



BARWY NAUKI

Nowoczesne technologie ICT
w upowszechnianiu osiągnięć nauki



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

■ Nowoczesne technologie ICT w upowszechnianiu osiągnięć nauki ■
Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach
Europejskiego Funduszu Społecznego



Beneficjent Projektu

KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI JANA PAWŁA II



Partner Projektu

TOWARZYSTWO NAUKOWE KUL



Barwy nauki

Nowoczesne technologie ICT
w upowszechnianiu osiągnięć nauki

Pod redakcją
Ks. Sławomira Nowosada
Bożeny Żurek

Lublin

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
Towarzystwo Naukowe KUL

**Redakcja, skład i łamanie komputerowe,
przygotowanie fotografii do druku**
Stanisław Sarek

Projekt okładki
Beata Moniuszko

Publikacja powstała jako wynik realizacji projektu „Nowoczesne technologie ICT w upowszechnianiu osiągnięć nauki”, realizowanego przez Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II oraz Towarzystwo Naukowe KUL w ramach Programu Operacyjnego: Kapitał Ludzki, Priorytet IV – Szkolnictwo wyższe i nauka, Działanie 4.2 – Rozwój kwalifikacji kadr systemu B+R i wzrost świadomości roli nauki w rozwoju gospodarczym

Publikacja jest dystrybuowana bezpłatnie

**ISBN 978-83-7702-048-0
ISBN 978-83-7306-509-3**

**© Copyright by Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
& Towarzystwo Naukowe KUL, 2010**

**Drukarnia „Tekst” s.j., ul. Wspólna 19, 20-344 Lublin
(nakład 300 egz.)**

Spis treści

Wprowadzenie (Ks. Sławomir NOWOSAD, przewodniczący Rady Programowej) _	7
Słowo od kierownika Projektu (Bożena ŻUREK) _____	9
Ludmiła KHRUSHKOVA, W poszukiwaniu zaginionych śladów chrześcijan. Wykopaliska nad Morzem Czarnym _____	13
Anthony Simon LEADEN, Praworządność, władza, deliberatywność – o przyszłości demokracji _____	47
Manfred BALKENOHL, Czy chory jest pasożytem społeczeństwa? _____	79
Wojciech NASIEROWSKI, Współczesne kierunki zarządzania organizacjami gospodarczymi _____	99
Jan ZIELONKA, Europa jako imperium: natura poszerzonej Unii Europejskiej _____	115
Heinz-Dieter QUACK, Perspektywy turystycznego rozwoju regionów _____	135
Witold PEDRYCZ, Od obliczeń ziaren informacji do obliczeń ukierunkowanych na użytkownika _____	163
Hartmut HIRSCH-KREINSEN, Co to jest innowacja? _____	213
Zygmunt PIZLO, Percepcja wzrokowa obiektów trójwymiarowych: historia – psychofizyka – modele symulacyjne _____	239
A. James McADAMS, Eksperyment komunistyczny _____	293
Gian Vittorio CAPRARA, W kierunku integracji teorii cech i społeczno-poznawczej _____	315
Zbigniew J. CZAJKIEWICZ, Usprawnianie procesów w celu poprawy konkurencyjności firm _____	337
Penelope PRIME, Wyzwania biznesowe w dynamicznej gospodarce Chin _____	357
Simon FROST, Literatura jako towar – industrializacja branży wydawniczej _____	397
Egon SPIEGEL, Współczesne problemy i perspektywy pedagogiki religii _____	427

Raimo PULLAT, Terra Mariana – wybrane zagadnienia z historii Estonii _____	473
Terence REILLY, Lobotomia a dyskurs postmodernistyczny. Wzajemne oddziaływanie nauk neurologicznych i literatury w kulturze amerykańskiej i brytyjskiej 1935-1962 _____	503
Harald BUGMANN, Globalne zmiany a modelowanie cykli biogeochemicznych, dynamiki krajobrazu i sukcesji leśnej _____	531
Ks. Manlio SODI, Teologia w służbie nauki i kultury _____	565
Valery SNAKIN, Radioaktywne skażenie (wcześniejsze, obecne i w przyszłości) na terenie Rosji i Białorusi w następstwie zdarzeń w Czarnobylu _____	607
Imrich RUISEL, Ludzkie poznanie i psychologia mądrości _____	629
Marco JAČOV, Historyczne dziedzictwo imperium habsburskiego, rosyjskiego i otomańskiego na Bałkanach i Kaukazie w kontekście obecnej sytuacji polityczno-narodowościowej _____	667
Yuri ALEXANDROVICH TROTSENKO, Ekstremofilne metanotrofy: od genomu do biotechnologii _____	683
Simon DONOGHUE, Zarządzanie strategiczne organizacją publiczną _____	697
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II i Towarzystwo Naukowe KUL – informacje _____	709
Dokumentacja fotograficzna _____	713

■ Nowoczesne technologie ICT w upowszechnianiu osiągnięć nauki ■



Prof. Egon SPIEGEL

Współczesne problemy i perspektywy pedagogiki religii

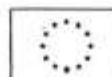
Materiały seminarium otwartego,
które odbyło się dnia 14 maja 2010 roku
w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II

Opiekun merytoryczny seminarium
Prof. Alina RYNIO



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego



Egon SPIEGEL – profesor Uniwersytetu Vechta Osna-brück (Niemcy). Główne obszary zaangażowania naukowego prof. Spiegela to problematyka wychowania do pokoju, teologii i pedagogiki religii, relacji i pedagogiki moralności. Bierze czynny udział w wielu międzynarodowych projektach badawczych – m.in. na Uniwersytecie w Berkeley (Kalifornia, USA) oraz na Uniwersytecie w Seulu (Korea Południowa). Jest członkiem Rad Naukowych znaczących czasopism naukowych w Niemczech, Szwajcarii i Austrii. Przewodniczy Sekcji Dydaktycznej Grupy Katolickich Pedagogów Religii (AKRK). Autor wielu publikacji naukowych.

