

Cyprian Rogowski

LEKSYKON

PEDAGOGIKI RELIGII

podstawy – koncepcje – perspektywy



stusa za wzór wszelkiej komunikacji; 2. uznają Eucharystię za najwspanialszy dar komunikacji; 3. traktują modlitwę jako drogę prowadzącą do spotkania z Chrystusem; 4. wiarę i wiedzę (*fides et ratio*) pojmują jako dwa skrzydła, na których ich duch może się wznieść ku pełnemu zjednoczeniu z Chrystusem.

Zob. też: Cele pedagogiczno-religijne; Dydaktyka religii jako nauka; Dydaktyka symboli; Język religijny; Korelacyjna dydaktyka symboliczna.

Lit.: Czekański R., *Katecheza komunikacją wiary. Studium z katechetyki fundamentalnej*, Płock 2006; Fossion A., *Dieu toujours recommencé. Essai sur la catéchèse contemporaine*, Bruxelles 1997; tenże, *La catéchèse dans le champ de la communication. Ses enjeux pour l'inculturation de la foi*, Paris 1990; Scharer M., Hilberath B. J., *Kommunikative Theologie. Eine Grundlegung*, Mainz 2002; Scharer M., Kreml M. (red.), *Vom Leben herausgefordert. Praktisch-theologisches Forschen als kommunikativer Prozess*, Mainz 2003. Ryszard Czekański

KORELACJI ZASADA ↗ Zasada korelacji

KORELACYJNA DYDAKTYKA SYMBOLICZNA. Pedagogika religii jako dyscyplina pomocnicza teologii praktycznej w ostatnich dziesięcioleciach intensywnie – przynajmniej w Niemczech – zajmowała się nauką religii w szkole (innym obszarem jej refleksji jest np. katecheza), a ze względu na rozwój swoich koncepcji dydaktycznych elastycznie i twórczo reaguje na społeczne i kościelne prądy, a także na postępy, jakie dokonują się zarówno w całej teologii, jak i w innych naukach, i stara się je brać pod uwagę w swoim dalszym rozwijaniu koncepcji dydaktycznych. W tej gotowości pedagogiki religii do stałego weryfikowania względnie modyfikowania swoich koncepcji nauczania religii i ich doskonalenia znajduje dobitny wyraz samorozumienie pedagogiki religii. Pedagogika religii, jako nauka łącząca wiele dyscyplin, pracuje w sposób interdyscyplinarny nie tylko w ramach teologii, ale także w całym kosmosie nauk. Wykorzystuje w tym horyzoncie nie tylko cały dostępny stan wiedzy (zwłaszcza nauk humanistycznych i socjologicznych), lecz w aspekcie teorii nauki znajduje także swoje własne miejsce

i bierze odpowiedzialność za siebie w wielkiej Scientific Community. Dzięki wysoko rozwiniętej umiejętności nawiązywania do wyników innych nauk i prowadzenia z nimi dyskursu pedagogika religii w sposób przekonujący uzasadnia obecność lekcji religii w szkole zarówno pod względem teorii kształcenia, jak i polityki kształcenia. Wymownym tego przykładem jest historia nowszych koncepcji dydaktycznych.

Zarówno przyjrzenie się historii lekcji religii w ostatnich dziesięcioleciach, a tym samym charakterystycznym rozwojowi tego przedmiotu, jak i zajmowanie się korelacyjną dydaktyką symboliczną jako współczesnym punktem kulminacyjnym (zapewne nie ostatecznym) tego rozwoju mogą dopomóc nie tylko lepiej zrozumieć i zinterpretować obecną sytuację lekcji religii w Polsce, lecz także wyzwolić energię, która – ponieważ nie trzeba już wynajdywać koła w zakresie dydaktycznych koncepcji rozwoju ani ponownie przemierzać poszczególnych etapów ich rozwoju w aspekcie praktyczno-sytuacyjnym i krytyczno-koncepcyjnym – może w uzyskanej dzięki temu przestrzeni działania być zastosowana do optymalizacji dominujących założeń (aktualnych wariantów korelatywnej dydaktyki symbolicznej).

1. Dawne koncepcje dydaktyki. Aż do lat 60. XX w. lekcja religii była pojmowana w sposób materialno-kerygmaticzny. Udzielana była ona często przez księży, zatrudnionych w parafii, w ramach tzw. umowy zlecenia albo przez kapelanów szkolnych i była traktowana jako swoisty rodzaj „Kościoła w szkole”. Jej podstawą był katechizm, w którym dominowały treści teologii systematycznej i który jako taki był nastawiony na możliwie szeroki przekaz wiary kościelnej. Akcenty biblijne miały znaczenie drugorzędne.

