

KS. PIOTR SROCZYŃSKI

Kartografia a dydaktyka katechetyczna

WSTĘP

Kartografia i dydaktyka katechetyczna należą do różnych dziedzin wiedzy, na pierwszy rzut oka nie mających wzajemnych związków. I tak, kartografia, a zwłaszcza kartografia praktyczna, zajmuje się między innymi użytkowaniem dydaktyczno pedagogicznym wszelkiego rodzaju map¹. O ich wykorzystaniu mówi też, choć niewiele, dydaktyka geografii i historii. Problemem niniejszego artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie, czy istnieje wspólna płaszczyzna dociekań badawczych dla kartografii i dydaktyki katechetycznej.

1. ROLA KARTOGRAFII W PROCESIE DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZYM

Mapy, jako forma przekazu informacji „o zróżnicowaniu i organizacji życia na Ziemi, tj. o organizacji rozmieszczenia obiektów i zjawisk terenowych, o ich właściwościach i współzależnościach między nimi”², są niezastąpionymi pomocami dydaktycznymi przy nauczaniu geografii, historii itp. W nauczaniu tym chodzi o szereg postulatów:

1. Wyrobienie w uczniach zaufania do mapy jako pełnowartościowego źródła informacji;
2. Zaszczepienie nawyku sięgania po mapę przy czytaniu książek podręcznych i reportaży, przy czytaniu prasy, słuchaniu radia i oglądaniu telewizji;
3. Nauczenie czytania i rozumienia treści mapy;
4. Opanowanie umiejętności pracy na mapie, przy rozwiązywaniu pewnych praktycznych zadań³

¹ Por. L. R a t a j s k i , *Struktura kartologii i jej problematyka badawcza*, PPK 4 (1972) nr 2, s. 53-54; Tenże, *Rozwinięta koncepcja kartologii*, w: *Prace i studia geograficzne T. I*, Warszawa 1979, s. 32; A. F. A s ł a n i k a s z w i l i , *Kartografia. Problemy ogólnej teorii*, Przegl. Zagr. Lit. Geogr. 1971 z. 1, s. 173.

² Por. W. G r y g o r e n k o , *Mapa jako instrument kształcenia i wychowania*, w: *Geografia i wychowanie*, red. T. Lenczowski, Warszawa 1984, s. 38.

³ Tamże.

5. Zbliżanie się do tych postulatów prowadzi m.in. do kształcenia wyobraźni przestrzennej. Dotyczy to np. konfrontacji treści mapy z terenem, a więc wykorzystanie treści mapy do orientacji i poruszania się w terenie⁴ podczas wycieczek szkolnych, zajęć terenowych, obozów letnich, harcerskich itp. Mając takie przygotowanie czytelnik mapy nie odbiera jej jako płaszczyzny, lecz widzi ją przestrzennie, trójwymiarowo – jako zespoły dolin, wzgórz, sieci wodnej itp. Potrafi nie tylko umiejscawiać obiekty, ale oceniać ich wielkości i rozmiary.

Oprócz kształcenia wyobraźni przestrzennej mapy kształcą samodzielne myślenie, pozwalają one bowiem czytelnikowi przekroczyć próg wyznaczony widnokregiem. Dzięki nim można obserwować kraje, kontynenty, powierzchnię całej Ziemi, ważne regiony gospodarcze, militarne, historyczne. Dają możliwość zrozumienia uwarunkowań gospodarczych, politycznych, historycznych, genezy różnych międzynarodowych aliansów, sojuszy. Rozwijanie wyobraźni przestrzennej, kształcenie samodzielnego myślenia są najważniejszymi funkcjami mapy w procesie ogólnego, intelektualnego rozwoju człowieka. „Duże możliwości wykorzystania mapy przy rozwijaniu zdolności myślenia stwarza charakterystyka poszczególnych składników środowiska przyrodniczego, ustalenie wzajemnych powiązań poszczególnych elementów, jak również powiązań gospodarki człowieka z Ziemią”⁵ W tym rozwijaniu myślenia związanego z mapą winna być stosowana gradacja trudności. Niemalże tutaj znaczenie ma stawianie przez czytelników hipotez o ich sprawdzanie. Na przykład przy omawianiu cech rzeźby powierzchni „nasuwają się przypuszczenia dotyczące wpływu rzeźby terenu na charakter gleb, zróżnicowanie klimatyczne i roślinne, układ wód powierzchniowych, użytkowanie ziemi, układ dróg, linii kolejowych. Analiza i interpretacja tych właśnie zjawisk sugeruje z dużym prawdopodobieństwem kierunki gospodarki na omawianych terenach”⁶

Duże znaczenie w rozwijaniu myślenia ma stosowanie porównań, które aktywizują ucznia, pobudzają uwagę, wywołują i podtrzymują zainteresowanie faktami i procesami geograficznymi czy historycznymi. Właściwości przedmiotów, faktów, zjawisk mogą być najlepiej poznane i zrozumiane przez zestawienie z innymi. Mapy dostarczają tutaj materiału faktograficznego. Mapa również uczy problemowego ujmowania tematów, co także kształci myślenie jej czytelników. Wraz z rozwojem myślenia twórczego mapa przyczynia się do budzenia zainteresowań poznawczych.

⁴ Por. W. Ostrowski, *Mapa, jej własności i percepcja*, w: Dydaktyka geografii w szkole podstawowej, red. A. Dylkowa, Warszawa 1990, s. 137.

⁵ Z. Batorowicz, *Mapa w nauczaniu geografii*, Warszawa 1971, s. 42.

⁶ Tamże, s. 43.

Mapa, oprócz pomocy w zdobywaniu i pogłębianiu wiedzy, służy również jej utrwalaniu. Posługiwanie się mapą ugruntowuje kierunki, nazwy itp. Te „podróże po mapie” są ciekawsze od przekazu ustnego, co także ułatwia zapamiętanie, pobudza wyobraźnię, uwagę, pamięć.