Spis treści*

- Część I — Pytanie o Boga — wymiar społeczno-pedagogiczny _____
- Część II — Podstawowe założenia korelatywnej dydaktyki symbolu _____
- Część III — Lekcje religii w szkole i katecheza parafialna (elementy wspólne i różnicujące) _____

* Prezentowane dalej teksty są pisemną wersją trzech wykładów, które wygłosiłem z pamięci, bez korzystania z tekstu, z towarzyszeniem prezentacji multimedialnej przygotowanej w programie Power Point. Wykłady te zostały następnie spisane i dostosowane do potrzeb publikacji. Tłumaczy to pewne, niezbyt zresztą istotne, różnice językowe w stosunku do tekstu mówionego. Obie wersje są zgodne pod względem struktury i treści: zarówno wykłady wygłoszone na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim (KUL) Jana Pawła II w dniu 14.05.2010, jak i publikowane tu artykuły.

Część II

Podstawowe założenia korelatywnej dydaktyki symbolu

W niniejszym wykładzie postaram się rozwinąć i przybliżyć Państwu koncepcję pedagogicznoreligijną, której zarys przedstawiłem podczas pierwszego wykładu.

Jeszcze raz chciałbym podkreślić, że jestem przedstawicielem indukcyjnej pedagogiki religii. Przyjmuje ona za swój punkt wyjścia daną rzeczywistość, a mówiąc bardziej precyzyjnie, rzeczywistość możliwą do zaobserwowania i opisanego z punktu widzenia socjologii. Chodzi tu konkretnie o interakcję oraz dynamikę, która leży u jej źródeł. Koncepcja dydaktyki korelacyjnej czy też symbolicznej wywodzi się z pedagogiki religii lat 70. Dlaczego tak jest, wytłumaczę za chwilę. Nie chciałbym teraz mówić o korelacyjnej dydaktyce symbolu jedynie w nawiązaniu do tego, o czym mówiłem dotychczas, lecz najpierw prześledzić wraz z Państwem procesy przekształceń, jakie dokonały się w niemieckiej pedagogice religii w ciągu ostatnich dziesięcioleci, w szczególności w odniesieniu do nauczania religii w szkole. Życzyłbym sobie, abyście Państwo pod koniec tych wywodów nie tylko rozumieli, na czym polega koncepcja korelacyjnej dydaktyki symbolu, lecz byli w stanie również dostrzec jej związki z wcześniejszymi koncepcjami dydaktycznymi.

Przy tej okazji pragnę podkreślić, że teologia praktyczna, w szczególności zaś pedagogika religii, może szczycić się tym, że zawsze żywo reagowała na aktualne wyzwania. Z pewnością teologia i wszystkie związane z nią dyscypliny wciąż na nowo dostosowują się do różnego rodzaju procesów rozwojowych, jednakże teologia praktyczna, dzięki swojej orientacji interdyscyplinarnej, czyniła to zawsze w sposób szczególny. Nie chcę przez to powiedzieć, że inne dyscypliny są w mniejszym stopniu zobowiązane do pracy interdyscyplinarnej, ale

teologia, a szczególnie pedagogika religii, czyni to z pewnością. Jest to jej cecha charakterystyczna i jednocześnie mocna strona.

Rozpocznię od wprowadzenia Państwa w nowszą historię nauczania religii, posługując się w tym celu karykaturami, których autorem jest ewangelicki artysta Werner Tiki Küstenmacher. Jak bez trudu można rozpoznać, na pierwszej karykaturze (SLAJD 1), widać protestanckiego pastora – choć równie dobrze mógłby to być ksiądz katolicki. Stoi on na czymś w rodzaju ambony. To, że jest to akurat pastor protestancki, wynika z tego, że autor karykatury sam jest protestantem, a na dodatek również pastorem. Próbuje on ująć w formie karykatury pewną określoną koncepcję (ewangelickiego) nauczania religii. Zmiany, jakie dokonywały się w środowisku ewangelickim i katolickim, są w przybliżeniu jednakowe. Wynika to między innymi z tego, iż w dziedzinie pedagogiki religii istniała między nami zawsze bardzo ścisła współpraca. Pierwsza z koncepcji, które są tu sparodiowane, polega na tym, że nauczyciel wykonuje swoją pracę na podobieństwo pastora. Taką koncepcję określamy jako materialno-kerygmatyczną. Polega ona głównie na głoszeniu wiary i stanowi coś w rodzaju „Kościoła w szkole”. Śpiewa się tam pieśni, przerabia katechizm, uczniowie siedzą w rzędach tak jak w kościele, nauczyciel zachowuje się jak kapłan, a więc głosi wiarę. Tak wyglądały lekcje religii, gdy ja jeszcze chodziłem do szkoły. Rozpoczynaliśmy je od pierwszego pytania katechizmu: „Po co jesteśmy na ziemi?” Stojąc recytowaliśmy odpowiedź na to pytanie: „Jesteśmy na ziemi, aby poznawać Boga, kochać go, służyć mu i żyć z nim w wieczności”. Do tego w zasadzie sprowadzały się nasze lekcje religii. Oprócz tego w domu uczyliśmy się jeszcze na pamięć kilku pieśni maryjnych, które potem śpiewało się w szkole. Od takiej koncepcji odeszliśmy już dawno. Nie oznacza to jednak, że pewne jej elementy nie przetrwały. Jak możecie się Państwo domyślić, preferowanie określonych koncepcji związane jest również z typem osobowości. Różne typy nauczycieli religii reprezentują i uosabiają różne koncepcje. Jeżeli więc dany nauczyciel jest raczej typem katechetycznym, to również prowadzone przez niego lekcje religii będą miały charakter katechetyczny.

