatt håll, sinneserfarenheterna, men inte heller denna tradition lyckades ge kunskapsfrågan det djup och den bredd som Groome eftersträvar, även om Groome som alltid kan medge de positiva möjligheter som ligger i empirismens kunskapskällor.

Också hos Immanuel Kant hittar Groome byggstenar till sin pedagogiska tänkande i dennes syn på kunskap som konstruerad av ett aktivt subjekt i interaktion med omvärlden och i föreställningen om att det finns en given inre struktur för människans sätt att förstå och uppfatta verkligheten. Groomes kritik träffar Kants åtskiljande mellan det teoretiska och praktiska förnuftet, mellan teori och praxis, förståelse och vilja, vetenskap och etik, mellan fakta och värderingar, mellan livserfarenhet och kunskap om tro och etik med alla de problem som följer av detta.<sup>27</sup>

### **Från Marx till Freire**

Från Kant vänder sig Groome till några av vår tids filosofiska tankesystem med exempel från Hegel, Marx, fenomenologi, existentialism och pragmatism för att slutligen formulera sin ”ontologiska” kunskapssyn, som egentligen spränger det klassiska kunskapsbegreppet.

<sup>23</sup> *Ibid* s 58.

<sup>24</sup> *Ibid* s 57f.

<sup>25</sup> *Ibid* s 58.

<sup>26</sup> *Ibid* s 62. Se även art. 16 i denna publikation: *Religious Knowing 1997* s 236f och art. 17: *Wisdom for Life 1999* s 259f.

<sup>27</sup> *Sharing Faith 1991* s 66ff.

Karl Marx har bidragit med att formulera en ”praxis way of knowing”, som Groome omformar och vidareutvecklar. I marxistisk utformning innebär detta enligt Groome:

”praxis [är] människors produktiva arbete i medveten reflexion över den sociala kontexten. ‘Kunskap’ skapas ur reflekterat engagemang i produktivt arbete i världen i syfte att förändra denna; sann kunskap är det som blir gjort för att omforma de sociala och ekonomiska strukturerna i samhället i emancipatorisk riktning.”<sup>28</sup>

Självfallet kan inte Groome nöja sig med Marx’ materialistiska dialektik med den avgörande roll som tillskrivs de materiella förutsättningarna. Däremot ser han betydelsen av att knyta samman människans självförståelse med hennes historiska och sociala ram.<sup>29</sup>

Fenomenologin har enligt Groome bidragit till en kritisk reflexion över vårt sätt forma föreställningarna av omvärlden. Kunskap grundas, enligt Husserl, inte på objektiv empirisk analys av tingen utan på reflexionen över vårt personliga sätt att se, förstå och tolka fenomenen. Denna kunskap är inte något givet utan förutsätter en insikt om vår egen tolkningshorisont, dvs att vi ser och förstår utifrån vår egen personliga och kulturella kontext.

Groome ser flera värdefulla inslag i detta synsätt: 1) insikten om kunskapens subjektivitet i det att vi alltid möter tingen som tolkande subjekt; detta bidrar till att fördjupa insikten både om oss själva och omvärlden; 2) betydelsen Husserl fäster vid analysen av det egna medvetandet; 3) vikten av att bli medvetna om vad vi bär med oss ”i bagaget” till tolkningen av exempelvis texter. Groomes kritik av fenomenologin i Husserls utformning gäller dess individualistiska drag och – enligt Groome – överskattningen av människans förmåga att ur sig själv hämta sin kritiska instans.<sup>30</sup>

Heideggers existentialism leder Groome vidare från fenomenologins kritiska reflexion över medvetande till en kritisk reflexion över själva existensen, vad det innebär att vara människa.<sup>31</sup> I det perspektivet möter, med Heideggers terminologi, hoten om alienation och förtingligande, om att förvandlas från subjekt till objekt och att förlora sin autenticitet som människa.

Groome noterar på plussidan Heideggers försök att förena epistemologin med ontologin, kunskapsfrågan med frågan om existensen och att låta det sistnämnda bli primärt i vårt förhållande till den yttre verkligheten. Till poängerna hos Heidegger hör också, menar Groome, den vikt han lägger vid subjektets ansvar för att skapa mening i livet och därmed i kampen mot de krafter som hotar livet.

