

BARBARA SURMA ■

KONCEPCJA

WYCHOWANIA RELIGIJNEGO DZIECKA
W MYŚLI PEDAGOGICZNEJ

SOFII CAVALLETTI



GENEZA, ZAŁOŻENIA
TEORETYCZNE
I RECEPCJA

AKADEMIA IGNATIANUM W KRAKOWIE
WYDAWNICTWO WAM

KONCEPCJA
WYCHOWANIA RELIGIJNEGO DZIECKA
W MYŚLI PEDAGOGICZNEJ
SOFII CAVALLETTI

BARBARA SURMA

KONCEPCJA
WYCHOWANIA RELIGIJNEGO DZIECKA
W MYŚLI PEDAGOGICZNEJ
SOFII CAVALLETTI

GENEZA, ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE I RECEPCJA

AKADEMIA IGNATIANUM W KRAKOWIE
WYDAWNICTWO WAM

KRAKÓW 2017

© **Akademia Ignatianum w Krakowie, 2017**
ul. Kopernika 26 • 31-501 Kraków • tel. 12 39 99 620 • faks 12 39 99 501
wydawnictwo@ignatianum.edu.pl
<https://wydawnictwo.ignatianum.edu.pl>

Publikacja dofinansowana ze środków przeznaczonych na działalność
statutową Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum w Krakowie

Recenzenci

Prof. dr hab. Janina Kostkiewicz
Prof. dr hab. Stanisław Palka

Redaktor prowadzący
Roman Małecki

Projekt okładki i stron tytułowych
Jadwiga Mączka

ISBN 978-83-7614-319-4 (AIK)
ISBN 978-83-277-1389-6 (WAM)
DOI: 10.35765/2017.surma

WYDAWNICTWO WAM
ul. Kopernika 26 • 31-501 Kraków
tel. 12 62 93 200 • faks 12 42 95 003
e-mail: wam@wydawnictwowam.pl
<https://wydawnictwowam.pl>

DZIAŁ HANDLOWY
tel. 12 62 93 254-255 • faks 12 62 93 496
e-mail: handel@wydawnictwowam.pl

KSIEGARNIA WYSYŁKOWA
tel. 12 62 93 260
<https://wydawnictwowam.pl>

Spis treści

Wykaz skrótów	7
WSTĘP	9
1. Uzasadnienie badań	12
2. Przedmiot, cel i problematyka badawcza	15
3. Procedura badań historyczno-porównawczych	16
ROZDZIAŁ 1	
Geneza koncepcji pedagogicznej Sofii Cavalletti	29
1. Początki i rozwój działalności pedagogicznej Sofii Cavalletti	33
2. Montessoriańskie inspiracje u podstaw koncepcji wychowania religijnego dziecka Sofii Cavalletti	52
3. Porównanie założeń wychowania religijnego dziecka Sofii Cavalletti i Marii Montessori	76
ROZDZIAŁ 2	
Teoretyczne podstawy (re)konstrukcji teorii wychowania dziecka w koncepcji Sofii Cavalletti	99
1. Narracja jako podstawowa kategoria wychowania dziecka – ujęcie interdyscyplinarne	101
2. Filozoficzne i etyczne podstawy narracyjnej koncepcji tożsamości	109
3. Psychologiczne rozumienie narracyjnej koncepcji tożsamości	128
4. Pedagogiczne aspekty kategorii narracji	140
ROZDZIAŁ 3	
(Re)konstrukcja i (re)interpretacja teorii wychowania religijnego dziecka Sofii Cavalletti	151
1. Podstawy wychowania religijnego	151
1.1. Wychowanie/edukacja religijna – wybrane zagadnienia	159
1.2. Cele i zadania wychowania religijnego	168

2. Filozoficzno-etyczne założenia kształtowania narracyjnej tożsamości religijnej w koncepcji S. Cavalletti	178
2.1. „Bycie w świecie” – narracyjne budowanie wielowymiarowej relacji	184
2.2. Kategoria czasu i czasowości – biblijna historia świata i człowieka	209
2.3. Wychowanie moralne	218
3. Psychologiczno-pedagogiczne aspekty wychowania religijnego w koncepcji S. Cavalletti	221
3.1. Wprowadzenie do rozumienia znaków	224
3.2. Proces rozumienia symbolu/znaku religijnego	229

ROZDZIAŁ 4

Recepcja założeń wychowania religijnego Sofii Cavalletti na świecie i w Polsce	237
1. Recepcja na świecie – ujęcie historyczne i geograficzne	239
2. Recepcja w Polsce – montessoriańska geneza i aktualna sytuacja	265
3. Kulturowo-społeczne uwarunkowania recepcji koncepcji Sofii Cavalletti na świecie	271

ROZDZIAŁ 5

Podsumowanie – perspektywy dalszego rozwoju koncepcji Sofii Cavalletti w Polsce	289
Aneks	301
Bibliografia	307
Indeks osób	347
Summary	353

Wykaz skrótów

CT – Jan Paweł II, Posynodalna adhortacja apostolska o katechizacji w naszych czasach *Catechesi tradendae*, Watykan 1979.

DOK – Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, Pallottinum, Poznań 1998.

PDK – Konferencja Episkopatu Polski, *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2001.

KKK – *Katechizm Kościoła Katolickiego*, Pallottinum, Poznań 1994.

OIK – Kongregacja do Spraw Duchowieństwa, *Ogólna instrukcja katechetyczna*, Watykan 1971.

KDK – Sobór Watykański II, Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym *Gaudium et spes*, Watykan 1965.

Wstęp

Otwarcie się polskiej pedagogiki na światową humanistykę i nauki społeczne, a zwłaszcza przejście w latach 90. XX wieku z monistycznego modelu wychowania i kształcenia na pluralistyczny i demokratyczny, stało się faktem¹. Do praktyki edukacyjnej zaczęto wprowadzać nowe, alternatywne, eksperymentatorskie lub autorskie koncepcje pedagogiczne. Sięgnięto również do tych teorii i koncepcji, które powstawały na przełomie XIX i XX wieku w Polsce, jak i za granicą. Zaczęto odkrywać w nich ponadczasowy wymiar, a ich recepcja do polskich warunków wymagała przeprowadzenia głębokiej refleksji naukowej. Badania prowadzone w ramach pedagogiki ogólnej², teorii wychowania³, a także historii

¹ Zob.: T. Hejnicka-Bezwińska, *Zarys historii wychowania (1944–1989) – (oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami)*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 1996; T. Hejnicka-Bezwińska, *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej polskiej pedagogiki (Geneza i stan)*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1989; B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna w poszukiwaniu nowych idei i teorii*, w: *Teoria a praktyka edukacyjna*, red. M.M. Urlńska, A. Uniewska, J. Horowski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.

² Zob. J. Kostkiewicz, *Przedmiot pedagogiki (ogólnej) w sytuacji wielości nurtów i koncepcji pedagogicznych*, w: *Pedagogika ogólna. Dyskursy statusie naukowym i dydaktycznym*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2011, s. 58–72.

³ Przeglądu klasyfikacji, typologii i map myśli pedagogicznej dokonał B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009, s. 77–124. Zob. też: B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003; S. Kowalczyk, *Nurty personalizmu. Od Augustyna do Wojtyły*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2010; J. Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013; M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008; J. Kostkiewicz, *Aksjologiczne podstawy katolickich koncepcji pedagogicznych*, w: *Chrześcijańskie inspiracje w pedagogice*, red. J. Kostkiewicz, Wydawnictwo UJ, Kraków 2011.

wychowania⁴ stanowią istotny wkład w budowanie map koncepcji pedagogicznych, które ułatwiają rozeznanie się w różnorodnych odmianach myślenia o edukacji⁵.

Wśród badań koncentrujących się na poznaniu myśli pedagogicznej wybranych pedagogów i filozofów wychowania, których koncepcje powstawały na przestrzeni dziejów, można wymienić te prowadzone między innymi przez Janinę Kostkiewicz⁶, Władysławę Szulakiewicz⁷, Czesława Majorka i Andrzeja Meissnera⁸, Stefana Ignacego Możdżenia⁹, Edwarda Walewandra¹⁰, Jarosława Horowskiego¹¹ oraz innych naukowców. Wiele z nich stało się inspiracją dla moich własnych naukowych refleksji.

⁴ Zob. m.in.: S. Sztobryn, *Historia doktryn pedagogicznych. Niepokoje interpretacyjne*, „Kultura i Edukacja” 1993, nr 4(6), s. 109–115; S. Sztobryn, *Historyczne inspiracje współczesności. Zapomniani badacze myśli pedagogicznej w Polsce*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1999, nr 3–4, s. 223–246; S. Sztobryn, *Polskie badania w zakresie historii doktryn i myśli pedagogicznej. Tradycje – współczesność – perspektywy. Zarys problematyki*, w: *Historia wychowania w XX wieku. Dorobek i perspektywy*, red. T. Gumuła, J. Krasuski, S. Majewski, Wydawnictwo i Zakład Poligrafii ITE, Kielce – Radom 1998, s. 157–163; D. Drynda (red.), *Studia z historii polskiej pedagogiki. Koncepcje pedagogiczne Drugiej Rzeczypospolitej*, (Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, nr 1365), Wydawnictwo UŚ, Katowice 1993; W. Szulakiewicz, *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1918–1939*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2000.

⁵ Zob. J. Rutkowiak, „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji, w: *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1995, s. 7–24.

⁶ Zob. np. J. Kostkiewicz, *Wychowanie do wolności wyboru. Ponadczasowy wymiar pedagogiki Fryderyka Wilhelma Foerstera*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

⁷ Np.: W. Szulakiewicz, *Problem ideałów wychowania i ustroju szkolnego w poglądach Ludwika Jaxy-Bykowskiego*, w: *Biografie pedagogiczne. Szkice do portretu galicyjskiej pedagogii*, red. C. Majorek, J. Potoczny, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1997; W. Szulakiewicz, *Etyczne i religijne uwarunkowania rozwoju duchowego człowieka w myśli Witolda Rubczyńskiego*, w: *Edukacja – kultura – teologia. Studia ofiarowane księdzu profesorowi Jerzemu Bagrowiczowi z okazji 65. rocznicy urodzin*, red. K. Konecki, I. Werbiński, Wydawnictwo UMK, Toruń 2003, s. 443–453.

⁸ Np. A. Meissner, C. Majorek (red.), *Pedagogika nowego wychowania w Polsce u schyłku XIX i w pierwszej połowie XX wieku*, (Galicia i jej dziedzictwo, t. 14), Wydawnictwo WSP, Rzeszów 2000.

⁹ Np. I. Możdżeń, *Inspiracje katolickiej myśli wychowawczej w Polsce do połowy XX wieku*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2001.

¹⁰ Np. E. Walewander (red.), *Katolicka a liberalna myśl wychowawcza w Polsce w okresie międzywojennym. Zagadnienia wybrane*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 2000.

¹¹ Np. J. Horowski, *Tomistyczna myśl pedagogiczna w Polsce wobec idei personalizmu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2011, nr 2(220), s. 29–60.

Jedną z takich koncepcji pedagogicznych, które zostały powtórnie wprowadzone do praktyki edukacyjnej, była koncepcja opracowana przez włoską lekarkę Marię Montessori w pierwszej połowie XX wieku. Na początku lat 90. ubiegłego wieku dzięki współpracy z ośrodkami w Niemczech i Holandii wykształcono kadre nauczycielską oraz wyposażono w Polsce wybrane placówki przedszkolne i szkolne w odpowiednie materiały montessoriańskie. Praktyczny rozwój tej koncepcji stał się jednocześnie przedmiotem badań naukowych prowadzonych w kilku ośrodkach uniwersyteckich w Polsce. Ich celem było poznanie i deskrypcja koncepcji Montessori, rekonstrukcja i reinterpretacja stworzonej przez nią teorii wychowania, pogłębianie wiedzy na temat założeń filozoficznych, do których się odwoływała, oraz wskazanie uwarunkowań powstania tej koncepcji. Prowadzono również badania weryfikacyjne i diagnostyczne¹². Kolejnym etapem recepcji w praktyce montessoriańskiej koncepcji wychowania było stopniowe poznawanie i wprowadzanie założeń wychowania religijnego, które według Montessori stanowiło część holistycznego i integralnego wychowania dziecka.

Wyniki prowadzonego przez nią w Barcelonie w latach 20. i 30. XX wieku eksperymentu pedagogicznego, którego celem było stworzenie nowej koncepcji wychowania religijnego, niestety nie przyniosły takich efektów, jakich jej zdaniem można było oczekiwać¹³. Było to uwarunkowane kilkoma czynnikami. Dwa lata po jej śmierci, w 1954 roku, z inicjatywy Adeli Costy Gnocchi powstało w Rzymie centrum, w którym wykorzystując montessoriańskie założenia filozoficzno-pedagogiczne zaczęto rozwijać nową koncepcję wychowania religijnego dziecka. Jej główną twórczynią była Sofia Cavalletti (1917–2011) oraz nauczycielka

¹² Przykładem takich badań są np. następujące publikacje: J. Dybiec, *Maria Montessori w Polsce*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 1983, t. 30; E. Łatacz, *Recepcja teorii pedagogicznej Marii Montessori w Polsce do roku 1939*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 1996; M. Miksza, *Miejsce Marii Montessori (1870–1952) w klasyfikacjach prądów, kierunków i ruchów pedagogicznych*, w: *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000; S. Guz, *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole. Kształcenie i osiągnięcia dzieci*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2006; B. Bednarczuk, *Dziecko w klasie Montessori. Odniesienia teoretyczne i praktyczne*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007; B. Surma, *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, Palatum, Łódź 2008; I. Sikorska, *Rozwój dziecka w przedszkolu. Stymulujące wartości wybranych systemów edukacyjnych*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2010.

¹³ Pisze o tym w: M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1992 (wyd. 1 – 1948), [wyd. polskie: *Odkrycie dziecka*, tłum. A. Pluta, red. B. Surma, Palatum, Łódź 2014].

montessoriańska Gianna Gobbi (1919–2002). Ich wspólnym dziełem, które stanowi przedmiot podjętych przeze mnie badań, jest koncepcja wychowania religijnego opracowana dla dzieci w wieku od trzeciego do dwunastego roku życia. Jej oficjalna nazwa brzmi „La catechesi del buon Pastore” („Katecheza dobrego Pasterza”).

I. Uzasadnienie badań

Koncepcja¹⁴ wychowania religijnego dziecka w myśli pedagogicznej S. Cavalletti zasługuje na naukową analizę z kilku powodów. Po pierwsze, uzupełnia ona pewną lukę dotyczącą pedagogicznych aspektów wychowania religijnego dziecka w wieku od drugiego/trzeciego do szóstego roku życia. Jest nowym spojrzeniem na ten etap, uwzględniającym potrzeby i możliwości dziecka najmłodszego w kontekście poznawania świata transcendentnego. Jest propozycją nowego sposobu pracy z dzieckiem w zakresie jego rozwoju duchowego, który można określić jako narracyjne kształtowanie tożsamości religijnej, uwzględniające w sposób szczególny rolę kultury, znaczenie języka (metoda znaku) i własną aktywność dziecka, co spróbuję wykazać w ramach (re)konstrukcji i (re)interpretacji jej teorii. Koncepcja ta stanowi nowatorskie ujęcie wychowania religijnego małego dziecka, ponieważ uwzględnia spójność między możliwościami poznawczymi dziecka a światem transcendentnym, co postuluje między innymi Danuta Waloszek¹⁵.

Po drugie, koncepcja S. Cavalletti jest coraz częściej realizowana nie tylko w polskich placówkach montessoriańskich, ale też w tych odwołujących się do innych założeń. Wymaga to przygotowania teoretycznego,

¹⁴ Przyjmuję za J. Kostkiewicz, że koncepcja to, po pierwsze, „systemowe uporządkowanie poznania rzeczywistości wychowawczej dotyczące jej różnych aspektów, formowane w odpowiedziach na naukowotwórcze pytania wyrażone w języku intersubiektywnie komunikowalnym” (definicja podana za: M.A. Krąpiec, *Koncepcje filozoficzne*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 5, red. A. Maryniarczyk i in., PTTA, Lublin 2004, s. 765) oraz, po drugie, że koncepcja jest jedną z trzech struktur symbolicznych, w obrębie których nie dominują prawa, jak w teoriach, lecz „hipotezy, które nie są w pełni uzasadnione i których wartość predykcyjna oraz eksplanacyjna jest ograniczona. Nie pozwalają one formułować niezawodnych przewidywań. W naukach społecznych prawdopodobnie większość konstrukcji symbolicznych ma taki charakter” (J. Kozielski, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, PWN, Warszawa 1987, s. 13). J. Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*, dz. cyt., s. 15, przypis 4.

¹⁵ D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2006.

jak i praktycznego nauczycieli, ale także pogłębionej refleksji nad jej myślą pedagogiczną zawartą w licznych publikacjach, w których autorka formułuje własne ideały pedagogiczne. Przyjmuję tu za Bogdanem Nawroczyńskim, że myśl pedagogiczna obejmuje „to wszystko, co stanowi godną uwagi treść naszej literatury, a więc nie tylko teorie pedagogiczne o charakterze bardziej lub mniej naukowym, lecz również publicystykę pedagogiczną, w której formułują się zazwyczaj ideały pedagogiczne”¹⁶. Traktuję również myśl pedagogiczną S. Cavalletti nie tylko jako teorię, ale przede wszystkim uwzględniam praktykę zawartą w jej koncepcji religijnego wychowania dziecka. Korzystam tu z definicji Karola Poznańskiego, który uważa, że myśl pedagogiczna „to nie tylko jednostkowe poglądy wypowiedane na temat oświaty i wychowania w traktatach, teoriach i doktrynach filozoficznych. Termin ten rozumiemy szerzej, nie tylko jako tzw. teorię, ale również praktykę jako wyraz określonej koncepcji, doktryny lub planów, gruntownie przemyślanych zamierzeń edukacyjnych, które znalazły wyraz w postaci ustaw, instrukcji, zarządzeń, albo też treści i programów kształcenia”¹⁷. W tym konkretnym przypadku zamierzenia badanej koncepcji zawarte zostały w programach, ale też realizowane są w praktyce na całym świecie.

W. Szulakiewicz, analizując definicje myśli pedagogicznej różnych autorów, uważa, że K. Poznański podaje szerokie jej ujęcie i słusznie proponuje, by w badaniach „brać pod uwagę nie tylko dyskursywne formy myśli pedagogicznej, lecz także się odwoływać do niedyskursywnych wyobrażeń o wychowaniu, jakie funkcjonowały w przeszłości”¹⁸. Ponadto podkreśla, że podstawą do zbudowania obrazu myśli pedagogicznej są źródła, do których należy sięgać. Przegląd badań myśli pedagogicznej, stanowiącej przedmiot historiografii edukacyjnej, pozwala na postawienie wniosku, że badania te są ujmowane najczęściej z perspektywy określonego okresu historycznego, następnie obszaru, ale też są podejmowane w celu ukazania dziejów teorii i praktyki pedagogicznej „przez pryzmat twórców ich koncepcji oraz działalności praktycznej”¹⁹.

¹⁶ B. Nawroczyński, *Polska myśl pedagogiczna. Jej główne linie rozwojowe, stan współczesny i cechy charakterystyczne*, Książnica Atlas, Lwów – Warszawa 1938, s. 9.

¹⁷ K. Poznański, *Rozwój myśli pedagogicznej w zaborze rosyjskim*, w: *Nauki pedagogiczne w Polsce. Tradycje, współczesność, przyszłość*, red. S. Michalski, R. Ossowski, WSP, Bydgoszcz 1994, s. 189.

¹⁸ W. Szulakiewicz, *Myśl pedagogiczna jako przedmiot badań historiografii edukacyjnej*, „Chowanna” 1998, nr 2, s. 13.

¹⁹ Tamże, s. 14.

Badając zatem myśl pedagogiczną S. Cavalletti zawartą w jej koncepcji wychowania religijnego dziecka, uwzględnijmy to, że stanowi ona odzwierciedlenie swojej epoki i dominujących w niej systemów czy konstelacji wartości, ale także że jest związana z jej narodem.

Po trzecie, badając rozwój i recepcję koncepcji S. Cavalletti, można stwierdzić, że jest ona przykładem idei pedagogicznych o zasięgu światowym, które choć powstały w pewnych, określonych warunkach historycznych i terytorialnych, to jednak zdołały przewyżczyć te ograniczenia. Dzięki swej uniwersalności koncepcja ta rozprzestrzeniła się bowiem na całym świecie i jest poddawana nieustannemu procesowi (re)interpretacji. Sprawdza się środowiskach zróżnicowanych kulturowo, społecznie, politycznie, geograficznie i wyznaniowo (rozwijają się w centrach episkopalnych, luteranckich, metodystycznych i ortodoksyjnych²⁰). Jest realizowana w Ameryce Północnej (Kanada, USA, Meksyk), Ameryce Środkowej (Haiti, Panama, Gwatemala) i w Ameryce Południowej (Brazylia, Ekwador, Kolumbia, Paragwaj, Urugwaj, Argentyna), w Europie (Włochy, Niemcy, Austria, Chorwacja, Polska, Norwegia, Anglia, Irlandia, Słowacja, Czechy, Dania, Holandia, Hiszpania, Słowenia, Serbia i Bośnia, Litwa, Estonia i Łotwa), w Afryce (Czad, Tanzania, Kenia, Republika Południowej Afryki, Uganda), w Azji (Japonia, Filipiny, Malezja, Izrael, Singapur, Pakistan) oraz w Australii i Oceanii (Papua-Nowa Gwinea)²¹.

W ramach rozpowszechniania tejże koncepcji publikuje się w wielu krajach tłumaczenia dzieł S. Cavalletti oraz artykuły i prace dyplomowe. Mają one na celu deskrypcję i wyjaśnienie wybranych teoretycznych oraz praktycznych założeń wychowania religijnego dziecka odwołującego się do metody M. Montessori. W Polsce również podjęto takie próby, ale miały one raczej charakter popularno-naukowy oraz praktyczny (powstały między innymi podręczniki metodyczne do nauki religii w klasie 0). Zatem koncepcja wychowania religijnego dziecka S. Cavalletti dotychczas nie została zbadana całościowo, co również uzasadnia konieczność podjęcia badań mających na celu ukazanie jej genezy, założeń teoretycznych, przede wszystkim ich (re)konstrukcji i (re)interpretacji w świetle przyjętej koncepcji narracyjnego kształtowania tożsamości religijnej oraz przeanalizowania procesu jej recepcji na świecie i w Polsce.

²⁰ S. Cavalletti, *La catechesi del buon Pastore. Antologia di testi scelti a cura di Francesca e Patrizia Cocchini*, EDB, Bologna 2015, s. 8.

²¹ Zob. S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka w wieku od 6 do 12 lat. Opis doświadczenia*, tłum. K. Stopa, Wydawnictwo WAM, Kraków 2003, s. 15.

2. Przedmiot, cel i problematyka badawcza

Przedmiotem badań jest zatem koncepcja wychowania religijnego dziecka w myśli pedagogicznej S. Cavalletti. Koncepcję tę, powstałą w określonych warunkach czasowo-przestrzennych, można z jednej strony postrzegać tylko w perspektywie jej genezy i rozwijania przez samą autorkę w przedziale czasowym od 1954 roku do 2011, początkowo tylko we Włoszech, a następnie w wielu innych krajach. Z drugiej strony należy ją odnieść do rozwijających się w XX wieku nurtów i tradycji katolickiego wychowania religijnego.

W celu przeprowadzenia badań, przyjmuję orientację pedagogiczną uprawiania historii wychowania. Zdaniem Czesława Majoraka, orientacja ta „opiera się na regule poszukiwania antecedenencji współczesnych zjawisk edukacyjnych. Dla badacza tej orientacji przeszłość edukacyjna jest interesująca o tyle, o ile wspomaga wyjaśnienie rzeczywistości”²². Nie podejmuje on badań tylko w celu „spełnienia ideału prawdy o przeszłości, nie chce jej poznać dla samego poznania, bo sądzi, że najważniejszą rolę odgrywa wiedza o przeszłości żywej, przeszłości służebnej, przeszłości możliwej do aplikowania”²³. Zatem badania przeszłości należy ujmować również z punktu widzenia terażniejszości i przyszłości, co zostało uwzględnione przeze mnie zarówno w celach, jak i w problematyce badawczej.

Głównym celem podjętych badań jest próba całościowego przedstawienia koncepcji wychowania dziecka zaproponowanej przez S. Cavalletti, z uwzględnieniem kontekstu czasowo-przestrzennego, w jakim ona powstała. W związku z tym cel ten zamierzam osiągnąć realizując dodatkowo trzy cele badawcze. Pierwszy, dotyczący przeszłości, będzie zmierzał do przedstawienia genezy powstania koncepcji wychowania dziecka w poglądach pedagogicznych S. Cavalletti. Drugim celem będzie (re)konstrukcja i (re)interpretacja założeń teoretycznych tkwiących u podstaw tej koncepcji, które odniosę do kategorii narracji i narracyjnego konstruowania tożsamości religijnej. Ostatnim celem, odnoszącym się zarówno do przeszłości, terażniejszości, jak i przyszłości będzie opis recepcji badanej koncepcji na świecie oraz wskazanie możliwości jej aplikacji w Polsce, z uwzględnieniem naszych uwarunkowań kulturowych i społecznych. Badania te będą miały zatem charakter opisowy, wyjaśniający, ale też prognostyczny.

²² C. Majorak, *Oblicze historiografii oświatowo-pedagogicznej Galicji*, w: *Myśl edukacyjna w Galicji 1772–1918. Ciągłość i zmiana*, red. C. Majorak, A. Meissner, (Galicja i jej dziedzictwo, t. 8), Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1996, s. 11.

²³ Tamże, s. 12.

Z tak nakreślonych powyższych celów wyłaniają się następujące problemy badawcze, na które w toku badań będę próbowała udzielić odpowiedzi:

- Jaka jest geneza wychowania religijnego dziecka w wieku od trzeciego do dwunastego roku życia w koncepcji Sofii Cavalletti?
- Jakie są założenia teoretyczne wychowania religijnego w koncepcji Sofii Cavalletti?
- Jaki jest stan recepcji koncepcji Sofii Cavalletti na świecie i w Polsce?
- Jakie są kulturowe i społeczne uwarunkowania jej recepcji w Polsce?
W celu (re)konstrukcji i (re)interpretacji założeń badanej koncepcji uszczegółowiłam drugi problem badawczy o pytania:
- Jakie są filozoficzne i etyczne podstawy narracyjnego kształtowania tożsamości?
- Jakie są psychologiczne założenia narracyjnej koncepcji tożsamości?
- Jakie są pedagogiczne aspekty kategorii narracji?

Przyjęte i przedstawione przeze mnie wybrane założenia kategorii narracji i narracyjnego kształtowania tożsamości stanowią autorską propozycję interpretacji koncepcji S. Cavalletti.

Na podstawie zebranych wyników spróbuję wskazać perspektywy rozwoju tej koncepcji w przyszłości w Polsce. Zarówno cele, jak i problematyka badawcza umiejscawiają całą procedurę badawczą w badaniach historyczno-porównawczych w paradygmacie interpretacyjnym. Historyczno-pedagogiczna perspektywa poznawcza, wzbogacona o perspektywę porównawczą, pozwoli na rekonstrukcję i ujawnienie sensów oraz znaczeń fenomenu wychowania religijnego w określonym miejscu i czasie historycznym²⁴.

3. Procedura badań historyczno-porównawczych

W celu zrekonstruowania badanej rzeczywistości zastosowałam badania z zakresu historiografii pedagogicznej (edukacyjnej)²⁵, które są –

²⁴ Por. T. Hejnicka-Bezwińska, *Integracja perspektywy poznawczej pedagogicznej i historycznej w procesie wytwarzania wiedzy naukowej o edukacji*, w: *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, red. S. Palka, Wydawnictwo UJ, Kraków 2004.

²⁵ S. Sztobryn podkreśla, że „w polskiej kulturze pedagogicznej utarło się nazywanie badań z zakresu historii oświaty oraz historii doktryn i myśli pedagogicznej historią wychowania, co z perspektywy obecnego rozwoju nauk o wychowaniu i rozwoju samej dyscypliny nie wydaje się już właściwe”, dlatego proponuje on wprowadzić do obszaru badań z historii nie tylko historiografię pedagogiczną, ale też edukacyjną. S. Sztobryn, *Historiografia edukacyjna i jej metodologia. Wybrane zagadnienia*, w: *Podstawy metodologii*

zdaniem Sławomira Sztobryna – „aktualistyczną interpretacją mniej lub bardziej wyselekcjonowanych zjawisk, szeregowanych według założonego porządku chronologicznego i z uwzględnieniem pewnego określonego systemu wartości, będącego jednym z istotnych czynników selekcji wydarzeń historycznych”²⁶.

Historiografia dotyczy pewnego fragmentarycznego wycinka rzeczywistości w przeciwieństwie do historii rozumianej w sensie „ontologicznym”²⁷. Można ją traktować jako ciągły proces, ale także jako wytwór działalności ludzkiej. Jest ona wyrażana w konkretnym języku, co oznacza, że realny proces historyczny jest zamieniany na znaki i znaczenia abstrakcyjne, które nie są z tym procesem współczesne, ale które mogą być poddawane interpretacji i reinterpretacji. W historiografii edukacyjnej istotne miejsce zajmuje biografistyka²⁸, wraz z jej głównymi metodami, tj. metodą biografii historycznej, biografii pedagogicznej (lub historyczno-pedagogicznej) i edukacyjnej²⁹.

Za C. Majorkiem przyjmuję, że „biografia jest narracją obejmującą rekonstrukcję sekwencji zdarzeń z życia jednego człowieka, opisującą i wartościującą jego osobowość oraz wyjaśniającą wpływ, jaki wywarł na

badan w pedagogice, red. S. Palka, GWP, Gdańsk 2010, s. 296. Temat ten podejmuje w kontekście rozwoju badań nad dziejami historii edukacji Jan Hellwig. Zob. J. Hellwig, *Dzieje historii wychowania i jej metodologii w Polsce*, w: *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, red. T. Jałmużna, I. Michalska, G. Michalski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004, s. 69–86.

²⁶ S. Sztobryn, *Narracja historyczna w polskiej pedagogice XX wieku*, w: *Narracja – krytyka – zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*, red. E. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemianowicz, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2007, s. 49.

²⁷ S. Sztobryn, *Narracja historyczna w polskiej pedagogice XX wieku*, dz. cyt., s. 48.

²⁸ Na temat biografistyki zob. m.in.: W. Szulakiewicz, *Biografistyka i jej miejsce w historiografii edukacyjnej po II wojnie światowej*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2004, nr 1–2(19–20), s. 5–14; W. Szulakiewicz (red.), *Badania biograficzne w pedagogice. Studia źródłowe i bibliograficzne*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2015; D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2001; E. Podgórska, *Autobiografia jako źródło do historii wychowania*, w: *Metodologia w badaniach naukowych historii wychowania*, red. T. Jałmużny, I. i G. Michalscy, Wydawnictwo UŁ, Łódź 1994; H.H. Krüger, *Koncepcje i metody badań biograficznych w naukach o wychowaniu*, w: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, dz. cyt., s. 75–90.

²⁹ W. Szulakiewicz, *Dialog w historii wychowania*, w: *Dialog w kulturze*, red. M. Szulakiewicz, Z. Karpus, Wydawnictwo UMK, Toruń 2003, s. 294.

istotne fakty i zjawiska jemu współczesne i po nim następujące³⁰. W odróżnieniu od historii, biografia dokumentuje i relacjonuje fakty z życia jednostki, a nie fakty w skali globalnej. Obie natomiast poszukują, odkrywają i werbalizują prawdę o makro- i mikroświecie człowieka.

Spośród trzech wymienionych metod biograficznych najbardziej adekwatną do założonych przeze mnie celów jest biografia edukacyjna w jej węższym znaczeniu³¹. C. Majorek określa ją jako „studia o postaciach historycznych, które swoją działalnością wpłynęły na proces zmian celów, struktur, treści i metod wychowania, bądź też których działalność ilustruje ten proces”³².

W odróżnieniu od biografii historycznej, której celem jest ukazanie postaci na tle wydarzeń politycznych, społecznych i ekonomicznych i biografii pedagogicznej, która jest ukierunkowana na opis ideałów czy ideologii wychowawczych danego okresu, a także ukazanie praktycznego ich zastosowania, w biografii edukacyjnej cele i zadania stawiane są przez samego autora. W przypadku prezentowanego studium jest to zadanie aplikacyjne, którego celem jest poznanie danej postaci oraz „stosowanie we współczesnej praktyce edukacyjnej idei poznanych dzięki temu zabiegowi badawczemu”³³, co jest zgodne z przyjętą przeze mnie orientacją pedagogiczną.

Biografia edukacyjna ma charakter interdyscyplinarny i multidyscyplinarny (wiąże się z historią, pedagogiką, historią wychowania, ale przede wszystkim z filozofią, psychologią, socjologią i etnologią). Pozwala to badaczowi zgłębiać światopogląd i system wartości badanej postaci, jej osobowość (charakter, zdolności, zainteresowania, potrzeby i motywy działania), wnikać w środowisko społeczne i analizować wpływ warunków środowiskowych na jej aktywność oraz odtwarzać tło procesu przyswajania wzorców kulturowych, występujących w jej działalności³⁴. Takie podejście pozwala na całościowe ujęcie badanego zjawiska, w tym

³⁰ C. Majorek, *Rola badań biograficznych w rekonstrukcji dziejów oświaty i pedagogiki w Galicji*, w: *Biografie pedagogiczne. Szkice do portretu galicyjskiej pedagogii*, red. C. Majorek, J. Potoczny (Galicja i jej dziedzictwo, t. 9), Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1997, s. 12.

³¹ Tamże, s. 14–21.

³² C. Majorek, *Rola badań biograficznych w rekonstrukcji dziejów oświaty i pedagogiki w Galicji*, dz. cyt., s. 18.

³³ W. Szulakiewicz, *Dialog w historii wychowania*, dz. cyt., s. 294.

³⁴ C. Majorek, *Rola badań biograficznych w rekonstrukcji dziejów oświaty i pedagogiki w Galicji*, dz. cyt., s. 21.

przypadku działalności S. Cavalletti i interpretacji jej teorii wychowania religijnego dziecka w dwóch kategoriach: „przestrzeni doświadczenia” i „horyzontu oczekiwań”. Zdaniem W. Szulakiewicza, są to dwa obszary działania poznawczego. W ramach doświadczenia dochodzi do „rozmowy” ze źródłami, natomiast horyzont oczekiwań stanowi sprzężenie przeszłości i terażniejszości, w ramach którego stwarza się perspektywę przyszłości³⁵. Rozumienie człowieka i jego historii ma wymiar „czasowości”, a oczekiwania pozwalają na „uobecnianie” historii, co wiąże się z kategorią narracji.

Badanie tekstów (źródeł) i ich rozumienie wymaga podejścia hermeneutycznego, które prowadzi do rekonstrukcji założeń teoretycznych. Celem badań hermeneutycznych jest wyjaśnienie sensu wypowiedzi, przy jednoczesnej rekonstrukcji jej treści, która wychodzi poza intencje autora tekstu. Główne zasady hermeneutyki ogólnej rozumianej jako „teoria sztuki rozumienia”³⁶ opracował w XIX wieku Friedrich Schlegel. Jest on autorem koła hermeneutycznego oraz dwóch form rozumienia: gramatycznego – bezpośredniej interpretacji językowej, i psychologicznego – identyfikacji z drugim człowiekiem, polegającej na rekonstrukcji odtwarzającej sytuację autora³⁷. Pod koniec XIX wieku w naukach humanistycznych hermeneutyka ogólna stała się dzięki Wilhelmowi Diltheyowi metodologiczną podstawą badań w opozycji do podejścia pozytywistycznego. Filozof ten podał definicję rozumienia, które jego zdaniem jest „procesem, w którym z symboli, danych zmysłom od zewnątrz, rozpoznajemy to, co wewnątrz”³⁸. Natomiast Heinz-Hermann Krüger wyjaśnia, że „rozumienie – jako metoda centralna i jako cel poznania nauk humanistycznych – ukierunkowane jest na możliwe do sprawdzenia konteksty znaczeniowe i skutkowe historycznego świata ludzi. Nie są to «prawa» leżące poza człowiekiem, lecz wyartykułowane przez niego samego znaczenia, rozumienie sensu i wartości”³⁹. Hermeneutyczne rozumienie jest dla niego zawsze

³⁵ W. Szulakiewicz, *Dialog w historii wychowania*, dz. cyt., s. 318.

³⁶ H.H. Krüger, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, tłum. D. Sztobryn, GWP, Gdańsk 2005, s. 142.

³⁷ Tamże.

³⁸ W. Dilthey, *Gesammelte Schriften*, t. 5, Teubner, Stuttgart 1961, s. 318; cyt. za: H.H. Krüger, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, dz. cyt., s. 143.

³⁹ H.H. Krüger, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, dz. cyt., s. 21.

historyczne. Hermeneutyka ma wypracować konteksty znaczeniowe i skutkowe świata ducha oraz objaśnić tło danego kręgu kulturowego i sytuacji historycznej. Podkreśla również, że „konteksty znaczeniowe i skutkowe świata duchowo-historycznego nie są bezpośrednio uchwytnie i możliwe do rozpoznania”⁴⁰. To, co dostępne, ale tylko pośrednio, to wytwory kulturowe człowieka, rozumiane jako obiektywizacja ludzkiego ducha⁴¹.

W. Dilthey, kontynuując dzieło F. Schleiermachera, opracował model koła hermeneutycznego, na który składa się wstępne rozumienie i rozszerzone rozumienie tekstu. Zakłada się również, że „pojedyncze elementy jakiegoś tekstu dadzą się wywnioskować tylko z całości oraz odwrotnie, całość tekstu można zrozumieć tylko na bazie jego elementów składowych”⁴². Hermeneutyczne badanie tekstu opiera się na pewnych regułach, które opracował Helmut Danner⁴³. Podaje on trzy fazy interpretacji tekstu: 1) interpretację wstępną; 2) interpretację immanentną (zawartości tekstu); 3) interpretację koordynującą. W pierwszej fazie należy poddać ocenie weryfikacyjnej oryginalność i autentyczność badanego tekstu, a także interpretator musi uświadomić sobie swoje osobiste przedrozumienie i wypracować ogólny sens tekstu. W drugiej fazie prowadzone są badania semantyczne i syntaktyczne (zgodnie z zasadą przechodzenia od całości do części), odkrywane są znaczenia słów i związków gramatycznych oraz logicznych w celu określenia sensu tekstu jako całości. W trzeciej fazie należy uwzględnić kontekst całego dzieła autora i pozycję interpretowanego tekstu w jego biograficznym życiorysie (poglądy, postawy, wartości). Interpretator powinien również określić swoją sytuację i nastawienie do badanej postaci w celu lepszego zrozumienia i zatarcia różnicy między sytuacją autora a swoją. Przedstawione wyżej reguły badania tekstu odegrały kluczową rolę na wszystkich etapach (re)konstrukcji teorii wychowania religijnego dziecka w badanej koncepcji.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ Tamże.

⁴² Tamże, s. 145.

⁴³ H. Danner, *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*, Ernst Reinhardt Verlag, München – Basel 1979. Zob. H.H. Krüger, *Wprowadzenie w teorię i metody badawcze nauk o wychowaniu*, dz. cyt., s. 145 oraz B. Śliwerski, *Metateoretyczne badania teorii wychowania*, w: *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, dz. cyt., 42–43.

Badania biograficzne rozpoczęłam od stworzenia bibliografii źródłowej, a następnie poddałam ją wstępnej ocenie weryfikacyjnej. Zgromadziłam i w toku badań wykorzystywałam następujące źródła, które zgodnie z przyjętymi w literaturze kategoriami⁴⁴ podzieliłam na:

- materiały osobiste: dzienniki, listy, dorobek naukowy S. Cavalletti (artykuły publikowane i niepublikowane, maszynopisy, zapis wykładów, monografie, biuletyny);
- dokumenty wywołane: wywiady z S. Cavalletti, zapiski biograficzne, wspomnienia, świadectwa, wywiady z jej współpracownikami i kontynuatorami jej dzieła;
- materiały cudze: prace biograficzne, wspomnienia pośmiertne, opracowania jej koncepcji, prezentacje multimedialne, strony internetowe.

Zgromadzone materiały można również podzielić na dane obiektywne, podmiotowe i dotyczące dzieł⁴⁵. Dane obiektywne pozwalają na zewnętrzny ogląd życia twórcy w kontekście historyczno-społecznym biografii. Dane podmiotowe (subiektywne) „to wszystkie informacje formułowane z perspektywy jednostkowych doświadczeń twórcy, w szczególności jego listy, pamiętniki lub autobiografia, a także wypowiedzi zanotowane przez wiarygodnych świadków”⁴⁶. Pomagają one uchwycić intencję twórcy w podejmowanych przez niego decyzjach i w dążeniu do stawianych celów i zamierzeń. Natomiast dane dotyczące dzieł to wszelkiego rodzaju dokonania osiągnięte w trakcie trwania jego życia – w przypadku moich badań stanowią one najliczniejszą grupę źródeł i były podstawą do przeprowadzenia planowanych badań.

Ostatnim celem moich badań jest przedstawienie procesu recepcji koncepcji wychowania religijnego dziecka według S. Cavalletti. Barbara Skarga stwierdza, że „kompleksowego, teoretycznego opracowania recepcja się nie doczekała”⁴⁷. Można jednak uznać, że „każda recepcja jest jakąś interpretacją dzieła, poglądu, problemu”⁴⁸, ale nie każda interpretacja jest recepcją. Różnicę między interpretacją i recepcją dostrzega się w samym nastawieniu do dzieła. W pierwszym przypadku jest ono przedmiotem

⁴⁴ D. Lalak, *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010, s. 128.

⁴⁵ Opis danych na podstawie literatury przedstawiła: A. Całek, *Biografia naukowa. Od koncepcji do narracji. Interdyscyplinarność, teorie, metody badawcze*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2013, s. 159.

⁴⁶ Tamże, s. 160.

⁴⁷ B. Skarga, *Granice historyczności*, PIW, Warszawa 1989, s. 76.

⁴⁸ Tamże, s. 77.

badania, w drugim odgrywa rolę pierwowzoru. Autorka wyjaśnia, że „repcja jest więc zwrotem od czegoś ku czemuś, w czym się odkrywa coś ważnego, pozytywnego bądź negatywnego, zawsze jednak takiego, co ze względu na sytuację obecną, na terażniejszość, ma szczególne znaczenie i nie może być obojętne. W tym sensie repcja nie musi być akceptacją, może być nawet negacją, lecz zawsze jest aktualizacją”⁴⁹. Natomiast interpretacja wymaga naukowego dystansu i nie zawiera w sobie aspektu aktualizacji⁵⁰.

Repcję można rozpatrywać jako proces lub strukturę. W badaniach repcji wybranych poglądów, myśli czy teorii można wyodrębnić warstwę czysto faktograficzną, opisującą proces historyczny lub jego wynik. W pierwszym przypadku bada się zdarzenia świadczące o przenikaniu danej teorii na teren, na którym była ona dotychczas nieznaną, w drugim – rezultat opisywanego procesu, dokonujący się w zmianie pewnej struktury całościowej⁵¹. W badaniach komparatystycznych dotyczących repcji uwzględnia się przekrój synchroniczny (struktura zjawiska w czasie rozumianym jako chwila) i diachroniczny (rozwój zjawiska w czasie rozumianym jako okres)⁵². Zdaniem B. Skargi, repcja wymaga analizy trzech kwestii: „1. Modyfikacji danej sytuacji intelektualnej pod wpływem repcji; 2. Modyfikacji pierwotnego kształtu repcji pod naciskiem lokalnej sytuacji; 3. Modyfikacji zachodzącej w samej repcji w stosunku do pierwowzoru”⁵³. Pierwszy i trzeci punkt wskazują na istotę repcji, bowiem – zdaniem autorki – nie da się jej zrozumieć bez określenia swoistości jej kształtu oraz tego, jak na ten kształt wpłynęła intelektualna sytuacja receptora. Wymienia tu czynniki związane z tradycyjnym przeświadczeniem, jak i obecność pewnych problemów istotnych dla terażniejszości, takich jak nawyki kulturowe, metodologiczne, utrwalone systemy wartości. Natomiast drugi punkt ukierunkowuje badania na historię danej repcji i jest ważnym zagadnieniem dla historii

⁴⁹ Tamże, s. 78.

⁵⁰ Por.: S. Borzym, *Bergson a przemiany światopoglądowe w Polsce*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1984; J. Garewicz, *Uwagi o badaniu repcji filozofii*, w: *Wybrane zagadnienia z historii filozofii polskiej na tle filozoficznej umysłowości europejskiej. Materiały Ogólnopolskiego Zjazdu Filozoficznego*, red. J. Legowicz, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1979.

⁵¹ Por. J. Garewicz, *Uwagi o badaniu repcji filozofii*, dz. cyt., s. 103–107.

⁵² Zob. S. Sztobryn, *Historia doktryn pedagogicznych – niepokoje interpretacyjne*, w: *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, dz. cyt., s. 236.

⁵³ B. Skarga, *Granice historyczności*, dz. cyt., s. 84.

kultury⁵⁴. Recepcja w literaturze przedmiotu przybiera często postać narracji rozumianej jako „dialog odbiorców z wirtualnie istniejącym sensem pierwowzoru”⁵⁵ w kontekście czasowości.

W przypadku prezentowanego studium badania recepcji koncepcji wychowania religijnego dziecka skoncentrowane będą na swoistości jej kształtu (deskrypcja teorii, interpretacja w kontekście zastanych warunków społeczno-kulturowych i utrwalonych systemów edukacyjnych), historii i związków z sytuacją intelektualną receptorów. Wskazanie szczegółowych kwestii rozwoju i implementacji badanej koncepcji w wymiarze jednostkowym oraz zjawisk typowych, względnie trwałych, związanych z jej recepcją, pozwolą na dokonanie pewnej syntezy i generalizacji założeń w kontekście możliwości jej aplikacji w Polsce, ukazania wartości, uwarunkowań i efektów w praktyce⁵⁶. W tym przypadku wykorzystałam metodę wywiadu narracyjnego z osobami odpowiedzialnymi za recepcję tej koncepcji w swoich krajach.

Ukazanie założeń badanej koncepcji oraz jej recepcji wymagało zastosowania również badań komparatystycznych z zakresu teorii wychowania, których celem było porównanie danej teorii z inną lub z innymi oraz z innymi sferami ekspresji humanistycznej⁵⁷. B. Śliwerski podaje, że badania porównawcze, które „pozwalają stwierdzić, czy badana teoria rozwija się w danym kraju (czy jest obecna i jakie zajmuje miejsce w relacji do przemian społecznych kraju swojego pochodzenia) oraz jak się ma do reprezentatywnych trendów pedagogiki w dłuższych okresach czasu w innych krajach”⁵⁸, mają wartość poznawczą i walory społeczne. W drugim przypadku badania porównawcze teorii wychowania pozwalają nie tylko i wyłącznie na prezentację treści i rekonstrukcję teorii, ale na ukazanie jej w odniesieniu do uwarunkowań społeczno-kulturowych oraz zjawisk przejściowych.

Wartość poznawczą badaniom porównawczym nad rozwojem myśli pedagogicznej gwarantuje między innymi zastosowanie metody strukturalnej⁵⁹, wywodzącej się z teorii epistemologii genetycznej Jeana

⁵⁴ Tamże, s. 84.

⁵⁵ S. Borzym, *Bergson a przemiany światopoglądowe w Polsce*, dz. cyt., s. 18.

⁵⁶ J. Topolski, *Wprowadzenie do historii*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2006; cyt. za: B. Smolińska-Theiss, W. Theiss, *Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie*, w: *Podstawy metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, GWP, Gdańsk 2010, s. 99.

⁵⁷ B. Śliwerski, *Metateoretyczne badania teorii wychowania*, dz. cyt., s. 36.

⁵⁸ Tamże, s. 32.

⁵⁹ S. Sztobryn, *Historia doktryn pedagogicznych – niepokoje interpretacyjne*, dz. cyt., s. 231–238.

Piageta⁶⁰. Wiesław Ciczkowski uważa, że „narastanie wiedzy jest faktem społecznym mającym swoją historię, a jego zrozumienie wymaga odtworzenia przebiegu tej historii. Przy czym historia nauki rozumiana ma być nie jako opis poszczególnych odkryć naukowych, lecz jako dzieje rozwoju myśli naukowej. Metoda historyczno-krytyczna polega na ustalaniu rzeczywistego zakresu pojęć na podstawie ich historycznego rozwoju”⁶¹. W takim znaczeniu poznanie rozwoju myśli pedagogicznej polega na odkrywaniu struktur wiedzy na kolejnych etapach jej powstawania. Należy w takich badaniach uwzględnić dwa kierunki. Pierwszy to skoncentrowanie się na oryginalnych źródłach, mających na celu dążenie do zrozumienia myśli u jej początków (geneza). Drugi to analiza badań nad daną doktryną pedagogiczną, ukierunkowanych na reinterpretację teorii, w tym na ocenę jakości tej myśli, ciągłości, aktualności i znaczenia dla współczesności⁶².

Badania historiograficzno-porównawcze dotyczące rozwoju i recepcji badanej teorii pozwalają uchwycić jej specyfikę oraz usytuować ją na tle uwarunkowań kulturowych i społecznych⁶³, a zgodnie z nowymi trendami w metodologii historii i teorii wychowania, na które wskazuje między innymi Mirosława Zalewska-Pawlak, badania porównawcze mają na celu nie tylko zestawienie podobieństw i różnic, ale dociekliwsze poznanie i dynamiczną reinterpretacji przeszłości⁶⁴ w kontekście teraźniejszości i przyszłości.

Bazą wyjściową do przeprowadzenia przeze mnie badań było poznanie koncepcji wychowania religijnego S. Cavalletti w praktyce. Od 1997

⁶⁰ J. Piaget, *Strukturalizm*, tłum. S. Cichowicz, Wiedza Powszechna, Warszawa 1972; J. Piaget, *Psychologia i epistemologia*, tłum. Z. Zakrzewska, PWN, Warszawa 1977, J. Piaget, *Równoważenie struktur poznawczych*, tłum. Z. Zakrzewska, PWN, Warszawa 1981.

⁶¹ W. Ciczkowski, *Strukturalizm genetyczny w badaniach nad rozwojem myśli pedagogicznej*, w: *Stan i perspektywy historii wychowania*, red. W. Jamrozek, Eruditus, Poznań 1995, s. 75.

⁶² S. Sztobryn, *Historia doktryn pedagogicznych – niepokoje interpretacyjne*, dz. cyt., s. 233.

⁶³ Autor zwraca uwagę, że „problemem powyższych badań staje się taka ich analiza, by nie prowadziła ona do zatracenia specyfiki teorii właściwych dla danej kultury, a zarazem by wskazywała na kryteria czyniące daną teorię porównywalną do teorii w innych systemach”. B. Śliwerski, *Metateoretyczne badania teorii wychowania*, dz. cyt., s. 76.

⁶⁴ M. Zalewska-Pawlak, *Badania porównawcze nad historią myśli pedagogicznej. Problemy metodologiczne*, w: *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, dz. cyt., s. 122.

do 1999 roku odbyłam dwuletnie studia dokształcające dla katechetów w Rzymie, które osobiście prowadziły S. Cavalletti i G. Gobbi. W czasie pobytu w Rzymie zgromadziłam teksty źródłowe, dokumenty i artykuły autorstwa S. Cavalletti, które stopniowo analizowałam. Miałam możliwość obserwowania prowadzonych przez S. Cavalletti zajęć z dziećmi oraz przeprowadzenia rozmów i wywiadów narracyjnych z obiema autorkami. Ponadto uczestniczyłam w kursach przygotowujących do pracy w systemie pedagogicznym M. Montessori, co w późniejszym czasie zaowocowało opracowaniem dysertacji doktorskiej zatytułowanej „Podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje praktyczne systemu pedagogicznego Marii Montessori w placówkach wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej w Polsce i we Włoszech”⁶⁵. Ciekawym doświadczeniem, obrazującym proces recepcji oraz odbiór koncepcji S. Cavalletti na świecie, był udział w międzynarodowych konferencjach i zjazdach katechetów i sympatyków Katechezy dobrego Pasterza w Asyżu w roku 1997 oraz w Phoenix w 2014 roku. Od 1995 roku podejmowałam praktyczne próby wprowadzania elementów tej koncepcji. Natomiast od roku 1999 prowadzę zajęcia z wychowania religijnego z dziećmi w Przedszkolu Integracyjnym Montessori w Krakowie, realizując założenia pedagogiczne S. Cavalletti. W ramach popularyzowania tej koncepcji opublikowałam również kilka artykułów na ten temat⁶⁶, współpracowałam przy opracowaniu podręczników metodycznych do nauczania religii w klasie 0⁶⁷ oraz przewodnika *Ja jestem dobrym Pasterzem*⁶⁸, w którym przedstawiłam cele i treści wychowania religijnego dla dzieci w wieku od roku trzeciego do piątego. Zgromadzone przeze mnie doświadczenie ukierunkowało

⁶⁵ Praca doktorska została obroniona w 2007 roku na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie, promotorem był prof. dr hab. Stanisław Palka. B. Surma, *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, dz. cyt.

⁶⁶ M.in.: B. Surma, *Formacja religijna dziecka a rola nauczyciela w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori na przykładzie „Katechezy Dobrego Pasterza” Sofii Cavalletti*, „Paedagogia Christiana” 2009, nr 1(23); B. Surma, *Funkcja inicjacyjna katechezy przedszkolnej i wczesnoszkolnej w koncepcji Sofii Cavalletti*, w: *Edukacyjny potencjał religii*, red. J. Bagrowicz, J. Horowski, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2012; B. Surma, *Historia i pamięć w biblijno-liturgicznym przekazie katechetycznym w koncepcji Sofii Cavalletti*, „Ruch Biblijny i Liturgiczny” 2012, t. 65, nr 4.

⁶⁷ T. Biłyk, B. Surma, *Wędrowanie z Bogiem. Podręcznik do religii dla klasy 0*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2000; T. Biłyk, B. Surma, *Wędrowanie z Bogiem. Podręcznik metodyczny do religii dla klasy 0*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2000.

⁶⁸ B. Surma, K. Biel, *Ja jestem dobrym Pasterzem. Przewodnik metodyczny do katechezy Dobrego Pasterza dla dzieci od trzeciego do piątego roku życia*, Palatum, Łódź 2011.

moje zainteresowania naukowe w kierunku zgłębienia myśli pedagogicznej S. Cavalletti. W celu (re)konstrukcji jej teorii wychowania dziecka odwołuję się do założeń filozoficznych, psychologicznych i pedagogicznych kategorii narracji, kształtowania tożsamości religijnej oraz współczesnych pedagogicznych podstaw katolickiego wychowania religijnego. Dobór tych kategorii i założeń był zabiegiem celowym i świadomym, bowiem odwołując się do nich dokonałam próby (re)konstrukcji i przede wszystkim (re)interpretacji badanej teorii. Uzasadnieniem wyboru kategorii narracji była analiza źródeł, w których S. Cavalletti odwołuje się do koncepcji Paula Ricoeura, który określał ją jako opowiadanie historii oraz Biblii. Ten etap badań polegał na hermeneutycznej analizie zgromadzonej literatury źródłowej i dokumentów oraz na badaniach komparatystycznych.

Natomiast w celu poznania procesu recepcji koncepcji S. Cavalletti we Włoszech i na świecie w latach 1954–2015 przeprowadziłam wywiady narracyjne z osobami odpowiedzialnymi za jej rozwój w swoich krajach oraz z katechetami. Pytania skierowane do badanych miały na celu, po pierwsze, zebranie ogólnych informacji na temat historii rozwoju wychowania religijnego dziecka według S. Cavalletti w danym kraju oraz ich osobistego wkładu w jego recepcję. Dodatkowe pytania dotyczyły uwarunkowań kulturowych i społecznych, a mianowicie badani byli proszeni o opisanie stanu prawnego regulującego nauczanie religii w placówkach oświatowych. Mieli również podać informacje dotyczące kształcenia katechetów, współpracy z władzami diecezji oraz opisać krótko sytuację ekonomiczną i społeczną w ich kraju. Kwestionariusze wywiadu w języku włoskim, hiszpańskim i angielskim wysłałam do ponad stu osób w latach 2014–2015. Odpowiedzi nadesłało trzydziestu badanych, z kilkoma udało mi się przeprowadzić wywiady osobiście. Osoby badane pochodziły z Australii, Panamy, Chorwacji, Afryki, Anglii, Włoch, Polski, Słowacji, Czech i Niemiec. Uzupełniłam je analizą dokumentów oraz bezpośrednią obserwacją ośrodków działających w Meksyku (Guadalajara i Tepetitlan), USA (Phoenix), Austrii (Salzburg), Niemczech (Monachium) i Czechach (Hradec Králové, Czeskie Budziejowice) i we Włoszech.

Prezentowana monografia składa się z pięciu rozdziałów. W rozdziale pierwszym przybliżyłam najistotniejsze dane biograficzne S. Cavalletti wraz z opisem jej działalności naukowej i pedagogicznej. Przedstawienie początków jej koncepcji wychowania religijnego dziecka wymagało sięgnięcia do analizy i opisu założeń pedagogicznych M. Montessori, która

wpracowała pewną wizję dziecka i dzieciństwa oraz ogólnych podstaw jego wychowania. Na ocenę wychowania religijnego M. Montessori miały wpływ uwarunkowania polityczne, społeczne i kulturowe Włoch początku XX wieku, dlatego w rozdziale drugim, przedstawiając jej założenia, nakreślam historyczne tło i dyskusje toczące się na łamach włoskiej prasy wokół jej pedagogicznych propozycji. W ostatnim punkcie pierwszego rozdziału przedstawiam podobieństwa i różnice zachodzące między założeniami odnoszącymi się do wychowania religijnego dziecka w opracowaniu S. Cavalletti i M. Montessori. Celem tego rozdziału jest ocena dzieła M. Montessori i jej wkładu w rozwój koncepcji S. Cavalletti, dokonana na podstawie krytycznej analizy źródeł oraz badań komparatystycznych. W tym przypadku, uprzedzając wyniki badań, zakładam, że teoria wychowania opracowana przez M. Montessori jest prawzorem koncepcji S. Cavalletti, która uległa zmianie pod wpływem recepcji oraz sytuacji lokalnej.

W rozdziale drugim przybliżam wybrane teoretyczne podstawy rekonstrukcji teorii wychowania dziecka S. Cavalletti. Opieram się na interdyscyplinarnych podstawach kategorii narracji. Wyodrębnienie kategorii narracji i jej interdyscyplinarne ujęcie stało się kluczowe dla tego etapu badań. W szczególności analiza filozoficznych teorii dotyczących narracji i narracyjnego konstruowania tożsamości pozwoliły na wyodrębnienie kategorii, które są kompatybilne z koncepcją S. Cavalletti i które umożliwiły dalszą (re)interpretację oraz (re)konstrukcję jej założeń.

W rozdziale trzecim dokonuję (re)konstrukcji i (re)interpretacji teorii wychowania religijnego dziecka S. Cavalletti według czterech kluczowych kategorii narracyjnego kształtowania tożsamości religijnej. Treść tego rozdziału jest poprzedzona wyjaśnieniem pojęć tożsamości osobowej i tożsamości religijnej, które to wyjaśnienie wprowadza w założenia podstaw współczesnego wychowania religijnego. Ponieważ S. Cavalletti dostosowywała swoją koncepcję na bieżąco do zmian wprowadzanych przez Kościół katolicki, dlatego analizując cele i zadania katechezy zapisane w najnowszych dokumentach Kościoła wskazuję na treści w jej programie zgodne z obowiązującymi wytycznymi. Natomiast w kolejnych rozdziałach skupiam się na (re)konstrukcji jej teorii według wyodrębnionych z filozoficzno-etycznych i psychologiczno-pedagogicznych założeń kategorii narracyjnego kształtowania tożsamości. Pierwszą kategorią jest „bycie w świecie” – rozumiane jako narracyjne budowanie wielowymiarowej relacji, odkrywanie podmiotowości, wolności, rozumienie własnego bytu, jako wykraczanie poza siebie z możliwością

nawiązywania kontaktu z innymi bytami, nadawanie sensu własnemu życiu oraz otaczającej człowieka rzeczywistości. Druga to czas i czasowość zawarte w historii świata i człowieka opowiedzianej w Biblii. Trzecią kategorię stanowi wychowanie moralne wraz z kształtowaniem godności, szacunku, poszanowania bliźniego oraz przekazu i rozumienia norm moralnych. Ostatnią kategorią jest wprowadzenie dziecka w język znaków istotny w procesie jego wychowania, bazujące na podstawach psychologicznych i pedagogicznych.

W rozdziale czwartym przedstawiam wyniki badań obrazujące recepcję koncepcji wychowania religijnego dziecka S. Cavalletti na świecie i w Polsce. Zakładanym celem była deskrypcja, wyjaśnienie i interpretacja implementacji koncepcji S. Cavalletti na świecie w kontekście czasowo-przestrzennym oraz wskazanie czynników warunkujących recepcję jej pedagogicznych poglądów w badanych krajach, ze szczególnym uwzględnieniem aktualnego stanu jej rozwoju w Polsce.

Rozdział piąty stanowi podsumowanie badań oraz wskazanie perspektyw dalszego rozwoju i wdrażania koncepcji wychowania religijnego dziecka według S. Cavalletti w Polsce. W bibliografii wyodrębniłam źródła, na których oparłam swoje badania, oraz bibliografię przedmiotu.

Prezentowane studium jest wynikiem pogłębionej refleksji nad wychowaniem religijnym dziecka w koncepcji pedagogicznej S. Cavalletti w świetle filozoficznych, psychologicznych i pedagogicznych założeń narracyjnego konstruowania tożsamości, badań historiograficzno-komparatystycznych oraz własnego doświadczenia w pracy z dziećmi w przedszkolu Montessori oraz z osobami dorosłymi, które uczestniczyły w prowadzonych przeze mnie studiach, seminariach, kursach i szkoleniach przygotowujących ich do pracy w przedszkolu i szkole.

Studium to jest zaproszeniem do dyskusji na temat wychowania religijnego dziecka we współczesnym świecie, które stanowi integralną część procesu wychowawczego.

* * *

Serdeczne podziękowania składam Szanownym Recenzentom: Pani prof. zw. dr hab. Janinie Kostkiewicz oraz Panu prof. zw. dr hab. Stanisławowi Palce za życzliwość i cenne wskazówki, które wpłynęły na ostateczny kształt publikacji. Dziękuję również Panu prof. APS dr. hab. Jarosławowi Garze za jego krytyczne uwagi, które pomogły mi w innym świetle zobaczyć przedstawione w tej książce badania.

ROZDZIAŁ 1

Geneza koncepcji pedagogicznej Sofii Cavalletti

Sofia Cavalletti urodziła się 21 sierpnia 1917 roku w Rzymie przy Via degli Orsini 34, w rodzinie arystokratycznej. Zmarła 23 sierpnia 2011 roku. Jej rodzicami byli markiza Giulia Pediconi i markiz Giorgio Cavalletti. Jej początkowa edukacja miała charakter prywatny. Rodzina od początku kładła nacisk na wysoki poziom nauczania. Jak sama wspomina, pierwszą nauczycielką, która zaszczepiła w niej zamiłowanie do nauki, była jej własna matka¹. Dopiero w wieku dziesięciu lat zaczęła uczęszczać do gimnazjum dla dziewcząt, w którym poziom nauczania był dość wysoki i podobny do tego, gdzie uczyli się jej dwaj bracia, Francesco i Marcello. Sofia uczyła się w nim łaciny i greki, co później okazało się przydatne w jej pracy naukowej. Z powodu niemożliwości kontynuowania nauki w liceum (istniały wówczas tylko klasy koedukacyjne, do których dziewczęta z jej pochodzeniem raczej nie uczęszczały, a poziom szkół dla dziewcząt był na niskim poziomie) przedłużyła swoją edukację w gimnazjum o kolejne trzy lata, realizując w tym czasie treści wybranych przez siebie przedmiotów². W 1936 roku ukończyła kurs katechetyczny prowadzony przez Rzymski Wikariat, uprawniający do nauczania w szkole podstawowej oraz kurs języka francuskiego w Paryżu przy Champs Élysées. W następnym roku uzyskała dyplom ukończenia kursu

¹ Giulia Cavalletti (Pediconi) była osobą bardzo religijną. Poproszona przez spowiednika, by zapisywała swoje modlitwy, prowadziła swego rodzaju pamiętnik duchowy, który został opublikowany przez jej córkę. Zob. G. Cavalletti, *Interna conversazione*, Istituto Artigianelli, Brescia 1957 (ezgemplarz otrzymany od S. Cavalletti).

² Gimnazjum niższe trwało trzy lata, potem dwa lata gimnazjum wyższe, po którym można było kontynuować naukę w liceum przez trzy lata.

katechetycznego dla nauczycieli szkół średnich, a w roku 1941 dyplom „proficiency” na Uniwersytecie Cambridge³.

Koniec wojny oraz niski poziom nauki w szkole spowodowały, że powróciła do prywatnego nauczania. Interesowała ją tematyka historyczno-religijna. Ponieważ w czasie wojny nie było możliwości studiowania na kierunku, który podejmowałby tego rodzaju zagadnienia, swoje studia rozpoczęła dopiero w 1946 roku, kiedy wznowiono funkcjonowanie katedry hebraistyki na Uniwersytecie La Sapienza w Rzymie⁴. Po ukończeniu wojny przez rok samodzielnie przygotowywała się do egzaminu wstępnego na uniwersytet⁵. W latach 1946–1949 studiowała na Wydziale Literatury i Filozofii tegoż uniwersytetu. W 1949 roku obroniła pracę dyplomową zatytułowaną *Ebraico e lingue semitiche comparate* (Porównanie języka hebrajskiego z językami semickimi)⁶. Jej profesorem i promotorem, z którym po ukończeniu studiów ściśle współpracowała, był Eugenio Zolli (1881–1956). Od 1940 roku był on naczelnym rabinem Rzymu, wcześniej również Triestu. W roku 1945 przyjął chrzest w Kościele katolickim i na cześć Piusa XII przyjął imię Eugenio⁸. Jego sposób rozumienia Biblii wywarł znaczący wpływ na życie i dalszą działalność S. Cavalletti. O swoim promotorze pisała następująco: „Otworzył przede mną nowy świat odczytywania Biblii. Biblia w katolickim świecie stała się trochę księgą z zakrystii [...]. Dzięki niemu poznałam głębię i wielość znaczeń, których nie mogłam sobie nawet wyobrazić; odkryłam ogromną wartość Starego Testamentu nie tylko w relacji do Nowego, ale samego w sobie; zrozumiałam,

³ S. Cavalletti, *Way of Holy Joy. Selected Writing of Sofia Cavalletti* (wyboru dokonano w 2003), Archdiocese of Chicago, Chicago 2012, <<http://books.google.pl>> (dostęp: 13.08.2014).

⁴ G. Honegger Fresco (red.), *Radici nel futuro. La vita di Adele Costa Gnocchi (1883–1967)*, Edizioni la Meridiana, Molfetta 2001, s. 172.

⁵ S. Cavalletti, *Electronic personal correspondence*, 24.05.2007. Por. S. May, *Biography. Dr. Sofia Cavalletti: An Accidental Religious Educator of Children*, <http://www.talbot.edu/ce20/educators/catholic/sophia_cavalletti/>; *Biografia*, <<http://www.catequesisdelpuente.org/>> oraz *Biografia de Sofia Cavalletti*, <<http://www.acoforec.org/index.php>> (dostęp: 12.08.2014).

⁶ C. Maresca, *A Curriculum for Young Children: Catechesis of the Good Shepherd*, „The Living Light” 1996, t. 33, nr 12, s. 60.

⁷ Israel Zoller w 1922 roku wraz z przyjęciem obywatelstwa włoskiego zmienił nazwisko na Zolli.

⁸ Zob. S. Cavalletti, *Premessa*, w: *Talmud. Il Trattato delle benedizioni*, red. S. Cavalletti, TEA, Milano 1992, s. IX–XI; S. Cavalletti, *In memoria di E. Zolli. Nuova sintesi delle note esegetiche*, „Rivista biblica” 1983, nr 1.

że między nimi, którzy określamy je jako Stary i Nowy Testament, nie ma przerwy w ciągłości trwania historii, ponieważ w nich jest zawsze ten sam jeden jedyny Bóg, który przemawia w różnych sytuacjach i czasie”⁹.

Tę myśl odnalazła również u św. Augustyna, który określił tę jedność Pisma świętego terminem *filo d'oro* (złota nić). Oznacza ona „stałą obecność Boga, Jego planu, w którym wydarzenia są ze sobą ściśle powiązane i zmierzają ku pełni, której oczekujemy”¹⁰. Ta idea ciągłości jednej i tej samej historii jest przewodnią myślą, wokół której S. Cavalletti tworzyła teoretyczne i praktyczne założenia swojej koncepcji oraz na której koncentrowała swoje późniejsze działania pedagogiczne.

W 1952 roku uzyskała specjalizację na kierunku filologii, kultury i historii starożytnych narodów semickich w Instytucie Studiów Wschodnich na Uniwersytecie La Sapienza. Ukończyła również tam studium historyczno-religijne. W latach 1948–1952 pracowała społecznie jako asystentka (wolontariuszka) przy Katedrze Języka Hebrajskiego i Pochodnych Języków Semickich. W 1958 roku we współpracy z E. Zolli opublikowała traktat o błogosławieństwach w Talmudzie Babilońskim¹¹. Jego nowe wydania ukazały się w latach 1982¹² i 1992¹³, ich redaktorką była S. Cavalletti. Opublikowała także monografię o literaturze talmudycznej¹⁴. Zagadnienie to analizowała również w kontekście wychowania i nauczania faryzeuszów¹⁵.

Uczestniczyła w pracach nad tłumaczeniem Biblii. W 1960 roku opublikowano jej tłumaczenie na język włoski Księgi Izajasza i Księgi Przysłów¹⁶, w roku 1968 tłumaczenie Księgi Rut¹⁷, w tym samym roku

⁹ S. Cavalletti, *Un 'testamento' intellettuale*, w: S. Cavalletti, *La catechesi del buon Pastore. Antologia di testi scelti a cura di Francesca e Patrizia Cocchini*, EDB, Bolonia 2015, s. 14 (rękopis powstał w 2003 roku i uzupełniony został w 2008) [Niepublikowane w j. polskim teksty S. Cavalletti podaję we własnym przekładzie].

¹⁰ Tamże.

¹¹ E. Zolli (red.), *Talmud babilonese. Il Trattato delle benedizioni*, (wprowadzenie S. Cavalletti), Laterza, Bari 1958.

¹² *Talmud. Il Trattato delle benedizioni*, red. S. Cavalletti, UTET, Milano 1982.

¹³ *Talmud. Il Trattato delle benedizioni*, red. S. Cavalletti, TEA, Milano 1992.

¹⁴ S. Cavalletti, *La letteratura talmudica. Introduzione al Talmud babilonese a cura di E. Zolli*, Laterza, Bari 1958.

¹⁵ S. Cavalletti, *Il Talmud e i farisei*, „Terra Santa” 1972; S. Cavalletti, *L'educazione nella Bibbia e nel Talmud*, w: *Nuove questioni di storia della pedagogia*, La Scuola, Brescia 1970.

¹⁶ S. Cavalletti, *Isaia e Proverbi*, w: *Bibbia Fiorentina*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1960.

¹⁷ S. Cavalletti, *Ester*, w: *La Bibbia Concordata*, Mondatori, Ravenna 1968.

wydano również studium *Ebraismo e spiritualità cristiana* (Hebraizm i chrześcijańska duchowość), a w latach 1970–1980 współpracowała nad najnowszą wersją tłumaczenia Biblii, czego efektem było wydanie tłumaczenia i komentarzy do Księgi Rut, Księgi Estery oraz Księgi Kapłańskiej¹⁸. Wśród monografii na temat Biblii wydała również *Contro la violenza una donna. Libro di Giuditta* (Przeciw przemocy wobec kobiet. Księga Judyty)¹⁹ oraz *Il giudaismo intertestamentario* (Judaizm międzytestamentalny)²⁰. Opracowywała wprowadzenia²¹, komentarze i hasła słownikowe²², a także liczne artykuły zamieszczane w czasopiśmie włoskich i zagranicznych oraz w pracach zbiorowych, w których wyjaśniała znaczenie terminów biblijnych²³, przedstawiała wybrane

¹⁸ S. Cavalletti, *Nuovissima versione della Bibbia: Levitico, Ruth, Esther*, Edizioni Paoline, Roma 1970–1980 oraz S. Cavalletti, *Levitico*, Edizioni Paoline, Roma 1976.

¹⁹ S. Cavalletti, *Contro la violenza una donna. Il libro di Giuditta*, Elle Di Ci, Torino 1983.

²⁰ S. Cavalletti, *Il giudaismo intertestamentario*, Queriniana, Brescia 1991.

²¹ S. Cavalletti, *Prefazione*, w: E. Kopciowski, *I libri dei Profeti e la Torah oggi*, Marietti, Genova 1992; S. Cavalletti, *Introduzione*, w: *La Torah oggi*, red. H.P. Peli, Marietti, Genova 1989; S. Cavalletti, *Introduzione*, w: E. Lévinas, *Dal Sacro al Santo. La traduzione talmudica nella rilettura dell'ebraismo postcristiano*, Città Nuova, Roma 1985.

²² Na przykład: S. Cavalletti, *Bibbia per i fanciulli*, w: *Dizionario di catechetica*, Elle Di Ci, Torino 1986; S. Cavalletti, *Ebraismo*, w: *Dizionario di catechetica*, Elle Di Ci, Torino 1986; S. Cavalletti, *Ebrei*, w: *Nuovo dizionario di mariologia*, red. S. De Fiores, S. Meo, Cinisello Balsamo 1985; S. Cavalletti, *L'educazione ebraica*, w: *Nuove questioni di storia della pedagogia*, La Scuola, Brescia 1977; S. Cavalletti, *Ascolto della parola. Dio che 'ascolta la preghiera'*, w: *Dizionario di spiritualità biblico-patristica*, t. 5, Borla Edizioni, Roma 1993; S. Cavalletti, *L'amore negli scritti giudaici intertestamentari*, w: *Dizionario di spiritualità biblico-patristica*, t. 3, Borla Edizioni, Roma 1993; S. Cavalletti, *I grandi temi della santa scrittura per la "Lectio Divina"*, w: *Dizionario di spiritualità biblico-patristica*, t. 3, Borla Edizioni, Roma 1993.

²³ S. Cavalletti, *L'etimologia di q-d-sh tratta dai suoi sinonimi e dai suoi opposti*, „Antoniano” 1950, nr 25; S. Cavalletti, *Alcuni aspetti dello Herem biblico*, w: *Homenaje a Millas Vallicrosa*, t. 1, CSIC, Barcelona 1954; S. Cavalletti, *La spada sul cielo*, „Antoniano” 1955, nr 30; S. Cavalletti, *Il sogno come voce di Dio*, „Il Fuoco” 1955; S. Cavalletti, *La terminologia biblica per 'bastone'*, „Antoniano” 1953, nr 28 oraz 1956, nr 31; S. Cavalletti, *Il significato di mashsheh yad in Deut. 15:2*, „Antoniano” 1956, nr 31; S. Cavalletti, *Jada II, nel Manuale di Disciplina?*, „Sefarad” 1958, nr 2(18); S. Cavalletti, *Il rotolo dell'orante. Scritti di onore di Giuseppe Furlani*, „Rivista degli studi orientali” 1957, t. 32; S. Cavalletti, *La rugiada cibo dei morti*, „Antoniano” 1957, nr 12; S. Cavalletti, *L'incubazione nell'Antico Testamento*, „Rivista biblica” 1960, nr 8; S. Cavalletti, *Il sogno profetico di Giacobbe e i nomi divini*, „Antoniano” 1958, nr 33; S. Cavalletti, *Sogno e profezia nell'Antico Testamento*, „Rivista biblica” 1959, nr 7; S. Cavalletti, *I sogni*

aspekty judaizmu²⁴, antropologii rabinicznej²⁵, początków chrześcijaństwa²⁶ oraz wydarzeń i tekstów biblijnych²⁷. Była członkiem Komisji do spraw Kontaktów Religijnych z Judaizmem diecezji rzymskiej oraz Komisji Ekumenicznej Episkopatu Włoch²⁸.

Badanie Pisma świętego było głównym obszarem jej naukowych zainteresowań. Jego znajomość była podstawą do opracowania własnej koncepcji katolickiego wychowania religijnego dziecka.

1. Początki i rozwój działalności pedagogicznej Sofii Cavalletti

Pierwszym wydarzeniem i równocześnie doświadczeniem związanym z działalnością edukacyjną, o którym wspomina S. Cavalletti, było przygotowanie dwudziestoletniej Army do przyjęcia pierwszej komunii świętej. W ramach pracy charytatywnej, na przełomie roku 1943/44 razem ze Stowarzyszeniem Świętego Wincentego à Paulo, wspierała osoby, które

di san Giuseppe, „Bibbia e Oriente” 1960, nr 2; S. Cavalletti, *Il metodo midrashico nei racconti lucani dell'infanzia*, „Ricerche storico-bibliche” 1992, nr 2.

²⁴ S. Cavalletti, *Alcuni mezzi divinatori nel giudaismo*, „Studi e materiali di storia delle religioni” 1958, t. 29; S. Cavalletti, *Qualche notizia sulla mantica giudaica*, „Studi e materiali di storia delle religioni” 1958, t. 29; S. Cavalletti, *Ebraico biblico ed ebraico mishnico*, „Sefarad” 1957, nr 1(17); S. Cavalletti, *L'enseignement dans le Judaïsme*, „Rencontre” 1978; S. Cavalletti, *La mistica ebraica*, w: *La mistica. Fenomenologia e riflessione teologica*, red. E. Ancili, M. Paparozzi, Città Nuova, Roma 1984; S. Cavalletti, *Sfondo giudaico e tradizioni nel capitolo secondo di Matteo*, „Theotokos” 1996.

²⁵ S. Cavalletti, *La tipologia dei rabbini*, „Studi e materiali di storia delle religioni” 1966, t. 37; S. Cavalletti, *Dignità sacerdotale, regale, profetica del fedele*, „Tabor” 1966; S. Cavalletti, *Un aspetto dell'antropologia rabbinica*, „Studi e materiali di storia delle religioni” 1969, t. 40; S. Cavalletti, *Considerazioni sull'antropologia rabbinica*, w: *L'uomo nella Bibbia e nelle culture ad essa contemporanea. Atti del simposio per il XXV dell'A.B.I.*, Paideia, Brescia 1975; S. Cavalletti, *La letteratura rabbinica*, <http://www.nostreradici.it/letteratura_rabbinica.htm> (dostęp: 13.03.2006).

²⁶ S. Cavalletti, *La Chiesa delle origini. Il seme della Chiesa*, <http://www.nostreradici.it/le_origini.htm> (dostęp: 13.03.2006); S. Cavalletti, *The Jewish Roots of Christian Liturgy*, w: *The Jewish Roots of Christian Liturgy*, red. E.J. Fisher, Paulist Press, New York 1990.