Mapa wreszcie odgrywa niepoślednią rolę w sprawdzaniu i ocenie wiedzy jej czytelników⁷. Obejmuje ona nie tylko wiadomości, lecz także pewne umiejętności. Daje możliwość sprawdzenia orientacji w rozmieszczeniu zjawisk, obszarów, przedstawienia podstawowych wiadomości itp. Ujawnia się wtedy sprawność czytelnika w posługiwaniu się różnymi mapami. Mapa służy w tym przypadku do wykazania stopnia zainteresowań jej czytelników bieżącymi sprawami okolicy, kraju, świata.

Jak już wspomniano wyżej – mapa ożywa wtedy, gdy wędruje się z nią w terenie, kiedy obserwuje się zjawiska przyrodnicze, społeczne, gospodarcze. Sprzyja to ogólnemu rozwojowi osobowości. Wyrabia przyszłe zainteresowania. Powoduje powstanie więzi uczuciowej między środowiskiem geograficznym, historycznym a ich obserwatorem. Rodzi się wtedy poszanowanie dla całego środowiska, jak również troska o racjonalne gospodarowanie jego zasobami. Walory pedagogiczne wynikają też stąd, że mapa uczy dokładności i wyrabia aktywną postawę człowieka. Ponadto wartości pedagogiczne wypływają z faktu, że mapa ma wielkie znaczenie w życiu codziennym. Chodzi tu zwłaszcza o organizację życia danego państwa⁸.

Dotychczasowe procesy badawcze ukazały obecność i rolę kartografii, a ściślej kartograficznych środków dydaktycznych w procesie kształcenia i wychowania ucznia. Należy to samo uczynić w stosunku do katechetyki.

2. KATECHETYKA JAKO DZIEDZINA TEOLOGII PRAKTYCZNEJ

Metodologie nauk teologicznych umiejscawiają katechetykę wśród dziedzin teologii praktycznej⁹. Według K. Rahnera teologia praktyczna jest „nauką refleksją nad aktualnym rozwojem i doskonaleniem Kościoła w jego działaniu zbawczym, o ile ten rozwój i doskonalenie może być poznane z samej istoty Kościoła oraz z analizy sytuacji, w jakich Kościół aktualnie działa”¹⁰.

⁷ Tamże, s. 45.

⁸ Por. M. Czekańska, *Zarys metodyki geografii*, Warszawa 1959, s. 115-116.

⁹ Por. J. Majka, *Metodologia nauk teologicznych*, Wrocław 1981, s. 33, 213-214; S. C. Napiórkowski, *Jak uprawiać teologię*, Wrocław 1994, s. 76.

¹⁰ K. Rahner, *Grundlegung der Pastoraltheologie als praktischer Theologie*, w: *Handbuch der Pastoraltheologie T. I*, Freiburg 1970, s. 122.

Teologia praktyczna, pisze J. Majka, jako nauka normatywna, czyli jako zespół norm i dyrektyw działania, którymi powinien kierować się Kościół w różnych dziedzinach i na różnych szczeblach swej działalności, rozpada się na szereg dyscyplin szczegółowych. Kryterium podziału stanowią tu najczęściej podstawowe funkcje Kościoła, ale mogą tu wchodzić w grę także inne podstawy rozgraniczenia tych dyscyplin.

Mówi się najczęściej (...) o czterech podstawowych funkcjach Kościoła i można w związku z tym mówić również o czterech podstawowych dyscyplinach, składających się na całość teologii praktycznej, pojmowanej jako nauka normatywna o działalności Kościoła ewangelizacyjnej czy duszpasterskiej. Funkcjami tymi są: świadectwo, służba, kult i wspólnota (martyria, diakonia, liturgia i koinonia)¹¹

Katechetyka jest jedną z dyscyplin teologicznych (obok homiletyki i misjologii), której przedmiotem jest funkcja świadectwa¹². Powstanie katechetyki jako dyscypliny naukowej datuje się na połowę XIX w., wtedy bowiem w sposób całościowy, metodyczny i krytyczny zaczęto interesować się katechezą. Była to działalność zróżnicowana, niejednorodna. Trudno więc mówić o jednorodnej katechetyce. Rozwój tej dziedziny oraz jej doprecyzowanie pojęciowe trwają nadal, do chwili obecnej.

Pierwsze pozycje katechetyczne posiadały charakter podręczników praktycznych. Autorzy skupiali się przede wszystkim nad sposobami nauczania religii, zajmowali się więc metodyczną stroną nauczania. Nie korzystali przy tym z równolegle rozwijających się nauk humanistycznych. Były to teoretyczne wskazania praktycznych metod katechizowania. Dobrze to charakteryzuje jedna z pozycji tego nurtu: „Przez katechetykę rozumiemy planowe zestawienie naukowych zasad, którymi katecheta kieruje się przy nauczaniu i wychowaniu religijnym dzieci, albo krócej: naukowe wskazówki praktyczne, jak owocnie nauczać religii i wychowywać na dobrych chrześcijan, nazywamy katechetyką”¹³

Katechetyka, jako metodyka nauczania, wywodziła się w swej istocie z badań naukowych. Ukierunkowana była na pojęciową analizę sformułowań teologicznych i zmierzała do rozwoju religijnego tylko pod względem intelektualnym.

Następny etap w katechetyce wywodził się z oddziaływań filozoficzno-dydaktycznych. Zwłaszcza dydaktyka miała wielki wpływ na rozwój katechetyki jako dyscypliny dydaktycznej o zasadach nauczania religii. Katechetyka uwolniła się z nadmiaru praktycyzmu i przeszła

¹¹ J. Majka, *Metodologia*, s. 109.

¹² Por. S. C. Napiórkowski, *Jak uprawiać*, s. 76.