Groomes kritik riktar sig mot den utpräglade individualism som Heidegger anvisade som väg till en autentisk existens som människa. Den andra kritiska punkten är specifikt teologisk, nämligen att Heidegger inte gav plats åt något som går utöver ”existensen”, något som är givet som själva ”grunden för varandet”. Tillspetsat beskriver Groome Heideggers position som ’pelagiansk’ i den meningen att vi själva med vår egen individuella förmåga skulle kunna göra oss till vad vi är ämnade till. Som korrektur anför Groome här som på andra ställen Bubers dialogiska Jag-Du-relation som den enda möjliga vägen till att finna sig själv.<sup>32</sup>

Hos pragmatismen, med referenser till John Dewey och Charles S. Pierce, finner Groome ännu en viktig pusselbit i sitt bygge, nämligen föreningen mellan teori och praxis, det dynamiska växelspelet mel-

<sup>28</sup> *Ibid* s 72.

<sup>29</sup> *Jfr art. nr 16 i denna publikation: Religious Knowing 1997 s 237.*

<sup>30</sup> *Ibid* 74f.

<sup>31</sup> Groome återkommer här ofta till engelskans ”being”, som både kan beteckna substantiv (ung. mänsklig varelse) och verb (den som ’är’, själva ’varandet’). Det sistnämnda förknippas också av Groome med dynamiken i ’varandet’ som på en gång något som hör nuet till (presens) och ’blivandet’ som riktar sig mot framtiden, att vara på väg (futurum, future). *Ibid* s 76; *jfr art. 16 i denna publikation: Religious Knowing 1997.*

<sup>32</sup> *Sharing Faith 1991 s 77f.*



lan 'kunna' och 'göra', "learning by doing". Däremot kan enligt Groome aldrig utgångspunkten begränsas till vad som är "nyttigt". Här blir han tydlig: "Kristen tro måste grundas på principer om mening och etiska normer som går utöver den instrumentala nyttan." Kristendomen är fortsätter Groome, "i hösta grad 'praktisk', men dess praktikalitet får inte reduceras till bara pragmatik."<sup>33</sup>

Hos Groome är *Praxisbegreppet* förenat med kunskapsbegreppet. Det framgick redan av det föregående. Diskussionen började hos Platon och Aristoteles och leder fram till Freire. "Praxis" är ett reflekterande sätt att handla och ett aktivt sätt att utveckla teorin.. Därmed blir "praxis" en process av kritisk reflexion över den socialt-historiska situationen och handlandet i denna. Vi måste, hävdar Groome, upphöra med att gå från teori till handling och omvänt och i stället hålla teori och praxis samman i en dialektisk enhet, säger Groome.<sup>34</sup>

### Helhetens pedagogik i kritisk uppgörelse med människans avhumanisering

Groome avslutar sin filosofiska "resa" med ett avsnitt om "skiftet till en epistemologisk ontologi". Historien har gett oss mycket av värde, konstaterar han: 1) att all symbolisk förmedling av religiös tradition är historiskt betingad; 2) att texter måste läsas med kritisk uppmärksamhet på vad som ligger bakom och före dem; 3) att med hjälp av kritisk teologi omformulera och rekonstruera den kristna traditionen i dialektik med andra tider och kulturer; 4) att se våra socialt betingade fördomar, ideologier och intressen i "kritisk medvetenhet".

Å andra sidan kvarstår hoten från en instrumentaliserande teknisk rationalitet, som styrs av nytta och effektivitet. Sådant som grundas på 'objektiva' och empiriska fakta framställs som rationellt och värdefullt medan det som hör till den mänskliga existensen räknas som irrationellt och därmed mindre väsentligt tillhör den nya tidens myter, skriver Groome med referenser till frankfurterskolan och Max Horkheimer.<sup>35</sup> I avsaknad av tradition och fantasi, historia och framtid och därmed en personlig existens i tid och rum, innebär den tekniska rationalitetens dominans att vi ödeläggs som människor.<sup>36</sup>

Mot denna destruktiva verklighetsbild, som han i allt väsentligt delar, ställer Groome en "humaniserande rationalitet" som sätter den kunskapande människan "i en dialektisk relation till den verklighet hon möter och samtidigt i en rätt relation, präglad av en omsorg, som är livgivande för henne själv, för andra och för hela skapelsen."<sup>37</sup>