²⁷ S. Cavalletti, *Alcuni aspetti del Sal. 23 nella tradizione midrashica e liturgica*, „Studia hierosolymitana in onore del p. Bellarmino Bagatti” 1976, nr 2; S. Cavalletti, „*Il suo sguardo sopra di me amore*”. *Cantico 2,4*, „Rivista biblica” 1972; S. Cavalletti, *Abramo come messia e „ricapitolatore” del suo popolo*, „Studi e materiali di storia delle religioni” 1964, t. 35; S. Cavalletti, *Il sacro deposito del deserto di Giuda*, „Ultima” 1958, nr 88.

²⁸ F. Cocchini, *Presentazione*, w: S. Cavalletti, *La catechesi del buon Pastore. Antologia di testi scelti*, dz. cyt., s. 10.

przez trwającą wojnę i biedę szukały pomocy w stolicy. Jedną z nich była wspomniana Irma, która zwróciła się do niej z prośbą o pomoc w nauce opanowania treści katechizmu Piusa X²⁹. Było to warunkiem udzielenia zgody na jej przystąpienie do komunii. Ze względu na to, że nauka na pamięć zawartych w katechizmie definicji sprawiała jej duże trudności, S. Cavalletti postanowiła najpierw jej pomóc je zrozumieć³⁰. Zaczęła z nią czytać Ewangelię, zwracała jej uwagę na odkrywanie piękna Słowa Bożego i poznawanie przez nie Boga. W ten sposób zgłębiały teologiczne prawdy ukryte w wydarzeniach biblijnych³¹. S. Cavalletti podkreślała, że to doświadczenie bezpośredniego kontaktu ze Słowem Bożym było udaną próbą dotarcia nie tylko do umysłu osoby dorosłej, ale i do jej uczuć (serca). Stało się to inspiracją do stworzenia nowej metody, alternatywnej dla powszechnej wówczas metody „definicyjnej”. W późniejszym czasie zostało to powtórnie potwierdzone podczas pracy z dziećmi Sergiem, Massimem i Ritą, uczęszczającymi w latach 1957/58 na zajęcia przy Via degli Orsini 34. Ponieważ nauczanie religii w diecezji rzymskiej w tym czasie oparte było głównie na katechizmie Piusa X (w formie pytań i odpowiedzi), S. Cavalletti, która ukończyła kursy katechetyczne i w pewnym sensie czuła się zobligowana do prowadzenia zajęć zgodnie z obowiązującymi dyrektywami, początkowo nie miała odwagi zmieniać zarówno sposobu nauczania ani też programu czy zaproponować dzieciom innych treści³². Dopiero pewna sytuacja, kiedy jedno z dzieci powiedziało, że

²⁹ *Katechizm katolicki kard. Gasparriego*, <<http://www.piusx.org.pl/katechizm/>> (dostęp: 10.08.2014).

³⁰ Zob. S. Cavalletti, *Calendario*, „Foglietto di Pasqua” 2015, <<http://cbpvespa.webly.com/storia-della-catechesi-del-buon-pastore.html>> (dostęp: 1.08.2015), w którym napisała: „1944 (?): (la preistoria), Irma – ragazza bisognosa di aiuto, sono gli anni di guerra, Irma è sfollata da Cisterna – piccolo paese vicino Roma, dal quale Irma e la sua famiglia era dovuta andar via per la guerra, vive nelle baracche a Tor di Quinto – borgata popolare di Roma, dove sono raccolti gli «sfollati» (persone che per le circostanze della guerra avevano dovuto lasciare tutto). Deve fare la prima Comunione; provato con il catechismo, malgrado la sua buona volontà..., impossibile. Portato il Vangelo, ascolta con le lacrime agli occhi”.

³¹ S. Cavalletti, *Preistoria e storia della Catechesi del Buon Pastore*, „Bollettino di collegamento romano”, Roma 1999, nr 2, s. 1.

³² Na początku XX wieku powstała idea opracowania jednolitego katechizmu dla całego Kościoła katolickiego. Analizując rozwój katechizmów, Andrzej Kiciński zauważa, że ważnym etapem realizacji tej idei były powstające katechizmy narodowe. Jednym z takich opracowań był katechizm Piusa X, który składał się z 433 pytań i odpowiedzi. Jednakże nie tylko we Włoszech, ale także w innych krajach, nie zyskał on pełnego uznania i przyjęcia. Podjęto zatem dyskusję nad korelacją między treścią katechezy a tą za-

„lubi się uczyć definicji, bo daje mu to poczucie, że wszystko wie”³³, przesądziła o odrzuceniu raz na zawsze takiego podejścia do nauczania treści religijnych. Analiza rozwoju myśli katechetycznej w Polsce i Europie wskazuje, że działania podjęte przez S. Cavalletti w celu opracowania nowego sposobu przekazu prawd wiary nie były odosobnione. Wpisywały się w ogólne tendencje panujące w latach 60. ubiegłego wieku, wynikające między innymi z rozwoju psychologii, pedagogiki i dydaktyki oraz teologii i katechetyki³⁴.

W jej przekonaniu metoda definicyjna była sprzeczna z celem wychowania religijnego, ale także z treściami nauczania, bowiem rzeczywistości transcendentnej nie można w całości poznać. Utwierdziło ją to w przekonaniu, że wiedza podawana definicyjnie nie kształtuje ciekawości i dociekliwości poznawczej, samodzielności, myślenia krytycznego i chęci dalszego poszukiwania. Stwierdziła, że takie podejście raczej zamyka, niż otwiera horyzonty poznawcze dziecka. Oba opisane wyżej doświadczenia spowodowały odejście od definicyjnego nauczania prawd wiary z jednoczesnym przejściem na metodę znaku i przypowieści, co wynikało z analizy tekstów biblijnych. Był to też pierwszy krok w kierunku poszukiwania innego podejścia pedagogicznego do wychowania dziecka, zwłaszcza w wieku poniżej szóstego roku życia.

Początek rozwoju koncepcji pedagogicznej S. Cavalletti datuje się na rok 1954. Odnotowuje to ona sama w „Calendario”, w którym zapisuje, że w marcu 1954 roku została poproszona o przygotowanie do komunii świętej dwóch chłopców (Paola P. i Massima N.), uczęszczających do szkoły Montessori, założonej przez Adelę Costę Gnocchi, a mieszczącej się w pobliżu jej miejsca zamieszkania w Palazzo Taverna. Jesienią tego samego roku zaczęła regularnie uczyć w tejże szkole wraz z Gianną Gobbi. Było to kolejne doświadczenie, które w sposób przypadkowy

wartą w katechizmie. Efektem tego, na przykład w Polsce, był katechizm w opracowaniu ks. Walentego Gadowskiego oraz ks. Zygmunta Bielawskiego, którzy byli wyrazicielami dwóch odrębnych tendencji (pierwsza – podporządkowanie katechezy treściom katechizmowym, druga – ograniczenie treści katechizmu do minimum). Zob. więcej: A. Kiciński, *Kierunki rozwoju katechizmów katolickich*, „Roczniki Pastoralno-Katechetyczne” 2012, nr 4, s. 130, <<https://www.kul.pl/files/816/public/2012/AK.pdf>> (dostęp: 30.03.2017).

³³ Tamże.

³⁴ Więcej na temat tendencji w ówczesnej myśli katechetycznej pisze: W. Kubik, *Rozwój myśli dydaktycznej w polskiej literaturze katechetycznej w latach 1895–1970*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1987.

i nieplanowany zainicjowało ich wspólne dzieło, które rozprzestrzeniło się później na cały świat³⁵. Zatem oficjalną datą powstania koncepcji wychowania religijnego dziecka, którą w późniejszym czasie nazwano „Katechezą dobrego Pasterza”, jest rok 1954.

Oprócz prowadzenia zajęć z religii w Palazzo Taverna, S. Cavalletti pracowała jako nauczyciel religii w szkole „Armando Diaz” – Istituto Professionale Dipartimento Montessori przy Via Gaeta (1954/55–1973/74) oraz w szkole „Virgilio” – Sperimentale Dipartimento Montessori przy Via Giulia (1957/58–1973/74) w Rzymie (państwowa szkoła średnia). Praca ta pozwoliła jej prowadzić obserwację dzieci i opracowywać własną koncepcję wychowania religijnego dostosowanego do ich rozwoju i potrzeb duchowych.

Chcąc ukazać genezę i dalszy rozwój koncepcji wychowania religijnego dziecka w myśli pedagogicznej S. Cavalletti, należy w tym miejscu przybliżyć również sylwetki dwóch wspomnianych wyżej osób: Adeli Costy Gnocchi, która była inicjatorką jej pedagogicznej działalności, i Gianni Gobbi, która od 1954 roku do stycznia 2002 roku współpracowała z nią i była odpowiedzialna za metodykę wychowania w jej koncepcji.

Adele Costa Gnocchi, urodziła się 21 stycznia 1883 w Montefalco (prowincja Perugia), zmarła 7 marca 1967 w Rzymie³⁶. Ukończyła studia

³⁵ Z perspektywy czasu S. Cavalletti oceniła ten początek, ale też późniejsze działania, jako wielką przygodę, do której nie była przygotowana ani jej nie planowała. Zanotowała: „Co to jest przygoda? To coś, co dzieje się nieoczekiwanie, coś, co zaczyna się bez zaplanowanego wcześniej projektu, programu, bez świadomości dokąd cię zaprowadzi, bez przygotowania środków, które mogłyby się okazać przydatne i niezbędne; coś, na co się szykujemy bez bagażu. Innymi słowy, jest to coś, co się rozpoczyna bez wiedzy o tym, co się zaczyna. Właśnie w ten sposób, pięćdziesiąt lat temu, zaczęła się dla nas Katecheza dobrego Pasterza, kiedy to Gianna Gobbi i ja spotkałyśmy się w jednym pokoju w starym Rzymie z małą grupką, bo składającą się z trójki dzieci, myśląc, że inicjatywa ta zaangażuje nas przez ściśle określony czas, liczący zaledwie kilka spotkań, po których będziemy mogli szybko powrócić do naszych zwykłych zajęć”. S. Cavalletti, *Un'avventura: la Catechesi del buon Pastore*, Roma 2001, maszynopis opublikowany w: S. Cavalletti, *La catechesi del buon Pastore. Antologia di testi scelti*, dz. cyt. [tłum. polskie: *Katecheza Dobrego Pasterza. Pewna przygoda*, w: *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, red. B. Surma, Palatum – Ignatianum, Łódź – Kraków 2009].

³⁶ Zob. G. Honegger Fresco (red.), *Radici nel futuro. La vita di Adele Costa Gnocchi (1883–1967)*, dz. cyt.; S.R. Barilozzi, *Adele Costa Gnocchi. Contributi per lo sviluppo dell'idea montessoriana*, Tesi di laurea, Università degli studi, Facoltà di Magistero, Perugia 1993; *Adele Costa Gnocchi. Educatrice*, „Quaderni della biblioteca della regione dell'Umbria”, 1994, nr 4 (Dicembre); L. Nam Mi, *L'educazione religiosa del bambino secondo Maria Montessori oggi. „La Catechesi del buon Pastore” per i bambini da tre a sei anni*. Tesi per la licenza, Roma 2000–2001.

z filozofii³⁷. W 1909 roku miała okazję uczestniczyć w kursie dla nauczycieli prowadzonym przez M. Montessori, który odbył się w Città di Castello. Od tego czasu zaczęła się ich współpraca³⁸. Wspólnie prowadziły szkolenia dla nauczycieli, które były organizowane we Włoszech i za granicą, przede wszystkim w Anglii i Francji. W 1920 roku otworzyła w Rzymie w Palazzo Taverna (przy Via di Monte Giordano 36) „Dom Dziecięcy”, znany we Włoszech jako *scuoletta* (szkółka), w którym prowadziła również pierwsze doświadczenia z grupą dzieci w wieku szkolnym. Była to jedyna placówka montessoriańska we Włoszech, która w latach 30. ubiegłego wieku nie została zamknięta³⁹. Jak wspomina Flaminia Guidi, jedynie w latach 1943–1944 na czas bombardowania Rzymu dzieci nie uczęszczały do szkoły⁴⁰. Od 1936 do 1942 roku w „szkółce” tej pracowała również G. Gobbi.

Kolejną inicjatywą, jakiej podjęła się A. Costa Gnocchi, inspirowaną wskazówkami M. Montessori, była praca z dziećmi poniżej trzeciego roku życia. W 1947 roku przyjmowała do swojej „szkółki” dzieci od czwartego miesiąca do trzeciego roku życia. Prowadziła badania dotyczące wczesnego dzieciństwa oraz przygotowywała nauczycieli i rodziców do pełnienia swoich ról. Szczególną uwagę poświęcała kobietom w ciąży i przygotowaniu ich do opieki nad noworodkiem. W 1948 roku otworzyła szkołę Montessori dla asystentów pracujących z małymi dziećmi „Scuola di Assistenza all’Infanzia Montessori”. Wykładała w niej psychologię i prowadziła kursy dla rodziców⁴¹. W 1957 roku przy wspomnianej

³⁷ M. Castelli Di Re, *Le tappe di una vita esemplare*, „Vita dell’infanzia” 1967, t. 16, nr 11, s. 5–6.

³⁸ Zob. S. Valitutti, *Ricordo di Adele Costa Gnocchi*, „Vita dell’infanzia” 1967, t. 16, nr 3, s. 3–4 oraz L. Barchiesi, *La „scuoletta” di Palazzo Taverna*, „Vita dell’infanzia” 1967, t. 16, nr 11, s. 9–10.

³⁹ M.P., *Adele Costa Gnocchi: una vita – una missione*, „Vita dell’infanzia” 1967, t. 16, nr 11, s. 3–4. O ile jeszcze w latach 20. ubiegłego wieku szkoły montessoriańskie i ich idea wychowania były akceptowane przez włoski rząd, a zwłaszcza przez Benito Mussoliniego, to już w roku 1934 wszystkie zostały zamknięte, a w 1935 roku zamknięto też założoną przez Montessori „La Scuola Magistrale di Viale Angelico”, w której przygotowywano nauczycielki. Por. M. Castelli Di Re, *Le tappe di una vita esemplare*, dz. cyt., s. 5–6. Na temat współpracy M. Montessori z B. Mussolinim oraz powodów zerwania z nim kontaktów pisze: A. Scocchera, *Introduzione a Mario M. Montessori*, Opera Nazionale Montessori, Roma 1998; A. Scocchera, *Maria Montessori. Una storia per il nostro tempo*, dz. cyt., s. 80.

⁴⁰ G. Honegger Fresco (red.), *Radici nel futuro*, dz. cyt., s. 66.

⁴¹ G. Honegger Fresco, *La figura dell’assistente all’infanzia*, „Vita dell’infanzia” 1967, t. 16, nr 11, s. 11.

szkole powstało „Centro Nascita Montessori”, którego celem było opracowanie odpowiedniego otoczenia dla noworodków w ścisłej współpracy z matkami i bezpośrednia obserwacja zachowania noworodków i ich procesów adaptacyjnych. Jej kolejną inicjatywą było otwarcie „Il Reparto Montessori all’Istituto Provinciale per l’Asistenza all’Infanzia”⁴². Działalność A. Costy Gnocchi ukierunkowana była również na opracowanie programu dla szkoły średniej według wskazówek M. Montessori. W związku z tym otworzyła „La sezione Montessori alla scuola media – Virgillo”⁴³. W 1959 roku otrzymała złoty medal za zasługi dla kultury przyznany przez włoskie Ministerstwo Edukacji.

Działalność A. Costy Gnocchi i jej nowatorskie inicjatywy stały się impulsem do dalszego rozwijania metody M. Montessori i jej aplikacji w różnych obszarach. Propozycje te do dziś nie straciły na aktualności i są wprowadzane do pracy w żłobkach, przedszkolach i szkołach. Pod koniec swojego życia podjęła jeszcze jedną, bardzo ważną dla niej samą, inicjatywę. Była przekonana, że między dzieckiem a Bogiem istnieje szczególna więź, która jej zdaniem polegała na wzajemnym zrozumieniu. Wyrażała to w zdaniu „Dio e il bambino se la intendono” (Bóg i dziecko się rozumieją)⁴⁴. Dlatego w 1954 roku zwróciła się z prośbą do S. Cavalletti, by przygotowała dzieci z jej szkoły do przyjęcia pierwszej komunii.

Kolejnym etapem rozwoju tego dzieła jest założenie w 1963 roku „Stowarzyszenia Marii Montessori dla wychowania religijnego małego dziecka”⁴⁵. Główną inicjatorką jego powstania była A. Costa Gnocchi, która dostrzegała potrzebę formalnego zabezpieczenia tego dzieła i możliwości dalszego jego rozwoju. Ponieważ nie chciała obciążać dodatkową pracą S. Cavalletti i G. Gobbi, zaprosiła do współpracy Rosę Russo Jervolinę, której zaproponowała funkcję sekretarki „Stowarzyszenia” oraz Luigiego Capogrossiego, który został prezesem⁴⁶.

Patronowała również wprowadzaniu do szkół zajęć z religii prowadzonych w szkołach Montessori. Pierwszą taką placówką była szkoła

⁴² C. Pignocco, *Il reparto Montessori all’I.P.A.I. di Roma*, „Vita dell’infanzia” 1967, t. 16, nr 11, s. 16.

⁴³ M. Castelli Di Re, *Le tappe di una vita esemplare*, dz. cyt., s. 6.

⁴⁴ S. Cavalletti, *Dio e il bambino se la intendono*, „Vita dell’infanzia” 1967, t. 16, nr 11, s. 25.

⁴⁵ M. Castelli Di Re, *Le tappe di una vita esemplare*, dz. cyt., s. 5.

⁴⁶ Wywiady z R.R. Jervolino, L. Capogrossim i S. Cavalletti dotyczące założenia „Stowarzyszenia” – zob. G. Honegger Fresco (red.), *Radici nel futuro*, dz. cyt., s. 182–187.

parafialna przy kościele Santa Maria in Aquiro w Rzymie (1964), następnie przy Chiesa Nuova (1965), kolejnymi były szkoły podstawowe Montessori: przy Via Asmara i Via delle Isole Curzolane, Centro di Studi Montessoriani (Via Alpi 1, dla dzieci niepełnosprawnych) oraz w parafiach Santa Maria in Vallicella, Santi Angeli Custodi, San Pio X oraz Madonna di Lourdes. Natomiast poza Rzymem zaczęto prowadzić zajęcia z religii w Bergamo, Brescia, Grignasco (prowincja Novara)⁴⁷. W 1966 roku A. Costa Gnocchi założyła w Rzymie przy Via Francesco Pais Serra 11 ostatni „Dom Dziecięcy” nazwany jej imieniem. Jego celem było prowadzenie obserwacji i badań, przede wszystkim ukierunkowanych na odkrywanie potencjału religijnego dziecka. Jego działalnością zainteresował się Papieski Uniwersytet Salezjański⁴⁸, który przeprowadził badania z zakresu psychologii, związanym z religijnością i jej rozwojem u dzieci poczynawszy od 20 miesiąca życia⁴⁹.

Spotkanie A. Costy Gnocchi z M. Montessori zdeterminowało jej dalszą karierę i działania w poszukiwaniu nowych sposobów realizowania montessoriańskich zasad pedagogicznych. Jednakże ona sama miała stwierdzić, że „w jej życiu najważniejsza nie była „Montessori, ale «wydarzenie religijne»”⁵⁰. Jej wrażliwość na potrzeby dziecka, a także znajomość z S. Cavalletti i G. Gobbi spowodowały zainicjowanie nowych działań w zakresie wychowania religijnego, które aktywnie dalej wspierała, służąc swoją wiedzą, doświadczeniem pedagogicznym i szerokimi kontaktami. To, co nie udało się M. Montessori, zaczęto na nowo badać i rozwijać już dwa lata po jej śmierci.

S. Cavalletti wielokrotnie pisała, że jej koncepcja jest dziełem wielu osób⁵¹, a przede wszystkim jej wieloletniej współpracownicy, G. Gobbi, która wniosła do rozwijanego dzieła wiedzę oraz doświadczenie pedagogiczne i równocześnie montessoriańskie.

⁴⁷ S. Cavalletti, *Dio e il bambino se la intendono*, dz. cyt., s. 27. Por. L. Nam Mi, *L'educazione religiosa del bambino secondo Maria Montessori oggi*, dz. cyt., s. 106.

⁴⁸ Opis pracy w Casa dei Bambini przekazany przez Adelę Costa Gnocchi znajduje się w pracy dyplomowej: P. Arberoa Algarra, *Una experiencia educativo-religiosa en niños de cero a cinco años*, obronionej w Rzymie na Papieskim Uniwersytecie Salezjańskim w 1971 roku.

⁴⁹ S. Cavalletti, *Dio e il bambino se la intendono*, dz. cyt., s. 27. Wszystkie daty zostały zweryfikowane w wywiadzie przeprowadzonym przez Lee Nam Mi z Clarą Brogini, dyrektorką Casa dei Bambini.

⁵⁰ L. Barchiesi, *La „scuoletta” di Palazzo Taverna*, dz. cyt., s. 10.

⁵¹ Na pierwszym miejscu S. Cavalletti wymieniła tutaj dzieci.

Gianna Gobbi urodziła się 15 grudnia 1919 roku w Senigalli znajdującej się w regionie Marche, w prowincji Ankona. Zmarła w Rzymie 29 stycznia 2002 roku. Od 1934 do 1942 roku pracowała w szkole założonej przez A. Costę Gnocchi⁵². W roku szkolnym 1939/40 w Instytucie „Nazareth” (Via Cola di Rienzo) uczestniczyła razem z Flaminą Guidi i Marią Teresą Marchetti w kursie Montessori, który prowadziła A. Costa Gnocchi (odpowiedzialna za część teoretyczną) i Maria Antonietta Paolini (prezentująca część praktyczną)⁵³. Kurs ten, jako jeden z nielicznych prowadzonych w latach 30. ubiegłego wieku w Europie, był autoryzowany przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Montessori (AMI), a dyplomy osobiście podpisała M. Montessori, która w tym samym czasie przebywała w Madrasie, prowadząc tam szkolenia ze swoim synem Mario⁵⁴. Po ukończeniu kursu i uzyskaniu dyplomu w 1939 roku, A. Costa Gnocchi powierzyła jej małą grupkę dzieci w wieku około drugiego roku życia⁵⁵. Trzeba zaznaczyć, że był to pierwszy montessoriański eksperyment pedagogiczny z dziećmi w tym wieku. Z tego powodu G. Gobbi uznaje się za jedną z prekursorok w tym obszarze badań. Wypracowane przez nią założenia praktyczne i teoretyczne dotyczące wychowania małego dziecka są obecnie podstawą pracy w montessoriańskich żłobkach. Swoimi rezultatami dzieliła się podczas VIII Międzynarodowego Kongresu Montessori w San Remo w 1949 roku, który koncentrował się wokół tematu „La formazione dell'uomo nella ricostruzione mondiale”

⁵² G. Gobbi wspomina, że po pierwszych szczęśliwych latach dziecięcych umarła jej matka. Z powodów ekonomicznych rodzina przeprowadziła się do Rzymu. Tam uczęszczała do szkoły przy Via Ripetta prowadzonej przez A. Costę Gnocchi. Ponieważ nauka sprawiała jej kłopoty, w przeciwieństwie do jej braci, A. Costa Gnocchi zaproponowała jej, by ją przerwała i zaczęła pracować u niej w szkole. Początkowo przeciwny temu był jej ojciec, bowiem miała dopiero piętnaście lat, ale ostatecznie zaakceptował jej decyzję. G. Gobbi tak to oceniła po latach: „To było dla mnie wybawienie. W ten sposób weszłam do «Scuoletta», środowiska, które obudziło moje zainteresowania i entuzjazm. [...] Praca pod kierunkiem *Signoriny* (tak nazywano A. Costę Gnocchi) bardzo mi pomogła. Dopiero później uzupełniłam moje wykształcenie, być może wkładając to więcej wysiłku, ale przynajmniej studiowałam z pragnieniem jego zdobycia” – wywiad z G. Gobbi zamieszczony w: G. Honegger Fresco (red.), *Radici nel futuro*, dz. cyt., s. 86.

⁵³ G. Honegger Fresco, *Il cammino di una maestra Montessori di nome Gianna*, „Il quaderno Montessori” 2002, t. 19, nr 73, s. 49.

⁵⁴ C. Grazzini, *In morte di Gianna Gobbi*, „Bollettino dell'AMI Communications” 2002 (maszynopis).

⁵⁵ Opis wspomnienia jak wyglądała jej praca w tym czasie znajduje się w: G. Honegger Fresco (red.), *Radici nel futuro*, dz. cyt., s. 64–65, na podstawie wywiadu przeprowadzonego przez Lię De Pra Cavalleri.

(Formacja człowieka w czasie odbudowywania świata)⁵⁶. Jako asystentka prowadziła wiele kursów dla nauczycieli. Jednym z najważniejszych był międzynarodowy kurs w Perugii, który odbył się w 1950 roku. Był to jeden z ostatnich, któremu przewodniczyła M. Montessori, a jego tematyka dotyczyła wychowania religijnego dziecka. G. Gobbi wspominała, że podczas tego kursu poprosiła Marię Antonietę Paolini, by ją przedstawiła M. Montessori: „Chciałam jej pokazać przedmioty, które sama wykonałam. Wiedziała, kim jestem: prowadziłam zajęcia z dziećmi, które obserwowali uczestnicy kursu, podobnie jak miało to miejsce w San Remo w 1949 roku, kiedy to podczas kongresu w zaimprovizowanej klasie, wśród wielkiego zamieszania i tłumu ludzi, dzieci zademonstrowały nadzwyczajną koncentrację. Oszczędna w słowa, jak miała to w zwyczaju, okazała zainteresowanie moją pracą”⁵⁷.

Camillo Grazzini w swoich wspomnieniach o G. Gobbi napisał: „Największe dzieło Gianni Gobbi zaczęło się w 1954 roku, kiedy Adele Costa Gnocchi, która pragnęła, by ktoś zbadał duchowość dziecka i udzielił adekwatnych odpowiedzi na pytanie jak prowadzić edukację religijną, która będzie się różniła od tej dotychczasowej opartej na tradycyjnym sposobie wychowania, poznała ją z Sofią Cavalletti”⁵⁸. Przez kolejne czterdzieści osiem lat G. Gobbi prowadziła zajęcia z dziećmi, przede wszystkim w wieku od trzeciego do szóstego roku życia. Opracowywała treści i materiał dla wychowania religijnego, prowadziła obserwację dzieci oraz szkolenia przygotowujące nauczycieli do pracy z dziećmi, wspierała radą uczestników kursów. Jest autorką i współautorką kilku monografi na temat wychowania religijnego.

S. Cavalletti wspominała, że w roku 1946 lub 1947 po raz pierwszy miała możliwość zapoznania się z pedagogiką Montessori. Została zaproszona na obserwację zajęć prowadzonych przez nauczycielkę Flaminę Guidi, która prowadziła eksperymentalną grupę w Palazzo Taverna, składającą się z uczniów klas szkoły podstawowej i średniej. Tematem zajęć była historia alfabetu. Jak zauważyła, ten pierwszy kontakt z montessoriańskim środowiskiem rozbudził w niej zainteresowanie wychowaniem dzieci. Dostrzegła bowiem istotną różnicę między zachowaniem uczniów ze szkoły montessoriańskiej, a tym obserwowanym w innych

⁵⁶ G. Honegger Fresco, *Il cammino di una maestra Montessori di nome Gianna*, dz. cyt., s. 49.

⁵⁷ G. Honegger Fresco (red.), *Radici nel futuro*, dz. cyt., s. 177.

⁵⁸ C. Grazzini, *In morte di Gianna Gobbi*, dz. cyt.

placówkach. Stwierdziła, że w ich postawach widać było autonomię i wewnętrzną dyscyplinę. Skorzystała z zaproszenia i częściej odwiedzała „szkółkę”. W tym samym roku rozpoczęła studia⁵⁹.

Kiedy po raz pierwszy zaczęła przygotowywać dzieci do komunii, zapisała że na początku miała tylko Biblię. Podczas pierwszego spotkania wspólnie czytali opowiadanie o stworzeniu świata. Wspominała to tak: „Pamiętam jedno z tych dzieci, o imieniu Paolo (przyrowadzony na zajęcia trochę na siłę): był zachwycony i w momencie kiedy przyszła po niego mama, by zabrać go do domu, jego wielkie czarne oczy wypełniły się łzami. Wcale nie chciał iść do domu. Jego reakcja była intensywna i spontaniczna. To wydarzenie mnie poruszyło, ale nie zdarzyło się ono ten jeden jedyny raz. Przeciwnie, wciąż się powtarza i to w wielu różnych miejscach, przez te wszystkie następne lata”⁶⁰.

Zdaniem S. Cavalletti, kolejnym bardzo ważnym wydarzeniem, które miało znaczenie w dalszym rozwoju wychowania religijnego dziecka, było spotkanie z G. Gobbi, która już na pierwsze spotkanie przyniosła ze sobą „torby wypełnione materiałami, które wcześniej sama przygotowała”⁶¹. To w jaki sposób pracowały, i jak powstawała ich koncepcja wychowania religijnego opartego na zasadach pedagogicznych M. Montessori, ilustruje wypowiedź S. Cavalletti: „Zaczęłyśmy ciężko pracować, zdając sobie sprawę, że dzieci dla zrozumienia czegoś zawsze potrzebują konkretnego (same słowa im nie wystarczą), a następnie tworzyłyśmy nowe materiały, gotowe by je wyrzucić, jeżeliby nie odpowiadały ich potrzebom. Zrobiliśmy ich dużo i wyrzuciłyśmy bardzo wiele! Materiał, który rodzi się w głowie dorosłego, jest «zły». Ten, który wynika z potrzeb dzieci, jest «dobry». Jednakże na początku tego nie wiedziałyśmy”⁶².

Działalność pedagogiczna S. Cavalletti początkowo skoncentrowana była na pracy z dziećmi w wieku około ośmiu lat. Polegała ona na rocznym przygotowaniu do przyjęcia komunii. W swoim „Calendario” odnotowała, że w maju 1955 roku odbyła się pierwsza uroczystość przyjęcia komunii świętej, która miała miejsce u siostr św. Doroty na Wzgórzu Janikulum, podczas której E. Zolli mówił dzieciom o prorokach⁶³. Obecnie przygotowanie do komunii, według jej koncepcji, rozpoczyna się z dziećmi w wieku

⁵⁹ Por. G. Honegger Fresco (red.), *Radici nel futuro*, dz. cyt., s. 172.

⁶⁰ Tamże, s. 173.

⁶¹ Tamże.

⁶² Tamże.

⁶³ S. Cavalletti, *Calendario*, dz. cyt.

trzech lat, a cały proces wychowania religijnego trwa do dwunastego roku życia. W pewnym okresie pracowały również z młodzieżą, która przygotowywała się do przyjęcia bierzmowania, ale to, co zaproponowały dla tego etapu wychowania religijnego, ich zdaniem wymaga dalszego opracowania. W niektórych ośrodkach na świecie pracuje się również z dziećmi powyżej dwunastego roku życia.

Istotnym etapem dla uznania i rozpowszechnienia w Rzymie koncepcji pedagogicznej S. Cavalletti było nawiązanie współpracy z o. Antonim Temofonte⁶⁴ (pierwsze spotkanie miało miejsce w październiku 1955 roku). Dzięki niemu otworzono pierwszy ośrodek parafialny, działający przy kościele Santa Maria in Aquiro. Za jego pośrednictwem zaczęto również prowadzić rozmowy z wikariatem diecezji rzymskiej. Celem było uzyskanie zgody na prowadzenie kursów dokształcających dla dorosłych. Nie było to łatwe, bowiem, po pierwsze, nie dostrzegano takiej potrzeby (dotychczas nie prowadzono takich kursów), po drugie, program należało dostosować do ich wytycznych. S. Cavalletti ostatecznie otrzymała pozwolenie i w roku szkolnym 1961/62 we współpracy z dominikaninem o. Ciprianem Vagagginim przeprowadziła pierwszy kurs dla dorosłych przy Via degli Orsini 34. Program kursu wymagał akceptacji, dlatego przedłożyła go wspomnianemu wyżej ojcu z prośbą o przeczytanie i wskazanie braków w celu ich uzupełnienia. Po jego przeczytaniu, stwierdził, że „nie ma w nim żadnych braków” oraz „że tym, co go ukierunkowało i pozwoliło stworzyć istotne i konkretne *curriculum* dla dorosłych, były właśnie potrzeby dziecka”⁶⁵. W latach późniejszych, to znaczy od 1967 do 1972 roku, kursy odbywały się w wikariacie. Potem na nowo przy Via degli Orsini, aż do 2011 roku.

W 1961 roku S. Cavalletti wraz z G. Gobbi opublikowały pierwszą monografię, w której opisały swoje doświadczenia związane z wychowaniem religijnym dziecka, odwołującym się do zasad pedagogicznych M. Montessori. Publikacja zatytułowana *Educazione religiosa, liturgia e metodo Montessori* (Edukacja religijna, liturgia i metoda Montessori) została przetłumaczona na język angielski⁶⁶ i portugalski⁶⁷. Natomiast

⁶⁴ Ze Zgromadzenia Ojców Somasków św. Hieronima Emilianiego.

⁶⁵ G. Honegger Fresco (red.), *Radici nel futuro*, dz. cyt., s. 175.

⁶⁶ S. Cavalletti, G. Gobbi, *Teaching Doctrine and Liturgy: the Montessori Approach [by] Sofia Cavalletti and Gianna Gobbi*, Alba House, Staten Island, NY 1964.

⁶⁷ S. Cavalletti, G. Gobbi, *A educação religiosa, liturgia e método Montessori*, trad. M.L. Toselli, Paulinas, São Paulo 1966.

w książce *Alcuni principi montessoriani applicati alla catechesi dei bambini*⁶⁸ (Wybrane zasady montessoriańskie zastosowane w katechezie dla dzieci) G. Gobbi przedstawiła syntezę osobistego doświadczenia jako nauczyciela montessoriańskiego w wychowaniu religijnym dziecka. Pozycja ta ukazała się również w języku angielskim⁶⁹ i hiszpańskim⁷⁰. Autorka wyjaśniła w niej na czym polega pośrednia rola przygotowanego środowiska i osób dorosłych w procesie religijnego wychowania dziecka. Wskazała na podobieństwa i różnice zachodzące między materiałem rozwojowym przygotowanym przez M. Montessori, a tym opracowanym na potrzeby wychowania religijnego. Dała też praktyczne wskazówki jak prowadzić zajęcia, zorganizować przygotowane otoczenie, materiał, przeprowadzać lekcję ciszy, ruchu. Jest pewnego rodzaju kompendium metodycznych podstaw wychowania dziecka.

Odwołując się do myśli pedagogicznej M. Montessori i jej ogólnej koncepcji wychowania dziecka, S. Cavalletti wraz z G. Gobbi opracowywały nie tylko nową metodę nauczania, ale także dobierały treści korespondujące z jego możliwościami i potrzebami religijnymi. Tematy, które prezentowały dzieciom, wymagały przygotowania odpowiednich materiałów rozwojowych, określanych jako „zmaterializowana abstrakcja”⁷¹. Wskaźnikiem oceny przydatności opracowanych przez nie materiałów rozwojowych dla wychowania religijnego była częstotliwość ich wybierania przez dzieci do pracy indywidualnej oraz to, czy powodowały one u nich koncentrację oraz prowadziły do konstruowania wiedzy. Od samego początku aż do 2011 roku materiały te, jeśli w praktyce się nie sprawdzały, często ulegały różnym modyfikacjom. S. Cavalletti wspominała: „Najważniejsza była obserwacja dziecka, by je zrozumieć... Pamiętam, jak przez całą noc nie spałam, czekając na moment kiedy będę mogła zaprezentować nowy materiał dzieciom, który przygotowałyśmy.

⁶⁸ G. Gobbi, *Alcuni principi montessoriani applicati alla catechesi dei bambini*, Associazione „M. Montessori” per la formazione religiosa del bambino, Roma [b.r.].

⁶⁹ G. Gobbi, *Listening to God with the Children*, trans. R. Rojcewicz, Treehaus Communications, Loveland, 1998.

⁷⁰ G. Gobbi, *Algunos Principios Montessorianos aplicados a la catequesis de los niños*, Asociación Mexicana Para la Formación Religiosa, A.C. Manuel Porrua, S.A., México D.F. 1996.

⁷¹ Materiał rozwojowy jest szczególnym rodzajem środka dydaktycznego, który ma przede wszystkim służyć dziecku, a nie nauczycielowi. Jest konstruowany według pewnych zasad opisanych i opracowanych przez M. Montessori. O różnicach między materiałem Montessori a materiałem religijnym piszę w następnym rozdziale.

Kiedy go pokazałyśmy, okazało się, że się nie nadaje, tylko dlatego, że zrodził się w naszych głowach. Niektóre materiały są od wielu lat takie same, ale nigdy nie podchodziliśmy do nich jako do czegoś pewnego i raz na zawsze ustalonego. Bez retoryki: to prawda, że dzieci były dla nas nauczycielami, w tym sensie, że nasza praca stopniowo wynikała z ich reakcji na to, co im proponowałyśmy. Były też nauczycielami w sensie «życia duchowego», «istotności», która je charakteryzuje: w tej kwestii są bardzo rygorystyczne. Jak tylko odchodziło się od tego, co było najważniejsze, od razu dawały nam to odczuć⁷².

Wypowiedź ta, jak i przytoczona wcześniej, mają bardzo podobny wydźwięk. Nie tylko pokazują w jaki sposób tworzyła się myśl pedagogiczna dotycząca wychowania dziecka (w tym program i metoda oraz wizja dziecka i dzieciństwa), ale przede wszystkim obrazują postawę obu autorek. Cechowała je otwartość na dziecko i na to, co one same tworzyły, ale też emocjonalne zaangażowanie. Praca ta dawała im satysfakcję, mimo że nie mogły, a nawet nie chciały prowadzić badań w celu oceny i weryfikowania efektów swoich oddziaływań na rozwój religijny, a przede wszystkim na życie duchowe dzieci. Uważały, że sfera duchowa jest indywidualną i prywatną sprawą każdej osoby, której nie tylko się nie da, ale przede wszystkim nie można oceniać. Rolą dorosłego jest obserwowanie reakcji dzieci na treści, które się im proponuje, w celu zdiagnozowania czy w danym momencie korespondują one z ich potrzebami i rozwojem. Te właśnie reakcje (radość, pokój, zachwyt, zdumienie, cisza, kontemplacja, modlitwa) były dla nich bodźcami do tworzenia nowej metody, ale też wskaźnikami prawidłowego rozwoju duchowego dzieci. Stanowiły również podstawę do rozbudzania w nich zainteresowania wiedzą religijną, która nie była w ten sposób przyswajana mechanicznie.

Oprócz przytoczonych wyżej wspomnień, także analiza notatek sporządzonych przez S. Cavalletti w udostępnionym po jej śmierci „*Calendario*”⁷³ wskazuje na specyfikę ich pracy. Można zauważyć, że zaznacza w nim te bardziej „spektakularne” zmiany, które wywołały oczekiwane reakcje dzieci, a często też były efektem długo trwających opracowań. I tak, w 1954 roku zapisała, że powstała pierwsza prezentacja alegorii o krzewie winnym, a w roku 1963 została ona poddana

⁷² G. Honegger Fresco (red.), *Radici nel futuro*, dz. cyt., s. 173.

⁷³ S. Cavalletti, *Calendario*, dz. cyt., więcej szczegółowych informacji podanych chronologicznie zob. <<http://cbpvespa.weebly.com/storia-della-catechesi-del-buon-pastore.html>> (dostęp: 1.08.2015).

modyfikacji. (Jest to tekst, na którym opiera się przygotowanie dzieci do przyjęcia pierwszej komunii). W 1960 roku tematy związane z wychowaniem moralnym, zwane maksymami, były prezentowane dopiero dzieciom powyżej dziewiątego roku życia. Dziewiętnaście lat później, czyli w 1979 roku, zaczęły je przedstawiać dzieciom w wieku od szóstego roku życia. Dzieci w tym wieku wykazywały szczególne zainteresowanie zagadnieniami związanym z regułami i normami moralnymi. Liturgia stanowiła dla nich zawsze ważny aspekt wychowania religijnego dziecka. W centrum nauczania, zwłaszcza dzieci najmłodszych, znajdują się tematy o Mszy świętej⁷⁴. Pewne materiały, które wykorzystywały w swojej pracy, były opracowane wcześniej przez M. Montessori. Jednak nie zatrzymywały się tylko na jej propozycjach. Tematy przybliżające liturgię opracowywały na początku lat 60., ale ulegały one modyfikacjom (na przykład prezentacja prefacji powstała w latach 1961/62, przygotowanie kielicha – odkrywanie znaczenia gestu połączenia kilku kropel wody z winem – w roku 1962, ale w latach 1997/98 zmieniono całkowicie wcześniej opracowaną prezentację zatytułowaną „Tajemnica wiary”). W roku 1963 opublikowały materiał dydaktyczny dotyczący chrztu, bierzmowania i spowiedzi⁷⁵, który w niezmienionej formie funkcjonuje do dziś. W promanuskrypcie *Appunti di liturgia*⁷⁶ przedstawione zostało znaczenie liturgii w kontekście kosmicznego planu Bożego oraz tradycji biblijnej, wyjaśniono też znaczenie poszczególnych sakramentów. Treści zawarte w tej pozycji stanowią podstawę teoretyczną założeń metodycznych wychowania religijnego dziecka. Pozycja ta została przetłumaczona na język hiszpański⁷⁷. Natomiast w języku angielskim opublikowano pozycję zatytułowaną *Living Liturgy: Elementary Reflections*⁷⁸.

W następnych latach S. Cavalletti i G. Gobbi opracowywały również treści związane z prezentacją historii królestwa Bożego wykorzystując w tym celu metodę typologii⁷⁹. Istotne było ukazanie jej w kategorii

⁷⁴ S. Cavalletti używa tu terminu „mszo-centryczny”, który określa układ treści.

⁷⁵ S. Cavalletti, G. Gobbi, *Il battesimo, la Cresima, la Penitenza. Materiale didattico per l'educazione religiosa secondo i principi montessoriani*, Edizioni Paoline, Roma 1963.

⁷⁶ S. Cavalletti, *Appunti di liturgia*, Pro-manuscripto, Roma 1990 (wyd. wznowione).

⁷⁷ S. Cavalletti, *Apuntes de Liturgia*, Asociación Mexicana Para la Formación Religiosa, A.C. Manuel Porrua, S.A., México D.F. 1987.

⁷⁸ S. Cavalletti, *Living Liturgy. Elementary Reflections*, trans. P.M. Coulter, J. Coulter, Catechesis of the Good Shepherd Publications, Oak Park, IL 1998.

⁷⁹ Wybór typologii, jak i kategorii pamiątki wynika z jej badań biblijnych. Zob. m.in.: S. Cavalletti, *Typology and Memorial*, „SIDIC” 1986; S. Cavalletti, *Tipologia*

czasowości z jej trzema punktami (lub inaczej wymiarami czasu: przeszłości, terażniejszości i przyszłości): stworzeniem, odkupieniem i paruzją. Początkowo autorki nie miały odpowiednich materiałów, prezentacja była oparta tylko na opowiadaniu, dopiero w 1975 roku powstała tzw. wstęga czasu i kolejne materiały do prezentacji historii oraz podstawy teoretyczne tej koncepcji⁸⁰. Należy zauważyć, że również ekumenizm był ważnym aspektem wychowania religijnego dziecka w ujęciu S. Cavalletti, a także w jej działalności naukowej⁸¹, czego efektem było opracowanie materiału do prezentacji historii Izraela⁸². W 2006 roku opracowała temat dotyczący cudów Jezusa opisanych w Ewangelii, które ukazała na tle całej historii biblijnej⁸³.

To tylko kilka przykładów obrazujących dynamikę i charakter powstawania tego, co można nazwać zarysem treści składających się na program wychowania religijnego dziecka w jej koncepcji. Trzeba jednocześnie dodać, że zdaniem S. Cavalletti podstawą jej programu jest dziecko, które posiada zdolność nawiązywania relacji z Bogiem. Wychodzi ona tu z założenia, że jeżeli dziecko żyje własnym życiem religijnym, to dorosły nie może opierać się na swoim doświadczeniu i teoretycznej wiedzy, dlatego „nie będzie mógł też programować własnej pracy za stolikiem [...]”. Będzie musiał przyjąć postawę obserwatora, czekając aż dziecko wskaże

e memoriale, „La sapienza della Croce” 1999, t. 14, nr 1; S. Cavalletti, *Memorial and Typology in Jewish and Christian Liturgy*, „Letter and Spirit” 2005, nr 1.

⁸⁰ Zob. S. Cavalletti, *La storia della salvezza. Dalla creazione alla parusia*, Roma 1995, [tłum. ang.: *History's Golden Thread: The History of Salvation*, trans. R. Rojcewicz, Catechesis of the Good Shepherd Publications, Chicago 1999. Wyd. poprawione: S. Cavalletti, *La storia del Regno di Dio. Dalla creazione alla parusia*, Parte 1, Tau Editrice, Todi 2009 oraz S. Cavalletti, *La storia del Regno di Dio. La liturgia e la costruzione del regno*, Parte 2, Tau Editrice, Todi 2010.

⁸¹ W swych pracach wskazywała na podobieństwa między duchowością chrześcijańską i żydowską. Zob. S. Cavalletti, *Ebraismo e spiritualità cristiana*, Editrice Studium, Roma 1966; S. Cavalletti, *Remember the Lord your God: A History of the Jewish People*, „Liturgical Training Publications” 2003, nr 1. Wskazywała na ciągłość historii, zob. S. Cavalletti, *Gesù Messia e Mosè*, „Antoniano” 1961, nr 36; S. Cavalletti, *La visione messianica di Abramo*, „Bibbia e Oriente” 1961, nr 3; S. Cavalletti, *Alcuni rubriche liturgiche giudaiche e cristiane*, „Antoniano” 1961, nr 36; S. Cavalletti, *Morte e risurrezione nella redenzione d'Israele*, „Antoniano” 1964, nr 29.

⁸² W 2004 roku opublikowano materiał do prezentacji tematu historii Izraela. S. Cavalletti, *La storia d'Israele. Striscia storica e due libretti di accompagnamento. La storia del popolo ebraico tra memoria e speranza, e la storia del popolo ebraico da Abramo alla parusia*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli 2004.

⁸³ S. Cavalletti, *Storia del regno di Dio. Dai profeti alla parusia. I miracoli di Gesù*, Roma 2006 (tekst niepublikowany).

mu jakie elementy przesłania chrześcijańskiego pojmuję, jaki aspekt Bóże oblicza zaspokaja jego dziecięce potrzeby”⁸⁴. Stwierdza również, że „wszystkie programy byłyby bezużyteczne, gdyby ludzkie stworzenie nie otrzymało zdolności nawiązania relacji z Bogiem”⁸⁵. W ten sposób przestrzegała przed błędnym rozumieniem programu i jego tworzeniem, często polegającym na nieświadomym przesunięciu akcentu z podmiotu wychowania, którym jest dziecko, na treść, czyli na przedmiot. Propozycja, aby program ograniczyć tylko do niezbędnych treści, na których należało skoncentrować uwagę dzieci. Podkreślała też, że przekaz treści religijnych ma być obiektywny, to znaczy oparty na Biblii i liturgii, a nie na subiektywnym doświadczeniu dorosłego.

W 1963 roku z inicjatywy A. Costy Gnocchi, o czym już było wspomniane, powstaje „Stowarzyszenie Marii Montessori dla wychowania religijnego małego dziecka”, przy którym zaczyna działać „Centrum Formacyjne Dobrego Pasterza”. Początkowo celem stowarzyszenia było opracowanie nowej metody uwzględniającej praktyczne zastosowanie zasad montessoriańskich, następnie otwieranie ośrodków wychowania religijnego przy szkołach i parafiach oraz wspieranie pracy katechetycznej, kształcenie nauczycieli-katechetów i innych osób dorosłych zainteresowanych tą koncepcją, a także propagowanie tej formy pracy przez publikacje, warsztaty i organizowanie konferencji. Obecnie działa kilka narodowych stowarzyszeń (Kolumbia, Meksyk, Kanada, Niemcy, Australia, Stany Zjednoczone) oraz ośrodki założone przez Siostry Misjonarki Miłości, które zrzeszają osoby zainteresowane Katechezą dobrego Pasterza, rozpowszechniają idee wychowania religijnego i prowadzą szkolenia.

W 1965 roku ks. Giulio Salimei zaproponował S. Cavalletti i G. Gobbi, aby opracowały przewodniki metodyczne dla katechetów i podręczniki dla dzieci w oparciu o obowiązujące dokumenty Kościoła katolickiego dotyczące nauczania katechezy. W 1966 roku opublikowały one podręcznik dla pierwszej klasy zatytułowany *Io sono il buon Pastore* (Ja jestem dobrym Pasterzem). Wydrukowano go w nakładzie 13 tysięcy egzemplarzy⁸⁶. W następnych latach opublikowały przewodniki metodyczne i podręczniki dla dzieci do klas od drugiej do piątej w języku włoskim

⁸⁴ S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka. Doświadczenia z dziećmi w wieku od 3 do 6 lat*, tłum. K. Stopa, Wydawnictwo WAM, Kraków 2001, s. 60.

⁸⁵ S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka w wieku od 6 do 12 lat*, dz. cyt., s. 20.

⁸⁶ S. Cavalletti, G. Gobbi, *Io sono il buon Pastore. Sussidi per la catechesi dei bambini, I anno. Guida per il catechista*, Coletti, Perugia 1966, (wyd 6. – 1974).

i hiszpańskim⁸⁷. Wszystkie przewodniki i podręczniki otrzymały kościelne pozwolenie na publikację (Nihil obstat i Iprimatur). W latach 2006–2009 przewodniki te zostały poprawione przez S. Cavalletti i ponownie wydane⁸⁸. Z podręczników tych korzystają katecheci pracujący przede wszystkim w Meksyku i Ameryce Łacińskiej. Pracują oni z dziećmi pochodzącymi z ubogich środowisk. Są to bardzo liczne grupy, dlatego wychowanie religijne w formie proponowanej przez S. Cavalletti z wykorzystaniem zasad montessoriańskich, a co za tym idzie praca indywidualna z materiałami specjalnie skonstruowanymi dla dzieci, są trudne do realizacji.

Oprócz wyżej wymienionych publikacji, S. Cavalletti wydała dwie monografie, które odegrały istotną rolę dla recepcji jej koncepcji na świecie, bowiem zostały one przetłumaczone na kilka języków. Pierwsza to pozycja zatytułowana *Il potenziale religioso del bambino. Descrizione di un'esperienza con bambini da 3 a 6 anni*⁸⁹. Została ona przetłumaczona została na wiele języków (na angielski⁹⁰, francuski⁹¹, hiszpański⁹², koreański, portugalski⁹³, niemiecki⁹⁴, polski⁹⁵, chorwacki⁹⁶). Drugą monografią

⁸⁷ S. Cavalletti, G. Gobbi, *Io sono il buon Pastore. Dottrina cristiana per il secondo anno. Guida per il catechista*, Coletti, Perugia 1971 (podobnie podręczniki dla klas III, IV i V – Perugia 1971).

⁸⁸ S. Cavalletti, G. Gobbi, „*Io sono il buon Pastore*”. *Guida per il catechista, I anno*, Tau Editrice, Todi 2006; t. 2 i 3 – Todi 2007; t. 4 i 5 – Todi 2009. Pełne odnośniki do tych przewodników są zamieszczone w bibliografii.

⁸⁹ S. Cavalletti, *Il potenziale religioso del bambino. Descrizione di un'esperienza con bambini da 3 a 6 anni*, Città Nuova, Roma 1979.

⁹⁰ S. Cavalletti, *The Religious Potential of the Child: Experiencing Scripture and Liturgy with Young Children*, trans. P.M. Coulter, J. Coulter, Liturgy Training Publications, Chicago 1992.

⁹¹ S. Cavalletti, *Le potentiel religieux de l'enfant. Une expérience avec des enfants de trois à six ans*, Desclée de Brouwer, Paris 2007.

⁹² S. Cavalletti, *El Potencial Religioso del Niño I*, Asociación Mexicana Para la Formación Religiosa, A.C. Manuel Porrua, S.A., México D.F. 1987.

⁹³ S. Cavalletti, *O potencial religioso da criança: descrição de uma experiência com crianças de 3 a 6 anos*, Loyola, São Paulo 1985.

⁹⁴ S. Cavalletti, *Das religiöse Potential des Kindes. Religiöse Erziehung im Rahmen der Montessori-Pädagogik. Erfahrungen mit Kindern im Alter von 3–6 Jahren*, Herder, Freiburg – Basel – Wien 1994.

⁹⁵ S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka. Doświadczenia z dziećmi w wieku od 3 do 6 lat*, dz. cyt.

⁹⁶ S. Cavalletti, *Otrokove verske zmožnosti. Opis izkušnje s tri- do šestletnimi otroki*, Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje in kulturo, Ljubljana 2008.

jest *Il potenziale religioso tra i 6 e i 12 anni*⁹⁷, którą również przetłumaczono na język angielski⁹⁸, hiszpański⁹⁹ i polski¹⁰⁰. W obydwu tych opracowaniach autorka opisuje swoje doświadczenie w pracy z dziećmi odpowiednio w trzech grupach wiekowych, które wynikają z zasad pedagogicznych M. Montessori (pierwszy poziom to grupa mieszana, z dziećmi w wieku od trzeciego do szóstego roku życia, drugi poziom obejmuje dzieci od szóstego do dziewiątego roku życia, trzeci poziom – dzieci w wieku od dziewiątego do dwunastego roku życia). Pozycje te są syntezą głównych założeń jej koncepcji wychowania religijnego dziecka. Autorka odpowiada w nich między innymi na pytania: kim jest dziecko i kim jest Bóg? Czym się charakteryzuje religijność dziecka na poszczególnych etapach wiekowych? Jak się zmieniają jego potrzeby duchowe? Jaka jest rola dorosłego? Jaka jest rola przygotowanego otoczenia? Jak prowadzić dziecko do udzielania odpowiedzi Bogu? Jaka jest jego modlitwa? Na czym polega wychowanie moralne? To tylko nieliczne kwestie poruszane w tych monografiach, które zobrazowane są licznymi i praktycznymi przykładami polegającymi, po pierwsze, na opisie materiału i sposobu w jaki dany temat jest dzieciom przedstawiany. Po drugie, S. Cavalletti cytuje wypowiedzi dzieci, opisuje ich reakcje, analizuje ich rysunki, które były wskaźnikami dla doboru treści i metody ich prezentacji.

Oprócz bezpośredniej pracy z dziećmi oraz opracowywania teoretycznych i praktycznych założeń, autorka publikuje książki i szereg artykułów, które stanowią jej kolejny obszar działań pedagogicznych. W ten sposób dzieli się własnym doświadczeniem, a jednocześnie popularyzuje nową koncepcję wychowania religijnego. W 2004 roku opracowuje wraz z włoskim stowarzyszeniem charakterystyczne aspekty Katechazy dobrego Pasterza, stanowiące swego rodzaju *curriculum* oraz przedstawia krótko jej historię¹⁰¹.

⁹⁷ S. Cavalletti, *Potenziale religioso tra i 6 e i 12 anni*, Città Nuova, Roma 1996.

⁹⁸ S. Cavalletti, *The Religious Potential of the Child 6 to 12 Years Old: A Description of an Experience*, trans. R. Rojcewicz, A.R. Perry, Catechesis of the Good Shepherd Publications, Oak Park, IL 2002.

⁹⁹ S. Cavalletti, *El Potencial Religioso del Niño II*, Asociación Mexicana Para la Formación Religiosa, A.C. Manuel Porrua, S.A., México D.F. 1987.

¹⁰⁰ S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka w wieku od 6 do 12 lat*, dz. cyt.

¹⁰¹ S. Cavalletti, *Le caratteristiche della catechesi del buon Pastore*, w: *La catechesi del buon Pastore. 1954–2004. Aspetti di un'esperienza*, red. S. Cavalletti, Edizione Tau, Todi 2004.

Analizując treści zawarte w artykułach jej autorstwa, można wskazać na kilka istotnych zagadnień dotyczących dziecka i jego religijności¹⁰², które są argumentem za wczesnym rozpoczęciem edukacji religijnej dzieci w wieku około drugiego/trzeciego roku życia, a nie dopiero w wieku szkolnym, co było i nadal jest stosowaną praktyką we Włoszech. Wiąże się to z oddzieleniem nauki religii w szkole od katechezy, której celem jest przygotowanie dzieci w parafii do przyjęcia sakramentu pojednania i pierwszej komunii świętej. Katechezy te są adresowane do dzieci w wieku około siódmego/ósmego roku życia, na które są one zapisywane przez rodziców.

W 1983 roku papież Jan Paweł II odwiedził centrum katechetyczne działające przy parafii Nostra Signora di Lourdes przy Viale Tor Marancia, które założyła i przez wiele lat prowadziła Tilda Cocchini. Obserwując dzieci zajmujące się swoją pracą, papież stwierdził: „Nie miałem nigdy tak pięknej homilii” oraz „to potwierdza, że królestwo Boże jest w dzieciach”¹⁰³.

Kolejnym przejawem rozpowszechniania koncepcji wychowania dziecka według metody S. Cavalletti jest kształcenie i przygotowanie nauczycieli do prowadzenia zajęć z wychowania religijnego na całym świecie. Uczestnicy dwuletnich kursów dokształcających dla katechetów, które odbywają się w Rzymie, po złożeniu egzaminu końcowego otrzymują dyplom wydawany przez Wydział Katechetyczny Uniwersytetu Laterańskiego¹⁰⁴.

Oprócz mających miejsce w Rzymie kursów dla dorosłych, S. Cavalletti i G. Gobbi prowadziły szkolenia za granicą. Pierwsze takie kursy odbyły się w Irlandii, USA i Meksyku. W późniejszym czasie szkolenia były prowadzone przez liderów wykształconych w Rzymie lub w innych ośrodkach powstających na całym świecie. Wśród osób, które wniosły istotny wkład w popularyzowaniu tej koncepcji, należy wymienić między innymi: Tildę Cocchini, Norę Bonilla, Marię Christlieb, Lupitę Palafox, Patrycję Coulter, Alessandrę Bonetti, Herminię Wasserzug, Claudię Margaritę Schmitt¹⁰⁵.

¹⁰² S. Cavalletti, *La religiosità della prima infanzia nel metodo Montessori (1)*, „Vita dell’infanzia” 1971, t. 20, nr 12, s. 11–12; S. Cavalletti, *La religiosità della prima infanzia nel metodo Montessori (2)*, „Vita dell’infanzia” 1971, t. 20, nr 1, s. 7–8.

¹⁰³ Zob. S. Cavalletti, *Cadere sul campo* (tekst napisany w 2002 roku z okazji pierwszej rocznicy śmierci wieloletniej współpracownicy Tildy Camosso Cocchini), w: S. Cavalletti, *La catechesi del buon Pastore*, dz. cyt., s. 91–94.

¹⁰⁴ Egzaminy są dobrowolne.

¹⁰⁵ O działalności tych osób piszę szerzej w rozdziale czwartym poświęconym recepcji tej koncepcji na świecie.

Koncepcja wychowania religijnego dziecka S. Cavalletti wiąże się z pedagogicznymi założeniami M. Montessori, która postulowała holistyczne i integralne podejście do jego rozwoju. Jednym z obszarów, które proponowała, było wychowanie religijne dziecka w wieku przedszkolnym. Podejmowane przez M. Montessori próby opracowania praktycznych założeń wspierających rozwój religijny dziecka ostatecznie sama oceniła jako niewystarczające. Jednakże opisując genezę badanej koncepcji należy odwołać się również do działalności M. Montessori i przedstawić jej wkład w wychowanie religijne dziecka, do którego odwołuje się S. Cavalletti.

2. Montessoriańskie inspiracje u podstaw koncepcji wychowania religijnego dziecka Sofii Cavalletti

Już na początku tej części rozważań trzeba podkreślić, że działalność naukowa i pedagogiczna M. Montessori od samego początku budziła sprzeczne emocje. Z jednej strony była pozytywnie postrzegana, z drugiej krytykowana i oceniana bardzo negatywnie. Na rozwój i recepcję jej systemu pedagogicznego na świecie miały wpływ wydarzenia historyczne oraz przemiany społeczno-polityczne i dynamiczny rozwój nauki. Ponieważ podstawy swojej pedagogiki zaczęła tworzyć w latach od 1896 do 1909 roku, a następnie je modyfikowała i rozwijała aż do roku 1952, nie można jednoznacznie zaklasyfikować jej do jednego konkretnego nurtu. Współcześnie podejmuje się próby reinterpretacji jej teorii wychowania w świetle nowych wyników badań z zakresu psychologii rozwojowej, pedagogiki czy medycy. We Włoszech jej metoda nie jest aż tak popularna, jak w innych krajach europejskich czy w Stanach Zjednoczonych, chociaż w ostatnich latach zauważa się stopniowy wzrost zainteresowania nią wśród nauczycieli-wychowawców pracujących w żłobkach, przedszkolach i szkołach. Obecnie można jednak zauważyć zintensyfikowanie badań nad tą koncepcją, zwłaszcza w obszarze historii wychowania we Włoszech¹⁰⁶.

¹⁰⁶ W ostatnich latach opublikowano kilka pozycji przedstawiających jej biografię oraz analizowano historyczno-polityczne uwarunkowania rozwoju jej koncepcji we Włoszech. Zob. np.: S. Bucci, *Educazione dell'infanzia e pedagogia scientifica. Da Froebel a Montessori*, Bulzoni Editore, Roma 1990; G. Cives, *Maria Montessori. Pedagogista complessa*, Edizioni ETS, Pisa 2001; G. Cives, *L'«Educazione dilatatrice» di Maria Montessori*, ANICIA, Roma 2008; G. Cives, A. D'Arcangeli, F. Pesci, P. Trabalzini, *Verso la scuola di tutti. Pedagogisti italiani del Novecento*, UniversItalia, Roma 2013.

Poglądy M. Montessori na wychowanie były poddawane krytycznej ocenie od samego początku, czyli już w momencie opublikowania jej pierwszej książki w 1909 roku *Il metodo*¹⁰⁷, w której opisuje ona swoje doświadczenie w pracy z dziećmi w „Casa dei Bambini” (Dom Dziecięcy). Analiza literatury pokazuje, że w zależności od wyznawanego światopoglądu autora oraz sytuacji polityczno-społecznej jej koncepcja znajdowała uznanie bądź nie. Wspomnianą książkę w ciągu czterdziestu lat autorka pięciokrotnie poprawiała i na nowo wydawała¹⁰⁸. Zmiany w niej wprowadzane wynikały z nieustannej obserwacji dzieci, co z kolei prowadziło do pogłębienia refleksji na temat ich wychowania. Były one także inspirowane narastającą krytyką ukazującą się w różnych czasopismach, wobec której autorka nie pozostawała obojętna¹⁰⁹.

Jedną z podnoszonych kwestii, istotnych dla poruszanego tu zagadnienia, była krytyczna ocena przyjętych przez M. Montessori założeń filozoficznych. Zastanawiano się czy jest ona zgodna z nauką Kościoła katolickiego, bowiem dostrzegano w niej zbieżność z naturalizmem, który był poddawany krytyce. Problemem było zaakceptowanie postulowanej przez nią wolności oraz odrzucenie nagród i kar, czy drugoplanowa rola nauczyciela, co ewidentnie kłóciło się z tradycyjnym pojmowaniem wychowania. Twierdziła również, że dziecko z natury jest dobre, powołując się na naturalizm głoszony przez Jeana Jacques’a Rousseau¹¹⁰. Twierdził on, że skoro człowiek pochodzi od Doskonałego Bytu, to nie może w swojej naturze być zły. Konsekwencją tego był postulat natury pedagogicznej, by dziecko pozostawić samemu sobie, aż do momentu kiedy jego „Ja” rozwinie się samo w najpełniejszej wolności. Podkreślał, że każda pomoc udzielana przez drugiego człowieka nie tylko jest nieużyteczna, ale wręcz szkodliwa. Wszelkie zewnętrzne interwencje natury

¹⁰⁷ M. Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini*, T. Lapi, Città di Castello 1909.

¹⁰⁸ Porównanie wszystkich pięciu wydań zob.: M. Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini. Edizione critica*, a cura dell'Institutio Superiore di Ricerca e Formazione dell'Opera Nazionale Montessori, Edizione ONM, Roma 2000.

¹⁰⁹ Np. w „La civiltà cattolica”, „Rivista pedagogica”, „Sentinella antimodernista”, „Civitas”. Zob. więcej: P. Trabalzini, *Il metodo della pedagogia scientifica di Maria Montessori. Scienza e non solo*, w: G. Cives, M.A. D’Arcangeli, F. Pesci, P. Trabalzini, *Verso la scuola di tutti. Pedagogisti italiani del Novecento*, dz. cyt., s. 152.

¹¹⁰ J.J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, tłum. W. Huzarski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN, Wrocław 1955.

społecznej były dla niego przeszkodą w rozwoju dziecka, dlatego celem wychowania miało być pozostawienie go samego prawom natury. Natomiast M. Montessori prezentowała zupełnie inne podejście wychowawcze. Studiując dzieła Jeana Marca Itarda, który opiekował się dzieckiem znalezionym w lesie, żyjącym przez wiele lat z dala od społeczeństwa, czyli w postulowanych przez J.J. Rousseau naturalnych warunkach, stwierdziła, że to nie prawa natury mają wychowywać dziecko, ale społeczeństwo. Ponadto, zajmując się w klinice psychiatrycznej dziećmi opóźnionymi intelektualnie, szukała przyczyn tych opóźnień nie tyle w ich naturze (cechach wrodzonych), ile w środowisku społecznym. Doszła do wniosku, że to brak odpowiednich bodźców przyczynił się w znacznym stopniu do opóźnienia rozwoju tychże dzieci.

W 1919 roku, po ukazaniu się jej kolejnej publikacji *L'autoeducazione*¹¹¹, jezuita Mario Barbera dokonał oceny jej propozycji wychowania dziecka z katolickiego punktu widzenia. Poruszył też kwestię odnoszącą się do poglądów J.J. Rousseau i jego błędnego rozumienia dobra naturalnego, czego jednak nie dostrzegł „ani w myśli, ani w praktyce Montessori”¹¹². Uważał, że autorka, chcąc „walczyć ze sztuczną i sztynną pedanterią, która nie jest dostosowana do możliwości dziecka”¹¹³, używa w sposób niewłaściwy terminów zapożyczonych od niego. Potwierdzeniem tego jest wypowiedź M. Montessori, która sama napisała, że „punktem wyjścia do prawdziwego zrozumienia naszej pracy nie jest «metoda wychowania», ale obserwacja rozwoju zjawisk psychologicznych, które były niezauważane i zatem pozostawały nieznane przez tysiąclecia”¹¹⁴. M. Barbera uważał, że dla niej spontaniczny rozwój dziecka polegał na pozostawieniu mu wolności, bez zbytecznych interwencji, które raczej przeszkadzają w jego cichym i spokojnym wzrastaniu. Jednakże zaznaczał, że pozostawienie dziecku wolności jej nie wystarcza. Rozwój psychiczny wymaga odpowiednich bodźców, które dziecko znajduje w odpowiednio przygotowanym otoczeniu. W tych propozycjach, jak pisał M. Barbera, które w sposób jasny, a nawet genialny zastosowała w Domach Dziecięcych dla dzieci najmłodszych, dostrzegł on podobieństwo

¹¹¹ M. Montessori, *L'autoeducazione*, Garzanti, Milano 1992 (wyd. 1. – 1916).

¹¹² M. Barbera, *Le «Case dei Bambini» della Montessori e l'«Autoeducazione»*, „La civiltà cattolica” 1919, rok 70, t. 2, s. 43.

¹¹³ Tamże.

¹¹⁴ M. Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini. Edizione critica*, dz. cyt., s. 686–687.

do propozycji wychowawczych św. Filipa Neriego czy ks. Jana Bosko. Co prawda nie widział potrzeby, by to opisywać, skoro od wieków jest znane, i nazywać pedagogiką naukową tego, co raczej wypływało z kobiecej intuicji i matczynego serca¹¹⁵. Odnotował również, że recenzowana przez niego druga książka *Il metodo* uzyskała apostolskie błogosławieństwo papieża Benedykta XV¹¹⁶.

Kwestia wolności w wychowaniu dziecka w ujęciu M. Montessori jest zagadnieniem często poruszonym i nadal wymaga głębszej analizy. Maria Teresa Marchetti wyjaśniała, że dla M. Montessori wychowanie, rozumiane jako pomoc życiu, związane jest z tym, że człowiek z natury jest istotą społeczną i do rozwoju duchowego potrzebuje istot podobnych do niego, którzy mu pomogą się rozwijać. Przyznając dziecku prawo do wolności, Montessori chce dać mu szansę na ujawnienie własnej natury, nie dlatego, że ono już zna dobro lub zło w nim tkwiące, ale dlatego, że chce poznać jego cechy i prawa według, których się rozwija¹¹⁷. Wolność wyboru jest ograniczona pewnymi jasnymi zasadami, które dziecko znajduje w otoczeniu przygotowanym przez dorosłego. W ten sposób uczy się reguł i stopniowo jest wprowadzane w szeroko rozumianą kulturę.

Całościowe podejście do wychowania dziecka i jego rozwoju jej zdaniem winno uwzględniać również sferę religijną. W obu wymienionych pozycjach książkowych autorka poświęciła temu zagadnieniu jeden rozdział, przedstawiając w nim swoje poglądy. W latach 20. i 30. opublikowała trzy opracowania opisujące propozycje wychowania religijnego wypracowane w Barcelonie¹¹⁸. W 1922 roku w czasopiśmie „La civiltà cattolica” ukazała się pozytywna recenzja¹¹⁹ pozycji zatytułowanej *I bambini viventi nella Chiesa* (Dzieci żyjące w Kościele). Autor recenzji

¹¹⁵ M. Barbera, *Le «Case dei Bambini» della Montessori e l'«Autoeducazione»*, dz. cyt., s. 49.

¹¹⁶ Tamże. W dniu 21.11.1918 roku *Il metodo* otrzymuje apostolskie błogosławieństwo od papieża Benedykta XV.

¹¹⁷ M.T. Marchetti, *Maria Montessori e la scienza dell'uomo*, „Vita dell'infanzia” 1952, t. 1, nr 1, s. 31.

¹¹⁸ M. Montessori, *I bambini viventi nella Chiesa. Note di educazione religiosa*, Alberto Morano Editore, Napoli 1922; M. Montessori, *La vita in Cristo (con annesso Calendario Liturgico 1932 e Tavole illustrative a colori). Anno Liturgico*, Tipolitografico V. Ferri, Roma 1931; M. Montessori, *The Mass Explained to Children*, Sheed & Ward, London 1932.

¹¹⁹ M. Barbera, *Il metodo Montessori applicato all'educazione religiosa dei bambini*, „La civiltà cattolica” 1922, rok 73, t. 4, s. 451–459.

podkreślił trzy aspekty, które według niego M. Montessori słusznie akcentowała w wychowaniu religijnym dzieci. Jest to liturgia, doświadczenie ciszy i propozycja przygotowania do przyjęcia pierwszej komunii.

Negatywna ocena jej poglądów nasiliła się w latach 30. po ukazaniu się w grudniu 1929 roku encykliki Piusa XI *Divini illius magistri*¹²⁰. W encyklice znalazła się surowa krytyka świeckich metod edukacyjnych oraz naturalizmu pedagogicznego, który przeczył istnieniu grzechu pierwotnego, a wychowanie opierał tylko na ludzkim wysiłku: „Falszywym przeto jest wszelki naturalizm pedagogiczny, który w kształceniu młodzieży w jakikolwiek sposób wyklucza, albo ogranicza nadprzyrodzone chrześcijańskie wyrobienie; błędną też jest wszelka metoda wychowania, która się opiera w całości lub w części na zaprzeczeniu grzechu pierwotnego i łaski, albo zapomnieniu o nich, a stąd na samych tylko siłach ludzkich natury. Takimi w ogóle są te dzisiejsze systemy o przeróżnych nazwach, które powołują się na rzekomą autonomię i niczym nie ograniczoną wolność dziecka i które zmniejszają albo nawet usuwają powagę i działanie wychowawcy, przypisując dziecku wyłączny prymat inicjatywy w zakresie swojego wychowania i działanie niezależne od wszelkiego wyższego naturalnego i Bożego prawa”¹²¹.

W świetle tego dokumentu wychowanie jest rozumiane jako urabianie wychowanka, bowiem „w naturze ludzkiej zostają skutki grzechu pierwotnego, szczególnie zaś osłabienie woli i nieuporządkowane popędy”, które wymagają dyscypliny zewnętrznej: „Głupota przywiązana jest do serca dziecięcego, ale różga karania wypędzi ją”¹²².

W 1930 roku ponownie M. Barbera poddał analizie metodę M. Montessori, a zwłaszcza terminy, których ona używała, i ocenił je tym razem w kontekście ogłoszonej encykliki. Podniósł zatem ponownie kwestię wolności i aktywności dziecka oraz roli nauczyciela, który ma je respektować. Dostrzegł pewne cienie w jej metodzie, zwłaszcza to, że nauczyciel nie powinien przeszkadzać dziecku, które podczas swojej pracy demonstruje tak zwaną polaryzację uwagi. Zauważył jednak, że „co prawda można w tych wyjaśnieniach dostrzec cień naturalizmu, ale mimo to nie wykluczają one norm dotyczących odróżniania dobra od zła

¹²⁰ Pius XI, *Divini illius magistri. O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży*, Rzym 31.12.1929, <http://www.nonpossumus.pl/encykliki/Pius_XI/divini_illius_magistri/> (dostęp: 8.08.2015).

¹²¹ Tamże. Rozdział IV. Przedmiot wychowania, punkt b.

¹²² Tamże. Rozdział IV. Przedmiot wychowania, punkt a.

i nie sugerują dobra naturalnego głoszonego przez Rousseau¹²³. Wskazał też, że M. Montessori proponuje nauczycielkom, by nie kierowały się gniewem w wychowaniu, a także stwierdził, że wolność i aktywność dziecka w jej metodzie nie są rozumiane w sposób absolutny i arbitralny, co ostatecznie pozytywnie ocenił. Natomiast uważał, że niektóre użyte przez nią sformułowania są przesadzone lub zbyt stanowcze, choć rozumie, że jej celem jest skuteczne przedstawienie swoich idei pedagogicznych.

Ponadto zaproponował autorce porzucenie pewnych aforyzmów, które prowadzą nie tylko do naturalizmu, ale też do indywidualizmu, który nie może być zaakceptowany. Według niego przykładem na to są między innymi następujące wypowiedzi zawarte w recenzowanej publikacji: „Pomóż mi zrobić to samodzielnie”, „Ćwiczenia i zaspokojenie potrzeb dziecka pozwoli mu być silniejszym w przyszłości” czy „Rozwój osobowości to niezależność od innych”¹²⁴. Oczywiście autorka nie odrzuciła tych sformułowań, próbowała natomiast później złagodzić swoje wypowiedzi. Paola Trabalzini na podstawie własnych badań potwierdziła wypowiedź M. Barberi, że metoda Montessori, jak i sama jej autorka nie zaprzeczała istnieniu grzechu pierworodnego. Dostrzegала natomiast w dziecku godność i podkreślała wartość dzieciństwa dla całego rozwoju człowieka. Twierdziła, że zachowanie i postawy uczniów uczęszczających do jej szkoły wskazują na ich wewnętrzną dobroć¹²⁵. Wychowanie moralne i religijne stanowią zatem ważny element jej metody.

Problem naturalizmu, a przede wszystkim tego, czy natura w dziecku jest dobra, był podejmowany i wyjaśniany w latach 30. XX wieku również w polskiej literaturze pedagogicznej¹²⁶. Na przykład podobne do M. Montessori stanowisko zajęła Ludwika Jeleńska: „Natura w dziecku jest dobra, ponieważ dobra jest, jak wykazaliśmy, natura ludzka, ale jest w niej jednak rysa – «wytrącenie z równowagi»”¹²⁷. Wyjaśniała dalej, że

¹²³ M. Barbera, *Luci ed ombre nel metodo Montessori*, „La civiltà cattolica” 1930, rok 81, t. 2, s. 240. Artykuł nie jest podpisany, ale analizując inne teksty przypuszcza się, że autorem tego tekstu jest jezuita Mario Barbera. Zob. G. Cives, *L'«Educazione dilatatrice» di Maria Montessori*, dz. cyt., przypis na s. 48.

¹²⁴ Tamże, s. 244.

¹²⁵ P. Trabalzini, *Il metodo Montessori nella critica cattolica (1909–1934)*, w: G. Cives, M.A. D'Arcangeli, F. Pesci, P. Trabalzini, *Verso la scuola di tutti. Pedagogisti italiani del Novecento*, dz. cyt., s. 192.

¹²⁶ Więcej na ten temat pisze J. Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*, dz. cyt.

¹²⁷ L. Jeleńska, *Sztuka wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1930, s. 24.

mimo tej rysy w naturze ludzkiej nie można mówić, iż w dziecku istnieje rozszczepienie lub rozłam wewnętrzny, „bo żyjąc zgodnie z naturalnymi instynktami, dziecko nie ma możliwości ogarnięcia ich ze stanowiska rozumu, ani podporządkowania jeszcze nierozbłysnemu światłu myśli i woli”¹²⁸. Odwołując się do P. Gilleta, podkreślała, że „wola posiada również *naturalną* inklinację do dobra ludzkiego, w ścisłym znaczeniu tego słowa, czyli do *dobra moralnego*. Ale ta tendencja początkowa woli jest słaba, musi być wzmocniona przez wolę świadomą”¹²⁹. Dlatego też nie można pozostawić dziecka samemu sobie, ponieważ nie jest w stanie się bronić przed wpływami środowiskowymi ani przed wpływami własnych skłonności, cech dziedzicznych i temperamentu. Uważała również, że wychowania nie można traktować jako „urabiania” dzieci na podobieństwo dorosłych ani też że polega ono na usuwaniu wszelkich działań zewnętrznych. Dla niej wychowanie było sztuką prowadzącą do wewnętrznego zharmonizowania człowieka. U M. Montessori to zharmonizowanie rozumiane było jako integralne i całościowe wspieranie rozwoju dziecka. Podkreślała też, że w dziecku jest dobro, a niewłaściwe zachowania czy jego wady traktowała jako mechanizmy obronne wywołane negatywnymi wpływami zewnętrznymi. Uważała również, że wychowanie może być właściwe dopiero wówczas, jeśli dorośli rozumieją dziecko i okoliczności towarzyszące jego rozwojowi¹³⁰.