¹³ W. Kosiński, *Katechetyka, czyli metoda nauczania religii*, Radom 1931, s. 1.

na stronę uogólnień, syntez, uzasadnień. Opierała się tutaj na osiągnięciach dydaktyki Herbart. Dydaktyka ta była przesiąknięta filozofią.

W Polsce przedstawicielem katechetyki jako dydaktyki religijnej był m.in. J. Dajczak, który pisał: „Katechetyka jest nauką o podstawach metodycznych, psychologicznych i przeżyciowych katechezy, o jej budowie wewnętrznej i celach, które ona zamierza osiągnąć, szczególnie w dziedzinie wychowania chrześcijańskiego”¹⁴ Katechetyka, jako dydaktyka religijna, jest treściowo znacznie bogatsza od katechetyki jako metodyki. Zbyt mocno jednak ulega dydaktyce filozoficznej. Przekładuje teoretyczne zasady nauczania. Interesuje się nade wszystko przekazem treści religijnej. Trzeba jej jednak oddać, że zwróciła uwagę na precyzję pojęć teologicznych, prawidłowość kolejnych etapów dydaktycznych, rzetelny podział materiału katechetycznego, przekaz wiedzy religijnej. Podsumowując, trzeba jednak stwierdzić, że i ta koncepcja jest niewystarczająca. Katechetyka posiada bowiem o wiele szerszy zakres zainteresowań, niż tylko podstawy metodyczne, psychologiczne i przeżyciowe.

Początek XX w. to szybki rozwój nauk antropologicznych, m. in. psychologii, socjologii, pedagogiki. Zajęto się człowiekiem, jego rozwojem, relacjami z innymi, kulturą i religijnością. Katechetyka związała się z wyżej wymienionymi naukami, odchodząc od filozofii i dydaktyki. Duży wpływ uzyskała w katechetyce pedagogika i psychologia. Wskazywały one nowe metody wychowania i odczytywały proces rozwojowy człowieka. Wyniki tych badań wykorzystywano w katechezie. W związku z tym pojawiła się koncepcja katechetyki religijno-moralnej lub też katechetyki jako pedagogiki religijno-moralnej. W Polsce przedstawicielem tak rozumianej katechetyki był m.in. ks. Z. Bielawski. Pisał on: „Katechetyka jest to umiejętność, która katechetom, posłannikom Chrystusa i Kościoła, podaje zasady naukowe wychowania młodzieży chrześcijańskiej od najwcześniejszych lat dzieciństwa, aż do okresu pełnego rozwoju życia religijnego”¹⁵

Można powiedzieć, że w katechetyce pedagogicznej nastąpiła zmiana kierunku: „od przedmiotu ku podmiotowi, od metod wychowawczych do procesu wychowania, od oddziaływania innych do samowychowania”¹⁶ Objęcie przez katechetykę pedagogiczną szerokiego spektrum zagadnień wychowania religijnego było postępem wobec wcześniejszych koncepcji katechetyki. W miarę rozwoju badań katechetycznych stało się jasne, że pedagogiczne ujęcie katechezy jest niewystarczające.

¹⁴ J. Dajczak, *Katechetyka*, Warszawa 1956, s. 9.

¹⁵ Z. Bielawski, *Pedagogika religijno-moralna*, Lwów 1931, s. 2.

¹⁶ M. Majewski, *Fundamentalne problemy katechetyki*, Lublin 1981, s. 23.

Równocześnie cały czas sugerowano w środowiskach katechetycznych, by katechetyka koncentrowała się na problemach wiary, by zrezygnowała z wielu zagadnień, którymi zajmują się nauki świeckie. Uważano też, że trzeba katechetykę uznać za szczegółową dyscyplinę teologii pastoralnej, zwłaszcza że już w drugiej połowie XVIII w. F. S. Rautenstrauch uznawał katechetykę za dział tejże teologii¹⁷. W XX w. badania F. Arnolda, K. Rahnera, F. Klostermanna przyczyniły się do umieszczenia katechetyki wśród dziedzin teologii pastoralnej, której przedmiotem jest urzeczywistnianie się Kościoła we wspólnocie wiernych. Wyprowadzenie teologii pastoralnej z eklezjologii stało się przyczyną nowego rozumienia dyscyplin szczegółowych, w tym i katechetyki. Doprowadziło to, w dalszej konsekwencji, do wielu rozróżnień i nowych akcentów. W naszym kraju przedstawicielami katechetyki, jako dyscypliny teologii pastoralnej, są m.in. F. Blachnicki, J. Charytański.

Według tego pierwszego zaznacza się ogólnie tendencja do podkreślania bliskiej łączności i styczności między katechetyką a teologią pastoralną, przy zachowaniu jednak odrębności obu dyscyplin. Wydaje się, że zaznaczające się ciążenie katechetyki ku teologii pastoralnej jest zdrowe i uzasadnione. Z drugiej strony tradycyjna koncepcja teologii pastoralnej jako nauki o obowiązkach pasterzy albo jako tzw. hodegetyki, była zbyt ciasna, aby katechetyka mogła znaleźć się i rozwinąć w jej ramach. Dlatego jest rzeczą zrozumiałą, że skoro teologia pastoralna wypracowała dziś nową, o wiele szerszą koncepcję swego przedmiotu, katechetyka odnajduje się w niej jako jej integralna część¹⁸. Blachnicki w swoim dziele wskazuje właściwe miejsce katechetyce, określa jej istotę, traktując ją jako teologię przepowiadania Słowa Bożego, mistagogikę i naukę o kościelnym katechumenacie.