Na czym dokładnie polega problematyka (silnie) katechetycznej orientacji, spróbuję wyjaśnić w moim trzecim wykładzie. Wydaje mi się, że ta koncepcja – choć Państwo orientujecie się w tym lepiej ode mnie – jest dziś jeszcze w Polsce koncepcją dominującą. W Niemczech odeszliśmy od niej po Soborze Watykańskim II, pod koniec lat 60. i na początku 70. Nie oznacza to oczywiście, że konkretni nauczyciele religii nie realizowali jej tak długo, jak tylko było to możliwe. Na przykład jeszcze w 1983 r. pewien kapłan z diecezji Fulda, który oprócz katechezy parafialnej prowadził również lekcje religii w szkole, opo-

wiadał mi z dumą, że odkupił bezpośrednio od wydawnictwa ostatnie egzemplarze tzw. zielonego katechizmu (nazywanego tak z powodu zielonej okładki), zawierającego ponad 200 pytań, aby móc je dostarczyć przyszłym generacjom uczniów. A ponieważ zakupił kilkaset egzemplarzy owego przedsoborowego katechizmu (z 1955 r.), mógł zaopatrzyć w niego jeszcze wiele kolejnych klas. Był to zresztą kapłan, który osobiście odrzucał postanowienia Soboru Watykańskiego II i czuł się zobowiązany do realizacji wytycznych Vaticanum I. Mamy tu do czynienia oczywiście z sytuacją, w której jednostka próbuje przeciwstawić się pewnym tendencjom rozwojowym. W niektórych przypadkach może to być nawet słuszne i uzasadnione, jednakże tę akurat sytuację ocenilibym krytycznie.

Przejdę teraz do drugiej koncepcji, która zastąpiła koncepcję materialno-kerygmaticzną. Nie chciałbym zatrzymywać się nad nią zbyt długo, ponieważ, jak już zapowiadałem, będzie to temat naszego kolejnego wykładu. Była to koncepcja tzw. hermeneutycznego nauczania religii (SLAJD 2). Wielu nauczycieli religii postanowiło odwołać się do teologii jako nauki, podejmując próbę nauczania religii metodami naukowymi. W ramach lekcji religii uprawiali oni prawdziwą egzegezę oraz filozofię. Były to zajęcia niezwykle ambitne, jednakże nie znalazły uznania uczniów, którzy po prostu przestali na nie przychodzić, podobnie jak miało to miejsce wcześniej w przypadku zajęć materialno-kerygmaticznych.

Nowa koncepcja zajęć, hermeneutyczna, a więc skoncentrowana głównie na interpretacji tekstu, była po prostu zbyt ambitna. Można było ją porównać z lekcjami biologii, chemii, matematyki, a więc lekcje religii wyglądały tak, jak każde inne zajęcia szkolne. Były to zajęcia typowo naukowe i nie polegały na głoszeniu wiary. Ale, tak jak już wspominałem, problematyce tej poświęcę więcej uwagi w następnym wykładzie.

Jeśli uczniowie uważają takie zajęcia za zbyt trudne, jeśli z tego powodu wypisują się z nich, to chociażby z tego już powodu pedagogika religii musi poszukać jakichś innych rozwiązań. Motywy czysto taktyczne byłyby jednak niewystarczające. Ostatecznie istnieją głębsze, merytoryczne powody, które skłoniły przedstawicieli dyscypliny do poszukiwania jeszcze innej koncepcji. Były to przyczyny antropologiczne. Teologia praktyczna zaczęła poświęcać coraz większą uwagę uczniom, ich problemom, pytaniom egzystencjalnym, jakie sobie stawiają. W takiej koncepcji nie może być gotowych odpowiedzi. Widzicie to państwo przedstawione na trzecim obrazku, którego autorem jest ten sam karykaturzysta (SLAJD 3). Mówimy w tym kontekście o problemowym nauczaniu religii, lub też o nauczaniu ukierunkowanym na ucznia. W centrum

takiego nauczania nie znajduje się już nauka jako taka, lecz uczeń. Jak każda karykatura, również ta przedstawia sytuację w sposób wyolbrzymiony. Na zajęciach panuje rozgardiasz. Do takiego nauczania religii przyłgnęła opinia „przegadanego”.

Problematykę ostatnich dwóch koncepcji chciałbym przybliżyć jeszcze za pomocą kolejnej ilustracji. Po jednej stronie mamy hermeneutyczne nauczanie religii, którego dużą część stanowi wiedza biblijna, co pamiętacie Państwo z poprzedniego obrazka. Tam widzimy nauczyciela religii w roli docenta, w tle widać mapy przedstawiające miejsca opisane w Biblii, po lewej stoją leksykony, a więc grube „cegły”, takie jak choćby wydany przez mojego kolegę, ks. prof. Cypriana Rogowskiego, *Leksykon Pedagogiki Religii*. Uczniowie mogą w każdej chwili zajrzeć do tych leksykonów. Słów nauczyciela i tak w zasadzie nie pojmują, co symbolizują niezrozumiałe pojęcia w dymku. Uczniowie rzucają na siebie pytające spojrzenia, ponieważ nie rozumieją nauczyciela. W drugim przypadku widzimy nauczyciela, który tematem zajęć czyni pytania i problemy uczniów (m.in. narkotyki, aborcja, eutanazja), uwzględniając przy tym Biblię jedynie peryferycznie. Moim studentom wyjaśniam (SLAJD 4), że 80% treści zajęć stanowi problem, 20% Biblia. Pełni ona tu rolę czegoś w rodzaju wisienki na torcie. Po omówieniu problemu pytamy, co na ten temat mówi Biblia, choć czynimy to niejako z obowiązku.

Jeszcze raz przejdźmy do hermeneutycznego nauczania religii. Tam z kolei pytanie o to, na ile słowa Biblii odnoszą się do naszego świata i naszych problemów, miało znaczenie raczej drugorzędne. A więc 80% stanowiła Biblia, 20% omawiany problem.

W ten sposób poznaliśmy zasadnicze zarysy trzech koncepcji: materialno-kerygmaticznej, hermeneutycznej i problemowej. Dane, którymi dysponuję, (SLAJD 5) odbiegają nieco od danych liczbowych przedstawionych przez karykaturzystę. Nie będziemy zajmować się tym szczegółowo, interesująca jest jednak kolejność oraz główne akcenty poszczególnych koncepcji.