We włoskiej literaturze znajdują się zarówno wypowiedzi entuzjastycznie nastawionych do tej koncepcji zwolenników, jak i zagorzałych przeciwników. Tym, co je różni, jest to, że zwolennicy koncepcji wychowania M. Montessori najczęściej odwoływali się do praktyki. Widząc efekty jakie przynosiła ta metoda pracy z dziećmi, propagowali ją. Natomiast przeciwnicy wyciągali wnioski, analizując często tylko ukazujące się w różnych publikacjach wypowiedzi M. Montessori i twierdząc przy tym, że są zbyt idealistyczne i sprzeczne z katolicyzmem. Rzeczywiście, język jakim posługiwała się M. Montessori budził często wątpliwości ze względu na brak jednoznaczności. Sformułowania typu: „dziecko posiada własną godność”, „jest «mistrzem» dla dorosłego”, „należy mu dać wolność i pomoc w rozwijaniu niezależności bez potrzeby stosowania kar

¹²⁸ Tamże, s. 25.

¹²⁹ P. Gillet, *Religion et pédagogie*, Desclée de Brouwer, Paris 1914, s. 186; cyt. za: L. Jeleńska, *Sztuka wychowania*, dz. cyt., s. 25

¹³⁰ Na temat wad, normalizacji zob. M. Montessori, *La mente del bambino*, Garzanti, Milano 1952, 1992.

i nagród” – wszystko to ocierało się o naturalizm, którego założenia nie są zgodne z nauką katolicką¹³¹.

Tego rodzaju komentarze przybierały często formę schematycznych rozważań. W zależności od autorów zarzucano jej domniemany pozytywizm i mechanizm albo spirytualizm¹³², a czasami w swej krytyce były wyrazem deprecjacji roli kobiety w przestrzeni naukowej¹³³. Carlo Zanzi (1868–1931) na przykład stwierdził, że metoda Montessori nie jest oryginalna w swoim wymiarze dydaktycznym, nie przynosi dobrych efektów, a przede wszystkim zbyt wczesne uczenie dzieci niektórych umiejętności (np. czytania i pisania) jest nieużyteczne, a nawet niebezpieczne¹³⁴.

Socjaliści zarzucali jej, że w swojej koncepcji wychowania kładzie zbyt duży nacisk na rozwój indywidualny z pominięciem aspektu społecznego oraz przesadne ukierunkowanie na katolicyzm¹³⁵. Nie ustrzegła się również krytyki ze strony katolików, z którymi przez cały czas swojej działalności próbowała prowadzić dialog i nawiązać ściślejszą współpracę¹³⁶. Powodem narastającej krytyki z różnych stron była zmieniająca się

¹³¹ Przykładem jest tu artykuł: M. Barbera, *Luci ed ombre nel metodo Montessori*, dz. cyt., s. 238–248.

¹³² Problem naturalizmu i spirytualizmu w koncepcji M. Montessori podjął np. A. Adami, *Naturalismo e spiritualismo in Maria Montessori*, „Vita dell’infanzia” 1955, t. 4, nr 3, s. 3–4, który stwierdził, że „myśl pedagogiczna M. Montessori podąża dwoma głównymi kierunkami wyznaczonymi przez zdrowy realizm filozofii klasycznej, przez edukację rozumie ona harmonijny i zrównoważony rozwój fizyczny i umysłowy jednostki, mając na uwadze ich nierozzerwalną jedność, gdzie wrażliwość i duchowość, ciało i dusza, są ściśle ze sobą powiązane, działają razem, aby uaktualnić Boży plan, którego celem jest osiągnięcie przez człowieka najwyższej doskonałości”.

¹³³ P. Tralbalzini, *Il metodo Montessori nella critica cattolica (1909–1934)*, dz. cyt., s. 173. Przykładem takiego ataku jest artykuł: G. Della Valle, *Le „Case dei bambini” e la „Pedagogia scientifica” di M. Montessori*, „Rivista pedagogica” 1911, rok 4, nr 2, s. 67–80, w którym autor proponuje M. Montessori, żeby porzuciła dydaktyczne dyskusje i raczej zajęła się udzielaniem porad kulinarnych gospodyniom domowym i pielęgniarcom.

¹³⁴ C. Zanzi, *Le Case dei Bambini della Montessori*, „Rivista pedagogica” 1918, rok 11, nr 1–2 i 3–4, s. 1–27 i 157–182. Jego zdaniem, pedagogika naukowa Montessori nie istnieje. Wszystko to, o czym pisze, już było. Zatem nic nowego nie odkryła i dlatego dziwi się tym, którzy tak entuzjastycznie ją oceniają. Por. G. Cives, *Maria Montessori. Pedagogista complessa*, dz. cyt., s. 210–212.

¹³⁵ Na temat krytyki M. Montessori we Włoszech pisze m.in.: G. Cives, *Maria Montessori. Pedagogista complessa*, dz. cyt.

¹³⁶ Przykładem odpowiedzi na krytykę opublikowaną przez M. Barbera, *Luci ed ombre nel metodo Montessori*, dz. cyt. jest artykuł M. Montessori, *I reattivi psichici*, „Montessori” 1931, rok 1, t. 3, s. 3–8.

sytuacja społeczno-polityczna, a także wydarzenia historyczne, które należy przybliżyć w dalszej części pracy. Wychowanie religijne w jej myśli pedagogicznej było i jest nadal analizowane oraz na nowo oceniane i interpretowane. Ponieważ budzi ono pewne kontrowersje, dlatego wymaga pogłębionej refleksji. Zagadnienie to analizowali między innymi: Vincenzo Ceresi¹³⁷, Mortimer Standing¹³⁸, Canzio Pizzoni¹³⁹, Augusto Scocchera¹⁴⁰, Fulvio De Giorgi¹⁴¹, Maria Jervolino¹⁴², Horst Klaus Berg¹⁴³, Hans Joachim Schmutzler¹⁴⁴, Giacomo Cives¹⁴⁵, P. Trabalzini¹⁴⁶.

Dla sceptyków i krytyków jej koncepcji wychowania dodatkowym argumentem podtrzymującym negatywną ocenę jej założeń pedagogicznych jest fakt, że M. Montessori utrzymywała kontakty z Anną Besant i kierowanym przez nią od roku 1907 Towarzystwem Teozoficznym. Jak podają źródła, 23 maja 1899 roku wpisała się na listę jego członków¹⁴⁷. Fulvio De Giorgi podaje, że w następnych latach nie ponawiała w nim udziału¹⁴⁸, ale będąc jednak w Indiach w latach 1939–1946 prowadziła

¹³⁷ V. Ceresi, *Il sentimento religioso e il metodo Montessori*, „Vita dell’infanzia” 1953, t. 2, nr 3, s. 3–6.

¹³⁸ *Dix Conférences sur l’éducation religieuse d’après Maria Montessori. Par Mère Isabel Eugénie et Mortimer Standing*, Imprimerie Chantenay, Paris 1953. Zob. M.T.M., *Maria Montessori e l’educazione religiosa*, „Vita dell’infanzia” 1953, t. 2, nr 9–10, s. 17–20.

¹³⁹ C. Pizzoni, *Il metodo Montessori e il cristianesimo*, „Vita dell’infanzia” 1953, t. 2, nr 12, s. 1–8

¹⁴⁰ A. Scocchera, *Maria Montessori. Una storia per il nostro tempo*, Opera Nazionale Montessori, Roma 1997.

¹⁴¹ F. De Giorgi, *Montessori modernista*, „Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche” 2009, nr 16, s. 199–216.

¹⁴² M. Jervolino, *L’educazione religiosa nella scuola dell’infanzia*, „Vita dell’infanzia” 1969, t. 18, nr 2 i 3.

¹⁴³ H.K. Berg, *Montessori für Religionspädagogien*, Herder Verlag, Stuttgart 1999.

¹⁴⁴ H.J. Schmutzler, *Wychowanie przedszkolne w pedagogice Montessori*, tłum. J. Dąbrowski, Herder Verlag, Freiburg im Breisgau 1991 (publikacja na prawach skryptu).

¹⁴⁵ G. Cives, *L’«Educazione dilatatrice» di Maria Montessori*, dz. cyt.; G. Cives, *Maria Montessori. Pedagogista complessa*, dz. cyt.

¹⁴⁶ Np. P. Trabalzini, *Il metodo Montessori nella critica cattolica (1909–1934)*, dz. cyt.

¹⁴⁷ Piszą o tym: C. Wilson, *Montessori was a Theosophist*, „History of Education Society Bulletin” 1985, nr 36; R. Kramer, *M. Montessori. Leben und Werk einer großen Frau*, Kindler Verlag, München 1977; M. Schwegman, *Maria Montessori*, Mulino, Bologna 1999.

¹⁴⁸ Wspomina o tym: F. De Giorgi, *Rileggere Maria Montessori*, w: M. Montessori, *Dio e il bambino e altri scritti inediti*, red. F. De Giorgi, La Scuola, Brescia 2013, s. 10.

szkolenia w Adyar współpracując z tamtejszymi teozofami. Dla wielu podejrzane były również działania włoskich kół masońskich, a zwłaszcza Grande Oriente d'Italia (Łoża Wielkiego Wschodu Włoch), wraz z Ernestem Nathanem (1845–1921) na czele, które wspierały rozwój metody, jak i placówek montessoriańskich na terenie Rzymu¹⁴⁹.

W artykule *Il buono ed il cattivo nella pedagogia nuova*¹⁵⁰ sugeruje się, że nowe metody stoją w opozycji do pedagogiki tradycyjnej lub chrześcijańskiej. Stawia się zarzut, że czerpią one swe inspiracje z pozytywizmu czy idealizmu i prowadzą do monizmu. W związku z tym nie mogą być zaakceptowane.

Analizując literaturę, można również stwierdzić, że publikowane we Włoszech na początku XX wieku oceny i opinie, zarówno te pozytywne, jak i negatywne, znalazły swoje odzwierciedlenie także w innych krajach, w tym również w Polsce¹⁵¹.

Wspomniane powyżej głosy aprobaty i krytyki są wystarczającymi argumentami, by w świetle źródeł i najnowszej literatury na nowo spojrzeć i dokonać w miarę obiektywnej oceny tego wycinka działalności M. Montessori, który bezpośrednio dotyczy wychowania religijnego dziecka i skonfrontować go z propozycją opracowaną przez S. Cavalletti.

Chcąc ukazać początki i historię koncepcji wychowania religijnego M. Montessori, trzeba wrócić do czasów przełomu XIX i XX wieku i sytuacji, jaka panowała wówczas we Włoszech. W roku 1870, kiedy urodziła się Maria Tecla Artemisia Montessori, Rzym – dotychczasowa stolica Państwa Kościelnego – został zdobyty przez wojska Giuseppe Garibaldiego i stał się stolicą Zjednoczonego Królestwa Włoch. Działania klasy rządzącej były ukierunkowane w tamtych czasach na wprowadzenie radykalnych zmian modernizacyjnych, zgodnie z polityką reformizmu

¹⁴⁹ Zob. R. Foschi, R.E. Cocciola, *Le discipline psicologiche e la massoneria a Parigi e Roma all'inizio del Novecento*, dz. cyt., s. 83–94 oraz R. Foschi, *Maria Montessori fra antropologia, psicologia e modernismo*, dz. cyt., s. 9–29.

¹⁵⁰ U. Barbaro, *Il buono e il cattivo nella pedagogia nuova*, „La civiltà cattolica” 1931, rok 82, t. 4, s. 239–250.

¹⁵¹ W Polsce przykładem oceny jej koncepcji i recepcji są między innymi pozycje: S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1997, s. 145–161; S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej*, PWN, Warszawa 1964; J. Dybiec, *Maria Montessori w Polsce*, dz. cyt.; T. Kukołowicz, *Współczesne kierunki w wychowaniu*, w: *Teoria wychowania. Wybrane zagadnienia*, red. T. Kukołowicz, Stałowa Wola 1997; B. Śliwerski, *Edukacja alternatywna w Polsce na przykładzie recepcji pedagogiki montessoriańskiej*, „Wszystko dla Szkoły” 2000, t. 6, nr 2, s. 1–4.

i laicyzmu¹⁵². W 1907 roku wybory do władz miejskich wygrali radykalni liberałowie, republikanie i reformatorscy socjaliści. Akceptacja i wprowadzenie reform było zatem związane z potrzebą prowadzenia negocjacji i zawierania układów z przeciwnymi frakcjami konserwatystów i socjalistów. Postulat, który miał szansę zjednoczyć wszystkie siły ponad podziałami partyjnymi, dotyczył upowszechnienia edukacji i wprowadzenia reformy w szkołach publicznych. Wspólnie uzgodniono, że należy wesprzeć edukację, w której upatrywano siłę napędową i nadzieję dla rozwoju społecznego i gospodarczego Włoch¹⁵³.

Okres rozwoju naukowego i początkowej działalności M. Montessori przypada dokładnie na czas wielkich reform i wprowadzania zmian we Włoszech. W latach 1896–1908, dzięki swej aktywnej działalności na rzecz dzieci opóźnionych w rozwoju oraz propagowaniu postulatów kobiet wzywających do poprawy ich sytuacji w kwestiach prawa do nauki, wykształcenia, pracy i prawa głosu, stała się osobą publiczną, z opinią której liczono się na arenie międzynarodowej¹⁵⁴. Była uważana za ekspertkę w wielu dziedzinach. Uczestniczyła w debatach naukowych, politycznych i społecznych. Była kobietą zaangażowaną w problemy swojej epoki, wynikające z zachodzących przemian w strukturze społeczno-gospodarczej kraju. Dzięki licznym, publicznym wystąpieniom i udzielanym wywiadom na łamach codziennej prasy stała się symbolem zwolenniczki progresywizmu, feminizmu socjalnego, który koncentrował się na problemach społecznych kobiet i dzieci. Była wręcz postrzegana jako „ikona” nowej naukowej metody wychowania, która opierała się na pedagogice progresywnej i liberalnej, dostosowanej do potrzeb i możliwości dziecka¹⁵⁵.

Sukces, jaki odniosła w pracy z dziećmi z trudnościami rozwojowymi, spowodował, że na początku 1906 roku Eduardo Talamo (1858–1916), inżynier i dyrektor Rzymskiego Instytutu Beni Stabili, zaproponował jej, by objęła stanowisko dyrektorki jednego z „Domów Dziecięcych” („Casa

¹⁵² O tle społecznym, gospodarczym i politycznym we Włoszech pisze: P. Trabalzini, *Maria Montessori – nauka i społeczeństwo*, w: *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, red. B. Surma, Palatum – Ignatianum, Łódź – Kraków 2009, s. 15–31.

¹⁵³ Por. R. Foschi, *Maria Montessori fra antropologia, psicologia e modernismo*, dz. cyt.

¹⁵⁴ Por. P. Trabalzini, *Maria Montessori – nauka i społeczeństwo*, dz. cyt., s. 22.

¹⁵⁵ Por. R. Foschi, *Maria Montessori fra antropologia, psicologia e modernismo*, dz. cyt., s. 14.

dei Bambini”¹⁵⁶), które powstawały w wyremontowanych kamienicach, znajdujących się w biednych dzielnicach Rzymu. Dawało to jej możliwość opracowania i przygotowania programu opieki nad dziećmi według nowoczesnych zasad. Było też okazją do zweryfikowania postawionej przez nią wcześniej hipotezy, że rozwój inteligencji dzieci zależy od czynników środowiskowych i bodźców stymulujących zmysły oraz że metoda, którą stosowała z dziećmi starszymi, ale opóźnionymi intelektualnie, może być zastosowana do dzieci młodszych prawidłowo rozwijających się. Dziesięć miesięcy później, 6 stycznia 1907 roku, miało miejsce uroczyste otwarcie pierwszego „Domu Dziecięcego” przy Via Marsi 58¹⁵⁷. Jej współpraca z E. Talamo trwała dwa lata.

W tym samym czasie, w klimacie wielkiej otwartości i tolerancji, w Kościele katolickim zaczął działać nowy ruch, który nazwano „modernizmem”. Jak pisze Renato Foschi, „katolicycy moderniści głosili szeroko pojętą wolność jednostki jako przeciwieństwo zamkniętego i dogmatycznego systemu, preferowali wolność jednostki, a nie roszczenie władz kościelnych decydujących o sprawach wiary; uznawali prymat postępu naukowego, a nie skostniałej doktryny”¹⁵⁸. Modernizm sprzyjał zakładaniu różnych stowarzyszeń zrzeszających mężczyzn i kobiety, tak zwanych „ludzi dobrej woli”, należących do różnych kręgów politycznych, którzy wspierali inicjatywy społeczne. Również M. Montessori korzystała z pomocy osób z tak zwanych różnych opcji politycznych i współpracowała zarówno z masonami, jak i modernistami¹⁵⁹. Wspomniany E. Nathan, włoski polityk żydowskiego pochodzenia, członek i dwukrotnie pełniący

¹⁵⁶ Nazwę „Casa dei Bambini” zaproponowała Olga Ossani Lodi, która będąc przyjaciółką M. Montessori również współpracowała z E. Talamo. Zob. *Roma 1907. La prima Casa dei Bambini di Maria Montessori. The first Children's House of Maria Montessori*, Opera Nazionale Montessori, Roma 2006, s. 6.

¹⁵⁷ O otwarciu „Casa dei Bambini” i pierwszych doświadczeniach z dziećmi zob. M. Montessori, *La scoperta del bambino*, dz. cyt. Niektóre źródła podają, że pierwszy „Dom Dziecięcy” otwarty był przy Via Marsi 53. Zob. np. F. De Giorgi, *Rileggere Maria Montessori*, dz. cyt., s. 17.

¹⁵⁸ R. Foschi, *Maria Montessori fra antropologia, psicologia e modernismo*, dz. cyt., s. 12–13.

¹⁵⁹ Zob. F. De Giorgi, *Rileggere Maria Montessori*, dz. cyt., s. 14. Pisze on, że Luigi – mąż O. Lodi – był dyrektorem czasopisma „La vita”, w którym M. Montessori publikowała. Czasopismo to deklarowało się jako niezależne politycznie, było otwarte i zainteresowane rozwijającym się modernizmem katolickim. Powstało dzięki wsparciu Roberta Talamo (1855–1918), masona. M. Montessori współpracowała również w tym czasopiśmie z innym radykalnym masonem – Luigim Credarem.

funkcję wielkiego mistrza Łoży Wielkiego Wschodu Włoch, popierał jej działania. Jako burmistrz Rzymu w latach 1907–1913 otworzył wiele publicznych szkół i żłobków, w których dzięki jego wsparciu wprowadzono idee pedagogiczne M. Montessori.

W 1907 roku modernizm, jako „zbiór wszystkich herezji”¹⁶⁰, ostatecznie został potępiony w wydanej przez papieża Piusa X encyklice zatytułowanej *Pascendi Dominici gregis*. W ten sposób zainicjowano działania mające na celu zwalczanie idei głoszonych przez modernistów. Wprowadzono cenzurę wydawanych książek i artykułów w czasopismach (książki uznawane jako zgodne z nauką Kościoła wydawane były z Imprimatur, dlatego kolejna publikacja *Il metodo* zawierała już adnotację o otrzymaniu w 1918 roku błogosławieństwa od papieża Benedykta XV), rewidowano poglądy i wykształcenie księży, którym groziła ekskomunika w razie głoszenia modernistycznych tez, zwalniano osoby pracujące na uniwersytetach katolickich, które – jak sądzono – zagrażały nauce katolickiej. Kampania antymodernistyczna odcisnęła swoje piętno również na funkcjonowaniu świeckich stowarzyszeń, których celem było wpieranie działań humanitarnych, pedagogicznych czy emancypacyjnych realizowanych zgodnie z duchem modernizmu¹⁶¹. Krytyka nie ominęła także samej M. Montessori i jej metod wychowawczych, bowiem dedykując swoją pierwszą książkę *Il metodo* baronowej Alice Hallgarten Franchetti, która była modernistką, świadomie (bądź nieświadomie) wskazała, kto popiera jej działalność.

W 1908 roku M. Montessori – już bez wsparcia E. Talamo – otworzyła nowe „Domy Dziecięce” w Mediolanie. Uczyniła to we współpracy ze stowarzyszeniem „Umanitaria” – organizacją laicką, socjalistyczną i powiązaną z masonerią Pałacu Giustiniani¹⁶².

¹⁶⁰ Pius X, *Encyklika Ojca świętego Piusa X o zasadach modernistów*, <http://www.nonpossumus.pl/encykliki/Pius_X/pascendi_dominici_gregis/> (dostęp: 8.08.2015).

¹⁶¹ Więcej na ten temat: L. Bedeschi, *L'antimodernismo in Italia. Accusatori, polemisti, fanatici*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2000; R. Fossati, *Élites femminili e nuovi modelli religiosi nell'Italia tra Otto e Novecento*, QuattroVenti, Urbino 1997; R. Foschi, *Maria Montessori fra antropologia, psicologia e modernismo*, dz. cyt.

¹⁶² Zob. R. Foschi, *Maria Montessori fra antropologia, psicologia e modernismo*, dz. cyt., s. 21; F. Pruneri, *L'umanitaria e la massoneria*, „Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche” 2014, nr 11, s. 133–151; *L'umanitaria per l'educazione infantile: Le Case dei Bambini (rette secondo il „Metodo Montessori”)*, Cooperativa grafica degli operai, Milano 1921. Więcej na temat stworzyszenia „Umanitaria” oraz współpracy z M. Montessori pisze: S. Bucci, *Educazione dell'infanzia e pedagogia scientifica. Da Foebel a Montessori*, dz. cyt.

W roku 1909 zakończyła współpracę z E. Talamo. „Domy Dziecięce” będące pod auspicjami Instytutu Beni Stabili jednak bez przeszkód kontynuowały dalej swoją działalność. Natomiast M. Montessori szukała innych możliwości kontynuowania swoich badań. Dostrzegła również potrzebę otwierania nowych szkół, w których mogłaby kształcić przyszłych nauczycieli.

Na temat powodów zerwania współpracy z E. Talamo piszą między innymi Renato Foschi i Fulvio De Giorgi. Według nich jedną z przyczyn mogła być sprzeczność interesów. R. Foschi pisze: „Maria była szczególnie zainteresowana rozwojem innowacyjnego podejścia pedagogicznego, które mogłoby zostać uznane przez środowisko naukowe, Talamo miał na względzie cele higieniczne i dydaktyczne, a ostatnie analizy wskazują, że był też nastawiony na połączenie ideałów humanitarnych i inżynierii cywilnej z interesami swoich akcjonariuszy”¹⁶³.

Natomiast Fulvio De Giorgi uważa, że już w pierwszym roku ich współpracy M. Montessori zaczęła sobie zdawać sprawę, iż E. Talamo czuwał „nie tylko nad kwestiami technicznymi i tymi związanymi z zarządzaniem, lecz kierował się motywami ideologicznymi – odnową społeczną i moralną poprzez działalność «domu ludowego» (*casa popolare*), obejmującą również środowisko wychowawcze dzieci”¹⁶⁴ – ale też, że siebie zaczął uznawać za twórcę projektu „domów dziecięcych” (czyli inaczej „Szkoły w Domu”), w których zaczęto wprowadzać naukową metodę Montessori.

Po zerwaniu kontaktów z E. Talamo M. Montessori założyła „Comitato promotore per la diffusione del metodo educativo della dottoressa Montessori” (Komitet organizacyjny dla rozpowszechniania metody edukacyjnej doktor Montessori), do którego należeli politycy lewicowi (np. E. Nathan), liberalni katolicy (np. baron i senator Leopoldo Franchetti i z żoną), intelektualiści i kobieca elita działająca pod patronatem Królowej Matki¹⁶⁵.

Zerwanie współpracy z E. Talamo, otwarcie nowych placówek w całym kraju, potrzeba kształcenia nauczycieli, którzy mogliby realizować

¹⁶³ R. Foschi, *Maria Montessori fra antropologia, psicologia e modernismo*, dz. cyt., s. 21.

¹⁶⁴ F. De Giorgi, *Rileggere Maria Montessori*, dz. cyt., s. 18–19. Autor odwołuje się do: E. Talamo, *Requisti ai quali deve rispondere la Casa popolare per esercitare influenza morale e sociale*, Bondoni, Roma 1911 (relacja z: II Congresso per le Case Popolare, Roma 29–31 ottobre 1911) oraz M. Montessori, *La «Casa dei bambini»*, „La vita”, 7 gennaio 1907; M. Montessori, *La casa dei bambini dell’Istituto Romano dei Beni Stabili*, „Vita femminile italiana” 1907, nr 9, s. 983–1001.

¹⁶⁵ R. Foschi, *Maria Montessori fra antropologia, psicologia e modernismo*, dz. cyt., s. 21.

w nich jej koncepcję wychowania, oraz międzynarodowe zainteresowanie wynikami jej pedagogicznego eksperymentu – to wszystko zmusiło ją do poszukiwania nowych kontaktów wśród organizacji katolickich zaangażowanych w politykę.

W 1910 roku M. Montessori nawiązała ścisłą współpracę ze Zgromadzeniem Sióstr Franciszkanek Misjonarek Maryi w Rzymie mającym swą siedzibę przy Via Giusti 12, które udostępniło jej salę w celu przeprowadzenia szkoleń nauczycieli przygotowujących się do pracy według jej metody. Jak podają źródła, podczas pierwszego kursu liczba uczestników wynosiła około stu włoskich nauczycielek, świeckich i zakonnych, w tym dwanaście sióstr franciszkanek oraz sto pięćdziesiąt amerykańskich guwernantek¹⁶⁶. Zgromadzenie otworzyło „Dom Dziecięcy” (11.04.1910) w Domu św. Heleny, w którym stanowisko dyrektorki powierzono M. Montessori. Współpraca ta wywołała ogólne oburzenie i podsycała dyskusję toczącą się już wcześniej na łamach prasy („La civiltà cattolica”, „La sentinella antimodernista”), w której krytykowano postulowaną przez nią kwestię poszanowania wolności dziecka oraz zniesienie kar i nagród jako niezgodnych z tradycyjnym chrześcijańskim wychowaniem¹⁶⁷. Mimo negatywnych opinii, a także anonimowych donosów z powodu wprowadzania nowej metody wychowawczej, matka Marie de la Rédemption wyraziła zgodę na otwarcie „Domu Dziecięcego” i zaproponowała wprowadzenie do pracy z dziećmi elementów wychowania religijnego, które jej zdaniem mogłoby ubogacić tę metodę¹⁶⁸. Jak zanotowała s. Catherine Bazin, był to intensywny czas nauki, w którym M. Montessori i jej współpracownicy uczestniczyły w lekcjach religii udzielanych dwa lub trzy razy w tygodniu przez delegowane w tym celu s. Elżbietę od Zwiastowania Pańskiego oraz s. Adrianę, mieszkające w zakonie znajdującym się w Grottaferrata¹⁶⁹.

W 1910 roku M. Montessori zrezygnowała z wykonywania zawodu lekarza i wraz ze swoimi najbliższymi współpracownicami Anną Marią Maccheroni, Anną Fedeli, Marią Maraini, Liną Olivero i Elisabetą

¹⁶⁶ C. Bazin, *Maria Montessori incontra il cattolicesimo dalle Suore Francescane Missionarie di Maria*, w: *La cura dell'anima in Maria Montessori*, dz. cyt., s. 49.

¹⁶⁷ Tamże, s. 55 oraz R. Foschi, *Maria Montessori fra antropologia, psicologia e modernismo*, dz. cyt., s. 23.

¹⁶⁸ C. Bazin, *Maria Montessori incontra il cattolicesimo dalle Suore Francescane Missionarie di Maria*, dz. cyt., s. 53 na podstawie świadectwa M. Marii Isabel FMM opublikowanego „Il quaderno montessoriano” 1996, nr 51.

¹⁶⁹ Tamże, s. 54–55.

Ballerini złożyła śluby, w których zobowiązała się pracować na rzecz ochrony wszystkich dzieci na całym świecie. W tym czasie zrodziła się również idea założenia swego rodzaju świeckiego zgromadzenia dla nauczycieli montessoriańskich¹⁷⁰. Ten okres w życiu M. Montessori oceniany jest przez komentatorów jej życia i dzieła jako „powrót na łono Kościoła katolickiego” i porzucenie idei teozoficznych¹⁷¹.

Jednakże już dwa lata później, w 1912 roku, znów wzmogła się krytyka jej metod wychowawczych, jako niemających wystarczających podstaw naukowych i szkodliwych „dla ludzi wiary”¹⁷². M. Montessori zrezygnowała zatem z prowadzenia szkoleń dla nauczycieli u sióstr, a także nie uczestniczyła odtąd w zajęciach z religii. W roku 1913, podczas pierwszego międzynarodowego kursu, który odbył się w Rzymie, podjęła temat wychowania moralnego i religijnego¹⁷³. Podczas ostatniego wykładu wyjaśniła, że zagadnienie to jest ważne i wymaga z jej strony dalszych, głębszych badań. Stwierdziła, że wrażliwość moralną należy kształtować, podobnie jak kształtuje się wrażliwość innych zmysłów. Podawanie instrukcji lub przykładów co należy robić, a także ocenianie zachowania dziecka w kategoriach dobra lub zła z punktu widzenia tylko osób dorosłych, jest często zbyt powierzchowne i nie prowadzi do interioryzacji przekazywanych zasad moralnych. Uważała, że wychowanie moralne ma kształtować tę wewnętrzną wrażliwość, którą moralisci nazywają sumieniem. Natomiast celem wychowania religijnego jest przede wszystkim kształtowanie obrazu Boga, co ma prowadzić do spotkania z Nim.

W latach 1912–1915 wspomniany „Dom Dziecięcy” prowadziły już same siostry franciszkanki. Z powodu toczącej się w Europie I wojny światowej, w 1915 roku został on zamknięty. Sama M. Montessori

¹⁷⁰ Zob. C. Bazin, *Maria Montessori incontra il cattolicesimo dalle Suore Francescane Missionarie di Maria*, dz. cyt., s. 58. Wspominam o tym wydarzeniu również w: B. Surma, *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, dz. cyt., s. 21.

¹⁷¹ Zob. E. Łatacz, *Recepcja teorii pedagogicznej Marii Montessori w Polsce do roku 1939*, dz. cyt., s. 11; B. Śliwerski, *Współczesne zagrożenia dla edukacji alternatywnej w Polsce*, w: *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci*, red. W. Puślecki, PAN, Warszawa 2000, s. 128.

¹⁷² Ocenę taką wystawił o. A. Gemelli OFM w liście do s. M. Marie de la Rédemption, jednakże radykalnie zmienił swoją opinię jeszcze tego samego roku w innym liście (30.08.1912). C. Bazin, *Maria Montessori incontra il cattolicesimo dalle Suore Francescane Missionarie di Maria*, dz. cyt., s. 56.

¹⁷³ M. Montessori, *Educazione morale e religiosa*, Corso Internazionale, Roma 13.04.1913 (maszynopis otrzymany od G. Gobbi).

oceniła te pierwsze próby prowadzenia wychowania religijnego jako niedostatecznie opracowane. Jedną z przyczyn takiej oceny, jak sama później przyznała, był z jej strony brak wiedzy religijnej, inną – stosowanie przez siostry franciszkanki tradycyjnych metod w pracy z dziećmi¹⁷⁴. Kolejną okazją do pogłębienia i rozwinięcia autorskich metod wychowania religijnego stało się dla M. Montessori otwarcie „Domu Dziecięcego” w Hiszpanii.

Te nowe możliwości opracowania praktycznych rozwiązań dla edukacji religijnej wiązały się z działalnością ojca P. Casullerasa¹⁷⁵, misjonarza ze zgromadzenia św. Wincentego à Paulo, który wracając do Hiszpanii z misji w Gwatemali „nosił w sercu przekonanie, że Kościół jest prawdziwym miejscem dla wychowania dziecka i dlatego małe dziecko należy do niego wprowadzić, by mogło w nim żyć i się rozwijać”¹⁷⁶. Jego zamierzeniem było utworzenie „Domu dla Dzieci” prowadzonego pod egidą Kościoła. W 1910 roku zapoznał się z książką *Il metodo* M. Montessori¹⁷⁷. Wraz z o. Fryderykiem Clascarem (1873–1919), pracującym w Istituto di Studi Catalani, podjęli decyzję, by metodę wychowawczą propagowaną przez M. Montessori wykorzystać w przedszkolu w Barcelonie. Inicjatywa ta szybko się rozprzestrzeniła wśród wszystkich instytucji zajmujących się dziećmi osieroconymi, które prowadziły siostry św. Wincentego à Paulo na Balearach.

Interesujące jest to, co podkreśla S. Cavalletti, ale też sama M. Montessori, że podjęli tę decyzję tylko na podstawie lektury książki *Il metodo*. Nie znali osobiście jej autorki ani nie wiedzieli, czy w ogóle była ona katoliczką.

¹⁷⁴ M. Montessori, *L'autoeducazione*, dz. cyt., s. 309. W 1916 roku M. Montessori zanotowała: „Podczas mojego eksperymentu nie miałam okazji asystować w podobnym cyklu rozwoju wewnętrznego (religijnego). Moje pierwsze doświadczenia związane z wychowaniem religijnym do tej pory są niedostateczne: ponieważ wychowanie religijne w Domu Dziecięcym sióstr franciszkanek przy Via Giusti było prowadzone ogólnymi metodami, dlatego nie można było przeprowadzać obserwacji i wyprowadzać z nich wniosków”.

¹⁷⁵ Por. F. De Giorgi, *Rileggere Maria Montessori*, dz. cyt., s. 36.

¹⁷⁶ M. Montessori, *I bambini viventi nella Chiesa. Note di educazione religiosa*, dz. cyt.

¹⁷⁷ Rozwój metody Montessori w Hiszpanii wiąże się z działalnością pedagoga Joana Palau Very (1875–1919), który w 1913 roku uczestniczył w międzynarodowym kursie w Rzymie, przetłumaczył również na j. hiszpański *Il metodo*. Na temat recepcji metody Montessori w Hiszpanii zob. B. Sureda García, F. Comas Rubí, *La fotografía como instrumento de divulgación del método de María Montessori en Cataluña*, „MeTis” 2014, t. 4, nr 2(12).

Na podstawie samej lektury stwierdzili, że opisana w książce metoda wychowawcza jest przeniknięta duchem katolicyzmu¹⁷⁸. Podkreślili to między innymi w następujących słowach, które charakteryzują zarówno M. Montessori, jak i jej metodę wychowawczą: „Pokora i cierpliwość nauczycielki, czyn ważniejszy od słów, otoczenie zmysłowe jako początek życia psychicznego, cisza i skupienie osiągnięte przez małe dzieci, wolność w doskonaleniu pozostawiona duszy dziecięcej, skrupulatna opieka zapobiegająca i korygująca wszystko to, co jest złe lub to, co jest pojedynczym błędem, małą niedoskonałością, kontrola błędów uwzględniająca etapy rozwojowe, respektowanie życia wewnętrznego dziecka, wyznawanie i poszanowanie miłości bliźniego”¹⁷⁹. Ich zdaniem były to metody pedagogiczne, które wpływały i musiały być inspirowane bezpośrednio katolicyzmem. Po nawiązaniu osobistych kontaktów z M. Montessori zrodziła się wspólna idea opracowania nowej metody wychowania religijnego.

Na kanwie odnowy liturgicznej w Kościele katolickim 7 sierpnia w 1910 roku papież Pius X wydaje dekret *Quam singulari Christus amore*, w którym zezwala się dzieciom w wieku około siódmego roku życia przystąpić do pierwszej komunii świętej¹⁸⁰. Wprowadzenie go w życie wiązało się z potrzebą objęcia nauczaniem religii dzieci, a zatem z opracowaniem programów oraz metod dostosowanych do ich możliwości percepcyjnych. Dotychczas nauczaniem religii była objęta tylko młodzież. Od tego czasu, początkowo tylko w Rzymie, a następnie w innych krajach, zaczął obowiązywać katechizm zbudowany w formie pytań i odpowiedzi, opracowany z inicjatywy papieża Piusa X. Miał on stanowić swego rodzaju kompendium wiedzy religijnej.

W 1915 roku w sanktuarium Ojców Benedyktynów w Montserrat odbył się Kongres Liturgiczny, w którym brała czynny udział współpracownica M. Montessori, Anna Maria Maccheroni (1876–1965). Jej wystąpienie dotyczyło pedagogicznych aspektów liturgii¹⁸¹. Wszystkie te okoliczności sprzyjały rozpoczęciu eksperymentu pedagogicznego,

¹⁷⁸ Tamże, s. 6–7. Por. S. Cavalletti, G. Gobbi, *Educazione religiosa, liturgia e metodo Montessori*, dz. cyt., s. 14.

¹⁷⁹ S. Cavalletti, G. Gobbi, *Educazione religiosa, liturgia e metodo Montessori*, dz. cyt., s. 14. Por. także M. Montessori, *I bambini viventi nella Chiesa*, dz. cyt., s. 7 oraz F. De Giorgi, *Rileggere Maria Montessori*, dz. cyt., s. 36.

¹⁸⁰ Dekret Świętej Kongregacji do spraw Sakramentów Świętych o wczesnym dopuszczeniu dzieci do pierwszej komunii świętej, <<http://sanctus.pl/index.php>> (dostęp: 11.08.2015).

¹⁸¹ A.M. Maccheroni, *Instrucció i preparació dels fidels a les ascoles per pender part en la liturgia*, „Quaderns d’estudi” 1915, t. 1, nr 1, s. 8–16.

którego celem było opracowanie praktycznych założeń wychowania religijnego¹⁸². A.M. Maccheroni wraz z młodym księdzem Mossènem Higinì Anglèssem (1888–1969) podjęli decyzję o wdrożeniu tego eksperymentu w szkole w Barcelonie¹⁸³. M. Montessori dołączyła do nich w następnym roku. Pierwszym etapem było przygotowanie odpowiedniego otoczenia. Zgodnie z zasadami montessoriańskimi ks. M.H. Anglès zatroszczył się o przygotowanie „kościółka dziecięcego”¹⁸⁴, w którym dzieci miały do dyspozycji przedmioty dostosowane do swojego wzrostu oraz takie, z którymi mogły pracować¹⁸⁵. Ponieważ M. Montessori nie do końca zgadzała się z ideą tworzenia dla dzieci „kościółka w miniaturze”, w późniejszym czasie wprowadzono określenie „atrium”. Odwołano się tym samym do funkcji jaką pełniło atrium w starochrześcijańskich bazylikach. Był to przedsionek oddzielający budynek od ulicy, w którym wierni przygotowywali się do uczestnictwa w nabożeństwach liturgicznych¹⁸⁶. Chciała w ten sposób podkreślić szczególną rolę tego miejsca. Pragnęła, aby atrium było miejscem przejściowym między szkołą a kościołem, w którym dziecko będzie poznawało wielkie prawdy życia chrześcijańskiego i będzie mogło je przeżywać podczas medytacji i modlitwy. Miało to być miejsce rozwoju życia religijnego. Zarówno do nazwy i charakteru tego miejsca nawiązuje również S. Cavalletti.

W 1922 roku M. Montessori w książeczce *I bambini viventi nella Chiesa* (Dzieci żyjące w Kościele), liczącej około pięćdziesięciu stron, opisała pierwsze propozycje wychowania religijnego dzieci w wieku od trzech do sześciu lat wypracowane w „Escuela Montessori della Deputazione di Barcelona”¹⁸⁷. Oprócz krótkiej historii oraz opisu sposobu przygotowania miejsca, w którym dzieci instruowane przez księdza miały okazję się przygotować do uczestnictwa we Mszy świętej, przedstawiła propozycje ich aktywności (zapalanie świec, układanie kwiatów, przygotowywanie kościoła, poznawanie przedmiotów liturgicznych

¹⁸² Por. S. Cavalletti, G. Gobbi, *Educazione religiosa, liturgia e metodo Montessori*, dz. cyt., s. 15.

¹⁸³ O doświadczeniu tym pisze: A.M. Maccheroni, *Religione* (maszynopis otrzymany od G. Gobbi).

¹⁸⁴ Nazwa ta powstała przez analogię do „Domu Dziecięcego”, który odegrał istotną rolę w systemie pedagogicznym M. Montessori.

¹⁸⁵ Por. M. Montessori, *Odkrycie dziecka*, dz. cyt., s. 248–249.

¹⁸⁶ Zob. M. Montessori, *The Child in the Church*, Sands & Co., London – Edinburgh 1930, zwłaszcza rozdziały „The Atrium” oraz „Childrens Chapel”. Tamże, s. 26–51.

¹⁸⁷ Por. M. Montessori, *I bambini viventi nella Chiesa*, dz. cyt.

i czynności wykonywanych przez księdza i wiernych, dopasowywanie nazw zapisanych na kartkach do losowanych przedmiotów, wyrabianie opłatków, które potem ofiarowywane były podczas Mszy świętej). Dzieci były wprowadzane również w obrzędy sakramentów świętych dzięki metodzie, którą obecnie można by nazwać dramą lub zabawą w role. Na przykład proponowano im, by odgrywały role rodziców chrzestnych lub katechumenów. Czytając wraz z księdzem modlitwy zaczerpnięte z obrzędów chrztu świętego, poznawały ich znaczenie, ale też przy okazji historię udzielania chrztu osobom dorosłym i dzieciom. Inną propozycją uaktywniania dzieci była uprawa zbóż i winorośli. Wraz z ich zbiorami ustanowiono dwa święta, które obchodzono uroczyście. Pierwsze z okazji rozpoczęcia roku szkolnego i winobrania, drugie z okazji żniw i zakończenia roku szkolnego. Obchodzeniu tych świąt towarzyszyła ludowa muzyka oraz zabawa¹⁸⁸.

W szkole przygotowywano również dzieci do przyjęcia pierwszej komunii świętej. Przez pięć tygodni, w każdą sobotę, uroczyście wręczano im ozdobną kartkę z zapisaną modlitwą, którą miały się nauczyć na pamięć. Każdy tydzień był dedykowany innemu zagadnieniu, które stanowiło treść nauczania. I tak, w ustalonej kolejności dzieci wprowadzane były w następujące tematy:

1. Wiara, dogmaty – modlitwa Wierzę w Boga.
2. Miłość, miłosierdzie – Dekalog.
3. Modlitwa – Ojciec nasz, Zdrowaś Mario, Chwała Ojcu.
4. Sakramenty – Spowiedź.
5. Msza święta – Eucharystia.

W ostatnim tygodniu przed przyjęciem pierwszej komunii świętej dzieci odbywały pięciodniowe rekolekcje¹⁸⁹.

W kolejnej pozycji, wydanej w 1931 roku, zatytułowanej *La vita in Cristo*¹⁹⁰ (Życie w Chrystusie) autorka skoncentrowała się na roku liturgicznym. Zapropowała, aby dzieci były wprowadzane do jego przeżywania poprzez rozpoznawanie kolorów liturgicznych przedstawiających poszczególne okresy i uroczystości, wspominające wydarzenia związane z życiem Chrystusa. W tym celu opracowała specjalne tablice i kalendarz

¹⁸⁸ Tamże.

¹⁸⁹ M. Montessori, *I bambini viventi nella Chiesa*, dz. cyt., s. 34–37.

¹⁹⁰ M. Montessori, *La vita in Cristo (con annesso Calendario Liturgico e Tavole illustrative a colori)*. Anno Liturgico, Tipolitografico V. Ferri, Roma 1932.

liturgiczny¹⁹¹. M. Montessori uważała bowiem, że liturgia, a zwłaszcza liturgia Mszy świętej, jest uprzywilejowanym sposobem edukacji religijnej małego dziecka. Dlatego też należy mu pomóc w aktywnym uczestnictwie we Mszy świętej, która dla ludzi wierzących stanowi centrum życia chrześcijańskiego. Świadome przeżycie Mszy świętej ma bowiem prowadzić do tego, co jest celem wychowania religijnego, czyli do zjednoczenia z Jezusem Chrystusem. W 1932 roku w kolejnej książce zatytułowanej *La Santa Messa spiegata ai bambini*¹⁹² (Wyjaśnienie Mszy świętej dzieciom) M. Montessori zaproponowała, by wyjaśnienie treści mszału rzymskiego, według którego jest celebrowana Msza święta, stało się metodą nauczania, którego celem ma być przygotowanie dzieci do świadomego i aktywnego w niej uczestnictwa. Zatem wychowanie religijne nie może ograniczać się jedynie do nauczania katechizmu, ale ma być również wyjaśnianiem obrzędów liturgicznych. Mając to na uwadze, opracowała materiał wprowadzający do lektury mszału, zatytułowany *Il Libro aperto* (Otwarta Księga)¹⁹³, oraz *Manuale per la preparazione di un messale per i bambini* (Podręcznik do przygotowania mszału dla dzieci)¹⁹⁴ i krótkie opracowanie w formie przewodnika pt. *La guida* (Przewodnik)¹⁹⁵.

Wśród tekstów M. Montessori poświęconych problematyce wychowania religijnego znajduje się również artykuł, który prawdopodobnie powstał w roku 1939, zatytułowany *Dio e il bambino* (Bóg i dziecko)¹⁹⁶. Autorka przedstawiła w nim swoje stanowisko wobec tej fazy rozwojowej człowieka,

¹⁹¹ Tamże.

¹⁹² M. Montessori, *The Mass Explained to Children*, dz. cyt. [wydanie włoskie: M. Montessori, *La santa Messa spiegata ai bambini*, Garzanti, Milano 1949].

¹⁹³ M. Montessori, *Il libro aperto*, w: M. Montessori, *Dio e il bambino e altri scritti inediti*, dz. cyt., s. 145–188.

¹⁹⁴ M. Montessori, *La sainte messe*, w: M. Montessori, *L'éducation religieuse. La vie en Jésus-Christ*, trans. G. i A.M. Bernard, Desclée de Brouwer, Paris 1956.

¹⁹⁵ M. Montessori, *La guida*, w: M. Montessori, *Dio e il bambino e altri scritti inediti*, dz. cyt., s. 190–214.

¹⁹⁶ M. Montessori, *Dio e il bambino*, w: M. Montessori, *Dio e il bambino e altri scritti inediti*, dz. cyt., s. 105–146. Do 2013 roku tekst ten w całości nie był publikowany w języku włoskim. W 1939 roku ukazał się w j. holenderskim, a w roku 1956 w j. niemieckim (*Gott und das Kind*), w 2007 roku w j. angielskim (*God and the Child*). Tekst uzyskał kościelne imprimatur w dniu 11.07.1939 roku oraz w dniu 11.08.1939 roku zgodę na rozpowszechnianie. Przypuszcza się, że tekst powstał między marcem a lipcem 1939 roku, ponieważ autorka cytuje w nim tekst papieża Piusa XII z 2 czerwca 1939 r. Informacje te podają za: F. De Giorgi, *Rileggere Maria Montessori*, dz. cyt., s. 63–64.

jaką jest dzieciństwo. Mocno podkreśliła, że dzieciństwo należy traktować jako osobny etap w życiu człowieka, który całkowicie różni się od dorosłości. Zanotowała następujące słowa: „Niektórzy widzą w dziecku wartość dla ludzkości jedynie w tym, że w przyszłości stanie się ono osobą dorosłą. W ten sposób niejako „przesuwają” jego wartość, skupiając się wyłącznie na przyszłości. Nie wydaje się jednak, aby było to słuszne. Dziecko jest istotą ludzką ważną dla siebie samego. Dzieciństwo nie jest tylko niezbędnym etapem na drodze do dorosłości. Nie należy traktować dzieciństwa i dorosłości jako następujących tylko po sobie etapów indywidualnego życia, trzeba natomiast postrzegać je jako dwie różne formy życia, wzajemnie oddziałujące na siebie”¹⁹⁷. Ponadto uważała, że nie jest tak, iż to tylko dorosły może pomóc dziecku, czasem to dziecko pomaga osobie dorosłej. O ile pierwsze stwierdzenie jest powszechnie akceptowane, to nie wszyscy zdają sobie sprawę, że „dziecko stanowi cenną pomoc i może, zgodnie z wolą Bożą, wywierać wpływ na kształtowanie świata ludzi dorosłych”¹⁹⁸. Argumentowała to wychodząc od podania przykładów z życia zwierząt, które choć instynktownie, to jednak w wyniku pojawienia się potomstwa wymagającego specjalnej ochrony i troski zmieniają swoje zachowanie, koncentrując się na ich potrzebach. Podobnie dzieje się w świecie ludzi. Dziecko zatem, zwłaszcza w tym pierwszym okresie swojego życia, zmienia system wartości osoby dorosłej, pomaga jej przezwycięzać własny egoizm. Odczuwa odpowiedzialność za nie również przed „Bogiem, który je im powierzył”¹⁹⁹. Dziecko w jej rozumieniu jest więc darem Boga.

Na początku XX wieku takie stanowisko wobec dziecka i dzieciństwa, zmieniające wcześniejsze podejście, nie było czymś wyjątkowym czy odróżniającym M. Montessori od innych współczesnych jej pedagogów. Jednakże w latach 30. ubiegłego wieku, przeniesienie akcentu z roli dorosłego, jaką mu przypisywało dotychczasowe podejście do wychowania, na dziecko wywoływało ogólny niepokój i krytykę.

Wychowanie religijne zostało ostatecznie wycofane z „Domów Dziecięcych”, bowiem opierając się na wykorzystywaniu przedmiotów-rekwizytów w trakcie Mszy świętej i odwoływaniu się do znaczenia gestów liturgicznych, mogło być adresowane tylko do katolików. M. Montessori doszła zatem do wniosku, że zaproponowane przez nią wychowanie religijne nie może być zastosowane w przypadku dzieci wywodzących się

¹⁹⁷ Tamże, s. 118.

¹⁹⁸ Tamże, s. 119.

¹⁹⁹ M. Montessori, *Dio e il bambino*, dz. cyt., s. 132.

z innych wyznań chrześcijańskich, a tym bardziej pochodzących spoza chrześcijaństwa²⁰⁰. Obecnie w ramach jej systemu pedagogicznego realizowane są te zagadnienia, które mają raczej charakter religioznawczy, a nie ściśle katechetyczny.

Konkludując, M. Montessori miała wątpliwości co do zasadności promowania konfesyjnego charakteru wychowania religijnego. Jedną z przyczyn takiego stanowiska było na pewno dążenie do wypracowania uniwersalnej metody, niezależnej od kultury i religii, ale jednak w jakimś sensie odwołującej się do elementów kulturowych i religijnych. I tak, na przykład w rozwijanej przez włoską pedagog koncepcji wychowania do pokojowego współżycia ludzi ważnym aspektem było kształtowanie tożsamości kulturowej. Ponadto opisane wcześniej uwarunkowania historyczne i polityczne nie sprzyjały rozwijaniu konfesyjnego charakteru wychowania religijnego w szkołach publicznych we Włoszech. Nie bez znaczenia mogły być także jej kontakty z teozofią, której elementy, zdaniem pewnych badaczy, próbowała synkretycznie łączyć z nauką chrześcijańską. Przykłady takich wpływów teozofii na jej koncepcje wychowawcze dostrzegała Marjan Schwegman²⁰¹. Dopatrywała się ich na przykład w wypowiedziach M. Montessori na temat tzw. „lekcji ciszy”²⁰² czy w propozycji związanej z „uczzeniem chleba”²⁰³. Jak pisze C. Bazin, „w tych dwóch obrzędach, oczywiście inspirowanych ideami teozoficznymi, M. Montessori odkryła to, czym jest Msza święta dobrze wyjaśniona i dobrze przeżyta: jest to obecność Boga w swoim Synu Jezusie, Jego posłuszeństwo, śmierć i zmartwychwstanie do nowego życia, wspólnota, solidarność między osobami zjednoczonymi w Jezusie, które tworzą Jego Ciało i razem z Nim osiągną Życie”²⁰⁴.

Pomimo tych wątpliwości i niejasności związanych z zasadnością konfesyjnie rozumianego wychowania religijnego czy z jej kontaktami z teozofią oraz modernizmem, trzeba jednak zaznaczyć, że M. Montessori negowała stanowisko niektórych wpływowych włoskich uczonych,

²⁰⁰ M. Montessori, *Odkrycie dziecka*, dz. cyt., s. 253.

²⁰¹ Zob. M. Schwegman, *Maria Montessori*, dz. cyt., s. 62.

²⁰² Tamże, s. 28. Por. M. Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*, dz. cyt., s. 269–270.

²⁰³ Zob. M. Montessori, *Antropologia pedagogica*, Vallardi, Milano 1910 oraz M. Schwegman, *Maria Montessori*, dz. cyt., s. 78.

²⁰⁴ C. Bazin, *Maria Montessori incontra il cattolicesimo dalle Suore Francescane Missionarie di Maria*, dz. cyt., s. 62.

takich jak na przykład Giovanni Gentile²⁰⁵, który twierdził, że dziecko może „stanąć” przed prawdą religijną tylko wtedy, gdy będzie ona przedstawiana jako prymitywna filozofia lub mit, to znaczy jako „dziecinna koncepcja”, która w wieku dorosłym powinna zostać zweryfikowana przez dojrzałe myślenie. M. Montessori była oburzona tak cynicznym podejściem do religijnej formacji dziecka, któremu proponuje się przesady i wiarę magiczną, religię uważaną za „dziecinna koncepcję” przepełnioną fantastycznymi wyobrażeniami i postaciami²⁰⁶.

Jej metoda odegrała ważną rolę w opracowywaniu praktycznych rozwiązań w wychowaniu religijnym. Choć sama nie podjęła się całościowego opracowania metody w tym zakresie, podkreśla się jednak, że jej sposób podejścia do dziecka, cele, zasady i opisane propozycje metodyczne pozwoliły w późniejszym czasie na prowadzenie wielu eksperymentów na tym polu. Jak podają S. Cavalletti i G. Gobbi²⁰⁷, po II wojnie światowej Michel Lanternier najpierw w Limoges, a potem w Rennes, rozwinął i wprowadził elementy wychowania religijnego do tamtejszych szkół Montessori. Treści nauczania dotyczyły wydarzeń roku liturgicznego, przybliżania znaczenia miejsc paschalnych, a celem było kształtowanie świadomego, żywego i aktywnego przeżywania świąt chrześcijańskich. Wielką wagę przywiązywano też do liturgii, dlatego w szkole znajdowała się kaplica, w której odprawiano Mszę świętą dla dzieci. Innym przykładem rozwoju i aplikacji wychowania religijnego w koncepcji M. Montessori było sanatorium dla dzieci chorych na gruźlicę w Dublinie. Nancy Jordan przygotowywała dzieci tam przebywające do komunii, a także często z racji ich złego stanu zdrowia towarzyszyła niektórym z nich w ostatnich chwilach ich życia²⁰⁸.

²⁰⁵ G. Gentile (1875–1944), włoski filozof i pedagog; 1906 – profesor historii filozofii (Uniwersytet w Palermo), 1914–1917 – profesor filozofii teoretycznej (uniwersytet w Pizie), od 1917 – profesor historii filozofii (Uniwersytet La Sapienza w Rzymie); założył i przewodniczył Istituto Nazionale Fascista di Cultura, głosił totalitarną koncepcję państwa i stał się głównym teoretykiem włoskiego faszystowskiego ruchu oporu, opracowano na podstawie: *Encyklopedia powszechna PWN*, t. 2, wyd. 3, PWN, Warszawa 1984, s. 37. Zob. także L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, PZWS, Warszawa 1962, s. 425–433.

²⁰⁶ A. Scocchera, *Maria Montessori. Una storia per il nostro tempo*, dz. cyt., s. 181; por. M. Montessori, *L'autoeducazione*, dz. cyt., s. 243–315.

²⁰⁷ Por. S. Cavalletti, G. Gobbi, *Educazione religiosa, liturgia e metodo Montessori*, dz. cyt., s. 20.

²⁰⁸ Przykłady innych placówek montessoriańskich, w których wprowadzano wychowanie religijne M. Montessori, opisuje M. Standing w: M. Montessori, *The Child in the Church*, dz. cyt.

Popularność myśli pedagogicznej M. Montessori w wielu krajach, jej recepcja oraz – paradoksalnie – brak sztywnych, ściśle określonych propozycji wychowania religijnego dzieci stworzyły okazję do ich rozwoju w następnych latach.

3. Porównanie założeń wychowania religijnego dziecka

Sofii Cavalletti i Marii Montessori

Koncepcja pedagogiczna M. Montessori opiera się na poszanowaniu podmiotowości, integralności i holistycznym podejściu do dziecka, ale także na respektowaniu jego indywidualności i wolności, które w pierwszej połowie XX wieku były nowymi paradygmatami przyjmowanymi w nauce o wychowaniu. Tym, co zostało przyjęte za podstawę opracowania założeń wychowania religijnego dziecka przez S. Cavalletti i G. Gobbi była „montessoriańska koncepcja istoty ludzkiej, pozytywna wizja rozwoju możliwości we wszystkich dziedzinach i niektóre jej zastosowania metodologiczne”²⁰⁹. S. Cavalletti, odpierając zarzuty Horsta Klausa Berga, który twierdził, że jej koncepcja jest reaktywacją czy wręcz kopią programu M. Montessori z lat 20. ubiegłego wieku, zaznaczyła: „Moja praca opiera się przede wszystkim na obserwacji dziecka, a nie na żadnym wcześniej ustalonym programie”²¹⁰. Co nie oznacza, że S. Cavalletti odcinała się całkowicie od dzieła pedagogicznego M. Montessori. Należy także podkreślić, że jej praca odwoływała się tylko do pewnych idei, które jako ponadczasowe były zgodne z jej wiedzą, doświadczeniem i światopoglądem. Dzięki współpracy z G. Gobbi oraz innymi z nauczycielami montessoriańskimi wspólnie tworzyły nową koncepcję, w której wiele pomysłów i rozwiązań metodycznych można określić jako montessoriańskie. I tylko w tym sensie można obydwie koncepcje utożsamiać ze sobą, zwłaszcza że, jak już wcześniej było wspomniane, M. Montessori własne rozwiązania metodyczne dla wychowania religijnego wypracowane w latach 20. i 30. XX wieku uważała za niewystarczające i nienadające się do rozpowszechniania. Również analiza jej wypowiedzi na temat religijności dziecka, aspektów rozwoju duchowego czy rozumienia duchowości wskazuje, że włoska pedagog raczej kierowała się w tym obszarze intuicją, a nie wiedzą i doświadczeniem, dlatego jej propozycje metodyczne wymagały nowego opracowania.

²⁰⁹ S. Cavalletti, *Risposta a Berg*, „Montessori Geflüster” 1999, nr 9, s. 30–32 (maszynopis).

²¹⁰ Tamże.

Wyniki prowadzonego przez M. Montessori eksperymentu pedagogicznego przyczyniły się do wprowadzenia zmian przez S. Cavalletti w wychowaniu religijnym dziecka. Ponieważ S. Cavalletti inspirowała się koncepcją pedagogiczną M. Montessori, dlatego chcąc wykazać różnice między jej koncepcjami a własnymi propozycjami wychowawczymi, najpierw należy przedstawić i zanalizować propozycje M. Montessori, traktując je jako swego rodzaju pierwowzór.

Najistotniejsze zmiany, jakie wprowadziła S. Cavalletti, dotyczyły sformułowania celów, doboru treści i opracowania nowej metody, która byłaby odpowiednia dla dzieci w wieku od trzeciego roku życia. Wychowanie religijne dzieci w pierwszej połowie XX wieku we Włoszech polegało na ustnym przekazie wiedzy religijnej i pamięciowym jej opanowaniu przez uczących się. Metoda opierająca się na przekazywaniu definicji korespondowała z funkcjonującym i obowiązującym w Rzymie katechizmem Piusa X, który składał się z pytań i gotowych odpowiedzi. Rozwój nauk o człowieku, a zwłaszcza psychologii, spowodował, że zaczęto dostrzegać potrzebę nowych rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych w całej Europie. Także wielu polskich katechetów zauważało w tamtym czasie potrzebę dostosowania przekazywanych treści do możliwości percepcyjnych dzieci, podobnie jak czyniła S. Cavalletti. Zmiany w procesie wychowania religijnego w XX wieku wiązały się zatem z rozwojem nauk humanistycznych oraz przemianami społecznymi i cywilizacyjnymi.

We Włoszech z racji wypracowanego modelu informacyjno-wychowawczego nauczania religii w szkole (podział na naukę religii i katechezę parafialną, który ostatecznie został usankcjonowany w 1984 roku) dzieci są przez jeden rok przygotowane w parafii do przyjęcia sakramentu pojednania i Eucharystii. Wraz z ukończeniem siódmego lub ósmego roku życia, decyzją rodziców zapisywane są na katechezę. S. Cavalletti od samego początku sprzeciwiała się tej praktyce, przytaczając różne argumenty, które jednoznacznie wskazywały, że wychowaniem religijnym należy objąć dzieci znacznie wcześniej. Podobnie M. Montessori próbowała w Barcelonie utworzyć odpowiednie miejsce, w którym dzieci już w wieku lat trzech mogłyby rozwijać swoją religijność poprzez świadome i aktywne uczestnictwo w liturgii Mszy świętej. S. Cavalletti, która swoją pedagogiczną działalność rozpoczęła od pracy z dziećmi ośmioletnimi, również stwierdziła, że przygotowanie do sakramentów w tak późnym wieku jest nieporozumieniem. Pominięcie wcześniejszego etapu kłóciło się, jej zdaniem, z rozwojem i potrzebami duchowymi dziecka, które należy zaspokajać odpowiednio do ich ujawniania się. Wielokrotnie

podkreślała, że nie można wychowania religijnego odkładać na późniejsze lata, kiedy dziecko wchodzi już w wiek używania rozumu²¹¹. Dlatego swoją koncepcję celowego i systematycznego wychowania religijnego, wspierającego wychowanie rodzinne, zaczęła opracowywać dla dzieci w wieku już od drugiego/trzeciego roku życia.

M. Montessori również twierdziła, że wychowanie religijne należy rozpoczynać bardzo wcześnie, wręcz od samych narodzin dziecka. Uważała bowiem, że jest ono istotą cielesno-duchową, dlatego należy w takim samym stopniu rozwijać wszystkie jego sfery. Wiązało się to również z krytyką ówczesnego systemu edukacyjnego, który pomijał nie tylko sferę duchową, ale też intelektualną²¹², oraz funkcjonującej koncepcji dziecka i dzieciństwa. Pisała w 1909 roku: „Problem wychowania religijnego, którego ważności jeszcze do końca nie pojmujemy, powinien być rozstrzygnięty w świetle pedagogiki pozytywnej. Jeśli religie rodzą się razem z cywilizacją, to prawdopodobnie czerpią one swe korzenie z natury ludzkiej. [...] Negując *a priori* uczucie religijne w człowieku i pozbawiając ludzkości tego uczucia, możemy popełnić błąd pedagogiczny, podobny do tego, który apriorycznie neguje w dziecku umiłowanie poznania i wiedzy”²¹³.

Podstawowymi argumentami za tak wczesnym wprowadzaniem dziecka w rzeczywistość religijną były przede wszystkim jego właściwości psychiczne, ale także traktowanie religii jako konstytutywny element kulturowy i cywilizacyjny każdej grupy społecznej. M. Montessori uważała, że tym, co najbardziej wyróżnia ludzi spośród innych populacji żywych organizmów i jednocześnie ich jednoczy, są język i religia²¹⁴. Jej zdaniem,

²¹¹ S. Cavalletti pisze o tym w licznych artykułach na temat religijności dziecka: *Religiosità del bambino*, „Vita dell’infanzia” 1976, t. 25, nr 8–9; *Formazione religiosa e fanciullezza*, „Vita dell’infanzia” 1979, t. 28, nr 5; *La formazione religiosa del bambino*, „Vita dell’infanzia” 1994, t. 45, nr 6, a także w książkach: *Potencjał duchowy dziecka. Doświadczenia z dziećmi w wieku od 3 do 6 lat*, dz. cyt. oraz *Potencjał duchowy dziecka w wieku od 6 do 12 lat. Opis doświadczenia*, dz. cyt.

²¹² Zob. M. Montessori, *Educazione morale e religiosa*, dz. cyt.

²¹³ M. Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all’educazione infantile nelle Case dei bambini*, dz. cyt. Za: A. Scocchera, *Maria Montessori. Una storia per il nostro tempo*, dz. cyt., s. 179.

²¹⁴ M. Montessori odwoływała się do badań etnologicznych i antropologicznych, które wskazują jednoznacznie, że wspólnymi cechami wszystkich badanych populacji były język i religia. Zob. *Conferenza della D.ssa Maria Montessori sulla educazione religiosa*, 18. Maggio 1951. Referat wygłoszony podczas IX Kongresu Montessori, Londyn 1961 (maszynopis otrzymany od G. Gobbi), s. 1.

świadczy to o tym, że zarówno religia, jak i język wynikają z samej natury człowieka i nie można ich wyeliminować z życia społeczeństw. Język wraz z postępowaniem cywilizacyjnym ewoluował, podobnie jak religia, którą ludzie tworzyli. Ponieważ są one wyrazem życia psychicznego człowieka i występują jako stałe składniki, wspólne dla wszystkich, dlatego przyczyniają się do rozwoju jednostek, ale też i całych wspólnot. Można zatem stwierdzić, że w koncepcji M. Montessori istotnym elementem wychowania, kształtującego to, co teraz nazywane jest tożsamością kulturową, była identyfikacja z rodzimym językiem oraz z religią. W jej tekstach znajdujemy porównania religii do kolumny, wokół której rozwija się i kształtuje życie moralne i psychiczne całych narodów oraz zachowanie poszczególnych ludzi (używała w tym kontekście angielskiego określenia *behaviour*), a także zasady ich funkcjonowania jako grup społecznych²¹⁵. Uważała, że „psychiczny kształt danej rasy jest nadawany przez człowieka, który mówi konkretnym językiem i wyznaje określoną religię”²¹⁶.

Jej holistyczne i integralne podejście do rozwoju dziecka polegało na wszechstronnym wspieraniu sfery rozwoju fizycznego (jako lekarz zwracała szczególną uwagę na higienę, odżywianie, ruch), psychicznego (proponowała wieloaspektowe stymulowanie rozwoju intelektualnego, sensorycznego, poznawczego poprzez własną aktywność dziecka w przygotowanym otoczeniu) oraz duchowego²¹⁷. Analizując praktyczne rozwiązania wychowania religijnego S. Cavalletti, można stwierdzić, że nie ograniczała się ona tylko do rozwoju sfery duchowej, ale uwzględniała proponowane przez M. Montessori holistyczne i integralne wychowanie dziecka.

Rozumienie pojęć „duchowość” czy „rozwój duchowy”, używanych przez M. Montessori, należy rozpatrywać w kontekście całej jej koncepcji pedagogicznej, którą oparła na konkretnych założeniach filozoficznych i psychologicznych. „Duchowość” jest pojęciem wieloznacznym, co stanowi dodatkową trudność w dokonaniu oceny jej poglądów na ten temat, zwłaszcza że sama nie przywiązywała wagi do naukowego uściślenia terminów, których używała w celu przedstawienia swoich idei pedagogicznych. Jedną z prób interpretacji tego pojęcia w kontekście duchowości dziecka

²¹⁵ Na podstawie: *Conferenza della D.ssa Maria Montessori sulla educazione religiosa*, 18. Maggio 1951, dz. cyt., s. 1–2.

²¹⁶ Tamże.

²¹⁷ Zob. B. Surma, *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, dz. cyt. oraz M. Miksza, *Zrozumieć Montessori*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1997.

przedstawia Lidia Marszałek²¹⁸, która zestawiała i porównała wybrane wypowiedzi M. Montessori ze współczesnym ujęciem „duchowości”.

Uważam że M. Montessori najczęściej używała pojęcia „duchowość” jak synonimu „religijności”, co zresztą może wynikać z ich bliskości znaczeniowej, a także może być przejawem intencjonalnego jej zamiaru. Dotyczy to szczególnie wypowiedzi odnoszących się do rozwoju duchowego jednostki. W szerszym zaś znaczeniu pojęciem tym określała cechy rozwoju psychicznego człowieka, które współcześnie określa się jako jego *differentia specifica*²¹⁹. W literaturze przedmiotu wyjaśnia się, że obszarami duchowości człowieka są: świadomość i samoświadomość; mądrość jako rozumienie siebie, innych ludzi i świata; uczucia, takie jak miłość i zachwyty, ale także żal, cierpienie czy niezadowolenie; wrażliwość w znaczeniu racjonalnym, emocjonalnym i percepcyjnym; moralność wraz z rozwojem sumienia, zdolnością rozróżniania dobra i zła oraz umiejętnością posługiwania się kryteriami odpowiedzialności, sprawiedliwości, tolerancji czy troski; twórczość; poczucie estetyczne, światopogląd, religijność i wiara²²⁰. To wszystko składa się na duchowość jednostki, która odzwierciedla się w produktach jej działalności, czyli w kulturze.

Jest to współczesna interpretacja pojęcia duchowości i jej dziedzin. I mimo że M. Montessori nigdy nie sprecyzowała własnego rozumienia tego pojęcia, to jednak porównując wymienione obszary z jej założeniami filozoficznymi i pedagogicznymi, można stwierdzić, że są one zbieżne. Zakładała, że edukacja jest wspieraniem rozwoju dziecka w dążeniu do doskonałości rozumianej jako pogłębianie indywidualnej osobowości i społecznej wiedzy, umacnianie siły własnego ja, swojej własnej tożsamości i wiary. W praktyce stworzyła warunki, w których dziecko w sposób autonomiczny mogło kształtować własną osobowość, charakter, tożsamość, samoświadomość, rozumienie siebie oraz otoczenia materialnego i społecznego, czy też konstruować wiedzę o sobie i innych osobach oraz

²¹⁸ L. Marszałek, *Duchowość dziecka. Znaczenia. Perspektywy. Konteksty w pedagogice przedszkolnej*, Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego, Warszawa 2013.

²¹⁹ Por. P. Socha (red.), *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia. Osobność. Wiara. Religijność*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2000, s. 18.

²²⁰ P. Socha, analizując różne rozumienia pojęcia „duchowość”, wskazuje, że współcześnie „duchowy wymiar psychiki nie jest sprowadzalny do religijności [...], do sfery duchowości zaliczyć należy także inne dziedziny świadomego – a może i nie tylko świadomego – życia wewnętrznego jednostki”. Wymienione przez niego dziedziny nie są rozłączne, a ich lista jest nadal otwarta. Zob. P. Socha, *Psychologia rozwoju duchowego – zarys zagadnienia*, w: *Duchowy rozwój człowieka*, dz. cyt., s. 16–17.

o świecie. Jej koncepcja wyływała z miłości do dziecka, ale wynikała także ze świadomego i metodycznego działania pedagogicznego. Wychowanie miało rozwijać w dziecku miłość do otaczającej go rzeczywistości, rozumianej jako dar otrzymany od Boga, miało budzić zdumienie dokonaniami człowieka, co z kolei miało prowadzić do szacunku do innych i do siebie samego, ale także zaspokajając potrzebę miłości. Te kwestie podejmowała również S. Cavalletti, która zwracała szczególną uwagę na to, że w wychowaniu religijnym należy odwoływać się do budowania relacji/przymierza. Dziecko w atmosferze sprzyjającej rozwojowi jego samodzielności i niezależności powinno uczyć się podejmować decyzje istotne dla siebie, które jednak w konfrontacji z innymi oraz ustalonymi regułami mają kształtować w nim postawę odpowiedzialności. Wolność jednostki rozumiała jako rzeczywistość ograniczoną wolnością innych oraz tym, co określa się dyscypliną i samodyscypliną. Te elementy koncepcji pedagogicznej warunkowały rozwój duchowy dziecka także według M. Montessori. Istotnym aspektem systemu pedagogicznego M. Montessori, pomagającym w zrozumieniu świata i człowieka, była tzw. teoria kosmiczna, odwołująca się w głównej mierze do dążenia wszechświata stworzonego przez Boga do realizacji Jego planu, jakim jest osiągnięcie pokoju, harmonii i jedności²²¹. Teoria ta zakładała, że każda rzecz i każda żywa istota mają swój udział w realizacji tego planu, dlatego należy go realizować poprzez uświadamianie każdemu człowiekowi jaka jest jego rola i zadanie w podtrzymywaniu życia na ziemi oraz w tworzeniu szeroko rozumianej kultury. W takim znaczeniu kultura jest celem, produktem i narzędziem w dłoni człowieka, bez której nie można mówić o duchowości jednostek i całych narodów²²².

Skoro w naturę człowieka jest wpisana potrzeba religii i języka (mowy), dlatego M. Montessori twierdziła, że nie powinno się stawiać pytania „czy”, ale raczej „kiedy” i „w jaki sposób” prowadzić wychowanie religijne²²³.

M. Montessori twierdziła, że małe dziecko posiada pewną psychiczną właściwość, dzięki której absorbuje to, co charakteryzuje jego grupę społeczną, czyli język, kulturę, religię. Wychodząc od analogii między językiem a religią, doszła do wniosku, że dziecko nie uczy się religii

²²¹ Interpretacje wypowiedzi i filozofii M. Montessori w kontekście duchowości dziecka szeroko przedstawia L. Marszałek, *Duchowość dziecka*, dz. cyt.

²²² Por. *Conferenza della D.ssa Maria Montessori sulla educazione religiosa*, 18. Maggio 1951, dz. cyt.

²²³ Tamże.

podobnie jak nie uczy się języka poznając najpierw jego zasady gramatyczne. Absorbuje zarówno język, jak i religię, i stopniowo rozwija w odpowiednim dla siebie otoczeniu społeczno-kulturowym. Włoska pedagog zanotowała: „Małe dziecko, zanim jeszcze rozwinie swoje sumienie, kształtuje w sobie cechy charakterystyczne dla jego otoczenia społecznego”²²⁴. Jest to raczej proces konstruowania tożsamości kulturowej, wraz z językiem i religią, niż uczenie się jej. Nauki religii nie można zatem traktować tak samo jak nauczania innych przedmiotów, bowiem nie jest to zbiór treści podanych tylko i wyłącznie do zrozumienia i zapamiętania. Taki sposób wychowania religijnego nie odpowiada potrzebom i możliwościom małego dziecka, które powinno zgodnie ze swoją naturą „żyć” religią i od samego początku mieć możliwość uczestniczenia w życiu religijnym swoich najbliższych i własnego otoczenia. Dopiero takie „poznawanie przez doświadczenie” stanowi podstawę do rozwoju jego religijności i poznawania wiary. Nauczanie, które sprowadza się tylko i wyłącznie do przekazu wybranych treści, połączone z próbą ich zrozumienia, kłóci się też z celem, istotą i charakterem religii. Również te kwestie S. Cavalletti przejęła z koncepcji pedagogicznej M. Montessori, nie tylko zgadzając się z jej poglądami, ale też pogłębiając je przez odwoływanie się do chrześcijańskiej myśli wychowawczej²²⁵.

W praktyce realizowała to, stwarzając odpowiednie otoczenie, w którym dziecko bezpośrednio styka się ze „zmaterializowaną abstrakcją”, prowadzącą do kształtowania pojęć liturgicznych i biblijnych. Celem wychowania religijnego jest nawiązanie osobowej relacji z Jezusem, dlatego najpierw S. Cavalletti proponowała dzieciom zapoznanie się z życiem i działalnością Jezusa poprzez odkrywanie w wybranych tekstach Nowego Testamentu, kim On jest i jaka jest Jego nauka o królestwie Bożym. Zwrócenie uwagi na istotę zawartą w tekście i postawienie odpowiednio sformułowanych pytań pozwala dzieciom na aktywne pochylenie się nad treścią teologiczną ukrytą w użytych terminach i znakach (np. złoto, mirra i kadzidło złożone Jezusowi wskazują na to, kim On naprawdę jest). Kolejnym etapem jest przejście do własnego doświadczenia (np. kim jest Jezus dla mnie) i korelacja między tekstem biblijnym a sytuacją dziecka. Efektem takiego prowadzenia dziecka jest jego modlitwa, radość z odkrywania prawd wiary, nawiązywanie relacji z Jezusem, a w późniejszym czasie

²²⁴ Tamże, s. 2.

²²⁵ Zob. S. Cavalletti, *Qualcosa di sorgivo di fronte alla fede*, „Cronache & Opinioni” 1979, nr 1; S. Cavalletti, *ABC del cristianesimo*, styczeń 1997 (maszynopis); S. Cavalletti, *Il cristianesimo? Godere di una Persona*, Roma maszynopis z 2005, opublikowany w: S. Cavalletti, *La catechesi del buon Pastore. Antologia di testi scelti*, dz. cyt.

kształtowanie postaw moralnych²²⁶. S. Cavalletti rozwijała również aspekt wychowania liturgicznego, bazującego na odkrywaniu symboliki znaków sakramentalnych. Liturgia zajmuje centralne miejsce w wychowaniu religijnym dziecka, bowiem realizuje się tu postulat umożliwiania dzieciom „życia” religią. To „życie” jednak powinno być coraz bardziej świadomym uczestnictwem w liturgii, dlatego proponowała wprowadzanie dzieci w odkrywanie znaczenia znaków i gestów. Wraz z wiekiem, nowymi doświadczeniami i możliwościami rozwojowymi dzieci treści liturgiczne i biblijne są w późniejszym czasie uzupełniane o teksty ze Starego Testamentu oraz analizę modlitw towarzyszących poszczególnym sakramentom. S. Cavalletti próbowała w ten sposób wprowadzać dzieci w głąb przekazywanych treści religijnych, które powinny zostać przez nie zinterioryzowane.

M. Montessori kładła duży nacisk na rozwijanie uczuć religijnych, ale nie pomijała też znaczenia przyswajania wiedzy religijnej. Uważała, że „wychowanie serca i wiedza religijna”²²⁷ stanowią niezbędną podstawę do poznania religii. Jej zdaniem, celem wychowania religijnego ma być udzielenie pomocy dziecku w budowaniu jego relacji ze światem zewnętrznym oraz z rzeczywistością transcendentną²²⁸. Uważała, że dziecko już w pierwszych latach swojego życia jest zdolne do rozróżniania spraw naturalnych i nadprzyrodzonych, co jej zdaniem wynikało z jego zdolności do eksplorowania świata i szczególnej wrażliwości na religijność. W tym kontekście S. Cavalletti posługiwała się terminem dziecka „metafizycznego”, które jej zdaniem żyje w perspektywie relacji z Bogiem, który jest Miłością. Wyjaśniała to tym, że „doświadczenie religijne jest zasadniczo doświadczeniem miłości”²²⁹, które odpowiada naturze dziecka.

Jednakże biorąc pod uwagę, że religijność – zdaniem Czesława Waleśy²³⁰ – charakteryzuje aż osiem parametrów, zwracanie uwagi na rozwój tylko wiedzy i uczuć religijnych wydaje się niewystarczające. Ocena wkładu M. Montessori w rozwój koncepcji wychowania religijnego wymaga zatem choćby krótkiego przedstawienia całego wachlarza elementów

²²⁶ S. Cavalletti, *La spiritualità del bambino nella preghiera dei bambini*, Convegno Assisi, Assisi 1997 (maszynopis); S. Cavalletti, *Essenzialità e gioia*, Roma b.r. (maszynopis).

²²⁷ M. Montessori, *Odkrycie dziecka*, dz. cyt., s. 248.

²²⁸ Tamże.

²²⁹ S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka*, dz. cyt., s. 52–55; Zob. S. Cavalletti, *Dio e il bambino*, „Vita dell’infanzia” 1977, t. 26, nr 3 i 1978, t. 27, nr 5.