J. Charytański twierdzi, że pierwszy ruch kerygmaticzny wyraźnie zahamował proces swoistej laicyzacji, dokonującej się w katechetyce, przywrócił tej nauce charakter teologiczny, zwłaszcza dzięki ujęciom teologicznym jej zadań i istoty. Natomiast nie na długo powstrzymał przesuwanie się katechetyki ku naukom o wychowaniu. Dopiero pod wpływem nowej teologii, a zwłaszcza eklezjologii, zarówno teologia pastoralna, jak i katechetyka, przybliżyły się do siebie jako nauki badające samourzeczywistnianie się Kościoła. Katechetyka odzyskała swoje teologiczne podstawy i eklezjalne zadania. Mogła więc z racji wewnętrznych stać się znów działem teologii pastoralnej lub lepiej mówiąc – teologii praktycznej¹⁹.

¹⁷ Tamże, s. 24.

¹⁸ F. B l a c h n i c k i, *Katechetyka fundamentalna*, Lublin 1979, s. 16.

¹⁹ J. C h a r y t a ń s k i, *Katechetyka a teologia praktyczna*, AK 66 (1974) nr 391, s. 246.

Katechetyka teologiczno-pastoralna krytycznie ustosunkowała się do wcześniejszych tendencji katechetycznych. Wywiodła swój cel, treści oraz metody z teologii. Jest zatem dyscypliną teologiczną. Wysunęła też liczne postulaty, tak co do refleksji, jak i do realizacji. Jak pisze M. Majewski – katechetyka teologiczno-pastoralna, określając katechezę jako posługę Słowa i formę urzeczywistniania się Kościoła, domagała się, aby jej celem było tworzenie wspólnoty, podmiotem – cały Kościół jako Lud Boży, a treścią – historia zbawienia. Tylko bowiem taka katecheza, w której przepowiada się Słowo Boże, a nie naucza się przedmiotów religijnych, inspirowana działaniem Ducha Świętego, wyrażana świadectwem wiary wspólnoty Kościoła, jest w stanie zaowocować w postaci nawrócenia, konsekwentnego kroczenia za Chrystusem i rozrastania się Królestwa Bożego. Ma więc ona wywoływać skutki nie uruchamianiem mechanizmów psychologicznych i stosowaniem technik pedagogicznych, ale zaufaniem do Ducha Świętego, ożywiającego i dynamizującego Kościół we wszystkich przejawach jego życia i duszpasterzowania. Wówczas zaś, zdecydowanie, trzeba podważyć katechezę jako jednostkę metodyczną nauczania religii, a wyeksponować katechezę jako formę urzeczywistniania się Kościoła²⁰

Katechetyka jest więc nauką „o katechezie jako formie pozaliturgicznego przepowiadania Chrystusa i Ewangelii w celu rozwoju osobowej i wspólnotowej wiary”²¹ Przedmiotem materialnym katechetyki jest posługa Słowa, formalnym zaś – katecheza jako ewangeliczna posługa pozaliturgiczna. Katechetyka jest otwarta na nauki teologiczne, jak i antropologiczne, ale szczególnie wiąże się z teologią pastoralną, a także z naukami antropologicznymi, takimi jak: psychologia, pedagogika, dydaktyka, socjologia. Badania katechetyczne z jednej strony posiadają charakter teoretyczno-normatywny, z drugiej empiryczno-praktyczny. W katechetyce, mającej za podstawę myśl teologiczną, szczególne miejsce zajmuje Pismo Święte, liturgia, tradycja, nauczanie Kościoła. Są to jej główne, teologiczne źródła refleksji i praktyki. Równocześnie zajmuje się ona wiarą konkretnego człowieka, rozwijaną za pomocą katechezy. Wykorzystuje tu dorobek nauk o człowieku, jego środowisku i kulturze. Takie ukierunkowanie katechetyczne, koncentrujące się na problemach człowieka, tworzy kierunek antropologiczny w katechetyce współczesnej. Obok niego jest też drugi, teologiczny (kerygmaticzny), który można nazwać chrystologicznym. Podkreśla on rzeczywistość nadprzyrodzoną, skoncentrowaną na Chrystusie. „Słabością tych kierunków jest to,

²⁰ M. M a j e w s k i, *Zagadnienia metodologiczne katechetyki*, Kraków 1988, s. 19.

²¹ Tamże, s. 17.

że doceniając wartości własne, do nich tylko dołączają wartości kierunku przeciwnego. I stąd pomiędzy ich treścią nie ma wewnętrznej więzi”²²

Powyższe kierunki, równoległe z aktualnym Magisterium Kościoła i z przemianami zachodzącymi w świecie, stanowią nowe wyzwanie dla katechetyki. Dotychczasową obwinia się m.in. o zbyt wielką abstrakcyjność, niewielką przydatność życiową.

Od czasu Soboru Watykańskiego II stało przed katechetyką szczególne zadanie: scalenie treści chrystologicznych i antropologicznych, czyli stworzenie katechetyki integralnej. O takiej odnowie mówią dokumenty Kościoła. I tak np. w *Dyrektorium Katechetycznym* czytamy: Odnowa obejmuje nie tylko katechizację dzieci, lecz również stałe wychowywanie dorosłych, w zakresie wiary (...). Nie da się ona odłączyć od powszechnej odnowy duszpasterskiej (DCG 9). (...). Działalność katechetyczna ma przyjąć różne formy i struktury, a mianowicie: systematyczne i okolicznościowe, indywidualne i wspólnotowe, zorganizowane i spontaniczne (DCG 20). (...). Winna być powiązana z innymi zagadnieniami duszpasterskimi, nie tracąc jednak swego specyficznego charakteru. Wypełnia ona jednocześnie zadanie wtajemniczenia, kształcenia i wychowania. Jest rzeczą niezmiernie ważną, by katecheza skupiła w sobie wspomniane wyżej aspekty, ale w ten sposób, żeby nie oddzielać jednego aspektu od pozostałych, ze szkodą dla nich (DCG 31). (...). Czerpiąc prawdę ze Słowa Bożego i trzymając się wiernie bezpiecznego przedstawiania Słowa, katecheza zmierza do pouczenia o Słowie Bożym, z zachowaniem pełnej wierności (...). Będzie ona różna, w zależności od wieku, warunków społecznych, ludzi, kultury i form cywilizacji (DCG 34). Wynika więc z *Dyrektorium*, że odnowa katechezy winna być ciągła, związana z duszpasterstwem i wewnętrznie zróżnicowana.