Wraz ze zmianami, jakie dokonały się w Kościele i państwie (Sobór Watykański II, ruchy studenckie), z coraz większą siłą zaczęto kwestionować lekcję religii rozumianą katechetycznie. Społeczeństwo nie chciało już akceptować jej jako takiej w spektrum innych dziedzin nauczania względnie przedmiotów szkolnych traktowanych jako naukowych. Wewnętrzne niezadowolenie z katechetycznie ujmowanej lekcji religii, a także niechęć większości młodzieży szkolnej do dalszego akceptowania jej jako takiej oraz wiele pytań z zakresu teorii kształcenia

i pedagogiki szkolnej, zgłaszanych przez środowisko nauczycielskie oraz naukę o wychowaniu, skłoniły pedagogikę religii do próby legitymizacji czy uprawnienia lekcji religii jako normalnego przedmiotu szkolnego dzięki ugruntowaniu jej w naukach biblijnych i nadaniu jej orientacji biblijnej. Lekcja religii została pomyślana hermeneutycznie i na nowo rozwinięta. W jej centrum znalazła się Biblia. Teksty biblijne wyjaśniano w świetle krytyki literackiej, badań dotyczących gatunków literackich i krytyki redakcji, a środowisko biblijne starano się przybliżyć m.in. w aspekcie geograficznym, kulturowym i politycznym. Poszukiwano zatem nauczycieli o kwalifikacjach naukowych (egzegetycznych i biblijno-teologicznych). Uczniowie, którym stawiano teraz wysokie wymagania, znowu „zagłosowali nogami” – skapitulowali wobec wymagań tak pomyślanego przedmiotu, nie czuli, że to, co przekazuje się im na lekcji religii, osobiście ich dotyka i zastanawiająco duża ich część opuszczała zajęcia.

Pedagogika religii zareagowała ponownie. Tym razem zwracając uwagę na samych uczniów i ich egzystencjalne pytania i konstruując zajęcia tak, by tematycznie były zorientowane na ich problemach. Na takiej lekcji religii, zorientowanej na uczniach względnie na problemach, w centrum znaleźli się sami uczniowie, a teksty biblijne odgrywały jedynie rolę porządkującą; brano je pod uwagę tylko z tej racji, by stwierdzić, co Biblia ma do powiedzenia na ten czy inny temat. Biblia była podporządkowana problemowi i jego aktualnemu, opartemu na doświadczeniu, rozwiązaniu. Fakt, że również tak pomyślana lekcja religii nie zadowalała uczniów i nauczycieli, był spowodowany tym, że założenie to wychodziło z pewnych deficytów, a w praktyce prowadziło do „paplania”. W swoim nigdy nie urzeczywistnionym (ponieważ za trudnym i niemożliwym do zrealizowania) wariacie terapeutycznym w sposób wyraźny ujawnia się główna trudność tak pomyślanej lekcji: wymaga ona przede wszystkim podstawy socjologicznej, której z reguły nie mieli i nie mają nauczyciele. Do dzisiaj zdecydowanie łatwiej jest w czasie lekcji na przykład „omawiać” przypowieści biblijne niż roztrząsać zagadnienia etyczne. W pierwszym przypadku bardzo pomocne okazuje się samo sięgnięcie po jakiś komentarz egzegetyczny, w drugim konieczne jest określenie zakresu problemu (np. przyjaźń i seksualność) nie

tylko w aspekcie moralno-pedagogicznym w duchu nauczania kościelnego, lecz także pod wieloma względami w aspekcie socjologicznym, i przedstawianie go w nawiązaniu do aktualnych dyskusji i postaw.

Już w końcu lat 70. XX w. zarysowane tutaj koncepcje zostały wchłonięte przez korelatywną dydaktykę symboliczną. Jej podstawą jest po pierwsze potrzeba znalezienia równowagi między własnym, aktualnym doświadczeniem z jednej strony a biblijnie przekazany doświadczeniem z drugiej strony (dydaktyka korelacyjna), a po drugie oparte na doświadczeniu założenie, że Bóg objawia się w konkretnym doświadczeniu i dlatego można mówić o Nim tylko symbolicznie, tzn. wychodząc od fenomenów doświadczenia (dydaktyka symboliczna).