²³⁰ C. Waleśa, *Struktura religijności człowieka. Analiza psychologiczna*, „Zeszyty Naukowe KUL” 1998, t. 41, nr 3–4, s. 3–48. Por. też M. Tatala, *Rozwój uczuć religijnych dzieci przedszkolnych*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 2000.

kształtujących religijność i porównania ich z założeniami teoretycznymi i praktycznymi analizowanej koncepcji. Pierwszym elementem składającym się na strukturę religijności jest świadomość religijna, obejmująca wiadomości, pojęcia, wiedzę, rozumienie, umiejętności, poglądy (włączając w to światopogląd), które przejawiają się w pytaniach, modlitwie i zabawie dziecka. Te formy aktywności mają za zadanie uwrażliwiać dziecko na odkrywanie tajemnicy, poznawanie religijnych znaków i symboli²³¹. Wiedzę dziecko zdobywa dzięki własnej aktywności i oddziaływaniu otoczenia. W koncepcji M. Montessori ten właśnie element jest rozwijany w sposób szczególny. Zwracała ona uwagę nie tylko na aktywne zdobywanie wiedzy przez dziecko, ale kładąc nacisk na kształtowanie zmysłów, wspierała jego rozwój umysłowy, społeczny i moralny. Wyjaśnia to Hans Joachim Schmutzler, który pisze, że „na ile okazujemy dziecku miłość i jak odczuwa nas ono i przeżywa wszystkimi zmysłami, a tym samym wartościuje emocjonalnie, na tyle wpływamy na jego rozwój moralny. Wszystkie podstawowe uczucia społeczne, jak miłość i nienawiść, strach i nadzieja, zaufanie i nieufność, bycie kochanym lub znienawidzonym, rozwijają się w interakcji i przeżyciach z dorosłymi, zanim dziecko skończy szósty rok życia. Dlatego bliski kontakt fizyczny, serdeczne dotknięcie, uściśnięcie i mówienie są najważniejszą częścią wczesnego wychowania zmysłowego”²³². To kształcenie zmysłów ma również znaczenie w wychowaniu do rozumienia symboli, jakimi posługuje się religia.

Następnym elementem składającym się na religijność są uczucia, które „nie są z natury religijne, ale stają się takimi dopiero poprzez odniesienie do Boga”²³³. Są one uwarunkowane świadomością religijną i nadawaniem znaczeń i sensów przeżywanej rzeczywistości. M. Montessori łączyła kształtowanie uczuć z wiedzą i procesem poznawczym. Dążyła do kształtowania świadomości i samoświadomości dziecka, jego godności i szacunku dla innych, rozumienia siebie, innych, otaczającej rzeczywistości, bycia w świecie. Cele te są realizowane dzięki jej metodycznym rozwiązaniom wprowadzającym dziecko w świat kultury poprzez tzw. „wychowanie kosmiczne”²³⁴.

²³¹ M. Tatala, *Rozwój uczuć religijnych dzieci przedszkolnych*, dz. cyt., s. 45.

²³² H.J. Schmutzler, *Wychowanie przedszkolne w pedagogice Montessori*, dz. cyt., s. 39.

²³³ M. Tatala, *Rozwój uczuć religijnych dzieci przedszkolnych*, dz. cyt., s. 47.

²³⁴ Termin ten wyjaśniam w: B. Surma, *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, dz. cyt., s. 31–41. Zob. też L. Marszałek, *Duchowość dziecka*, dz. cyt., s. 313–316.

Kolejnymi istotnymi składnikami religijności są: decyzje religijne, więź ze wspólnotą osób wierzących, praktyki religijne, moralność religijna, doświadczenia religijne oraz formy wyznania wiary. Podejmowanie decyzji wiąże się z oceną danej sytuacji, niezbędną wiedzą i możliwością dokonania wyboru, który rozgrywa się w sferze intelektualnej, uczuciowej i wolitywnej człowieka. Decyzje religijne dotyczą relacji między człowiekiem a Bogiem, ale także między ludźmi i światem w kontekście rzeczywistości transcendentnej. Element ten wiąże się zatem ściśle z moralnością religijną, która reguluje stosunek do osób, rzeczy i zjawisk w wymiarze dobra i zła w relacji człowieka do Boga, a także określa zasady i uznawane kryteria dobra i zła, które stanowią podstawę do dokonywania wyborów i są motywacją do działań. Psychiczno-społecznym aspektem religijności jest także poczucie więzi ze wspólnotą osób wierzących, które rozwija się początkowo w rodzinie oraz w kościele podczas uczestnictwa w liturgii eucharystycznej, w parafii czy w placówkach oświatowych (np. zajęcia z religii, rekolekcje). To poczucie więzi stwarza możliwość budowania nowych doświadczeń religijnych, kształtowania świadomości religijnej, postaw religijnych, pozwala na wyrażanie uczuć i uczestniczenie w praktykach religijnych.

Religijność wyraża się także w doświadczeniu religijnym, które definiuje się jako „całościowe przeżycia dotyczące osobistego, bezpośredniego i naocznego ujęcia rzeczywistości nadprzyrodzonej, połączone z uczuciem prawdziwości tego, czego człowiek doznaje w toku intencjonalnej i pozytywnej relacji do Boga, wraz z życiowymi tego konsekwencjami”²³⁵. Dla praktyki edukacyjnej ważne jest, by dziecko gromadziło jak najwięcej doświadczeń, na które składają się świadoma czynność zdobywania informacji o jakimś przedmiocie i jej rezultat poznawczy, czyli pojęcie, sąd lub teoria. Ponieważ treścią doświadczeń religijnych jest rzeczywistość transcendentna, to działania dziecka (również osoby dorosłej) i jego poznanie są w pewnym stopniu ograniczone. Zakłada się jednak, że doświadczenie religijne jest związane z egzystencją człowieka, a jego podstawą jest relacja między Bogiem a człowiekiem, która wyprzedza poznanie.

Wymienione powyżej elementy, składające się na strukturę religijności, wytyczają kierunki działań edukacyjnych. Analiza literatury montessoriańskiej potwierdza, że elementy te występowały w programie

²³⁵ M. Tatala, *Rozwój uczuć religijnych dzieci przedszkolnych*, dz. cyt., s. 54.

opracowanym przez M. Montessori. Widać to choćby na przykładzie szkoły w Barcelonie, o czym autorka wspomina w analizowanych już książeczkach²³⁶. W tej szkole utworzono odpowiednie miejsce dla dzieci, tzw. „kościół dziecięcy”, który potem został nazwany „atrium”, nawiązując tym samym do symboliki starochrześcijańskiej. Zwracano uwagę na wprowadzanie dzieci w różne formy wyznawania wiary (zwłaszcza dotyczyło to dzieci przygotowujących się do przyjęcia pierwszej komunii świętej). Umożliwiano im uczestniczenie w praktykach religijnych: w codziennej modlitwie, nabożeństwach liturgicznych, uroczystościach kościelnych, a przede wszystkim przygotowywano je do świadomego uczestnictwa we Mszy świętej. Dzieci wprowadzane były również w liturgię sakramentu chrztu świętego i odkrywanie znaczeń poszczególnych gestów i znaków liturgicznych. Należy zauważyć, że warunki w jakich przebywały dzieci, pozwalały na gromadzenie przez nie doświadczeń religijnych. Zaproponowane przez M. Montessori zasady pedagogiczne, a zwłaszcza możliwość wolnego wyboru własnej aktywności, samodzielności, występowania jednego egzemplarza materiału rozwojowego w sali z pewnością rozwijały w dzieciach wolność działania, ale i umiejętność dokonywania wyborów oraz podejmowania decyzji, które później mogły przenieść na obszar religijny. Oddziaływały one również na rozwój społeczny i moralny dzieci. Zatem podkreślana przez M. Montessori rola rozwoju uczuć religijnych w praktyce nie dominowała nad innymi elementami religijności, które były wplecione w różnorodne formy aktywności dzieci.

Natomiast metodą kształtowania świadomości religijnej, która uwzględniała aktywne i samodzielne działanie dziecka, a nie tylko bierne przyswajanie wiedzy, było opracowanie materiału rozwojowego stanowiącego tzw. „zmaterializowaną abstrakcję”. Dla wychowania religijnego, a zwłaszcza dla przygotowania dzieci do zrozumienia symboli dużą rolę odegrał przygotowany przez M. Montessori materiał sensoryczny i ćwiczenia kształtujące zmysły, co zostało zauważone i bardzo pozytywnie ocenione przez wielu katolickich teologów i pedagogów.

Cyprian Rogowski, który analizuje koncepcje pedagogiczno-religijne, podkreśla, że proponowane przez M. Montessori kształtowanie zmysłów ma szczególne znaczenie dla rozwoju poznawczego, ale również

²³⁶ M. Montessori, *La vita in Cristo*, dz. cyt.; M. Montessori, *La Santa messa spiegata ai bambini*, dz. cyt.; M. Montessori, *I bambini viventi nella Chiesa*, dz. cyt.

dla dydaktyki symbolu²³⁷. Hans Halfbas²³⁸, Romano Guardini²³⁹, Horst Klaus Berg²⁴⁰ odwołują się w swoich pracach do postulatów M. Montessori. Stwierdzają, że wychowanie symboliczne wymaga kształcenia zmysłów nie tylko w początkowym okresie życia dziecka, zgodnie z opisanym przez J. Piageta stadium sensomotorycznym, ale także między czwartym a siódmym rokiem życia. Zgadzają się z opinią M. Montessori, że poznawanie zmysłami poszerza pole postrzegania²⁴¹, co ich zdaniem stanowi podstawę do rozwoju inteligencji i rozwoju duchowego. C. Rogowski wyjaśnia to następująco: „Nie ulega wątpliwości, że z punktu widzenia wiary chrześcijańskiej cała rzeczywistość jest pojmowana jako stworzona przez Boga i właśnie przez zmysły może być poznawana. Z samej neotomistycznej teorii poznania nie wynika nic, co mogłoby się sprzeciwiać słuszności ćwiczenia zmysłów już u małych dzieci. Godność i teologiczna niezbywalność poznania zmysłowego ma swoje istotne uzasadnienie w koncepcjach estetyki teologicznej i w sakramentologii. Już od wczesnego dzieciństwa ćwiczenie zmysłów ma swoją relewancję nie tylko w sensie pedagogiczno-religijnym, ale i teologicznym”²⁴².

Wychowanie do rozumienia symbolu, ze względu na jego znaczenie w liturgii, która przede wszystkim opiera się na konkretnych gestach i znakach wskazujących na rzeczywistość transcendentną, powinno rozpocząć się jak najwcześniej²⁴³. Rozumienie symbolu, mające najpierw charakter intuicyjny, zaczyna się kształtować w okresie rozwoju funkcji symbolicznej, kiedy dziecko zaczyna słyszeć słowa i widzieć gesty²⁴⁴. Ważne jest, by w wychowaniu do rozumienia symboli dostrzec „odległość” (różnicę)

²³⁷ Zob. C. Rogowski, *Hermeneutyczno-dydaktyczny wymiar symbolu i implikacje pedagogiczno-religijne. Studium pedagogiczno-religijne w wymiarze interdyscyplinarnym*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1999.

²³⁸ H. Halfbas, *Religionsunterricht in der Grundschule, Lehrerbuch 1*, Klinkhardt UMT, Zürich – Köln 1983.

²³⁹ R. Guardini, *Vom Geist der Liturgie. Zur aktuellen Situation*, Herder Verlag, Freiburg im Breisgau 1983, s. 81.

²⁴⁰ H.K. Berg, *Freiarbeit im Religionsunterricht. Kozepte – Medelle – Praxis*, Herder Verlag, Stuttgart 1997; H.K. Berg, *Montessori für Religionspädagogen*, dz. cyt.

²⁴¹ Zob. M. Montessori, *Odkrycie dziecka*, dz. cyt., s. 127–131.

²⁴² C. Rogowski, *Hermeneutyczno-dydaktyczny wymiar symbolu i implikacje pedagogiczno-religijne*, dz. cyt., s. 191.

²⁴³ Tamże, s. 191.

²⁴⁴ J. Maciołek, *Dziecko jako odbiorca symbolu liturgicznego*, „Katecheta” 1997, t. 41, nr 4, s. 251.

pomiędzy znakiem a rzeczywistością oznaczaną, która jest doświadczana jako obca. To wrażenie odległości ma stopniowo słabnąć i zanikać dzięki podejmowanej refleksji, której przedmiotem staje się konkretne słowo, rzecz, gest²⁴⁵.

Pomocą w odczytywaniu znaków jest zatem charakter działania sprawnościowo-symbolicznego człowieka, jak i sama liturgia. Do wychowania liturgicznego dzieci w wieku przedszkolnym należy wprowadzać symbole oraz działania o charakterze symbolicznym, które będą miały wyraźną formę zmysłową. Może się to przyczynić do bardzo wczesnego wykształcenia się u dzieci umiejętności czytania symboli, których rozumienie powinno być pogłębiane także w późniejszym wieku. Istotne jest tutaj nabywanie emocjonalnego stosunku do życia z obrazami i symbolami²⁴⁶.

Dla dydaktyki symbolu, oprócz ważnego w koncepcji pedagogicznej M. Montessori kształcenia zmysłów, istotne są też ćwiczenia ciszy²⁴⁷ i koncentracji uwagi²⁴⁸, pobudzanie do ekspresywności cielesnej, a także poważne traktowanie dziecka jako podmiotu w nauczaniu zorientowanym działaniowo, całościowym, angażującym wszystkie zmysły²⁴⁹. R. Guardini uważał, że wychowanie symboliczne i liturgiczne należy rozpoczynać od pokazywania podstawowych gestów liturgicznych, takich jak składanie rąk, poruszanie się w kościele czy bicie się w piersi i kreślenie znaku krzyża, co proponowała M. Montessori podczas swojego eksperymentu w Barcelonie. Twierdził ponadto, że ważniejsze od wyjaśniania znaczenia tych czynności jest – oprócz osobistego przeżycia i działania – także „żywy przykład w rodzinie i wspólnocie”²⁵⁰. Również

²⁴⁵ Tamże, s. 250.

²⁴⁶ M. Saller, *Symbole i ich dydaktyka*, w: *W służbie człowiekowi. Studium duszpastersko-katechetyczne*, red. Z. Marek, Wydział Filozoficzny Towarzystwa Jezusowego – Instytut Kultury Religijnej, Kraków 1991, s. 156.

²⁴⁷ W tej kwestii M. Montessori zanotowała: „W ciszy, kiedy ruchy są uporządkowane, może rozwinać się wewnętrzna wrażliwość zwana zmysłem religijnym lub zmysłem duchowym”. M. Montessori, *Odkrycie dziecka*, dz. cyt., s. 251.

²⁴⁸ Podkreślają to H.K. Berg i H. Halfbas. Ten drugi wprowadził ćwiczenia ciszy i koncentracji w swoim podręczniku do nauki religii. Zob. H. Halfbas, *Religionsunterricht in der Grundschule, Lehrerhandbuch 1*, dz. cyt., s. 43–50.

²⁴⁹ Zob. C. Rogowski, *Hermeneutyczno-dydaktyczny wymiar symbolu i implikacje pedagogicznoreligijne*, dz. cyt., s. 210.

²⁵⁰ R. Guardini, *Liturgie und liturgische Bildung*, Lothentfels, Würzburg 1958, s. 49.

C. Vagaggini²⁵¹ docenił jej propozycje i stwierdził, że „Maria Montessori na nowo odkryła «metodę», którą Kościół przez wieki stosował w stosunku do swoich wiernych: a jest to dawanie najbardziej treściwego duchowego pokarmu poprzez konkretne środki. Po wiekach abstrakcjonizmu na polu pedagogicznym, M. Montessori genialnie uchwyciła metodę bazującą na konkretności i mogła zobaczyć jej rezultaty, które zdefiniowano jako «cudowne» (zachwycające)”²⁵².

I rzeczywiście tym, co zainspirowało S. Cavalletti w dziele M. Montessori, była jej wizja dziecka i jego religijności, niektóre metodyczne propozycje, w tym lekcja ciszy²⁵³, materiał do rozwoju zmysłów, przygotowane otoczenie i nauczyciel, a także odkrycie niezwykle ważnej funkcji wychowawczej liturgii. W swojej książce *I bambini viventi nella Chiesa* M. Montessori pisała: „Liturgię, wielkie wyrażenie treści wiary, spokojnie można by nazwać „metodą pedagogiczną” Kościoła katolickiego, który za pośrednictwem słowa słuchanego przez wiernych prowadzi bezpłatne nauczanie; przedstawia różne fakty i symbole religijne w taki sposób, aby można było nimi na nowo żyć, a także pozwala ludowi uczestniczyć w nich każdego dnia. Wystarczy otworzyć te drzwi jaśniejące boskim światłem, [...], opłaca się mówić do ich niewinnych dusz otwartych na wpływ łagodnej łaski Bożej, to tam dziecko znajduje żywe pożywienie dla ducha”²⁵⁴.

Przedstawione powyżej kwestie związane z duchowością i religijnością dziecka były rozpatrywane i interpretowane przez S. Cavalletti w świetle jej badań własnych, jak i analizy literatury przedmiotu²⁵⁵. Ponieważ zgadzała się z ogólną koncepcją pedagogiczną M. Montessori, dlatego w tym obszarze nie było między nimi istotnych różnic. Natomiast różnice te są dostrzegalne w rozwiązaniach metodycznych, które S. Cavalletti

²⁵¹ Cipriano Vagaggini (1909–1999), benedyktyn, w latach 60. profesor teologii dogmatycznej na Papieskim Uniwersytecie św. Anzelma w Rzymie, wybitny znawca liturgii oraz liturgicznych ruchów odnowy, poszukiwał związków między teologią dogmatyczną, biblijną, tradycją patrystyczną, życiem duchowym i kapłaństwem. Współpracował z S. Cavalletti. Zob. C. Vagaggini, *Il senso teologico della liturgia*, Edizioni Paoline, Roma 1958.

²⁵² C. Vagaggini, *Introduzione*, w: S. Cavalletti, G. Gobbi, *Educazione religiosa, liturgia e metodo Montessori*, dz. cyt., s. 7–8.

²⁵³ Zob. G. Gobbi, *Alcuni principi montessoriani applicati alla catechesi del buon Pastore*, dz. cyt., s. 44–46.

²⁵⁴ M. Montessori, *I bambini viventi nella Chiesa*, dz. cyt., s. 8–9.

²⁵⁵ Zob. S. Cavalletti, *La vita spirituale e religiosa del bambino*, b.r. (maszynopis).

w znaczny sposób zmodyfikowała oraz opracowała nowe. Oczywiście bazą wyjściową dla tych zmian była idea przygotowania odpowiedniego otoczenia dla wychowania religijnego, które niezmiennie, aż do obecnych czasów, funkcjonuje pod nazwą „atrium”. Do tej bazy należą też zasady pedagogiczne i ogólna koncepcja przygotowywania materiałów rozwojowych. Istotnym zmianom, spowodowanym na przestrzeni ostatnich lat między innymi reformami posoborowymi oraz aktualnie obowiązującymi dokumentami regulującymi nauczanie religii w Kościele katolickim, uległy natomiast cele i zadania samej koncepcji wychowania religijnego dziecka.

M. Montessori, oprócz ogólnych sformułowań na temat wychowania religijnego i opisu eksperymentu przeprowadzonego w Barcelonie, nie opracowała żadnych założeń programowych, które mogłyby stanowić podstawę do badań porównawczych dotyczących celów, zadań i treści, tak jak są one rozumiane współcześnie. Można jednak wskazać różnice i podobieństwa między materiałami rozwojowymi opracowanymi przez nią a tymi funkcjonującymi obecnie i w ten sposób pośrednio zestawić ze sobą treści wychowania religijnego w obu koncepcjach.

G. Gobbi²⁵⁶ podkreśla, że przez montessoriański materiał rozwojowy rozumie się środki dydaktyczne, które mają służyć dziecku między innymi w kształtowaniu pojęć, sądów czy umiejętności, a nie nauczycielowi w realizacji zamierzeń dydaktycznych, a zwłaszcza przekazu wiedzy. W systemie pedagogicznym M. Montessori szczególną rolę pełni materiał sensoryczny, który składa się z serii przedmiotów pogrupowanych według określonych właściwości fizycznych (takich jak barwa, kształt, wielkość, długość, grubość, temperatura, dźwięk, ciężar itp.). Ich zadaniem jest rozwój i doskonalenie zmysłów. Pełnią one również funkcję „przewodnika” porządkującego i wyjaśniającego wrażenia, które dziecko poprzez bezpośredni kontakt z przedmiotami ze swojego otoczenia gromadzi w sposób przypadkowy. To uporządkowanie mentalne motywuje je do podejmowania spontanicznych aktywności, które, będąc powtarzane, wywołują w nim koncentrację uwagi. Dzieci szkolne korzystają natomiast z materiałów, które prowadzą do kształtowania idei bardziej abstrakcyjnych. Ich celem jest wprowadzenie do kultury i dalszy rozwój osobowości. Natomiast rolą materiału rozwojowego wykorzystywanego w wychowaniu religijnym nie jest prowadzenie dziecka do poznania ja-

²⁵⁶ Opracowano na podstawie: G. Gobbi, *Alcuni principi montessoriani applicati alla catechesi dei bambini*, dz. cyt., s. 14–21.

kiej koncepcji, lecz do spotkania z Bogiem i drugim człowiekiem. Nie chodzi tu więc o rozważanie jakichś idei, ale prowadzenie do modlitwy. Nie jest też jego rolą pomoc w nauce, ale w rozwoju życia religijnego²⁵⁷. Materiał rozwojowy ma pomagać dziecku w rozważaniach treści religijnych i prowadzić do medytacji, dlatego jest on inaczej skonstruowany niż ten sensoryczny. Musi on w sposób namacalny i widoczny wskazywać na głoszone treści i pomagać w ich przyjmowaniu²⁵⁸.

Wśród różnych materiałów dydaktycznych, które opracowała M. Montessori, a które nadal są wykorzystywane w Katechezie dobrego Pasterza, można wymienić:

- w ramach materiału liturgicznego:
 - dla dzieci najmłodszych: model ołtarza z odpowiednią nomenklaturą (podpisy do odczytywania są wykorzystywane do pracy z dziećmi powyżej szóstego roku życia), kolory liturgiczne, paramenty liturgiczne (kapłańskie – elementy ubioru księdza) oraz mapa puzzlowa Ziemi Izraelskiej. Obecnie używane są również dwa rodzaje kalendarza liturgicznego (dla dzieci młodszych i starszych), które zostały zmodyfikowane już przez S. Cavalletti i G. Gobbi, a wyprodukowane przez włoską firmę Gonzaga-Arredi, która była odpowiedzialna za materiał montessoriański osobiście zatwierdzany przez Mario Montessoriego²⁵⁹ (syna Marii Montessori);
 - dla dzieci starszych: mszał, opracowany według idei „otwartej księgi”, opisanej przez M. Montessori²⁶⁰. Został on dostosowany do wymogów reformy liturgicznej Pawła VI. Był początkowo adresowany dla dzieci dziesięcioletnich, które go przepisywały. Natomiast S. Cavalletti w celu usunięcia pewnych trudności, które dzieci wykazywały podczas pracy własnej, wprowadziła zmiany w kolejności jego prezentacji i obecnie posługują się nim dzieci od ósmego roku życia.
- w ramach materiału biblijnego:
 - w celu wprowadzenia dzieci w historię biblijną wykorzystano opracowane przez M. Montessori materiały zwane „wstęgą czasu” i „taśmą

²⁵⁷ Por. tamże, s. 14.

²⁵⁸ Zob. S. Cavalletti, *Materiali Montessori e materiali di catechesi*, „Foglietto” 2006, nr 7.

²⁵⁹ Opracowano na podstawie: S. Cavalletti, *Materiali Montessori e materiali catechesi*, „Foglietto” 2006, nr 7, s. 2.

²⁶⁰ M. Montessori, *L'éducation religieuse. La vie en Jésus-Christ*, dz. cyt. Na osobnych kartkach były wypisane poszczególne modlitwy, które najpierw dzieci czytały i układały na tzw. taśmie z zapisanymi tytułami modlitw, a następnie mogły je przepisywać, tworząc swój własny mszał.

rozwoju cywilizacji”. Dzięki tym materiałom dzieci wprowadzane są w historię świata i ludzkości, którą przedstawia się jako całość złożoną z pojedynczych wydarzeń rozgrywających się w czasie i przestrzeni. S. Cavalletti ujmuje historię świata i człowieka nie tylko w kontekście przeszłości i teraźniejszości, jak robiła to M. Montessori, ale dodaje jeszcze wymiar przyszłości. Jest to istotna różnica, która wynika z historii biblijnej i dziś jest treścią wychowania religijnego.

Ponadto M. Montessori opracowała materiał o zwiastowaniu (był to drewniany domek z figurą Matki Bożej i Archanioła Gabriela, który jest identyczny jak ten proponowany przez S. Cavalletti²⁶¹), ale początkowo był on wykorzystywany do rozważania pierwszej tajemnicy różańca (część I: Tajemnice Radosne), a zatem nie można go porównywać z materiałem przedstawiającym teksty narracyjne ze sceny narodzenia Jezusa, które zostały opracowane przez S. Cavalletti (zob. Aneks, Fot. 1. Materiał „Zwiastowanie”).

Pozostałe treści wychowania religijnego i materiały rozwojowe dla dzieci z trzech poziomów wiekowych zostały dobrane i opracowane przez S. Cavalletti i G. Gobbi. Dla przykładu podaję grupy tematów i materiały rozwojowe, które stanowią obecnie o autorskim kształcie ich koncepcji.

Dla pierwszego poziomu (dzieci w wieku od trzech do sześciu lat):

- tabernakulum (wraz z przygotowanym modelem), postawy, gesty i znaki liturgiczne wykonywane podczas Mszy świętej przez księdza i wiernych;
- chrzest św. ze znakami i gestami, synteza chrztu świętego;
- przypowieści o królestwie Bożym, o dobrym Pasterzu i odnalezionej owcy, obecność eucharystyczna dobrego Pasterza (zob. Aneks, Fot. 3. Przypowieść o dobrym Pasterzu – materiał);
- geografia biblijna (oprócz mapy Izraela makieta murów otaczających Jerozolimę) (zob. Aneks, Fot. 4. Mury Jerozolimskie);
- teksty narracyjne z życia Jezusa (narodzenie, śmierć i zmartwychwstanie);
- celebrowanie wigilii paschalnej i zesłanie Ducha Świętego²⁶².

Na poziomie drugim (dzieci w wieku od lat sześciu do dziewięciu) tematy zaprezentowane w latach poprzednich są powtarzane, a ich rozważanie

²⁶¹ Dokumentacja fotograficzna tego materiału jest zamieszczona w: *The Child in the Church*, dz. cyt., s. 9 (zob. Aneks, Fot. 2).

²⁶² Dokładny program wraz z celami, treściami i opisem prezentacji dla tego poziomu wiekowego: B. Surma, K. Biel, *Ja jestem dobrym Pasterzem. Przewodnik metodyczny do katechezy Dobrego Pasterza dla dzieci od trzeciego do piątego roku życia*, dz. cyt.

jest dostosowane do wyższego poziomu myślenia dzieci i do ich potrzeb religijnych. Dodatkowymi zagadnieniami poruszonymi na tym etapie są:

- tajemnice wiary, prefacja, mszał (synteza Mszy św. w wersji skróconej);
- Biblia – historia powstania, układ treści;
- historia królestwa Bożego: wstęga czasu, taśma czasu, taśma darów Boga dla człowieka (zmodyfikowany materiał M. Montessori) (zob. Aneks, Fot. 5. Wstęga czasu – Historia królestwa Bożego);
- przypowieści o królestwie Bożym i zaproszonych na ucztę (zob. Aneks, Fot. 6. Zaproszeni na ucztę);
- przypowieści moralne dostosowane do tej grupy wiekowej;
- maksymy biblijne;
- modlitwa „Ojcze nasz”;
- alegoria o krzewie winnym;
- początki Eucharystii.

Na poziomie trzecim (dzieci w wieku od dziewiątego do dwunastego roku życia) tematy te są bardziej uszczegółowione. Większą wagę przywiązuje się do odkrywania łączności między Biblią a liturgią i odczytywania biblijnej historii jako historii własnej. Głównymi tematami są nadal: Msza święta (mszał – „otwarta księga”), sakramenty (gesty i znaki oraz modlitwy towarzyszące siedmiu sakramentom świętym); historia ludu Bożego (taśma czasu); historia Izraela, cuda Jezusa, historia zbawienia (Stary i Nowy Testament przedstawiany metodą typologii).

Porównanie materiałów rozwojowych zaproponowanych przez M. Montessori z tymi przygotowanymi przez S. Cavalletti wskazuje na zachodzące między nimi istotne różnice, co jest spowodowane odmiennym spojrzeniem na rozwój religijny dziecka. Materiał montessoriański ma wywoływać w dziecku koncentrację uwagi, która jest znakiem prawidłowego rozwoju jego potencjału. Pełni funkcję „zmaterializowanej abstrakcji”. Dziecko, stykając się z konkretem, ma możliwość budowania pojęć i rozwijania myślenia abstrakcyjnego. Ponadto materiał rozwojowy odzwierciedla kulturę, w której dziecko wzrasta, dzięki czemu kształtuje swoją rodzimą tożsamość kulturową. Materiał zaproponowany przez S. Cavalletti ma prowadzić do kontemplacji wynikającej z radości z nawiązania relacji z Bogiem i drugim człowiekiem²⁶³. Ponadto materiał bezpośrednio powiązany z Biblią i liturgią ma pomagać dziecku w medytacji

²⁶³ Zob. S. Cavalletti, *Come parlare di Dio ai bambini*, „Famiglia oggi” 1989, nr 5; S. Cavalletti, *Condurre il bambino ai valori religiosi*, „L'Osservatore Romano” 22.04.1977; S. Cavalletti, *La via della gioia*, Roma 22.01.1997 (maszynopis); S. Cavalletti, *Teaching Us the Source of Joy*, „Sojourners” 1987 (January).

i prowadzić do udzielania odpowiedzi (modlitwy) na głoszony kerygmat²⁶⁴. W wychowaniu religijnym celem materiału rozwojowego oraz przygotowanego otoczenia nie jest wprowadzenie dziecka w kulturę, ale formacja duchowa i uczestniczenie w życiu Kościoła²⁶⁵.

Obecnie, w porównaniu z propozycjami M. Montessori, treści wychowania religijnego uległy przeobrażeniom z kilku powodów. Po pierwsze, musiały zostać dostosowane do aktualnych wymagań, reform, rozwoju nauki i wyników badań dotyczących między innymi religijności dziecka. Po drugie, dorobek M. Montessori w obszarze wychowania religijnego nie był wystarczający. Istotnym wkładem S. Cavalletti w dzieło montessoriańskie jest ogólna wizja dziecka i jego dzieciństwa oraz jej propozycja wychowania rozumianego jako pomaganie „życiu” i przygotowanie odpowiednich dróg dla jego rozwoju. S. Cavalletti, korzystając z wybranych założeń i odkryć M. Montessori, rozwija swoją koncepcję, koncentrując się tylko na sferze rozwoju religijnego dzieci.

Porównanie źródeł i celów wychowania religijnego wskazuje, że obie autorki odwołują się do Biblii, liturgii i tradycji judeochrześcijańskiej. M. Montessori, opierając się na obserwacji i możliwościach poznawczych dziecka, stwierdziła, że celem wychowania religijnego jest przygotowanie dzieci do Mszy świętej. Liturgią dziecko może i powinno żyć, dlatego w centrum nauczania były obrzędy liturgiczne. Dawały one dziecku możliwość doświadczenia i działania połączonego z kształtowaniem pojęć i zdobywaniem wiedzy religijnej. Była to nowa propozycja, uzupełniająca obowiązujące w tym czasie nauczanie katechizmu. W podobnej sytuacji swoją koncepcję tworzyła S. Cavalletti. Również ona przywiązywała dużą wagę do treści związanych z Mszą świętą i liturgią. Uważała, że dzieci trzyletnie są nie tylko zainteresowane, ale i zdolne do zgłębiania tajemnic ukrytych w znakach i gestach liturgicznych²⁶⁶. Jednakże, w przeciwieństwie do M. Montessori, nie kierowała się tylko i wyłącznie możliwościami oraz sposobem poznawania świata przez dziecko. Źródłem i istotą formułowanych przez nią celów była wynikająca z przesłania biblijnego idea jedności i ciągłości historii zbawienia, która realizuje się

²⁶⁴ S. Cavalletti, *Così pregano i bambini*, „La vita in Cristo e nella Chiesa” 1973, t. 22, nr 4; S. Cavalletti, *La preghiera dei bambini*, „Ecclesia Mater” 1985, t. 23, nr 1.

²⁶⁵ Zob. S. Cavalletti, *La catechesi sulla Chiesa ai bambini*, „Via, Verità e Vita” 1965, t. 14, nr 4.

²⁶⁶ Zob. S. Cavalletti, *Per una catechesi biblico-liturgica: esperienze e proposte*, Roma 1990 (maszynopis); S. Cavalletti, *La Tradizione e la Liturgia*, zapis wykładu wygłoszonego podczas kursu, Roma 1995 (maszynopis).

w przymierzu Boga z ludźmi²⁶⁷. Można zatem powiedzieć, że M. Montessori swoje podejście do wychowania religijnego ograniczyła tylko do liturgii, natomiast S. Cavalletti połączyła nauczanie biblijne z liturgią, z której wyprowadziła nową metodę.

Dla M. Montessori liturgia, wraz ze swoimi obrzędami, odpowiadała jej koncepcji rozwoju dziecka, które postrzegą jako działający podmiot. Propozycja stworzenia dla niego odpowiednio przygotowanego otoczenia wynikała z jej wcześniejszego doświadczenia, na którym zbudowała swoją koncepcję wychowania. Odwoływała się w niej do potrzeby własnej aktywności dziecka i do jego rozwoju sensomotorycznego, dzięki którym konstruuje ono pojęcia. Jednakże M. Montessori, w przeciwieństwie do S. Cavalletti, nie opracowała konkretnej metody wychowania religijnego. Na podstawie obserwacji zachowań dzieci, S. Cavalletti doszła do wniosku, że metoda definicyjna raczej utrudnia, niż pomaga dziecku w poznawaniu rzeczywistości transcendentnej, dlatego ją odrzuciła i w zamian zaproponowała nową i alternatywną metodę, którą nazwała metodą znaku.

M. Montessori podzieliła rozwój dziecka na sześciolateczne okresy, które wyznaczają kierunek oddziaływań wychowawczych. Pierwszy okres, od urodzenia do sześciu lat, charakteryzuje się rozwojem biologicznym i psychicznym, w którym dziecko dąży do niezależności. Rozwój ten porównuje do zmian zachodzących w zarodku-embryonie, który dzieli na embriion fizyczny (rozwój biologiczny) i duchowy (psychiczny). Ten drugi jest odpowiedzialny za kształtowanie własnej osobowości, indywidualności i człowieczeństwa²⁶⁸. W okresie następnym, czyli od szóstego do dwunastego roku życia, dziecko odkrywa swoje miejsce w całym stworzeniu. Rozwija się intelektualnie i społecznie. Ta wizja dziecka przywiodła M. Montessori do stworzenia takich dyrektyw dla wychowania, które mają uwzględniać wewnętrzny potencjał dziecka. Wychowanie ma wspierać, a nie utrudniać jego rozwój. Ma być pomocą w życiu. Natomiast S. Cavalletti stwierdziła, że wychowanie religijne dziecka odnosi się do nawiązywania relacji z Bogiem, do której dziecko jest zdolne w sposób „naturalny”²⁶⁹. W jej koncepcji dziecko w okresie od narodzin do

²⁶⁷ Zob. S. Cavalletti, *Una storia di speranza. La storia d'Israele*, maszynopis, 25.02.1991; S. Cavalletti, *La storia del Regno di Dio. Dalla creazione alla parusia*, cz. 1, dz. cyt.; S. Cavalletti, *La storia del Regno di Dio. La liturgia e la costruzione del regno*, cz. 2, dz. cyt.

²⁶⁸ Por. M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano 1992.

²⁶⁹ S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka*, dz. cyt., s. 52.

szóstego roku życia jest „partnerem” Boga, który zawiera z nim przymierze²⁷⁰. W następnym okresie, od szóstego do dwunastego roku życia, jest ono w tym przymierzu „współpracownikiem” Boga. Taka wizja rozwoju dziecka sprawiła, że S. Cavalletti swoją koncepcję wychowania religijnego oparła na nieco innych założeniach teoretycznych. Po pierwsze, wychowanie religijne ma zaspokajać wewnętrzne potrzeby duchowe dziecka i pobudzać jego naturalne zdolności do nawiązywania relacji z Bogiem. Formacja religijna jest spotkaniem z Bogiem, który jest Miłością, i ma służyć życiu. Główną potrzebą, obecną w religijności dziecka, na której opiera się ta koncepcja, jest potrzeba miłości i życie w relacji z Bogiem i innymi ludźmi. Na tę potrzebę trzeba umieć odpowiedzieć. W przesłaniu biblijnym relacja między Bogiem a człowiekiem jest zbudowana na kategorii przymierza. Dziecko żyje w relacji i ją odkrywa, kształtuje siebie, własną tożsamość, obraz siebie i świata. Zaspokojenie potrzeby miłości poprzez kształtowanie właściwego obrazu Boga i udzielanie pomocy w nawiązaniu osobowej z Nim relacji daje dziecku poczucie radości i pokoju. Założenia te są obecne w wielu koncepcjach katolickiego wychowania, bowiem wypływają z nauczania Kościoła. Jednakże szczegółowa analiza koncepcji S. Cavalletti wskazuje na różnice w rozwiązaniach stosowanych w praktyce edukacyjnej.

Dobór treści, jak i metody wychowania wynikały zatem z przyjętej przez obie autorki tezy, że dziecko żyje własnym życiem religijnym, dlatego dorosły nie może opierać się na swoim doświadczeniu i teoretycznej wiedzy, ale musi obserwować dziecko w odpowiednio przygotowanym do tego otoczeniu.

Celem wychowania według koncepcji M. Montessori jest kształcenie humanistycznego potencjału dziecka, natomiast u S. Cavalletti akcent jest położony na jego potencjał religijny. Nauczyciel-wychowawca ma podążać, według M. Montessori, za dzieckiem, które samo rozwija swój potencjał rozwojowy. Ma odpowiadać na jego cichą prośbę: „Pomóż mi zrobić to samodzielnie”. Wymaga to od dorosłego „duchowego” przygotowania, a kluczem do przyjmowania prawidłowej postawy wobec dziecka jest jego obserwacja. S. Cavalletti parafrazuje wyżej cytowaną prośbę dziecka, która jej zdaniem brzmi: „Pomóż mi zbliżyć się do Boga” i „Pomóż mi żyć w pełni”. Nauczyciel-wychowawca jest dla niej tą osobą, która ma służyć Bogu i dziecku w nawiązywaniu między nimi bliskiej

²⁷⁰ S. Cavalletti, *God in Search of the Child. The Young Child as a Partner in the Covenant. Cavalletti's Own Comments in Italian about Her Works*, <http://www.talbot.edu/ce20/educators/catholic/sophia_cavalletti> (dostęp: 16.01.2015).

więzi – przymierza. Warunkiem jest tutaj odpowiednia formacja religijna oraz umiejętnie prowadzona obserwacja dziecka w odpowiednio przygotowanym otoczeniu.

M. Montessori kierowała się bardziej ogólną koncepcją świata i człowieka, a także szerzej rozumianym pojęciem duchowości. Z jednej strony stwarza to możliwość aplikacji jej systemu wychowania dziecka do różnych wyznań i kultur, z drugiej powoduje pewien chaos, wynikający z braku jasnego stanowiska wobec konkretnego wyznania, a w związku z tym stwarza okazję do pewnego rodzaju dowolności w interpretacji jej koncepcji wychowawczej. S. Cavalletti opowiadała się jednoznacznie za wychowaniem religijnym o charakterze wyznaniowym (katolickim), co w praktyce jednak nie zamyka możliwości jej aplikacji przez inne Kościoły chrześcijańskie.

Szczegółowe porównanie obu koncepcji pokazuje, że mimo wspólnych korzeni, różnią się one co do istoty, źródeł, celów, treści i metod wychowania religijnego. Stawianie znaku równości między tymi koncepcjami może być prawdą jedynie wówczas, jeśli się weźmie pod uwagę ogólną wizję dziecka i jego rozwoju, akceptowaną przez obie autorki.

ROZDZIAŁ 2

Teoretyczne podstawy (re)konstrukcji teorii wychowania dziecka w koncepcji Sofii Cavalletti

W celu (re)konstrukcji teorii wychowania Sofii Cavalletti wykorzystałam narracyjną koncepcję kształtowania tożsamości człowieka, która wywodzi się z teorii filozoficznych oraz z kategorii narracji. Wstępna analiza pedagogicznej propozycji wychowania religijnego dziecka pozwoliła na przyjęcie tychże założeń, w świetle których dokonam nie tylko (re)konstrukcji, ale i własnej autorskiej interpretacji teorii wychowania dziecka w koncepcji S. Cavalletti.

Współcześnie problematyka z zakresu wychowania dziecka jest podejmowana przez wielu pedagogów zorientowanych teoretycznie i praktycznie. Podkreślają oni potrzebę dostosowania celów, treści, metod procesu wychowawczego i edukacyjnego do indywidualnego rozwoju, możliwości i zainteresowań dziecka. Uwzględniają w swoich badaniach konteksty związane z przeobrażeniami społeczno-kulturowymi, które wiążą się z koniecznością wyposażenia młodego człowieka w taką wiedzę i umiejętności, by potrafił się dostosowywać do szybkich zmian. Poszukują alternatywnych rozwiązań wobec transmisyjnego procesu edukacyjnego. Poruszają problem przygotowania nauczyciela i wyposażenia go w niezbędne kompetencje w kontekście współczesnych wyzwań i zagrożeń. Jednak w związku z przeobrażeniami cywilizacyjno-kulturowymi równie ważne wydaje się pogłębienie kwestii wspierania dziecka w jego rozwoju duchowym, które uwzględniałoby szeroko rozumiane i integralnie ze sobą związane aspekty pedagogiczne i religijne.

Globalizacja i współistnienie obok siebie wielu kultur stają się wyzwaniem nie tylko dla polityków, ale też dla pedagogów, którzy muszą być

przygotowani do pracy z dziećmi pochodzącymi ze środowisk zróżnicowanych kulturowo. Język i religia są tymi obszarami, które konstytuują kulturową tożsamość człowieka i nie można ich pomijać w procesie całościowego uczenia się. Odwołując się do dyskursu społeczno-konstruktivistycznego, można przyjąć, że świat doświadczany przez podmiot poznający to świat pojęć dostarczanych przez kulturę i kontakty społeczne. Człowiek żyje w pewnej kulturze i wśród innych ludzi, a procesy rozumienia siebie i świata są współtworzone społecznie przez wytwory kulturowe, negocjacje i komunikowanie się. Przekazywane w formie opowiadań wydarzenia historyczne strukturalizują wiedzę i doświadczenie człowieka na tle kluczowych zdarzeń mających miejsce w jego życiu, ale również uniwersalnych i powszechnych dla kręgu kulturowego, w którym on przebywa. W tym ujęciu każdy człowiek uczestniczy w jakimś stopniu w kulturze, która jest nie tylko przekazywana z pokolenia na pokolenie, ale rekonstruowana w procesie interpretacji i negocjacji¹. Jednym z warunków pokojowego współistnienia ludzi wywodzących się z różnych kultur i wyznających różne religie jest ukształtowanie własnej, rodzimej tożsamości kulturowej². Religia stanowi ważny czynnik w procesie kształtowania tożsamości, dlatego istotne jest poznanie różnych koncepcji pedagogicznych odwołujących się do wychowania religijnego. Badania wskazują, że zachowania religijne ulegają szybkim przeobrażeniom, które są wynikiem przemian społecznych i kulturowych. Religia coraz częściej traci swój tradycyjny, instytucjonalny charakter na rzecz religii subiektywnej. Powstają nowe formy religijności, których cechą charakterystyczną jest synkretyzm, selektywność czy położenie większego akcentu na indywidualizację doświadczenia religijnego³. Wzrasta również liczba osób deklarujących swój agnostycyzm i ateizm, a także wierzących, którzy nie są związani z żadną wspólnotą. Zatem wydaje się ważne podejmowanie badań oraz działań mających pomóc w kształtowaniu tożsamości religijnej.

Proces wychowania dziecka w ujęciu S. Cavalletti jest propozycją, którą można interpretować w kontekście narracyjnego konstruowania

¹ Por. J.S. Bruner, *Poza dostarczone informacje*, tłum. B. Mroziak, PWN, Warszawa 1978.

² Zagadnienie to szczegółowo rozpatruje J. Nikitorowicz w swoich dwóch opracowaniach: *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*, GWP, Gdańsk 2007 oraz *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, WAIp, Warszawa 2009.

³ Por. Ch. Taylor, *Źródła współczesnej tożsamości*, tłum. A. Pawelec, w: *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*, tłum. S. Amsterdamski i in., Znak, Kraków 1995, s. 12–15.

tożsamości religijnej. Wybór kategorii narracji w celu (re)konstrukcji jej teorii wychowania wynika z szerszej analizy jej poglądów pedagogicznych, które zostaną przedstawione w pierwszym punkcie tego rozdziału. W celu porównania jej koncepcji ze współczesnymi podstawami wychowania religijnego, stanowiącymi podstawę dla (re)konstrukcji jej teorii, w punkcie drugim omówię kwestie związane z wyjaśnieniem pojęć edukacji/wychowania religijnego, celami i zadaniami wychowania religijnego oraz narracją jako jedną z metod wykorzystywanych w katechezie.

1. Narracja jako podstawowa kategoria wychowania dziecka – ujęcie interdyscyplinarne

Do ekspansji narracji z teorii prozy artystycznej do innych dziedzin wiedzy przyczyniła się między innymi prężnie działająca w latach 60. ubiegłego stulecia tak zwana „szkoła narratologii francuskiej”, która zwróciła uwagę na uniwersalność opowiadania i jego fundamentalną rolę w kulturze⁴. Badania nad narracyjnymi wytworami kultury poszerzyły znaczenie pojęcia narracji. Zwrócono uwagę, że są one odzwierciedleniem struktury ludzkiego poznania czy rozumienia, a nie tylko przedmiotem badań struktury tekstu kulturowego. W literaturze współczesnej narracja nie jest już traktowana tylko jako opowieść, ale jako czasowa sekwencja zdarzeń, ujmowana jako struktura znacząca, w której przebiega proces rozumienia. Podkreśla się, że narracja wynika z ludzkiej zdolności do organizowania zdarzeń i działań w całościowe, rozwijające się w czasie, struktury znaczące. Katarzyna Rosner podaje, że jej „podstawową funkcją nie jest tworzenie narracji kulturowych, lecz ujmowanie naszego własnego życia oraz rozwijających się w czasie procesów i zdarzeń zachodzących w świecie w całościowe struktury sensu. [...] struktury te można wykryć analizując owe wytwory kultury, ponieważ w nich w sposób wyrazisty i zobiektywizowany się manifestują”⁵.

⁴ Więcej na temat rozwoju kategorii narracji zob.: A. Burzyńska, *Idee narracyjności w humanistyce*, w: *Narracja. Teoria i praktyka*, red. B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro, Wydawnictwo UJ, Kraków 2008; A. Burzyńska, *Kariera narracji*, w: *Narracja i tożsamość. Antropologiczne problemy literatury*, t. 2, red. W. Bolecki, R. Nycz, IBL PAN, Warszawa 2004; A. Burzyńska, *Kariera narracji. O zwrocie narratologicznym w humanistyce*, „Teksty Drugie” 2004, nr 1–2, <<http://rcin.org.pl>> (dostęp: 23.07.2015); K. Rosner, *Narracja, tożsamość i czas*, Universitas, Kraków 2003.

⁵ K. Rosner, *Narracja, tożsamość i czas*, dz. cyt., s. 12–13.

Analiza teoretyczno-literacka wskazała, że w płocie, czyli wątku lub fabule opowiadania zawiera się struktura czasowa, której „funkcją jest nadawanie całościowego sensu i koherencji złożonym splotom wydarzeń, zamierzeń i czynów bohaterów, nieprzewidzianych okoliczności, które składają się na opowieść”⁶. Badania na gruncie literaturoznawstwa poszerzyły i rozbudowały znaczenie pojęciowe narracji. Jak już wspomniałam, obok aspektu formalnego, gatunkowego, związanego z opisem lub interpretacją literatury pojawiły się kwestie statusu bytowego i poznawczego narracji, zagadnienia etyki, polityki i ideologii narracji. Stała się ona również narzędziem opisu procesów badawczych oraz teorii naukowych, wskazującym na perspektywę konstrukcjonistyczną, która ma zastosowanie szczególnie w psychologii i w niektórych koncepcjach edukacyjnych⁷.

Narracja, przechodząc z teorii literatury na grunt innych dyscyplin naukowych, stopniowo uzyskała status uniwersalności oraz ogólniejszą definicję. Narracja zatem jest traktowana jako reprezentacja (świata) i autoprezentacja (jako przedstawienie podmiotowe) związane zawsze z aspektem komunikacyjnym (wymiar społeczny). Ponadto, odwołując się do nurtu filozofii hermeneutycznej, zwłaszcza do Martina Heideggera, Hansa-Georga Gadamera i Paula Ricoeura, narracja ujmowana jest jako struktura poznawcza (wskazująca na sposób rozumienia świata, wyrażająca czasowość bycia wraz z właściwościami dynamicznymi i historycznymi) lub jako struktura wiedzy. Narracja również stała się narzędziem opisu procesów konstruowania tożsamości, dynamiki zjawisk

⁶ K. Rosner, *Narracja jako struktura rozumienia*, „Teksty Drugie” 1999, nr 2, s. 8.

⁷ O zastosowaniu konstruktywizmu w edukacji piszą m.in.: D. Klus-Stańska, *Narracje w szkole*, w: *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Postępy Psychologii, Gdańsk 2002, s. 189–219; D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2000; J. Bałachowicz, *Konstruktywizm w teorii i praktyce edukacji*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 2003, t. 83, nr 3; S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, <<http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf>> (dostęp: 23.07.2015). O konstruktywizmie w edukacji religijnej zob. A. Zellma, *Konstruktywizm w szkolnym nauczaniu religii – moda, wymóg edukacyjny czy zagrożenie?*, „Katecheta” 2008, nr 3, <<https://www.katecheta.pl/Archiwum/2008/Katecheta-3-2008/VERBA-DOCENT/Konstruktywizm-w-szkolnym-nauczaniu-religii-moda-wymog-edukacyjny-czy-zagrozenie>> (dostęp: 12.04.2015); M. Gogolik, *Nauczyciel religii konstruktywistą*, „Pedagogika Katolicka” 2011, nr 1(8), s. 108–115, <<http://www.pedkat.pl/images/czasopisma/pk8/art10.pdf>> (dostęp: 12.04.2015).

społecznych, dziejów idei filozoficznych, a także historii⁸. K. Rosner uważa, że „pojęcie narracji, rozumianej zazwyczaj jako struktura znaczenia rozwijająca się w czasie, pojawia się w rozważaniach nad tożsamością jednostki i zbiorowości ludzkiej, nad statusem poznawczym historiografii, charakterystyką ontologiczną przedmiotu badań historycznych, we współczesnych reinterpretacjach procedur psychoanalitycznych czy, wreszcie, w analizach fikcji literackich”⁹. W związku z jej obecnością na wielu polach dyskursu nauk humanistycznych i społecznych, może być traktowana również jako uniwersalny instrument, za pomocą którego można wniknąć w głębokie rejony transformacji kulturowej¹⁰. Narracja jest zatem pojęciem interdyscyplinarnym.

Przyczyn tej popularności kategorii narracji upatruje się także w rozwoju fenomenologii oraz w przełomie antypozytywistycznym w naukach o człowieku, a zwłaszcza w krytyce badań opartych na metodologii wywodzących się z nauk przyrodniczych. I tak, w pedagogice podjęto dyskurs na temat dopuszczenia do badań dwóch strategii badawczych, które powinny uwzględniać to, że człowiek jest bytem cielesno-duchowym. Pierwsza strategia opiera się na filozofii nauk o przyrodzie i związana jest z podejściem nomotetycznym oraz z metodami ilościowymi (przedmiotem badań w tym przypadku jest cielesność podlegająca prawom przyrody). Druga natomiast zajmuje się duchowością człowieka, a zatem wywodzi się z filozofii nauk o duchu i jest związana z podejściem idiograficznym oraz z metodami jakościowymi¹¹. Ta druga strategia wynika z problematyczności założeń metodologicznych, uwzględniających że przedmiotem badań jest duchowość człowieka, która nie może być ujmowana ilościowo i statystycznie. Krystyna Ablewicz podkreśla, że nie można „przy stwierdzaniu naukowości danego problemu stosować «brzytwy» metodologicznej, ograniczającej naukowość do możliwości wykorzystania jednej tylko metody. Uwaga ta skierowana jest pod adresem pozytywistycznych tendencji metodologicznych, które wszystko, co wymyka się obliczeniom statystycznym i jest niemożliwe w sferze nauk

⁸ A. Burzyńska, *Idee narracyjności w humanistyce*, dz. cyt., s. 27.

⁹ K. Rosner, *Paul Ricoeur wobec współczesnych dyskusji o narracji*, w: *Horyzonty interpretacji. Wokół myśli Paula Ricoeura*, red. A. Grzegorzczak, M. Loba, R. Koschany, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2003, s. 53.

¹⁰ J. Marzec, *Dyskurs. Tekst. Narracja. Szkice o kulturze ponowoczesnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002, s. 55.

¹¹ D. Kubinowski, *Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, GWP, Gdańsk 2010, s. 32.

humanistycznych do opisanego przez terminologię nauk przyrodniczych, zaliczają do problemów doniosłych, tyle że pozanaukowych. Tego rodzaju apodyktyczne uproszczenia kaleczą nie tylko obszar samej nauki, ale w ogóle cały obszar badań nad człowiekiem, dając jednostronny wizerunek człowieka, czyniąc go wiecznie «skorelowanym», «przeciętnym», pozbawionym indywidualnej i wolnej sfery ducha¹². Narracja jako metoda jakościowa może być odpowiedzią na „impas, w jakim znalazła się współczesna refleksja nad człowiekiem i jego kulturą w wyniku heideggerowskiej i postmodernistycznej krytyki przesłanek, które integrowały wcześniejszą refleksję”¹³.

I tak, nie tylko w pedagogice, ale również w historiografii podjęto rozważania na temat metodologii badań historycznych, obiektywności opisu oraz kwestii natury rozważań filozoficznych dotyczących zagadnień faktograficznych oraz związanych z rozumieniem prawdy¹⁴. Jerzy Topolski, odnosząc się do kwestii metodologii historii, stwierdził, że „nauki przyrodnicze nie zajmują się tym, co dla nauk humanistycznych jest najważniejsze, a mianowicie człowiekiem jako istotą wolną (oczywiście do pewnych granic): nie tylko jako częścią przyrody, lecz przede wszystkim jako dążącym do swych celów bytem społecznym”¹⁵. Narracja w historiografii rozumiana jest jako „konstrukcja intelektualna mniej lub bardziej asymptotyczna do realnego biegu dziejów”¹⁶. Może być ona rozpatrywana na trzech poziomach: 1) jako narracja będąca ekspresją subiektywnych, indywidualnych założeń aksjologicznych; 2) jako wyraz uznawanego w określonej społeczności (narodowej, wyznaniowej, politycznej itp.) relatywnego systemu wartości oraz 3) jako narracja historyczno-pedagogiczna, która odwołuje się do wartości granicznych, uniwersalnych, ponadczasowych¹⁷. Narracja historyczna może być również rozpatrywana w trzech kontekstach, które proponuje J. Topolski: 1) w sensie empirycznym (rezultat pracy historyka nad określonym rodzajem tekstu, dotyczący np. jego powstania

¹² K. Ablewicz, *Hermeneutyčno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Zakład Poligraficzny UJ, Kraków 1994, s. 12.

¹³ K. Rosner, *Narracja jako struktura rozumienia*, dz. cyt., s. 8.

¹⁴ Pierwszą pozycją z zakresu narracji w historiografii jest: R.G. Collingwood, *The Idea of History*, Clarendon Press, Oxford 1948.

¹⁵ J. Topolski, *Przyrodniczy i humanistyczny punkt widzenia w badaniach historycznych*, w: *Humanistyka przełomu wieków*, red. J. Kozielecki, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999, s. 218–219.

¹⁶ S. Sztobryn, *Historiografia edukacyjna i jej metodologia*, dz. cyt., s. 298.

¹⁷ Tamże, s. 298.

i struktury); 2) literackim i 3) narratywistycznym (odwołującym się do filozofii, w tym do zwrotu lingwistycznego i do tekstu narracyjnego jako całości logiczno-gramatycznej)¹⁸. Refleksja nad historiografią prowadzona w nurcie filozoficznym zaproponowała nowe rozumienie przedmiotu badań historycznych i ich statusu poznawczego¹⁹.

W analizie narracyjnej również dostrzeżono możliwość wyjścia z impasu w jakim znalazła się egzegeza biblijna. Papieska Komisja Biblijna zwróciła uwagę, że w procesie przyswajania treści zawartych w tekstach biblijnych należy uwzględnić w większym zakresie perspektywę czytelnika i jego zapotrzebowanie na sens duchowy²⁰. Wobec tego zaczęto przywiązywać większą wagę do badań z zakresu teorii literackich, jak i hermeneutyki filozoficznej, które można zastosować ze względu na narracyjny charakter wielu opowieści zawartych w Biblii oraz narracyjny wymiar ludzkiej egzystencji. Przeniesienie akcentu z literackiej struktury tekstu na odkrywanie znaczenia narracji z jej konstytutywnym aspektem spowodowało wyraźną zmianę w metodologii badań nad tekstami biblijnymi, która bazowała dotychczas głównie na metodzie historyczno-krytycznej. Charakter pytań badawczych, na jakie udzielano odpowiedzi przy zastosowaniu metody historyczno-krytycznej, ukierunkowany był na odkrywanie tego, co dany tekst oznaczał w kontekście historycznym dla jego autora i ówczesnych odbiorców (krytyka historyczna, krytyka źródeł, form i redakcji/kompozycji)²¹.

Natomiast krytyka narracyjna, która stawia pytania o to, „jak” tekst konstruuje swoje przesłanie, dąży do poszukiwania ukrytego w nim sensu wewnętrznego, uwarunkowanego kontekstem historycznym, kulturowym i społecznym. Różnica między tymi dwoma podejściami wyraża się między innymi w tym, że zrozumienie tekstu dzięki zastosowaniu metody narracyjnej następuje podczas spotkania czytającego z samym tekstem, które jest jakby miejscem spotkania się dwóch światów²². Taką

¹⁸ Por. J. Topolski, *Jak się pisze i rozumie historię. Tajemnice narracji historycznej*, „Rytm”, Warszawa 1998.

¹⁹ K. Rosner, *Narracja, tożsamość i czas*, dz. cyt., s. 13.

²⁰ Zob. Papieska Komisja Biblijna, *Interpretacja Biblii w Kościele*, Vocatio, Warszawa 1999.

²¹ Na temat znaczenia gatunków literackich w interpretacji tekstów biblijnych zob. R. Jasnos, *Biblia między literaturą a teologią*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum” – Wydawnictwo WAM, Kraków 2007.

²² A. Barbi, *Analiza narracyjna i przemieniająca moc opowiadania*, w: *Narracyjny wymiar edukacji chrześcijańskiej*, red. A. Królikowska, Akademia Ignatianum – Wydawnictwo WAM, Kraków 2012, s. 42.

formę interpretacji, którą przedstawiam w dalszej części tego rozdziału, zaproponował P. Ricoeur. Przyjmuje się też, że samo opowiadanie, w swojej funkcji i statusie jaki posiada, dąży do „znielowania przepaści i łątwienia spotkania pomiędzy przeszłością i terażniejszością, ustanawiając relację pomiędzy «odniesieniem» opowiadania (świat tekstu) a współczesnym czytelnikiem”²³. W procesie aktualizacji tekst prowadzi do konfrontacji doświadczenia opisywanego i ustrukturalizowanego w narracji z doświadczeniem realnym. Natomiast, jak wyjaśnia Augusto Barbi, „analiza historyczno-krytyczna, dążąc do wyjaśnienia sensu tekstu w jego kontekście historycznym, w rzeczywistości stwarza dystans – [...] przepaść – pomiędzy historycznym sensem tekstu i terażniejszością czytelnika, który żyje w odmiennej epoce. Tak więc to, co tekst wydaje się zyskiwać na poziomie wyjaśniania, dzięki wiedzy historycznej, w rzeczywistości traci, jeżeli chodzi o ważność egzystencjalną. Aby opowiadanie było znaczące egzystencjalnie, czytelnik jest zmuszony do przejścia, w sposób problematyczny, a czasem nawet w sposób mało kontrolowany, od wy tłumaczenia sensu historycznego tekstu do jego zastosowania lub zaktualizowania, zgodnie ze schematem, który stał się od tego momentu schematem klasycznym”²⁴.

Kolejną różnicą, oprócz zmiany charakteru pytań z historycznych na literackie, jest model komunikacji realizowanej za pośrednictwem dzieła literackiego. W metodzie historyczno-krytycznej zwraca się uwagę na to, co wyraża tekst, ale czyni się to z punktu widzenia autora, a dopiero na drugim planie pojawia się ówczesny czytelnik²⁵. Jej głównym zadaniem jest znalezienie *intentio auctoris*, wskazanie tradycji, jakie autor zastosował, oraz tego jak je przekazał i zinterpretował.

Modelem stosowanym w krytyce narracyjnej jest oś retoryczna komunikacji, która zakłada, że dana historia może być opisywana na różne sposoby. W opowiadaniu można zatem odróżnić „zawartość informacyjną” od „konfiguracji narracyjnej”. Z takiego podejścia wynika, że analiza narracyjna odpowiada na pytania o to:

- „jak” autor za pomocą tekstu przekazuje swoją wiadomość czytelnikowi;
- „jak” organizuje on odszyfrowanie sensu przez czytelnika poprzez strategię narracyjną, którą stosuje w tekście;

²³ Tamże, s. 59.

²⁴ Tamże, s. 58–59.

²⁵ Zob. Z. Pawłowski, *Narracja i egzystencja. Genesis w hermeneutyce opowieści*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2013.

- „jaki efekt” ma zamiar wyrzucić na czytelnika za pomocą takiej strategii”²⁶.

W tym modelu komunikacji ważną rolę odgrywa czytelnik, którego zadaniem jest odszyfrowywanie sensu i odkrycie zawartości pragmatycznej tekstu. Z perspektywy hermeneutycznej uznaje się, że tekst ma funkcję performatywną. W tym znaczeniu zrozumienie tekstu nie polega na przyjęciu tekstu jako słowa do zinterpretowania, ale jako słowa, które interpretuje świat i stwarza możliwość zrozumienia siebie oraz przyczynia się do przemiany. Czytanie tekstu daje zatem przesłanki do tworzenia tożsamości narracyjnej. Kolejną kwestią w metodzie narracyjnej jest tak zwany „czytelnik domyślny”, który może być „czytelnikiem kodyfikowanym” lub „skonstruowanym”. W pierwszym przypadku jest to czytelnik, któremu narrator przypisuje kompetencje, informacje lub brak wiedzy. W drugim przypadku narrator za pomocą strategii tekstowej określa obraz czytelnika, którego przewidział, przygotował i w pewien sposób oczekuje.

Uwydatnia się tu zmiana w podejściu: z przedmiotowego do czasowego rozumienia bytu ludzkiego oraz rozumienia rzeczywistości, która nie jest traktowana tylko jako zewnętrzny i niezależny świat – społeczny czy historyczny – wobec żyjącego w nim czy badającego go człowieka, ale jest światem ludzkiego doświadczenia, a zatem światem konstytuowanym. Zmiana ta uważana jest przez wielu badaczy za pierwszy i zasadniczy krok w przewyżczeniu paradygmatu naukowego poznawania świata w filozofii pokartezjańskiej²⁷.

Na koniec tego krótkiego, wprowadzającego przeglądu rozwoju i definicyjnych ujęć pojęcia narracji trzeba wskazać na różnice w podejściu do związku narracji i doświadczenia oraz narracji i faktów, które dzielą naturalistów i kulturalistów oraz realistów i konstrukcjonistów. Kwestie te mają praktyczne odniesienie, bowiem współczesne koncepcje edukacyjne odwołują się do konkretnych paradygmatów narracyjnych. Anna Burzyńska podaje, że głównym założeniem naturalistów jest przyjęcie, iż „narracja jest pierwotną, wrodzoną podstawą procesów poznawczych, kompetencja narracyjna wyprzedza w rozwoju człowieka kompetencję językową (narracja wyprzedza gramatykę) oraz, że zdolność do tworzenia narracji stanowi o istocie człowieka”²⁸. Inaczej ujmując, narracja jest strukturą ludzkiego

²⁶ A. Barbi, *Analiza narracyjna i przemieniająca moc opowiadania*, dz. cyt., s. 44.

²⁷ A. Burzyńska, *Idee narracyjności w humanistyce*, dz. cyt., s. 14.

²⁸ Tamże, s. 28.

myślenia, którą opowieści dyskursywne wykorzystują, rozwijają i sublimują, a struktura narracyjna podlega procesom rozumienia i ciągłej interpretacji, która jest nieodłącznym aspektem życia człowieka²⁹. Natomiast kulturaliści na czele z P. Ricoeurem, w przeciwieństwie do naturalistów, przyjmują, że ingerencja kodów kulturowych nadaje doświadczeniu formę narracji. Taki pogląd wynika z przedmiotu rozważań tego filozofa, który analizował słowny tekst o zdarzeniach: fikcje literackie i relacje historyków oraz tekst dyskursywny jako wytwór kultury³⁰. Według niego narracja to kody tekstowe wypracowane przez kulturę. Człowiek sięga do nich, by zrozumieć własne doświadczenie i nadać mu formę. Opierając się na hermeneutycznych założeniach wypracowanych przez P. Ricoeura, narracyjna analiza tekstu rozumianego jako wytwór kultury znalazła swoje zastosowanie między innymi w interpretacji tekstów biblijnych. Różnice wynikające z różnego rozumienia narracji zostały też zauważone w kontekście przyjmowania i rozumienia faktów historycznych. Realisci udowadniali obiektywne istnienie faktów niezależnych od narracji, a konstrukcjoniści przekonali, że nie ma faktów istniejących niezależnie od narracji³¹.

Narratywizm odegrał znaczącą rolę we współczesnych dyskusjach filozoficznych. Otworzył nowe obszary filozoficznych dociekań. Zaczęto na nowo rozpatrywać teorie ontologiczne, epistemologiczne i etyczne. Na przykład w antropologicznym ujęciu narracja jest konstytutywna dla tożsamości każdej osoby, w takim znaczeniu, że suma różnorodnych przeżyć człowieka staje się osobistym doświadczeniem i sensem. Dzięki zapamiętywaniu i opowiadaniu dzieje się to w dwóch płaszczyznach: autobiograficznej, jako opowiadanie o sobie dla siebie, i narracyjnej – jako opowiadanie o sobie dla innych³².

We współczesnej filozofii podjęto dyskusję na temat kategorii tożsamości narracyjnej. W naszym przypadku kategoria ta będzie stanowić punkt odniesienia do analizy i (re)konstrukcji teorii wychowania religijnego dziecka w koncepcji S. Cavalletti. Dlatego też poniżej zostaną przedstawione wybrane aspekty wprowadzające w jej rozumienie.

²⁹ K. Rosner, *Paul Ricoeur wobec współczesnych dyskusji o narracji*, dz. cyt., s. 57.

³⁰ Zob. P. Ricoeur, *Czas i opowieść*, t. 1: *Intryga i historyczna opowieść*, tłum. M. Frankiewicz, Wydawnictwo UJ, Kraków 2008; P. Ricoeur, *Czas i opowieść*, t. 2: *Konfiguracja w opowieści fikcyjnej*, tłum. J. Jakubowski, Wydawnictwo UJ, Kraków 2008; P. Ricoeur, *Czas i opowieść*, t. 3: *Czas opowiadany*, tłum. U. Zbrzeźniak, Wydawnictwo UJ, Kraków 2008.

³¹ A. Burzyńska, *Idee narracyjności w humanistyce*, dz. cyt., s. 28.

³² E. Biemmi, *Narracyjny wymiar katechezy*, dz. cyt., s. 14.

2. Filozoficzne i etyczne podstawy narracyjnej koncepcji tożsamości

Podstawy ontologiczne narracyjnej koncepcji tożsamości, do których będą się odnosić w dalszej analizie, wypracowali między innymi Martin Heidegger, Paul Ricoeur i Charles Taylor. Pominięcie innych wielkich filozofów i badaczy zajmujących się narracyjną tożsamością ma na celu zawężenie tej problematyki do jej najistotniejszych elementów i wskazanie wybranych paradygmatów, które – zgodnie z przyjętymi założeniami badawczymi – mają swoje odzwierciedlenie we współczesnych koncepcjach edukacyjnych, w tym w analizowanej koncepcji S. Cavalletti. Dlatego też poniższe rozważania zostaną ograniczone do przedstawienia poglądów wymienionych filozofów na temat kształtowania narracyjnej tożsamości i jej rozumienia.

M. Heidegger wprowadza pojęcie „czasujące rozumienie”, które jest istotą jestestwa (*Dasein*). Ponieważ sam M. Heidegger nie używa pojęcia narracji, jest ona wyprowadzana z ontologicznych rysów *Dasein*, a zwłaszcza z kategorii „rozumienia i czasowości” oraz kategorii świata i „bycia-w-świecie”. M. Heidegger dostrzega ontologiczną różnicę między tym, co jest – bytem (*das Seiende*), a byciem (*das Sein*), a także podkreśla, że „niedefiniowalność bycia nie zwalnia nas od [obowiązku] pytania o jego sens, lecz właśnie do tego wzywa”³³. Uważa, że *Dasein* to inaczej byt stanowiący punkt wyjścia pytania o tak zwane „bycie”: „Byt, którym my sami jesteśmy i którego bycie ma, między innymi, możliwość zapytania, ujmujemy terminologicznie jako jestestwo”³⁴. Bycie dla bytu jest problemem, który jednak może zostać wyjaśniony i rozumiany, może być dostępny i ujawniony. Niemiecki filozof podkreśla, że „w zrozumieniu tkwi egzystencjalnie sposób bycia jestestwa jako możliwości bycia. Jestestwo nie jest czymś obecnym, czego dodatkową własnością byłoby, że coś może, lecz jest pierwotnie byciem – możliwym”³⁵. Rozumienie bytu jest bytową określonością jestestwa, które każdorazowo jest tym, czym może być, jest bytem możliwym, swoim egzystującym „oto”. Podobnie świat jestestwa jest takim „oto”, ku któremu się on otwiera, projektując możliwości własnego bycia-w-świecie. To otwieranie M. Heidegger nazywa źródłowym rozumieniem i „dotyczy ono zawsze całego podstawowego

³³ M. Heidegger, *Bycie i czas*, tłum. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994, s. 6.

³⁴ Tamże, s. 10.

³⁵ Tamże, s. 184.

ukonstytuowania bycia-w-świecie³⁶. *Dasein* otwiera się zatem ku światu, projektując możliwości własnego w nim bycia „jako możliwość bycia, bycie-w jest zawsze możliwością-bycia-w-świecie”³⁷. To rozumienie siebie i świata łączy z zażyłością ze światem, co jest podstawą nadawania ważności napotkanym w nim jestestwom³⁸. Jolanta Żelazna dodaje, że „w zażyłości ze światem (*Dasein*) dostrzega rozliczne możliwości nie po to, by je konkretyzować i realizować, lecz dla dopełnienia sensu tego, co jawi mu się jako świat”³⁹.

M. Heidegger zakłada istnienie fundamentalnej jedności człowieka ze światem. *Dasein* jest elementem otwierającym strukturę bycia-w-świecie, rozumie ją i myśli. Świat natomiast daje do myślenia i do zrozumienia. J. Żelazna akcentuje, że Heideggerowskie „*Dasein* myśli świat”⁴⁰, co nie oznacza że „*Dasein* myśli o świecie, ponieważ myśleć-o- znaczy odsuwać od siebie przedmiot swego myślenia, unieruchomić go, krążyć wokół niego myślą, oglądać go myślą z różnych stron. Tymczasem *Dasein* myśli świat nie będący jestestwem, świat nie dający się ustalić, czasowy jak ono samo. Świat *Dasein* jest dla niego ciągle nowym zadaniem, sensem, który trzeba nieustannie myśleć od nowa – ba, on nawet nie jest, ponieważ są tylko rzeczy – on staje się i ciągle musi się stawać, domaga się coraz to nowych projektów, nieustannego decydowania i jak każdy sens – pozostaje niedomknięty, niedookreślony, kusi, by go zrozumieć i nagle wymyka się próbom zrozumienia”⁴¹. Rozumienie według M. Heideggera jest procesem, który zmierza do wykraczania poza siebie, i umożliwia kontakt z innymi bytami, bowiem „świat jestestwa to współświat. Bycie-w to współbycie z innymi. Ich wewnątrzświatowe bycie-w-sobie ma charakter współjestestwa”⁴². Co oznacza, że na poziomie egzystencji każde rozumienie świata jest inne, bowiem wynika ono z rozumienia nietożsamyh z sobą jestestw z ich własnymi „światami”.

Jestestwo jest zawsze wyprzedzaniem siebie samego, a próba rozumienia egzystencji oznacza „szkicowanie siebie” i możliwie najbardziej

³⁶ Tamże, s. 185.

³⁷ Tamże.

³⁸ Zob. J. Żelazna, *Egzystencjalna i struktury heideggerowskiego Dasein*, UMK, Toruń 1993, s. 23–24.

³⁹ Tamże, s. 25.

⁴⁰ M. Heidegger, *Bycie i czas*, dz. cyt., s. 13.

⁴¹ J. Żelazna, *Egzystencjalna i struktury heideggerowskiego Dasein*, dz. cyt., s. 19–20.

⁴² M. Heidegger, *Bycie i czas*, dz. cyt., s. 152.

właściwe realizowanie własnej możności bytu⁴³. To przekraczanie własnego bytu w kierunku bycia staje się dzięki możliwości rozumienia bycia egzystencją. „Ponieważ rozumienie raczej dotyczy zawsze pełnej otwartości jestestwa jako bycie-w-świecie, przekładanie się rozumienia stanowi egzystencjalną modyfikację projektu jako całości. Wraz ze rozumieniem świata zawsze współrozumiane jest bycie-w, rozumienie egzystencji jako takiej jest zawsze rozumieniem świata”⁴⁴.

Twierdzenie, że *Dasein* „jest nieokreślone w swych właściwościach, jest tylko swą własną możliwością”⁴⁵ prowadzi do wniosku, że człowiek w toku życia tworzy sens własnego bycia, konstytuuje sens bycia tego, co go otacza oraz sens świata⁴⁶. W takim rozumieniu bytowanie *Dasein* jest byciem w świecie, które K. Rosner interpretuje jako „immanentny rys egzystencjalny człowieka, polegający na tym, że ilekroć ujmuje on jakąś rzecz, ujmuje ją zawsze jako element pewnej całości, pewnego układu odniesień, którego centrum stanowi samo *Dasein* i jego praktyczne dążenia, jego działania”⁴⁷. Świat jest komponentem struktury ontologicznej jestestwa. A bycie w świecie ujawnia się jako otwartość, wrażliwość na coś, co człowiek może spotkać w świecie oraz – poprzez rozumienie – traktowane jest jako kategoria ontologiczna, a nie epistemologiczna. Ponieważ to rozumienie jest możliwością, dlatego posiada strukturę projektowania, w tym sensie antycypuje przyszłość, planuje własne bycie i bycie innych napotkanych bytów⁴⁸.

Pierwotnym ontologicznym podłożem egzystencjalności jestestwa, zdaniem M. Heideggera, jest kategoria czasowości i rozumienia⁴⁹. Rozumienie łączy on z głosem sumienia, które otwiera przed *Dasein* jego egzystencję. Ukierunkowuje się ono na własną skończoność⁵⁰ i jako byt zmierzający ku swemu końcowi projektuje siebie z perspektywy takiego właśnie całościowego „wrzucenia w świat”. „Mając wolę posiadania

⁴³ Por. J. Żelazna, *Egzystencjalna i struktury heideggerowskiego Dasein*, dz. cyt., s. 49.

⁴⁴ M. Heidegger, *Bycie i czas*, dz. cyt., s. 187–188.

⁴⁵ B. Baszczak, *Tożsamość człowieka a pojęcie narracji*, „Analiza i Egzystencja” 2011, nr 14, s. 132.

⁴⁶ Zob. K. Michalski, *Heidegger i filozofia współczesna*, PIW, Warszawa 1978, s. 36.

⁴⁷ K. Rosner, *Hermeneutyka jako krytyka kultury*, PIW, Warszawa 1991, s. 29.

⁴⁸ Zob. B. Baszczak, *Tożsamość człowieka a pojęcie narracji*, dz. cyt., s. 134.

⁴⁹ M. Heidegger, *Bycie i czas*, dz. cyt., s. 330.

⁵⁰ Rozumienie „bycia całością i bycia ku śmierci”, istotne dla omawianego zagadnienia, M. Heidegger rozpatruje w rozdziale drugim swego dzieła *Bycie i czas*, dz. cyt., s. 292–419.

sumienia, może każdorazowo nasłuchiwać wołania jego milczącego głosu i wydobywać się znów ku sobie samemu. Zdecydowanie na siebie dochodzi do głosu tylko w pewnym teraz, w terażniejszym rozumieniu wołania. Fenomen zdecydowania na najbardziej własną możliwość bycia-ku-końcowi odsłania źródłową czasowość *Dasein*. Fenomen troski przybiera z kolei wgląd troski o właściwą, poświadczoną w sumieniu egzystencję⁵¹, a więc również ujawnia swój charakter czasowy⁵². Czasowość wiąże się zatem ze źródłowym sensem troski, jakim jest poszukiwanie możliwości dojścia do siebie samego, co oznacza wybieganie w przyszłość, która jest pewnym horyzontem, w którym jestestwo może szkicować swoje możliwości. W tle tego horyzontu rysuje się możliwa śmierć. Ale ta przyszłość nie jest jakimś „teraz”, które nie zdołało się jeszcze urzeczywistnić, lecz właśnie pewnym horyzontem. Zdaniem J. Żelaznej, „szkicowanie możliwości jest możliwe tylko na podstawie tego, czym *Dasein* już było – a więc odbywa się w przeszłości. Tak więc projektowanie siebie i podejmowanie swoich możliwości w przyszłości jest uwarunkowane odnalezieniem siebie w tym, co już było, powracaniem do minionego-siebie. Jednakże *Dasein* może być przeszłe, mieć przeszłość – o ile ma przed sobą przyszłość. Zarówno przeszłość, jak i przyszłość są odmianami czasowości jednej egzystencji, wzajemnie powołują się do życia – obie na równi wypływają z konstytutywnego dla *Dasein* fenomenu troski. Troska, przyjmując postać zdecydowania (decyzji), odsyła do trzeciej odmiany czasowania: do terażniejszości⁵³”.