O innych, najważniejszych aspektach katechezy, pisze Jan Paweł II w adhortacji *Catechesi Tradendae*: Ogólnie mówiąc, katecheza jest wychowaniem w wierze dzieci, młodzieży i dorosłych, a obejmuje przede wszystkim nauczanie doktryny chrześcijańskiej, przekazywanej na ogół w sposób systematyczny i całościowy, dla wprowadzenia wierzących w pełnię życia chrześcijańskiego. To nauczanie obejmuje wiele elementów pasterskiej misji Kościoła (...). Są to: pierwsze głoszenie Ewangelii, czyli misyjne przepowiadanie przez kerygmat, dla wzbudzenia wiary; działalność apologetyczna, czyli poszukiwanie argumentów skłaniających do wierzenia; praktyka życia chrześcijańskiego; sprawowanie sakramentów; pełne

²² M. Majewski, *Współczesne kierunki katechetyczne*, RTK 28 (1971) nr 3, s. 196.

uczestnictwo we wspólnocie kościelnej i wreszcie świadectwo życia apostołskiego i misyjnego (CT 18).

Katecheza jawiąca się z przytoczonych dokumentów jest w swojej strukturze i dynamice bogata, złożona i zróżnicowana. Jej celem jest wielostronny rozwój człowieka. Podmiotem tej katechezy jawi się cały Kościół jako Lud Boży. Zasadniczymi dla tej katechezy są wymiary: biblijny, liturgiczny, doktrynalny, ekumeniczny, eschatologiczny, kulturowy i egzystencjalny. Łączy Objawienie Boże i doświadczenie ludzkie. Taka katecheza musi posiadać wielorakie i zróżnicowane metody i środki – tradycyjne i współczesne.

Katecheza integralna, wynikająca z Magisterium Kościoła, przekracza możliwości omawianych wcześniej koncepcji katechetycznych, w tym i teologicznej, która zajęła się podstawami, istotą i treścią katechezy. Dlatego też istnieje potrzeba wypracowania nowej koncepcji katechetyki. Według M. Majewskiego tę katechetykę, jej wiodące idee, należałoby wyprowadzić z katechezy, która jako forma działania kościelnego jest jednocześnie przesycona doświadczeniem i refleksją. Tę niejako wstępną katechetykę trzeba byłoby włączyć w kontekst nauk i dopracować metodologicznie, by ona z kolei, po przejściu przez udoskonalające ją operacje naukowe, mogła z tym większą skutecznością zająć się wypracowaniem możliwie pełnej katechezy.

Katecheza integralna wyłaniałaby się z doświadczenia religijnego wierzących i Magisterium Kościoła, z nauczania eklesjalnego i badań naukowych. Byłaby nauką autonomiczną, korzystającą samodzielnie z osiągnięć nauk teologicznych, a zwłaszcza nauk teologii praktycznej z jednej strony oraz nauk antropologicznych, szczególnie zaś psychologii, socjologii i dydaktyki z drugiej strony. Jej zadaniem byłoby gromadzenie doświadczenia katechetycznego, opis zjawisk i procesów dokonujących się w katechizacji, wysuwanie norm i wskazań dla całościowego i zróżnicowanego rozwoju katechezy oraz tworzenie teorii katechetycznych w dokonujących się przemianach we współczesnym świecie. Podejmując szczegółowe problemy, by je możliwie wszechstronnie naświetlać, zwróciłaby głównie uwagę na tworzenie związków między istotnymi elementami struktury katechezy. Katecheza więc, w swojej złożonej, dynamicznej i zróżnicowanej całości, byłaby jej zasadniczym przedmiotem zainteresowań²³

Korzystanie katechetyki integralnej z dorobku nauk antropologicznych wymaga jednak nieustannej dbałości o zachowanie własnej tożsamości, zwłaszcza wobec postępującej ateizacji i dehumanizacji tych ostatnich.

²³ M. Majewski, *Metodologia katechetyki w teorii i praktyce*, Kraków 1997, s. 45-46.

Przez nauki humanistyczne, pisze Majka, rozumiemy (...) nauki o człowieku jako przejawiającym się w różnych wytworach kulturowych, a więc nauki o kulturze, w najszerszym tego słowa znaczeniu, z wykluczeniem jednak filozofii. Idzie nam zatem o nauki humanistyczne jako szczegółowe nauki o kulturze i człowieku, jako twórcy kultury.²⁴ Właśnie metodyczna analiza wytworów kulturowych człowieka pogłębia i poszerza wiedzę o nim samym. Pozwala lepiej go poznać, a tym samym powoduje głębsze zrozumienie jego relacji do Boga, a także zachowań i ocen moralnych, a nawet samych prawd objawionych.

Nauki humanistyczne, a szczególnie psychologiczne, pedagogiczne, społeczne, mogą służyć dyscyplinom teologicznym, przede wszystkim znajomością człowieka i społeczeństwa. Chodzi tutaj bowiem o znajomość człowieka kulturowo i społecznie usytuowanego. Nie chodzi więc tylko o to, co nazywa się naturą człowieka czy istotą społeczeństwa. Nie można przecież przemawiać do człowieka, kierować nim i pomagać mu w wysiłku naturalnym i nadprzyrodzonym, jeśli nie potrafi się go rozumieć, tzn. patrzeć na niego w kontekście jego kulturowych i społecznych warunków życia. Mówią o tym: Sobór Watykański II, encykliki społeczne, dokumenty o ewangelizacji.