Tak jak się Państwo domyślicie, przyjrzymy się teraz koncepcji czwartej (slajd 6). Odkryjemy przy tej okazji, że podobnie jak wszystkie inne koncepcje odnosiły się krytycznie do modeli je poprzedzających, odrzucając pewne ich elementy lub przeciwnie – akceptując je, tak i tu można zauważyć, że pewne elementy poprzednich koncepcji znalazły zastosowanie w korelatywnym czy też symboliczno-dydaktycznym modelu nauczania religii. Na czym więc ma polegać korelatywna dydaktyka symbolu? Po pierwsze, chodzi w niej o zrozumienie zarówno rzeczywistości aktualnej, jak i biblijnej. Jak Państwo widzicie, nawiązuję tu znowu do wymiaru wertykalnego, o którym niedawno mówili-

śmy. Jeśli przyrzeć się bliżej, to za tym, co nazywamy tu aktualną rzeczywistością, kryje się świat codziennych problemów uczniów, a rzeczywistość biblijna oznacza dokładnie to, czemu poświęcone było hermeneutyczne nauczanie religii. Korelatywna dydaktyka symbolu stanowi więc w pewnym sensie połączenie koncepcji hermeneutycznej i problemowej. O to właśnie chodzi w dydaktyce korelatywnej. Obie te rzeczywistości pomagają się nawzajem rozumieć. Rozpatrując rzeczywistość biblijną przez pryzmat aktualnej, jestem w stanie ją lepiej pojąć. Rozumiem także lepiej rzeczywistość współczesną, patrząc na nią pod kątem przekazu biblijnego. W ten sposób oba te wymiary wyjaśniają się wzajemnie. Najważniejsze jest jednak to, że wyjaśnianie to następuje w kontekście transcendującej je rzeczywistości. Innymi słowy: na jednej płaszczyźnie, korelatywno-dydaktycznej, mamy tu do czynienia z aktualną rzeczywistością, a także z rzeczywistością opisaną w Biblii. Stanowią one łącznie płaszczyznę horyzontalną – współczesną oraz biblijną. Z korelacji i ścisłego powiązania tych rzeczywistości wynika założenie istnienia pewnej płaszczyzny wertykalnej. Oznacza to, iż nie tylko transcendujemy rzeczywistość aktualną oraz biblijną, lecz również, łącząc je w pewną całość, włączamy się w nurt transcendencji i symbolizacji, który jest o wiele silniejszy niż ten, którego podstawą są tylko aktualne lub tylko biblijne doświadczenia. Właściwym celem dydaktycznym nie jest więc korelacja aktualnej problematyki z tradycją biblijną, lecz odkrycie siły przekazu symbolicznego obu tych rzeczywistości. Przedstawia to ilustracja: korelacyjna dydaktyka symbolu oznacza wzajemne wyjaśnianie się rzeczywistości aktualnej i opisanej w Biblii, w kontekście przewyższającej je rzeczywistości. Mówimy tu o symbolu i treści symbolizowanej, a w konsekwencji o dydaktyce symbolu.

Wyjaśnię to przy pomocy kilku grafik. W czasach starożytnych istniał zwyczaj przełamywania kamiennej tabliczki przy zawieraniu umówy lub przy rozstaniu (SLAJD 7). Idea polegała na tym, że każda z powstałych w ten sposób połówek miała charakterystyczne miejsce przełamania, co oznaczało, że gdy miało się w ręce jedną połowę, to miejsce to wskazywało, że musi istnieć też druga część. A więc część, którą mam w ręku, wskazuje, poprzez miejsce przełamania, automatycznie na drugą część. Można to wyjaśnić jeszcze w inny sposób. Istnieje piękny zwyczaj polegający na tym, że dwie zaprzyjaźnione osoby przełamują na pół serce, a właściwie medalion w kształcie serca. Każda z nich nosi to serce na wcześniej przygotowanym uchwycie, ona jedna połowę, on drugą. Każda z tych połówek wskazuje na istnienie drugiej. Wróćmy teraz do naszego starożytnego zwyczaju. Jedna połówka kamiennej tabliczki wskazuje na drugą, której brakuje. Ta druga istnieje, ale nie ma jej w danym miejscu. A więc ten,

kto zawarł umowę i ma swoją połówkę w ręku, a także jego dzieci, które kiedyś ją odziedziczą, mogą zawsze udowodnić, że ta część tabliczki jest dowodem zawarcia umowy. Tyle na temat tej ilustracji.

Jedna połowa tabliczki wskazuje na drugą, symbolizuje w pewien sposób drugą połowę. Dlatego mówimy z jednej strony o symbolu, z drugiej zaś o rzeczywistości symbolizowanej (SLAJD 8). Teraz należałoby przypomnieć grecki termin *symballein*. Oznacza on, że coś zostaje zrzucone w jedno miejsce, zebrane razem. To, co symbolizowane, w pewnym sensie zostaje przetrzucone do symbolu. Możecie to państwo zobaczyć zaznaczone górną, przerywaną strzałką, podczas gdy dolna, narysowana linią ciągłą, oznacza, że symbol wskazuje na coś więcej, a więc na symbolizowany stan rzeczy. Po jednej stronie mamy tu to, co ewidentne, co trzymamy w rękach, z drugiej zaś strony mamy transcendencję. Ona w pewnym sensie wykracza poza ramy obrazu, nie jestem w stanie tego przedstawić w adekwatny sposób. Inną formą wyrazu mogłoby być tu umieszczenie całości za zasłoną. Dla naszych dalszych rozważań ważne jest, żebyście Państwo spojrzeli jeszcze raz na przerywaną linię widoczną w grafice. Tej strzałki by nie było, gdyby nie było odpowiadającego jej ruchu, tego *symballein*, tego „przetrzucenia” symbolizowanej rzeczywistości do symbolu. Mimo to narysowałem tę strzałkę, ponieważ nie mogę zbyt wiele powiedzieć na temat tego procesu. Mówiąc inaczej: to, co rzeczywiście mogę uczynić, na co mogę sobie pozwolić, to skierować mój wzrok z miejsca, w którym się znajduję, na to, co niemożliwe do opisanie i przedstawienia. Tu mamy znowu do czynienia z indukcją. Nie oznacza to, że nie stosuje się dedukcji, każdy pedagog religii ma na podorędziu wielkie zapasy dedukcji. Czysta indukcja nie jest możliwa. Mimo to każdy z nas zmuszony jest do tego, aby samemu, spoglądając ku szczytom, podjąć wspinaczkę i samodzielnie odkryć, co jest tam w górze. Wspaniały krajobraz górski nie objawi mi się przez to, że będę stał u podnóża góry i wypytywał schodzących, jak jest na szczycie. Tę drogę muszę przebyć sam. Mogę oczywiście to i owo antycypować, wyobrazić sobie piękno górskiego krajobrazu, jednakże nikt nie jest w stanie opisać mi go z taką dokładnością, żeby opis ten mógł zastąpić moje własne doświadczenie.