2. Główne cechy korelatywnej dydaktyki symbolicznej. O złożoności korelatywnej dydaktyki symbolicznej stanowi organiczne współistnienie i krzyżowanie się dwóch rodzajów dydaktyk. Traktując je oddzielnie, chodzi w jednym przypadku o dydaktykę korelacyjną, a w drugim o dydaktykę symboliczną.

a) Aspekt korelacyjno-dydaktyczny. W interesie dydaktyki korelacyjnej leży sprowadzenie na zasadach równości do jednego poziomu – traktowanych jeszcze oddzielnie np. w dydaktyce hermeneutycznej czy zorientowanej na ucznia – biblijnie przekazanych doświadczeń (dydaktyka hermeneutyczna) z jednej strony i współczesnych doświadczeń (dydaktyka zorientowana na ucznia) z drugiej, tzn. przy założeniu, że aktualnym doświadczeniom danym we współczesnych świadectwach względnie biografii przysługuje ta sama godność co doświadczeniom przekazywanym biblijnie. Dydaktyka korelacyjna zakłada i ma na uwadze możliwość wzajemnego rozjaśnienia uwzględnianych w dyskusji (rozmowie) obydwu kompleksów doświadczeń, mianowicie przekazanego biblijnie i współcześnie aktualnego. Jeżeli obydwie dzięki temu ujawniają swoją religijną (dającą się spożytkować symboliczno-dydaktycznie) nadwartość, to konkurują one także w polu napięcia korelacji otwartej na to, co niespodziewane, o rangę doświadczenia, które w pewnych aspektach czy jako takie przemawia i przekonuje w sposób religijny. Nie można wykluczyć, że dokonując takiej korelacji otwartej na

ujawnienie się tego, co niespodziewane, własne aktualne doświadczenie wysunie się przed doświadczenie przekazane w Biblii i okaże się w subiektywnej ocenie jednostki jako to, które w sposób właściwy wskazujące drogę. Dydaktyka korelacyjna, której chodzi o optymalizację życia jednostki, a nie o podporządkowanie jej tekstowi, ryzykuje, że tego rodzaju przyporządkowanie współczesnych i biblijnie przekazanych doświadczeń wypadnie na niekorzyść autorytetu biblijnie przekazanego doświadczenia i sprawi, właśnie przez pozbawienie go uprzywilejowanego miejsca, że stanie się ono nową ofertą, która na postmodernistycznym rynku będzie musiała zabiegać o swój autorytet.

b) Aspekt dydaktyczno-symboliczny. Wszelkie korelowanie doświadczeń służy ostatecznie tylko jednemu celowi: mianowicie w wymianie doświadczeń i – właśnie dzięki wymianie podobnych, porównywalnych doświadczeń – umożliwieniu ujawnienia się tego, co kryje się zarówno w jednym, jak i drugim doświadczeniu jako Moc, która je ugruntowuje. Innymi słowy: uwzględniane w dyskusji (rozmowie) doświadczenia wskazują jako takie nie tylko poza siebie, lecz także na Moc, która leży w równej mierze u podstaw każdego z nich. Każdy korelat jest symbolem jednej i tej samej mocy Bożej. Każdy symbolizuje jedną sprawczość Bożą przeświecającą przez wszystkie doświadczenia. Konkretnie: jak zbawiona natura wskazuje – czy to w opowiadaniu biblijnym, czy to w aktualnym doświadczeniu – poza samą siebie na dobrego Boga-Stwórcę, tak też udane relacje międzyludzkie – czy to aktualnie doświadczane, czy to opowiedziane w Biblii – wskazują poza same siebie na Boga, który ustanawia wszelkie relacje, jako rodzaj „Trzeciej Mocy”. Chcąc uniknąć nieporozumienia, należy powiedzieć, że nawet niezabawiona natura wskazuje na Boga-Stwórcę i że nawet nieudane relacje międzyludzkie ukazują Boga jako „Moc w relacji” (Carter Heyward). Ani klęski żywiołowe i choroby, ani wojny i samobójstwa nie zaprzeczają zarysowanej tutaj symbolice Boga, lecz jedynie ją potwierdzają. Żadna z tych rzeczy nie powinna mieć miejsca, każda w przerażająco negatywny sposób opisuje, jak właściwie wszystko powinno wyglądać inaczej, a poza tym wskazuje zawsze na samego Boga. W ten sposób w naturze czy w relacjach, które są człowiekowi jesz-