Wyniki badań humanistycznych nie mogą być jednak bez zastrzeżeń przyswajane przez teologię. Nauki te służą teologii nie tyle wynikami swych badań, co samą koncepcją oraz metodami, jakimi się posługują. Teologicznej weryfikacji wymagają nie tylko wyniki badań, ale ich koncepcja oraz metody. Nauki humanistyczne bowiem, w obecnym kształcie, są tak głęboko nasycone różnymi ideologiami w swojej strukturze, że każde bezkrytyczne odniesienie się do nich, zarówno w sferze teorii, jak i praktyki, może nieść za sobą pewne niebezpieczeństwo.

Dużą ostrożność należy też zachować wobec teorii działania wychowawczego czy społecznego. Teorie te, jak wiadomo, zawierają ukryte wyniki badań diagnostycznych, czasami jakąś ogólną teorię rzeczywistości humanistycznej, a także przesłanki aksjologiczne i normatywne. Powstaje wtedy wiele możliwości zakłamania rzeczywistości i formułowania dyrektyw działań, które z punktu widzenia teologii są nie do przyjęcia²⁵

3. ISTOTNE TREŚCI DYDAKTYKI KATECHETYCZNEJ

Po zarysowaniu relacji teologia – nauki humanistyczne należy się teraz zająć zagadnieniami dydaktyczno – pedagogicznymi w katechetyce, które wchodzi w zakres nauk humanistycznych. Dydaktyka (gr. didaktikos – pouczający, didasko – ucze) była różnie interpretowana na przestrzeni

²⁴ J. M a j k a , *Metodologia*, s. 70.

²⁵ Tamże, s. 304-308.

wieków²⁶. Od XVIII w., z chwilą pojawienia się dydaktyki w literaturze pedagogicznej, rozumie się ją jako nauczanie. Precyzyjniej rzecz ujmując, jako pracę nauczyciela z uczniami, organizowaną zazwyczaj w szkole²⁷. Od początku nauczanie wiązało się z wychowaniem, dlatego też dydaktyka stała się teorią nauczania wychowującego. Jako taka została podporządkowana pedagogice. Współcześnie dydaktykę, jak pisze Cz. Kupisiewicz, rozumie się jako „naukę o nauczaniu i uczeniu się, a więc jako system poprawnie uzasadnionych twierdzeń i hipotez, dotyczących zjawisk, zależności i prawidłowości nauczania – uczenia się oraz sposobów przekształcania tych zjawisk przez człowieka”²⁸. Tak określona dydaktyka zajmuje się prawidłami zachodzącymi między postępowaniem dydaktycznym nauczyciela a zachowaniem się uczniów oraz zmianami, które dokonują się w uczniach pod wpływem wspólnego działania ucznia i nauczyciela. Tak ujęta dydaktyka jest ogólną teorią nauczania – uczenia się, w odróżnieniu od dydaktyki szczegółowej, czyli tzw. metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów.

W latach 70-tych i 80-tych mówi się coraz wyraźniej o recepcji różnych ogólnodydaktycznych modeli, w ramach dydaktyki katechetycznej. Sytuuje się ona między teologią a nauką o wychowaniu. Korzysta z różnych nauk. Z jednej strony z teologii, z drugiej zaś z pedagogiki, socjologii, ogólnej dydaktyki, teorii szkoły, psychologii wychowawczej. Dydaktyka katechetyczna ma zainteresowania dotyczące m.in. ogólnej teorii nauczania i uczenia się. Posiada ona także wymiar wychowujący (pedagogiczny) – ukierunkowany na kształtowanie postaw.

Cele, treści i proces nauczania i uczenia się stanowią główne problemy dydaktyki i katechetyki. Z nich wynikają problemy szczegółowe, jak zagadnienie zasad, metod, form organizacyjnych nauczania, środków dydaktycznych, w tym kartograficznych itd.

Cele kształcenia ukierunkowują całą działalność dydaktyczną. W ścisłym związku z celami pozostają treści nauczania. Głównym przedmiotem badań dydaktyki jest proces nauczania i uczenia się oraz występujące w nim związki i zależności. Proces uczenia się, choć zależny od nauczania, przebiega według tkwiących w nim prawidłowości, które określają jego efektywność²⁹

Powyższa problematyka dydaktyczno-pedagogiczna tworzy więc wspólną płaszczyznę badawczą kartografii i katechetyki; jest to

²⁶ Por. Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1973, s. 7.

²⁷ Por. W. Okoń, *Zarys dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1970, s. 10.

²⁸ Cz. Kupisiewicz, *Podstawy*, s. 7.

²⁹ Por. W. Kubik, *Zasadnicze problemy współczesnej dydaktyki w katechetyce*, AK 71 (1978) nr 418, s. 232-233.

osiągnięciem dotychczas przeprowadzonych procedur badawczych. Elementy te należy rozważyć dokładniej, ze względu na problematykę niniejszej pracy.

A. Hadwiger mówiąc o postulatach katechetycznych na temat celów nauczania stwierdza, że muszą być one operatywne, tzn. mają być ujmowane w kategoriach działań, czyli sposobów zachowań się uczniów i określać postawy, do jakich należy ich wychowywać.³⁰ Podobnie uważa G. Stachel mówiąc, że w procesie nauczania należy dążyć do zmiany zachowania się uczniów poprzez działania, które kształtują odpowiednie umiejętności uczniów³¹

Można więc powiedzieć, że odnośnie do celów nauczania, dydaktyczny aspekt nauczania katechetycznego polega na wykonywaniu ćwiczeń – działań, w celu kształtowania umiejętności powodujących zmianę postawy uczniów.