Groome är medveten om den spänning som finns mellan frankfurterskolans kritiska teori och Gadamer's hermeneutiska humanism men söker ändå att hämta viktiga lärdomar från båda. Han kan därför anknyta till Gadamer i sin diskussion av traditionens betydelse och förhållandet mellan traditionen och det närvarande utan att helt följa denne i föreställningen om en sammansmältning av dåets och nuets horisonter. Groome utnyttjar Gadamer's hermeneutik men markerar nödvändigheten av att upprätthålla dialektiken mellan den kristna trostraditionen och enskilda människors "stories" inom ramen för gemenskapens "delade praxis."<sup>38</sup>

Groome kan därmed anknyta till Habermas' kritiska teori och till den hermeneutiska tolkningslinjen foga det kritiska ifrågasättandet av rådande förhållanden som formade av dominerande intressen. I anslutning till Freire hävdar Groome att verklig kunskap börjar med kritisk reflexion över den egna erfa-

<sup>33</sup> *Ibid* s 79f.

<sup>34</sup> *Old Task: Urgent Challenge, i: Religious Education 1983 s 494.*

<sup>35</sup> *Sharing Faith 1991 s 81.*

<sup>36</sup> *Ibid* s 82. *Jfr art. 16 i denna publikation: Religious Knowing 1997 s 238.*

<sup>37</sup> *Ibid* s 82.

<sup>38</sup> *Art 13 i denna publikation: Inculturation: How to proceed in a Pastoral Context 1994 s 187ff.*

renheten. Vidare bejakar han Freires pedagogiska teser om humanitet som en grundläggande mänsklig rättighet, människors förmåga att förändra sin situation samt att undervisning aldrig kan vara neutral.

Humanisering är motsatsen till traditionell pedagogisk ”bank-metod”, där läraren leverer de rätta svaren på frågor som aldrig ställts, en situation där läraren är överordnad och den som förser eleverna med kunskaper utan mening för deras liv. Detta ”förtryck” kan brytas genom ett ändrat medvetande, som leder till ett förändrat lärande genom kritisk reflexion över rådande praxis. I Freires pedagogik finns ett optimistiskt drag: ur det kritiskt reflekterande medvetande växer möjligheten till förändring. Groome håller med Freire om att det finns en enhet mellan praktik och teori i vilken båda formas, skapas och återskapas i konstant rörelse från praktik till teori och sedan åter till praktik. En äkta undervisning omformar människors situation och stannar inte vid nya tankar och idéer utan förändrar praxis.

Groome följer också Freire i hans syn på dialogen som vägen att reflektera över praxis. Den kritiska dialogen blir ett redskap att benämna och avkoda verkligheten för att möjliggöra dess transformering. En sådan undervisning kan aldrig vara neutral. Den leder till avslöjande av rådande praxis och driver till förändring av sociala och politiska förhållanden. Lärarens uppgift kan därmed enligt Groome betecknas som ”profetisk”.<sup>39</sup>

På några punkter förhåller sig Groome kritisk till Freire. Den viktigaste gäller den bristande vikt Freire lägger vid den historiska dimensionen. ”Han låter ibland som Habermas,” säger Groome, ”som om ingenting från det förflutna kan bli tillgängligt igen för människor i nutid.”<sup>40</sup>

### **Feministisk teori – partnerskap och dialog**

I sitt resonemang stöder sig Groome på feministisk teori och kunskapssyn, som han menar bidragit med viktiga element till pedagogikens förnyelse genom teoretisk tydlighet och politisk styrka i arbetet för förändring. Till dess viktigaste bidrag hör, menar Groome, en epistemologi som omfattar hela människan och allas aktiva deltagande i det som räknas som kunskap, en ”kunskap” kännetecknad av partnerskap och dialog och ett erkännande av kontext och subjektivitet i motsats till en ’objektiv’ och ’värderingsfri’ kunskap; en intentionell etik, präglad av omsorg, som understryker relation och ansvarighet framför individualitet och rationalitet.<sup>41</sup>

### **The biblical way of knowing**

När det gäller kunskapssynen återvänder Groome gång på gång till det han kallar ”the Biblical Way of Knowing”.<sup>42</sup> I sin bibelexeges stannar Groome inför det hebreiska ordet *yada*, ett ord som har mer att göra med ”hjärtat” än med tanken. Kunskap i dess mening finner man inte som betraktare utan genom aktivt och målmedvetet engagemang i praktisk erfarenhet.<sup>43</sup> Den kunskap som innefattas i ordet ”yada” växer fram i relationer, när man lär känna någon på djupet.