A więc podsumowując: Przedstawiona tu koncepcja pedagogiki religii ma charakter indukcyjny, zdaje sobie więc sprawę z tego, iż chcąc mówić o Bogu – zakładając, że w ogóle jest w stanie to czynić – może to robić tylko w sposób pośredni poprzez skomplikowany system symboli oraz symbolizowanej przez nie rzeczywistości. Tylko poprzez symbole możemy mówić o Bogu.

Przejdę teraz do następnych zagadnień, aby wypełnić schemat z tabliczka kamienną pojęciami i treścią (SLAJD 9). Po lewej stronie widzicie Państwo na-

pis „relacja”, ale w innym kontekście mógłby to być równie dobrze napis „drzewo”, które również można by transcendować dzięki „miejscu przełamania”. Byłaby to ścieżka A, którą pamiętacie Państwo z poprzedniego wykładu. My jednak podążymy ścieżką B, ponieważ jest nam to bardzo potrzebne. Już podczas pierwszego wykładu starałem się pokazać, że ścieżka B ma szczególnie wymiar egzystencjalny. Dlatego myślę, że nie muszę jeszcze raz wyjaśniać, dlaczego napisałem tu „relacja”, a nie na przykład „drzewo”. Jeśli chodzi o terminologię, której używam, to w tej kwestii również w ramach zajęć praktycznych jestem bardzo neutralny. Mogę powiedzieć tylko tyle, że „relacja” w całej swojej dynamice wskazuje na coś więcej, a mianowicie na „coś”, co jest jej podstawą i źródłem. To już bardzo dużo. Właściwie takie skojarzenie trudno jest jeszcze wzmocnić. Dużą różnicę stanowi to, czy widzę w relacji samą tylko relację, czy też relację tę transcendującą. Jeżeli tak, to pociąga to za sobą pewne konsekwencje. Jeżeli istnieje „coś”, co leży u źródeł relacji, to będę swoje życie kształtował inaczej, niż wówczas, gdy założę, że tego „czegoś” nie ma. Proszę przypomnieć sobie rysunek z pierwszego wykładu, ów szkic, na którym dwie osoby wczepiają się w siebie w ferworze walki. Widać tam, że każda z nich próbuje rozwiązać konflikt, używając wszystkich sił, jakimi dysponuje, a jednocześnie roszcząc sobie prawo do odgrywania roli Boga (*alter deus*) wobec drugiej osoby. Nie ma tu miejsca na to, aby otworzyć się na to „coś” i uznać jego istnienie.

Pójdźmy teraz o krok dalej i postarajmy się zakwalifikować to „coś”. W misyjno-naukowej pracy ojca Temple pojawia się termin „*force vitale*” (SLAJD 10). W psalmach z kolei jest mowa o Bogu jako „źródle życia”. Pójdę jeszcze o krok dalej, ta ilustracja (SLAJD 11) jest naprawdę złożona. Proszę spojrzeć najpierw na obrazek przedstawiający tabliczkę na górze po lewej stronie. Widzimy tu to samo, co oglądaliśmy na poprzedniej ilustracji, mamy więc relacje, mamy, mówiąc konkretniej, aktualne działania w relacji. Gdyby ta połówka tabliczki znajdowała się trochę niżej, mielibyśmy znany nam już obrazek. Jedna połowa tabliczki wskazywałaby na coś innego: na drugą połowę, która wykracza poza ramy obrazka. W dolnej części ilustracji mamy relacje opisywane w Biblii. Mówiłem wcześniej o 14 stacjach relacji Jezusa, ale w rzeczywistości 99% Biblii poświęcone jest relacjom. Jeśli mieć je na uwadze, to zawsze druga część, druga połowa tabliczki, musiałaby wykraczać poza obraz. Można by pomyśleć, że po prostu uprościłem sobie sprawę, rysując po prawej stronie tylko jedną tabliczkę. Jednakże powodem było co innego. Jest rzeczą oczywistą, że ta jedna połówka, o ile działania w relacji dadzą się transcendować, wskazuje na tę samą transcendentną rzeczywistość, co omawiane teraz działania w relacji. Choć

więc istnieją różne doświadczenia w relacjach, które poruszamy w rozmowie, to każde z nich wskazuje na coś więcej, i wszystkie razem wskazują na tę samą rzeczywistość. Korelacja działa tu na korzyść symboliki. Możecie to Państwo jeszcze raz zobaczyć na naszym modelu kamiennych tabliczek: aktualne doświadczenia w relacji oraz doświadczenia opisane w Biblii mamy tu po jednej stronie, po drugiej przedstawiony przez nas tylko w połowie obszar rzeczywistości symbolizowanej. Przekręcmy teraz całość o 90 stopni – jeśli przedstawimy to matematycznie, to oba rodzaje doświadczeń w relacjach, a więc aktualne oraz opisane w Biblii, mamy teraz w liczniku (SLAJD 12). Taki model nie jest bez znaczenia dla praktycznej pracy pedagogicznoreligijnej w ramach lekcji religii w szkole oraz katechezy parafialnej. Tu z kolei (SLAJD 13) widzimy po jednej stronie x i po drugiej również x . Oznacza to, że jeżeli obydwie kompleksy doświadczeń, a więc aktualne oraz biblijne, mają stać się tematem dyskusji w taki sposób, że jedne z nich ułatwiają zrozumienie drugich, to muszą sobie nawzajem odpowiadać. To znaczy, że na przykład w każdym przypadku musi chodzić o działanie prospołeczne. Przyjmując takie założenie, przechodzimy do a i b . Jeśli przyjrzeć się bliżej, jedno x różni się od drugiego przez to, że pierwsze x oznaczać będzie np. konkretną pomoc ofiarom wypadku, natomiast drugie x oznaczać będzie coś podobnego, ale nie może tu chodzić o tę samą pomoc poszkodowanym. Dlatego xb będzie różnić się od xa . Za pomocą litery b można oznaczyć sytuacje biblijne, za pomocą a – sytuacje aktualne. Jest to zresztą czysty przypadek, że pierwsze litery alfabetu to a (jak „aktualny”) i b (jak „biblijny”). A więc xb będzie się różnić od xa (aktualna pomoc poszkodowanym w wypadku) tym, że chodzić w nim będzie np. o przypowieść o miłosiernym Samarytaninie. W obu tych przypadkach mamy do czynienia z zachowaniem prospołecznym: pomoc, której udzielam ofiarom wypadku, odpowiadać będzie temu, co Jezus opowiada o miłosiernym Samarytaninie. Na tym przykładzie możecie Państwo zaobserwować, jak wielkie wymagania stawia ta koncepcja nauczycielom religii. Wrócimy jeszcze do tego pod koniec wykładu.