K. Rosner wyjaśnia, że „czasujące rozumienie” jest u M. Heideggera procesem podobnym do struktury narracji w sytuacji, gdy jest ona „rozpatrywana od wewnątrz, to znaczy z punktu widzenia kogoś, kto, jak bohater opowieści, znajdując się w określonej fazie przebiegu sekwencji zdarzeń, planuje czy przewiduje dalszy jej rozwój, możliwy ze względu na to, co się już zdarzyło⁵⁴”. „Czasowość” dotyczy zatem sekwencji zdarzeń, która przebiega w trzech horyzontach czasowych: przeszłości, czyli w dotychczasowych dziejach życia bohatera, w jego planach, podejmowanych decyzjach, czynach i skutkach, terażniejszości, która zawsze odsyła do przeszłości, ale jednocześnie wybiega w przyszłość⁵⁵. W terażniejszości

⁵¹ M. Heidegger, *Bycie i czas*, dz. cyt., s. 234.

⁵² J. Żelazna, *Egzystencjalna i struktury heideggerowskiego Dasein*, dz. cyt., s. 53.

⁵³ Tamże, s. 53.

⁵⁴ K. Rosner, *Narracja, tożsamość i czas*, dz. cyt., s. 22–23.

⁵⁵ A. Burzyńska, *Idee narracyjności w humanistyce*, dz. cyt., s. 31.

bohater projektuje plan przyszłych działań, określa cele, oceniając te zdarzenia, które już minęły. Człowiek jest bytem rozumiejącym, dla niego rozumienie jest traktowane jako sposób „bycia-w-świecie” i uwidacznia się w konceptualizacji i interpretacji oraz w relacji odnoszenia się do bycia. Rozumienie zatem jest warunkiem i sposobem bycia człowieka w świecie (narracja), a proces samorozumienia, czyli autonarracja, jest aktywnym projektowaniem siebie i konstruowaniem własnej tożsamości. Konstruowanie tożsamości jest według M. Heideggera procesem samorozumienia (autonarracji), dokonującym się w trzech horyzontach czasowych. K. Rosner wyjaśnia, że samorozumienie „ma charakter narracyjny, dotyczy wewnętrznego ustrukturyowania przebiegu tego procesu – zależności znaczeń, jakie nadajemy przeszłym znaczeniom z naszego życia od momentu «teraz», w którym tego dokonujemy, a także tego, że znaczenie danego czynu lub zdarzenia w autonarracji zależy nie od własności materialnych, lecz od następnych zdarzeń, jakie za sobą pociąga”⁵⁶.

Dasein rozumie siebie na tle świata, posługując się jego wykładnią, która dostarczana jest przez ogólne, bezosobowe Się (*das Man*). Byt staje się zrozumiały w rozproszeniu pomiędzy poszczególnymi jestestwami. Natomiast świat sprowadza się do przestrzeni i rzeczy, zajmujących w niej miejsce. Czas daje się mierzyć w nieustannym następowaniu „teraz”. W takim znaczeniu człowiek nabiera znaczenia podmiotu, który panuje nad całym światem⁵⁷.

Wykładnia świata kształtuje się na podstawie procesu rozumienia, które związane jest z widzeniem czegoś, jako tego czegoś właśnie, czyni zrozumiałym to, co najbliższe i najczęstsze⁵⁸. M. Heidegger rozważa również kwestię mowy, dzięki której człowiek może rozumieć i myśleć. Mowa ze swej istoty jest zakorzeniona w wydarzeniu, ale także bezpośrednio sięga w otwartość naszego rozumienia. Najczęściej mowa wiąże się z funkcją wskazywania tego, co uobecnione i obecne. J. Żelazna podaje, że M. Heidegger porównuje mowę do drogi i ukazuje ją w trojańskim splocie: „język określa nas, sama droga (przenoszenie) jest wpleciona w język, język ma nas uwikłanych w mówienie. Zadaniem jest rozumiejące rozwikłanie tego splotu”⁵⁹.

⁵⁶ K. Rosner, *Narracja, tożsamość i czas*, dz. cyt., s. 23.

⁵⁷ Zob. J. Żelazna, *Egzystencjalna i struktury heideggerowskiego Dasein*, dz. cyt., s. 41.

⁵⁸ Zob. M. Heidegger, *Bycie i czas*, dz. cyt., s. 129.

⁵⁹ J. Żelazna, *Egzystencjalna i struktury heideggerowskiego Dasein*, dz. cyt., s. 82–83.

O tożsamości narracyjnej, która konstryuuje człowieka, pisał również P. Ricoeur⁶⁰. Rozróżniał on dwa sposoby pojmowania tożsamości: „identyczność” (co to jest?), tożsamość tego, co jednakowe (j. łac. – *idem*, j. ang. – *same*) i „osobowość” (kim jestem?)⁶¹, lub inaczej tożsamość siebie samego (j. łac. – *ipse*, j. ang. – *self*)⁶². Denis Villepelet wyjaśnia, że w pierwszym przypadku chodzi o stałość charakteru (identyczność, z którą człowiek musi się pogodzić), w drugim o wierność sobie w dotrzymaniu danego słowa (tożsamość bycia sobą). Te „dwie tożsamości” o dwóch przeciwległych biegunach dążą do ujawnienia się w jedności dzięki mediacji lub środowisku⁶³. Tożsamość narracyjna, jako stadium pośrednie, mediacyjne, łączy te dwie formy tożsamości. Związana jest z tworzeniem opowieści, ale również kształtuje się ona w perspektywie czasowości, jako „ciągłość „ja” w czasie⁶⁴. To oznacza, że zachodzi wzajemność między narracyjnością a czasowością. P. Ricoeur pisał, że „czas staje się czasem ludzkim, jeśli jest narracyjnie wyartykułowany, a opowieść zyskuje swoje znaczenie, gdy staje się warunkiem czasowej egzystencji”⁶⁵. Inaczej mówiąc, to, co jest opowiadane, zdarza się w czasie, rozwija się w czasie i jednocześnie może być wyartykułowane w akcie opowiadania. Francuski filozof pisał: „Rozumienie narracyjne, zanim stanie się składnikiem samorozumienia, znajduje zastosowanie w trzecioosobowych opowiadaniach, z których poszczególne osoby zapożyczają z opowiadanych o samych sobie historii pewnego rodzaju kształt tego, co otwiera drogę do dialektyki *idem* i *ipse*”⁶⁶. Identyfikacja siebie jest długim i pośrednim procesem, związanym z wysiłkiem interpretacji kodów tekstowych. Proces rozumienia siebie polega na interpretacji znaków, której sprzyjają opowieści, bowiem wnoszą one bezpośrednio wymiar językowy doświadczenia ludzkiego, są ekspresją doświadczenia, które się dzieje i jest właśnie przeżywane. Elżbieta Wollicka wyjaśnia, że – zdaniem P. Ricoeura – „zrozumieć jakąś opowieść,

⁶⁰ Zob. P. Ricoeur, *Czas i opowieść*, t. 1, dz. cyt.

⁶¹ „Opowiadanie jest żywym wyrazem żywego doświadczenia”, zob. D. Villepelet, *Pojęcie narracyjności u Paula Ricoeura*, w: *Narracyjny wymiar edukacji chrześcijańskiej*, dz. cyt., s. 27.

⁶² P. Ricoeur, *Czas i opowieść*, t. 1, dz. cyt. oraz J. Marzec, *Dyskurs. Tekst. Narracja. Szkice o kulturze ponowoczesnej*, dz. cyt., s. 56.

⁶³ D. Villepelet, *Pojęcie narracyjności u Paula Ricoeura*, dz. cyt., s. 29.

⁶⁴ P. Ricoeur, *Filozofia osoby*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1992, s. 40–41.

⁶⁵ P. Ricoeur, *Czas i opowieść*, t. 1, dz. cyt., s. 83.

⁶⁶ P. Ricoeur, *Filozofia osoby*, dz. cyt., s. 40–41.

to zrozumieć jednocześnie język działania i tradycję kulturową, z której się wywodzą kategorie fabularne, to uchwycić mimetyczną korelację pomiędzy paradygmatycznym porządkiem działania a syntagmatycznym porządkiem utworu fabularnego wraz z jego własną temporalną diachronią⁶⁷. W opowiadaniu dochodzi do postawienia w relacji do siebie postaci uwikłanej w intrygę, rozumianą jako uporządkowana siatka zdarzeń.

W celu idealnego poznania siebie, należy przejść przez zrozumienie i poznanie rzeczy, innych i świata. Jednakże P. Ricoeur twierdził, że „Ja poszukujące siebie nie jest nigdy w bezpośrednim kontakcie ze światem, ale ze śladami i znakami, przez które świat znaczy swoją obecność”⁶⁸. To zrozumienie jest, po pierwsze, związane z procesem interpretacji, po drugie – odnosi się do znaków. Ponieważ każda rzecz coś oznacza, to powinna ona móc objawić swoje znaczenie. D. Villepelet zauważa, że rozumienie w ujęciu P. Ricoeura jest wynikiem konfrontacji oczekiwań sensu przez interpretującego i obecności znaczeń rzeczy rozumianej⁶⁹. Rzeczą może być tekst, ale też dzieło sztuki, społeczeństwo, zbiorowość, stanowiące strukturalizowany i zorganizowany zespół znaków i symboli. W procesie interpretowania nie można przeciwstawiać sobie momentów rozumienia i wyjaśniania. Rozumienie (intuicja sensu) jest ściśle związane z interpretacją (rektyfikacja oczekiwaniami), a ta ostatnia wymaga dystansu i analizy⁷⁰. Natomiast wyjaśnianie jest operacją, która polega na ujawnianiu kodów stanowiących podstawę tej specyficznej organizacji znaków. Ponieważ P. Ricoeur odnosi się w swoich rozważaniach do tekstów, czyli zastanych wytworów kulturowych, uważa, że w tych przypadkach interpretacja wymaga dodatkowego wysiłku wyjaśniania. Wynika to z braku możliwości prowadzenia dialogu, który mógłby umożliwić weryfikację przebiegu interpretacji w trakcie jej dokonywania. Z taką sytuacją mamy do czynienia na przykład wtedy, kiedy interpretujemy i próbujemy zrozumieć siebie, a zatem kształtować narracyjną tożsamość w kontekście opowieści zawartych w tekstach biblijnych, które stanowią treść procesu edukacji chrześcijańskiej.

P. Ricoeur zwracał uwagę na kilka istotnych kwestii dotyczących tekstu i jego odczytywania. Swoje rozważania rozpoczynał od wyjaśnienia, czym

⁶⁷ E. Wolicka, *Filozofia a nauka w literaturze Paula Ricoeura. Próba ponownej interpretacji kategorii mimesis*, „Teksty Drugie” 1995, nr 5, s. 73.

⁶⁸ D. Villepelet, *Pojęcie narracyjności u Paula Ricoeura*, dz. cyt., s. 34.

⁶⁹ Tamże, s. 35.

⁷⁰ Tamże.

jest mowa (dyskurs, język) i jakie ona pełni funkcje. Uważał bowiem, że przedmiotem refleksji i interpretacji w rzeczywistości może być tylko to, co wyrażone jest za pomocą języka. Jego zdaniem, język wyłania sensy i jednocześnie daje możliwość rozszyfrowywania znaków⁷¹. Umiejętność mówienia, jaką cechuje się człowiek, wskazuje, że jest on zdolny do uchwycenia czegoś w sposób właściwy dla języka. Język ponadto posiada relewantny wymiar, który stwarza tak zwaną przestrzeń publiczną. Formułowanie myśli i wyrażanie ich za pomocą mowy stwarza również możliwość budowania relacji z kimś innym. Cechami odróżniającymi mowę (dyskurs) od tekstu, zdaniem P. Ricoeura, są czasowość, autoprezentacja, odniesienie do świata oraz zjawisko wymiany lub dialogu⁷². Między wypowiedzią ustną a pisemną zachodzi istotna różnica w odniesieniu do rzeczywistości w jakiej jest ona demonstrowana. Ta pierwsza rozwija się w perspektywie rozmówców i ma wymiar społecznej interakcji. Pozwala na stawianie pytań i prowadzenia dialogu⁷³. Natomiast tekst zastany na to nie pozwala. Dyskurs rozumiany jako „język-w-użyciu”, zdaniem Katarzyny Stemplewskiej-Żakowicz⁷⁴, obejmuje trzy wzajemnie powiązane wymiary: 1) lingwistyczny (sposób używania języka); 2) poznawczy (komunikowanie przekonań i sądów) i 3) społeczny, który dokonuje się dzięki interakcji w sytuacjach spotkania i prowadzenia dialogu. Wymiary te są ważne dla kształtowania tożsamości narracyjnej zachodzącej w procesie tworzenia autonarracji. Pierwsze dwa wymiary mają zastosowanie w interpretacji tekstu i zapisanych w nim kodów językowych. Choć interakcja jest w tym przypadku ograniczona, to jednak pozwala czytelnikowi zachować dystans, a fikcja stworzona przez twórczą projekcję narratora stwarza możliwości zrozumienia i przedstawienia istoty ludzkiej i jej doświadczenia, wraz ze złożonością jej życia wewnętrznego, które są trudno dostrzegalne przez osobę w jej realnym życiu⁷⁵.

⁷¹ P. Ricoeur, *Il conflitto delle interpretazioni*, trans. R. Bazarotti, F. Botturi, G. Colombo, Jaca Book, Milano 1986, s. 36-37.

⁷² P. Ricoeur, *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*, trans. W.G. Grampa, Jaca Book, Milano 1989, s. 98. Zob. też F.G. Menga, *Filosofia del soggetto e mediazione interpretativa: sulla fenomenologia ermeneutica di Paul Ricoeur*, „Etica & politica” 2009, t. 11, nr 2, s. 330-370.

⁷³ P. Ricoeur, *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*, dz. cyt., s. 108-109.

⁷⁴ K. Stemplewska-Żakowicz, *Koncepcje narracyjnej tożsamości od historii życia do dialogowego „ja”*, w: *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, GWP, Gdańsk 2002, s. 86.

⁷⁵ A. Barbi, *Analiza narracyjna i przemieniająca moc opowiadania*, dz. cyt., s. 60.

Ponadto tekst jest autonomiczny, bowiem stwarza możliwość nieograniczonych ciągów odczytań, co wynika z faktu, że znaczenie tekstu nie pokrywa się z tym, co autor chciał wyrazić. Odczytywanie tekstu to ciągła interpretacja i reinterpretacja znaków, za pomocą których opisana została rzeczywistość przede wszystkim w wymiarze lingwistycznym. Interpretacja tekstu polega na otwieraniu świata, do którego się on odnosi na mocy jego kompozycji, dyspozycji i stylu⁷⁶. Tekst staje się też uprzywilejowanym miejscem dla mediacji między przeszłością i realnym doświadczeniem, w nim i przez niego zachodzi bowiem możliwość połączenia dystansu i przynależności⁷⁷. E. Wolicka tłumaczy, że „rozpoznawanie i ujawnianie źródłowej sytuacji bycia-w-świecie jest podstawą sensowności i doniosłości onto-antropologicznej fabularnej kompozycji dzieła. Centralne znaczenie ma [...] kategoria «wewnątrzczasowości», która określa istotę ludzkiego działania, podobnie jak «czasowość» lub «dziejowość» określa pierwotną dialektykę «bycia-w-świecie», a «historyczność» – zreflektowaną postać uczasowienia”⁷⁸.

Tekst otwiera czytelnika na świat, o którym opowiada. Dzieło nie jest traktowane jako autonomiczna całość, ale raczej jako element dziania się. Jest współczynnikiem i pośrednikiem kulturowej wymiany między twórcą a odbiorcą⁷⁹. Relację, jaka zachodzi pomiędzy światem tekstu i światem czytelnika, P. Ricoeur wyjaśniał za pomocą procesu potrójnej mimezy, który obejmuje cały skomplikowany akt interpretacji. Termin „mimeza” (*mimesis*) zapożyczony od Arystotelesa, dla którego oznaczał on sposób rozumienia zdarzeń. *Mimesis* połączona jest z *mythos* (fabuła), która stanowi próbę zrozumienia losu człowieka⁸⁰. P. Ricoeur uważał, że pojęcie *mimesis* powinno być rozpatrywane w znaczeniu operacji przeniesienia – transpozycji – tego, co przedstawiane w dzieło przedstawiające⁸¹, a nie struktury, na którą składają się poszczególne elementy

⁷⁶ D. Villepelet, *Pojęcie narracyjności u Paula Ricoeura*, dz. cyt., s. 36.

⁷⁷ P. Ricoeur, *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*, dz. cyt., s. 98.

⁷⁸ E. Wolicka, *Filozofia a nauka w literaturze Paula Ricoeura. Próba ponownej interpretacji kategorii mimesis*, dz. cyt., s. 73.

⁷⁹ Tamże, s. 70.

⁸⁰ P. Ricoeur, *Czas i opowieść*, t. 1, dz. cyt., s. 83–125.

⁸¹ „Walor tragedii opowieści wyznacza obszar transpozycji metaforycznej – operacja *mimesis*. Polega ona właśnie na «przeniesieniu» uporządkowanego zgodnie z wewnętrzną «logiką» dzieła, pewnego wycinka ludzkiej *praxis* w sferę tzw. fikcji literackiej”. E. Wolicka, *Filozofia a nauka w literaturze Paula Ricoeura. Próba ponownej interpretacji kategorii mimesis*, dz. cyt., s. 69.

spełniające funkcję przedstawienia czegoś⁸². W celu wyjaśnienia potrójnej mimezy korzystam z wybranych prac i dyskusji toczących się wokół myśli P. Ricoeura.

Przez mimezę I, lub inaczej prefigurację, przyjmuje się wstępne rozumienie lub uprzednią umiejętność – wspólną dla narratora i czytelnika – pozwalającą rozpoznać czynniki tworzące ludzkie działanie. Są to: semantyka działania, mediacje, symboliczne działania (konteksty), czasowość. Ta prefiguracja ludzkiego działania warunkuje z jednej strony zaistnienie możliwości opowiadania, z drugiej – jego odbioru wraz ze zrozumieniem narracji przez czytelnika⁸³. Na etapie mimezy I dochodzi do procesu tworzenia narracji, której dynamika ujawnia się równocześnie poprzez tekst literacki, oraz aktywnego odbioru, który dokonuje się na poziomie mimezy III⁸⁴. Istotnym i koniecznym zapośredniczeniem relacji pomiędzy mimezą I a III jest stadium pośrednie w postaci fabuły (*mythos* utworu), czyli mimezy II, która, po pierwsze, „integruje poszczególne wydarzenia, przekształcając je w epizody opowiadanej historii, która staje się pewną zorganizowaną całością, dającą się zrozumieć i posiadającą określoną oś tematyczną”⁸⁵, po drugie – „nadaje harmonię temu, co pierwotnie jawi się jako dysharmonijne, chaotyczne i przypadkowe”⁸⁶, po trzecie – „scala różne, heterogenne wątki czasowości: synchronii, dyschronii, chronologii i antycypacji przyszłości, bądź aktualizacji minionego, prezentując je odbiorcy jako spójny układ ciągły, możliwy do prześledzenia”⁸⁷.

W mimezie I dokonuje się metaforyczna transpozycja doświadczenia etycznego i praktycznego według formalnych wymogów komponowania akcji. Mimeza II, lub konfiguracja, to moment kreacji literackiej, której efektem jest fabuła, czyli przedstawienie w sposób uporządkowany wydarzeń wynikających z bezpośredniego doświadczenia człowieka. Jest to ustrukturuwana „metafora rozwinięta” ludzkiej *praxis*⁸⁸. Na tym etapie

⁸² E. Wolicka, *Filozofia a nauka w literaturze Paula Ricoeura. Próba ponownej interpretacji kategorii mimesis*, dz. cyt., s. 67.

⁸³ Por. A. Barbi, *Analiza narracyjna i przemieniająca moc opowiadania*, dz. cyt., s. 59.

⁸⁴ Por. E. Wolicka, *Filozofia a nauka w literaturze Paula Ricoeura. Próba ponownej interpretacji kategorii mimesis*, dz. cyt., s. 70.

⁸⁵ Tamże, s. 74.

⁸⁶ Tamże.

⁸⁷ Tamże.

⁸⁸ Por. A. Grzegorzcyk, *Partout où il y a signe. Ricoeur i Greimas – w kole hermeneutycznym*, w: *Horyzonty interpretacji. Wokół myśli Paula Ricoeura. Studia kulturoznawcze*,

narrator dokonuje konfiguracji tekstu, stosując zasady literackie oraz różne narzędzia strategii narracyjnych. Walorem tej twórczej projekcji narratora jest dla potencjalnego odbiorcy możliwość konfrontacji jego osobistego doświadczenia z podobnym, opisanym w fabule, które jest jednak zmienione, przeddefiniowane, zreorganizowane i zaktualizowane zgodnie z głębszym zrozumieniem i w oparciu o inną skalę wartości⁸⁹. Czytelnik jest zaproszony, by wniknąć w strukturę i organizację narracji, może tego dokonać dzięki wypracowanym przez krytykę narracyjną narzędziom pozwalającym wyjaśnić tekst. Proces recepcji polega na ponownym przekształceniu fabularnych toposów działań w kategorii doświadczenia odbiorcy⁹⁰.

Mimeza III lub refiguracja to spotkanie się świata tekstu ze światem czytelnika, w którym następuje przyswojenie lub aplikacja tekstu do aktualnej sytuacji czytelnika. Istotne jest, by czytelnik podczas czytania otworzył się na nowy świat opisany w tekście narracyjnym oraz wyraził zgodę na przyjęcie zakwestionowanego w nim jego obrazu świata. Jest to wezwanie do innego spojrzenia i nabrania dystansu do własnego świata i własnego realnego doświadczenia, które są obciążone ryzykiem uznawania za jedyne i prawdziwe raz na zawsze. Czytelnik jest tym, który ciągle poszukuje swojej tożsamości. Może ją odnaleźć wyłącznie pod warunkiem, że zdystansuje się do siebie⁹¹.

Prefiguracja odnosi się do rzeczywistości, w której żyje narrator, i ma przednarracyjny charakter ludzkiego doświadczenia. To, co człowiek przeżywa, wymaga nadania mu sensu, co wyrażane jest w formie opowiadania. W konfiguracji narrator, stosując w opowieści układ fabularny, przedstawia swój świat czytelnikowi. W akcie czytania następuje refiguracja fabuły, która ujawnia się w czynach czytelnika i kształtuje jego postępowanie zgodnie z wytycznymi sensu odsłoniętymi przez retoryczne strategie tekstu⁹².

red. A. Grzegorzczak, M. Loba, R. Koschany, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2003, s. 30. Zob. też E. Wolicka, *Filozofia a nauka w literaturze Paula Ricoeura. Próba ponownej interpretacji kategorii mimesis*, dz. cyt., s. 70.

⁸⁹ Por. A. Barbi, *Analiza narracyjna i przemieniająca moc opowiadania*, dz. cyt., s. 60. Cyt. za: P. Ricoeur, *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*, dz. cyt., s. 110.

⁹⁰ Por. E. Wolicka, *Filozofia a nauka w literaturze Paula Ricoeura. Próba ponownej interpretacji kategorii mimesis*, dz. cyt., s. 70.

⁹¹ Por. A. Barbi, *Analiza narracyjna i przemieniająca moc opowiadania*, dz. cyt., s. 62.

⁹² Por. Z. Pawłowski, *Narracja i egzystencja*, dz. cyt., s. 49. Na podstawie P. Ricoeur, *Life: A Story In Search of a Narrator*, w: *A Ricoeur Reader: Reflection and Imagination*, red. M.J. Valdés, Harvester Wheatsheaf, New York – Londyn 1991, s. 434.

Reasumując, w mimezie I dochodzi do tego, że autor (nadawca), poprzez tworzenie opowieści, ustrukturalizowanej narracji (mimeza II) dotyczącej losów bohatera, zaczyna rozumieć „logikę” prezentowanych zdarzeń. Natomiast w mimezie III rozumienie związane jest z czytelnikiem (odbiorcą), który poprzez lekturę i dekodyfikację znaków zaczyna rozumieć autora (w jego biograficznym uwikłaniu) i siebie. Efektem tego procesu jest podjęcie odpowiednio skorygowanych działań, które mają charakter pozatekstowy. Natomiast opowieść służy do uobecnienia się autora (wraz z jego światem) i czytelnika (wraz z jego światem)⁹³.

Rozumienie człowieka, jako bytu wyposażonego w określone właściwości, zostało zastąpione pojęciem bytu, który rozwija się w czasie. Zmiana tego paradygmatu pozwoliła na przejście od substancjalnego do dynamicznego ujęcia podmiotu. Tożsamość zatem nie jest dana, ale konstruowana w toku narracji i autonarracji jako doświadczanie siebie, świata i „znaczących” innych. Jest to proces dynamiczny, rozwija się w czasie, gdyż cechą podmiotowości jest stawanie się i ciągła przemiana związana z uczestnictwem w zmiennych okolicznościach historycznych i kulturowych, określaną jako „usytuowanie”⁹⁴.

Podmiotowość człowieka P. Ricoeur wiązał z czterema rodzajami uzdolnień. Jest to zdolność do mówienia i działania, przeżywania cierpienia oraz opowiadania o sobie prawdziwych i zrozumiałych historii⁹⁵. Zdolności te w różnym stopniu powinny być uwzględniane w holistycznym ujęciu procesu edukacji dziecka. W konstruktywistycznym modelu akcentuje się obecnie potrzebę odwoływania się do zdolności do tworzenia narracji i autonarracji oraz stwarzania okazji do ich kreowania.

Kategoria narracyjnej tożsamości została rozwinięta również w koncepcjach współczesnych filozofów moralności, wśród których należy wymienić przede wszystkim Alasdaira MacIntyre’a oraz wspomnianego wcześniej Charlesa Taylora.

A. MacIntyre⁹⁶ uważa, że przekonania etyczne są nabywane we wspólnotach ludzkich, które nie składają się z autonomicznych jednostek. Co prawda jednostki te są obdarzone pewnym stopniem autonomii, ale

⁹³ Por. A. Grzegorzczak, *Partout où il y a signe. Ricoeur i Greimas – w kole hermeneutycznym*, dz. cyt., s. 30.

⁹⁴ Por. A. Burzyńska, *Idee narracyjności w humanistyce*, dz. cyt., s. 33.

⁹⁵ Por. P. Ricoeur, *O sobie samym jako o innym*, tłum. B. Chełstowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, 40–41.

⁹⁶ Zob. A. MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, tłum. A. Chmielewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.

jednak są wytworem swoich wspólnot, w których uczą się języka oraz zasad postępowania wobec członków swej wspólnoty, a także wobec obcych. Jednostki te przyjmują role oraz nabywają umiejętności potrzebnych do własnego przetrwania i kontynuacji funkcjonowania danej wspólnoty. Będąc członkiem wspólnoty, jednostka opanowuje język wraz z charakterystycznymi dla niej sposobami narracji, zawierającymi opowieści o przeszłości oraz zdobywa wiedzę o akceptowalnych i nieakceptowalnych sposobach zachowania w danej grupie społecznej. Opowiadanie o sobie i własnej przeszłości powiązane jest z projektowaniem teleologicznym własnej przyszłości. A. MacIntyre odrzuca indywidualistyczny charakter narracyjnej koncepcji osobowości oraz wolności⁹⁷. Zdaniem A. Burzyńskiej, filozof ten przyjmuje tezę, że „skoro nasze sposoby myślenia i działania mają charakter narracyjny, to musimy je zawsze interpretować w powiązaniu z określonymi kontekstami – intencją działającego, układem społecznym oraz tradycją, w jakiej to działanie przebiega⁹⁸. Narrację uznawał on za pewną, znaczącą oraz podstawową strukturę rozumienia, którą człowiek przyswaja sobie od najwcześniejszych lat życia, słuchając różnego typu opowieści właściwych dla danej kultury i kręgu społecznego. Narracja stwarza możliwość ujmowania, porządkowania i odnoszenia do siebie zdarzeń i działań, czyniąc je zrozumiałymi. Tezy te odgrywają znaczącą rolę w psychologii odwołującej się do narracji i tożsamości narracyjnej.

Natomiast Ch. Taylor przyjmował, że tożsamość jest procesem „rozumienia własnego życia jako rozwijającej się opowieści⁹⁹”, który przebiega w toku całego życia (jest to zgodne z Heideggerowską tezą „czasowości bycia”) i w znacznej części jest konstytuowana przez autointerpretację. Jednakże rozumienie życia, czyli posiadanie własnej tożsamości, potrzebuje „orientacji wobec dobra, czyli pewnego poczucia jakościowych rozróżnień, jakiegoś wyobrażenia na temat tego, co nieporównanie wyższe¹⁰⁰. Zakłada on, że człowiek jest podmiotem zaangażowanym,

⁹⁷ Por. A. Chmielewski, *Wprowadzenie. Filozofia moralności Alasdaira MacIntyre’a*, w: A. MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, dz. cyt., s. XXVII–XXVII.

⁹⁸ Por. A. Burzyńska, *Idee narracyjności w humanistyce*, dz. cyt., s. 34.

⁹⁹ Por. Ch. Taylor, *Sources of Self: The Making of the Modern Identity*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1994, s. 47. W dalszej części pracy korzystam z polskiego wydania: *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, tłum. M. Gruszczyński i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 94.

¹⁰⁰ Ch. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, dz. cyt., s. 94.

zdołnym do dokonywania interpretacji i autointerpretacji. W związku z tym jego tożsamość jest uzależniona od sposobu rozumienia samego siebie, nadawania znaczeń i artykułowania tego w języku. W jego ujęciu koncepcja podmiotowości, która wiąże się z potrzebą posiadania tożsamości, musi się odwoływać do jasno określonej orientacji wobec dobra. Kanadyjski filozof twierdzi wręcz: „Jesteśmy podmiotami jedynie dzięki temu, że pewne sprawy coś dla nas znaczą. To, czym jestem jako podmiot, moja tożsamość, jest określone zasadniczo przez sposób, w jaki rzeczy mają dla mnie znaczenie. I jak to już po wielokroć stwierdzono, rzeczy mają dla mnie takie, a nie inne znaczenie, tzn. zostaje wypracowana sprawa mojej tożsamości, jedynie dzięki językowi interpretacji, który uznałem za trafną artykulację tych kwestii”¹⁰¹. Człowiek staje się podmiotem, jeśli porusza się w pewnej przestrzeni pytań, poszukuje orientacji na dobro i ją odnajduje.

Maria Reut rozpatruje przedstawione wyżej zagadnienia w dwóch wymiarach: pierwsza to relacja: tożsamość – rozumienie – etyczność, druga to powiązanie: etyczność – rozumienie – narracja. Według niej Ch. Taylor „nawiązuje do rozległej, wielowątkowej tradycji i stwierdza, że aby mieć tożsamość, aby rozumieć własne życie, potrzebujemy orientacji wobec dobra, czyli pewnego poczucia jakościowych rozróżnień”¹⁰². Jest to wyjaśnienie pierwszej relacji. Natomiast druga polega na wpleceniu owej koncepcji dobra „w moje rozumienie własnego życia jako rozwijającej się opowieści”¹⁰³. Autorka zauważa również, że Ch. Taylor szczególnie podkreśla¹⁰⁴, iż rozumienie „życia jako opowieści nie jest, podobnie jak orientacja wobec dobra, naddatkiem, z którego można zrezygnować; że nasze życie również znajduje się w owej przestrzeni pytań, na które odpowiedzią może być tylko spójna narracja”¹⁰⁵.

Poszukując źródeł nowożytnej podmiotowości w filozoficznych teoriach, Ch. Taylor porusza kilka kwestii związanych z narracyjną tożsamością.

¹⁰¹ Tamże, s. 65–66.

¹⁰² M. Reut, *Narracja i tożsamość. Pytanie o „ja” jako problem etyczny i pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2010, s. 64 oraz Ch. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, dz. cyt., s. 94.

¹⁰³ Ch. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, dz. cyt., s. 94.

¹⁰⁴ M. Reut, *Narracja i tożsamość*, dz. cyt., s. 65.

¹⁰⁵ Ch. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, dz. cyt., s. 94.

Wyróżnia on trzy wymiary tożsamości, które są ze sobą ściśle powiązane. Pierwszy wymiar wyprowadzony został z teorii Erika H. Eriksona, według którego tożsamość to samookreślenie, nie całkiem wyartykułowane, które w procesie dorastania musi zostać rozwinięte, a w ciągu życia przeformułowane (według niego dzieje się to dzięki przewyciężaniu kryzysów). Tożsamość w pewnym stopniu określa horyzont świata moralnego, czyli tego, co ważne, od tego, co mniej istotne. Tożsamość w tym ujęciu sytuuje człowieka w świecie moralnym, przyznaje mu jedną spośród wszystkich możliwych lokalizacji. Umieszcza go „gdzieś, a nie pozostawia w jakimś dezorientującym i nieznośnym «nigdzie»”¹⁰⁶. Horyzonty moralne w tym wymiarze należą do sfery uniwersalnej, a nie osobistej. Tożsamość w drugim kontekście jest pojmowana jako coś osobistego, potencjalnie ekscentrycznego lub oryginalnego, a zatem do pewnego stopnia albo wymyślnego, albo wybranego. Takie rozumienie tożsamości jest dostrzegalne w wielu współczesnych koncepcjach antropologicznych, według których człowiek aspiruje do samookreślenia, ale zawsze funkcjonuje w przestrzeni uznania. Kontekst moralny zostaje w tej optyce przesunięty z obszaru przeznaczenia do przestrzeni negocjacji i walki o uznanie. Trzeci wymiar to tożsamość grupowa, która jest związana z kulturą i historią danej grupy społecznej, państwowej¹⁰⁷. Każdy naród „posiada” własnego ducha, który powinien stanowić podstawę jego kultury. Człowiek dzięki narracji nadaje spójny sens własnej egzystencji, co najmniej w trzech płaszczyznach: 1) ustala swoją relację do przeszłości i tradycji; 2) nadaje swojemu życiu formę celowego dążenia; 3) określa własną podstawę wobec innych¹⁰⁸.

W ujęciu Ch. Taylora, podobnie jak u M. Heideggera, rozumienie siebie, proces kształtowania tożsamości we współczesnym świecie, mają czasową strukturę bycia w świecie. To rozumienie siebie polega na interpretacji własnego życia w teraźniejszości, ale w kontekście przeszłości („wiesz kim jesteś dzięki wiedzy o tym, jak się stawałeś”¹⁰⁹), w kontekście tego, co się wydarzyło wraz z decyzjami i czynami, które wywołały określone skutki, oraz w perspektywie przyszłości związanej z planowaniem i projektowaniem, czyli dążeniem do jakiegoś celu. Ch. Taylor wyraża to w ten sposób: „To, kim jestem, musi być rozumiane jako to, kim się

¹⁰⁶ Ch. Taylor, *Źródła współczesnej tożsamości*, dz. cyt., s. 10.

¹⁰⁷ Por. tamże, s. 12–15.

¹⁰⁸ Por. A. Bielik-Robson, *Wstęp*, w: Ch. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, dz. cyt., s. XXXIII.

¹⁰⁹ Ch. Taylor, *Źródła podmiotowości*, dz. cyt., s. 96.

stałem. [...] Chodzi też o to, że jako istota, która rozwija się i staje, mogę znać samego siebie tylko poprzez moją historię dojrzewania i regresji, historię zwycięstw i klęsk. Moje samorozumienie ma z konieczności czasowy wymiar i opiera się na narracji”¹¹⁰.

B. Baszczak uważa, że w poglądach obu filozofów można zauważyć różnicę w podejściu do procesu samorozumienia. Tym, co ich różni, jest inne postrzeganie przebiegu samorozumienia. Ch. Taylor uważa, że dokonuje się ono w języku, który oddziałuje na wyżej przedstawione trzy wymiary tożsamości. Język umożliwia na identyfikację tego, co jest ważne dla jednostki. Jest to jeden z warunków zdrowia psychicznego i integralności osoby, co jest też podkreślane przez psychologów¹¹¹. Po drugie, język pozwala jednostce dokonywać i formułować to, co osobiste, co uznaje ona za swoje, bądź też negocjuje i walczy o uznanie. Język pozwala na „przejście od tego, co nieokreślone, do tego, co wyartykułowane i wyraźne”¹¹². Narracyjne używanie języka nadaje plastyczności doświadczeniu, a dzięki nabywaniu nowego słownika samo doświadczenie staje się podatne na zmiany. Język albo inna symboliczna aktywność tworzą świadomość pewnych określonych standardów. Jednostka, posługując się językiem, nadaje znaczenie własnym wyborom i decyzjom, uzasadnia je w kontekście ram pojęciowych, które stanowią wykładnię interpretacyjną dla zrozumienia siebie samego. Podmiotowość człowieka jest związana z odpowiedzialnością moralną i z ukierunkowaną na sferę dobra intencjonalnością własnego „ja”. Tak więc orientacja na dobro jest warunkiem tożsamości podmiotowej: „wiedzieć, kim się jest, znaczy zarazem być zorientowanym w przestrzeni moralnej, przestrzeni, w której pojawiają się pytania o to, co dobre, a co złe, co warto robić, a czego nie, co ma sens i wagę, co zaś jest nieistotne i drugorzędne”¹¹³.

Posługiwanie się językiem ma też wymiar społeczny, w takim sensie, że autonarracja jest częścią narracji społecznej, narracji określonego kręgu kulturowego: „Jestem podmiotem jedynie w relacji do pewnych rozmówców:

¹¹⁰ Zob. Ch. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, dz. cyt., s. 95 i 100.

¹¹¹ Zob. m.in. P.K. Oleś, *Autonarracyjna aktywność człowieka*, w: *Narracja. Teoria i praktyka*, dz. cyt., s. 37–56.

¹¹² Ch. Taylor, *Philosophical Papers*, t: *Human Agency and Language*, Cambridge University Press, Cambridge 1985, s. 71, <<http://www.amazon.com/Philosophical-Papers-Volume-Language-Cambridge/dp/0521317509>> (dostęp: 14.01.2015).

¹¹³ Ch. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, dz. cyt., s. 54.

w pewnej relacji do tych, którzy odegrali kluczową rolę w procesie mojego samookreślenia; w innej znów relacji do tych, którzy obecnie mają decydujące znaczenie dla mego dalszego władania językami samorozumienia”¹¹⁴. Język pozwala na budowanie relacji, bycia razem w rozmowie. Ponadto, jak podkreśla Ch. Taylor, „język istnieje i jest podtrzymywany jedynie w obrębie pewnej wspólnoty języka”¹¹⁵, co sugeruje, że podmiotem można się stać tylko w kontekście odwołania się do innych podmiotów, które stanowią otoczenie kulturowo-społeczne. Język pozwala również na konstytuowanie tożsamości przez rozumienie uczuć i emocji, które są w nim dyslokowane i ujawniane. Nauka języka moralnego i duchowej orientacji rozpoczyna się w momencie wprowadzania dziecka w nieustającą rozmowę przez ludzi, którzy je wychowują. Rozmowa, nadawanie wspólnego znaczenia przedmiotom, o których się mówi, a także różne sposoby używania języka – wszystko to konstytuuje, ustanawia, organizuje, aktywizuje wspólne przestrzenie. W ten sposób podmiotowość jako proces samookreślenia istnieje w obrębie „sieci rozmów” prowadzonych wśród osób znaczących, którzy pozwalają na posługiwanie się językiem samorozumienia¹¹⁶.

Konstruowanie tożsamości przebiega w konkretnych warunkach kulturowych, które nadają jednostce określone ramy pojęciowe pozwalające pojąć duchowy sens życia. „Życie bez takich ram pojęciowych – pisze Ch. Taylor – to życie pozbawione duchowego sensu. Poszukiwanie jest więc zawsze poszukiwaniem sensu”¹¹⁷. Jednostka potrzebuje punktów odniesienia, dzięki którym wie, kim jest, to znaczy posiada orientację w przestrzeni znaczeń i odnajduje się w niej¹¹⁸. Odnajdywanie sensu życia dokonuje się poprzez jego artykulację oraz zależy od tego w jakim stopniu dana jednostka posiada lub/i wytworzyła preferowane środki ekspresji. Osiąganie sensu życia jest rozumiane jako posiadanie jakiejś treści, którą można eksplikować. Jest ono uzależnione od umiejętności jej wytworzenia w sensie językowym i symbolicznym¹¹⁹. Umiejętność posługiwania się językiem poszerza samorozumienie kształtowania tożsamości o aspekt kulturowo-społeczny i etyczny.

¹¹⁴ Tamże, s. 71.

¹¹⁵ Tamże, s. 68.

¹¹⁶ Por. tamże, s. 70.

¹¹⁷ Tamże, s. 36.

¹¹⁸ P. Domeracki, *Lęk przed utratą sensu życia w kontekście etyki spełnionej nowoczesności*, <<https://repozytorium.umk.pl>> (dostęp: 16.12.2014).

¹¹⁹ Por. Ch. Taylor, *Źródła podmiotowości*, s. 36–37.

Ch. Taylor porusza kwestię źródeł współcześnie rozumianej narracyjnej tożsamości w kontekście trzech osiowych pytań, czyli tego, co określa myśleniem moralnym. Pierwsze pytanie dotyczy rozumienia poszanowania innych i zobowiązań wobec nich (wolność i samokontrola, unikanie cierpienia oraz postrzeganie pracy i życia rodzinnego jako kluczowych wartości dla własnego powodzenia). Drugie pytanie oscyluje wokół rozumienia sensu życia, pojmowania czym jest życie pełne (afirmacja wzajemnego życia). Natomiast trzecie pytanie dotyczy rozumienia godności¹²⁰. Godność Ch. Taylor postrzega jako „świadomość samych siebie jako istot wzbudzających szacunek wyrażający się w postawie”¹²¹. Można zauważyć, że w zasadzie w każdej kulturze da się wyodrębnić wszystkie trzy kategorie pytań osiowych, jednak zachodzą między nimi duże różnice, zwłaszcza w kontekście rozumienia siebie samych, wzajemnych relacji i ich względnej rangi. Człowiek doby nowożytnej koncentruje się na pytaniach o sens życia, ale zdaniem Ch. Taylora nie znajdzie on odpowiedzi na nie, jeśli nie odniesie się do ram pojęciowych i silnych wartościowań. Kanadyjski filozof posługuje się pojęciem silnych wartościowań w celu wykazania, że osoba, czy też podmiot działania, egzystuje w przestrzeni wyznaczonej przez jakościowe rozróżnienia dotyczące wartości¹²², a więc sposób, w jaki interpretuje swoje cele i motywy, jest nieodzowną cechą struktury podmiotu¹²³. Twierdzi, że „życie wewnątrz horyzontu takich mocnych jakościowych rozróżnień stanowi konstytutywną cechę ludzkiego działania, i że wykroczenie poza te granice byłoby równoznaczne z rezygnacją z bycia integralną, czyli nie zdeformowaną osobą”¹²⁴.

Współczesna filozofia przyznaje moralności bardzo wąski zakres. Traktuje się ją jako „przewodnik w działaniu”¹²⁵. Zadaniem teorii moralności, według Ch. Taylora, jest określenie natury dobrego życia, jak i konkretnej treści obowiązku, który właśnie z owej natury wynika. Twierdzi on, że problemem współczesnych teorii jest to, iż zamiast na treści koncentrują się na procedurach – sposobach postępowania,

¹²⁰ Por. tamże, s. 30–31. Zob. też: P. Domeracki, *Lęk przed utratą sensu życia w kontekście etyki spełnionej nowoczesności*, dz. cyt. oraz R.M. Hare, *Myślenie moralne. Jego płaszczyzny, metody i istota*, tłum. J. Margański, Aletheia, Warszawa 2001.

¹²¹ Ch. Taylor, *Źródła podmiotowości*, dz. cyt., s. 31.

¹²² Por. tamże, s. 54.

¹²³ D. Barnat, *Silne wartościowania i problem tożsamości ludzkiej*, „Analiza i Egzystencja” 2013, nr 23, s. 169–188.

¹²⁴ Ch. Taylor, *Źródła podmiotowości*, dz. cyt., s. 52.

¹²⁵ Tamże, s. 156.

które zagwarantują, że dane postępowanie będzie moralnie właściwe. Ze względu na istotność tego zagadnienia dla wychowania religijnego warto przytoczyć szczegółowe wyjaśnienie współczesnego podejścia do moralności. Ch. Taylor pisze: „Moralność dotyczy więc rzekomo tego, co powinniśmy robić; to zaś wyklucza jako nieistotne dla etyki zarówno pytanie o to, co dobrze jest robić, mimo że nie mamy do tego obowiązku (oto dlaczego nie nakazane obowiązkiem dobre uczynki stanowią taki problem dla pewnej części współczesnej filozofii moralnej), jak i to, kim dobrze jest (lub nawet należy) być i co dobrze jest kochać. W tej koncepcji nie ma miejsca dla pojęcia dobra w żadnym z dwóch tradycyjnych znaczeń: jako dobrego życia czy jako przedmiotu naszej miłości i przywiązania”¹²⁶. Zawężenie problematyki do pytań o to, co człowiek powinien robić i ignorowanie pytania o to, co jest samo w sobie wartościowe, lub to, co człowiek powinien podziwiać i kochać, znajduje swoje odzwierciedlenie w tych koncepcjach edukacyjnych, w których kładzie się nacisk tylko na przekazywanie zasad i parenezę.

Pojęcie narracyjnej tożsamości zostało poszerzone w interpretacji Ch. Taylora o wymiar kulturowo-społeczny. Bycie w świecie dokonuje się poprzez konstruowanie opowieści dzięki wypracowanym środkom ekspresji. Dla procesu samorozumienia ważna jest orientacja moralna nabyta w konkretnym kręgu kulturowym, wśród innych znaczących podmiotów, oraz intencjonalność „ja” ukierunkowana na dobro. W procesie kształtowania tożsamości jednostka poszukuje sensu życia, ma zdolność nadawania znaczenia własnym wyborom i decyzjom w kontekście czasowego rozumienia siebie. A. Burzyńska podkreśla, że narracyjna koncepcja tożsamości, kładąca nacisk na kształtowanie się podmiotowości w toku autointerpretacji, wzmocniła jednocześnie indywidualizm i kreatywność jednostki ludzkiej¹²⁷, co wydaje się istotne z pedagogicznego punktu widzenia. Równocześnie przestrzega też przed zbytym upraszczaniem idei narracyjności w procesie konstruowania tożsamości i przed naiwną wiarą w rzetelność tożsamościowej opowieści¹²⁸. Prawdą jest natomiast, że człowiek opowiada, by uchwycić sens świata doświadczanej przez siebie rzeczywistości, której nie może w pełni zrozumieć, a także aby nadać sens swemu istnieniu i działaniu.

¹²⁶ Tamże.

¹²⁷ A. Burzyńska, *Idee narracyjności w humanistyce*, dz. cyt., s. 34.

¹²⁸ A. Burzyńska, *Kariera narracji. O zwrocie narratystycznym w humanistyce*, dz. cyt., s. 59–64.

3. Psychologiczne rozumienie narracyjnej koncepcji tożsamości

Filozofowie zajmują się zazwyczaj teoretycznym rozumieniem pojęcia tożsamości, natomiast psychologowie dostarczają danych empirycznych, które przyczyniają się do jej konkretyzacji, oraz koncentrują się na analizach poczucia tożsamości. Tezy sformułowane przez filozofię zostały przyjęte i rozwinięte w nurcie psychologii zajmującej się narracją i konstruktywizmem. Po pierwsze, zakłada się, że życie jest historią, a skoro nią jest, to wyraża ona osobistą interpretację zdarzeń, motywów, uczuć czy też dążeń człowieka. Badania antropologiczne wskazują, że we wszystkich kulturach ideologie, religie, mitologie, zbiorowa świadomość historyczna, wiedza moralna, ontologia dotycząca pochodzenia świata i danej społeczności są wyrażane w formie opowieści. To, co jest istotne dla danej grupy społecznej, czyli rzeczywistość doświadczana, wyobrażana i zakładana jest równocześnie rzeczywistością opowiadaną i zawartą w określonych historiach. Świat człowieka, jego rozumienie i doświadczanie znajdują swoje odzwierciedlenie w świecie opowiadanej historii. Fakty w niej zawarte stają się bardziej zrozumiałe, a forma narracji strukturalizuje wiedzę i rozumienie siebie i innych.

Narracja stanowi osnowę tożsamości. Jest ona konstruowana w wyniku społecznych interakcji. Struktura ukształtowanej tożsamości jest odbiciem negocjacji społecznych, które prowadzą do dialogowego rozumienia własnych spraw¹²⁹. Narracyjna tożsamość kształtuje rozumienie celów, planów oraz otoczenia w jakim jednostka próbuje je realizować. Ma to wpływ na jej zachowanie, bowiem swoje działanie człowiek opiera na wiedzy o danej rzeczywistości, a także o sobie samym jako aktywnym podmiocie toczącej się historii. Proces rozumienia siebie, własnych emocji i motywów działania dokonuje się w autonarracji, która stanowi poznawczy kontekst działań podmiotu, ale też jest sposobem rozumienia świata. Autonarracja ponadto wyzwala dwa mechanizmy motywacyjne, które korelują z teorią Ch. Taylora. Pierwszy mechanizm, nazwany zadaniowym, jest „ukierunkowany na znalezienie sensu dla siebie w biegu zachodzących zdarzeń poprzez nadanie własnym działaniom i ich rezultatom określonej, narracyjnej funkcji w kontekście dziejącej się zrozumiałej historii”¹³⁰. Drugi mechanizm wynika z autonarracyjnej

¹²⁹ Po. J. Trzebiński, *Problematyka narracji we współczesnej psychologii*, w: *Narracja. Teoria i praktyka*, dz. cyt., s. 9–12.

¹³⁰ J. Trzebiński, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, w: *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, GWP, Gdańsk 2002, s. 38.

interpretacji faktów. Odnosi się do indywidualnych intencji i towarzyszących tymże faktom postaw oraz uczuć, które kształtują tożsamość. Pełna autonarracyjna interpretacja zdarzeń prowadzi do zrozumienia siebie jako osoby dążącej do określonego celu, planującej własne działania, doświadczającej w określonych sytuacjach emocji, uczuć i nastrojów oraz skłania do podejmowania odpowiednich kroków¹³¹. Tożsamość zatem wiąże się nieodłącznie z działaniem, ale jak słusznie zauważa Jerome S. Bruner, trzeba jej szukać w celu działania, który nie jest jednorodny. W akcji opowieści dokonuje się interpretacja działania. To właśnie ta interpretacja pozwala na odczytanie kim jest dany człowiek, jaki jest jego charakter, a co za tym idzie, jaka jest jego tożsamość.

J.S. Bruner, podobnie jak Ch. Taylor, odwołuje się do kryzysowych czy przełomowych momentów kształtujących charakter człowieka, które badał E.H. Erikson. Tym co charakteryzuje wszystkie kryzysy rozwojowe i ich przezwyciężanie jest ich osobisty i indywidualny charakter. We współczesnym ujęciu poszukiwanie tożsamości przybiera często formę walki i zmagania z sobą samym. Znajduje to często odzwierciedlenie w literaturze¹³². Narracyjny sposób myślenia wyraża się opowiadaniem o zmienności ludzkich intencji, pragnień, potrzeb i celów realizujących się w czasie i różnych okolicznościach. Człowiek tworzy autonarracje w kontekście interpersonalnym. To w nich próbuje zaspokoić potrzeby związane z uzyskaniem zamierzonego celu (szacunku, pomocy, współczucia, respektu), z potwierdzeniem tożsamości, przekazaniem wiedzy, zasad i reguł oraz ze zwróceniem uwagi na siebie. Innymi potrzebami dochodzącymi do głosu w autonarracjach są te ukierunkowane na nadawanie sensu własnym doświadczeniom. Piotr K. Oleś wymienia cztery takie potrzeby. Pierwsza wyraża się w interpretacji własnego działania, określania celu i nadawania znaczenia osobistym dążeniom i oczekiwanej przyszłości. Druga to potrzeba ukazania wartości własnych intencji i działań jako dobrych i właściwych. Kolejną potrzebą jest ukazanie własnego wpływu na środowisko oraz umiejętności kontroli i wprowadzania zmian w świecie. Ostatnia potrzeba to kształtowanie w autonarracji poczucia własnej wartości.

Psychologowie zorientowani poznawczo zauważają, że nie są to jednak wszystkie potrzeby ukierunkowane na tworzenie historii na temat

¹³¹ Tamże, s. 40–41.

¹³² Por. J.S. Bruner, *O poznawaniu*, tłum. E. Krasieńska, PIW, Warszawa 1971, s. 68–86.

siebie i własnego życia. P.K. Oleś dodatkowo wymienia trzy podgrupy potrzeb, które związane są z: 1) integracją osobowości; 2) społecznym funkcjonowaniem człowieka i uczestnictwem w kulturze oraz 3) samookreśleniem, w tym zrozumieniem samego siebie i własnego losu¹³³. Wśród potrzeb integracyjnych najważniejsze są te, które pozwalają jednostce zachować spójność własnego „ja” oraz dają poczucie orientacji w świecie. Wymieniana tu potrzeba ciągłości wynika z filozoficznego rozumienia czasowości bycia jednostki w świecie, która musi połączyć przeszłość z przyszłością i wyjaśnić zachodzące zmiany w życiu. W grupie potrzeb społecznych znajduje się potrzeba dzielenia się doświadczeniami, która opiera się na budowaniu zaufania i wzajemnej więzi, prowadzi do lepszego rozumienia siebie i własnych doświadczeń w ramach komunikowania się i negocjacji społecznych, oraz potrzeba uczestniczenia w kulturze. W ramach zaspokajania tychże potrzeb jednostka potwierdza swoją przynależność do świata społecznego w formie twórczego aktu, w którym przekazuje ważne informacje. Dzięki narracyjnemu kształtowaniu tożsamości jednostka również zaspokaja potrzebę samookreślenia, w której wyraża swój stosunek do świata, umieszcza własne życie w kontekście wydarzeń historycznych, środowiska społecznego, szeroko rozumianej kultury, z religią włącznie, i w ten sposób następuje samoidentyfikacja oraz wyrażanie własnej odrębności wobec świata. Każdy człowiek ma potrzebę potwierdzania własnej niepowtarzalności, indywidualności i unikatowości, co ma miejsce w tworzeniu opowieści i autonarracji pozwalających na ugruntowanie własnej tożsamości. Ostatnią potrzebą tożsamościową jest potrzeba nadawania sensu życiu, o czym pisał Ch. Taylor. Zatem kształtowanie poczucia tożsamości odwołuje się do potrzeby określania w autonarracji celu działania i sensu życia¹³⁴.

Uważa się, że treść i forma autonarracji są zależne od intencji autora i interakcji z ich realnym lub wyobrażonym odbiorcą. Osoba formułująca swoją historię wykorzystuje specyficzny rodzaj myślenia narracyjnego¹³⁵. Jest to jeden z dwóch typów myślenia człowieka, które wyróżnia J.S. Bruner. Oprócz typu narracyjnego wymienia jeszcze typ myślenia paradygmatycznego. Obydwa dostarczają charakterystycznych sposobów porządkowania doświadczeń, konstruowania rzeczywistości,

¹³³ Por. P.K. Oleś, *Autonarracyjna aktywność człowieka*, w: *Narracja. Teoria i praktyka*, dz. cyt., s. 38–39.

¹³⁴ Por. tamże, s. 38–41.

¹³⁵ Zob. tamże, s. 37.

są nieredukowalne, choć komplementarne¹³⁶. Amerykański psycholog pisze: „Logiczne myślenie nie jest wszakże jedynym, a nawet nie najbardziej powszechnym sposobem myślenia. W ciągu ostatnich kilku lat śledziłem inny rodzaj myślenia, całkowicie różny w formie od rozumowania: myślenie oddające się konstruowaniu nie logicznych lub indukcyjnych argumentów, ale opowiadań lub narracji”¹³⁷.

Typ paradygmataczny (nazywany też logiczno-naukowym) polega na dążeniu do uogólniania doświadczeń i rozumienia występujących między nimi powiązań. Człowiek szuka uzasadnienia dla gromadzonych przez siebie doświadczeń. Porządkuje świat zgodnie z regułami logiki, próbuje wykryć zależności przyczynowo-skutkowe. Pozwala to na wyjaśnianie, przewidywanie i kontrolowanie zdarzeń. Natomiast myślenie narracyjne jest alternatywą dla logicznego myślenia, jest jednym ze sposobów rozumienia świata. Myślenie narracyjne operuje w dziedzinie podmiotowej, w świecie intencji, motywów i działań ludzkich. Umożliwia uporządkowanie bezpośredniego doświadczenia nie na podstawie stwierdzeń o faktach zachodzących w obiektywnej rzeczywistości, ale dostarczając różnych perspektyw nadających jej sens¹³⁸. Jerzy Trzebiński podkreśla, że myślenie narracyjne jest naturalnym i koniecznym sposobem rozumienia życia, gdyż ludzie mają tendencję do dostrzegania historii w strumieniu otaczających ich zdarzeń¹³⁹. Umysł charakteryzuje się zdolnością do interpretowania zdarzeń poprzez ujmowanie ich jako określone historie. W tym znaczeniu narracje, jako umysłowe formy rozumienia świata, strukturalizują doświadczenie w kategoriach ludzkich intencji oraz problemów, które wynikają z kompilacji tworzących się na drodze do realizowania tych intencji¹⁴⁰.

Istotnymi różnicami między obydwoimi typami myślenia są ich struktury oraz stosunek do procedur weryfikacyjnych. W paradygmatacznym typie myślenia poszukuje się empirycznych dowodów i logicznej, ścisłej argumentacji. W myśleniu narracyjnym – podobieństwa do życia lub do „prawdy psychicznej”. W pierwszym struktura myślenia bazuje na

¹³⁶ J.S. Bruner, *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1986, s. 11.

¹³⁷ J.S. Bruner, *Życie jako narracja*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4, s. 4.

¹³⁸ Por. K. Stemplewska-Żakowicz, *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*, Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej – Leopoldinum, Wrocław 1996, s. 22–24.

¹³⁹ J. Trzebiński, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, dz. cyt., s. 22.

¹⁴⁰ Zob. J.S. Bruner, *Życie jako narracja*, dz. cyt., s. 3–17.

logicznych argumentach, w drugim – na opowiadaniu, które jest szczególnym rodzajem komunikacji między ludźmi, ale także specyficzną formą poznawczego reprezentowania rzeczywistości¹⁴¹. Zdaniem J. Trzebińskiego, „ta naturalność formy opowiadania, jako środka wyrażania myśli i przeżyć, nie wynika z natury samego procesu komunikacji, lecz jest efektem narracyjnego sposobu pojmowania świata, który z kolei wynika z narracyjnej struktury ludzkiej wiedzy o świecie”¹⁴². Ponadto narracja wynika z „faktu, że ludzkie myśli i treść tego, co ludzie mówią sobie nawzajem, ma najczęściej – choć nie jedynie – formę narracji, oraz z tego, że zapisane w kulturze idee świata i ludzkiego życia mają zwykle formę opowiadań”¹⁴³.

Filozoficzne założenie, że tożsamość jednostki nie jest dana, ale konstruowana w procesie samorozumienia jednostki, jest bliskie psychologom posługującym się pojęciem narracji. Jednostka osiąga tożsamość dzięki nadawaniu własnym doświadczeniom określonego sensu i znaczenia¹⁴⁴. Istotne dla poczucia narracyjnej tożsamości oraz jej stabilności jest zrozumienie przebiegu ważnej dla jednostki historii, którą ona przeżywa i która stwarza pewne ramy pozwalające na wyjaśnienie własnego postępowania, motywów oraz reakcji innych wobec niej samej¹⁴⁵.

Narracja w psychologii jest określana między innymi jako:

- swoista próba stworzenia przez człowieka pewnej konstrukcji rzeczywistości;
- poznawcza reprezentacja otoczenia, w której człowiek przedstawia (interpretuje) sobie świat i zaistniałe zdarzenia jako historie;
- sposób rozumienia rzeczywistości, który objawia się tym, że człowiek w strumieniu otaczających go zdarzeń widzi historie, że pamięta przeszłość jako ciąg określonych historii i że wyobraża sobie przyszłość w formie scenariuszy możliwych opowiadań¹⁴⁶;
- uniwersalna ludzka tendencja lub nawet potrzeba ustrukturalizowania doświadczenia w opowiadaniu¹⁴⁷;

¹⁴¹ Por. D. Klus-Stańska, *Narracje w szkole*, w: *Narracja jako sposób rozumienia świata*, dz. cyt., s. 191.

¹⁴² J. Trzebiński, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, dz. cyt., s. 17.

¹⁴³ Tamże, s. 13.

¹⁴⁴ B. Baszczak, *Tożsamość człowieka a pojęcie narracji*, dz. cyt., s. 124.

¹⁴⁵ Por. J. Trzebiński, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, dz. cyt., s. 37.

¹⁴⁶ J. Trzebiński, *Autonarracje nadają kształt życiu ludzkiemu*, w: *Narracja jako sposób rozumienia świata*, dz. cyt., s. 43.

¹⁴⁷ K. Stemplewska-Żakowicz, *Koncepcje narracyjnej tożsamości od historii życia do dialogowego „ja”*, dz. cyt., s. 81.

- forma rozumienia i doświadczania rzeczywistości;
- szczególny rodzaj deskrypcji świata i przeżyć przekazywany w procesie komunikowania;
- forma społecznego konstruowania znaczenia faktów;
- metoda badań psychologicznych oraz forma terapii¹⁴⁸.

Filozoficzne ujęcie narracyjnej tożsamości, jako rozumienia siebie i swoich relacji z otoczeniem społecznym, staje się przesłanką dla postawienia problemów badawczych w psychologii, koncentrujących się na pytaniach o to, jak przebiega sam proces rozumienia, czym jest zrozumienie i jak na proces rozumienia wpływa zgromadzona przez człowieka wiedza. Produktem finalnym procesu rozumienia jest ukształtowana w umyśle reprezentacja poznawcza wybranego obiektu, zjawiska lub stanu danej rzeczywistości. Proces ten polega na interpretowaniu danych z zewnątrz i generowaniu ich przez umysł. Współczesna psychologia poznawcza podkreśla, że proces rozumienia ma charakter konstrukcyjny, a nie reprodukcyjny¹⁴⁹, co było również dostrzegane w teoriach filozoficznych. Interpretację rzeczywistości cechują pewne reguły poznawcze, które kształtowane są przez trzy czynniki: są wynikiem biologicznej struktury organów sensorycznych, indywidualnego doświadczenia jednostki oraz uwarunkowań kulturowych. Narracja ma pewną strukturę, a proces rozumienia opiera się na schematach poznawczych. Schemat poznawczy jest odpowiedzialny za proces rozumienia i podejmowania decyzji. Realizuje się to przez konstruowanie opowieści, które są tworzone dzięki nabywaniu wiedzy o faktach¹⁵⁰. Ten schemat jest rozumiany jako model pewnego elementu rzeczywistości, który pełni wobec niej dwie funkcje: funkcję reprezentacji poznawanej rzeczywistości oraz funkcję procedury przetwarzania informacji o niej¹⁵¹. Jest on też aktywną strukturą poznawczą, która polega na strukturalizacji danych posiadanych i ciągle na nowo gromadzonych.

Narracja jako próba zrozumienia losu człowieka, odwołująca się do filozoficznych przesłanek opowieści (*mythos* i *mimesis*), posiada strukturę czasową, która modeluje rzeczywistość jako scenę, gdzie występuje

¹⁴⁸ J. Trzebiński, *Problematyka narracji we współczesnej psychologii*, w: *Narracja. Teoria i praktyka*, dz. cyt., s. 12–13.

¹⁴⁹ Tamże, s. 18. Zob. U. Neisser, *Cognitive Psychology*, Appleton Century Crafts, New York 1967.

¹⁵⁰ B. Baszczak, *Tożsamość człowieka a pojęcie narracji*, dz. cyt., s. 127.

¹⁵¹ J. Trzebiński, *Autonarracje nadają kształt życiu ludzkiemu*, dz. cyt., s. 20.

określony bohater ze swoimi intencjami. Bohater ten napotyka trudności w ich realizacji, a trudności te w wyniku zdarzeń toczących się wokół zagrożonych intencji zostają przewyciężone, bądź też nie¹⁵². Przedstawiane wydarzenia i czyny bohatera są logicznie powiązane, mają określony sens i są wewnętrznie koherentne¹⁵³. Na schemat narracyjny, odwołujący się do wyżej opisanej struktury intrygi, składają się cztery komponenty tworzące poznawcze przesłanki możliwych fabuł historii w ramach konkretnej sfery życia jednostki, tak jak ona je rozumie i interpretuje. Człowiek zatem dostrzega przestrzeń, w której pojawiają się bohaterowie (pierwszy komponent) podlegający pewnym wydarzeniom wraz ze swoimi intencjami, planami, wartościami (drugi komponent). W trakcie dążenia do urzeczywistniania swoich zamiarów bohaterowie napotykają różnego rodzaju komplikacje (trzeci komponent), które wymagają nakreślenia uwarunkowań i szans przewyciężania pojawiających się trudności i realizacji ich planów (czwarty komponent). Uaktywnienie schematu poznawczego, podczas którego jednostka kategoryzuje i integruje oczekiwane treści, oraz podsuwane reguły interpretacyjne tworzące historię (obraz) prowadzą do narracyjnego konstruowania rzeczywistości przez umysł jednostki. Narracja jest zatem zapisem zrozumienia opowiedanej historii lub inaczej reprezentacją poznawczą zdarzeń z przeszłości przechowywanych w pamięci. Przedstawiana treść może być rekonstruowaniem wydarzeń ze śladów pamięciowych, które mogą pomóc w zrozumieniu aktualnej sytuacji¹⁵⁴.

Opowiadania, które prowadzą do rozumienia siebie i świata, są współtworzone społecznie poprzez wytwory kulturowe, negocjacje i proces komunikowania. Kultura dostarcza gotowych scenariuszy historii i wpływa na proces rozumienia. Wydarzenia historyczne przekazywane przez kulturę strukturalizują wiedzę i doświadczenie człowieka na tle zdarzeń kluczowych w jego życiu, ale również uniwersalnych i powszechnych w danym kręgu kulturowym. Mogą to być zdarzenia związane z dojrzewaniem, miłością, śmiercią czy wydarzeniami rodzinnymi. Są one przekazywane w mitach, religiach, baśniach, ideologiach lub w innych dziełach literackich. Kolejnym aspektem społecznego oddziaływania na narracyjne zrozumienie zdarzeń są międzyludzkie negocjacje, które często przyjmują pozawerbalny i nieświadomiony charakter. Natomiast

¹⁵² Tamże, s. 22.

¹⁵³ B. Baszczak, *Tożsamość człowieka a pojęcie narracji*, dz. cyt., s. 125.

¹⁵⁴ Por. J. Trzebiński, *Autonarracje nadają kształt życiu ludzkiemu*, dz. cyt., s. 22–24.

komunikowanie innym własnych przeżyć i historii osobistych w auto-narracjach wpływa zwrotnie na zapamiętaną treść przez opowiadającego, ponadto interakcyjny charakter komunikacji często prowadzi do reinterpretacji treści opowiadanych wątków.

W nurcie społeczno-konstruktywistycznym szczególną uwagę zwraca się na kulturę, która nie jest tylko przekazywana z pokolenia na pokolenie, ale rekonstruowana w procesie interpretacji oraz negocjacji¹⁵⁵. Ponieważ człowiek żyje w pewnej kulturze i wśród innych ludzi, jego akt poznania nie ma miejsca w bezpośrednim kontakcie z poznawaną rzeczywistością, lecz za pośrednictwem idei, kategorii i pojęć, które istnieją w umyśle. Świat doświadczany przez podmiot poznający to świat pojęć dostarczanych przez kulturę i kontakty społeczne. J.S. Bruner uważa, że wraz z narodzinami człowiek wkracza w historię, rozumianą jako trwające opowiadanie, które zawiera już pewnego rodzaju intrygę. Co prawda charakteryzuje się ona otwartością, ale tylko do pewnego stopnia, bowiem z góry ogranicza możliwość wyboru ról przez konkretną osobę. Jednostka wchodzi i istnieje w kulturze i od samego początku musi negocjować z innymi role i znaczenia czerpane z kulturowego repertuaru i odnoszone do własnego doświadczenia¹⁵⁶. Każdy człowiek uczestniczy w jakiejś części kultury, lecz aby „uzyskać pełnię intelektualną, musi przy pomocy tej części dziedzictwa kulturalnego, którą sobie przyswoił przez wychowanie i wykształcenie, stworzyć swoją własną wersję świata”¹⁵⁷. Narracje są współkonstruowane w dialogu z innymi, a ich wymiar społeczny odnoszony jest do praktyki wdrażania młodego pokolenia do zastanej, uzgodnionej rzeczywistości¹⁵⁸. W psychologii poznawczej rozwijanej w nurcie konstruktywistycznym przyjmuje się założenie Thomasa S. Kuhna¹⁵⁹, który twierdzi, że „wcześniejsze od wszelkiej empirii są kategorie zmysłowego doświadczenia świata i pojęciowego ujmowania tego doświadczenia, pośredniczące we wszelkim poznaniu”¹⁶⁰. Zatem obraz

¹⁵⁵ Por. J.S. Bruner, *Poza dostarczone informacje*, dz. cyt.

¹⁵⁶ J.S. Bruner, *Życie jako narracja*, dz. cyt., s. 3–17. Por. K. Stemplewska-Żakowicz, *Koncepcje narracyjnej tożsamości od historii życia do dialogowego „ja”*, dz. cyt., s. 91.

¹⁵⁷ J.S. Bruner, *O poznawaniu*, dz. cyt., s. 152.

¹⁵⁸ K. Stemplewska-Żakowicz, *Koncepcje narracyjnej tożsamości od historii życia do dialogowego „ja”*, dz. cyt., s. 91.

¹⁵⁹ Zob. T.S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. H. Ostromęcka, PWN, Warszawa 1985.

¹⁶⁰ K. Stemplewska-Żakowicz, *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny*, dz. cyt., s. 25.

świata w umyśle człowieka jest aktywnie konstruowany przez podmiot. Nie jest jego bierną kopią. Na ostateczny kształt tego obrazu ma wpływ informacja zewnętrzna, właściwości aparatu poznawczego oraz zgromadzona uprzednio wiedza¹⁶¹.

Zdaniem J.S. Brunera, człowiek wytworzył trzy równoległe systemy przetwarzania i przedstawiania informacji, które należy uwzględniać w procesie nauczania. Pierwszy system to manipulowanie i działanie, czyli zmysłowe doświadczanie świata. Drugim systemem jest organizacja percepcji i tworzenie wyobrażeń, a trzecim posługiwanie się symbolami. Podobne spostrzeżenia poczyniła M. Montessori, co zostało zresztą odnotowane przez J.S. Brunera¹⁶². Psycholog ten, w przeciwieństwie do zaproponowanej przez J. Piageta teorii stadialnego rozwoju, twierdzi że nie są to osobne etapy, lecz pewnego rodzaju dominanty występujące w określonych okresach rozwojowych¹⁶³. W swojej koncepcji rozwija on filozoficzne aspekty związane z kształtowaniem tożsamości i rozwojem poznawczym, akcentując między innymi, że rozwój ten jest zależny „od zdolności do interioryzacji zdarzeń i magazynowania ich w formie odzwierciedlającej to, co zachodzi w otoczeniu”¹⁶⁴.

Możliwość eksplorowania otaczającej rzeczywistości pozwala dziecku na budowanie własnego modelu świata, a wraz z rosnącą zdolnością do posługiwania się językiem, komunikowanie sobie samemu oraz innym (narracja) za pomocą słów i symboli tego, co zrobiło, lub co ma zamiar zrobić. Tego rodzaju działania rozwijają jego intelekt. Dziecko uczy się wyciągać wnioski, przewidywać i rozróżniać czasowość występowania poszczególnych działań. Ta zdolność komunikowania uzależniona jest od systematycznego i okolicznościowego kontaktu między dzieckiem a osobami dorosłymi, które wprowadzają je w kulturę. Ważnym instrumentem tej komunikacji z innymi, ale także istotnym dla samodzielnego orientowania się w otoczeniu, jest język, którego interioryzacja

¹⁶¹ Tamże, s. 25.

¹⁶² J.S. Bruner zauważył, że „poszukiwania Marii Montessori, która w tak szczególny sposób łączyła mistycyzm z pragmatyzmem, szły w podobnym kierunku”. J.S. Bruner miał tu na myśli podkreślane przez M. Montessori kształtowanie umiejętności manipulowania, spostrzegania i tworzenia wyobrażeń, dokonywanie operacji symbolicznych oraz kształcenie percepcji i wyrabianie wyobraźni przestrzennej. J.S. Bruner, *O poznaniu*, dz. cyt., s. 63.

¹⁶³ J.S. Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, tłum. E. Krasieńska, PIW, Warszawa 1974, s. 54.

¹⁶⁴ Tamże, s. 25.

przebiega już podczas pierwszych kontaktów społecznych, dialogowych z rodzicem¹⁶⁵. Na podstawie badań J.S. Bruner stwierdził, że „rozwój umysłowy w bardzo dużym stopniu zależy od oddziaływań z zewnątrz, które wpływają na opanowanie technik tkwiących w kulturze i przekazywanych poprzez uwarunkowane okolicznościami dialogi z osobami tę kulturę reprezentującymi”¹⁶⁶. Język oraz systemy symboli właściwych danej kulturze dostarczają wielu modeli kształtowania form symbolicznych. Wymienia się tu sześć funkcji języka: emotywną, wolitywną, referencyjną, metajęzykową, poetycką i fatyczną. Przyjmując założenie, że myślenie jest w znacznym stopniu zinterioryzowaną rozmową lub dialogiem, można stwierdzić, iż wymienione funkcje mają swoje odpowiedniki w myśleniu¹⁶⁷. Rozwój umysłowy zaczyna się w momencie „cofania się po własnych śladach, by z pomocą dojrzałych nauczycieli zakodować na nowo, w nowej formie to, cośmy już zrobili i widzieli, a następnie te na nowo zakodowane twory wykorzystujemy do dalszych trybów organizacji rzeczywistości”¹⁶⁸.

(Re)kreowanie rzeczywistości doświadczanej i (re)konstruowanie kultury stanowią według J.S. Brunera dwa komplementarne zadania rozwojowe. Psycholog ten, będąc reprezentantem konstruktywizmu społeczno-kulturowego, zwraca uwagę na dwa czynniki rozwoju, które pośrednio można wyprowadzić z teorii rozwoju poznawczego J. Piageta i koncepcji rozwoju społecznego Lwa S. Wygotskiego. J. Piaget wskazuje na spontaniczną aktywność umysłu, która wynika z bezpośredniego doświadczania i przyczynia się do osiągania złożonych form organizacji¹⁶⁹. Natomiast L.S. Wygotski uważa, że zmiany w rozwoju dokonują się pod wpływem przekazu kulturowego w indywidualnym umyśle dziecka¹⁷⁰. K. Stemplewska-Żakowicz nazywa je czynnikami zmiany (teoria Piageta) i konserwacji kulturowej (teoria Wygotskie-

¹⁶⁵ Por. tamże, s. 25–26 i 36.

¹⁶⁶ Tamże, s. 45.

¹⁶⁷ Tamże, s. 152.

¹⁶⁸ Tamże, s. 45–46.

¹⁶⁹ Zob. J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, tłum. T. Kołakowska, PWN, Warszawa 1966; B. Wadsworth, *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, tłum. M. Babiuch, WSiP, Warszawa 1998.

¹⁷⁰ Zob. L.S. Wygotski, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, tłum. B. Grell, PWN, Warszawa 1978; L.S. Wygotski, *Myślenie i mowa*, tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner, PWN, Warszawa 1989; L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner, PWN, Warszawa 1971.

go). Analizując wszystkie trzy teorie, autorka podkreśla, że J.S. Bruner uwzględnia oba czynniki, ale jako oddziaływujące na jednostkę nie na drodze równoległego współlistnienia w jej aktywności poznawczej, lecz na zasadzie interferowania ze sobą, wzajemnej weryfikacji i współdziałania. Oba czynniki stawiają jednostkę w dwóch różnych sytuacjach, mających wpływ na sferę procesów poznawczych. Pierwsza sytuacja wymaga od podmiotu kierowania się osobistym doświadczeniem oraz wewnętrznymi wartościami i standardami (czynnik zmiany), w drugiej jednostka jest poddawana oddziaływaniom zewnętrznym, podczas których dochodzi do przyswajania treści zewnętrznego przekazu i dostosowania własnego zachowania do zewnętrznie ustalonych wartości i standardów (czynnik konserwacji kulturowej). Oba czynniki strukturalizują sytuacje indywidualnego podmiotu w dwa komplementarne obszary doświadczeń i aktywności, które z jednej strony – stanowią odpowiedź na własne działania – wynikają z własnych receptorów, z drugiej zaś docierają jako zakodowane komunikaty kierowane do niego przez otoczenie społeczne¹⁷¹. Czynnik zmiany pozwala jednostce na eksplorowanie świata i tworzenie pewnych struktur poznawczych, ale równocześnie otrzymuje od otoczenia społecznego wskazówki pomagające na interpretowanie rzeczywistości, własnych działań, wartości i motywów. Zatem nie są to tylko użyteczne informacje o tym jak działać, ale też dlaczego i jakie działania warto podejmować. Istotne znaczenie w integracji obydwu czynników odgrywa język, jako medium pośredniczące w transmisji treści z przestrzeni indywidualnego doświadczenia do sfery kultury i odwrotnie: jako narzędzie wzajemnego dopasowania indywidualnego i kulturowego systemu reprezentacji. Język również pełni funkcję mediacyjną między tymi obydwoma kierunkami oddziaływania¹⁷².

Przedstawione filozoficzne poglądy dotyczące narracyjnego kształtowania tożsamości, w tym „czasowego” rozumienia siebie, nadawania znaczenia własnemu doświadczeniu, szukania sensu życia, ujmowania życia na tle procesów i zdarzeń zachodzących w świecie – to wszystko wyznaczyło nowy kierunek badań nad rozwojem i funkcjonowaniem ludzkiego umysłu oraz procesem poznawania i zdobywania wiedzy przez człowieka. Psychologiczne koncepcje konstruowania wiedzy

¹⁷¹ Por. K. Stemplewska-Żakowicz, *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny*, dz. cyt., s. 45–52.

¹⁷² Por. tamże, s. 46.

wyznaczają również alternatywę dla transmisyjnego stylu uczenia się i nauczania¹⁷³.