Pomiędzy celami nauczania a treścią nauczania istnieje ścisła zależność. Stąd też przy ustalaniu treści kształcenia podstawowym założeniem jest transformacja celów i wypływających z nich zadań na treści programowe. A. Exeler uważa, że zadanie to można wykonać na dwa sposoby. Albo, po ustaleniu celów nauczania i wychowania zastanowić się, za pomocą jakich treści można je najlepiej zrealizować, lub – posiadając konkretne treści – przeprowadzić analizę, jakie przy ich pomocy cele da się osiągnąć³²

Pierwszą zasadą doboru treści kształcenia jest zasada podmiotowego traktowania ucznia. A. Exeler mówi o tym jako o przesunięciu akcentu z wiedzy na sytuację człowieka³³. Chodzi tutaj o wzięcie pod uwagę ucznia, nauczyciela i wiedzy. Odnośnie uczniów „interesy” młodzieży uważa się jako główną determinantę treści nauczania³⁴. Jest to antropologiczne ukierunkowanie katechezy. W treści katechetycznej muszą być wzięte pod uwagę potrzeby życiowe człowieka.

Następną zasadą doboru treści kształcenia jest zasada integracji kształcenia i wychowania. W zasadzie tej dąży się do doboru takich treści nauczania, by oddziaływać na wszystkie sfery ucznia w toku zajęć szkolnych i pozaszkolnych oraz kształtować, przez cały czas edukacji,

³⁰ Por. A. Hadwiger, *Lernzielforschung*, w: *Praktisches Wörterbuch der Religionspädagogik u. Katechetik*, red. E. J. Korher, G. Hierzenberger, Wien 1973, s. 592.

³¹ Por. G. Stachel, *Theorie u. Praxis des Curriculum*, w: *Handbuch der Religionspädagogik*, Köln 1973, s. 50.

³² Por. A. Exeler, *Inhalte des Religionsunterrichts*, w: *Handbuch*, s. 98-104.

³³ Tamże, s. 92-94.

³⁴ Por. tamże, s. 93.

pożądane postawy dzieci i młodzieży. Temu mają służyć następujące treści: wiedza, umiejętności i wartości ideowo-moralne. Kolejnymi zasadami są: łączenie teorii z praktyką, różnicowanie treści i form kształcenia oraz zasada kształcenia ustawicznego.

W katechetyce zasada związku teorii z praktyką wiąże się z zasadą integracji kształcenia i wychowania. W katechezie tradycyjnej zawężono realizację tej zasady do wypełniania praktyk religijnych. Dowody takiego rozumowania można znaleźć w programie ramowym, obowiązującym w Polsce od 1971r. Ostatecznie pod określeniem związku teorii z praktyką należy rozumieć umiejętność zachowania się po chrześcijańsku w różnych sytuacjach życiowych, nawet bardzo trudnych³⁵

Zasada różnicowania treści i form kształcenia sprowadza się w katechetyce głównie do tzw. katechezy dostosowanej do wieku, czyli progresywnej. Mówiło o niej postulatywnie *Dyrektorium Katechetyczne* (DCG 77-79), dyskutowano o tym na Synodzie biskupów w 1977 r., także Jan Paweł II mówił o katechezie dostosowanej do wieku (CT 35-45). *Dyrektorium Ogólne o Katechizacji* również mówi o tym: „Katecheza dostosowana do różnego wieku jest istotnym wymaganiem, jakie staje przed wspólnotą chrześcijańską. Z jednej strony bowiem wiara uczestniczy w rozwoju osoby, a z drugiej każdy okres życia jest wystawiony na wyzwanie nadania mu charakteru chrześcijańskiego i przede wszystkim musi się utrzymywać przez coraz to nowe zadania powołania chrześcijańskiego (...). Dlatego nieodzowne jest zwrócenie uwagi na wszystkie elementy, jakie wchodzi w grę, zarówno antropologiczno-ewolucyjne, jak i teologiczno-pastoralne, przy wykorzystaniu także najnowszych osiągnięć nauk o człowieku i nauk pedagogicznych, dostosowanych do różnego wieku...” (DOK 171). *Dyrektorium* więc zwraca także uwagę na osiągnięcia nauk o człowieku, nie tylko teologicznych, ale i świeckich. Nakazuje te osiągnięcia włączyć w proces katechetyczny.

Z postulatem katechezy dostosowanej do wieku łączy się w katechetyce zasada kształcenia permanentnego. Podkreślają to zarówno: DCG, Synod biskupów z 1977 r., CT czy też *Dyrektorium Ogólne o Katechizacji* (DOK 69-72). W DCG mówi się o formacji katechetów przez cały czas, w którym pełnią swoją funkcję. Dotyczy to zarówno kierujących działalnością katechetyczną, jak i zwykłych katechetów (DCG 110). W *Dyrektorium Ogólnym* m.in. wymienia się formy katechezy stałej: katechezę biblijną, liturgiczną, okazjonalną, doskonalącą itp. (DOK 69-72).

Na terenie katechetycznym mają swoje zastosowanie jeszcze dwie inne, teoretyczne zasady doboru treści kształcenia. Są to: teoria problemowo-kompleksowa i teoria egzemplaryzmu. Ta pierwsza głosi,

³⁵ Por. W K u b i k , *Zasadnicze*, s. 241.

że można by uczyć się poszczególnych przedmiotów nie odrębnie, lecz kompleksowo. Przedmiotem poznania uczniów byłyby problemy, których rozwiązanie wymaga posługiwania się wiedzą z różnych przedmiotów³⁶. Druga teoria dowodzi, że uczeń powinien poznawać tyle faktów, ile jest bezwzględnie konieczne, aby wytworzyć sobie obraz niepowtarzalnych cech istoty zjawiska itp., umieć je odróżnić w sposób jasny od innych. „W myśl tej zasady, zamiast dotychczasowego przekazywania uczniom wiedzy w sposób ciągły, należy operować jej "egzemplarzami tematycznymi", przy czym każdy taki egzemplarz musiałby być reprezentatywny dla danego tematu”³⁷. Te wyżej wymienione teorie doboru treści kształcenia znajdują się np. w podręcznikach metodycznych do *Katechizmu Religii Katolickiej* pod red. J. Charytańskiego i W. Kubika³⁸