Przejdźmy teraz do mianownika, w liczeniu ułamkowym odgrywa on istotną rolę i podobnie istotna jest jego rola w tym modelu. Oznacza on w tym przypadku teologię, którą się zajmuję. Zasadnicze pytanie, które tu się pojawia, jest pytaniem o założenia teologiczne, na których gruncie przeprowadzana jest korelacja.

Oczywiście na miejscu A mógłbym tu umieścić B , ale byłby to proces bardzo trudny i żmudny jednocześnie, gdybym chciał wymienione przeze mnie przykłady xa i xb skorelować w perspektywie systematycznej teologii Boga ja-

ko Stwórcy świata. Dopiero długi proces teologiczny doprowadził nas do stwierdzenia, że Bóg jest Stwórcą świata. To stwierdzenie musi być wciąż na nowo rozumiane w kontekście doświadczenia *exodusu*. Inaczej pozostanie jedynie założeniem dedukcyjnym.

Zdecydujemy się więc na konkretny teologiczny kontekst B, a więc na teologię nawiązującą w sposób bezpośredni do doświadczenia *exodusu*; teologia, która wskazuje na obecność Boga w relacji, nigdzie w Biblii nie jest sformułowana wyraźniej niż właśnie w opisie *exodusu*. W ten sposób staje się jasne, jak ważną kwestią jest określenie mianownika, który wybiorę. Są to dwie istotne decyzje, które podjąć muszą nauczyciele religii. Muszą oni dokładnie wiedzieć, jakie przykłady posłużą im do korelacji, muszą też zdawać sobie sprawę, w jakim kontekście teologicznym ma ona nastąpić. Formułując to inaczej: Jeżeli chodzi nam o to, aby korelować naturę z naturą, a więc nasze aktualne doświadczenia w kontakcie z przyrodą z doświadczeniami opisanymi w Biblii, a więc rzeczywistość stworzenia tu i tam, wówczas wybierzemy jako mianownik oczywiście teologię typu A: Bóg jako Stwórca tego świata. Nie chciałbym dokonywać tu niepotrzebnej polaryzacji, ale z przyczyn czysto kwantytatywnych nie będzie można znaleźć zbyt wielu możliwości porównawczych, jeśli zdecydujemy się na płaszczyznę obiektów przyrodniczych. Szczególnie dotyczy to Nowego Testamentu. Nie twierdzę, że w tekstach biblijnych dzieło stworzenia nie odgrywa roli (również działania w relacjach są w zasadzie rzeczywistością stworzoną, podobnie jak obiekty przyrodnicze, gdyż wszystko jest dziełem stworzenia), ale nie odgrywa ono roli tak centralnej, jak w dzisiejszej rzeczywistości wiary. Teologia relacji nie jest niczym nowym, nie stanowi nowego produktu ani kreacji, lecz jest powrotem do biblijnych korzeni. W przedstawionych u góry polach korelacyjnych, jeśli weźmiecie Państwo jeszcze raz pod uwagę drugi wers, widać coś bardzo wyraźnie (przełożyłem to zresztą na znacznie większą liczbę pól korelacyjnych). Po jednej stronie mamy więc klasę szkolną jako znak zbawienia. Na pewno przypominacie Państwo sobie, to, co wcześniej mówiłem. Jeden z uczniów ósmej klasy uważa, że dla niego właśnie jego klasa jest znakiem zbawienia. Co w takim razie przeszkadzałoby nam w procesie korelacyjnym, w którym taki pogląd stanie się przedmiotem dyskusji i zostanie zestawiony z kręgiem dwunastu apostołów Jezusa? W jednym i drugim przypadku mamy do czynienia z pewnym x , ponieważ w obydwu chodzi o fenomen wspólnotowy.

Przejdźmy teraz do teologii. W obydwu przypadkach to działanie we wspólnocie jest powiązane z istnieniem Boga. Z punktu widzenia teologii za symbolem x (wspólnota) kryje się coś, co tworzy ową wspólnotę. Zarówno tu,

jak i tam, Bóg doświadczany jest jako „moc w relacji”, choć z zastrzeżeniem, że w jednym przypadku chodzi o grono apostołów, w drugim zaś o klasę szkolną. Dydaktyka korelacyjna nie zakłada postępowania według schematu „najpierw i przede wszystkim doświadczenie biblijne, a dopiero w drugiej kolejności aktualne, współczesne”. Każda dydaktyka przyjmująca założenia hierarchiczne przekreśliłaby proces korelacji.

Odnosząc się do mojej ilustracji, muszę przyznać się do dwóch błędów. Po pierwsze należałoby zamienić rubryki miejscami. Dziś przesunąłbym środkową rubrykę w prawo, a prawą umieściłbym pośrodku. Uczyniłbym tak z prostego powodu: ponieważ proces korelacji z reguły – ale tylko z reguły – powinien rozpoczynać się od aktualnych doświadczeń, po to, aby od samego początku został zakotwiczony w doświadczeniach ludzkiej egzystencji. Uczniowie, którzy czują, że ich aktualne problemy traktowane są poważnie, pragną również w określonym momencie poznawać inne możliwości rozumienia rzeczywistości. Aby uzmysłowić to uczniom, dokonałbym takiej zamiany kategorii.