cze bliższe, objawia się to, co w tradycji i terminologii chrześcijańskiej nazywa się „Bogiem”. W świetle teologii *assumptus homo* Bóg objawia się w miłości, tak że możemy powiedzieć: Bóg jest miłością. W indukcyjnej perspektywie teologicznej może to oznaczać, że miłość wskazuje poza samą siebie na Moc, dzięki której istnieje, która ją wyzwała i która dlatego jest jej inherentna. W dedukcyjnej perspektywie teologicznej musi to oznaczać, że Bóg objawia się w miłości, że miłość jest miejscem epifanii Boga. Symbol (doświadczenie) zatem wskazuje na to, co symbolizowane (Boga), i aktualizuje w ten sposób rzeczywistość uprzedzającą to wydarzenie, w której to, co symbolizowane (Bóg), zainwestowało w symbol (doświadczenie): dorzuciło coś do niego (*sympallein* – „wrzucać, dorzucać coś do czegoś [dodawać]”). Właśnie taki jest główny zamiar dydaktyki symbolicznej, mianowicie ukazać przenikanie się symbolu i tego, co symbolizowane, doświadczenia i Boga. Dydaktyka korelacyjna służy jej w tym pomocą, ponieważ poszerza przestrzeń doświadczania. W epoce dialogu międzykulturowego, międzyreligijnego i interdyscyplinarnego sięga ona poza aktualne i biblijnie przekazywane doświadczenia do doświadczeń dostępnych w innych kulturach, religiach i naukach czy mitach i bajkach itd. Im bardziej kompleksowa w tym sensie jest dydaktyka korelacyjna, tym mocniej przemaszająca może być związana z nią dydaktyka symboliczna. Chcąc jednym terminem określić owo przenikanie się obydwu dydaktyk, mówimy o korelacyjnej dydaktyce symbolicznej.

3. Korelować w interesie symbolizowania. To, co dydaktyka korelacyjna chce osiągnąć, można modelowo opisać, odwołując się przykładowo do obrazu szyny kolejowej, metronomu, warkocza czy koktajlu. W pierwszym przypadku (szyna kolejowa) staje się jasne, że szyna współczesnych doświadczeń nie tylko równolegle biegnie do szyny biblijnie przekazanych doświadczeń, lecz także jest z nią połączona podkładami; taką dydaktykę korelacyjną niewątpliwie charakteryzuje pewna statyczność. W drugim przypadku (metronom) wahadło porusza się miarowo, zgodnie z ustalonym taktom, między aktualnymi a biblijnie przekazanymi doświadczeniami; taki model może sprawiać wrażenie jednostajnego. W trzecim przypadku (warkocz) splatają się

trzy pasma doświadczeń w jedno; proces korelacji zostaje wzbogacony kompleksem doświadczeń (pochodzących np. z innej religii). W czwartym przypadku (koktajl) gromadzi się w jednym naczyniu różne, ale dające się z sobą mieszać i jako takie na wskroś porównywalne substancje, z których powstaje nowy napój; substancje te wzbogacają się wzajemnie w nowym, smacznym napoju, ale nie da się ich już rozdzielić.

Niezależnie od tego, który z tych modeli zostanie zastosowany w praktyce, wszystkie one zakładają, że dydaktycy korelacyjni są nie tylko w stanie dostrzec nadwyżkę wartości, głębszy wymiar, religijną nadwyżkę współczesnych doświadczeń i najpierw zinterpretować je właśnie ze względu na nią, lecz również w takim stopniu są zaznajomieni ze skarbnicą tradycji pism biblijnych, że mogą z niego wydobyć tego rodzaju doświadczenia i odnieść je do doświadczeń współczesnych, z którymi rzeczywiście korespondują. W jakimś modelu matematycznym można by to ująć w następujący sposób: Oba rodzaje doświadczeń względnie światy doświadczeń oznaczmy jako „x”; przykładowo x = zachowanie prospołeczne. Oba rodzaje doświadczeń względnie światy doświadczeń różnią się jednak też od siebie, co można wyrazić za pomocą „a” w przypadku a-ktualnego przykładu i za pomocą „b” w przypadku b-biblijnego przykładu. Konkretnie „a” mogłoby oznaczać solidarne działanie dziecka w wieku szkolnym, a „b” bezinteresowne postępowanie miłosiernego Samarytanina. A zatem mielibyśmy teraz „xa” i „xb”, które można nieomal całkowicie nasunąć na siebie i uznać, że z (niewielkimi) odchyleniami w zasadzie są kongruentne. Ogólnie są do siebie podobne („x”) i tylko z tej racji porównywalne, a różnią się w szczegółach („a”), co w ogóle czyni sensownym samo ich porównywanie.