Ostatnim, dydaktycznym aspektem nauczania katechetycznego, jest proces nauczania – uczenia się. W Okoń podaje siedem ogniw procesu nauczania, którym odpowiada tyle samo elementów procesu uczenia się³⁹

Pierwszym ogniwem nauczania jest uświadomienie uczniom celów i zadań dydaktycznych. Z celów bowiem wynikają konkretne zadania, które trzeba podjąć, aby cel osiągnąć. Dlatego uczący powinien postawić uczniów w sytuacji problemowej i pomóc im, aby przez sformułowanie problemu uświadomili sobie cel, jaki mają osiągnąć. Takie kierowanie procesem uczenia się, aby czynności ucznia były celowe, uważa się za jedno z podstawowych zadań nauczyciela-katechety⁴⁰. U uczniów powinna powyższym czynnościom odpowiadać wzbudzona chęć uczenia się, powstanie odpowiednich motywów i, jak stwierdza W. Okoń, „ład wewnętrzny”

Drugim ogniwem jest zaznajomienie uczniów z nowym materiałem. Zdaniem Cz. Kupisiewicza pominięcie tych dwu pierwszych elementów procesu nauczania – uczenia się uniemożliwiłoby prowadzenie jakiegokolwiek działalności dydaktycznej. Pomocą w poznawaniu nowego materiału są środki techniczno-poglądowe, w tym i pomoce kartograficzne – mapy ściennie, atlasy, mapki konturowe i tym podobne oraz żywe i drukowane słowo. Odpowiedzią uczniów na zaznajomienie z nowym

³⁶ Por. Cz. Kupisiewicz, *Podstawy*, s. 93.

³⁷ Tamże, s. 95.

³⁸ Por. J. Charytański, *Problemy katechezy biblijnej*, w: Podręcznik metodyczny do *Katechizmu Religii Katolickiej*, cz. I, red. J. Charytański, W. Kubik, Warszawa 1976, s. 12-13.

³⁹ Por. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987, s. 143.

⁴⁰ Por. E. Fleming, *Unowocześnienie systemu dydaktycznego*, Warszawa 1974, s. 51.

materiałem powinna być określona działalność praktyczna, obserwacja, gromadzenie materiału potrzebnego do rozwiązywania problemów i przyswajanie gotowych wiadomości.

Trzecim ogniwem nauczania – uczenia się jest kierowanie procesem nabywania pojęć. Ze strony uczniów towarzyszyć ma temu opanowanie pojęć i sądów poprzez operacje myślowe, rozwiązywanie problemów i przyswajanie gotowych wiadomości⁴¹

Kolejnym etapem pracy uczącego jest kierowanie poznawaniem prawidłowości i praw (utrwalanie wiadomości). Ze strony ucznia czynności tej odpowiada aktywność w systematyzowaniu wiedzy⁴²

Piątym etapem jest przechodzenie od teorii do praktyki. Nauczyciel kieruje tym procesem, a uczeń powinien zdobywać odpowiednie umiejętności i nawyki⁴³

Przedostatnim etapem w procesie nauczania – uczenia się jest organizowanie przez nauczyciela zajęć praktyczno-wytwórczych. Odpowiedzią uczniów na to winny być praktyczne działania, służące przetwarzaniu przedmiotów i dokonywaniu zmian w otoczeniu. Inaczej można ten etap nazwać przechodzeniem od teorii do praktyki⁴⁴

Wreszcie ostatnim momentem jest sprawdzanie i ocena osiągniętych przez uczniów kompetencji. Ze strony uczniów odpowiedzią winna być nabyta przez nich zdolność do samokontroli⁴⁵

Przedstawione powyżej cele, treści i proces nauczania – uczenia się stanowią główne problemy dydaktyki, zawarte również w katechetyce. Powinny one wystąpić w każdym procesie nauczania, a więc także podczas katechezy. Konkretnymi celami, które inspirują wybory metodologiczne w katechezie według *Dyrektorium Ogólnego o Katechizacji* są:

Popieranie rozwijającej się i spójnej syntezy pełnego przyłgnięcia człowieka do Boga (*fides qua*) i treści orędzia chrześcijańskiego (*fides quae*);

Rozwijanie wszystkich wymiarów wiary, przez które wyraża się ona w wierze poznawanej, celebrowanej, przeżywanej i medytowanej na modlitwie;

Kierowanie osoby do powierzenia się „całkowicie i dobrowolnie Bogu: rozumu, woli, serca, pamięci;

Pomoc osobie w poznaniu powołania, do którego wybiera Bóg” (DOK 144).

⁴¹ Por. W Okoń, *Wprowadzenie*, s. 153-154.

⁴² Tamże, s. 155.

⁴³ Tamże, s. 157.

⁴⁴ Tamże, s. 159.

⁴⁵ Tamże, s. 161.

PODSUMOWANIE

Powyższe analizy wykazały, że procesy dydaktyczno-pedagogiczne tworzą wspólną płaszczyznę dla kartografii i dydaktyki katechetycznej. Wiara poznawana, która prowadzi do wiary przeżywanej, medytowanej, celebrowanej w swoim pierwszym członie zakłada poznanie. Poznanie zaś musi uwzględniać osiągnięcia dydaktyki. Wszak już *Dyrektorium Katechetyczne* przed ponad trzydziestu laty zalecało, aby pracownikom ewangelicznym dostarczyć skutecznej pomocy. Odnowiona katechetyka winna posługiwać się środkami, jakich mogą dostarczyć nauki święte, teologia, studia biblijne, refleksja duszpasterska oraz nauki humanistyczne, jak również środki służące dziś do rozpowszechniania myśli i poglądów, zwłaszcza środki masowego przekazu (...) (DCG 9).

WYKAZ SKRÓTÓW:

PPK – Polski Przegląd Kartograficzny

Przegl. Zagr. Lit. Geogr. – Przegląd Zagranicznej Literatury Geograficznej