W psychologii przyjęto między innymi, że podstawową i naturalną formą poznawczej reprezentacji rzeczywistości jest narracja, a konstruowanie tożsamości wiąże się z nowym ujęciem rozumienia świata, nie jako zewnętrznym i obiektywnie istniejącego (jak to ujmowano w nurcie pozytywistycznym), ale bezpośrednio doświadczanego przez człowieka. Zauważono, że proces rozumienia rzeczywistości często przybiera postać opowiadania historii. Człowiek w ten sposób ujmuje zdarzenia toczące się wokół niego, również te związane z jego własnym działaniem, nadając im znaczenie i interpretując je na tle okoliczności oraz w kontekście przeżywanych emocji, motywacji i intencji. Wskazano, że formułowany w opowiadaniu proces poznawczy przebiega według struktury narracyjnej i opiera się na schematach poznawczych. Wyróżniono także dwa typy myślenia, które uzupełniają proces rozumienia siebie. Jest to myślenie paradygmatyczne i narracyjne. Oprócz narracji wskazano, że istotną funkcję w kształtowaniu poczucia tożsamości pełni autonarracja, której celem jest porządkowanie doświadczeń jednostki. Stwarza ona możliwość ujmowania i odnoszenia do siebie zdarzeń i działań, czyniąc je zrozumiałymi. Narracja jest traktowana również jako sposób organizacji epizodów, działań, łączenia faktów i tworów wyobraźni przy użyciu kategorii czasu i miejsca. Obie formy, narracja i autonarracja, prowadzą do zrozumienia samego siebie, a także pozwalają nadawać sens życiu w kontekście oceny przeszłych wydarzeń. Narracja poszerza zakres rozumienia pojęcia tożsamości, bowiem pozwala na traktowanie tej kategorii jako konstytuowanej jej poprzez sensowną i świadomą wypowiedź jednostki, a nie jako stałą konstytucję i nadaną obiektywnie społeczną pozycję, która z góry wyznacza zasady jej działania¹⁷⁴. Opowiadanie historii i konstruowanie tożsamości przebiegają w kontakcie z konkretną grupą społeczną i są uwarunkowane kulturowo. Dorota Klus-Stańska stwierdza, że „zdefiniowanie narracji jako sposobu przejawiania się aktywności poznawczej człowieka otworzyło interesujące perspektywy dla analizy zjawisk edukacyjnych, tak w wymiarze wiedzy i postępowania

¹⁷³ Zob. J. Bałachowicz, *Konstrukttywizm w teorii i praktyce edukacyjnej*, dz. cyt.; S. Dylak, *Konstrukttywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, dz. cyt.

¹⁷⁴ Por. M. Nowak-Dziemianowicz, *Czy świat człowieka ma postać narracji? O możliwościach badania, rozumienia i zmiany*, w: *Narracja – krytyka – zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*, red. E. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemianowicz, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2007, s. 20–22.

nauczycieli, jak i procesów edukacji uczniów¹⁷⁵. Te dwie kategorie: wiedza i proces edukacyjny oraz rola podmiotu poznającego w kontekście konstrukcjonizmu będą wyznacznikiem dalszej analizy.

4. Pedagogiczne aspekty kategorii narracji

Konstruktywizm jako teoria wiedzy i poznania traktowany jest w pedagogice raczej jako „podejście” do pracy z uczniem, a nie jako gotowy model wskazujący jak należy uczyć¹⁷⁶. Jest on definiowany w nauczaniu jako filozofia uczenia się odwołująca się do założenia, że własne rozumienie świata, w którym się funkcjonuje, jest konstruowane na podstawie analizy osobistych doświadczeń¹⁷⁷. W konstruktywistycznym podejściu do edukacji definiuje się kilka kluczowych zagadnień, które są ukazywane w opozycji do redukcjonistycznego podejścia, na którym opiera się tradycyjne, transmisyjne nauczanie. Zagadnienia te koncentrują się na odmiennym rozumieniu wiedzy, uczeniu się i nauczaniu, stosowanym modelu dydaktycznym, roli nauczyciela i ucznia w procesie nabywania wiedzy, a także na miejscu i funkcji szkoły, strategii wychowania oraz końcowych efektów¹⁷⁸. Szczegółową analizę przeobrażeń paradygmatycznych, toczących się dyskursów oraz szczegółowych porównań różnorodnych nurtów w pedagogice, a zwłaszcza w pedagogice przedszkolnej i wczesnoszkolnej, przedstawiły między innymi Józefa Bałachowicz¹⁷⁹, D. Klus-Stańska¹⁸⁰, Krystyna

¹⁷⁵ D. Klus-Stańska, *Narracje w szkole*, dz. cyt., s. 189.

¹⁷⁶ M. Głowska-Sołdatow, *Konstruktywizm poznawczy i społeczny jako podstawa teoretyczna nabywania kompetencji kluczowych*, w: *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głowska-Sołdatow, Oficyna Wydawnicza Impuls – WPiP Uniwersytetu w Białymstoku, Kraków – Białystok 2013, s. 28.

¹⁷⁷ Por. S. Juszczyk, *Konstruktywizm w nauczaniu*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 770–775.

¹⁷⁸ Zob. A. Nowak-Łojewska, *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2011; D. Klus-Stańska, *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, w: *Wczesna edukacja między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, red. D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Wydawnictwo UG, Gdańsk 2007.

¹⁷⁹ J. Bałachowicz, *Konstruktywizm w teorii i praktyce edukacyjnej*, dz. cyt.

¹⁸⁰ Zob. D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny tańiec św. Wita*, w: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurło, D. Klus-Stańska,

Lubomirska¹⁸¹, Danuta Waloszek¹⁸². Opisywane są też kwestie implikacji konstruktywizmu w praktyce edukacyjnej¹⁸³. Natomiast moim zamierzeniem jest wskazanie tych postulatów konstruktywizmu, które dotyczą narracyjnego wymiaru edukacji, a zwłaszcza podejścia do wiedzy, procesu poznawczego, podmiotów i procesów uczenia się oraz nauczania, które można odnaleźć w koncepcji wychowania dziecka S. Cavalletti, co przedstawiam w kolejnym rozdziale.

Zmiany we współczesnym rozumieniu kategorii wiedzy można upatrywać w zanegowaniu przez psychologów tezy zakładającej, że „dane napływające do umysłu jednostki są w nim rejestrowane i gromadzone na zasadzie odwzorowywania rzeczywistości”¹⁸⁴. Stwierdzono, że jednostka nie reprodukuje otrzymywanych z zewnątrz danych o rzeczywistości, które może następnie w sposób obiektywny i wierny odzwierciedlać, ale raczej aktywnie je interpretuje i reorganizuje przez pryzmat już posiadanej wiedzy, a także obecnych nastawień, dążeń i intencji. Według konstruktywizmu reprezentacja umysłowa (czyli inaczej reprezentacja świata zewnętrznego rozumiana jako interpretacja sygnałów receptorycznych) jest swoistym kompromisem między oczekiwaniem a rzeczywistością¹⁸⁵. Dla procesu uczenia się istotne jest to, że nabywanie wiedzy ma charakter konstrukcyjny i nie może być przekazem wiedzy polegającym na jej zapamiętaniu i wiernym odzwierciedlaniu przez jej słowne odtwarzanie (co jest charakterystyczne dla konwencjonalnego, transmisyjnego

M. Łojko, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009; D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, w: *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, WAIp, Warszawa 2009, s. 25–78; D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, dz. cyt. i inne.

¹⁸¹ K. Lubomirska, *Pedagogika interaktywna i konstruktywistyczna – teoria i praktyka*, w: *Pedagogika małego dziecka. Wybrane zagadnienia*, red. M. Karwowska-Struczyk, E. Słodownik-Rycaj, IBE, Warszawa 2007.

¹⁸² D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, dz. cyt.

¹⁸³ Na przykład: M. Kowalik-Olubińska, *Pedagogiczne implikacje założeń konstruktywizmu dla edukacji małych dzieci*, w: *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*, red. M. Suświłło, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2006 oraz M. Sławińska, *Pedagogiczne idee konstruktywizmu i ich realizacja w praktyce przedszkolnej*, w: tamże.

¹⁸⁴ D. Klus-Stańska, *Narracje w szkole*, dz. cyt., s. 190. Por. Z. Chlewiński, *Kształtowanie się umiejętności poznawczych*, w: *Psychologia i poznanie*, red. M. Materska, T. Tyska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997, s. 165.

¹⁸⁵ Por. K. Najder, *Schematy poznawcze*, w: *Psychologia i poznanie*, red. M. Materska, T. Tyska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997, s. 39.

nauczania). W tym kontekście warto przypomnieć słowa Ulrica Neissera, który stwierdza, że „akt poznawczy nie jest prostym odświeżaniem, przypominaniem czy reaktywowaniem informacji, ale ma postać ciągłego tworzenia nowych konstrukcji z napływających informacji”¹⁸⁶.

W procesie uczenia należy się odwoływać do wiedzy już nabytej, bowiem odgrywa ona znaczenie w ilościowym przyroście informacji, ale także wspiera rekonstruowanie uprzednio nabytych pojęć i schematów poznawczych. W ten sposób dokonuje się rekonstruowanie dotychczasowej wiedzy, a człowiek tak się uczący osiąga wyższą sprawność umysłową¹⁸⁷. Można się tu odwołać do tzw. czynnika J. Piageta (proces zapisu wiedzy, od proceduralnego do deklaratywnego) i jego teorii poznania, w której proces adaptacji jest koniecznym warunkiem zdobywania wiedzy. Proces ten dokonuje się za pośrednictwem dwóch innych procesów nazwanych przez niego procesami asymilacji i akomodacji, które powinny się znajdować w stanie równowagi. Proces poznania polega według niego na konstruowaniu i wykorzystywaniu schematów poznawczych, które odnoszą się do spostrzeganych przez jednostkę obiektów i jednocześnie stanowiących dla niej źródło oddziaływań. Podmiot organizuje i dostosowuje się do otoczenia, tworząc tak zwane struktury poznawcze bądź umysłowe¹⁸⁸.

W poznawczej perspektywie badawczej wiedza jest definiowana jako ustrukturyzowana w systemy poznawcze wewnętrzna reprezentacja zdarzeń znanych z własnego doświadczenia. Dlatego wiedza ta odgrywa w dużej mierze znaczenie w zachowaniu danej jednostki, będącym jej odpowiedzią na konkretne zdarzenie¹⁸⁹. W aspekcie podmiotowym wyróżnia się trzy rodzaje wiedzy, które można scharakteryzować jako: 1) wiedzę o stanach rzeczy i relacjach między nimi; 2) wiedzę o sposobach działania umysłowego i obserwowalnego oraz 3) metawiedzę wynikającą z refleksji nad obydwoma poprzednimi rodzajami wiedzy oraz nad

¹⁸⁶ U. Neisser, *Cognitive Psychology*, dz. cyt., s. 285–286.

¹⁸⁷ Por. Z. Chlewiński, *Umysł – dynamiczna organizacja pojęć*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 127.

¹⁸⁸ Por. J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, dz. cyt. oraz B. Wadsworth, *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, dz. cyt.

¹⁸⁹ Zob. J.S. Bruner, *Poza dostarczone informacje*, dz. cyt. Por. A. Hankała, *Mechanizmy uczenia się w koncepcjach behawiorystycznych i poznawczych*, w: *Psychologia uczenia się*, red. Z. Włodarski, PWN, Warszawa 1989, s. 306: „Sposób zachowania się człowieka w odpowiedzi na dane zdarzenie zależy od tego, czy i w jakiej formie zdarzenie to jest reprezentowane w pamięci”.

sobą samym. Zdzisław Chlewiński¹⁹⁰ podaje, że podziału na pierwszy i drugi typ wiedzy („wiem, że” – „wiem, jak”) dokonał Gilbert Ryle¹⁹¹, natomiast kategorie wiedzy deklaratywnej i wiedzy proceduralnej wprowadził Terry Winograd¹⁹². Wiedza deklaratywna to system wiedzy o różnych faktach o charakterze semantycznym. Jest to wiedza, którą można łatwo zwerbalizować i w ten sam sposób przekazywać innym. Natomiast wiedza proceduralna jest systemem wiedzy związanym z wykonywaniem różnych czynności, które są przyswajane przez człowieka w ciągu życia w formie zinterioryzowanych procedur oraz reguł heurystycznych i algorytmicznych, które wskazują jak wykonać czynności fizyczne i umysłowe. Wiedza ta ma najczęściej charakter zautomatyzowany, a korzystanie z niej odbywa się pośrednio, to znaczy dzięki zastosowaniu procedury w konkretnym kontekście. Wiedza ta jest przyswajana w trakcie działania i tylko w niektórych przypadkach zostaje przekształcona w wiedzę deklaratywną¹⁹³. Podział ten jest istotny ze względu na organizację procesu edukacyjnego i nabywania wiedzy w procesach, od proceduralnego jej zapisu do deklaratywnego i na odwrót.

Konstruowania wiedzy zatem nie można opierać tylko na czynniku J. Piageta, ale też trzeba uwzględnić czynnik L.S. Wygotskiego, który swoją strategię edukacyjną oparł na strefie najbliższego rozwoju oraz na współpracy dziecka z osobami dorosłymi (lub podmiotami kompetentnymi) i otoczeniem społecznym (proces zapisu wiedzy, od deklaratywnego do proceduralnego)¹⁹⁴.

Agnieszka Nowak-Łojewska analizując koncepcje wiedzy wskazuje, że konstruktywistyczne podejście przyczyniło się do zmiany opisu jej struktury i funkcjonowania. Za Robertem Kwaśnicą podaje, że konstruktywistyczne podejście ujmuje wiedzę w kategoriach „zbioru możliwych i zmieniających się interpretacji rzeczywistości, zbioru punktów

¹⁹⁰ Por. Z. Chlewiński, *Umysł – dynamiczna organizacja pojęć*, dz. cyt., s. 125.

¹⁹¹ Zob. G. Ryle, *The Concept of Mind*, Hutchinson, London 1949 [wyd. polskie: *Czym jest umysł?*, tłum. W. Marciszewski, PWN, Warszawa 1970].

¹⁹² Zob. T. Winograd, *Frame Representations and the Declarative Procedural Controversy*, w: *Representation and Understanding*, red. D. Bobrow, A. Collins, Academic Press, New York 1975; T. Winograd, *What Does It Mean to Understand Language?*, „Cognitive Science” 1980, nr 4, s. 209–244, <<http://hci.stanford.edu/courses/cs047n/readings/winograd-understand.pdf>> (dostęp: 25.07.2015).

¹⁹³ Por. Z. Chlewiński, *Umysł – dynamiczna organizacja pojęć*, dz. cyt., s. 125–126.

¹⁹⁴ Por.: L.S. Wygotski, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, dz. cyt.; L.S. Wygotski, *Myslenie i mowa*, dz. cyt.

widzenia, z których każdy przed zaakceptowaniem wymaga zbadania i uzasadnienia, ewentualnie rewizji i zmiany¹⁹⁵. W takim ujęciu wiedza nie jest traktowana ani jako gotowe narzędzie, ani jako instrukcja obsługi, lecz jako niekończący się proces poznawania świata i jako refleksja nad ludzkim działaniem, uwzględniająca uwarunkowania i możliwości, które ujmowane są w kategorii narracji. Zdobywanie wiedzy polega na jej społecznym tworzeniu i systematyzowaniu oraz na aktywnym interpretowaniu świata przez podmiot poznający, który nadaje znaczenie przedmiotom, zdarzeniom i ustanawia mediacje między środowiskiem a własną świadomością¹⁹⁶.

Kategoria wiedzy, na co wskazują badania przeprowadzone przez A. Nowak-Łojewską, nie jest strukturą jednolitą i w zależności od przyjętego kryterium podlega różnym typologiom¹⁹⁷. Dla narracyjnego wymiaru edukacji istotne jest odwołanie się do wiedzy naturalnej i scholastycznej oraz do warunków jej nabywania. Zwraca się tu uwagę na konieczność współdziałania dwóch procesów nabywania wiedzy, poprzez zapis proceduralny i deklaracyjny. D. Klus-Stańska, odwołując się do badań przeprowadzonych przez K. Stemplewską-Żakowicz¹⁹⁸, ale także przez Krzysztofa Najdera¹⁹⁹, wyjaśnia, że „wiedza jednostki rozwijająca się w toku jej aktywności, a zatem powstająca „od procedury do deklaracji”, ma istotną wartość adaptacyjną dla jednostki. Natomiast wiedza scholastyczna od początku zbudowana z przyswojonych z zewnątrz – i przez to nierozwojowych – deklaracji jest wyłącznie odpowiedzią na

¹⁹⁵ R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2007, s. 101; por. A. Nowak-Łojewska, *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń*, dz. cyt., s. 107.

¹⁹⁶ Por. D. Klus-Stańska, *Światy dziecięcych znaczeń – poszukiwanie kontekstów teoretycznych*, w: *Światy dziecięcych znaczeń*, red. D. Klus-Stańska, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004 oraz A. Nowak-Łojewska, *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń*, dz. cyt., s. 108.

¹⁹⁷ A. Nowak-Łojewska definiuje następujące kategorie wiedzy: naukowa i potoczna, obiektywna i subiektywna (osobista), osobista (potoczna, ukryta, milcząca, naturalna) i publiczna (niespontaniczna, matrycowa), proceduralna i deklaracyjna, reprodukcyjna i produktywna, twórcza i jałowa, komunikacyjna i koniunkcyjna, nazewnicza, wyjaśniająca i interpretacyjna, instrumentalna, praktyczna i emancypacyjna. Zob. A. Nowak-Łojewska, *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń*, dz. cyt.

¹⁹⁸ K. Stemplewska-Żakowicz, *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny*, dz. cyt.

¹⁹⁹ K. Najder, *Reprezentacje i ich reprezentacje. Analiza podstawowych kontrowersji we współczesnych koncepcjach reprezentacji poznawczej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1989.

wymagania otoczenia. Dlatego też tylko sam fakt posiadania tej wiedzy, a nie jej treść, ma wartość adaptacyjną²⁰⁰. Wiedzę naturalną cechuje narastanie od środka, ulega ona rozwojowi w toku działania jednostki oraz podczas jej wykorzystywania w różnych kontekstach. Jej transformacja jest uzależniona również od posiadanej wcześniej wiedzy wewnętrznej. Natomiast wiedza scholastyczna jest efektem werbalnego przekazu, bez odwołania się do własnej aktywności podmiotu oraz bezpośredniego i osobistego kontaktu z poznawaną dziedziną. Jej cechą jest odtwórczość i deklaratywne, pamięciowe opanowanie informacji przekazanych tylko poprzez werbalny przekaz. Ocenę tej wiedzy przedstawia D. Klus-Stańska pisząc, że „bez względu na poziom biegłości, z jaką jednostka potrafi reprodukcować ten rodzaj wiedzy [...] ma ona zawsze postać usztywnionych schematopodobnych struktur, nie mogących interferować z doświadczeniem osobistym jednostki”²⁰¹.

Wyniki badań jednoznacznie potwierdzają, że efekty uczenia obniżają się nie tylko wtedy, gdy treść przekazu społecznego (szkolnego) jest niespójna z doświadczeniem uczącego się, ale także wówczas, gdy spójny z doświadczeniem przekaz poprzedza własne działanie ucznia²⁰². Ponadto wskazują, że „wiedza z przekazu reprezentowana deklaratywnie i pozbawiona oparcia w strukturach proceduralnych, pozbawiona możliwości integracji z wiedzą płynącą z doświadczenia, zawisa niejako w próżni. Jest dostępna świadomemu przetwarzaniu, może być werbalnie odtwarzana, jednak jest w pewnym sensie płytka – brak jej zakorzenienia w rzeczywistości, którą tworzy rzeczywiste doświadczenie”²⁰³. Dla praktyki edukacyjnej istotne jest zatem stworzenie odpowiednich warunków do integracji treści napływających z zewnątrz (deklaratywnie – czynnik Wygotskiego), z treściami pochodzącymi z własnego doświadczenia (rozwijającymi się proceduralnie – czynnik Piageta). Te warunki, zdaniem K. Stemplewskiej-Żakowicz, zostają spełnione jeśli w umyśle odbiorcy zaistnieje jakaś reprezentacja wiedzy na ten sam temat, pochodząca z doświadczenia, w dowolnej fazie rozwoju (co oznacza, że nie musi to być reprezentacja już rozwinięta do poziomu struktur deklaracyjnych), oraz gdy podmiot

²⁰⁰ D. Klus-Stańska, *Narracje w szkole*, dz. cyt., s. 192; por. K. Stemplewska-Żakowicz, *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny*, dz. cyt., s. 110.

²⁰¹ D. Klus-Stańska, *Narracje w szkole*, dz. cyt., s. 192.

²⁰² K. Stemplewska-Żakowicz, *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny*, dz. cyt., s. 74–78.

²⁰³ Tamże, s. 103. Por. D. Klus-Stańska, *Narracje w szkole*, dz. cyt., s. 192.

ma zapewnioną możliwość swobodnego eksplorowania, bez blokowania tej wiedzy zbyt wczesnym oddziaływaniem społecznym (przekaz werbalny – czynnik Wygotskiego).

Stanisław Dylak na podstawie analizy literatury przedstawia szczegółowe założenia konstruktywizmu jako teorii wiedzy. Stanowią one podstawę nowego podejścia do pracy z dzieckiem. Założenia te sformował następująco:

- wiedza nie jest „poza nami” i nie czeka, aby ją odkryć;
- rzeczywistość nie istnieje „oddzielnie” od obserwatora, stanowi raczej pewną z nim jedność; obserwator tworzy znaczenie tego, co widzi, a następnie wiedzę o tym, co widzi, i w końcu tworzy znaczenie świata, w którym żyje;
- współczesna psychologia, filozofia i antropologia wskazują, że wiedza ta jest czasowo zdeterminowana, rozwojowa, wewnątrznie konstruowana, kulturowo i społecznie uwarunkowana, a także jest kategorią subiektywną;
- wiedza jest konstrukcją zbudowaną przez podmiot poznający, ale jest ona także konstruowana społecznie;
- wiedza nie składa się wyłącznie z faktów, zasad i teorii wyprowadzanych z obserwacji zjawisk i zdarzeń; wiedza to raczej zdolność wykorzystywania informacji w racjonalny sposób;
- wiedza to także uczucia i interpretacje;
- wiedza to nieustanna interpretacja znaczenia zdarzeń i zjawisk²⁰⁴.

W konstruktywizmie przyjmuje się, że rzeczywistości nie da się ująć w sposób obiektywny i niezależny od poznającego podmiotu. W procesie wychowania wiedza o rzeczywistości jest konstruowana indywidualnie i stanowi „własność” umysłu jednostki. Jest też aktywnie i samodzielnie konstruowana w trakcie wzajemnych, uwarunkowanych kulturowo oddziaływań dziecka i środowiska. Odwołując się do teorii J.S. Brunera oraz J. Piageta i L.S. Wygotskiego, w procesie uczenia się trzeba uwzględniać znaczenie podmiotu poznającego, a zwłaszcza jego autonomiczne i rekursywne działanie oraz własną aktywność w kontekście społeczno-kulturowym. Uczenie jest traktowane w ich ujęciu jako zmiana zachodząca w systemie poznawczym jednostki, która polega na procesie włączania nowych informacji w istniejące już struktury lub tworzenia nowych kategorii poznawczych. Jest aktywnym procesem umysłowym

²⁰⁴ S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, w: *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, dz. cyt., s. 3.

o uspołeczniającym charakterze, opartym na interakcjach, angażującym myślenie twórcze i krytyczne. Istotą uczenia jest aktywne konstruowanie wiedzy, zmaganie się uczącego z dysonansem pomiędzy osobistymi reprezentacjami świata a docierającymi z zewnątrz informacjami²⁰⁵. Jest procesem konstruowania nowych modeli rzeczywistości za pomocą narzędzi kulturowych i symboli²⁰⁶.

Według J.S. Brunera rozwój umysłowy w dużym stopniu zależy od oddziaływań zewnętrznych, które prowadzą do opanowania technik tkwiących w kulturze i są przekazywane poprzez uwarunkowane okolicznościami dialogi z osobami tę kulturę reprezentującymi²⁰⁷. Wszelkie nabywane przez jednostkę czynności umysłowe nie mogą istnieć bez uczestnictwa i obecności w kulturze. J.S. Bruner wyjaśnia, że „celem wychowania jest rozwijanie sprawności i wrażliwości umysłu. W procesie wychowania przekazuje się jednostce pewną część zasobów wiedzy, stylu i wartości, z których składa się kultura danego narodu. To kształtuje impulsy, świadomość oraz sposób życia jednostki. Ale z drugiej strony wychowanie musi dążyć do rozwinięcia procesów myślenia i pojmowania, tak aby umożliwić jednostce wyjście poza schematy kulturowe danej społeczności, by uczynić ją zdolną do objawiania własnej inwencji, a tym samym do stworzenia własnej kultury wewnętrznej. Nikt nie może osiągnąć całego dorobku danej kultury – jest to cecha charakterystyczna tej formy pamięci społecznej, którą nazywamy kulturą. Każdy człowiek uczestniczy w jakiejś jej części. Aby uzyskać pełnię intelektualną, musi za pomocą tej części dziedzictwa kulturowego, którą sobie przyswoił przez wychowanie i wykształcenie, stworzyć swoją własną wersję świata”²⁰⁸.

Przed edukacją uwzględniającą konstruktywistyczną teorię wiedzy i poznania stoi zadanie stwarzania podmiotowi poznającemu okazji do samodzielnego działania, odkrywania, badania oraz podejmowania sytuacji zadaniowych, które będą prowadziły do strukturyzowania wiedzy zgodnie z jego możliwościami rozwojowymi w kontekście kulturowym. Zmiana w rozumieniu roli podmiotu poznającego w procesie uczenia się wymaga również innego podejścia do roli, jaką w nim pełni nauczyciel.

²⁰⁵ Na temat znaczenia procesu uczenia się i związku z nauczaniem zob. S. Mieszalski, *Związek uczenia się z nauczaniem z perspektywy konstruktywizmu*, „Ruch Pedagogiczny” 2000, nr 3–4, s. 15–26.

²⁰⁶ A. Nowak-Łojewska, *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń*, dz. cyt., s. 53. Zob. A. Brzezińska, *Spółeczna psychologia rozwoju*, Scholar, Warszawa 2005, s. 56.

²⁰⁷ Por. J.S. Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, dz. cyt., s. 45.

²⁰⁸ J.S. Bruner, *O poznawaniu*, dz. cyt., s. 152.

Jest on inicjatorem działań i twórczego myślenia dzieci. Jego postawa charakteryzuje się zaufaniem do zdolności dzieci do konstruowania wiedzy. Stwarzając różnego rodzaju okazje edukacyjne, powinien się odwoływać do osobistej wiedzy dzieci. D. Klus-Stańska oraz M. Głowska-Sołdatow wymieniają wiedzę nazewniczą, wyjaśniającą i interpretacyjną, które ich zdaniem powinny być w procesie dydaktycznym wykorzystywane przez nauczyciela w odpowiednich proporcjach²⁰⁹.

Istotne jest również wzbudzanie motywacji wewnętrznej dzieci do działania i samodzielnego poszukiwania rozwiązań. Powinno się uwzględniać odpowiednie metody, w tym stopniowe przechodzenie od metody algorytmicznej do konatywnej i heurystycznej, których stosowanie jest uzależnione od zadania i stawianego celu²¹⁰ oraz od uszeregowanego przez J.S. Brunera poziomu percepcyjnego dzieci (enaktywnego, ikonicznego, symbolicznego). Według konstruktywistycznej teorii na proces edukacyjny składają się cztery fazy: rozpoznawania wiedzy, rekonstrukcji, aplikacji oraz przeglądu nowych idei²¹¹.

Reasumując, konstruktywizm w pedagogice jest teorią wiedzy i uczenia się, która opisuje to „jak się wie, jak i to, w jaki sposób dochodzi się do wiedzy”²¹². Zakłada się, że proces uczenia się jest konstruowaniem nowych modeli i reprezentacji świata za pomocą narzędzi kulturowych i symboli oraz dzięki negocjowaniu znaczeń w kręgu społeczno-kulturowym, jest ścieraniem się nowych informacji docierających z zewnątrz z tymi osobistymi, będącymi już własnością podmiotu poznającego²¹³. W konstruktywizmie zakłada się zatem istnienie wiedzy uprzedniej, do której należy się odwoływać w procesie uczenia się. W praktyce edukacyjnej zwrócono również uwagę na konieczność odwoływania się, oprócz

²⁰⁹ Por. D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, dz. cyt., M. Głowska-Sołdatow, *Wybrane teoretyczne podejścia do edukacji środowiskowej*, w: *Edukacja elementarna szansą nowej jakości wychowania*, red. A. Cichocki, Trans Humana, Białystok 2005 oraz M. Głowska-Sołdatow, *Konstruktywizm poznawczy i społeczny jako podstawa teoretyczna nabywania kompetencji kluczowych*, dz. cyt., s. 29–30.

²¹⁰ O tych metodach i ich funkcjach zob. D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna*, dz. cyt., s. 338–343.

²¹¹ M. Głowska-Sołdatow, *Konstruktywizm poznawczy i społeczny jako podstawa teoretyczna nabywania kompetencji kluczowych*, dz. cyt., s. 33.

²¹² S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, dz. cyt., s. 3.

²¹³ Por. S. Dylak, *Konstruktywizm jako inna perspektywa patrzenia na edukację*, w: *Uczeń w centrum działań edukacyjnych katechety*, red. D. Jackowiak, J. Szpet, Wydział Teologiczny UAM, Poznań 2000, s. 35–43.

logicznej analizy pojęć naukowych, do procedur narracyjnych, które sprzyjają łączeniu znaczeń osobistych i publicznych. D. Klus-Stańska zauważa, że „odkrycie narracji jako sposobu rozumienia świata i myślenia o świecie zaowocowało próbami poszukiwania nauczania o «ludzkiem obliczu», ludzkim nie w sensie emocjonalnym, który często jest przywoływany w polskiej pedagogice, a w poznawczym. Chodzi o ten typ wyjaśnień, który nie ogranicza się do eksponowania zależności przyczynowo-skutkowych, angażujących przede wszystkim myślenie logiczne ucznia, ale uwzględnia też historię jako najbliższą naturalnemu poznawaniu rzeczywistości. Mowa tu o wprowadzeniu do szkoły opowiadania o czymś w miejsce referowania pojęć i kategorii”²¹⁴. Dzięki możliwości ujmowania rzeczywistości i pojęć w formie opowiadania dziecko otwiera się na nowe perspektywy interpretacyjne oraz rozwija twórcze myślenie.

Niezależność, autonomia i kreatywność poznającego podmiotu są głównymi założeniami, na których opiera się konstruktywizm. Zmiana interpretacyjna koncepcji antropologicznych, w których zakłada się podmiotowość jednostki, jej ciągłą zmianę w stawaniu się osobą oraz aktywność w konstruowaniu własnego rozwoju, relacji z innymi i zmieniającym się światem wytycza również nowe kierunki przemian we współczesnej edukacji. Podstawą podmiotowości, a zarazem celem edukacji, jest rozwój człowieka jako osoby wraz z jego wolnym „ja”. Samookreślanie, kształtowanie tożsamości własnego „ja” odbywa się we współdziałaniu z rzeczywistością, którą człowiek sam współokreśla i równocześnie oddziałuje na nią wtórnie. Nadaje również sens swojemu istnieniu, jak i temu, co go otacza. Nadawanie znaczenia temu, co można określić jako „ja osoby”, warunkuje przyszłe jego działania. Zrozumienie przez podmiot siebie i świata wynika z przyjęcia dwóch aksjomatów: „egzystencji wypowiedzianej swojej grupie, z którą się identyfikuje, oraz egzystencji indywidualnego punktu widzenia tych wypowiedzi”²¹⁵. Podkreślana zdolność przyswajania i rozumienia języka danej grupy społecznej odnosi się do aspektu negocjowania znaczeń i społeczno-kulturowego konstruowania tożsamości.

Człowiek w toku swojego życia konstruuje własną tożsamość w relacji z rzeczywistością i innymi ludźmi, odkrywa siebie jako byt uwikłany w kategorię czasowości, dąży też w kierunku odkrywania wartości oraz

²¹⁴ D. Klus-Stańska, *Narracje w szkole*, dz. cyt., s. 195.

²¹⁵ J. Michalski, *Edukacja i religia jako źródła rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2004, s. 87.

sensu swego życia i działania. Przedstawione założenia filozoficzne, psychologiczne i pedagogiczne stanowią integralną i wzajemnie się uzupełniającą całość, wskazują na pewne prawidłowości, które powinny być wprowadzone do procesu edukacyjnego, odwołującego się do kategorii narracji i narracyjnego konstruowania tożsamości.

Na podstawie omówionych powyżej założeń filozoficzno-etycznych oraz psychologiczno-pedagogicznych kształtowania narracyjnej koncepcji tożsamości wyodrębniłam cztery kategorie, według których dokonam (re)konstrukcji i (re)interpretacji teorii wychowania religijnego dziecka S. Cavalletti:

- 1) „bycie w świecie” – narracyjne budowanie wielowymiarowej relacji, odkrywanie podmiotowości, wolności, rozumienie własnego bytu jako wykraczanie poza siebie w celu nawiązywania kontaktu z innymi, nadawanie sensu własnemu życiu oraz otaczającej człowieka rzeczywistości;
- 2) kategoria czasu i czasowości – historia świata i człowieka opowiedziana w Biblii;
- 3) wychowanie moralne – godność, szacunek, poszanowanie drugiego, normy moralne i ich treść;
- 4) znaczenie symbolu/znaku w narracyjnym wymiarze wychowania religijnego.

(Re)konstrukcja i (re)interpretacja teorii wychowania religijnego dziecka Sofii Cavalletti

W celu (re)konstrukcji a także (re)interpretacji teorii wychowania religijnego dziecka w koncepcji S. Cavalletti należy również przybliżyć i wyjaśnić współczesne rozumienie wychowania/edukacji religijnej i jej teoretyczne oraz praktyczne założenia zapisane w odpowiednich dokumentach. Autorka swoją koncepcję nieustannie aktualizowała opierając się na wytycznych dotyczących katolickiego wychowania religijnego. W związku z tym najpierw przybliżę i omówię jego cele, zadania i funkcje. Po przedstawieniu pedagogicznych podstaw wychowania religijnego przejdę do (re)konstrukcji teorii wychowania dziecka w koncepcji S. Cavalletti, które ujmę według wcześniej wyodrębnionych kategorii narracyjnego kształtowania tożsamości religijnej.

1. Podstawy wychowania religijnego

W literaturze przedmiotu, zarówno z zakresu teologii, psychologii czy pedagogiki, działania wychowawcze odnoszące się do religii i wiary najczęściej określane są terminem „wychowanie religijne”¹. Jednakże w ostatnich latach można zauważyć, że jest on zastępowany terminem „edukacja religijna”².

¹ Zob. S. Dziekoński, *Wychowanie religijne*, w: *Wokół katechezy posoborowej*, red. R. Chalupek i in., Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego UO, Opole 2004, s. 438–441.

² Zob. J. Bagrowicz, *Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2000; B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Wydawnictwo ChAT, Warszawa 2011.

Oprócz tych dwóch terminów jest również mowa o „wychowaniu w wierze”³, „pedagogii wiary”⁴, lub im bliskoznacznych terminach, takich jak „przekaz wiary”, „przepowiadanie wiary”, „pedagogia wiary” czy „nauczanie wiary”⁵. Akcentowany jest w nich głównie aspekt wiary, którym bardziej zajmuje się teologia, niż pedagogika, dlatego ich wyjaśnienie w niniejszej rozprawie zostanie pominięte.

Dokładna analiza definicji „wychowania religijnego”, jak i „edukacji religijnej”, prowadzi do wniosku, że są to pojęcia niejednoznaczne. Ta ich wieloznaczność wynika między innymi z faktu również niejednoznacznego definiowania ich pierwszych członów, to znaczy pojęć: „wychowanie” i „edukacja”, których krótkie wyjaśnienie stanowić będzie wprowadzenie w założenia pedagogiczne dotyczące wychowania religijnego.

Edukacja zastąpiła dotychczasowy przedmiot badań pedagogiki ogólnej i jej subdyscyplin, jakim było wychowanie, które ze względu na niską skuteczność zewnętrznych wpływów intencjonalnych straciło swój normatywno-formacyjny charakter. W nowym podejściu zwraca się uwagę na różnorodne wpływy i oddziaływania, a także na aktywną rolę samego podmiotu. W tym sensie pojęcie „edukacji” jako wydobywania (z j. łac. – *educare*) może być traktowane jako synonim „wychowania”. Istotą wychowania rozumianego jako „umożliwienie zobaczenia tego, co skrywa natura ludzka, co jest jej duchowym bogactwem, potencjałem, dzięki czemu człowiek staje się osobą świadomie realizującą siebie”⁶, jest wydobywanie na jaw:

- „człowieczeństwa przejawiającego się przede wszystkim w miłości, ale i w prawach naturalnych osoby ludzkiej;
- osobowości manifestującej się w harmonii przejawów rozumności, woliwności, uczuciowości oraz wyobraźniowości”⁷.

³ Zob. R. Murawski, *Wychowanie w wierze: co to jest?*, w: *Wychowanie w wierze w kontekście przemian współczesności*, red. R. Buchta, S. Dziekoński, Księgarnia św. Jacka, Katowice 2011.

⁴ Zob. W. Cichosz, *Pedagogia wiary we współczesnej szkole katolickiej*, Wydawnictwo Typo 2, Warszawa 2001.

⁵ Zob. Z. Marek, *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2014, s. 156.

⁶ A.E. Szołtysek, *Filozofia wychowania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń – Katowice 1998. Za: B. Śliwerski, *Teorie wychowania*, w: *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy*, dz. cyt., s. 213.

⁷ A.E. Szołtysek, *Filozoficzne podstawy programu wychowania. Rodzina. Naród. Państwo. Memoriał w sprawie edukacji narodowej*, Esse, Katowice 1999. Za: B. Śliwerski, *Teorie wychowania*, dz. cyt., s. 213.

Na ogół przyjmuje się, że edukacja obejmuje całość wielowymiarowych działań mających na celu:

- wspieranie człowieka w jego funkcjonowaniu społecznym, formowaniu jego zdolności życiowych⁸;
- uświadamianie mu jego zależności i związków ze światem;
- „przygotowanie go do odbioru, formułowania i rozwiązywania nowych zadań wynikających ze zmiany położenia bądź etapu rozwoju”⁹;
- pomaganie człowiekowi przede wszystkim w przekraczaniu siebie samego poprzez oddziaływanie na poziom jego świadomości i kultury w różnych przestrzeniach życiowych.

Zamienne stosowanie w literaturze przedmiotu pojęć wychowania i edukacji najczęściej uzasadnia się szeroko rozumianym ujęciem pierwszego z nich, które w takich przypadkach definiuje się jako proces historyczny, psychiczny, społeczny/pedagogiczny i kulturowy¹⁰, skoncentrowany zarówno na rozwoju umysłowym i uczuciowym jednostki, jak również na sferze jej motywacji i konkretnych działań¹¹.

Andrzej M. de Tchorzewski proponuje definicję wychowania wywodzącą się z filozofii społecznej. Jest ono rozumiane „jako swoisty byt społeczny, będący wytworem przynajmniej dwóch osób, pomiędzy którymi zachodzi relacja wyrażająca się w przekraczaniu przestrzeni międzypodmiotowej za pomocą obranej formy kontaktu, w ramach którego podmiot wychowujący (działający), kierując się powszechnie uznanym dobrem, umożliwia podmiotowi wychowywanemu (doznającemu) osiągnąć wzrost własnej tożsamości”¹². W tej definicji podkreśla się kwestię relacji rozumianej jako podmiotowe spotkanie i kształtowanie własnej tożsamości. Tak rozumiane określenie wychowania, w którym jest mowa o „powszechnie uznanym dobru” (w przypadku tej pracy

⁸ Por. K. Rubacha, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 25.

⁹ D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, dz. cyt., s. 111.

¹⁰ Zob. B. Śliwerski, *Wprowadzenie do pedagogiki*, w: *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, dz. cyt.

¹¹ Zob. M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004, s. 32.

¹² A.M. de Tchorzewski, *Wychowanie i jego właściwości*, w: *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, red. A.M. de Tchorzewski, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1993, s. 44.

skonkretyzowanym jako wartości chrześcijańskie), będzie stanowiło podstawę do (re)konstrukcji założeń teoretycznych wychowania religijnego dziecka w koncepcji S. Cavalletti.

Szeroko rozumiane wychowanie obejmuje wszelkie oddziaływania współtworzące osobową indywidualność podmiotu wychowania. W węższym zakresie są to wszelkie zamierzone oddziaływania na jednostkę, podejmowane w określonym celu i w określonej sytuacji. Akcentuje się tu aspekt teleologiczny i prakseologiczny. Natomiast wychowanie w najwęższym jego sensie obejmuje zamierzone wpływanie na sferę emocjonalno-wolicjonalną jednostki lub dążenie do wypracowania określonej postawy, umiejętności czy aspektu osobowości¹³.

Najszerze ujęcie wychowania jest bliskoznaczne definicji edukacji jaką proponuje Zbigniew Kwieciński. Uważa on, że edukacja to „ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, wpływów sprzyjających takiemu ich rozwojowi i wykorzystywaniu posiadanych możliwości, aby w maksymalnym stopniu stały się świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, narodowej, kulturowej i globalnej oraz by stały się zdolne do aktywnej samorealizacji, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności, były zdolne do rozwijania własnego JA poprzez podejmowanie ‘zadań ponadosobistych’, poprzez utrzymywanie ciągłości własnego JA w toku spełnienia ‘zadań dalekich’. Edukacja to ogół czynności prowadzenia drugiego człowieka i jego własnej aktywności w osiąganiu pełnych i swoistych dlań możliwości, jak też ogół wpływów i funkcji ustanawiających i regulujących osobowość człowieka i jego zachowanie, w relacji do innych ludzi i wobec świata”¹⁴.

Z tak przyjętej definicji edukacji autor wyodrębnia następujące procesy, które określa jako „wychowanie dla...”, „wychowanie w...”, „wychowanie do...”, „wychowanie przez...”. Odnoszą się one do przedmiotu, celu, środków, instytucji ustanawiających swoistą odrębność i specjalizację, równocześnie wskazując obszary badań¹⁵.

We współczesnej pedagogice edukacja jest traktowana jako pojęcie nadrzędne w stosunku do wychowania (rozumianego w ujęciu węższym, tj. obejmującego kształtowanie charakteru, oddziaływanie na osobowość,

¹³ H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, PWN, Warszawa 1981, s. 10; M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, dz. cyt., s. 189–191.

¹⁴ Z. Kwieciński, *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, red. T. Jaworska, R. Leppert, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996, s. 37–38.

¹⁵ Tamże, s. 38.

w tym na sferę emocjonalno-motywacyjną jednostki, a także na jej zachowania i postawy społeczno-moralne¹⁶⁾ i kształcenia związanego z działaniami zmierzającymi do rozwoju intelektu, zdobywania wiedzy, umiejętności i kształtowania postaw¹⁷⁾.

Pojęcie edukacji, coraz częściej zastępujące pojęcie wychowania, może być rozumiane jako jego synonim, przy założeniu przyjęcia najszerszego znaczenia tego ostatniego terminu.

W edukacyjnej rzeczywistości wynikającej z transformacji oraz z zachodzących zmian ideologicznych oraz dwoistości ładu społecznego¹⁸⁾, oprócz dotychczasowej doktryny adaptacyjnej ukierunkowanej na przystosowanie dzieci i młodzieży do panujących warunków społecznych i polityczno-gospodarczych, pojawiła się doktryna edukacji krytycznej, poszukującej takich koncepcji wychowania, które byłyby skoncentrowane na stwarzaniu odpowiednich warunków do spontanicznego rozwoju osobowości, zaspokajania potrzeb i dążeń jednostek¹⁹⁾. Doktryny te odwołują się, po pierwsze, do założeń behawiorystycznych, według których wychowanie oznacza „działanie na osobowość, formowanie jej czy zmienianie”²⁰⁾. Głównymi przesłankami dla edukacji adaptacyjnej jest unifikacja zachowań dzieci w procesie nauczania i uczenia się, jednolitość efektów oraz jednakowe sposoby dochodzenia do nich²¹⁾. Po drugie, bazuje się na humanistycznych założeniach, według których wychowanie oznacza „wyzwalanie aktywnych sił, dążeń, już w osobowości zawartych”²²⁾. Istotne jest, aby wychowanek mógł samodzielnie dokonywać wyboru, był aktywny, miał możliwości doświadczania siebie w różnych kontekstach.

¹⁶⁾ Por. M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, dz. cyt., s. 32.

¹⁷⁾ Por. W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 101.

¹⁸⁾ Zob. T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1997.

¹⁹⁾ A. Nowak-Łojewska, *Myslenie o edukacji w kontekście przemian filozofii edukacji w Polsce i na świecie*, dz. cyt., s. 14; zob. T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, dz. cyt.

²⁰⁾ A. Folkierska, *Wychowanie i pedagogika w perspektywie hermeneutycznej*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, red. S. Wołoszyn, Strzelec, Kielce 1998, s. 661–662.

²¹⁾ Więcej na ten temat: D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, dz. cyt., s. 141–154.

²²⁾ A. Folkierska, *Wychowanie i pedagogika w perspektywie hermeneutycznej*, dz. cyt., s. 662.

Diagnostując sytuację człowieka ponowoczesnego Zygmunt Bauman określa ją jako „życie na rozdrożu”²³, w którym człowiek z wielości i różnorodności ofert musi dokonywać wyboru. Podkreśla również, że umiejętność podejmowania decyzji jest wynikiem zdolności krytycznego myślenia oraz ukształtowanego systemu wartości, co jest zakładane i realizowane w koncepcjach edukacyjnych opartych właśnie na przesłankach humanistycznych, odwołujących się między innymi do godności, wolności, dialogu, podmiotowości.

Wychowanie w powyższych doktrynach, zdaniem Andrei Folkierskiej, rozpatrywane jest z perspektywy naukowej, według której podmiot, będący równocześnie przedmiotem wychowania, jest już dany i „istnieje bądź w postaci dążącego do homeostazy organizmu czy ‘struktury regulacyjnej’ reagującej na zewnętrzne wobec niej bodźce, bądź w postaci ‘ogólnoludzkiej natury’, która dąży do aktualizacji swej ‘istoty’, tj. do samorealizacji”²⁴. W obu tych podejściach „przedmiot wychowania, który jest już ukonstytuowanym podmiotem, osobowością, leży poza możliwością swego stawania się, rozumianego jako wysiłek istnienia, wysiłek bycia”²⁵. Alternatywą dla nich jest wychowanie ujmowane w perspektywie hermeneutycznej, nawiązujące się do Heideggerowskiego „bycia-w-świecie”²⁶.

Odwołując się do ontologicznej struktury wychowania, we współczesnych definicjach wychowania zwraca się uwagę na jego społeczny, interakcyjny i relacyjny wymiar. Uwzględnia się także złożoność i wieloaspektowość wychowania, które jest faktem wpisanym w ludzką egzystencję, zarówno fizyczną, jak i duchową. Wychowanie, zgodnie z Heideggerowską kategorią „czasowości”, jest również osadzone w przeszłości, zachodzi w teraźniejszości i projektuje przyszłość. Wychowanie jest związane ze sferą życia duchowego, które aktualizuje się w sumieniu wychowanka, ale także w jego działaniu inspirowanym przyjętymi wartościami, aspiracjami i motywacjami²⁷. Kwestia kształcenia sumienia w podmiotowym podejściu do wychowania dotyczy możliwości samookreślenia się, co jest

²³ Z. Bauman, *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1995, s. 28.

²⁴ A. Folkierska, *Wychowanie i pedagogika w perspektywie hermeneutycznej*, dz. cyt., s. 662.

²⁵ Tamże.

²⁶ Zob. M. Heidegger, *Bycie i czas*, dz. cyt.

²⁷ Por. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, dz. cyt., s. 198–199.

jednym z jego celów. Jarosław Michalski podkreśla, że sumienie zawarte jest w podmiocie i go określa. Zatem kształcenie sumienia rozumie się jako prowadzenie ucznia przez nauczyciela do radykalnego samokształcenia. Sumienie kształtuje człowieka dojrzałego, a nie odwrotnie. Istotne jest, by człowiek oddał siebie do własnej dyspozycji, wtedy sumienie ujawni się jako realność jego egzystencji i urzeczywistni umiejętność „bycia”²⁸.

Rzeczywistość wychowania jest jedną z form wyrażania się człowieka, którą postrzega się jako fakt ludzki (tzn. dotyczący człowieka) i jednocześnie jako fakt egzystencjalny (tzn. dotyczący istoty egzystencji ludzkiej). Przybiera ona specyficzne cechy, zmierza do specyficznych celów i obejmuje specyficzne sposoby istnienia człowieka²⁹.

Współczesna refleksja nad edukacją, czy szeroko rozumianym wychowaniem, ukierunkowana jest na szukanie skutecznych rozwiązań w celu wspierania wzrostu i rozwoju osoby przez całe jej życie. Podkreśla się potrzebę wszechstronnego rozwoju człowieka, uwzględniającego wymiar materialno-cielesny, jak i duchowy. Celem edukacji, rozumianej jako trwający nieustannie proces, jest kształcenie człowieka jako osoby, jako podmiotu. Zakłada się, że proces ten ma uzdalniać człowieka do kształtowania swojego życia w warunkach wzrastających problemów z samo-określaniem się i coraz większej własnej odpowiedzialności³⁰.

W takim rozumieniu edukacja jest zmierzaniem w kierunku realizacji własnej celowości człowieka, która może się urzeczywistnić przy założeniu, że jest on na nią podatny i dąży do podejmowania zadań i zdobywania coraz większej samodzielności. J. Michalski wyjaśnia, że podatność na kształcenie (edukację/wychowanie) jest podstawową wartością, określającą i uzasadniającą ludzką egzystencję i koegzystencję. Pozwala na przejście z nieokreśloności do określoności, która polega na ukształtowaniu oryginalnej indywidualności w podmiocie i przez ten podmiot³¹. Podkreśla również, że w nowoczesnej teorii edukacji „każdy cel działania pedagogicznego wymaga autonomii i dojrzałości, samodzielności i samookreślenia podmiotu. Każdemu człowiekowi z góry zadane jest urzeczywistnienie człowieczeństwa w swoim byciu

²⁸ Por. J. Michalski, *Edukacja i religia jako źródła rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne*, dz. cyt., s. 137.

²⁹ Por. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, dz. cyt., s. 199.

³⁰ Zob. J. Michalski, *Edukacja i religia jako źródła rozwoju egzystencjalno-kognitywnego*, dz. cyt., s. 60.

³¹ Por. tamże, s. 62–63.

człowiekiem (Johann H. Pestalozzi). U podstawy takiego myślenia leży fakt, że człowiek podlega procesowi edukacji, a co za tym idzie, nie jest on istotą określoną i utwierdzoną, lecz dającą się kształtować i współdziałać przy określeniu siebie samego. Istota ta egzystuje i koegzystuje w kontekście własnej pracy nad swoim przeznaczeniem³². Podatność na edukację jest częścią ludzkiego doświadczenia, gromadzonego dzięki różnym procesom nauczania i uczenia się. Istotna jest tu relacja zachodząca między poznaniem a doświadczeniem, które się wzajemnie uzupełniają, pobudzając różne zdolności poznawcze człowieka. Wynika to również z tego, że człowiek kształtuje się w bezpośrednim działaniu podczas eksplorowania rzeczywistości w praktyce oraz w podejmowaniu konkretnych zadań. Kontakt z przedmiotami i odkrywanie ich przeznaczenia są zgodne z tym, co M. Heidegger nazywa interpretacją świata, ale także odkrywaniem sensu. Uwzględniając w procesie edukacyjnym potrzebę podejmowania zadań, należy pozwolić wychowankowi na dokonanie wyboru jego treści. Warunkiem koniecznym jest związek treści zadania „z podmiotem i kontekstem jego życia w teraźniejszości przy uwzględnieniu przeszłości i przyszłości”³³. Podatność na edukację i dążenie do podejmowania zadań ściśle wiążą się z samodzielnością i odpowiedzialnością wychowanka, które są kształtowane w odpowiednich sytuacjach wychowawczych. Zdaniem J. Michalskiego, „samodzielność edukacyjna ściśle związana jest z samowychowaniem jednostki, polegającym na jej indywidualności i odpowiedzialności w podejmowaniu decyzji, jako realizacji wolności”³⁴.

Przedstawiona koncepcja edukacji traktuje człowieka jako podmiot i uznaje go za osobę, która zna siebie i zakres swoich zadań do wypełnienia, przy zachowaniu postulatów uwzględnienia i poszanowania wolności, związków historycznych i własnego języka. Są to nie tylko założenia rozumiane jako postulaty, ale i warunki edukacji/wychowania człowieka we współczesnym świecie. Kształtowanie własnej indywidualności, samodzielności, odpowiedzialności, podejmowanie zadań, odkrywanie sensu świata i siebie są podstawą podmiotowego podejścia do edukacji/wychowania, które w kontekście religii nabierają dodatkowego znaczenia.

Konkludując te rozważania, warto przywołać na koniec definicję wychowania sformułowaną przez Wilhelma Diltheya, który pod tym

³² Tamże, s. 65.

³³ Tamże, s. 68.

³⁴ Tamże, s. 71.

pojęciem rozumie: „planową działalność, przez którą dorośli dążą do kształtowania życia duchowego dorastających”³⁵. Bogusław Milerski interpretując ją stwierdza, że „istotą wychowania nie są więc w pierwszym rzędzie sprawności, umiejętności czy kompetencje, ale coś bardziej prymarnego – życie duchowe jednostki. Wychowanie nie jest więc celem samym w sobie, ale środkiem do rozwoju życia duchowego”³⁶. Podkreśla również, że życie duchowe jest procesem, „którego podstawą jest teleologia (celowościowy charakter), holizm (perspektywa i prymat całości) oraz możliwość strukturyzacji (życie duchowe jest strukturą)”³⁷. To, co J. Michalski nazywa podatnością na edukację, określane jest tu jako „ukształcalność”, rozumiana jako możliwość rozwoju i kształcenia jako takiego, która jest swoistą cechą człowieka. W tym znaczeniu wychowanie dotyka również sfery duchowej człowieka i jego celowego i holistycznego rozwoju.

W koncepcji wychowania dziecka S. Cavalletti mocno akcentowana jest jego podmiotowość, która wyraża się w praktyce edukacyjnej. Wychodząc od zaufania w zdolności „metafizyczne” dziecka i potrzeby nawiązywania relacji z Bogiem, dostrzegając jego godność, „wielkość”, która uwidacznia się w jego „małości”³⁸, pozwala się mu na dokonywanie wyboru własnego działania. Umożliwia to indywidualny i wszechstronny rozwój, uwzględniający zarówno wymiar materialno-cieleśny, jak i duchowy. Zastosowane zasady pedagogiczne M. Montessori oraz stworzenie odpowiednio przygotowanego otoczenia prowadzą dziecko w kierunku procesu samowychowania, samodzielności połączonej z odpowiedzialnością. Wychowanie dziecka w jej koncepcji odwołuje się także do uwzględniania poszanowania wolności, związków historycznych i własnego języka, co będzie przedmiotem dalszej analizy.

1.1. Wychowanie/edukacja religijna – wybrane zagadnienia

Współczesne rozumienie pojęcia „wychowanie religijne” sięga korzeniami do tradycji semickiej i greckiej. Jego znaczenie najczęściej wyprawdane jest z greckiego pojęcia *paideia* oraz *katēchein*. Oba terminy

³⁵ Definicję tę przytaczam za: B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna*, dz. cyt., s. 77–78.

³⁶ Tamże, s. 78.

³⁷ Tamże.

³⁸ S. Cavalletti, *Il bambino come parabola*, „Euntes Docete” 1972, t. 25.

wskazują na różne, ale uzupełniające się aspekty współcześnie rozumianego wychowania religijnego, a także narracyjnego konstruowania tożsamości religijnej człowieka.

Grecka *paideia* wyprowadzała zasady ludzkiego i społecznego postępowania z boskich zasad wszechświata, który nazywano „naturą” (*physis*)³⁹. Tym, co ją wyróżniało spośród różnych koncepcji wychowawczych innych narodów, był fakt, że brała ona pod uwagę nie tylko proces rozwoju człowieka, ale też wpływ, jaki wywierał nań przedmiot nauczania. Werner Jaeger, analizując grecką *paideię*, zwraca uwagę na formę nauczania, którą początkowo stanowiły dzieła Homera, a następnie cała literatura grecka. Powodem uznania jej za podstawową formę wychowania było to, że zawierała w sobie najszczytniejsze normy rządzące ludzkim życiem. Ponieważ uznawano, że wychowanie jest procesem kształtowania czy formowania, to „przedmiot nauczania odgrywał rolę formy, przez którą podmiot był kształtowany”⁴⁰. Zatem założenia greckiej *paidei* bazowały na pewnej trwałej i przyciągającej uwagę formie, która dawała idealny obraz człowieka jako wzorca do naśladowania, zawierający się w całej literaturze greckiej. Nie była ona jedynie odczytywana i przekazywana, ale podlegała interpretacji. Stanowiła źródło dla refleksji nad sensem życia ludzkiego i ideału człowieka⁴¹.

W tym sensie greckie podejście do *paidei* znalazło swoje odzwierciedlenie w chrześcijańskich koncepcjach wychowania, w których podstawowym źródłem nauczania i kształtowania była Biblia. Jednakże trzeba podkreślić, że Biblia nie była i nadal nie jest traktowana tylko jako zbiór przesłań moralnych. Refleksja nad księgami Pisma świętego, zwłaszcza tymi o charakterze historycznym, wskazuje na ich duchowy i wychowawczy sens. Studiowanie Biblii wzorowane na greckiej *paidei* prowadzi do przemiany i naśladowania

³⁹ W. Jaeger podkreśla, że „greckie pojmowanie natury nie tylko nie jest tożsame z naturalizmem w naszym dzisiejszym rozumieniu tego słowa, ale stanowi niemal jego przeciwieństwo”. W. Jaeger, *Wczesne chrześcijaństwo i grecka Paideia*, tłum. K. Bielawski, Homini, Bydgoszcz 2002, s. 40.

⁴⁰ Tamże, s. 101.

⁴¹ W greckiej *paidei* dostrzega się swoiste *praeparatio evangelica*, z której wyodrębniono pięć obszarów o wymiarze wychowawczym. Są to: antropologia, teologia, chrystologia, eschatologia, aretologia. Por. S. Jankowski, *Greckie tło nowotestamentalnej pedagogii*, w: „Wy mnie nazywacie ‘Nauczycielem’ i ‘Panem’ i dobrze mówicie” (J 13,13). *Wychowanie w tradycji biblijnej późnożydowskiej i wczesnochrześcijańskiej*, red. J. Bagrowicz, S. Jankowski, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2010, s. 71–95 oraz J. Kochel, Z. Marek, *Pedagogia biblijna w katechezie*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012, s. 61–67.

Chrystusa (*imitatio Christi*)⁴². Ten chrześcijański ideał wychowawczy powinien być realizowany według filozoficznego pojmowania *paidei*. Jerzy Bagrowicz dodaje, że „Ojcowie Kościoła i pisarze wczesnochrześcijańscy sądzili, iż chrześcijaństwo może wykorzystać dorobek kultury helleńskiej, nie tracąc przy tym nic ze swej oryginalności, co widoczne jest zwłaszcza w wychowaniu. Ojcowie Kościoła mieli odwagę akceptowania *paidei* greckiej, dążąc jednak do przekształcenia jej w *paideię* Chrystusa”⁴³.

W. Jaeger wyjaśnia, że „metafora, mówiąca o stopniowym rozwoju osobowości i jej duchowej natury implikuje analogie do fizycznej natury człowieka, ale rozwój osobowości jest w swoisty sposób odmienny od rozwoju ciała, a potrzeby duszy zaspokajane będą odmiennie od cielesnych. Duchowy proces zwany wychowaniem nie jest bowiem czymś spontanicznym, wymaga ciągłej troski. Cnoty, czy to moralne, czy intelektualne, są owocem zarówno natury człowieka, jak i nauczania”⁴⁴. Jednakże wychowanie chrześcijańskie nie oznaczało nauczania doktryny chrześcijańskiej, ale było świadomym dążeniem „do zrozumienia zasady rozwoju osobowości człowieka tak, by spełniał on najważniejsze wymagania stawiane przez grecką filozofię edukacyjną”⁴⁵. *Paideia* chrześcijańska „pragnie wynieść człowieka na wyższy, duchowy poziom, nie zaprzeczając wartościom greckiej tradycji (piękno – dobro – prawda), utrzymuje, że ich wiara [tj. chrześcijan – B.S.] wypełnia wychowawczą misję wobec ludzkości w stopniu wyższym niż do tej pory”⁴⁶.

W kontekście konstruowania narracyjnej tożsamości religijnej wspólną cechą greckiej i chrześcijańskiej *paidei* jest wybór formy nauczania, jaką stanowi literatura, czyli opowiadanie-narracja oraz sposób jej interpretacji. Odbiór dzieła nie może być jedynie przekazem wiedzy czy zbioru norm moralnych, ale formą kształtującą osobowość człowieka.

Takie rozumienie *paidei* ukierunkowuje dalsze rozważania nad założeniami koncepcji S. Cavalletti w tym właśnie nurcie, bowiem podstawą jej wychowania jest Biblia wraz z jej narracyjnym charakterem przepowiadania, co będzie przedstawione w kolejnym rozdziale.

⁴² Por. W. Jaeger, *Wczesne chrześcijaństwo i grecka paideia*, dz. cyt., s. 102–104.

⁴³ J. Bagrowicz, *Wychowanie człowieka jako osoby w świetle pedagogiki chrześcijańskiej*, w: *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja, współczesność, nowe wyzwania*, red. J. Michalski, A. Zakrzewska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 49.

⁴⁴ Tamże, s. 99.

⁴⁵ Tamże, s. 98.

⁴⁶ J. Kochel, Z. Marek, *Pedagogia biblijna w katechezie*, dz. cyt., s. 66.

Natomiast wychowanie religijne, wywodzące się z greckiego terminu *katēchein*, ma charakter „nauczania”, „informowania” czy „pouczania”. Ściśle wiąże się ono z katechezą, której znaczenie wyprowadzono z greckiego terminu *katēchéō*⁴⁷. Słowo to składa się z przedrostka *katà*, który oznacza wskazywanie kierunku – z góry na dół, oraz z czasownika *ēchéō*, czyli „brzmieć”, „rozbrzmiewać”. Ich połączenie tworzy słowo „rozbrzmiewać” i wyjaśniane jest jako „głos ludzki, którego rozbrzmiewający dźwięk wywołuje u słuchającego człowieka echo”⁴⁸. Dosłownie oznacza zatem „wywoływać echo”. Odczytywane jest ono w kontekście głoszenia, które mocą słowa wywołuje echo, zapraszając jednocześnie do udzielenia odpowiedzi. Słuchanie jest jednym ze sposobów odpowiadania, ale też pierwszym momentem procesu nauczania, po którym następuje interioryzacja, a następnie działanie lub jego zaniechanie.

Wychowanie religijne jest zatem udzielaniem pomocy człowiekowi, aby był w stanie udzielać odpowiedzi na Boże zaproszenie do życia z nim we wspólnocie poprzez okazywaną wiarę i posłuszeństwo⁴⁹.

Katechezę należy też traktować jako „spotkanie w wierze tych, którzy nauczają, i tych, którzy bywają nauczeni”⁵⁰. Już w tym określeniu widać podmiotowe podejście do wychowania religijnego. Współcześnie katecheza jest jedną z podstawowych form posługi słowa w Kościele, czyli pogłębionym przekazem orędzia zbawienia. Katecheza jest rozumiana jako wychowanie w wierze dzieci, młodzieży i dorosłych. Jest nauczaniem doktryny chrześcijańskiej, która przekazywana w sposób systematyczny i całościowy wprowadza wierzących w pełnię życia chrześcijańskiego⁵¹.

Pojęcie „katecheza” jest często zamiennie stosowane z terminem „wychowanie religijne”. Zbigniew Marek zwraca jednakże uwagę, że „przy ustalaniu relacji zachodzących między tymi pojęciami należy pamiętać, że o ile od wychowania religijnego Kościół oczekuje nabycia umiejętności

⁴⁷ Zob. R. Rubinkiewicz, *Nowotestamentalna idea przepowiadania*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe” 1978, nr 3; H.W. Beyer, *Katecheō*, w: *Theologisches Wörterbuch zum Neuen Testament*, t. 3, red. G. Kittel, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 1979, s. 638–640.

⁴⁸ R. Murawski, *Katecheza (pojęcie i natura)*, w: *Wokół katechezy posoborowej*, red. R. Chałupniak i in., Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego UO, Opole 2004, s. 143.

⁴⁹ Por. R. Murawski, *Wychowanie w wierze: co to jest?*, dz. cyt., s. 23.

⁵⁰ Jan Paweł II, *Wierzę w Boga Ojca Stworzyciela*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 1987, s. 13.

⁵¹ Por. Jan Paweł II, *Adhortacja apostolska „Catechesi tradendae”*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 1979, punkt 18.

religijnego interpretowania życiowych wydarzeń oraz otaczającej go rzeczywistości, o tyle w przypadku katechezy mamy do czynienia z zadaniami, nazywanymi funkcjami katechezy: nauczaniem, wtajemniczeniem i wychowaniem⁵². A zatem w takim kontekście wychowanie jest tylko jedną z tych funkcji. To rozróżnienie uświadamia, że wychowanie religijne może być ujmowane w wąskim znaczeniu (jako jedna z funkcji katechezy) albo szeroko, kiedy jest utożsamiane z katechezą z wszystkimi jej funkcjami i zadaniami. W niniejszym opracowaniu przyjęto szerokie rozumienie zarówno pojęcia „wychowanie”, jak i „wychowanie religijne”.

Nie można również traktować katechezy jako szkolnego nauczania religii. Są to dwie odrębne, a zarazem wzajemnie i wielorako przyporządkowane sobie rzeczywistości⁵³. Istotne jest zatem wyjaśnienie czym one są. Brak jasności co do tego prowadzi do pomniejszenia znaczenia którejsz z nich, a także wprowadza pewien terminologiczny chaos⁵⁴.

Zdaniem Dariusza Kurzydły, nauczanie religii i katecheza nie powinny siebie zastępować, bowiem przypisuje się im odmienną rolę. W *Dyrektorium ogólnym o katechizacji* zapisano: „Tym, co nauczaniu religii w szkole nadaje szczególną cechę, jest fakt, że jest ono wezwane do przeniknięcia na obszar kultury oraz wejścia w relacje z innymi dziedzinami wiedzy. Jako oryginalna forma posługi słowa nauczanie religii w szkole uobecnia Ewangelię w systematycznym i krytycznym osobistym procesie przyswojenia kultury” (nr 73).

Według D. Kurzydły „obecność treści religijnych w kontekście całościowej wiedzy poznawanej przez uczniów w szkole pozwala zobaczyć tę wiedzę w głębszej perspektywie. Z tego względu w *Dyrektorium* wspomina się o koniecznym dialogu interdyscyplinarnym, w języku dydaktycznym powiedzielibyśmy o korelacji lekcji religii z innymi przedmiotami szkolnymi czy programem nauczania. To dlatego obecność religii ma tak niezwykłą wartość dla ucznia: uwzględni szersze aspekty wszystkiego, co można poznać. Więcej, zaprasza do zainteresowania się stroną duchową rzeczywistości, w którą wtajemniczenie jest zadaniem katechezy⁵⁵”.

⁵² Z. Marek, *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, dz. cyt., s. 156.

⁵³ „Relacja między nauczaniem religii w szkole i katechezą jest relacją zróżnicowania i komplementarności. Istnieje nierozdzielny związek i zarazem jasna różnica między nauczaniem religii i katechezą”. Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, Pallottinum, Poznań 1997, nr 73 (dalej w skrócie: DOK).

⁵⁴ Zob. D. Kurzydło, *Kerygmaticzny i antropologiczny wymiar katechezy. Próba redefinicji katechezy*, „Studia Katechetyczne” 2012, t. 8, s. 82–102.

⁵⁵ Tamże, s. 83.

Wychowanie religijne jest realizowane przede wszystkim w środowisku rodzinnym, ale jest ono wspomagane zarówno przez szkołę, jak i parafię. Każdy z tych podmiotów wypełnia swoje zadania w inny sposób i pełni odmienną oraz niepowtarzalną rolę, uzupełniając się nawzajem. Autor podkreśla, że „nauczanie religii jest działaniem Kościoła w procesie wszechstronnego oglądu rzeczywistości, nadawania sensu różnorodnym zjawiskom społecznym, cywilizacyjnym i kulturowym, pomaga w krytycznym przyswajaniu sobie tego, co można poznać. Katecheza jest dziełem parafii, w której rozpoznajemy, jak poznany w szkole (lub w inny sposób) świat zmierza ku Bogu, Stwórcy wszystkiego, i nawiązujemy z Nim osobową, głęboką i opartą na miłości więź”⁵⁶.

To rozróżnienie jest istotne również w kontekście (re)konstrukcji założeń teoretycznych koncepcji S. Cavalletti. Analiza założeń tej koncepcji oraz przedstawiona geneza i warunki jej kształtowania wskazują, że należy ją traktować bardziej jako katechezę w znaczeniu formacyjnym realizowanym jako dzieło parafii, niż wprowadzającą w kulturę szkolną naukę religii.

Wychowanie religijne odnosi się do dwóch wymiarów ludzkiej rzeczywistości. Jeden z nich dotyczy działań wychowawczych i empirycznego objaśniania natury ludzkiej. Drugi, teologiczny, obejmuje sferę duchową, czyli religijny aspekt ludzkiego życia i wyjaśnia znaczenie wiary w kształtowaniu osoby⁵⁷. W perspektywie pedagogicznej akcentuje się ten pierwszy wymiar. Natomiast w wymiarze teologicznym dąży się do wyjaśniania rzeczywistości wychowawczej, ze szczególnym uwzględnieniem relacji zachodzącej między Bogiem a człowiekiem, respektowania Bożego prawa oraz odkrywania jego godności i przeznaczenia⁵⁸.

W pedagogicznych dyskusjach mających miejsce w ostatnich latach zwraca się uwagę na potrzebę interdyscyplinarnego podejścia do wychowania i kształcenia religijnego (edukacji religijnej) oraz włączenia tego obszaru badań w dziedzinę pedagogiki⁵⁹.

Coraz częściej podejmowane są rozważania na temat edukacyjnego potencjału religii⁶⁰, jej znaczenia w wychowaniu człowieka i kształtowa-

⁵⁶ Tamże, s. 84.

⁵⁷ Z. Marek, *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, dz. cyt., s. 157.

⁵⁸ Por. tamże, s. 157.

⁵⁹ Próby interdyscyplinarnego podejścia do edukacji religijnej podejmuje między innymi Z. Marek, *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, dz. cyt.

⁶⁰ *Edukacyjny potencjał religii*, red. J. Bagrowicz, J. Horowski, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2012.

niu jego tożsamości kulturowej⁶¹. Zdaniem M. Nowaka, „wychowanie człowieka i pedagogika bardzo ściśle łączą się z problematyką religijną i z religijnością w ogólności”⁶². Rzeczywistość religijna jest zdolna dać człowiekowi spójną motywację do jego wielorakiej działalności, a „religia, wkraczając w kontekst istnienia i działania człowieka, nadaje im znaczenie ogarniające, a zarazem przekraczające wszelkie inne horyzonty znaczeń – można je więc określić jako uniwersalizujące i transcendujące”⁶³.

Etymologiczne znaczenie słowa „religia” jest wyznaczone nie tylko przez różne warianty semantyczne, które w zależności od ich przyjęcia wyjaśniają działania wychowawcze podejmowane w ramach wychowania religijnego, ale również wskazują na jego etapy, które są ze sobą integralnie połączone. „Religia” od słowa *relegare* oznacza – ponownie czytać (odczytywać), *religare* – związać ze sobą i *religiere* – ponownie wybrać⁶⁴. Pierwsze znaczenie można porównać do procesu głoszenia/słuchania nauki – słowa Bożego (narracyjny kontekst refleksji), drugie wskazuje na nawiązanie osobowej relacji z Chrystusem, którego człowiek poznaje podczas refleksji i interioryzacji głoszonego słowa (jest to równocześnie cel katechety), co dokonuje się za pośrednictwem liturgii i sakramentów, trzecie znaczenie odnosi się do odpowiedzi danej w wolności i odpowiedzialności, która może być równoznaczna albo przyjęciem nauki, albo jej odrzuceniem.

Inną podnoszoną kwestią jest to, że edukacja religijna nie może być tylko i wyłącznie lokowana w zakresie nauk teologicznych (katechetycznych) i filozoficznych, bowiem dotyczy wspomagania integralnego rozwoju człowieka dokonującego się w ramach procesu edukacyjnego. Jej miejsce powinno znajdować się pedagogice, która zajmuje się wszelkimi działaniami związanymi z szeroko rozumianym procesem edukacyjnym.

Przez integralne wychowanie rozumie się poszanowanie i rozwijanie transcendentnego wymiaru człowieka i jego związku z Bogiem, bez zacierania jego wieloaspektowego powiązania ze światem przyrody⁶⁵. Istotny jest tu wymiar podmiotowy i relacyjny wychowania, który ma

⁶¹ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, dz. cyt.

⁶² M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, dz. cyt., s. 200.

⁶³ Tamże, s. 201.

⁶⁴ Por. J. Michalski, *Edukacja i religia jako źródła rozwoju egzystencjalno-kognitywnego*, dz. cyt., s. 107.

⁶⁵ J. Maritain, *Humanizm integralny*, brak tłum., Veritas, Londyn 1960, s. 119. Za: M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, dz. cyt., s. 202.

służyć osobowemu życiu i wzrastaniu w człowieczeństwie. W takim pojęściu człowiek ujmowany jest jako podmiot w odróżnieniu od świata rzeczy i przedmiotów. Posiada godność osoby, na którą składa się rozumność i wolność. Jest istotą cielesno-duchową (inaczej ujmując, składającą się „ze zintegrowanej całości fizyczno-psychiczno-duchowej, z wszelkimi przynależnymi jej osobowymi właściwościami, takimi jak: jedność i integralność substancjalna, wolność, suwerenność i autonomia, rozumność, samostanowienie i godność”⁶⁶).

W *Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim* ogłoszonej przez II Sobór Watykański w 1965 roku postulowano rozwijanie integralnej wizji człowieka i wychowania: „Prawdziwe zaś wychowanie dąży do kształtowania osoby ludzkiej, mając na uwadze jej cel ostateczny i jednocześnie dobro społeczeństw, których członkiem jest człowiek. [...] Wykorzystując postęp nauk psychologicznych, pedagogicznych i dydaktycznych, należy pomagać dzieciom i młodzieży w harmonijnym rozwijaniu wrodzonych zalet fizycznych, moralnych i intelektualnych oraz w stopniowym nabywaniu coraz większego poczucia odpowiedzialności za właściwe kształtowanie życia i dążenie do prawdziwej wolności tak przez nieustanny wysiłek, jak i przez odważne i wytrwałe przezwyciężanie przeszkód”⁶⁷.

Wychowanie „do prawdziwej wolności” jest wyrazem podmiotowego traktowania człowieka. Ważne jest połączenie zamierzenia z jego urzeczywistnianiem. Zakłada się, że podmiot posiada możliwość rozpoznania siebie jako takiego oraz kształtowania zgodnie z wyznaczonymi celami. Podmiotowość w chrześcijańskiej koncepcji polega na realizacji transcendencji w kierunku nieskończonego horyzontu poznania i wolności⁶⁸. Integralna wizja wychowania odnosi się do kształtowania życia we wszystkich jego wymiarach, które należy realizować nie tylko w wolności, ale równocześnie jako wolność. Zdaniem J. Michalskiego, „zrozumienie wolności możliwe jest jedynie w skończoności i związane jest z przyjęciem ograniczeń warunkujących zdolność podmiotu do transcendencji swojej wolności”⁶⁹. Oprócz wolności, kształcenie osoby ludzkiej ukie-

⁶⁶ L. Marszałek, *Duchowość dziecka*, dz. cyt., s. 14.

⁶⁷ *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim (Gravissimum educationis)*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, Dekrety, Deklaracje*, Pallottinum, Poznań 2002, s. 315.

⁶⁸ Por. T. Kukołowicz, E. Całka, *Podmiotowość wychowanek*, w: *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1993, s. 81–87.

⁶⁹ J. Michalski, *Edukacja i religia jako źródła rozwoju egzystencjalno-kognitywnego*, dz. cyt., s. 129.

runkowane powinno być na odpowiedzialność, która ma się urzeczywistniać w jej postawie i działaniu. Wychowanie zakłada, że człowiek dąży do samookreślenia siebie, odkrywania i realizowania własnego sensu życia, a to wiąże się z kształtowaniem autonomii jednostki, godności oraz odpowiedzialności.

Zagadnienie to rozwinęła również hermeneutyczna pedagogika religii, która nawiązuje do „podmiotowości jednostkowego ucznia, nawołując ucznia do wyjścia poza codzienność i do przejęcia odpowiedzialności zarówno za rozumienie siebie samego, jak i za sposób bytowania w świecie”⁷⁰. Jak zauważa B. Milerski, takie rozumienie edukacji religijnej (w znaczeniu procesu kształcenia) jest wynikiem integracji hermeneutyki tekstu i dziejowości rozwijanej w duchu W. Diltheya z hermeneutyką ontologiczną i egzystencjalną Martina Heideggera i Rudolfa Bultmanna.

Wyodrębnianie się (najpierw tylko w Niemczech) pedagogiki religijnej jako subdyscypliny oraz prowadzenie badań, których przedmiotem stała się teoria edukacji religijnej, spowodowało przeniknięcie do polskiej pedagogiki, jak i katechetyki opracowanych przez nią paradygmatów. Po pierwsze, pedagodzy niemieccy zwrócili uwagę na istotę rozumienia, które stało się podstawową kategorią dydaktyki hermeneutycznej pedagogiki religii, po drugie zauważyli potrzebę zachowania związku między realnym doświadczeniem człowieka a edukacją religijną. W ramach swoich badań stwierdzili, że proces kształcenia powinien być związany ze swoistym „odnowieniem umysłu” realizowanym w bezpośrednim kontakcie z tekstami, których odszyfrowanie prowadzi do odkrycia egzystencjalnej prawdy o sposobach rozumienia i bytowania człowieka⁷¹. Tłumaczyli, że odczytywanie tekstów nie ma polegać na odtwarzaniu ich genezy (zwłaszcza historii powstania, motywacji autora itp.), ale na pozyskiwaniu nowych sposobów rozumienia własnej egzystencji. W edukacji religijnej źródłem nauczania jest Biblia, a narracyjny wymiar katechezy wspiera jej zrozumienie i interpretację. Ta propozycja egzystencjalnej interpretacji tekstów odwoływała się do analizy procesu i struktury rozumienia oraz jego uwarunkowań. We współczesnej pedagogice religii zwraca się uwagę, że zagadnienia egzystencjalne należy przedstawiać w kontekście rzeczywistych problemów z jakimi dzisiaj spotyka się człowiek. Edukacja religijna musi bowiem zachować związek z rzeczywistością, czyli realnymi

⁷⁰ B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna*, dz. cyt., s. 153.