De bibliska texterna berättar om vad det innebär att lära känna Gud. Det är att i djupet förstå Guds vilja, att få hans sinne, att bli ett med honom. Därmed förenas ”känna” och ”göra” till en enhet. I den kristna kontexten delar den enskilde gemenskapens berättelser om Gudsrelationen. Kristen undervisning bör därför grundas i en ”relationell/experientell/reflexiv ’way of knowing’, som hämtar informa-

<sup>39</sup> Art. 9 i denna publikation: *The Critical Principle in Christian Religious Education and the Task of Prophecy 1977*.

<sup>40</sup> *Christian Religious Education 1980 s 176*.

<sup>41</sup> *Sharing Faith 1991 s 84*. Se även art. 3 i denna publikation: *An Approach 1991 s 41ff, 52* samt art. 16 *Religious Knowing 1997 s 239ff*.

<sup>42</sup> *Christian Religious Education 1980 s 76f*.

<sup>43</sup> *Ibid s 141*.

tion genom trostraditionen, 'the Story of Faith', från tidigare och samtida generationer och av den gemensamma Visionen, mot vilken trostraditionen pekar hän."<sup>44</sup> Den enskilde ställs in i gemenskap med dem de delar det historiska arvet med.

### Dimensioner i en pedagogik för "visdom"

Groomes pedagogik för "conation" (vishet) bygger på följande dimensioner, som hålls samman i en dynamisk enhet.<sup>45</sup>

1. den tar i anspråk/engagerar människans "being" (grundläggande existens) i hennes självförståelse som "agent-subject-in-relation" (ung. aktivt subjekt i ömsesidig relation /till sig själv, andra och Gud/);
2. den tar i anspråk/engagerar platsen/rummet, där människan lever;
3. den tar i anspråk/engagerar människan i tiden (being in time) och trostraditionen historicitet i den kristna församlingen;
4. den tar i anspråk/engagerar människans dynamiska struktur för 'kunskapande';
5. den tar i anspråk/engagerar människan i hennes ställningstagande till sin "sanning".<sup>46</sup>

Med dessa formuleringen sammanfattar Groome grunderna för sin religionspedagogik. Dit hör människosynen/antropologin om människan som en person, utrustad med kropp, sinnen och vilja, som lever i ansvarig relation till andra och till hela tillvaron. Det tillhör människan, att vara indragen i en historia och en social kontext, som begränsar och öppnar för det som möter i nuet. Hon är bärare av ett arv, som formar henne och hennes omgivning och som hon måste hantera med kritisk närhet och distans, forma och omforma i kritisk medvetenhet om den vision hon gjort till sin egen och/eller hämtar ur det sammanhang hon känner sig förpliktad till.<sup>47</sup>

Eller som Groome beskrev det i *Christian Religious Education* (1980): Människan är en pilgrim i tiden. Varje människa, kultur och tradition hör hemma i en konkret tid och kontext. Som människor lever vi i nuet, som bärare av en personlig och samtidigt en gemensam historia, som vi delar med andra, med förhoppningar och föreställningar om något som skall komma. Vi är "pilgrimer i tiden", mellan det som var och det som ännu inte kommit. Ingen av de tre tidsaspekterna (the past, the present och the future) får ta kommandot över de andra eller tappas bort. I stället skall de hållas i ett fruktbart spänningsförhållande till varandra.<sup>48</sup> I kristet sammanhang utgörs historien, "the past", inte främst av enskilda händelser utan den kristna gemenskapens totala trostradition, så som den gestaltas och kommer till uttryck i den gemensamma kristna traditionen och den konkreta lokala gemenskapen.<sup>49</sup> Detta är vad Groome kallar "the Story", gemenskapens trosarv, som står i ett dialektiskt förhållande till och samtidigt utgör en kritisk instans till enskilda personers tolkningar av traditionen, "stories".

Historien påverkar nuet. Därför blir det viktigt, att bli *medveten* om den värld, den levande ström, vi är en del av och hur denna påverkar oss. Först då kan vi *göra något med det historiska arvet* i stället för att oreflekterat bli styrda av det. Medvetenheten blir därmed förutsättningen till den nödvändiga kritis-

<sup>44</sup> *Ibid* s 145.

<sup>45</sup> *Sharing Faith 1991* s 85ff. Se även art 16 i denna publikation: *Religious Knowing 1997* s 250f.