W ten sposób mogliśmy wprawdzie przykładowo przedstawiać dydaktykę korelacyjną stosowaną w praktyce, ale nie dydaktykę symboliczną, której jednak cel tak wyraziście stoi w centrum całego przedsięwzięcia (tutaj nazwanego korelacyjną dydaktyką symboliczną), że dydaktyka korelacyjna wydaje się jej przyporządkowana, a nawet podporządkowana. Chcąc jasno ukazać ten zachodzący między nimi związek, nieodzowny dla powodzenia korelatywnej dydaktyki symbolicznej, powinno się sięgnąć po

model matematyczny i rozbudować go do modelu ułamkowego: jeżeli na przykładzie „xa” i „xb” w modelu tym umieścimy dydaktykę korelacyjną w miejscu licznika i w ten sposób podkreślimy pewną porównywalną wartość, to w miejscu mianownika należy umieścić dydaktykę symboliczną. Jeżeli mówimy zatem o korelatach relacji (symbolach relacji), takich jak wspomniane wyżej solidarne zachowanie dziecka w wieku szkolnym i miłosiernie zachowanie Samarytanina, a te wskazują poza siebie na jednego Boga jako Moc w relacji, korelacja tych obydwu przykładów opiera się na relacyjno- – mówiąc ogólniej – społeczno-teologicznej podstawie, na teologii, która pojmuje Boga jako Moc sprawiającą relacje i w tej perspektywie interpretuje doświadczenia tego rodzaju. Teologię, którą należy umieścić w mianowniku obu korelatów, można by oznaczyć jako „B”. Jeżeli w przypadku korelatów chodziłoby o doświadczenia związane z naturą, to teologię w mianowniku lepiej byłoby oznaczyć za pomocą „S”, wskazującego na Boga Stwórcę. Innymi słowy: symbole wskazujące na relacje, takie jak „xa” i „xb”, można tylko wtedy efektywnie korelować z sobą, gdy podstawa teologiczna, tutaj „B”, wykazuje z nimi wewnętrzną odpowiedniość (Bóg jako Moc sprawiająca relacje). Symbole wskazujące na stworzenie (powiedzmy „ya” na oznaczenie pro-ekologicznego zachowania i „yb” na oznaczenie biblijnej relacji o stworzeniu) można wtedy efektywnie, tj. ze względu na wzajemne naświetlenie siebie, korelować, gdy podstawę teologiczną, tutaj „S”, oznacza wyobrażenie o Bogu Stwórcy. A zatem nie tylko korelaty (w liczniku) muszą sobie odpowiadać, lecz musi również istnieć odpowiedniość między korelatami (symbolami) i teologią (tym, co symbolizowane). Pod tymi warunkami dydaktyka korelacyjna i dydaktyka symboliczna mogą pełnić swoją funkcjonować, tzn. pogłębiać wiarę.

Nie mogły i nie mogą pełnić swych funkcji dydaktyczne koncepcje dydaktyki korelacyjnej i symbolicznej, gdy rozpatruje się je w oderwaniu od siebie. To, co powinno być korelowane, zawdzięcza się temu, co jest symbolizowane w korelatach; z korelatów wynika indukcyjnie to, co w nich symbolizowane. Dydaktyka korelacyjna i dydaktyka symboliczna opisują jedną strukturę, wykazującą wiele związków.

Nie mogło i nie może pełnić swej funkcji korelowanie, jeżeli zabraknie albo pedagogiczno-religijnej kompetencji interpretacji współczesnych doświadczeń, albo nieodzownego zasobu podstawowych informacji z zakresu biblistyki. Zdarza się, że brakuje jednego i drugiego.

Nie mogło i nie może pełnić swej funkcji korelowanie, jeśli przez korelowanie pojmujemy sprowadzanie (niemożliwe w rozumieniu korelowania) do jednej płaszczyzny życia (doświadczenia) z jednej strony i wiary (objawienia) z drugiej strony. Często korelowaniem nazywa się proces, który jednak nie jest niczym innym jak symbolizowaniem: doświadczenie jako takie może wskazywać poza siebie na Boga. Ten nieszczęsny błąd kategorialny od początku (czyli od lat 70. XX w.) aż do dzisiaj utrudnia dostęp do prostego modelu korelowania i symbolizowania.