⁷¹ Tamże, s. 153.

sytuacjami, których doświadcza wychowanek. Dobór treści nauczania powinien być zatem wynikiem identyfikacji i opisanie elementarnych doświadczeń człowieka, które są punktem wyjścia dla procesu kształcenia religijnego⁷².

Edukacja religijna w koncepcji egzystencjalno-hermeneutycznej nie polega na biernej recepcji wiedzy, ale jest krytyczną interpretacją przeszłości, która ma kształtować teraźniejsze i przyszłe życie człowieka. Proces rozumienia zachodzi wtedy, gdy człowiek spotyka świat i go rozumie. Nauczanie, która zmierza do tego, by człowiek odnalazł samego siebie, jest poznaniem rzeczywistości wraz z jej uwarunkowaniami i możliwościami, z jednoczesnym jej rozumieniem⁷³, co ma miejsce w koncepcji S. Cavalletti. W tym miejscu tylko zasygnalizuję, że wypracowana przez nią metoda znaków i bezpośredni kontakt z wybranymi tekstami biblijnymi, które są interpretowane w trzech wymiarach czasowych, prowadzą do kształtowania narracyjnej tożsamości. Pozwalają dziecku odnieść się do jego aktualnej sytuacji i zrozumieć daną rzeczywistość w szerszym kontekście.

1.2. Cele i zadania wychowania religijnego

Wychowanie religijne (edukacja) jest wspieraniem osoby w poszukiwaniu Boga, kształtowaniem jego obrazu oraz odkrywaniem istoty jego związków z człowiekiem⁷⁴, co ma prowadzić do nawiązania z nim osobowej relacji.

Z. Marek zauważa, że wychowanie religijne poszerza człowiekowi możliwości postrzegania siebie i otaczającego go świata. Elementami charakteryzującymi wychowanie religijne są:

- „otwarcie się na najgłębsze zdolności osoby, w tym zdolność poznania, kochania, bycia wolnym czy życia bez ograniczeń (nieśmiertelność);
- przewyżczanie własnego wyobcowania, które możliwe jest w Bogu ofiarującym człowiekowi swą przyjaźń i miłość na całą wieczność;
- odnajdywanie siebie, to znaczy odkrywanie swego przeznaczenia do odniesienia sukcesu;

⁷² Tamże, s. 156.

⁷³ Por. C. Rogowski, *Koncepcje katechetyczne po Soborze Watykańskim II*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1997, s. 18–22.

⁷⁴ Por. Z. Marek, *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, dz. cyt., s. 70.

- życie z Bogiem w szczęściu i miłości bez kresu⁷⁵.

Założenia wychowania religijnego realizowane są między innymi w ramach katechezy, która jest rozumiana jako jedna z form posługi słowa. Poniżej krótko zostaną przedstawione zapisane w dokumentach Kościoła cele, zadania i funkcje katechezy, bowiem będą stanowić one podstawę do dalszej refleksji nad (re)konstrukcją teorii wychowania religijnego w koncepcji S. Cavalletti i oceny jej zgodności z zapisanymi wytycznymi. Katecheza jest w swej istocie harmonijnym połączeniem trzech elementów: 1) biblijnego – przekaz Objawienia Bożego; 2) teologiczno-doktrynalnego – refleksja nad orędziem zbawienia; 3) egzystencjalnego – ewangeliczna interpretacja doświadczeń życiowych człowieka⁷⁶. Te trzy elementy zmierzają do wyłniana funkcji katechezy: nauczania, wychowania i wtajemniczenia w procesie ewangelizacji oraz do realizacji celu zapisanego w dokumentach katechetycznych Kościoła katolickiego w Polsce⁷⁷, którym jest „prowadzenie do wiary dojrzałej”⁷⁸ i doprowadzenie nie tylko do spotkania z Jezusem, ale do zjednoczenia, a nawet do nawiązania z nim głębokiej zażyłości⁷⁹. Oprócz tak sformułowanego celu nadrzędnego, który został określony w tychże dokumentach, dodatkowo wymienia się sześć zadań katechezy, które go uszczegóławiają. Jest to rozwijanie poznania treści wiary, wychowanie liturgiczne, formacja moralna, wychowanie do modlitwy, do życia wspólnotowego i wprowadzenie do misji⁸⁰.

⁷⁵ Tamże, s. 161.

⁷⁶ Konferencja Episkopatu Polski, *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2001, nr 18 (dalej w skrócie: PDK). Por. P.T. Goliszek, *Katecheza a osoba. Wybrane zagadnienia z metodologii personalistycznej w katechezie*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2010, s. 20. Zob. też. R. Murawski, *Katecheza (pojęcie i natura)*, dz. cyt.

⁷⁷ Konferencja Episkopatu Polski, *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*. dz. cyt. Dokument ten został opracowany na podstawie *Dyrektorium ogólnego o katechizacji* wydanego w Watykanie w 1997 roku. W tekście przywołuję polski dokument w celu weryfikacji zgodności z wytycznymi badanej koncepcji w kontekście dalszej jej aplikacji w naszym kraju.

⁷⁸ DOK 80.

⁷⁹ DOK 81; PDK 21.

⁸⁰ Szczegółowego omówienia celu, zadań i funkcji katechezy dokonali m.in.: R. Czekalski, *Katecheza komunikacją wiary*, Płocki Instytut Wydawniczy, Płock 2006; R. Murawski *Katecheza (pojęcie i natura)*, dz. cyt.; P.T. Goliszek, *Katecheza a osoba. Wybrane zagadnienia z metodologii personalistycznej w katechezie*, dz. cyt.

W celu przybliżenia założeń narracyjnego wymiaru katechezy skupię się najpierw na scharakteryzowaniu pierwszego elementu, który z racji odwoływania się do tekstów biblijnych i dążenia do kształtowania religijnej tożsamości dzieci/uczniów ściśle koresponduje z kategorią narracji. W następnej kolejności przedstawię trzy zadania szczegółowe katechezy, które jednocześnie wprowadzają do rozważań na temat roli narracyjnego kształtowania tożsamości w koncepcji S. Cavalletti. Koncepcja ta łączy bowiem głoszenie słowa oraz przekaz historii biblijnej z liturgią, życiem moralnym i modlitwą.

Pierwszym zadaniem jest rozwijanie poznania wiary, które jest przekazem orędzia dotyczącego Jezusa i jego nauki zawartej Piśmie świętym i w tradycji Kościoła⁸¹. Poznanie Jezusa ma pomóc w nawiązaniu osobistego spotkania z nim i prowadzić do rozwoju oraz pogłębienia wiary katechizowanego. Opisując to zadanie, autorzy dokumentów katechetycznych dostrzegają problem związany z relacją zachodzącą między poznaniem rozumowym, opartym na zasadach scjentyzmu, a poznaniem przez wiarę, między którymi, ich zdaniem, nie ma jednak sprzeczności. Przyswajane treści religijne, zgodnie z ich wewnętrzną intencją, mają pomóc w interpretowaniu życia ludzkiego według nauki Chrystusa⁸². W tym punkcie autorzy dokumentów katechetycznych uwzględnili antropologiczny wymiar katechezy, co wyraża się w przesunięciu akcentu z czysto rozumowego poznawania treści wiary na doświadczenie konkretnego człowieka. Takie rozumienie poznawania wiary pozostaje w zgodzie z jedną z zasad wcześniej opisanego konstruktywizmu. Chodzi mianowicie nie tylko o intelektualne wyjaśnianie i rozumienie, ale przede wszystkim rozwijanie poznania wiary poprzez doświadczenie.

Rozwijanie poznania wiary, które w praktyce szkolnej nadal polega na przekazie wiedzy i treści religijnych do zapamiętania i odtwarzania, nie spełnia postulowanych założeń. Bez uwzględniania kontekstu społeczno-kulturowego oraz możliwości poznawczych i potrzeb dzieci (jeśli chodzi o dzieci młodsze, także uwzględniania opisanego wcześniej czynnika Piageta), katecheza nadal nie będzie mogła wyjść z impasu pozytywistycznego. Często jest to uwarunkowane szkolną rzeczywistością, a także brakiem możliwości wprowadzania nowych rozwiązań. Autorzy dostrzegają ten problem i dlatego podkreślają znaczenie współdziałania katechezy rodzinnej, parafialnej i nauczania w szkole w wypełnianiu

⁸¹ PDK 24.

⁸² Tamże.

zadań określonych w dokumentach katechetycznych⁸³. Trzeba zauważyć, że mimo starań, założeń, wytycznych i włożonej troski wszystkich zainteresowanych podmiotów zajęcia z religii mają inny cel, charakter i możliwość, niż katecheza parafialna⁸⁴. W szkolnej rzeczywistości trudno jest realizować niektóre zadania katechezy i dlatego obecnie szuka się nowych rozwiązań.

Katecheza ma prowadzić do rozwijania poznania wiary, które rodzi się z głoszenia słowa Bożego. Niezbędna jest tu wewnętrzna dyspozycja wychowanka do słuchania i interioryzowania przekazywanych treści, by mógł on odpowiedzieć na wezwanie płynące z głoszonego słowa Bożego. Niewątpliwie może w tym pomóc metoda narracyjna. Za jej wprowadzeniem do katechezy przemawiają: fakt rozumienia natury wiary chrześcijańskiej, która ma charakter dialogiczny i jest historycznie uwarunkowana (historia Boga z ludźmi⁸⁵), jej wymiar relacyjny i eschatologiczny, następnie jej sposób komunikowania (historia wiary jest wydarzeniem, które zostało ujęte w formie opowiadań i jest przekazywane innym), źródła (a zwłaszcza Pismo święte i chrześcijańskie Credo), a wreszcie język symboliczny i sam odbiorca.

Analiza doboru i układu treści w koncepcji S. Cavalletti wskazuje, że zarówno cel, jak i zadanie rozwijania poznania wiary koncentruje się na osobie Jezusa. Dzieci w wieku przedszkolnym poznają Go, odkrywając jego ziemskie i nadprzyrodzone pochodzenie poprzez wybrane teksty biblijne, zawierające w sobie symboliczne znaczenie. Poznają również Jego naukę przybliżającą tajemnicę królestwa Bożego. Ta wiedza, oparta na słowie, odwołuje się do pewnych znaków, doświadczeń, które są znane i bliskie dzieciom. Obraz światłości i ciemności, który towarzyszy dzieciom w ich codzienności, może im pomóc w zrozumieniu tajemnicy śmierci i zmartwychwstania. Kształtowanie obrazu Boga, który jest Miłością objawiającą się w oddawaniu „życia za swoje owce” powoduje u dzieci chęć „bycia” z Jezusem. To „bycie” polega na nawiązaniu relacji z nim, co przejawia się w modlitwie i uczestnictwie w sakramentach. Poznanawanie wiary na

⁸³ Tamże oraz PDK 25.

⁸⁴ O różnicach między zajęciami z religii a katechezą w doświadczeniach niemieckich, które nie są obce polskiej rzeczywistości, pisze M. Scheidler, *Narracja biograficzna i narracja zorientowana na tradycję jako podstawowe formy nauczania katechetycznego w: Narracyjny wymiar edukacji chrześcijańskiej*, dz. cyt., s. 95–118.

⁸⁵ E. Biemmi, *Narracyjny wymiar katechezy*, w: *Narracyjny wymiar edukacji chrześcijańskiej*, red. A. Królikowska, Akademia Ignatianum – Wydawnictwo WAM, Kraków 2012, s. 15.

wyższym poziomie polega na poszerzaniu przyswojonych w przedszkolu treści o wymiar moralny oraz o historię biblijną.

Wśród innych zadań katechezy, które łączą się ze sobą i stanowią wieloaspektową całość nakierowaną na realizacji nadrzędnego celu, jakim jest integralnie rozumiane wychowanie człowieka, a które z racji podejmowanego zagadnienia wymagają przybliżenia, należy wymienić: wychowanie liturgiczne, formacja moralna i wychowanie do modlitwy. W dokumentach katechetycznych wychowanie liturgiczne jest rozumiane jako nauczanie/wyjaśnianie sposobów celebracji tajemnic wiary, co ma poprzedzać udział w liturgii. Kładzie się nacisk na potrzebę łączenia przekazu wiedzy z chrześcijańskim życiem⁸⁶. W ramach wychowania liturgicznego stopniowo wprowadza się katechizowanego do pełnego, świadomego i czynnego uczestnictwa w liturgii, podczas której dochodzi do „komunii” z Jezusem. Zadanie to łączy się z funkcją wtajemniczenia sakramentalnego katechezy, które polega na wychowaniu pośrednim i bezpośrednim. W pierwszym znaczeniu są to działania prowadzące do nabywania podstawowych umiejętności, do których zalicza posługiwanie się symbolami, co jest ściśle związane z umiejętnością słuchania i obserwowania. Natomiast działania bezpośredniej inicjacji dotyczą religijnych objaśnień treści roku liturgicznego, których celem jest wprowadzenie do uczestnictwa w celebracji, w świętowanie liturgii sakramentów, które jest rzeczywistym spotkaniem z żywym Chrystusem w znakach liturgicznych sprawowanych w Kościele.

Katecheza na wszystkich etapach nauczania powinna uwzględniać liturgiczny wymiar życia chrześcijańskiego, czyli przygotowywać do świadomego przeżywania liturgii. Przede wszystkim istotne jest przygotowanie dzieci do uczestnictwa w Eucharystii i w sakramencie pokuty i pojednania. Dzieci starsze powinny być wprowadzane do lektury Pisma świętego, by na kolejnym etapie mogły świadomie wyznawać wiarę⁸⁷.

Katecheza liturgiczna łączy się z głoszeniem orędzia zbawienia, które – jako opowiadanie o wydarzeniach zbawczych – ma wymiar historyczny, ponieważ realizuje się w czasie: zostało zapoczątkowane w przeszłości, zrealizowane w zbawczym dziele Chrystusa, obecnie jest kontynuowane w Kościele i oczekuje na swoje dopełnienie. To zbawcze dzieło Chrystusa jest celebrowane w sprawowanych przez Kościół sakramentach. W koncepcji S. Cavalletti punktami stycznymi wychowania liturgicznego

⁸⁶ PDK 25.

⁸⁷ PDK 25.

i narracyjnego charakteru głoszenia prawd wiary (rozwijania poznania wiary) w katechezie są:

- historia zbawienia ukazywana za pośrednictwem katechezy biblijnej, dzięki której kształtowany jest obraz Boga stopniowo objawiającego się w wydarzeniach, tj. w Jego czynach i słowach przekazanych w Piśmie świętym, dążącego do nawiązania relacji z człowiekiem;
- usytuowanie sakramentów w ramach historii zbawienia za pośrednictwem katechezy mistagogicznej, która pomaga odczytywać te wielkie wydarzenia w terażniejszości człowieka i uobecniać je w liturgii (*memoriale*/pamiętka⁸⁸);
- odczytywanie tajemnic ukrytych w znakach za pośrednictwem katechezy liturgicznej i biblijnej, wyjaśniającej znaki czasów, ślady obecności i plan Boga⁸⁹;
- wyjaśnienie Symbolu wiary i treści moralnych za pośrednictwem katechezy doktrynalnej, rozwijającej poznanie wiary i wskazującej w jaki sposób realizuje się Boży plan zbawienia oraz na czym polega w nim udział człowieka.

S. Cavalletti wychowanie liturgiczne łączy z nauczaniem biblijnym, bowiem uważa, że Biblia i liturgia są nierozłączne. Jej podejście do przedstawiania dzieciom Mszy świętej ma charakter kerygmaticzny (głosi obecność Jezusa jako dobrego Pasterza), następnie proponuje odczytywanie znaków liturgicznych⁹⁰. Historia opowiedziana w Biblii jest uobecnianą w liturgii i dlatego w jej koncepcji dzieciom wyjaśnia się znaczenie znaków i gestów liturgicznych (sakramentów, w których uczestniczą – Mszy św. oraz chrztu świętego, który przyjęły). Starsze dzieci w ramach inicjacji sakramentalnej przygotowywane są do przyjęcia kolejnych sakramentów. W związku z tym poznają ich znaczenie poprzez odczytywanie modlitw, które towarzyszą liturgicznym gestom i widzialnym znakom.

Kolejnym zadaniem, jakie stawia się przed katechezą, jest formacja moralna, w szczególności rozumiana jako formacja sumienia. Podkreśla się, że nie chodzi w tym przypadku o przekazanie wiedzy na temat tego,

⁸⁸ „*Memoriale* [pamiętka] nie oznacza pamięci, czyli procesu mentalnego, dzięki któremu w sposób subiektywny mogą wewnątrz siebie rozpatrywać jakiś fakt z przeszłości; *memoriale* czyni to wydarzenie, które się obchodzi obiektywnie obecnym i umożliwia mi dziś [teraz, w tym momencie] w nim uczestniczyć. *Memoriale* jest rzeczywistością obiektywną, jest faktem, który dziś w sposób obiektywny się realizuje”. S. Cavalletti, *La storia del Regno di Dio. La liturgia e la costruzione del regno*, cz. 2, dz. cyt., s. 16.

⁸⁹ DOK 108.

⁹⁰ S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka*, dz. cyt., s. 97.

co jest moralnie dobre, a co złe, ale o ukształtowanie takich cech człowieka, by w wolności i odpowiedzialności odpowiadał Bogu, który jest Miłością⁹¹. Przy czym wskazuje się też, że moralność chrześcijańska wynika z dokonanego wyboru i podjętej decyzji bycia z Jezusem⁹². Punktem odniesienia dla katechezy moralnej powinno być Kazanie na Górze (Mt 5), w którym Jezus podejmuje na nowo Dekalog i wyciska na nim ducha błogosławieństw⁹³, oraz postawy ewangeliczne, które w pierwszej kolejności odwołują się do prawa miłości. Formacja moralna pomaga znaleźć odpowiedź na pytanie, które można powtórzyć za uczonym w prawie: „Co mam czynić, aby osiągnąć życie wieczne” (Łk 10,25). Te zagadnienia wynikają z postulatów katechezy kerygmatycznej.

Przykładem realizacji tych założeń w koncepcji S. Cavalletti są katechezy oparte na przypowieściach moralnych, które w sposób obiektywny, ale zarazem obrazowy wyjaśniają normy i postawy ewangeliczne, które głosił Jezus⁹⁴. Teksty przypowieści i „maksym” bezpośrednio odwołują się do sytuacji egzystencjalnych. Dzięki poznawaniu historii bohaterów przypowieści dzieci mogą ocenić ich postępowanie, a w następnej kolejności odnieść je do własnego doświadczenia, uczuć i wartości, co stymuluje rozwój tożsamości. Ponadto przekazana treść prowadzi do poznawczej konfrontacji i pozwala na dokonanie wolnego wyboru. Takim przykładem jest przypowieść o dobrym Samarytaninie (Łk 10,25-37), która wyjaśnia maksymę „Miłujcie waszych nieprzyjaciół” (Mt 5,44). Innym jest przypowieść o faryzeuszu i celniku (Łk 18,9-14), która wprowadza dzieci w rozumienie modlitwy, ale też pokazuje dwie postawy prezentowane przez bohaterów. S. Cavalletti proponuje, by ze starszymi dziećmi tę przypowieść rozważyć również w kontekście fragmentu z Mt 7,1-6, w którym odnajdujemy kolejną maksymę: „Czemu to widzisz drzazgę w oku swego brata, a belki we własnym oku nie dostrzegasz?”. Tekst przypowieści o nielitościwym dłużniku (Mt 18,23-35) wyjaśnia nie tylko słowa z modlitwy „Ojcze nasz” (i odpuść nam nasze winy...), ale też zasadę wielokrotnego odpuszczania („nie siedem, ale siedemdziesiąt siedem razy” – Mt 18,21-22). Charakterystyczną cechą takiego sposobu przekazywania treści moralnych jest bezpośredni kontakt z tekstem, a nie odwoływanie się do osobistych doświadczeń nauczyciela czy innych osób. Nie narzuca się

⁹¹ PDK 26.

⁹² DOK 104.

⁹³ DOK 85.

⁹⁴ Analiza dokonana zastała na podstawie wykładów S. Cavalletti oraz podręczników *Io sono il buon Pastore*, dz. cyt.

tutaj zasad, ale się je przedstawia w historiach bohaterów biblijnych, a następnie kieruje się uwagę dzieci na ich codzienność i sytuacje im bliskie. W ten sposób wykorzystana tu narracja jako metoda przekazu treści staje się środkiem integrowania własnego doświadczenia dzieci z historią biblijną.

Nawiązanie osobowej relacji z Jezusem i wejście z Nim w zażyłość, a także podtrzymywanie jej, wiąże się z kolejnym zadaniem zapisanym w dokumentach katechetycznych. Jest to wychowanie do modlitwy, która stanowi jedną z najwcześniejszych i najtrwalszych form życia religijnego człowieka. Zauważa się, że zanik praktykowania modlitwy w rodzinie wymaga szczególnej troski ze strony osób prowadzących katechazę. Zadanie to jest ukierunkowane na takie nauczanie modlitwy, które powinno ukazywać jej sens i formy praktykowania. Przesunięcie akcentu na nauczanie modlitwy, a raczej modlitw, które dzieci mają się nauczyć na pamięć, a następnie są z nich odpytywane i oceniane, mija się z rozumieniem istoty modlitwy oraz założeniami zapisanymi w dokumentach katechetycznych, w tym w podstawie programowej katechezy⁹⁵. Ograniczenie nauczania do poznania formuł modlitewnych i nawet ich rozumowego wyjaśniania, bez połączenia modlitwy (rozmowy) z głoszeniem słowa Bożego, na które udziela się (bądź nie w ramach przysługującej człowiekowi wolności) odpowiedzi, może prowadzić do wzmocnienia magicznego sposobu myślenia dzieci o modlitwie i ograniczać ich dalszy rozwój religijny. Modlitwa to podejmowanie dialogu z Bogiem, który jest jego inicjatorem. Jednym z warunków wychowania do modlitwy jest przekonanie o ciągłej obecności Boga w życiu człowieka, z którym nawiązuje on relację. Nauczanie modlitwy nie może zatem polegać na słownych pouczeniach, ale na jej praktykowaniu w odpowiednio przygotowanych warunkach i uwzględnieniu etapu rozwoju dzieci (zwłaszcza religijnego)⁹⁶. Jest ono realizowane w koncepcji S. Cavalletti, która przywiązuje wagę do modlitwy rozumianej jako odpowiedź na głoszenie prawd wiary. Każda prezentacja tematu ma

⁹⁵ Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, WAM, Kraków 2010, s. 19, 31–32. W treściach szczegółowych zostało zapisane, że dziecko przedszkolne modli się własnymi słowami, dziękuje i uwielbia Boga za dary, jakie otrzymuje, potrafi je wymienić, rozpoznaje wśród innych wypowiedzianych tekstów modlitwę Ojciec nasz i Zdrowaś Mario, wyjaśnia dlaczego powinno się modlić i modli się z grupą.

⁹⁶ O modlitwie w katechezie pisali m.in.: W. Słomka, *Modlitwa przedchrześcijańska a chrześcijańska*, „Ateneum Kapłańskie” 88(1996), s. 21–29; I. Werbiński, *Obecność Boga w modlitwie*, „Ateneum Kapłańskie” 1996, t. 126, nr 1(521), s. 29–42; J. Machniak, *Ludzki wymiar modlitwy*, „Ateneum Kapłańskie” 1996, t. 126, nr 1(521), s. 43–60; E. Osewska, *Wychowanie modlitewne dzieci w wieku przedszkolnym*, w: *Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym*, red. E. Osewska, J. Stala, Biblos, Tarnów 2005, s. 249–272.

prowadzić do spontanicznych wypowiedzi dzieci. Jeśli już mają być one uczone formułek modlitw, to korespondują one z usłyszaną treścią. Najczęściej proponuje się krótkie zdania z psalmów lub innych fragmentów biblijnych. Modlitwa „Ojciec nasz” rozważana jest z dziećmi starszymi po to, aby rozumiały one przesłanie wypowiedzianych w niej słów. Wykorzystuje się tutaj wiedzę, którą te dzieci już mają na temat Boga Ojca, królestwa Bożego, przypowieści moralnych.

Zadania katechezy (nie tylko te omówione powyżej, ale też wychowanie do życia wspólnotowego i wprowadzenie do misji Kościoła, można by też tu dodać: wychowanie do ekumenizmu) są realizowane w koncepcji S. Cavalletti. Skupienie się na opowiadaniu historii zbawienia prowadzi do kształtowania obrazu Boga, a człowiekowi pomaga w usytuowaniu się w niej. W liturgii i modlitwie dochodzi do spotkania Boga z człowiekiem, dzięki czemu ma on możliwość włączenia się w nurt wydarzeń historii zbawienia. Spotkanie, dialog, poznanie Boga dzięki znakom jego działania w historii opowiedzianej w Biblii – to wszystko stanowi pewne ramy pojęciowe prowadzące do dokonywania wolnych i świadomych wyborów, które z perspektywy wiary chrześcijańskiej nadają znaczenie oraz sens życiu.

Układ treści religijnych przedstawione cele i zadania może mieć charakter teocentryczny, chrystocentryczny lub chrystocentryczno-trynitarny. Katecheza teocentryczna najpierw pokazuje Boga jako Ojca i Stworzyciela, a dopiero w następnej kolejności koncentruje się na osobie Chrystusa. Układ treści w tym przypadku odpowiada chronologicznemu przebiegowi wydarzeń historii zbawienia, rozpoczynając od stworzenia świata. Natomiast, jak podaje *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, „chrystocentryzm oznacza [...], że Chrystus jest «ośrodkiem historii zbawienia», przedstawianej przez katechezę. Jest On bowiem ostatecznym wydarzeniem, do którego zmierza cała historia święta. On, przyszedłszy w «pełni czasu» (Ga 4,4), jest kluczem, ośrodkiem i celem historii ludzkiej”. Ponadto „orędzie katechetyczne pomaga chrześcijaninowi w usytuowaniu się w historii i w czynnym włączeniu się w nią, ukazując, jak Chrystus jest ostatecznym sensem tej historii” (DOK 98). Natomiast chrystocentryzm-trynitarny polega na ukazaniu „wewnętrznego dynamizmu Trójcy Świętej, co prowadzi do wyznania wiary w Boga: Ojca, Syna i Ducha Świętego” (DOK 99).

S. Cavalletti w pierwszym etapie wychowania religijnego wyraźnie odchodzi od teocentrycznego układu treści w kierunku chrystocentryzmu⁹⁷.

⁹⁷ Zob. S. Cavalletti, *La religiosità della prima infanzia nel metodo Montessori*, „Vita dell'infanzia” 1971, t. 20, nr 12 (settembre), s. 7.

Wyjaśnia to znaczeniem wydarzeń historycznych oraz możliwościami poznawczymi dziecka. Uważa, że dziecko wychowywane w duchu chrześcijańskim powinno zacząć budować swoją relację z Bogiem Ojcem właśnie poprzez Wcielonego Syna, Jezusa Chrystusa. Jej zdaniem, katecheza teocentryczna przesuwając swoją uwagę na rzeczywistość historyczną. Uważa, że należy zacząć nauczanie od momentu przyjścia na świat Syna Bożego, a nie od stworzenia świata poprzez kolejne wydarzenia opowiedziane w Starym Testamencie. W momencie Wcielenia została nawiązana i trwa szczególna więź, szczególnie związek między człowiekiem a Bogiem⁹⁸. S. Cavalletti pisze: „Wydaje się, iż nastawienie teocentryczne nie bierze zbyt poważnie tego wielkiego wydarzenia jakim jest Wcielenie Syna Bożego i faktu, że po tym wydarzeniu sytuacja człowieka w obliczu Boga jest całkowicie zmieniona. Nie możemy nie zdawać sobie sprawy jaka nastąpiła zmiana, nie możemy przejść obok Niego, omiąć tego, który jest ustanowionym dla nas Pośrednikiem. Chrystus jest «drogą», przez którą idziemy do Boga Ojca. Przez niego jesteśmy w stanie poznać Ojca i nawiązać z Nim relację”⁹⁹. To uzasadnienie ma swoje podstawy również w katechezie kerygmatycznej z czasów apostołskich, która zaczynała od głoszenia tajemnicy Wcielenia i wyznania wiary: „Chrystus umarł, zmartwychwstał i powrócił”.

Ponadto, zdaniem S. Cavalletti, możliwości poznawcze małego dziecka, które nie zdobyło jeszcze zdolności rozumienia czasu i przestrzeni, a więc nie wykazuje jeszcze zainteresowania wydarzeniami historycznymi, potrzebuje na drodze swej formacji duchowej raczej nawiązania osobowej relacji z Bogiem. Katecheza chrystocentryczna nie wyklucza teocentrycznej. Dziecko od trzeciego roku życia wprowadzane jest czynnie w nawiązywanie „zażyłości” z osobowym Bogiem. Dopiero w późniejszym czasie, po szóstym roku życia, zgodnie z możliwościami poznawczymi dziecka, wprowadzane jest w świat wydarzeń historii zbawienia, odkrywania Boga jako tego, który daje człowiekowi świat, drugiego człowieka, siebie samego w osobie Jezusa i zapowiada Jego powtórne przyjście w paruzji. Charakterystyczne jest tu przedstawianie historii zbawienia w całościowym ujęciu, tj. od stworzenia świata, poprzez odkupienie aż do paruzji. Te trzy momenty wskazują na jedność historii zbawienia, która została spisana w jedynej księdze, jaką jest

⁹⁸ S. Cavalletti, *Kurs formacyjno-katechetyczny*, poziom pierwszy, skrypt 1998.

⁹⁹ Tamże.

Biblia i na jednego Autora, którym jest Bóg, który dla człowieka i wraz z nim współtworzy tę historię.

Poprzez treści wprowadzające w liturgię (zwłaszcza katechezy o gestach i znakach liturgicznych Mszy św. i chrztu św.) dzieci mają możliwość odkrywania działania poszczególnych osób Trójcy Świętej. Modlitwy, które towarzyszą analizowanym gestom, wskazują, że wszystko pochodzi od Boga Ojca, dokonuje się za pośrednictwem Jego Syna, a Duch Święty jest tym, który uświęca i umacnia działanie Boga w człowieku. Tematy te realizują zatem założenia katechezy chrystocentryczno-trynitarnej.

Proponowany przez S. Cavalletti układ treści nauczania ma charakter spiralny. Najważniejsze zagadnienia przedstawiane są dzieciom w wieku od trzeciego do szóstego roku życia, a następnie są one poszerzane na kolejnych etapach¹⁰⁰.

2. Filozoficzno-etyczne założenia kształtowania narracyjnej tożsamości religijnej w koncepcji S. Cavalletti

W niniejszym podrozdziale zamierzam dokonać (re)konstrukcji teorii wychowania dziecka w koncepcji S. Cavalletti, wykorzystując w tym celu przedstawione w rozdziale drugim założenia narracyjnej koncepcji tożsamości religijnej dziecka. Aby tego dokonać, należy najpierw wyjaśnić rozumienie samego pojęcia tożsamości człowieka oraz jego tożsamości religijnej, ponieważ w toku dalszych analiz koncepcji wychowania dziecka w poglądach pedagogicznych S. Cavalletti te kategorie będą często przywoływane.

Współcześnie przyjmuje się, że każdy człowiek określa własną tożsamość, która stanowi wynik negocjacji jednostki z otoczeniem, jego relacji z grupą społeczną oraz osobistej akceptacji i wyboru jej poszczególnych wymiarów¹⁰¹. Tożsamość człowieka jest związana z autorecepcją jednostki, postrzeganiem innego, identyfikacją z określoną grupą oraz przypisaniem do grupy przez innych. Kształtowanie tożsamości to inaczej szukanie odpowiedzi na pytanie o to, „kim jestem” i „kim jesteśmy”. Pierwsze pytanie dotyczy tożsamości indywidualnej, drugie odsyła do tożsamości zbiorowej (grupowej). Istotą tożsamości osobistej (indywidualnej) jest autentyczność, integralność, posiadanie sensu własnego istnienia, przynależności, zakorzenienia, autonomii, poszanowanie siebie. Jest

¹⁰⁰ Zob. S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka*, dz. cyt., s. 211–212.

¹⁰¹ Por. Ch. Taylor, *Źródła współczesnej tożsamości*, dz. cyt., s. 13.

ona wynikiem charakterystycznej dla człowieka potrzeby szukania i kreowania sensu życia oraz współistnienia w społeczeństwie. Proces kształtowania tożsamości indywidualnej jest udzielaniem odpowiedzi na pytania związane z „płcią, wiekiem, rodziną, językiem, religią, wyznaniem, narodowością, wykształceniem, pracą, pozycją socjalno-ekonomiczną, poglądami politycznymi. [...] Dla kreowania «ja» niezbędne jest poczucie inności, odkrywania odrębności, obcości. Tak więc tożsamość może być kreowana na podstawie samoidentyfikacji grupowej wobec odkrywania i doświadczania inności”¹⁰².

Natomiast „tożsamość grupową stanowi zestaw wartości i celów strukturalizujących życie jednostki, które są nierozzerwalne z ludzką egzystencją i wiąże się z takimi pojęciami, jak: wolność i wybór, odpowiedzialność i zobowiązanie przed sobą i grupą. Człowiek bez zobowiązań nie posiada odpowiedzialności i tym samym jest pozbawiony wolności, stąd osobista tożsamość jest zawsze społeczną tożsamością”¹⁰³.

W ujęciu socjologicznym tożsamość zbiorowa jest traktowana jako rezultat „klasyfikacji świata społecznego, jest porządkiem zaprowadzonym w symbolicznym świecie wokół nas, jest obrazem grupy, zintegrowanym systemem elementów, które reprezentują jej zasadnicze cechy i odróżniają ją od innych grup, a także określają ich wzajemne relacje”¹⁰⁴. Wszystko, co człowiek postrzega i o czym myśli, „musi być określone, znane i mieć swoje miejsce – w ten sposób w każdym społeczeństwie powstaje unikatowy system znaczeń, wartości i symboli, czyli kultura”¹⁰⁵.

Tożsamość społeczna ma ponadto charakter dynamiczny. Mimo że można w niej dostrzec niezmienny konstrukt, pewną „rzecz”, coś, co grupa posiada i komunikuje innym w toku interakcji, to jednak nie jest to czysty przekaz wizerunków i modeli tożsamości czy też wizji granic kulturowych danej grupy społecznej. Jest to raczej nieustanna „negocjacja” swojej tożsamości w zmieniających się warunkach, które jednocześnie są współtworzone dzięki zachodzącym interakcjom. Tadeusz Paleczny wyjaśnia, że „w dialogu z partnerami, czy są to inne grupy,

¹⁰² J. Nikitorowicz, *Tożsamość – istota, geneza, wymiary*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 756.

¹⁰³ Tamże s. 757.

¹⁰⁴ Z. Mach, *Przedmowa*, w: T. Paleczny, *Socjologia tożsamości*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2008, s. 8.

¹⁰⁵ Tamże.

byty metafizyczne, terytorium, własna historia i jej interpretacje, czy też jakiegokolwiek inne elementy naszego obrazu świata wpływające na nasze wyobrażenie o tym, kim jesteśmy, staramy się wynegocjować własny wizerunek w kontekście obrazów innych elementów świata społecznego, tak aby uzyskać spójny model świata, zdolny do generowania naszych działań postrzeganych jako adekwatne i skuteczne”¹⁰⁶. Dlatego tożsamość negocjowana w dialogu, tworzona w działaniu, jest procesem dynamicznym. W celu jej rekonstrukcji konieczne jest, by jednostka lub grupa mogły działać swobodnie, bez przeszkód ze strony innych, silniejszych partnerów i swobodnie rozwijać aktywność, w toku której dokonują się akty identyfikacji i autoidentyfikacji¹⁰⁷.

Tożsamość człowieka, czyli istoty złożonej, skomplikowanej, dynamicznej, nieustannie stającej się oraz wolnej, otwartej i niedokończonej w swoim rozwoju, nie pozwala na jednoznaczne zdefiniowanie i ujęcie w ściśle określone ramy pojęciowe. O tożsamości człowieka jako istoty psychofizycznej decydują też wrodzone, biologiczne cechy. Z perspektywy społecznej tożsamość człowieka jest determinowana sytuacjami, w których uczestniczy, relacjami z innymi ludźmi, przyjmowanymi rolami oraz językiem, kulturą i historią. Na tożsamość ma również wpływ to, co wynika z faktu, że człowiek jest bytem osobowym. Są to jego wolne wybory, osobiste doświadczenie, pamięć, wybierane cele i intencjonalne dążenie do ich realizacji. Nie można też pominąć tego, że człowiek jest istotą duchową. Zatem jego tożsamość jest odzwierciedleniem jego wrażliwości metafizycznej, skierowanej na problemy egzystencjalne, w tym na poczucie sensu życia i śmierci¹⁰⁸.

Na tej podstawie wyróżnia się warstwę przedmiotową (czyli tożsamość wrodzoną, jak i nadaną jednostce przez innych, rozpoznaną w akcie samopoznania, będącą odpowiedzią na pytanie o to, jaki jestem w odróżnieniu od innych) i warstwę podmiotową tożsamości człowieka.

Tożsamość podmiotowa związana jest z osobowymi atrybutami człowieka, takimi jak wolność, intencjonalność czy samostanowienie. Jest zatem efektem świadomych, wolnych wyborów wartości, celów życiowych

¹⁰⁶ Tamże, s. 12.

¹⁰⁷ Tamże, s. 12–13.

¹⁰⁸ Zob. M. Straś-Romanowska, *Aksjologiczne konotacje zjawiska tożsamości ja*, w: *Edukacja ku wartościom*, red. A. Szerłaż, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004, s. 25; Por. M. Nowak-Dziemianowicz, *Narracja. Tożsamość. Wychowanie. Perspektywa przejścia i zmiany*, w: *Teoria i praktyka edukacyjna*, red. M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.

i obszarów odpowiedzialności. Tożsamość podmiotowa jest wynikiem procesu samookreślenia, inaczej konstruowania i realizowania własnego projektu czy koncepcji życia. W procesie tym człowiek odpowiada sobie na pytanie: „Kim jestem – jako ja, pan swojego losu – w obliczu wyzwań codzienności, wobec innych ludzi i wobec siebie, jakie jest moje miejsce w świecie, jakie znaczenia nadają sytuacjom, zdarzeniom i wyborom życiowym?”¹⁰⁹. Jest to tożsamość wybierana, przejawia się ona w indywidualnej, względnie trwałej formie życia, logice działań, wierności wcześniej zaakceptowanym wartościom, wyborom. Warunkiem jej ukształtowania jest wiedza o świecie i wartościach, podejmowana w kontekście wartości refleksja nad codziennymi zdarzeniami, a także wola i determinacja, aby je zrealizować¹¹⁰.

Wymienia się również inne rodzaje tożsamości o podmiotowym charakterze, które określane są jako tożsamość biograficzna i tożsamość metafizyczna. O ile tożsamość przedmiotowa jest wrodzoną i nadaną, a podmiotowa jest tożsamością wybraną przez jednostkę, o tyle tożsamość biograficzna i metafizyczna są efektem rozumowej interpretacji i dotyczą pytań o własną drogę życiową, pochodzenie, ale też o cel, do którego człowiek zmierza. Kształtują się w procesie samorozumienia, ale także „w kontekście historii całego życia, minionych i antycypowanych zdarzeń, zrealizowanych i porzuconych projektów, przypadkowych, losowych sytuacji”¹¹¹. Anthony Giddens zauważa, że „osoba, której tożsamość jest w miarę stała, ma poczucie ciągłości biograficznej”¹¹² wynikającej z możliwości refleksyjnego odniesienia się do własnego życia, a także możliwości jego opowiedzenia innym. Tożsamość biograficzna przejawia się w opowieści (narracji) o swoim życiu. Treść osobistej historii i opowieść o niej odróżniają jednego człowieka od drugiego i stanowią o jego wyjątkowości i niepowtarzalności.

Tożsamość metafizyczna jest natomiast samorozumieniem kształtowanym w najszerszej przestrzeni poznawczej, która wykracza poza

¹⁰⁹ M. Straś-Romanowska, *Aksjologiczne konotacje zjawiska tożsamości ja*, dz. cyt., s. 25.

¹¹⁰ Tamże, s. 26.

¹¹¹ Tamże.

¹¹² A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 76. Por. M. Golka, *Tożsamość, narracje i nośniki pamięci*, w: *Stalność i zmienność tożsamości*, t. 2, red. L. Dyczewski, J. Szulich-Kałuża, R. Szwed, Wydawnictwo KUL, Lublin 2010, s. 138.

kontekst społeczno-historyczny i autobiograficzny. Wyraża się w umiejętności nadawania sensu własnemu życiu w perspektywie „kresu życia i spraw ostatecznych, w odniesieniu do horyzontu wartości absolutnych, Boga, transcendencji, doświadczeń pozarozumowych i pozazmysłowych, a także w obliczu tragizmu, absurdu i paradoksu”¹¹³.

Ponieważ tożsamość biograficzna i metafizyczna mają charakter refleksyjny, interpretacyjny, można je zaliczyć do rodzajów tożsamości narracyjnej, której istnienie jest uzależnione od tego, czy człowiek potrafi siebie zdefiniować, znaleźć odpowiednią nazwę dla własnych doświadczeń i czy umie opowiedzieć historię swojego życia, wpisując ją w szerszy kontekst narracyjny. Tożsamość biograficzną można uznać za formę małej narracji. Natomiast osobista tożsamość metafizyczna będzie małą narracją wpisaną w wielką narrację gatunku ludzkiego¹¹⁴.

Istotne znaczenie w kształtowaniu się wszystkich warstw tożsamości człowieka (przedmiotowej, podmiotowej, biograficznej i metafizycznej) odgrywa proces rozumienia siebie i otaczającego świata. W pierwszym okresie rozwoju człowieka, kiedy to kształtuje się tożsamość przedmiotowa i podmiotowa, ważne jest uwzględnienie antropologicznych cech dzieciństwa, które charakteryzuje się potrzebą własnej aktywności, doświadczenia wolności i odpowiedzialności, podejmowania i realizowania zadań, przyjmowania ról społecznych, dążenia do samookreślenia siebie, stopniowej interioryzacji norm i reguł społecznych oraz wartości. Wymienione cechy są równocześnie obszarami działań jednostki, jak i oddziaływań społecznych określanymi szeroko rozumianym wychowaniem. Zintegrowane „ja” wyraża się w określonym stylu życia oraz w koherentnej opowieści o nim, do czego powinno się zmierzać w procesie wychowania. Co prawda tożsamość biograficzna i metafizyczna osiągają najpełniejszy kształt w okresie dorosłości i późnej starości, ale już w pierwszym okresie życia, kiedy człowiek buduje własne „ja”, konstruuje swój wizerunek, stawia sobie cele, nadając im własne sensy, może być wspierany w procesie interpretowania doświadczeń i rozpoznawania w nich nowych sensów i znaczeń. Pomocą w tym może być narracja, która porządkuje treści doświadczenia, systematyzuje je według jakiegoś wzorca i wydobywa ukryte sensy. Pomaga rozpoznać główny problem życiowy, ideę przewodnią, decydującą w istotnej mierze o osobowej tożsamości.

¹¹³ M. Straś-Romanowska, *Aksjologiczne konotacje zjawiska tożsamości ja*, dz. cyt., s. 26.

¹¹⁴ Tamże.

Refleksja i narracja to główne czynniki integrujące treści struktury „ja” i tym samym decydujące o poczuciu tożsamości¹¹⁵.

Natomiast tożsamość religijną można definiować jako „wieloaspektowy sposób rozumienia oraz kształtowania własnej egzystencji, a także otaczającej rzeczywistości przez pryzmat osobistego doświadczenia wiary i wspólnotowych sposobów jej wyrażania w obrzędach i przekazie, czyli religii, do której się przynależy”¹¹⁶. Jest ona formą grupowej i osobistej świadomości, związanej z przynależnością do określonej religii, kształtującą obraz siebie i świata na podstawie przekazywanych prawd wiary czy dogmatów religijnych¹¹⁷. Na osobistą tożsamość religijną składa się wewnętrzne doświadczenie wiary, refleksja i indywidualne wybory jednostki, a także własne przekonania dotyczące rzeczywistości transcendentnej. Natomiast religijna tożsamość grupowa ma wymiar społeczny i wiąże się z przynależnością do wspólnoty religijnej. Jest silnie kształtowana przez poczucie przynależności do danej religii, wspólnoty wyznaniowej, czemu służą m.in. obrzędy religijne, które ze swej natury mają wspólnotowy i społeczny charakter.

Współcześnie istnieje wiele teorii, nurtów i ideologii wychowania, które dostarczają szeregu modeli teoretycznych, koncepcji, opcji, argumentów i sposobów myślenia o procesie wychowania¹¹⁸. Istnieje zatem potrzeba prowadzenia badań tym w zakresie, które będą zmierzać do ich deskrypcji, wyjaśnienia i oceny przydatności w praktyce przy jednoczesnym uwzględnianiu różnych ich uwarunkowań. Jedną z takich koncepcji, prezentujących nowe podejście do procesu wychowania religijnego dziecka w wieku od trzeciego do dwunastego roku życia, jest właśnie koncepcja opracowana przez S. Cavalletti.

¹¹⁵ Tamże, s. 27.

¹¹⁶ A. Różańska, *Dynamika poczucia tożsamości religijnej młodzieży na pograniczu polsko-czeskim i jej edukacyjne uwarunkowania*, w: *Dziedzictwo kulturowe jako klucz do tożsamości pogranicza polsko-czeskiego na Śląsku Cieszyńskim*, red. H. Rusek, A. Pieńczak, J. Szczyrbowski, Offsetdruk i Media, Cieszyn – Katowice – Brno 2010, s. 249.

¹¹⁷ Por. A. Horbatski, *Tożsamość religijna a bezpieczeństwo konfesyjne: współczesne wyzwania (na przykładzie Republiki Białoruś)*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2015, t. 25, s. 135.

¹¹⁸ Na przykład: J. Kułaczkowski, *Pedagogika rodziny*, w: *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, t. 4, red. B. Śliwerski, GWP, Gdańsk 2010, s. 184; M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, dz. cyt.

2.1. „Bycie w świecie” – narracyjne budowanie wielowymiarowej relacji

W wychowaniu religijnym zaproponowanym przez S. Cavalletti podstawową kategorią jest „bycie”, rozumiane jako życie w relacji, które wynika z potrzeby „bycia kochanym”, „bycia czymś dzieckiem”, o czym pisze Erik H. Erikson¹¹⁹. S. Cavalletti dopowiada, że oznacza to „potrzebę bycia kochanym w głęboki sposób”¹²⁰. Uważa, że efektem zaspokojenia tej istotnej potrzeby jest „podstawowa ufność”, która wprowadza harmonię między człowiekiem a światem. Wychowanie religijne oparte na budowaniu relacji dziecka z Bogiem i „podstawowej ufności”, którą w terminologii religijnej określa się pojęciem „ufającej wiary”, jest sednem jej koncepcji. Cel wychowania religijnego i dobór treści są skoncentrowane na udzielaniu pomocy dziecku w nawiązaniu relacji z Bogiem. Ma być to odpowiedź na prośbę dziecka: „Pomóż mi samemu zbliżyć się do Boga”¹²¹. Jest to połączone z odkrywaniem oraz poznawaniem siebie i Boga. Poznanie i skierowanie się na Boga realizuje się poprzez bezpośredni kontakt z Pismem świętym, które opowiada o jego dziełach, oraz dokonuje się w liturgii, w której urzeczywistnia się spotkanie człowieka z żywym i obecnym pośród ludzi Synem Bożym. Budowanie wielowymiarowej relacji dziecka ze światem materialnym, społecznym i transcendentnym ma znaczenie szeroko rozumianego pojęcia „bycia-w-świecie”, które stanowi istotny element narracyjnego kształtowania tożsamości religijnej.

Na podstawie analizy źródeł można stwierdzić, że S. Cavalletti rozpatruje kategorię relacji wynikającej z „bycia” w kilku jej aspektach. Pierwszy aspekt odnosi się do dziecka, jego natury, religijności i zdolności metafizycznych. Drugim jest biblijne uzasadnienie relacji. Inaczej mówiąc, źródłem relacji jest Bóg objawiający się w Biblii i dążący do zawarcia przymierza z człowiekiem. To Bóg jako pierwszy szuka człowieka i zaprasza go do wejścia w relację ze sobą, a nie na odwrót. W zagadnienie to wpisują się kategorie czasu i czasowości (historii opowiedzanej w Biblii), które wynikają z historiozbowczej perspektywy Bożego Objawienia¹²²,

¹¹⁹ E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, tłum. P. Hejmej, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2000, s. 257–258.

¹²⁰ S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka*, dz. cyt., s. 92.

¹²¹ Tamże, s. 54. Autorka przywiązuje szczególną wagę, by nie narzucać dziecku tego, co jest mu obce, a raczej podążać za nim.

¹²² Zob. np. E. Tarkowska, *Czas w społeczeństwie. Problemy, tradycje, kierunki badań*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1987.

ale też nawiązują do narracji i kształtowania tożsamości człowieka. Trzeci aspekt kategorii relacji ma charakter bardziej praktyczny, czyli odnosi się do tego w jaki sposób można wspierać proces nawiązywania relacji dziecka z Bogiem. Scala on niejako dwa pierwsze i zmierza do odpowiedzi na pytanie, jak pomóc dziecku w konstruowaniu jego własnej tożsamości religijnej zgodnie z katechetyczną zasadą „wierności Bogu” i „wierności człowiekowi”. Wymienione trzy aspekty kategorii relacji stanowią strukturę dla dalszej deskrypcji i interpretacji analizowanych założeń wychowania religijnego dziecka w poglądach pedagogicznych S. Cavalletti.

Rozważając pierwszy aspekt, należy zwrócić uwagę, że S. Cavalletti relację traktuje jako tajemnicę, do której można się jedynie zbliżyć, co niesie pewne konsekwencje dla praktycznych oddziaływań pedagogicznych. Można to osiągnąć dzięki wnikliwej obserwacji spontanicznych reakcji dzieci, którym stwarza się okazje do gromadzenia doświadczeń religijnych. Włoska pedagog pisze: „Każda relacja międzysobowa stanowi tajemnicę. Jest to jeszcze bardziej prawdziwe, gdy chodzi o relację z Bogiem. Kiedy zaś relacja zachodzi między Bogiem a dzieckiem, tajemnica ta jest jeszcze większa”¹²³. Równocześnie zdaje sobie sprawę z tego, że badania w tym obszarze są trudne do przeprowadzenia ze względu na materię jaką się eksploruje czy brak odpowiednich metod, a także wiek dziecka (zwłaszcza jeśli dotyczą one dziecka w wieku poniżej szóstego roku życia)¹²⁴. Jednakże uważa też, że zachowanie dzieci, a zwłaszcza ich reakcje na głoszone treści, rysunki, wypowiedzi, modlitwy sugerują, że wychowanie religijne skoncentrowane na budowaniu relacji odpowiada ich naturze¹²⁵. Autorka tłumaczy to potrzebą miłości, ale też zdolnościami dzieci do nawiązywania relacji z Bogiem i odkrywania rzeczywistości transcendentnej¹²⁶. Na potwierdzenie tej tezy przedstawia świadectwa osób dorosłych, które jako dzieci doznały głębokiego przeżycia religijne-

¹²³ S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka*, dz. cyt., s. 34.

¹²⁴ „[...] czy przed osiągnięciem wieku, w którym dziecko posługuje się intelektem, istnieje między nim a Bogiem jakaś relacja zakorzeniona głębiej niż w intelekcie. Tego typu badanie dysponuje bardzo skąpymi narzędziami weryfikacji, ponieważ musi koncentrować się na całkowicie spontanicznych wydarzeniach w życiu dziecka, a ich sposób wyrazu może okazać się znacznie mniej wyraźny i bezpośredni niż w przypadkach z dziećmi starszymi”. S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka*, dz. cyt., s. 35.

¹²⁵ W obu tomach *Potencjału duchowego dziecka* autorka podaje przykłady rysunków dzieci oraz cytuje ich wypowiedzi, które świadczą o ich metafizycznych zdolnościach pozwalających im na poznanie Boga i nawiązanie z Nim relacji.

¹²⁶ S. Cavalletti, *Come pesci nell'acqua di Dio*, „Sicomoro” 1998, nr 7.

go, oraz udokumentowuje to zaobserwowanymi w różnych okolicznościach reakcjami dzieci (zwłaszcza wychowywanych w środowisku całkowicie ateistycznym) na treści religijne¹²⁷.

Typową reakcją dzieci na osobowe doświadczenie spotkania z Bogiem, do czego zmierza w pierwszym rzędzie proponowane przez nią wychowanie religijne, jest odczucie pokoju i radości¹²⁸. S. Cavalletti pisze, że oznaki pogodnej i kojącej radości, jakie dziecko przejawia, kiedy dochodzi do spotkania w wierze z Bogiem, doprowadziły ją do stwierdzenia, że doświadczenie religijne stanowi odpowiedź na jego głęboki „głód” miłości. Dotyczy to przeżycia religijnego, które jest zasadniczo doświadczeniem miłości, będącej przecież czymś zasadniczym dla każdego człowieka. „Człowiek nie zaspokaja się samym życiem, lecz życiem, w którym jest kochany i sam kocha”¹²⁹. Fakt, że dziecko głęboko odczuwa potrzebę miłości i samo potrafi obdarzać innych miłością, nie wynika jej zdaniem „z jakiegoś braku, który domaga się dopełnienia, lecz raczej bierze się z bogactwa szukającego czegoś, co by mu odpowiadało”¹³⁰.

S. Cavalletti odwołuje się również do stwierdzenia Mario Mencarellego, który uważa, że: „Postawa religijna nie jest [...] wyłączną odpowiedzią na jakąś potrzebę. Jest to ukształtowanie całej osobowości w perspektywie relacji z Bogiem”¹³¹. „Dziecko nie zwraca się do Boga w celu jakiegoś wynagrodzenia, ale raczej ze względu na głębokie wymogi swej natury. Ma ono potrzebę miłości całkowitej, nieskończonej, której nie może zaspokoić żaden człowiek. Okazywana radość i pokój, pogoda ducha i spokój, stan jakby zaczarowania, w którym chce trwać i nim się cieszyć”¹³² – wszystko to świadczy o zaspokojeniu jego autentycznej

¹²⁷ Autorka przytacza wiele przykładów opisanych w literaturze przedmiotu oraz te zaobserwowane przez M. Montessori, a także przez nią osobiście, świadczących o naturalnej zdolności do odkrywania Boga przez dzieci, mimo braku wychowania religijnego i jakiegokolwiek doświadczenia w tym obszarze. Zob.: S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka*, dz. cyt., s. 33–49; S. Gallo, *Genesi del pentimento religioso nell'infanzia*, Edizioni Paoline, Roma 1955. Dziecko nie tylko komunikuje rodzicom niewierzącym, że najbardziej na świecie kocha Jezusa, ale też samo odkrywa i jest głęboko przekonane, że życie nie mogło powstać przez przypadek, lecz że zostało stworzone przez Boga.

¹²⁸ Zob. S. Cavalletti, *La via della gioia*, dz. cyt.

¹²⁹ S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka*, dz. cyt., s. 23.

¹³⁰ Tamże, s. 53.

¹³¹ M. Mencarelli, *Metodologia, didattica e creatività*, La Scuola, Brescia 1974, s. 524. Cyt. za: S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka*, dz. cyt., s. 53.

¹³² Por. S. Cavalletti, *Dio e il bambino*, Roma 1984 (maszynopis). Por. S. Cavalletti, *Essenzialità e gioia*, dz. cyt.

potrzeby życiowej. Trzeba w tym miejscu podkreślić, że antropolodzy mówią o kategorii szczęścia (radości) jako o jednej z charakterystycznych cech okresu dzieciństwa, wynikającej niejako z natury tej fazy rozwojowej człowieka¹³³.

Zaobserwowane postawy dzieci potwierdzają zdaniem S. Cavalletti tezę o ich naturalnej otwartości na transcendencję, zwłaszcza dzieci najmłodszych. Na początku swej działalności pedagogicznej próbowała to zbadać. Chciała znaleźć argumenty uzasadniające prowadzenie wychowania religijnego dzieci począwszy od trzeciego roku życia. Poszukiwała zatem w literaturze argumentów potwierdzających, że dziecko poniżej szóstego roku życia jest zdolne do przeżyć religijnych i posiada autentyczne życie duchowe¹³⁴. Zauważyła jednak, że w niektórych badaniach psychologicznych pomijano fakt religijności małego dziecka, bowiem często był on postrzegany jako konsekwencja jego rozwoju umysłowego. Takie stanowisko zajmował Agostino Gemelli¹³⁵ a także Gordon Willard Allport¹³⁶. Twierdzili oni, że dzieci w tym wieku nie potrafią jeszcze udzielać słownych wyjaśnień i rozumowych argumentacji. To prowadziło do ogólnego przeświadczenia, że małe dziecko nie posiada jeszcze wystarczająco ukształtowanych zdolności myślenia rozumowego, a zatem wychowanie religijne w tym wieku jest zbyt ciężkie, a nawet niemożliwe. Jednym z tego powodów było rozumienie wychowania religijnego jako nauczania. Na początku XX wieku podejmowano

¹³³ Pisze o tym: M. Nowak, *Antropologiczne podstawy pedagogiki dzieciństwa*, w: *Oblicza dzieciństwa*, red. D. Kornas-Biela, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001, s. 161–179. Autor powołuje się tutaj na Philippe'a Arièsa, Irmgarda Bocka i Janusza Korczaka.

¹³⁴ Zob. S. Cavalletti, *Formazione religiosa del bambino*, „Missioni O.M.I.” 1967, t. 46, nr 3; S. Cavalletti, *Semi di pace*, „Vita dell'infanzia” 2000, t. 49, nr 4; S. Cavalletti, *La religiosità della prima infanzia nel metodo Montessori*, dz. cyt.; S. Cavalletti, *Religiosità del bambino*, dz. cyt.

¹³⁵ A. Gemelli pisze: „Autentyczna religijność domaga się intelektualnej aktywności i nieprzymuszonej woli, których to nie dostrzega się w dziecku poniżej 7–8 roku życia. A zatem byłoby niewłaściwe mówić o religijności w wieku dziecięcym”. A. Gemelli, *La psicologia dell'età evolutiva*, A. Giuffrè, Milano 1956, s. 340–341.

¹³⁶ G.W. Allport pisze: „Dziecko nie jest wystarczająco rozwinięte pod względem inteligencji i wiedzy o sobie, dlatego pierwsze odpowiedzi dziecka są na pozór religijne, mają bardziej charakter społeczny i w ogóle nie można tu mówić o charakterze religijnym tych wypowiedzi. Dziecko naśladuje rytę, ale bez zrozumienia ich znaczenia”. G.W. Allport, *The Individual and His Religion: A Psychological Interpretation*, Macmillan, New York 1950, s. 28; [wyd. polskie: *Osobowość i religia*, tłum. H. Bartoszewicz, A. Bartkiewicz, I. Wyrzykowska, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1988].

na ten temat dyskusje również na łamach polskiej literatury. Szukano także praktycznych rozwiązań¹³⁷.

S. Cavalletti natomiast zwracała uwagę, że dziecko rozumie inaczej niż dorośli, a przede wszystkim inaczej to wyraża. Ono raczej „widzi i czuje Boże tajemnice” i żyje z nim w doskonałej relacji i harmonii¹³⁸. Stwierdzała też, że człowiek dorośli nie może być miarą wszystkiego. Jego rolą jest raczej stwarzanie dzieciom okazji do doznawania przeżyć religijnych i ich obserwacja, by w odpowiedni sposób za nimi podążać.

W tamtym czasie jedynie Ernest Harms, z którym Włoszka się zgadzała, uważał, że cechą religijności dziecka w wieku między trzecim a szóstym rokiem życia jest głębokie i autentyczne doświadczenie religijne, które wywodzi się z najgłębszych pokładów jego natury¹³⁹. Chcąc to podkreślić, S. Cavalletti używała włoskich terminów *connaturalità* (wspólnaturalność, podzielenie tej samej natury) czy częściej używanego *innatismo* (wrodzoność), których znaczenie jest w zasadzie zbliżone do siebie. Wyjaśniała, że w przypadku dzieci terminem bardziej odpowiednim jest ten pierwszy. Według niej termin ten, ze względu na występowanie w nim przedrostka *con-* (z), lepiej określa charakter religijności dziecka, bowiem w przeciwieństwie do pasywności tego drugiego terminu (wrodzoność) wskazuje na relację, która jest aktywnie nawiązywana przez oba podmioty – partnerów przymierza¹⁴⁰. Jest to charakterystyczne dla jej podejścia do religijności dziecka, ale też dla całej jej koncepcji wychowania.

Kolejnym aspektem, na który zwracała uwagę, są pewne niepodobieństwa zachodzące między religijnością dziecka i człowieka dorosłego, które różnicują sposób nawiązywania relacji z Bogiem. Przede wszystkim podkreślała, że człowiek dorośli ma inne doświadczenia religijne, które

¹³⁷ Przykładem takich rozwiązań może być propozycja wychowania religijnego małych dzieci s. dr Barbary Żulińskiej, która twierdziła, że należy wychowywać uczucia dziecka oraz nawiązywać do przyrody i poznawania zmysłami. Zob. B. Żulińska, *O wychowaniu religijnym dzieci w wieku przedszkolnym*, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1931.

¹³⁸ S. Cavalletti, *Corso di catechesi (secondo anno)*, Rzym 1997/1998 (maszynopis). Por. S. Cavalletti, *Essenzialità e gioia*, dz. cyt.

¹³⁹ E. Harms, *The Development of Religious Experience in Children*, „American Journal of Sociology” 1944, rok 50, nr 2. Por. G. Milanese, *Psicologia della religione*, LDC, Torino – Leumann 1974.

¹⁴⁰ S. Cavalletti, *Come pesci nell'acqua di Dio*, dz. cyt., s. 34. Por. B. Surma, *Jak rozmawiać z dzieckiem o Bogu? Kilka słów o programie i metodzie Katechezy Dobrego Pastusza*, „Rocznik Wydziału Pedagogicznego WSFP Ignatianum w Krakowie”, Kraków 2010, s. 24.

często objawiają się u niego brakiem pokojowej relacji z Bogiem oraz utratą umiejętności koncentrowania się na tym co najistotniejsze, tak charakterystycznej dla religijnej osobowości dziecka. Stwierdzała wręcz, że „im dzieci są mniejsze, tym bardziej są zdolne do uchwycenia rzeczy wielkich oraz zadowolają się wyłącznie sprawami wielkimi i istotnymi”¹⁴¹. Opisując tę cechę religijności małego dziecka, używała w tym celu terminu *essenzialità* (dosłownie: esencjalność)¹⁴².

Tę różnicę można zauważyć zwłaszcza w zachowaniu małego dziecka. Kiedy dorosły zaczyna mówić o rzeczach drugorzędnych, od razu widać, że dziecko nie podąża za tym, po prostu „odchodzi fizycznie: bierze krzesło i sobie idzie”¹⁴³. Ze starszym dzieckiem jest już inaczej, bowiem przyzwyczajono je w szkole, że ma słuchać. Dlatego włoska pedagog uważała, że małemu dziecku trzeba mówić o rzeczach wielkich, ale podkreśla też, że należy w tym celu posługiwać się językiem jak najbardziej ścisłym (esencjalnym). Nie można co prawda prowadzić z nim dyskusji, ale nie można też używać dzieciennego języka¹⁴⁴. Podkreślała również, że „podejmowanie trudniejszych tematów w rozmowie z dziećmi nie powinno wywoływać lęku, lecz należy pamiętać, aby o nich mówić na wysokim poziomie. Dopóki pozostaje się przy istocie rzeczy, dzieci słuchają zaurczone i szczęśliwe, nigdy nie czują się zmęczone. Gdy tylko obniży się poziom, ich uwaga natychmiast się odwraca”¹⁴⁵. Wyjaśniała też, że „kierowanie uwagi na to, co najistotniejsze, oznacza pokazanie sedna sprawy, w taki sposób, by szukając istoty, sięgać jak najgłębiej. Bez odbiegania od tematu i przechodzenia do spraw drugoplanowych, bez tworzenia zasłon dymnych wokół istoty, bez upiększeń, które może dorosłych satysfakcjonują, ale dla dziecka są tylko przeszkodą, i których z całą swoją powagą nie ono akceptuje”¹⁴⁶. Jest to wyraźna wskazówka, by – po pierwsze – dorosły nie narzucał dziecku swojego doświadczenia, a raczej stwarzał mu odpowiednie sytuacje dla ich samodzielnego gromadzenia i przeżywania. Po drugie, aby posługiwał się odpowiednim językiem i koncentrował się na tym, co najistotniejsze dla dziecka na danym etapie jego życia.

¹⁴¹ S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka*, dz. cyt., s. 56.

¹⁴² Zob. S. Cavalletti, *Essenzialità e gioia*, dz. cyt.

¹⁴³ S. Cavalletti, *Come pesci nell'acqua di Dio*, dz. cyt., s. 35.

¹⁴⁴ Por. S. Cavalletti, *Una catechesi per l'infanzia*, „Avvenire” 22.02.1976.

¹⁴⁵ S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka*, dz. cyt., s. 62.

¹⁴⁶ S. Cavalletti, *Essenzialità e gioia*, dz. cyt., s. 1.

Wczesne dzieciństwo, oprócz zdolności kierowania się w stronę tego, co najistotniejsze, jest również czasem pogodnego radowania się Bogiem, co wynika z cech religijności właściwej temu etapowi rozwoju¹⁴⁷. S. Cavalletti zauważa, że ta cecha dziecięcej religijności nie jest wystarczająco akcentowana w wychowaniu religijnym. Analizując dostępną literaturę, zadaje pytanie, czy budowanie relacji z Bogiem wymaga wcześniejszego doświadczenia szczęścia, postulowanego przez psychologów, którzy określają je doświadczeniem szczęśliwości prereligijnej. Jej zdaniem, wystarczy skierować uwagę na samą relację dziecka z Bogiem, która wzbudza w nim radość i zadowolenie¹⁴⁸. Oczywiście nie chodzi jej o radość podobną do tej wywołanej jakąś formą zabawy, tańca, śpiewu (czy też innymi metodami aktywnymi), która jest powierzchowna i często jej efektem jest chaos oraz zmęczenie. Według niej radość przeżywana w doświadczeniu religijnym wywołuje w dziecku poczucie satysfakcji, spełnienia, zadowolenia i pokoju. Zauważa też, że doświadczenie radości jest często umniejszane, a nawet uniemożliwiane. Zbyt szybkie i zbyt częste przenoszenie akcentu na wskazania o charakterze moralizującym nie pozwala dziecku na przeżywanie tej radości, a nawet może prowadzić do zerwania relacji między małym dzieckiem a Bogiem. Nadbudowa normatywna eliminuje bowiem u dziecka wszelką spontaniczność i zauroczenie wynikające ze spotkania z nim oraz koncentruje uwagę tylko na ludzkim działaniu. W jej opinii w wychowaniu religijnym należy się raczej skupić na osobie Boga, a nie na wysiłku człowieka. Niewątpliwie ważna jest odpowiedź z jego strony, ale nie można zbyt szybko i zbyt często się koncentrować tylko i wyłącznie na tym, co należy robić. Bycie w relacji i cieszenie się nią wywołuje w dziecku spontaniczną chęć udzielania odpowiedzi na zaproszenie Boga. Akt woli ze strony dziecka musi wynikać z doświadczenia poznania i spotkania Boga. To nie oznacza, że S. Cavalletti odrzuca zasadność wychowania moralnego. Chodzi jej raczej o to, by je wprowadzać w odpowiednim czasie, bez pominięcia etapu nawiązywania relacji. Postępowanie według norm musi mieć solidną podstawę na poziomie bycia i osobowej relacji z Bogiem. Uzasadnienie wyboru podjętych działań wynika bowiem ze świadomości istnienia Boga, który jest Miłością, i zaprasza dziecko do bycia z nim w komunii.

Wczesne dzieciństwo jest „okresem spokojnego rozwoju, w którym dziecko, pozbawione jeszcze wszelkiego rodzaju trosk, może całkowicie

¹⁴⁷ Zob. S. Cavalletti, *Teaching Us the Source of Joy*, dz. cyt.

¹⁴⁸ Por. S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka*, dz. cyt., s. 106.

przeżywać – i przeżywa, jeśli tylko warunki mu na to pozwalają – radość z osób i rzeczy, jakie są mu dane¹⁴⁹. Ten okres S. Cavalletti określa mianem „zakochania się” i porównuje go do czasu narzeczeństwa. Dopiero w kolejnym okresie rozwoju akcent powinien zostać położony na działanie człowieka. Formacja moralna dziecka winna się „opierać na miłości i być odpowiedzią jego miłości na miłość, jaką Bóg obdarzył je jako pierwszy¹⁵⁰. By móc działać i dokonywać odpowiednich wyborów, najpierw należy ukształtować tę formę istnienia, którą określa się jako „bycie”. Poznanie siebie, innych ludzi, świata materialnego i pozamaterialnego oraz nawiązanie więzi – wszystko to daje podstawy do dokonywania wyborów oraz nadawania im znaczenia i sensu. Kwestie te, związane z założeniami wychowania moralnego, zostaną rozwinięte w dalszej części rozprawy.

Podsumowując, zdaniem S. Cavalletti, okres dzieciństwa jest czasem, w którym dziecko w pełni korzysta z życia w relacji z Bogiem¹⁵¹. Bóg jest Miłością, z której rodzi się życie i w niej się rozwija, dlatego dziecko w spotkaniu z nim czerpie z tego źródła, które zaspokaja jego podstawową potrzebę, jaką jest otrzymywanie i dawanie miłości¹⁵². Religijność dziecka jest zatem faktem i wiąże się ściśle z doświadczaniem miłości, na które ono odpowiada radością¹⁵³. Dla rozwoju osobowego i jego kształtowania istotne jest zaspokajanie potrzeby miłości, która wynika z natury człowieka¹⁵⁴. Ważne jest również to, że patrząc z perspektywy religijnej „potrzeba bycia kochanym nie wynika z niedostatków dziecka, które trzeba wypełnić, ale z jego bogactwa, którego ono poszukuje. Jest to coś, co dziecku odpowiada, albo – lepiej mówiąc – je przyciąga i kieruje w stronę, tego który jest Miłością¹⁵⁵. Dlatego wychowanie religijne to inaczej udzielanie pomocy dziecku w nawiązaniu relacji z Bogiem, a używając języka biblijnego w zawarciu z nim przymierza. W koncepcji S. Cavalletti życie religijne oparte na budowaniu relacji z Bogiem,

¹⁴⁹ S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka*, dz. cyt., s. 107.

¹⁵⁰ Tamże, s. 107–108.

¹⁵¹ Por. S. Cavalletti, *Qualcosa di sorgivo di fronte alla fede*, dz. cyt., s. 13.

¹⁵² Por. S. Cavalletti, *Dio e il bambino*, dz. cyt., s. 18.

¹⁵³ Tamże. Por.: S. Cavalletti, *Diamo ai bambini un futuro di pace*, „Consacrazione e servizio” 1996, t. 45, nr 1, s. 37; S. Cavalletti, *La via della gioia*, dz. cyt.

¹⁵⁴ Por. S. Cavalletti, *Religiosità del bambino*, dz. cyt. oraz S. Cavalletti, *Condurre il bambino ai valori religiosi*, dz. cyt.

¹⁵⁵ S. Cavalletti, *Dio e il bambino*, „Vita dell’infanzia” 1977, t. 17, nr 3, s. 19. Zob. B. Surma, *Jak rozmawiać z dzieckiem o Bogu?*, dz. cyt., s. 20.

a następnie z innymi ludźmi oraz ze światem, jest kształtowaniem szeroko rozumianego „bycia”¹⁵⁶.

Idea wychowania religijnego opiera się na kategorii przymierza, które jest jednym z podstawowych tematów biblijnych. Prezentowane dzieciom treści koncentrują się w koncepcji S. Cavalletti właśnie na tej kategorii. Pierwszym obrazem zaczerpniętym z Biblii, a korespondującym z potrzebami duchowymi dziecka w wieku przedszkolnym i z jego religijnością, jest objawiający tę rzeczywistość obraz dobrego Pasterza. Następnym, z którym zapoznają się dzieci sześciolatnie, jest obraz prawdziwego krzewu winnego. Obydwa obrazy w imaginatywny sposób wprowadzają w istotę przymierza, relacji miłości między owcami a dobrym Pasterzem oraz uczą o nierozdzielnej jedności zachodzącej między latoroślami a krzewem winnym. Na dalszym etapie dzieci poznają teksty ze Starego Testamentu, które poszerzają poznawaną rzeczywistość o wymiar czasowy i historyczny, ukazując zbawcze wydarzenia dziejące się od stworzenia do paruzji. Historia biblijna jest zaproszeniem dziecka do włączenia się w jej bieg.

Koncepcja wychowania religijnego włoskiej pedagog opiera się na wykorzystaniu najistotniejszych wątków teologii biblijnej, wypływającej z tradycji judeochrześcijańskiej, której celem jest nawiązanie relacji, czyli przymierza między Bogiem a jego ludem. Odwołując się do starotestamentowej kategorii przymierza (*berit*), autorka wyjaśnia, że „berit jest uniwersalną harmonią, która pochodzi od jedyne go osobowego Boga, Pana historii, w celu połączenia wszystkich poziomów stworzenia”¹⁵⁷. Zapoczątkowane z ludem Starego Testamentu, a obecnie kontynuowane w Kościele, przymierze to uwidacznia się podczas Eucharystii, kiedy Chrystus jednoczy ludzi z Bogiem w komunii, dzięki owocom ich pracy i darom stworzonym przez Boga Ojca¹⁵⁸.

Jej zdaniem, wychowanie do *berit* oznacza sianie „ziaren pokoju”. Ponadto „wychowanie do *berit* oznacza wychowanie, które nie pozwala

¹⁵⁶ S. Cavalletti, *Formazione religiosa e fanciullezza*, „Vita dell’infanzia” 1979, t. 28, nr 12, s. 7. Zob. B. Surma, *Jak rozmawiać z dzieckiem o Bogu?*, dz. cyt., s. 20.

¹⁵⁷ S. Cavalletti, *Semi di pace*, dz. cyt., s. 8.

¹⁵⁸ Czytając Biblię, dostrzegamy, że przedstawia ona tę rzeczywistość, wychowuje do zrozumienia i przyjęcia tej jedności, wskazując np. obraz Boga-mążonka „bo mążonkiem twoim jest twój Stworzyciel, któremu na imię – Pan Zastępów” (Iz 54,5). Innym obrazem Boga w Starym Testamencie jest „pasterz”, który strzeże i chroni swój naród, w Nowym Testamencie tym pasterzem jest sam Jezus Chrystus, który wołając każdego po imieniu buduje relację osobistą i wspólnotową.

na pozostawanie zamkniętym w sobie, jest szukaniem Kogoś i innych. Nie polega na zamykaniu okien, wręcz przeciwnie, ma prowadzić do otwierania okien i drzwi, a przede wszystkim serca, by zobaczyć i słuchać Kogoś, i innych. Zatem wychowanie do przymierza jest zarówno formacją religijną, jak i moralną. Jest to poznanie «Boga, który szuka człowieka» (według wyrażenia Abrahama Joshuy Heschela), Boga który chce zawrzeć przymierze, w którym On sam jest Partnerem. Wychowanie to prowadzi do nabywania świadomości, że na świecie są inni, których muszę poznać, których muszę szanować, od których mogę zawsze się uczyć, i że nie muszę ich pokonywać, nawet jeśli posiadam do tego środki¹⁵⁹. Taki sposób rozumienia wychowania nie skupia się tylko na poznaniu Boga, ale otwiera dziecko na drugiego człowieka oraz na otaczający je świat. Pozwala na budowanie wielowymiarowej relacji oraz nadawanie sensu swojemu istnieniu, innych ludzi i światu, które to rzeczywistości stanowią o narracyjnym kształtowaniu tożsamości.

S. Cavalletti pisze, że „Biblia przekracza granice stworzonego wszechświata, ponieważ mówi o przymierzu łączącym człowieka z całym stworzeniem i z samym Bogiem”¹⁶⁰. Przejście od wymiaru kosmicznego do metafizycznego dokonuje się poprzez konkretność Boga, który stał się Człowiekiem. Historia ta toczy się również w czasie przeżywanej przez człowieka codzienności. Rzeczywistość przymierza dotyczy zatem dwóch nierozzerwalnych momentów, którymi są historia i celebacja (liturgia). Wymiar biblijny przymierza urzeczywistnia się w liturgii, która stanowi podstawę wychowania religijnego w jej koncepcji.

Biblijny obraz przymierza odwołuje się do stałej obecności Boga w świecie, która nadaje sens historii i prowadzi ją ku pewnemu celowi – ku jedności i pełni życia z Bogiem, czyli do paruzji. Historia przymierza dokonuje się według Bożego planu. Jej początkiem jest akt stworzenia, punktem kulminacyjnym jest odkupienie, a celem powtórne przyjście Mesjasza. Są to fundamentalne wymiary czasu – przeszłości, teraźniejszości i przyszłości – który scala stała obecność Boga w tejże historii¹⁶¹.

Biblia uczy, że Bóg jest źródłem wszystkiego, a jego przymierze z ludźmi realizuje się stopniowo. Pierwszym etapem jest objawienie się Boga jako Stwórcy i dawcy wszelkiego życia. Działanie Boga odsłania jego naturę, która jest ukierunkowana na udzielanie się swoim stworzeniom.

¹⁵⁹ S. Cavalletti, *Semi di pace*, dz. cyt., s. 8.

¹⁶⁰ S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka w wieku od 6 do 12 lat*, dz. cyt., s. 19.

¹⁶¹ Tamże, s. 56.

Dlatego też tak ważne jest kształtowanie obrazu Boga działającego w historii, gdyż pozwala to dziecku na uświadomieniu sobie, że na świecie istnieją nie tylko rzeczy, ale także osoby, które są mu bliskie, z którymi może nawiązać relację miłości i przyjaźni. Osoby te pozwalają mu żyć i rozwijać się. Dziecko dostrzega też, że dar świata dopełnia się we wzajemnym darze ludzkich stworzeń, istot, w których może ono znaleźć w biblijnym znaczeniu „odpowiednią pomoc” (Rdz 2,18)¹⁶². To obdarowywanie człowieka przez Boga trwa, zmierzając przez kolejne etapy, aż do pełni zjednoczenia z nim w paruzji. Analiza biblijnych tekstów pozwala S. Cavalletti na wyprowadzenie wniosku, że w historii zbawienia inicjatywa należy zawsze do Boga, który dąży do zawarcia z człowiekiem doskonałego przymierza. Istotą tego przymierza jest zwrócenie się Boga ku stworzeniom w postawie samoofiarowania. Działanie to ma zatem charakter zachęty, przyciągania człowieka, ponieważ zawsze odwołuje się do ludzkiej wolności. Bóg, zawierając w Starym Testamencie przymierze z człowiekiem, obiecuje mu nową ziemię i liczne potomstwo jako wyraz swego błogosławieństwa (zob. przymierze z Abrahamem – Rdz 17,4). Następnie wyzwala swój lud z niewoli egipskiej i zawiera z nim kolejne przymierze na górze Synaj. Daje mu również w darze Prawo w postaci Dekalogu, które Izrael traktuje jako swój moralny drogowskaz. Znamienne jest jednak, że naród wybrany jest zdolny do działania dopiero po tym, jak Bóg mu się objawił w konkretnym wydarzeniu (Wj 19,8)¹⁶³. S. Cavalletti stwierdza, że „Bóg, który daje, jest Bogiem przymierza, szukającym swoich stworzeń, aby nawiązać z nimi taką relację, która by wyniosła je do godności jego partnerów. Biblia wyraża w ten sposób całą wzniosłość swojej antropologii”¹⁶⁴.