<sup>46</sup> *Ibid* s 85f.

<sup>47</sup> *Ibid* s 86ff.

<sup>48</sup> *Christian Religious Education 1980* s 149.

<sup>49</sup> *Ibid* s 192.

ka reflexionen över historien och dess påverkan av nuet och våra möjligheter och visioner inför framtiden. All undervisning måste därför syfta till att hjälpa människor fram till denna insikt. På den här punkten har Groome tagit starka intryck av Freires ”medvetandegörande” pedagogik,<sup>50</sup> dvs den kritiska reflexionen över praxis, samtidigt som han kritiserar honom för låta intresset för nuet och framtiden tränga undan historiens betydelse.<sup>51</sup>

Den enda tid vi kan leva i är i nuet (the present) och all erfarenhet är erfarenhet i nuet (present experience). Nuet är på en gång påverkat av historien och vänt mot framtiden. När vi interagerar med det historiska arvet och deltar i dialogen över nutida erfarenhet formas något nytt. Verklig undervisning kan aldrig nöja sig med att kopiera det som varit. Snarare syftar den till att ’leda ut’, *ed-ducere* (från det som varit, *i* det som är och *mot* det som kommer).<sup>52</sup>

Människan har en förmåga att se bortom det omedelbart givna, att gå längre än att bara ’ta en titt’ på empiriska fakta, att söka efter mening, sanning och ytterst det ”heliga”. Människan har enligt Groome en inneboende förmåga och vilja att söka meningen i tillvaron eller med Lonergan: människan har en ”eros...for meaning”.<sup>53</sup> I likhet med Piaget, som förutsatte fasta strukturer i sin kunskapsteori utformar Groome en form av struktur i kunskapandet, även om han bygger på en betydligt bredare och omfattande ”dynamisk struktur” för det han kallar en pedagogik för ”conation” (ung. vishet).<sup>54</sup>

All undervisning bör ha ett tydligt mål i ett ställningstagande (decision) i ”sanningsfrågan”, att i sitt liv ’göra’ det man kommit till insikt om. För Groome är det nödvändigt att eftersträva en enhet mellan att veta det rätta och att göra det. ”Sanningen” är alltid något som erövrar i frihet och samtidigt i dialog med den tradition man är en del av. ”Sanningen” har en kognitiv sida men också en relationell och moralisk. Beslut i enlighet med ens övertygelse leder till förändrad praxis men alltid mer som en *början* till en livslång process än en *punkt*. Groome understryker detta med att tala om en ”pågående omvändelse”, en omvändelse som behöver omfatta både det intellektuella, det moraliska och det religiösa och som därmed också i vid mening har en politisk sida.<sup>55</sup>

När Groome talar om att undervisningen har att ”leda ut”, syftar han på undervisningens uppgift att ”leda ut” i historien och in i framtiden, att se bakom ytan, att med Freire avkoda verkligheten.<sup>56</sup> Det sker i en dialogisk, kritisk reflexion över nutida praxis, i medvetande av det historiska arvets betydelse och i ljuset av den gemensamma kristna traditionen (the Story) och dess vision med inriktning på möjligheterna att *leva* den kristna tron.<sup>57</sup> Den vision som uttrycks i den kristna trons hopp om Gudsrikets förverkligande innebär samtidigt en kritisk utmaning mot nutida praxis.<sup>58</sup> Visionen blir därmed den kritiska instansen till både historien och nuet.

---

<sup>50</sup> *Ibid* s 175. Groome konstaterar att hans första försök att använda ”a praxis approach in religious education” började efter det han mött Freire och läst hans grundläggande arbete, *Pedagogik för förtryckta* 1972.

<sup>51</sup> *Christian Religious Education 1980* s 176. På den punkten låter Freire ibland, säger Groome, som Habermas, ”as if nothing from the past is to be made available again to people in the present.”

<sup>52</sup> *Ibid* s 5f.

<sup>53</sup> *Sharing Faith 1991* s 117. Se även art. 6 i denna publikation: *Conversion, Nurture and Education 1981*.

<sup>54</sup> *Ibid* s 115ff.

<sup>55</sup> *Ibid* s 129f; jfr s 150 och artikel 3 i denna publikation: *An Approach: Shared Christian Praxis 1991*.

<sup>56</sup> *Christian Religious Education 1980* s 5f.

<sup>57</sup> *Ibid* s 184.

<sup>58</sup> *Ibid* s 195.