Klasyczny, antyczny model przełamania kamiennej tabliczki przy zawieraniu umowy (jedna jej połowa, która jest w posiadaniu jednego partnera umowy, wskazuje na drugą połowę w posiadaniu drugiego) unaocznia, że moja połowa wskazuje poza siebie na drugą nawet wtedy, gdy ta nie znajduje się w polu widzenia. I tak jedna uzmysławia drugą połowę, co w odniesieniu do teologii oznacza: doświadczenia relacji symbolizują Boga. W ten sposób korelują ze sobą wszystkie dane połówki – te, które odnoszą się do współczesnych doświadczeń, i te, które odnoszą się do doświadczeń przekazanych w Biblii. Proste zatem wydaje się to, co tutaj nazywamy korelacyjną dydaktyką symboliczną: w korelowaniu zostają odniesione do siebie porównywalne doświadczenia (na jednej i tej samej płaszczyźnie doświadczania); w symbolizowaniu doświadczenia interpretuje się jako wskazujące na Boga.

4. Przykładowe pola dwubiegunowej korelacji. Im bardziej złożona jest korelacja, tym większa jest szansa na wydobycie z korelatów pewnej nadwyżki religijnej (tzn. oczywistości transcendencji). Jeżeli uda nam się uwzględnić, oprócz doświadczeń współczesnych, nie tylko doświadczenia przekazane w Biblii, ale także porównywalne doświadczenia znane ze świata baśni i mitów, z innych religii i kultur, i jeśli we wszystkich tych doświadczeniach jest coś, co odsyła poza nie same do dostrzeżenia tkwiącej w nich transcendencji, to symbolizowanie zamierzone w korelowaniu może w sposób znaczący zyskać na wyrazistości

i sile przekonania. Próba zademonstrowania gry z korelatami musi tu ograniczyć się jedynie do ukazania dwubiegunowych względnie bilateralnych obszarów korelacji (w której zająłoby się wyłącznie doświadczenia współczesne i przekazane biblijnie). Pierwszy z tych obszarów – działania prospołeczne – został przykładowo wymieniony już wyżej. Ten i dalsze obszary korelacyjno-symboliczne zostaną zaledwie zarysowane w ramach wspomnianego wyżej modelu ułamkowego.

1.
 - Obszar korelatu wzgl. symbolu (x.):
 - działania prospołeczne
 - Korelat/symbol współczesny (a):
 - solidarne działanie (ucznia)
 - Korelat/symbol biblijny (b):
 - miłosierny Samarytanin
 - To, co symbolizowane (B):
 - Bóg jako Moc w relacji
 - Konkretne działanie Boga:
 - Bóg motywuje do pomocy innym
2.
 - Obszar korelatu wzgl. symbolu (x.):
 - wspólnota
 - Korelat/symbol współczesny (a):
 - grupa młodzieżowa
 - Korelat/symbol biblijny (b):
 - grono dwunastu apostołów
 - To, co symbolizowane (B):
 - Bóg jako Moc w relacji
 - Konkretne działanie Boga:
 - Bóg powołuje do życia wspólnotę
3.
 - Obszar korelatu wzgl. symbolu (x.):
 - komunikowanie się
 - Korelat/symbol współczesny (a):
 - okrągły stół
 - Korelat/symbol biblijny (b):
 - wspólnota stołu Jezusa
 - To, co symbolizowane (B):
 - Bóg jako Moc w relacji
 - Konkretne działanie Boga:
 - Bóg nalega na przewycięzanie przeciwieństwa
4.
 - Obszar korelatu wzgl. symbolu (x.):
 - aktywizująca praktyka pytań

Korelat/symbol współczesny (a):
metoda Sokratesa
Korelat/symbol biblijny (b):
sposób zadawania pytań przez Jezusa w sytuacjach konfliktowych
To, co symbolizowane (B):
Bóg jako Moc w relacji
Konkretne działanie Boga:
Bóg pomaga odnaleźć odpowiedzi w wolnej przestrzeni stwarzanej przez pytania