Innym problemem, którego do dziś nie udało mi się rozwiązać, polega na tym (SLAJD 11), że skopiowałem znajdujące się po lewej stronie obrazki przedstawiające połówki kamiennych tabliczek, tak, aby miejsca ich przełamania idealnie do siebie pasowały. Moim zamiarem dydaktycznym było pokazać, że musimy koniecznie wziąć pod uwagę to, aby obie połówki były kompatybilne. Ten problem dydaktyczny udało mi się rozwiązać za pomocą kopiowania. W ten sposób zrodził się jednak nowy problem. Wprawdzie udało mi się pokazać, że x i x muszą odpowiadać sobie nawzajem. Ale przez to, że miejsca przełamania w obu połówkach wyglądają identycznie, za pomocą tego obrazka nie mogę już pokazać różnicy między a i b . Jest to rzeczywiście granica przydatności tego modelu. Jednak rozumiecie Państwo z pewnością, że ważniejsze jest pokazanie, iż x i x są równorzędne i porównywalne. Jednak jeżeli nawet nie ma hierarchii między jednym a drugim x , to istotne jest to, że x i x nie są całkowicie kongruentne. Miłosierny Samarytanin jest jednak czymś innym, chociażby tylko z powodu różnicy w czasie, niż pomoc ofiarom wypadku. Ale w korelacji ekscytująca jest właśnie odmiennność przykładów sprawiająca, że obie te rzeczywistości pozwalają się nawzajem lepiej zrozumieć.

W dalszej części wykładu postaram się wyjaśnić za pomocą czterech modeli, na czym polegają wyzwania, z jakimi zmierzyć się musi dydaktyka korelacyjna (SLAJD 16). Tak więc korelację można byłoby rozumieć tak, jak widać to na schemacie u góry po lewej stronie. Można byłoby ją przedstawić za pomocą modelu torów. Domyślcie się Państwo, że jeden z torów reprezentuje a , drugi zaś b . W korelacyjnie zorientowanym nauczaniu miałbym więc postępować

tak, aby tor *a* i tor *b* przebiegały równolegle. To oczywiście jest coś więcej niż tylko hermeneutyczne nauczanie religii, i coś więcej niż nauczanie problemowe. Jedno i drugie zostaje połączone paralelnie. Na tym schemacie widzicie Państwo również, że oba tory są wprawdzie połączone ze sobą, ale jednak przebiegają obok siebie.

Drugi schemat, przedstawiający metronom, ma za zadanie ukazać proces permanentnego wahania między tymi dwoma torami, tu symbolizowanymi przez skrajne wychylenia metronomu. Korelacyjno-dydaktyczna koncepcja nauczania polega na ciągłej zmianie perspektyw między dwoma rzeczywistościami: aktualną i opisaną w Biblii, i tworzeniu w ten sposób powiązań między nimi.

Przykład trzeci – warkocz – pokazuje, że ważnym zadaniem nauczyciela religii jest nie tylko wskazywanie związków między doświadczeniami współczesnymi oraz biblijnymi, lecz również włączanie do rozważań trzeciego elementu, na jaki składają się np. tradycje innych religii, tradycje filozoficzne, baśnie i mity, opisy i sposoby interpretacji rzeczywistości charakterystyczne dla innych dyscyplin naukowych (SLAJD 17). Nauczanie religii zgodne z koncepcją dydaktyki korelacyjnej polega nie tylko na powiązaniu ze sobą rzeczywistości aktualnej i biblijnej, lecz czerpie również ze wszystkich możliwych tradycji, tu na schemacie warkocza widzimy trzy. To również pozwala nam zrozumieć, jak trudne zadanie stanowi taka koncepcja dla nauczyciela religii.

Czwarty model – „koktajlowy” – jest graficznym przedstawieniem procesu mieszania się dwóch substancji (dwie strzałki). Każdy z Państwa pił już kiedyś koktajl i wie, że może się on składać z dużo większej liczby składników (w modelu warkocza mamy już do czynienia z trzema pasmami). Model koktajlowy pokazuje nam jednak jeszcze coś więcej. Podkreśla on, że składniki, które wlewa się do szklanki, mieszają się tak, że powstaje z nich nowa substancja o zupełnie nowym smaku. Dla większości moich studentów ten model był najbardziej przekonujący. Zwrócili oni uwagę jednak również na to, z czym ja również się zgadzam, że ten model wskazuje na kolejny problem: poszczególnych składników nie da się już odróżnić. Dopełniają się one nawzajem tak, że nie można ich rozdzielić. Mimo to jednak model ten sygnalizuje bardzo istotny cel: jest nim takie organiczne połączenie poszczególnych substancji, aby właśnie w tej złożoności wskazywały one na jakiś inny stan rzeczy. Korelacja, korelowanie, służy symbolizowaniu. Dlatego nie mówię oddzielnie o *dydaktyce korelacyjnej* oraz *dydaktyce symbolu*, lecz używam pojęcia *korelacyjna dydaktyka symbolu*. W ten sposób dokonuję również ich rozróżnienia ze względu na ważność. Dydaktyka symbolu jest tym, o co w istocie chodzi, a więc właściwym zadaniem dla teologii. Korelacja, dydaktyka korelacyjna, służy symboli-

zowaniu, a więc dydaktyce symbolu. Dydaktyka symbolu zorientowana korelatywnie to właśnie *korelacyjna dydaktyka symbolu*.

Na zakończenie jeszcze kilka słów na temat zadań, jakie stoją przed nauczycielami, którzy mają realizować koncepcję dydaktyki symbolu. Muszą oni rozumieć aktualną rzeczywistość, co nie zawsze jest łatwe. Nie mogą sobie pozwolić na przyjmowanie postawy obronnej, spotykając na przykład człowieka pokrytego tatuażami. Muszą dostrzegać w tatuowaniu się silną potrzebę ekspresji, a więc dynamikę relacji. Mojego oglądu rzeczywistości nie może zdominować to, że natychmiast zaczynam osądzać, a może i potępiać. Nieznieskształcone spojrzenie na rzeczywistość jest dla teologa tak samo ważne, a może nawet ważniejsze niż opanowanie starożytnych języków. Moim studentom mówię często: musicie rozumieć język dzieci i młodych ludzi, którzy zostali wam powierzeni. Musicie odnaleźć się w świecie ich języka. Dla teologa-praktyka jest to niejednokrotnie ważniejsze niż posługiwanie się łaciną, greką czy językiem hebrajskim. Oprócz tego sądzę, że w trakcie naszych rozważań oczywiste stało się to, iż nauczyciele muszą orientować się w treści Biblii. Jeśli chcę zbudować most, to nie wystarczy, że wzniosę jedno przęsło, bo most potrzebuje co najmniej dwóch. Tak też każdy ze studentów powinien sam sobie odpowiedzieć na pytanie, jak dobrze zna treści przedstawione w Biblii. Mamy tu więc do czynienia z dwoma postulatami: rozumienia współczesności oraz rozumienia tradycji biblijnej.