5.
Obszar korelacji wzgl. symbolu (x.):
porozumienie
Korelat/symbol współczesny (a):
dialog ekumeniczny
Korelat/symbol biblijny (b):
zesłanie Ducha Świętego
To, co symbolizowane (B):
Bóg jako Moc w relacji
Konkretne działanie Boga:
Bóg pomaga zrozumieć siebie nawzajem

6.
Obszar korelacji wzgl. symbolu (x.):
wyzwolenie
Korelat/symbol współczesny (a):
wyzwolenie z (politycznego) ucisku
Korelat/symbol biblijny (b):
Exodus/Wyjście
To, co symbolizowane (B):
Bóg jako Moc w relacji
Konkretne działanie Boga:
Bóg wyzwala nas z ucisku

7.
Obszar korelacji wzgl. symbolu (x.):
uwolnienie od wrogości
Korelat/symbol współczesny (a):
działanie wolne od przemocy
Korelat/symbol biblijny (b):
miłowanie nieprzyjaciół nakazane przez Jezusa
To, co symbolizowane (B):
Bóg jako Moc w relacji
Konkretne działanie Boga:
Bóg przezwycięża wrogość

8.
Obszar korelacji wzgl. symbolu (x.):
międzynarodowe działania pokojowe

Korelat/symbol współczesny (a):
działanie wolne od przemocy
Korelat/symbol biblijny (b):
zaufanie Bogu, a nie sile militarnej (Iz 7,9)
To, co symbolizowane (B):
Bóg jako Moc w relacji
Konkretne działanie Boga:
Bóg przełamuje fronty i wprowadza pokój

9.
Obszar korelacji wzgl. symbolu (x.):
ekologia człowieka i zwierzęcia
Korelat/symbol współczesny (a):
ochrona zwierząt
Korelat/symbol biblijny (b):
pokój między zwierzętami (Iz 11, 6-8)
To, co symbolizowane (B):
Bóg jako Moc relacji
Konkretne działanie Boga:
Bóg ustanawia więź między człowiekiem a zwierzęciem

Ad. 1: W aspekcie „działania prospołecznego” (x) można skorelować altruistyczne, solidarne zachowanie dziecka w wieku szkolnym (a) z zachowaniem miłosiernego Samarytanina z przypowieści Jezusa (b) i w ten sposób odkryć „Boga jako Moc w relacji” (B). Odkrywany w tym kontekście Bóg pobudza ludzi do pomagania innym.

Ad. 2: W aspekcie „wspólnoty” (x) można skorelować wspólne przebywanie (nie zawsze wolne od napięć) członków grupy młodzieży (a) ze wspólnym przebywaniem uczniów Jezusa należących do grona dwunastu apostołów (b) i w ten sposób odkryć „Boga jako Moc w relacji” (B). Odkryty w tym kontekście Bóg jest Tym, który stwarza wspólnotę.

Ad. 3: W aspekcie „komunikowania się” (x) można skorelować tzw. okrągły stół (a) z licznymi przykładami spożywania posiłków przez Jezusa w gronie innych osób, o których pisze Biblia (b). Podczas interaktywnej wymiany poglądów i wspólnego poszukiwania prawdy można w ten sposób odkryć „Boga jako Moc w relacji” (B). Odkryty w tym kontekście Bóg zachęca do pokonywania przeciwności.

Ad. 4: W aspekcie „aktywizującej praktyki pytań” (x) można skorelować formy codziennego interaktywnego prowadzenia rozmowy

i metody Sokratesa (a) z praktyką Jezusa, polegającą na rozwiązywaniu sytuacji konfliktowych dzięki stawianiu odpowiednich pytań (b), i w ten sposób odkryć „Boga jako Moc w relacji” (B). Odkryty w tym kontekście Bóg pomaga znaleźć odpowiedzi w ramach przestrzeni stworzonej dzięki stawianym pytaniom.

Ad. 5: W aspekcie „zrozumienia” (x) nasuwa się poszukiwanie organicznego związku między ekumenicznym i międzyreligijnym dialogiem (a) a opisanym w Dziejach Apostolskich (b) zesłaniem Ducha Świętego (mówienie różnymi językami – jedna wspólnota) i na tej drodze szukanie „Boga jako Mocy w relacji” (B). Okryty w tym kontekście Bóg prowadzi do wzajemnego zrozumienia (mimo istniejących różnic).

Ad. 6. W aspekcie „wyzwolenia” (x) można skorelować polityczne walki wyzwolenicze (a) z prabiblijnym doświadczeniem Wyjścia (b). W tym kontekście można wraz z Izraelem odkryć „Boga jako Moc w relacji” (B). Odkryty w ten sposób Bóg jest Tym, który wyzwala.