Ale chodzi też o coś więcej. Przypomnijmy sobie model warkocza: aby nadać optymalny charakter naszym zajęciom, musimy uwzględnić jeszcze możliwie wiele innych sposobów postrzegania rzeczywistości. Nauczyciele religii, którzy znają np. mity i baśnie oraz umieją je interpretować, mogą wzbogacić lekcje religii o kolejne aspekty. Mam nadzieję, że nie zrozumiecie mnie Państwo źle, gdy mówię o baśniach. Istnieje na przykład książka zatytułowana „Bóg w baśni” wydana przez Europejskie Towarzystwo Baśni. Coś podobnego można by z pewnością napisać w odniesieniu do mitów. Dla korelatywnej dydaktyki symbolu, którą Państwu przedstawiłem, na pewno byłoby korzystne, gdyby nauczyciel religii znał nie tylko jeden czy dwa sposoby interpretacji rzeczywistości, lecz jeszcze kilka dodatkowych. Mam nadzieję, że w ten sposób zyskaliście Państwo nie tylko wgląd w korelatywną dydaktykę symbolu, lecz również pewne wyobrażenie o tym, jak rozwijała się koncepcja nauczania religii w Niemczech.

Korelatywna dydaktyka symbolu istnieje od jakichś 35/40 lat. Nie dlatego, żebyśmy uważali ją za koncepcję jedynie słuszną, lecz dlatego, że naszym zdaniem stanowi ona jakościowy postęp w porównaniu z innymi koncepcjami,

staramy się włączyć ją do dyskusji pedagogicznoreligijnej również w Polsce. Proszę nie rozumieć tego jako imperializmu kulturowego, jest to jedynie próba zapoczątkowania dialogu. Podejmujemy ją między innymi na bazie leksykonu, który powstał pod redakcją ks. prof. Cypriana Rogowskiego, a także na bazie naszego międzynarodowego czasopisma „Keryks”. Jest ono zarówno pod względem koncepcyjnym, jak i merytorycznym, jedynym w swoim rodzaju zjawiskiem w pedagogice religii. Możecie Państwo przeczytać tam (w numerze VI, 1/2005) również artykuł mojego autorstwa na temat korelatywnej dydaktyki symbolu, który w swoich głównych тезach i argumentacji zawiera wiele z tego, co tutaj Państwu przedstawiłem. Sformułowanie „nasze” czasopismo nie jest zresztą do końca właściwe. Jego założycielem jest bowiem również ks. prof. Cyprian Rogowski w ścisłej współpracy z prof. dr. Januszem Mariańskim. Oni właśnie kilka lat temu powołali do życia to czasopismo. Jest to dla mnie wielkim wyróżnieniem, że mogę współpracować z tym naprawdę wybitnym naukowym czasopismem jako współwydawca. Dialog, który prowadzimy tu i teraz w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II, a także to, że będziemy kontynuować go jeszcze dziś po południu w ramach ostatniego już wykładu, postrzegać należy również w szerokim kontekście celów, jakie to czasopismo sobie stawia. To, że zostałem tu zaproszony, a także to, że mogę również pracować w Olsztynie jako profesor uniwersytecki, jest tylko jedną z oznak naszej gotowości do prowadzenia dialogu teologicznego i społecznego po otwarciu granic. Dialog ten nie przebiega bezproblemowo, pojawiają się nieporozumienia, mamy do czynienia z różnymi tradycjami. Mimo to istnieje wielka gotowość do wychodzenia sobie naprzeciw. Dobrze, że to czynimy. Mamy bowiem obowiązek prowadzenia dialogu nie tylko między Polską a Niemcami, lecz również dialogu ogólnoeuropejskiego (zgodnie chociażby z założeniami Niemiecko-Polskiej Fundacji na rzecz Nauki).⁴ Mając to na uwadze, dziękuję Państwu serdecznie za to, że zaprosiliście mnie tutaj. Dziękuję za uwagę.

Publikacje, w których szerzej rozwijam i uzasadniam poruszone tutaj wątki:

- *Zuordnung von Korrelations- und Symboldidaktik. Korrelationsdidaktik. Beiträge zu ihrer Neubestimmung (XXII. Symposium der AKRK-Sektion Didaktik. Korrelationsdidaktik. Reader zur inhaltlichen Vorbereitung und als Arbeitsgrundlage des Symposiums vom 14.-15. Februar 2003 in Schmerlenbach)*, „Keryks” (Międzynarodowy Przegląd Pedagogicznoreligijny) III (2/2004), s. 253-254.
- *Induktive Gott-Rede. Skizze einer korrelativen Gottrede*, „Keryks” (Międzynarodowy Przegląd Pedagogicznoreligijny) VI (1/2005) 165-189.

-
- *Bibeldidaktik im Rahmen einer Korrelativen Symboldidaktik*, [w:] G. HOTZE / E. SPIEGEL (red.), *Verantwortete Exegese. Hermeneutische Zugänge, Exegetische Studien, Systematische Reflexionen, Ökumenische Perspektiven, Praktische Konkretionen (Festschrift für Franz Georg Untergaßmair zum 65. Geburtstag)*, (Vechtaer Beiträge zur Theologie, Bd. 13), Münster: LIT 2006, s. 541-552.
 - *Korelacyjna dydaktyka symboliczna*, [w:] C. ROGOWSKI (red.), *Leksykon Pedagogiki Religii. Podstawy – Koncepcje – Perspektywy*, Warszawa: Verbinum 2007, s. 328-334.