Ad. 7: W aspekcie „uwolnienia od wrogości” (x) można współczesne wolne od przemocy rozwiązywanie konfliktów (a) rozpatrywać w związku z Jezusowym przykazaniem i praktyką miłości nieprzyjaciół (b) i w ten sposób odkryć „Boga jako Moc w relacji” (B) – Boga, który pomaga przewycięzać wrogość.

Ad. 8: W aspekcie „międzynarodowych działań na rzecz pokoju” (x) można wolne od przemocy działania, np. w Pradze w 1968 (a), odnieść do wezwania proroka Izajasza do wyrzeczenia się przemocy i zaufania JHWH (b) i w ten sposób odkryć „Boga jako Moc w relacji” (B), tzn. Boga, który każe zaprzestać walki i wprowadzać pokój.

Ad. 9: W aspekcie „ekologii ludzi i zwierząt” (x) można skorelować doświadczenia miłości do zwierząt i ich ochrony (a) z opowiadaniem o arce Noego czy z Izajaszową wizją pokoju panującego między zwierzętami (b) i w ten sposób odkryć „Boga jako Moc w relacji”. Odkryty w twym kontekście Bóg wprowadza pokój nawet między ludźmi i zwierzętami.

Zob. też: Dydaktyka symboli; Komunikacja w katechezie; Teologia korelatywna w szkolnym nauczaniu religii.

Lit.: Bitter G., Englert R., Miller G., Nipkow K. E. (red.), *Neues Handbuch religionspädagogischer*

Grundbegriffe, München 2002; Baudler G., *Korrelationsdidaktik: Leben durch Glauben erschließen*, Paderborn i in. 1984; Englert R., *Soll die Religionspädagogik eine Wahrnehmungswissenschaft werden?* „Keryks” 3(2004), s. 97-118; Halbfas H., *Auf dem Wege zu einer Symboldidaktik*, w: tenże, *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße*, wyd. 7, Düsseldorf 1997, s. 84-141; Hilger G., Leimgruber S., Ziebertz H. G., *Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2001; Mette N., Rickers F. (red.), *Lexikon der Religionspädagogik*, t. 1-2, Neukirchen 2001; Spiegel E., *Zuordnung von Korrelations- und Symboldidaktik*, „Keryks” 3(2004), s. 253-254; tenże, *Induktive Gott-Rede. Skizze einer korrelativen Symboldidaktik*, „Keryks” 4(2005)1, s. 165-189; Weidmann F., *Didaktik des Religionsunterrichts*, Donauwörth 1979, nowe i poszerz. oprac. w wyd. 8, Donauwörth 1998. Egon Spiegel

KORELATYWNA TEOLOGIA Teologia korelatywna

KOSKA WŁADYSŁAW (ur. 8 III 1923 w Piechaninie k. Czempinia). W 1929 rozpoczął naukę w czterooddziałowej szkole w Piechaninie, by później kontynuować ją w siedmioklasowej szkole powszechnej w Czempiniu, a w 1935 z klasy szóstej przeszedł do Państwowego Gimnazjum w Kościanie, w którym pobierał naukę do 1939.

W czasie okupacji podjął pracę w Czempiniu jako robotnik. Przez pięć miesięcy przebywał na przymusowych robotach na torach kolejowych w okolicach Włocławka. Po zakończeniu II wojny światowej w 1945 podjął pracę w PKP i równocześnie naukę na Państwowych Kursach Maturalnych, później nazwanych Państwowym Gimnazjum i Liceum dla dorosłych w Poznaniu. Po zdaniu matury w 1946 podjął studia polonistyczne na Uniwersytecie Poznańskim, pracując w Dyrekcji Okręgowej Kolei Państwowych w Poznaniu.

W l. 1948–1954 odbył studia w Arcybiskupim Seminarium Duchownym: najpierw studia filozoficzne w Gnieźnie, a następnie, od 1950, studia teologiczne w Poznaniu. Święcenia kapłańskie przyjął 27 V 1954 w Kolegiacie Poznańskiej.

W l. 1954–1965 pełnił funkcje wikariusza: 1954–1955 w parafii w Szamotułach, 1955–1956 w parafii Śmigiel, 1956–1959 w parafii Świętego Marcina w Poznaniu, 1959–1962 w parafii