Według autorki każdy dar jest z natury dynamiczny i stanowi przeciwieństwo transakcji handlowej. Z racji bezinteresowności darczyńcy, otwiera na relację, która przybiera różne formy. Znajduje to w jej koncepcji swoje odzwierciedlenie w praktyce wychowania religijnego. Aby ta relacja między obdarowującym a obdarowanym się zrodziła, konieczne jest najpierw zatrzymanie się na darze, a następnie przeniesienie uwagi na jego dawcę. Wywołuje to postawę zdumienia, wynikającą z faktu „bycia

¹⁶² Por. S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka w wieku od 6 do 12 lat*, dz. cyt., s. 62.

¹⁶³ Zob. S. Cavalletti, *La storia del Regno di Dio. Dalla creazione alla parusia*, dz. cyt.

¹⁶⁴ S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka w wieku od 6 do 12 lat*, dz. cyt., s. 64.

przedmiotem niespodziewanej troski”¹⁶⁵. To zaś prowadzi do potrzeby wyrażenia wdzięczności. Dla S. Cavalletti pierwszą reakcją, a zatem też odpowiedzią dziecka, jest okazanie zdumienia, które je wprowadza w radosne spotkanie z Bogiem. Ta radość w następnym etapie wpłynie w naturalny sposób na jego wybory, działanie, zachowanie.

Biblia koncentruje się na ukazaniu inicjatywy Boga, który dąży do zawarcia przymierza z człowiekiem. Podstawowymi wymiarami tego przymierza są czas i historia. Teksty biblijne, które są przedstawiane dzieciom, mają charakter narracyjny i są przedstawiane w taki sposób, by dzieci mogły je samodzielnie interpretować i zinternalizować. Przedstawiane opowiadania wskazują na historyczną prawdę, ale ukazującą jednocześnie działanie Boga w życiu człowieka. Takie nauczanie poszerza horyzonty poznawcze, ukazując historię Boga i świata na tle zamysłu Stwórcy i jedności historii zbawienia. Słuchacz ma możliwość odnieść do niej swoją osobistą historię. Jest to odkrywanie „bycia-w-świecie”, które daje całościowy ogląd rzeczywistości. Kształtuje tożsamość biograficzną i metafizyczną, bowiem pozwala na refleksję nad sensem swojego życia i działania w kontekście historii zbawienia.

„Okres dzieciństwa przebiega pod znakiem zadziwienia”¹⁶⁶. Stwierdzenie to wyjaśnia praktyczne podejście S. Cavalletti do wychowania religijnego małego dziecka, które opiera się na udzielaniu mu pomocy w nawiązaniu relacji z Bogiem. Jest wyznacznikiem odpowiedniego doboru treści, jak i sposobu pracy osoby dorosłej realizującej katechetyczną zasadę „wierności człowiekowi”. Autorka podkreśla, że zadziwienie jest ważnym bodźcem dla rozwoju ducha ludzkiego, ale też – przywołując słowa z raportu UNESCO – jest źródłem „takich czynności, jak umiejętność obserwacji, prowadzenia doświadczeń i klasyfikowania tego, co [człowiek – przyp. B.S.] przeżył i co poznał; wyrażania się i słuchania w trakcie dyskusji; kształtowania swoich zdolności budzenia naukowego zwątpienia; czytania – a jest to ćwiczenie, które nigdy się nie kończy; stawiania pytań światu przy użyciu własnej struktury umysłowej, zarazem naukowej i poetyckiej”¹⁶⁷. Wychowanie religijne nie ogranicza się tylko do sfery duchowej, ale wpisuje się w całościowe wspieranie rozwoju dziecka.

¹⁶⁵ Tamże, s. 65.

¹⁶⁶ G. Durand, *L'imagination symbolique*, PUF, Paris 1968, s. 80. Cyt. za: S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka*, dz. cyt., s. 173.

¹⁶⁷ *Learning to Be*, opracowanie zbiorowe, UNESCO, Paris 1972, s. 155. Cyt. za: S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka*, dz. cyt., s. 173.

Zadziwienie ma moc przyciągania ku przedmiotowi zainteresowania. Jest wartością dynamiczną, w takim znaczeniu, że nie skłania do aktywności, lecz do aktywności. Jest to stan, który może prowadzić do kontemplacji czegoś, co przewyższa człowieka. Szczególną cechą zadziwienia jest połączenie aktywności z zadumą i kontemplacją¹⁶⁸.

Zadziwienie nie odrywa człowieka od rzeczywistości, w której on funkcjonuje, przeciwnie – może prowadzić do głębszego jej zrozumienia. Doświadczenie istnienia Boga wywołuje w dziecku chęć nawiązania z nim osobowej relacji. Rolą edukacji jest zatem także wychowanie do umiejętności kształtowania w sobie postawy zadziwienia, co może pomóc głębiej wnikać w rzeczywistość (można dodać: materialną, społeczną i transcendentną). S. Cavalletti wyjaśnia, że „zachwyty nie jest uczuciem ludzi powierzchownych, lecz zakorzenia się jedynie w tym, kto jest zdolny sprawić, by jego umysł spoczął i odpoczął na badanych rzeczach, oraz w tym, kto potrafi się zatrzymać i patrzeć”¹⁶⁹. Jest to związane z duchowością człowieka oraz z jego rozumnością i wolą. Istotną jest tu otwartość na rzeczywistość materialną i duchową. Coraz głębsze wnikanie w nią kształci w człowieku postawę ciągłego zachwyty i zadziwienia, które mają ogromne znaczenie w wychowaniu w sensie ogólnym, ale też religijnym. Autorka pisze: „Kiedy zadziwienie stanie się fundamentalną postawą naszego ducha, nada religijnego charakteru całemu naszemu życiu, ponieważ to ono właśnie pozwala nam żyć ze świadomością, że jesteśmy zanurzeni w niezgłębionej i niezmierzonej rzeczywistości”¹⁷⁰.

Zdziwienie jest czymś naturalnym dla dziecka, bowiem dla niego wszystko jest nowe. Niestety, współczesne wychowanie nie zwraca uwagi na budzenie w dziecku zdumienia, poczucia zaskoczenia, przez co gubi w nim umiejętność podziwiania czegokolwiek. Mając na uwadze tego rodzaju zdolność emocjonalną dziecka, S. Cavalletti podaje kilka wskazówek, które wprowadza do swojej koncepcji wychowania. Uważa, że nie powinno się dziecku dawać zbyt wielu rzeczy, zarzucać go wieloma bodźcami. Zbyt częsta i zbyt gwałtowna zmiana przedmiotów poznania przeszkadza dziecku w koncentracji i prowadzi do obojętności, którą można określić jako pewien mechanizm obronny. Jeśli dziecko nie ma możliwości zatrzymania się, zaczyna tracić zainteresowanie światem, bowiem wszystko jawi mu się jako takie samo, niczym się niewyróżniające, byle jakie. Dziecko traci tę

¹⁶⁸ Por. S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka*, dz. cyt., s. 174.

¹⁶⁹ Tamże.

¹⁷⁰ Tamże, s. 175.

właściwą sobie zdolność do zdumienia w sytuacji zbyt dużej i częstej liczby bodźców, ale też z powodu braku właściwego przedmiotu zainteresowania. Należy mu dostarczać to, co jest godne poznania i co wynika z jego potrzeb i cech. Zadaniem osoby dorosłej jest dostarczyć mu „przedmiotu zdolnego prowadzić je coraz dalej naprzód i coraz głębiej ku poznaniu rzeczywistości. Przedmiotu, który będzie coraz bardziej poszerzał horyzonty, w miarę jak dziecko będzie postępowało dalej w kontemplacji”¹⁷¹.

To wyjaśnia dlaczego część tematów powtarza się na wszystkich trzech poziomach nauczania. Oczywiście poziom percepcji dzieci w różnym wieku jest inny, a powracanie do tych samych zagadnień ma na celu poszerzanie ich rozumienia i spojrzenia na nie z innej perspektywy ubogaconej nowym doświadczeniem i wiedzą. Zaproponowana przez nią „metoda znaku” budzi w dziecku ciekawość i chęć samodzielnego zgłębiania tajemnic.

Rzeczywistość religijna zmierza do „dopełnienia bytu”, dlatego dziecko, które dąży do zaspokojenia potrzeby miłości i przynależności, szuka tego nie tylko w relacjach z najbliższymi osobami z otoczenia, ale jest gotowe na nawiązanie więzi z Bogiem. S. Cavalletti zauważa, że dziecko w wieku od trzeciego do szóstego roku życia oprócz pytań: kim jestem, kim jest Bóg, który obdarza mnie miłością i jest jej dawcą, próbuje odkryć także tajemnicę życia i śmierci.

Są to kluczowe zagadnienia wychowania religijnego w jej koncepcji, wpływające nie tylko z obserwacji dziecka, ale też z analizy przesłania biblijnego, które opowiada historię Boga i człowieka. Korespondują one również z przedstawionymi filozoficznymi i psychologicznymi założeniami narracyjnej koncepcji tożsamości. Włoska pedagog nie odrzuca również tego, że potrzeby te wynikają z doświadczenia dziecka i jego osobistej wiedzy. Jednak uważa, że dobierając treści nauczania, które korespondują z jego potrzebami, należy także uwzględnić biblijne przesłanie, gdyż ma ono większą moc oddziaływania. Twierdzi, że „przesłanie ewangeliczne i potrzeby istoty ludzkiej pokrywają się ze sobą, ponieważ jądro rzeczywistości jest natury religijnej. Ta «religijność» nie wiąże się z jakimś konkretnym wyznaniem, lecz chodzi o wyraz ogólnego nastawienia osoby, która nie chce się zamknąć w pewnych granicach i dąży do «czegoś ponad». Ewangelia nie jest wtajemniczeniem w jakiś wycinek otaczającego nas świata, lecz wprowadza w rzeczywistość rozumianą całościowo, wszystko ogarniającą”¹⁷².

¹⁷¹ Tamże, s. 176.

¹⁷² S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka w wieku od 6 do 12 lat*, dz. cyt., s. 29.

Realizacja tych teoretycznych założeń wychowania religijnego wymaga odpowiedniego doboru treści i metody pracy. Budowanie relacji z osobowym Bogiem w jej koncepcji polega przede wszystkim na kształtowaniu obrazu Boga i poznaniu siebie samego. Źródłem doboru treści na pierwszym etapie jest Ewangelia, a zwłaszcza przypowieści określane przez S. Cavalletti mianem „objawiających” oraz teksty narracyjne z życia Jezusa. Budowanie relacji z Bogiem wymaga również wprowadzenia dzieci w język liturgiczny. Liturgia jest uprzywilejowanym miejscem urzeczywistniania się spotkania Boga z człowiekiem. Na kolejnych etapach nauczania treści te są uzupełnianie przypowieściami moralnymi oraz historią biblijną. Jednak najważniejsze treści są prezentowane już dzieciom najmłodszym. Jest to zgodne z ich potrzebami duchowymi oraz z potrzebą wychowania do zadziwienia i dążeniem do nawiązywania osobowych relacji z Bogiem i innymi ludźmi.

Przypowieści o królestwie Bożym (zwłaszcza o ziarnie gorczycy, zaczynie i zasiewie¹⁷³) objawiają tajemnice wszechświata i równocześnie poprzez wywołanie zdumienia wprowadzają w kontemplację oraz pobudzają aktywność¹⁷⁴. Przypowieść poprzez swoją formę przedstawia przedmiot refleksji w taki sposób, że stopniowo poszerza horyzont poznania. By móc nawiązać relację, trzeba najpierw pomóc dziecku wniknąć w tajemnicę życia. Wybrane przez S. Cavalletti przypowieści, zaprezentowane dziecku w odpowiednim dla niego czasie, pozwalają mu na „kontemplację cudu Życia obecnego w nim samym”¹⁷⁵. Punktem wyjścia zatem jest rozkoszowanie się Bogiem, który jest miłością, ale też dawcą życia. To „zakochanie się” w nim rozciąga się na wszystko, w czym jest on obecny, czyli na ludzi i rzeczy, które można określić biblijnym terminem królestwa Bożego. Tylko na „tle całościowo rozumianej miłości do życia wszelki jego przejaw w ludziach i w rzeczach nabierze koloru miłości”¹⁷⁶.

¹⁷³ Na przykład oglądając jednomilimetrowe ziarnko gorczycy dziecko „słyszy”, że ono rośnie i staje się drzewem. Kluczowym pytaniem, na które ma samodzielnie odpowiedzieć, jest to, co znajduje się w tym ziarenku, że ono rośnie? Odkrycie, że jest to moc życia, której ono samo też doświadcza, poszerza jego horyzonty poznawcze. Metodyczny opis prezentacji tych przypowieści zob. B. Surma, K. Biel, *Ja jestem dobrym Pasterzem. Przewodnik metodyczny do katechety Dobrego Pasterza dla dzieci od trzeciego do piątego roku życia*, dz. cyt.

¹⁷⁴ Zob. S. Cavalletti, *Education to Wonder and Kingdom of God*, „N.A.M.T.A.” (North American Montessori Teacher’s Association) 1983, nr 3.

¹⁷⁵ S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka*, dz. cyt., s. 179.

¹⁷⁶ Tamże.

W praktyce realizacja tego zadania wymaga całościowego ujęcia rzeczywistości i odpowiedniego przygotowania odbiorcy. Zdaniem S. Cavalletti, żeby dziecko mogło odczytać szczegół, musi wpatrywać się w rzeczywistość i wnikać w jej głębię. W dzieciństwie powinno przyjąć w całości religijną treść rzeczywistości, co z kolei pomoże mu na późniejszych etapach życia odczytać jej elementy składowe w kluczu religijnym. Zatrzymywanie się tylko na szczegółach, w znaczeniu odczytywania jakiegoś znaku obecnego w stworzeniu, bez odpowiedniej ogólnej wizji, czyli klucza interpretacyjnego, będzie powierzchowną i bezowocną pracą dziecka. Bez wprowadzenia w kontemplację cudu Życia jako takiego, nie uda się ukierunkować dziecka na odnalezienie śladów Boga w jakiejś osobie czy wydarzeniu.

Sugerowane przez S. Cavalletti przypowieści o królestwie Bożym odpowiadają „zdolności dziecka do odkrywania najmniejszych rzeczy i rozpamiętywania ich w wielkim skupieniu”¹⁷⁷. Przyciągają jego uwagę również ze względu na kontrast, który pozwala na medytację tajemnic w nich ukrytych. Życie w małym ziarenku gorczycy powoduje, że wyrasta z niego drzewo. Ta działająca w nim siła, która jest nazywana życiem, jest wszędzie. Dziecko ze zdumieniem odkrywa, że jest ona również w nim samym. Dostrzega kontrast między jej posiadaniem a równoczesnym brakiem panowania nad nią¹⁷⁸. Przypowieści te pośrednio wprowadzają dziecko także w tajemnicę śmierci rozumianej jako moment przekształcenia samego życia: „Żyjemy zanurzeni w wielkiej rzeczywistości, jaką jest życie, a śmierć polega po prostu na przejściu ku czemuś «większemu» i lepszemu”¹⁷⁹.

Przypowieści te poruszają także aspekt religijnego wymiaru ludzkiego ciała. Jest to ważne z punktu widzenia konstruowania tożsamości przedmiotowej (jaki jestem?), jak i podmiotowej (kim jestem?), ponieważ pobudza do stawiania kolejnych pytań: jaka jest moja droga życiowa i dokąd zmierzam? Narracje zawarte w przypowieściach kształtują też poczucie własnej godności i odrębności, co z kolei pozwala na nawiązanie relacji ze światem. Kierując uwagę dziecka na jego rozwój fizyczny, przypowieści pozwalają mu odkryć, że zmiany jakie w nim zachodzą dokonują się w nim, ale nie pochodzą od niego. „Istnieje w człowieku, podobnie jak w całym stworzeniu, pewna siła, która się wymyka i której nigdy nie

¹⁷⁷ Tamże, s. 180.

¹⁷⁸ Zob. S. Cavalletti, *Il mistero della vita*, „Vita dell’infanzia” 1978, t. 26, nr 6.

¹⁷⁹ S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka*, dz. cyt., s. 182.

będzie mógł człowiek sam sobie udzielić”¹⁸⁰. Dziecko odkrywa, że ta siła jest darem podarowanym mu przez Boga. Obserwacja tego jak rośnie i jak się zmienia budzi w nim zachwyt i staje się przedmiotem głębokiego szacunku, nie tylko dla siebie, ale też wobec całego stworzenia. S. Cavalletti zauważa również, że taki sposób wychowania jest odpowiednim wprowadzeniem do przygotowania dziecka do edukacji seksualnej, który uzupełnia rolę rodziny i szkoły o aspekt religijny. Zadaniem rodziny jest wprowadzenie dziecka w tajemnice seksualności w kontekście miłości. Zadaniem szkoły jest przede wszystkim informowanie. Natomiast rolą wychowania religijnego jest ukazanie źródła życia, ukazanie metafizycznych przyczyn istnienia, czyli – w optyce religijnej – mówienie o Bogu jako o tym, który daje życie, strzeże je i zachowuje¹⁸¹. Edukacja seksualna w wychowaniu religijnym jest zatem elementem formacji moralnej.

Przypowieści o królestwie Bożym można rozpatrywać również w kategoriach czasowości. Z ich treści można odczytać działanie Boga w przeszłości, dostrzec rozwój królestwa Bożego w teraźniejszości i oczekiwać jego spełnienia w przyszłości. W koncepcji S. Cavalletti ten aspekt, w połączeniu z przekazywaniem treści nauczania moralnego, winien być zgłębiany przez dzieci w wieku powyżej szóstego roku.

Kolejne, proponowane przez włoską pedagog przypowieści ewangeliczne o kupcu i skarbie ukrytym w roli są prezentowane dzieciom w wieku już od trzeciego roku życia. Prowadzą one najpierw w kierunku odkrycia wielkiej wartości królestwa Bożego, by na dalszym etapie rozwoju stać się wskazówkami o zabarwieniu moralnym. Są to jednak dwa różne etapy, których nie można pominąć ani zamienić ich kolejności.

Ewangelia zachęca do kontemplowania rzeczywistości transcendentnej i samodzielnego odkrywania tajemnicy świata. Dlatego od najmłodszych lat dziecko słucha wybranych fragmentów ewangelicznych *in extenso*, bez ich parafrazowania czy streszczania. Przed ich odczytaniem nauczyciel wprowadza do lektury własnymi słowami, nakierowując słuchających na istotę zawartego w nich przesłania, korespondującego z potrzebami duchowymi i możliwościami dzieci¹⁸².

Ten bezpośredni kontakt dziecka z wybranymi tekstami biblijnymi staje się miejscem spotkania dwóch światów, o których pisze P. Ricoeur. Zaproponowana przez S. Cavalletti metoda stawia dziecko i jego

¹⁸⁰ Tamże, s. 182.

¹⁸¹ Por. tamże, s. 183.

¹⁸² Zob. S. Cavalletti, *La santa semplicità*, b.r. (maszynopis).

dotychczasowe doświadczenie wobec tego opisywanego i strukturalizowanego w prezentowanym tekście. Istotne jest tutaj zachowanie pewnych zasad przedstawiania tekstu, które mają prowadzić do jego aktualizacji. Proces ten może się dokonać tylko wtedy, kiedy czytelnik wie, że jego zadaniem jest odszyfrowanie sensu ukrytego w treści danego tekstu i jego egzystencjalnego przesłania. S. Cavalletti wybierając powyższe przypowieści uważa, że odczytywane przez dzieci treści biblijne pomagają im w interpretowaniu świata, zarówno tego materialnego, transcendentnego, ale także ich własnego, personalnego. Biblijne narracje pomagają zatem w rozumieniu siebie samego, służą nadawaniu sensu własnemu życiu i wyznaczają kierunki działania będące podstawą kształtowania własnej tożsamości.

Każdemu tekstowi biblijnemu towarzyszy odpowiednio przygotowany materiał, zgodnie z zasadami metodycznymi M. Montessori. Ma to pomóc dziecku w zatrzymaniu się na konkretności. Przykładem takiego materiału przygotowanego do lektury przypowieści o królestwie Bożym są: ziarno gorczycy, ziarno pszenicy, zaczyn, dom kupca i perły. S. Cavalletti pisze, że „materiał katechetyczny nie składa się z abstrakcyjnych symboli, [...] lecz zawiera konkretne «znaki» rzeczywistości transcendentnej. Przedstawia on to, co zawiera się w Biblii i w liturgii, ale w sposób bardziej namacalny i stopniowy, z uwzględnieniem zasad dydaktyki”¹⁸³.

Wybór przypowieści także nie jest przypadkowy. Wynika on z głębokiej analizy nauczania biblijnego Jezusa oraz z obserwacji dziecka¹⁸⁴. Oprócz wspomnianych już przypowieści o królestwie Bożym, prezentowane są dzieciom również inne teksty biblijne.

W odpowiedzi na potrzebę miłości i przynależności już dziecko trzyletnie słyszy przypowieść o dobrym Pasterzu, który wzywa do życia wiarą i oczekuje od niego uważnego słuchania. Przypowieść ta zaprasza do słuchania i poznawania Jezusa, który woła swoje owce po imieniu. Kształtowanie orientacji małego dziecka w otoczeniu polega na poznawaniu właściwości przedmiotów, osób i ich nazw (wiedza nazewnicza). Dlatego tak ważne jest zwracanie się do dziecka po imieniu. Imię dziecka jest w pewnym sensie tym, co określa jego osobę. Dziecko słyszy i samodzielnie odkrywa, że Jezus zna jego imię, dlatego wywołuje to w nim radość i zdumienie. Jest to pierwszy, bardzo ważny etap nawiązywania relacji, co

¹⁸³ S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka*, dz. cyt., s. 67.

¹⁸⁴ Zob. S. Cavalletti, *Il bambino maestro. Il suo „metodo” d'insegnamento*, b.r. (maszynopis).

podkreśla wielokrotnie S. Cavalletti, a wyrażając to językiem biblijnym można powiedzieć, że jest to moment zawarcia przymierza między dwoma partnerami. W tym przypadku godność dziecka wyraża się w jego reakcji, w której uwidacznia się większa wrażliwość na nawiązywanie relacji aniżeli potrzeba opieki czy poczucia bezpieczeństwa. Na podstawie obserwacji reakcji dziecka na tę przypowieść można stwierdzić, że w tym wieku dla niego bardziej liczy się pełna dyspozycyjność Jezusa względem niego oraz jego ustawiczna bliskość aniżeli inne prawdy teologiczne, w tym to, że oddał on za nie samego siebie¹⁸⁵. Na tym etapie ważniejsza jest zatem obecność¹⁸⁶.

Narracja zawarta w tekście wywołuje w dziecku potrzebę udzielenia odpowiedzi na wzywający je głos. Ta jego aktywność w nawiązywaniu relacji z Jezusem objawia się radością z obecności Boga w jego życiu¹⁸⁷. Jest to odpowiedź udzielana na płaszczyźnie bycia, która jest bardziej zobowiązująca niż ta odnosząca się do działania. Jednocześnie jest fundamentem dla formacji moralnej, która składa się z dwóch ważnych elementów: kerygmatu (głoszenie) i parenezy (napominanie, pouczenie). Odpowiedzią dziecka jest również modlitwa, która stanowi przede wszystkim rozmowę „z kimś, kogo znam”¹⁸⁸. Ujmując to słowami dziecka, jest to „mówienie” do Boga, które jest inspirowane spotkaniem z wzbudającym zachwyty tekstem biblijnym. Jest to zdumienie prowadzące do postawy dziękczynienia. Dziecko w kontakcie z tekstem narracyjnym, który jest mu przedstawiany za pomocą opracowanego materiału katechetycznego (do przypowieści o dobrym Pasterzu ma ono wyciętą ze sklejki figurę dobrego Pasterza, dziecięć owiec i owczarnię), samo konstruuje autonarrację, porównując własne, codzienne doświadczenie z usłyszanym kerygmatem. Po wysłuchaniu tej przypowieści dzieci bardzo często rysują dobrego Pasterza w kobiecej postaci. W ten sposób odwołują się do obrazu własnej mamy, która je kocha. W trudnych życiowych sytuacjach uzewnętrzniają swoje często ukryte przymyslenia czy pragnienia.

Przypowieści, ale także inne teksty biblijne (opowiadania z życia Jezusa), które proponuje S. Cavalletti, oraz sposób ich przedstawiania pozwalają odbiorcy podążać śladami dzieł Boga, według jego planu

¹⁸⁵ Zob. S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka*, dz. cyt., s. 98.

¹⁸⁶ Zob. S. Cavalletti, *La parabola del buon Pastore*, b.r. (maszynopis).

¹⁸⁷ Zob. S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka w wieku od 6 do 12 lat*, dz. cyt., s. 26–37.

¹⁸⁸ Zob. S. Cavalletti, *La preghiera dei bambini*, dz. cyt.

przygotowanego dla każdego człowieka. Umożliwiają odkrywanie jego obecności w teraźniejszości, a także znajdowanie odpowiedzi na napotykaną trudności we własnym życiu.

Autorka zauważa, że „przypowieść [o dobrym Pasterzu – przyp. B.S.] zapuszcza w dziecku tak głębokie korzenie, że zdaje się być niemal wpisana w jego naturę. Ciągłe powraca w jego wypowiedziach, refleksjach, modlitwie. Zna ją nie na sposób szkolny, lecz życiowy. Nie jest to wiedza, która została mu narzucona z zewnątrz, lecz wydaje się, że znajduje w niej odpowiedź i spełnienie jednej z jego niewypowiedzianych prośb – prośby o bycie kochanym, aby następnie samemu móc kochać. Nie zapomni jej nigdy, ponieważ integracja afektywna – którą psychologowie nazywają «ratyfikacją afektywną» – jest kompletna, a obraz Pasterza stanowi już teraz część osobowości dziecka»¹⁸⁹.

Integracja afektywna jest elementem na ogół pomijanym w katechezie, co prowadzi do tak zwanego „rozbicia relacji świat–Bóg” i w konsekwencji do tego, o czym pisze J. Piaget, że „nauczanie religijne dzieci w wieku od czterech do siedmiu lat jawi się jako «ciało obce»”¹⁹⁰. „Uczuciowość najczęściej bywa pomijana na rzecz elementu poznawczego, w wyniku czego zyskuje się wiedzę suchą i jałową, która nie przenika do życia”¹⁹¹. Tego należy unikać w wychowaniu religijnym dziecka.

Słowo Boże potrzebuje zarówno odpowiedniego środowiska, jak i wspólnoty dorosłych. S. Cavalletti pisze: „Jedno nie może zastąpić drugiego. Jedno uzupełnia drugie w sposób nierozzerwalny i niezastąpiony. Jeśli zabraknie środowiska wiary, w którym dziecko mogłoby żyć, do którego mogłoby się czuć włączone i przez które byłoby niemal niesione, istnieje ryzyko, że w atrium (które porównuje do ukrytego ogrodu – *hortus conclusus*) będziemy hodować kwiaty cieplarniane, niezdolne sprostać surowości zewnętrznego klimatu. Z drugiej strony bez miejsca, w którym dziecko mogłoby się zetknąć z rzeczywistością religijną w odpowiedni dla siebie sposób i we właściwym rytmie, istnieje ryzyko, że przejdzie obok wielkich rzeczy, nie będąc w stanie ich uchwycić, zinterioryzować i uczynić swoimi”¹⁹². Dlatego w praktyce wychowanie religijne jest rozumiane przez nią jako wspieranie dziecka i jego osobistego doświadczenia.

¹⁸⁹ S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka*, dz. cyt., s. 89.

¹⁹⁰ J. Piaget, *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Boringheri, Torino 1974, s. 358.

¹⁹¹ S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka*, dz. cyt., s. 90.

¹⁹² Tamże, s. 73.

Kolejnym zadaniem wychowania religijnego, wynikającym z biblijnego rozumienia przymierza, jest udzielenie pomocy dziecku w tak zwanym usytuowaniu w historii i uświadomieniu mu, że ta niezwykła historia jest również jego własną historią¹⁹³. Główną zasadą prezentacji historii biblijnej jest odniesienie do czasu ujmowanego całościowo, czyli do jego fundamentalnych wymiarów: przeszłości, terażniejszości i przyszłości. Poszczególne wydarzenia składające się na cały zbiór opowiadań biblijnych muszą być interpretowane zgodnie z przesłaniem i historyczną logiką biegu zbawczych wydarzeń. Wydarzenia te łączy pewien zamysł, nie mogą one być zredukowane do pojedynczych „historyjek”¹⁹⁴. W koncepcji S. Cavalletti kwestia ta została rozwiązana przez dostosowanie materiału opracowanego przez M. Montessori do prezentacji historii na wstędze i taśmach czasu. Materiał ten poznają dzieci po ukończeniu szóstego roku życia, przed katechezami, których celem jest przedstawienie i uszczegółowienie wielkich wydarzeń biblijnych zawartych w Starym Testamencie. Taśmy czasu nie ograniczają się do przeszłości i terażniejszości, ale wskazują w jakim kierunku zmierza historia królestwa Bożego. Całościowe jej ujęcie pozwala w następnej kolejności skupić się dzieciom na teologicznych prawdach zawartych w opowiadaniach Starego Testamentu i połączyć je z tymi, które są przekazywane w Nowym Testamencie, a dziś uaktualniane w liturgii.

Historia zbawienia ukazana za pomocą taśm czasu pomaga dziecku w utworzeniu pewnego porządku myślowego i w połączeniu wiedzy szkolnej z wiedzą religijną. Taśmy czasu tworzą specyficzną formę narracji i odwołują się do założeń egzystencjalizmu. Naniesienie własnej, osobistej historii na wstęgę czasu pozwala na „globalne” spojrzenie na historię świata i historię zbawienia. Jest też okazją do kształtowania w dziecku godności, obrazu Boga i siebie, a także poczucia „bycia-w świetle”. Istotną rolę odgrywa również w tym przypadku dostrzeżenie kontrastu między wielkością i trwałością historii a małością i znikomością ludzkiego istnienia, co wywołuje zachwyt, zdumienie i poczucie godności. Dziecko najpierw (tj. w wieku przedszkolnym) odkrywa istotę życia i dowiadyje się kto jest jego źródłem (przypowieść o królestwie Bożym i ziarnku gorczycy). Następnie jego doświadczenie czasowości zostaje ubogacone

¹⁹³ S. Cavalletti, *Viviamo la storia*, Roma 1995 (maszynopis – zapis wykładu z kursu dla katechetów).

¹⁹⁴ Por. B. Surma, *Formacja religijna dziecka a rola nauczyciela w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori na przykładzie „Katechezy Dobrego Pasterza” Sofii Cavalletti*, dz. cyt.

opowiadaniemi, w których odkrywa, że Bóg Życia jest również Panem historii. Narracje w tym przypadku kształtują obraz Boga jako tego, który jest miłością. Uwidacznia się ona w stworzeniu całego świata i wszystkiego, co się na nim znajduje oraz w zaufaniu do człowieka, któremu on sam się powierza. Opowiadania biblijne kształtują też obraz człowieka, który – pomimo swojej znikomości na tle ogólnoludzkiej historii – został szczególnie obdarowany przez Boga. Jest to prezentowane na wstędzie czasu, która ma około 50 metrów długości, gdzie milimetr oznacza tysiąc lat, a zatem trzy ostatnie milimetry oznaczają naszą erę (zob. Aneks, Fot. 5). Dziecko, oglądając ten materiał i słysząc towarzyszące mu opowiadanie, dowiaduje się, że czas ludzkiego życia, które najdłużej może trwać około stu lat, jest drobnym epizodem w stosunku do historii świata. Jednak wielkość człowieka polega na tym, że ta historia jest jego własną historią i wszystko, co się wydarzyło wcześniej, jest darem dla niego, a historia toczy się według określonego planu, w którym jest też miejsce dla niego¹⁹⁵.

Kolejną zasadą przedstawiania historii jest skupienie się na pozytywnych jej aspektach, ponieważ całe przesłanie biblijne, na którym powinno się opierać wychowanie religijne, jest głosem nadziei. S. Cavalletti przytacza tu słowa P. Ricoeura, które podkreślają moralne oddziaływania kerygmatu: „Początkowym momentem (życia «przed Bogiem») nie jest «świadomość nieszczęśliwa», lecz Przymierze, *berit* Żydów. Tylko to wcześniejsze ukonstytuowanie się więzi Przymierza ma wagę dla świadomości grzechu, to ono czyni z grzechu naruszenie Przymierza”¹⁹⁶. Kształtowanie obrazu Boga pomaga w ten sposób w poznawaniu rzeczywistości. Istotne jest zatem, by nie zatrzymywać się na tym, co negatywne i powierzchowne. S. Cavalletti uważa, że nadawanie sensu życiu i rozbudzenie nadziei przyczyniają się do pełniejszego włączenia się w rzeczywistość. Jej zdaniem, panująca obecnie tendencja do uwypuklania i nagłaśniania negatywnych wydarzeń i zagłuszania tych pozytywnych jest „perfidnym podcinaniem skrzydeł osobie ludzkiej, odcinającym jej tlen potrzebny do wzbicia się ku szerokim horyzontom poznawczym i praktycznym, to pozbawianie życia sensu i udaremnianie nadziei”¹⁹⁷. Oczywiście w Biblii, jak i w codzienności, występują obydwa elementy, tak zwane blaski i cienie, ale następstwo

¹⁹⁵ Zob. S. Cavalletti, *Corso di catechesi (secondo anno)*, dz. cyt.

¹⁹⁶ P. Ricoeur, *Finitude et culpabilité*, t. 2, Aubier, Paris 1960, s. 54 [wyd. polskie: *Symbolika zła*, tłum. S. Cichowicz, M. Ochab, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1986, s. 50]. Cyt. za: S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka w wieku od 6 do 12 lat*, dz. cyt., s. 151.

¹⁹⁷ Tamże, s. 66.

wydarzeń i ich analiza w ramach „historii kumulacyjnej” prowadzą do odczytywania jej w kluczu Bożego zamysłu i planu dążenia do wypełnienia, aby Bóg był „wszystkim we wszystkich” (1 Kor 15,28).

Sposób opowiadania historii, która zmierza do pewnego celu, znajduje swe uzasadnienie w rozumieniu wychowania, które – chcąc być konstruktywne – nie powinno skupiać się na fragmentach, ale powinno tworzyć jedną całość. Jest to również zgodne z ideą „edukacji rozszerzającej”, zaproponowaną przez M. Montessori, do której odwołuje się S. Cavalletti¹⁹⁸. Jest to wychowanie ku nieskończoności, najpierw na płaszczyźnie poznawczej, a następnie na płaszczyźnie moralnej, które są ze sobą połączone i wzajemnie się uzupełniają. Włoska pedagog wyjaśnia, że montessoriańskie „poszerzanie świata” dotyczyło rozwijania wszystkich potencjalnych możliwości dziecka, ale także odkrywania sensu świata i rozumienia bycia w nim, brania odpowiedzialności za dalszy jego rozwój. W wychowaniu religijnym to otwieranie przed dzieckiem świata polega na poznawaniu historii świata i człowieka oraz planu jaki ma wobec niego Bóg. W ten sposób poznanie historii, również historii własnej, osobistej, prowadzi dziecko w kierunku dokonywania wyborów i nadawania znaczeń swojemu działaniu. Natomiast przypowieści o królestwie Bożym, od których zaczyna się wprowadzenie w historię, posiadają silną strukturę teocentryczną (Tajemnica Życia, która jest obecna w nas i w całym wszechświecie) i „wskazują na rzeczywistość, która otwiera dziecko na solidarność nie tylko z innymi istotami ludzkimi, ale również wobec tych wszystkich elementów, mających udział w tej sile, która na różnych poziomach przenika całe stworzenie i popycha je ku czemuś «więcej»”¹⁹⁹. Zdaniem S. Cavalletti, ta solidarność z całym stworzeniem oddziałuje na kwestie moralne, społeczne i ekologiczne, ale także ma silną wymowę religijną, bowiem prowadzi do „fundamentalnego doświadczenia «re-ligacji» ze wszystkim oraz z *Phylum*, które jednoczy wszystko ku górze”²⁰⁰.

Dobór treści opartych na opowiadaniu historii biblijnej daje możliwość realizacji nie tylko pierwszego zadania katechezy, jakim jest rozwijanie poznania wiary, w tym kształtowania obrazu Boga, ale wychowania liturgicznego i formacji moralnej, o czym pisałam w poprzednim

¹⁹⁸ M. Montessori, *Formazione dell'uomo*, Garzanti, Milano 1993, s. 50–52.

¹⁹⁹ S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka w wieku od 6 do 12 lat*, dz. cyt., s. 184.

²⁰⁰ V. Elizondo, *Editoriale*, „Concilium” 1995, nr 5, s. 15. Cyt. za: S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka w wieku od 6 do 12 lat*, dz. cyt., s. 184. Słowo *re-ligare* w j. łacińskim oznacza „wiązać ponownie, wiązać mocno”, od niego prawdopodobnie pochodzi słowo „religia”. Pisze o tym: J. Michalski, *Edukacja i religia*, dz. cyt., s. 107.

rozdziale. Całościowa wizja historii jest również podstawą do nawiązywania dialogu ekumenicznego, co stanowi ważny aspekt wychowania religijnego w koncepcji S. Cavalletti²⁰¹. Po dziewiątym roku życia dziecka proponuje się odkrywanie wątków teologicznych zawartych w tekstach Starego Testamentu, opowiadających o kluczowych wydarzeniach historii zbawienia (stworzenie, grzech, potop, Abraham, Mojżesz, wyjście z Egiptu, odkupienie, paruzja) przy zastosowaniu metody typologii.

Przedstawione powyżej tematy, ukazujące praktyczny sposób realizacji procesu nawiązywania relacji dziecka z Bogiem, są tylko wybranymi przykładami. Celem ich przedstawienia w tej części pracy było zarysowanie teoretycznych podstaw wychowania religijnego S. Cavalletti, które można interpretować w kontekście filozoficznych założeń narracyjnego konstruowania tożsamości religijnej dziecka opierającej się na „byciu” rozumianym jako budowanie wielowymiarowej relacji. Dziecko w kontakcie z wybranymi fragmentami tekstów biblijnych szuka odpowiedzi na pytanie o własną, indywidualną, osobistą tożsamość. Nauczanie nawiązywania wielowymiarowej relacji pozwala dziecku nie tylko na odkrywanie swojego własnego Ja, ale również jego „bycia-w-świecie”. Teksty narracyjne stają się podstawą do kształtowania obrazu siebie i Boga, nadawania sensu własnemu życiu i funkcjonowaniu w świecie.

Rozważania S. Cavalletti na temat dziecka i jego cech można wpisać w badania antropologii badającej okres dzieciństwa. Autorka nie tylko szuka odpowiedzi na pytanie, czy dziecko jest już „pełnym” człowiekiem, czy raczej znajduje się ono w drodze ku tej pełni²⁰², ale traktuje je jako podmiot wolny i rozumny. Refleksja antropologiczna, do której nawiązuje często włoska pedagog, analizuje cechy dziecka w tak zwanym wieku „metafizycznym”, wskazujące że należy je traktować jako osobę. Wyprowadza przy tym argumenty z ogólnych założeń filozoficzno-antropologicznych, według których człowieka określa się „jako istniejącą w ludzkim ciele osobę”²⁰³. Oznacza to, że podstawowym warunkiem uznania osoby za człowieka jest afirmacja jego istnienia. Z filozoficznej

²⁰¹ Zob. S. Cavalletti, *Catechesi, ecumenismo e pace ad Assisi*, Vita dell'infanzia” 1998, t. 47, nr 4; S. Cavalletti, *Ecumenismo e dialogo nella catechesi del buon Pastore*, Roma 5.12.1995 (maszynopis).

²⁰² Por. N. Ford, *Kiedy powstałem?*, tłum. W.J. Popowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 11; K.A. Wojcieszek, *Antropologiczne podstawy okresu dzieciństwa*, w: *Oblicza dzieciństwa*, red. D. Kornas-Biela, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001, s. 23.

²⁰³ K.A. Wojcieszek, *Antropologiczne podstawy okresu dzieciństwa*, dz. cyt., s. 25.

perspektywy osobą jest „pełny i samodzielny byt rozumny i wolny”²⁰⁴. Rozumność i wolność, które umożliwiają władze duchowe, jakimi są intelekt i wola, wskazują na sferę duchowości człowieka. Człowiek zatem jest bytem, który istnieje, jest rozumny i wolny oraz posiada ludzkie ciało. Antropolodzy wyjaśniają, że wymienione cechy, zwłaszcza rozumność i wolność, również odnoszą się do małego dziecka, choć należy ją rozpatrywać w innych kategoriach. Identyfikowane są one w tym przypadku w ludzkim spotkaniu, które ujawnia się w relacji, a w szczególności w tej, jaka nawiązuje się między dzieckiem i jego rodzicami. Zdaniem Krzysztofa A. Wojcieszka, teoria spotkania, którą wypracowała filozofia, akcentuje występowanie tzw. „relacji osobowych, jako skutku spotkania ludzi”²⁰⁵. Podczas spotkania dostrzegana jest cielesność człowieka, ale też jego akt istnienia związany z sześcioma transcendentaliami, takimi jak: odrębność, jedność, realność, prawda, dobro i piękno. Autor wyjaśnia, że: „Oprócz treści człowieka (istoty), prezentuje się nam jego akt istnienia. Postrzegamy bowiem napotkaną osobę jako odrębną, jedną, realną, poznawalną («prawdziwą»), wartościową pod jakimś względem («dobrą»), a nawet harmonijnie «piękną»”²⁰⁶.

Podkreśla również, że zanim zostanie to uświadomione, następuje najpierw kontakt intelektualny, który nie jest „utożsamiany z inteligencją czy zdolnością rozumowania, ale jest narzędziem rozumienia rzeczywistości, duchowym «okiem» naszego bytu, mocą rozumienia, «dotykania» rzeczywistości w jej rdzeniu”²⁰⁷. Relacje nawiązane w tym znaczeniu „to więzi («niematerialne») zbudowane na rozpoznaniu w napotkanej osobie przejawu poznawalności, otwartości poznawczej, co nazywamy relacją wiary, następnie przejawu jakiegokolwiek dobroci, wartości, nawet wewnętrznej tylko (relacja nadziei), w końcu zaś na rozpoznaniu realności, samego bycia. Na tym przejawie buduje się miłość. Dla miłującego najważniejsze jest to, że miłowany JEST, że istnieje”²⁰⁸.

W spotkaniu dochodzi również do poznania, które polega na przepływie informacji od zmysłów do władz duchowych, czyli do intelektu.

²⁰⁴ Tamże, s. 25. Zob. M.A. Krapiec, *Ja – człowiek*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1991.

²⁰⁵ K.A. Wojcieszek, *Antropologiczne podstawy okresu dzieciństwa*, dz. cyt., s. 26.

²⁰⁶ Tamże, s. 26.

²⁰⁷ Tamże, s. 27.

²⁰⁸ Tamże, s. 27. W Polsce podobne analizy filozoficzne rozwijał m.in. Mieczysław Gogacz.

Następnie ma miejsce akt woli, polegający na intencjonalnym skierowaniu się na napotkaną osobę, postrzeganą jako dobro. Reakcja na przejawy aktu istnienia, a w szczególności na prawdziwość, dobro i realność, powoduje nawiązanie relacji, których efektem będzie możliwość wzajemnego „współkształtowania się”.

Przedstawiona filozoficzna teoria odnosi się w sposób szczególny do dziecka, które od pierwszych chwil swojego istnienia komunikuje o swojej obecności, zmierzając do nawiązywania relacji z rodzicami. Kategoria relacji, wynikająca z ludzkiej otwartości bytowej, odgrywa również ważną rolę w procesie rozwoju człowieka i jego wychowania oraz konstruowania własnej tożsamości. Natomiast relacja w wymiarze religijnym odnosi się do człowieka, ze szczególnym uwzględnieniem jego sfery duchowej (intelektu i woli), jak i do Boga, który dąży do jej nawiązania z człowiekiem. To spotkanie wywołuje w człowieku chęć kształtowania się, dążenia do doskonałości, prawdy i piękna, dzięki poznaniu intelektualnemu i zwróceniu się do Boga aktem woli. Wychowanie religijne małego dziecka zakłada zatem, że jest ono zdolne rozpoznać Boga jako dobro i nawiązać z nim poprzez wiarę osobową relację.

Jak wskazują powyższe analizy, w proponowanej koncepcji wychowania dziecka S. Cavalletti odwołuje się zarówno do kategorii relacji, jak i teorii spotkania. Dziecko jest dla niej podmiotem i partnerem przy mierza. Jej koncepcja wychowania zmierza zatem do spotkania i dialogu. Kształtowanie świadomości „bycia-w-świecie” jest poznawaniem siebie i nawiązywaniem relacji ze światem materialnym, społecznym i transcendentnym. Jest to zatem holistyczne i integralne podejście do rozwoju i wychowania dziecka, uwzględniające wszystkie trzy wymienione wymiary rzeczywistości. Dziecko eksplorując świat buduje obraz siebie i otaczającej go rzeczywistości, zarówno materialno-społecznej, jak i tej nadprzyrodzonej (duchowej).

2.2. Kategoria czasu i czasowości – biblijna historia świata i człowieka

Czas nie jest tylko kategorią fizykalną, to także kategoria antropologiczna, ale też i teologiczna. Jest wymiarem ludzkiego istnienia, a umiejętność posługiwania się nim jest ważną zdobyczą, którą dziecko ujawnia po szóstym roku życia. Jest to ważna wskazówka uzasadniająca dobór treści w nurcie chrystocentrycznym, który jest uzupełniany o wymiar teocentryczny dopiero w pracy z dziećmi starszymi. Zdolność orientowania się w czasie jest istotnym elementem konstruowania tożsamości osoby.

S. Cavalletti przywołuje w tym kontekście słowa Hansa Jonasa, który pisze: „Od odkrycia fundamentalnej historyczności człowieka, aż po wypracowanie wewnętrznej czasowości jego istnienia, zostało wprowadzone w naszą świadomość, że czas – daleki od bycia zwyczajną formą zewnętrzną – należy raczej do istoty tego istnienia, stanowi jakby istotę Ja”²⁰⁹. Pojęcie czasu jest niezbędne w komunikacji międzyludzkiej, bowiem gdyby nie czas, nie byłoby możliwości porozumienia się „z osobą, dla której nasza przyszłość byłaby jej przeszłością, a jej przyszłość naszą przeszłością”²¹⁰. Czas ma również wymiar kosmiczny, w takim znaczeniu, że człowiek dzieli go z innymi stworzeniami, co wywołuje poczucie solidarności z nimi. Odkrywa, że świat istnieje dzięki sieci wzajemnych powiązań, łączących ze sobą ludzi i rzeczy. Każdy element wszechświata „wykonuje” sobie właściwą pracę, która zmierza do podtrzymywania życia. W ten sposób dokonuje się współpraca z Bogiem. W antropologicznym ujęciu praca człowieka jest traktowana między innymi jako jego sposób wyrażania się. W biblijnym znaczeniu praca jest wartością daną człowiekowi, wskazującą na jego godność i podobieństwo do Boga²¹¹. Historia człowieka pokazuje, że ludzie pracując, wywierają wpływ na dzieje świata i ludzkości. I mimo nieporozumień, konfliktów i kontrastów ujawniających się w historii, S. Cavalletti wskazuje, że istnieje jakaś siła tworząca ogólnoludzką komuniję. Biblijna kategoria przymierza wskazuje właśnie na jedność, wszechogarniającą harmonię, które stopniowo ujawniają się w czasie²¹².

Kategoria czasu, bardziej niż przestrzeń i naoczność, ujawnia to, co niewidzialne. Marek Szulakiewicz zauważa, że „Bóg, który dla świata (dla nas) powstaje razem z nim i dzięki niemu (nam), potrzebuje czasu i też naszej, ludzkiej aktywności i postawy, gdyż «człowiek może polegać na Bogu, pod warunkiem, że Bóg może polegać na człowieku»”²¹³. Bóg, który wierzy w człowieka, wierzy w niego w czasie. Uzasadnić wiarę Boga w człowieka można czasem, przemianą i stawaniem się²¹⁴. Czas w tym

²⁰⁹ H. Jonas, *Tra il nulla e l'eternità*, Gallio, Ferrara 1992, s. 81. Cyt. za: S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka w wieku od 6 do 12 lat*, dz. cyt., s. 43.

²¹⁰ I. Prigogine, *Le leggi del caos*, Laterza, Bari 1993, s. 73. Cyt. za: S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka w wieku od 6 do 12 lat*, dz. cyt., s. 44.

²¹¹ Zob. S. Cavalletti, *Corso di catechesi (secondo anno)*, dz. cyt.

²¹² Por. S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka w wieku od 6 do 12 lat*, dz. cyt., s. 70–72.

²¹³ A.J. Heschel, *Prosiłem o cud. Antologia duchowej mądrości*, tłum. A. Gomola, W Drodze, Poznań 2001, s. 30, cyt. za: M. Szulakiewicz, *Religia i czas*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2008, s. 38.

²¹⁴ M. Szulakiewicz, *Religia i czas*, dz. cyt., s. 38.

znaczeniu odsyła do kategorii relacji między Bogiem a człowiekiem, ale też do nowego sposobu jego doświadczania, który objawia się w jego słowie. Biblijne określenie „Bóg z nami” wyraża taką jego obecność, która nie jest związana z oglądaniem, ale przede wszystkim ze słuchaniem dokonującym się w czasie. Człowiek, jako byt żyjący w czasie, otwiera się na to, co Inne, nieskończone. Doświadczenie religijne, które ze swej natury też posiada charakter zmienny, uwarunkowany czasem, pozwala na odkrywanie i ciągle poszukiwanie. W czasie „zawieszono zostają wszystkie metanarracje, religia wyplątuje się z kategorii metafizycznych i zaakcentowane zostają egzystencjalne relacje człowieka z Bogiem”²¹⁵. Jest to filozoficzne uzasadnienie powiązania czasu i religii, które wynika z tradycji judeochrześcijańskiej. Przekłada się to na praktykę edukacyjną, która odwołując się do doświadczenia religijnego zapisanego w tekstach biblijnych, a realizującego się w czasie, zmierza do integralnego wychowania człowieka, uwzględniającego także jego wymiar religijny. W wychowaniu należy zatem pamiętać, że czas jest istotnym aspektem konstruowania tożsamości człowieka we wszystkich jego płaszczyznach.

Kategoria czasu jest jednym z istotnych aspektów wychowania religijnego w koncepcji S. Cavalletti. Znajduje to swoje uzasadnienie w Biblii, która opowiada historię Boga i człowieka rozwijającą się w toku ludzkiej historii. Ponadto postulat uwzględniania kategorii czasu w procesie wychowania wynika z procesu rozwojowego dziecka, które wraz z możliwością orientowania się w czasie i przestrzeni ujawnia nowe potrzeby oraz otwiera się na nowe horyzonty poznania (co jest połączone z rozwojem abstrakcyjnego myślenia).

Kształtowanie narracyjnej tożsamości, wynikającej z kategorii relacji/przymierza, jest zatem w badanej koncepcji ściśle związane z czasem i historią. S. Cavalletti wyjaśnia, że czas jako pojęcie abstrakcyjne może być dziecku przybliżone poprzez konkretność wydarzeń, które go wyznaczają. Opowiadanie o tych wydarzeniach jest przekazem kulturowym, na bazie którego kształtuje się świadomość, rozumienie rzeczywistości, postawy. Autorka sięga do myśli P. Ricoeura, który uważa że czas staje się „czasem ludzkim” kiedy jest opowiadany. Między czasem a opowiadaniem istnieje wewnętrzny związek „konieczności trans-kulturowej”, tak iż nie byłoby «czasu pomyślanego» poza opowiadaniem²¹⁶.

²¹⁵ Tamże, s. 40.

²¹⁶ S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka w wieku od 6 do 12 lat*, dz. cyt., s. 46.

Zainteresowanie dziecka czasem i potrzeba orientowania się w nim ujawniają się około szóstego roku życia. Zdaniem S. Cavalletti, jest to odpowiedni moment na stopniowe wprowadzanie w proces wychowania opowiadań o historii biblijnej i kategorii czasowości. Jednakże rozumienie czasu nie może się ograniczać tylko do rzeczywistości historycznej. Mimo że czas jest wpisany w doświadczenie człowieka i stanowi o jego przemijalności, to ma też wymiar kosmiczny, w takim znaczeniu, że człowiek dzieli go z innymi stworzeniami. Czas ma również swój wymiar religijny, bowiem „czasowość daje pewną transparencję wieczności”²¹⁷. S. Cavalletti podkreśla, że kategoria czasu zawiera bardzo silną treść religijną. Wyraża się to w sprzeczności, jaką człowiek odczuwa, bowiem „w nim [w czasie – przyp. B.S.] całe moje istnienie i moje działanie jest zanurzone, a jednak nie mogę nad nim zapanować”²¹⁸. Czas jest wpisany w istotę człowieczeństwa, ale równocześnie ją przekracza. Ta właśnie sprzeczność jest źródłem doświadczenia religijnego, które wywołuje zdumienie i zachwyt. Prowokuje do stawiania pytań i nie pozwala na zatrzymywanie się tylko nad tym, co dostrzegalne. W tej koncepcji dziecko od najwcześniejszych lat jest stawiane wobec wielkich zagadnień, których wspólnym mianownikiem są kontrast i paradoks. Zagadnienia te dotyczą tego, co jest istotą istnienia ludzkiego i tego, co jest jego bezpośrednim udziałem. Są to: życie, czas i historia.

Orientacja w czasie stanowi niezwykłą zdobycz dziecka, która pozwalała mu na komunikowanie się z innymi i rozumienie siebie, sprzyja rozwojowi procesów intelektualnych. Dziecko w wieku około szóstego roku zaczyna się interesować historią. Może mu w tym pomóc wychowanie religijne wykorzystujące wielkie narracje biblijne, które zostały wyrażone w konkretności wydarzeń dokonujących się w czasie. Włoska pedagog podkreśla, że Pismo święte jest opowiadaniem o Bogu, które w pierwszej kolejności ma charakter historyczny, a dopiero później doktrynalny. Takie podejście uwzględnia przesunięcie akcentu z naukowej argumentacji na wartość narracyjną, co jest dostrzegalne we współczesnym sposobie podejścia do zagadnień teologicznych. Takie właśnie podejście było inspiracją dla jej działań w zakresie wychowania religijnego. S. Cavalletti odwołuje się zatem do opinii przedstawicieli teologii ukierunkowanej na narratologię, którzy uważają, że „teologia utraciła «narracyjną niewinność», a przyjęła przeważnie charakter argumentacyjny, obniżając wartość opowiadania jako mało naukowego i określając je mianem swego

²¹⁷ Tamże, s. 44.

²¹⁸ Tamże.

rodzaju rzemiosła w dziedzinie komunikacji”²¹⁹. To spowodowało, jak pisze P. Ricoeur, odsunięcie historii i czasu do lamusa²²⁰, czemu S. Cavalletti zdecydowanie się przeciwstawiała.

Współczesne studia biblijne podkreślają, że Biblia w przeważającej mierze składa się z tekstów narracyjnych, które opowiadają o widzialnych dziełach niewidzialnego Boga. Istotą jest tu zrozumienie semickiego podejścia do historii, wyraźnie odmienne od greckiego. Grecy przyjmowali, że proces dziejowy przebiega cyklicznie²²¹. W historii nie dostrzegali żadnego sensu, nie zmierzała ona do celu czy ostatecznego wypełnienia. Wszystko się powtarzało. Natomiast dla semitów dzieje świata przebiegają linearnie. Źródłem istnienia całej stworzonej rzeczywistości jest jeden Bóg. Historia zbawienia ma ściśle określony początek i przebiega wedle zamysłu Bożego w celu wypełnienia się w paruzji. Te wymiary czasu są połączone ze sobą stałą obecnością Boga, która nadaje sens historii i ubogaca doświadczenie człowieka. Scala je idea przymierza. S. Cavalletti przedstawia historię zbawienia, koncentrując się na tym, że historia jest tylko jedna. Przebiega ona według jednego boskiego planu. I ta jedna historia jest jednocześnie historią każdego człowieka. Nie ma historii świeckiej i historii świętej, jest to ta sama jedna historia. Takie przedstawianie historii, które stanowi podstawę wychowania religijnego w jej koncepcji, wynika z żydowskiego Midraszu, w którym można odnaleźć metody interpretacji i komentowania tekstów biblijnych. Metodę tę S. Cavalletti zaczerpnęła od E. Zolli²²². Jest to jedna z idei, która przewija się w doborze treści, metodzie i jest również celem wychowania religijnego.

Historyczność i czasowość konstytuują sposób bycia człowieka, ale również jego doświadczenie religijne. Myślenie o Bogu w kategoriach czasowości nie oznacza przypisywania mu zmienności, raczej chodzi tu o jego działanie w czasie, o to „jaki jest Bóg dzisiaj, teraz, dla nas”²²³. Bóg działa w historii i czasie, o czym świadczą biblijne narracje. Wydarzenia i znaki, których kiedyś Bóg dokonał w historii narodu wybranego, a zwłaszcza jego wcielenie w Jezusie Chrystusie, nie stanowią swego rodzaju

²¹⁹ Tamże, s. 53. Autorka odwołuje się tu do dzieł Roberta Altera, Jeana-François Habermachera i Haraldia Wienricha.

²²⁰ Por. P. Ricoeur, *Temps et récit*, Seuil, Paris 1991.

²²¹ W tekście wykorzystuję fragment własnego artykułu dotyczącego poruszanego tu zagadnienia: B. Surma, *Historia i pamięć w biblijno-liturgicznym przekazie katechetycznym w koncepcji Sofii Cavalletti*, dz. cyt.

²²² S. Cavalletti, *Un 'testamento' intellettuale*, dz. cyt., s. 15.

²²³ M. Szulakiewicz, *Religia i czas*, dz. cyt., s. 75.

„zamkniętej księgi”, ale uobecniają się także dzisiaj w historii Kościoła. Starotestamentalny Izrael wyróżniał się spośród innych starożytnych narodów specyficznym wycuciem historii, które pozwalało na dostrzeganie związków między wydarzeniami, a zatem na odkrywanie jakiejś porządkującej myśli, która za nimi się kryje. To wycucie historyczne można określić jako „szczególną formę myśli przyczynowej odniesionej do następstwa wydarzeń politycznych o pewnym zasięgu”²²⁴. Nie jest to jakaś filozofia historii, ale szczególny sposób „odczytywania historii”, który jest mądrościowym wniknięciem w nią, zdolnością dogłębnego zbadania jej faktów i odkrycia w nich poziomu, który wykracza ponad to, co dostrzegalne. Przykładem takiej interpretacji historii są teksty prorockie²²⁵.

Biblia opowiada o tych szczególnych wydarzeniach, w których Bóg ujawnia swoją obecność w życiu człowieka, a które to w kontekście czasowości stają się aktualne w teraźniejszości dzięki ich liturgicznej celebracji i wspomnianiu. Historia i celebracja (liturgia) to dwa momenty tej samej rzeczywistości przymierza, które różnią się tylko stopniem intensywności, a ich rozumienie należy odkrywać w kontekście tradycji judeochrześcijańskiej²²⁶.

Podobnie jak narracja, również celebracja/obrzędowość stanowi jeden z powszechnych sposobów ekspresji człowieka, nie tylko w przestrzeni religijnej. Celebracja/obrzędowość wynika z antropologicznych i społecznych podstaw leżących u źródła samej natury człowieka i jego charakteru jako bytu relacyjnego. Autorka zauważa, że człowiek ma potrzebę świętowania, które jest swego rodzaju formą intensyfikacji przeżyć związanych z konkretnymi wydarzeniami. To świętowanie pewnych stałych, powtarzających się wydarzeń ma szczególne znaczenie społeczne, bowiem jednoczy ze sobą grupy ludzi chcących uczcić wspólnie określone, istotne dla wszystkich wydarzenie. Świętowanie ma zatem wymiar społeczny, jednoczący i relacyjny. Jest to wyjątkowy czas, w którym następuje przekaz kulturowy i asymilacja „repertorium rytualnego wspólnoty ludzkiej”²²⁷. Obrzędowość w świecie biblijnym wynika z antropo-

²²⁴ G. von Rad, *Scritti sul Vecchio Testamento*, Jaca Book, Milano 1975, s. 27–28. Cyt. za: S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka w wieku od 6 do 12 lat*, dz. cyt., s. 46.

²²⁵ S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka w wieku od 6 do 12 lat*, dz. cyt., s. 46–47.

²²⁶ Tamże, s. 19.

²²⁷ E.H. Erikson, *The Ontogeny of Ritualization in Man*, „Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Seria B” 1966, nr 251, s. 337–347, <<http://rspb.royalsocietypublishing.org/content/251/772/337>> (dostęp: 2.02.2014). Por. S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka w wieku od 6 do 12 lat*, dz. cyt., s. 102.

logicznych przesłanek, jednak posiada swoją specyfikę ściśle związaną z linearnym rozumieniem historii (przeszłość, terażniejszość, przyszłość). Rytm historii i obrzędowości wyznacza pewne kluczowe wydarzenia, które podczas ich celebrowania są wyrażane poprzez słowa, akty, gesty, czyli „znaki” wskazujące na przeżywaną rzeczywistość. Sama celebracja liturgiczna nadaje im konkretności i jednocześnie pozwala wszystkim pokoleniom, niezależnie od czasu, na włączenie się w tę historię i przeżywanie jej w terażniejszości. W liturgii przeszłość i przyszłość jest celebrowana „tu i teraz”. Takie rozumienie liturgii uwalnia te wydarzenia od granic czasowych i przestrzennych. Jest to bardzo ważne dla zrozumienia w jaki sposób każdy człowiek, niezależnie w jakim momencie tej historii przychodzi na świat, zostaje aktywnie włączony w plan zbawienia. Historia, która zaczęła się w momencie stworzenia i dąży do wypełnienia w paruzji, realizuje się w terażniejszości dzięki liturgii. W ten sposób wydarzenia historyczne i jego uobecnianie w celebracji stanowią jedno. Taka optyka wynika ze specyfiki rozumienia historii linearnej w tradycji żydowskiej i chrześcijańskiej. Celebrowanie wydarzeń pozwala na zachowanie i uobecnianie tu i teraz bogactwa przesłania biblijnego. Wokół wydarzeń relacjonowanych w biblijnych narracjach tworzy się tradycja diachroniczna „poprzez czas” i synchroniczna „w tym samym czasie”²²⁸. Jest to wynikiem trwania tej historii w osobach, które ją przeżywają na nowo, wprowadzają w życie i celebują w liturgii.

Źródłem doboru treści nauczania w koncepcji S. Cavalletti jest Biblia, która porusza przede wszystkim kluczowe dla człowieka zagadnienia egzystencjalne, ale zadaniem wychowawcy jest nie tylko zapoznanie dziecka z tekstem, lecz troska o jego uaktualnienie²²⁹. Drugie źródło stanowi liturgia, która jako szczególny środek wyrazu wiary wierzącego ludu jest uprzywilejowanym miejscem odkrywania sensu i nadawania znaczenia tekstom biblijnym. Zwraca się na to uwagę w dokumencie Papieskiej Komisji Biblijnej, w której zapisano że metoda historyczno-krytyczna „może być stosowana do poszukiwania sensu tekstu biblijnego jedynie w historycznych warunkach jego powstania, jest natomiast nieprzydatna przy próbach odkrycia możliwości znaczeniowych danego tekstu przy jego odczytywaniu na późniejszych etapach historii objawienia

²²⁸ S. Cavalletti, *La Tradizione e la Liturgia*, dz. cyt.

²²⁹ Zob.: S. Cavalletti, *Come parlare di Dio ai bambini*, dz. cyt.; S. Cavalletti, *Come presentare i Testi. Un consiglio*, b.r. (maszynopis).

biblijnego oraz dziejów Kościoła”²³⁰. Wprowadzenie w liturgię uzupełnia kontekst narracyjny katechezy biblijnej. Jest jednocześnie odpowiedzią człowieka na zaproszenie Boga do zawarcia z nim przymierza i stanowi formę aktualizacji historii biblijnej.

Odpowiednią metodą odczytywania tekstów stosowaną w liturgii, wspólną dla tradycji żydowskiej i chrześcijańskiej, jest typologia. Na podstawie obserwacji dzieci (powyżej dziewiątego roku życia, tj. na trzecim poziomie edukacji), autorka stwierdza, że typologia jako szczególny rodzaj teologii, odpowiada ich możliwościom, bowiem jest to czas, w którym dążą one do poznania Boga jako działającego w historii. Jej walorem jest to, że odwołuje się do faktów, a nie do teologumenów. Jest ona podobna do metody polegającej na wykorzystywaniu przypowieści i znaków, które są przekazywane i wyjaśniane już najmłodszym dzieciom. Przyczyniają się one do rozwoju pewnej sprawności umysłowej, która na trzecim etapie nauczania pozwala wnikać w głębię znaczenia danego wydarzenia. Każda z tych trzech metod (wykorzystująca przypowieści, znaki, typologię) wychowuje dzieci do postrzegania świata jako rzeczywistości otwartej na transcendencję, na to, co niewidzialne. Wychodząc od wskazania elementów zmysłowych, bezpośrednich, konkretnych przechodzi się na inne poziomy poznawanej rzeczywistości.

Typologia jest ogólnie znaną i powszechnie stosowaną metodą odczytywania Biblii, ale istotną różnicą w opracowaniu S. Cavalletti jest to, że nie ogranicza się ona do analizy wydarzeń tylko dwóch pierwszych etapów historii (stworzenie i odkupienie)²³¹. Ponieważ historia zbawienia jeszcze się nie dopełniła, trzeba wyjść poza obecną rzeczywistość. Zatrzymanie się tylko na etapie odkupienia, bez rozpatrywania go w kontekście celu, do którego ono zmierza, prowadzi do utraty dynamizmu tej historii i w konsekwencji utrudnia zaangażowanie się w nią. W tym miejscu należy zwrócić uwagę, że interpretacja typologiczna, wskazująca na cel, wychowuje do nadziei²³², ale też pozwala na nawiązanie dialogu z Izraelem, który tak samo jak chrześcijanie oczekuje na przyjście Mesjasza²³³.

²³⁰ S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka w wieku od 6 do 12 lat*, dz. cyt., s. 103. Por. dokument Papieskiej Komisji Biblijnej, *Interpretacja Pisma Świętego w Kościele. Przemówienie Ojca świętego Jana Pawła II oraz Dokument Papieskiej Komisji Biblijnej*, tłum. K. Romaniuk, Pallottinum, Poznań 1994.

²³¹ S. Cavalletti, *Teologia, typologia, mistagogia*, Roma 1997 (maszynopis).

²³² Zob. S. Cavalletti, *Una storia di speranza. La storia d'Israele*, dz. cyt.

²³³ S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka w wieku od 6 do 12 lat*, dz. cyt., s. 90–91.

S. Cavalletti na podstawie analizy tekstów biblijnych oraz ich liturgicznej lektury (zwłaszcza w liturgii paschalnej, eucharystycznej i chrzcielnej²³⁴) dokonała wyboru najważniejszych wydarzeń historii zbawienia. Są one prezentowane dzieciom całościowo, to znaczy w ujęciu linearnym, jako:

- przeszłość (zapoznanie dzieci z opisem wybranego wydarzenia zamieszczonym w Starym Testamencie, ukazanie kontekstu historycznego, zwrócenie uwagi na język, trudne słowa, grę słów, celem jest wprowadzanie w znaczenie teologiczne danego wydarzenia);
- terażniejszość (porównywanie tekstów opisujących to samo wydarzenie w Nowym Testamencie oraz w liturgii, odczytywanie jego znaczenia z przeszłości w świetle odkupienia);
- przyszłość (odczytywanie tekstów prorockich, odkrywanie sensu omawianego wydarzenia w kontekście paruzji).

W liturgii oprócz typologii istotną rolę odgrywa pamiątka (j. wł. – *memoriale*). Tym, co łączy typologię i pamiątkę jest uwolnienie od granic czasowych i przestrzennych: jedno źródło (jeden stół: Słowa i Eucharystii), ta sama rzeczywistość – nieskończona tajemnica Boga.

Typologia i pamiątka są sposobami przeżywania historii zbawienia dokonującej się w przeszłości oraz antycypacją przyszłości w celebracji „dzisiaj”²³⁵. Liturgia Mszy świętej składa się z dwóch części, w których stosuje się najpierw metodę typologii (głoszenie/słuchanie – liturgia Słowa Bożego), a następnie pamiątkę jako czynne, świadome uczestnictwo w celebracji eucharystycznej (odpowiedź i włączenie się w historię zbawienia). Wychowanie religijne w propozycji S. Cavalletti, wykorzystując typologię, pozwala dziecku nie tylko na poznanie historii, ale także na odkrycie, że ono samo jest jej częścią. Kontrast między własną ograniczonością i nieskończonością historii uświadamia dziecku własną małość i zarazem wielkość, bowiem historia włącza je w bezgraniczny przepływ czasu, czyniąc je uczestnikiem planu, jaki Bóg realizuje w ramach ludz-

²³⁴ S. Cavalletti ma tu na myśli następujące etapy historii biblijnej: stworzenie, grzech, potop, powołanie Abrahama, Mojżesza i ucieczka z Egiptu, nauczanie proroków – wszystko to jest rozpatrywane w kontekście odkupienia i paruzji. Zob.: S. Cavalletti, *La storia del Regno di Dio. Dalla creazione alla parusia*, dz. cyt.; S. Cavalletti, *La storia del Regno di Dio. La liturgia e la costruzione del regno*, dz. cyt. oraz S. Cavalletti, G. Gobbi, „*Io sono il buon Pastore*”. *Guida per il catechista, anni III–V*, dz. cyt.

²³⁵ S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka w wieku od 6 do 12 lat*, dz. cyt., s. 112–113. Por. B. Surma, *Historia i pamięć w biblijno-liturgicznym przekazie katechetycznym w koncepcji Sofii Cavalletti*, dz. cyt., s. 328.

kiej historii. Kształtowanie tożsamości religijnej, bazujące na historii i liturgii, wprowadza dzieci w rzeczywistość historii zbawienia, pozwala im również odkrywać sens własnego bycia oraz tego, co je otacza. Konstruowanie wiedzy w tym przypadku polega na refleksji, interpretacji i konfrontacji rzeczywistości opisywanej w tekstach biblijnych i przeżywanej w liturgii z realnym doświadczeniem dziecka. W ten sposób w procesie edukacyjnym opartym na biblijnej narracji i interpretowaniu w jej świetle własnego doświadczenia dochodzi do wzajemnego uzupełniania się wiedzy osobistej i społecznej wychowanków.

2.3. Wychowanie moralne

Narracje o biblijnych wydarzeniach zbawczych realizowanych w ramach historii przymierza są podstawą do wychowania moralnego w koncepcji S. Cavalletti. Historia przymierza zmierza w ściśle określonym kierunku i rozwija się według planu, którym kieruje Bóg. To w jej ramach Bóg zaprasza człowieka do dialogu i z nim się spotyka, by objawić mu swoje zbawcze zamiary. Wydarzenia te są ze sobą połączone, układają się w historię, której sens jest stopniowo odkrywany przez człowieka. Jest nim objawienie miłości Boga do człowieka w Jezusie Chrystusie. W ramach odkrywania tego sensu historii człowiek ma także możliwość kształtowania własnej tożsamości religijnej. W tym procesie istotne jest zrozumienie, że teraźniejszość, w której człowiek żyje (doświadcza jej), jest częścią jednej i tej samej historii zbawienia. Świadomość bycia częścią tej historii pozwala mu przejść od indywidualizmu i izolacji do życia we wspólnocie. W ten sposób pokonywana jest wrodzona tendencja do egoizmu i koncentracji na sobie samym. Odkrywanie znaczenia wydarzeń historycznych przekazanych za pośrednictwem biblijnych narracji prowadzi zatem do refleksji natury etycznej i do wychowania moralnego.

S. Cavalletti przez wychowanie moralne rozumie udzielanie pomocy w odnajdywaniu własnego miejsca w rzeczywistości. Jest to też wychowanie do słuchania i otwierania się na drugiego oraz do kształtowania poczucia własnej godności i poszanowania drugiego człowieka. Ponieważ cała jej koncepcja czerpie inspiracje z biblijnych narracji oraz z liturgii, w których zasadniczą rolę odgrywa kategoria relacji/przymierza, dlatego również wychowanie moralne jest przede wszystkim ukierunkowaniem na płaszczyznę „bycia”. Według S. Cavalletti dopiero na kolejnym etapie procesu wychowania dzieci, czyli po ukończeniu przez nie szóstego roku życia, należy kształtować w nich gotowość do działania. Ten moment

ludzkiego działania, posłuszeństwo normom, odgrywa niewątpliwie istotną rolę w procesie wychowania, ale zdaniem włoskiej pedagog powiniem być on budowany na „byciu” osoby, zgodnie z klasyczną zasadą, że działanie wypływa z istnienia (*agere sequitur esse*). Każdy z tych etapów wychowania powinien uwzględniać możliwości rozwojowe dziecka. Podczas pierwszego etapu dziecko poznaje czym jest miłość, będąca jego naturalną potrzebą, oraz jakie są sposoby jej zaspokojenia. Poznaje więc Boga w osobie Jezusa Chrystusa, który przychodzi na świat, głosi królestwo Boże i naucza, że jest dobrym Pasterzem. Po tym etapie, który S. Cavalletti nazywa okresem narzeczeństwa, „zakochania się”, wzajemnego poznania, przychodzi etap działania. Dziecko musi najpierw doświadczyć, że jest akceptowane i kochane, dopiero później – około szóstego roku życia – przyjdzie czas na tak zwane wychowanie do poznawania norm i właściwych zachowań. Jest to ważne, ponieważ zachowanie kolejności obydwu tych etapów w procesie wychowania pozwala dziecku na przejście od kontemplacji poznawanej rzeczywistości do działania, od trybu oznajmującego do rozkazującego, gdzie imperatyw nie jest punktem docelowym, ale drogowskazem wskazującym cel.

W tym miejscu można postawić pytanie: dlaczego historia z jej linearnym rozumieniem (przeszłość, teraźniejszość, przyszłość) ma wymiar moralny? S. Cavalletti odpowiada: „Ponieważ historia jest miejscem etyki, zainteresowanie dziecka historią spontanicznie rodzi w nim zaciekawienie moralnością. Bóg powołujący do życia jest także Panem historii. On stworzył plan, który realizuje się w czasie. Ten jego projekt domaga się teraz od dziecka czynnej odpowiedzi, która uzupełni tę wcześniejszą, właściwą dla wieku przedszkolnego, a polegającą głównie na cieszeniu się Jego darami”²³⁶. Jest to również zaproszenie do „trwania” w jedności z Jezusem (liturgia, sakrament pojednania i pokuty oraz Eucharystia) i „przynoszenia owoców” na chwałę Bogu Ojcu. Rozważanie wydarzeń z historii zbawienia oraz ocena moralna jej protagonistów nierozzerwalnie się ze sobą łączą. S. Cavalletti podkreśla, że to pierwsze (historia zbawienia) w sposób naturalny oddziałuje na drugie (ocena moralna), dlatego opowiadanie (narracja) o historii jest jednocześnie kerygmatem i parenezą: jest głoszeniem Boga jako Pana historii, a zarazem zachętą do współpracy z nim, zaproszeniem do udzielania odpowiedzi partnerowi przymierza²³⁷.

²³⁶ S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka w wieku od 6 do 12 lat*, dz. cyt., s. 19.

²³⁷ Tamże, s. 20.

Kształtowanie tożsamości narracyjnej w koncepcji S. Cavalletti przebiega na dwóch płaszczyznach. Pierwszą jest głoszenie kerygmatu jako koniecznego warunku wychowania (formacji) moralnego i podstawowej bazy dla zrozumienia siebie w kontekście rzeczywistości transcendentnej. W tym kontekście stawiane są dzieciom pytania o to, jaki jest Bóg, jakie jest Jego królestwo, z kim działam, dla kogo to robię, z kim wchodzę w relację? Drugą płaszczyzną jest *pareneza*, która czerpie swoje znaczenie z kerygmatu. Wskazuje ona na rzeczywistość, która jest dana człowiekowi, ale relację z nią trzeba dopiero zbudować. To rodzi pytania: jak i co robić, by włączyć się w tę historię, która ma swoją przeszłość, ale też przyszłość. By realizować swoją własną historię w zgodzie z wielką historią zbawienia, trzeba poznać reguły nią rządzące, bowiem to one tworzą porządek i jednocześnie są jego wyrazem, stanowią odbicie pewnego ładu kosmicznego, który trzeba poznać, by móc go wprowadzać w życie. Do tego służą narzędzia *parenezy*, czyli normy, które są zapisane w Ewangelii w formie przypowieści moralnych, błogosławieństw i innych maksym. Ten etap następuje około szóstego roku życia, objawiając się silnym zainteresowaniem regułami rządzącymi światem, co jest wyrazem psychologicznej i egzystencjalnej potrzeby dziecka znajdującego się na tym etapie rozwoju²³⁸.

Odwołując się do filozofii Ch. Taylora, można stwierdzić, że w wychowaniu religijnym wprowadzenie norm moralnych związane jest z poznaniem samej treści tychże norm i odkrywaniem ich piękna. Autorka pisze: „Pierwszym krokiem w poznaniu norm zawsze powinno być odkrycie ich piękna, słuszności, wzbudzenie pragnienia wprowadzenia ich w czyn. Podstawą życia moralnego pozostaje zawsze rozmiłowanie się. Mierzenie dystansu między pięknem ideałów a naszą zdolnością ich zrealizowania jest zawsze drugim krokiem”²³⁹. Ubogaceniem przekazu norm są przypowieści, które w sposób opisowy prowadzą do refleksji nad nimi i do chęci ich zrozumienia²⁴⁰. Dlatego najpierw dziecko poznaje narrację zawartą w przypowieściach, która przybliży daną normę moralną. W ten sposób opowieści biblijne stawiają je wobec wydarzenia, bohaterów i ich czynów, proponując mu interpretację własnej sytuacji życiowej i dokonanie własnego osądu nad swoim postępowaniem.

²³⁸ Tamże, s. 139.

²³⁹ Tamże, s. 143.

²⁴⁰ Przykłady przypowieści w powiązaniu z normami moralnymi opisane zostały w poprzednim rozdziale.

Wychowanie religijne wykorzystujące biblijne narracje „orientuje dziecko wobec dobra”. Nie chodzi tutaj tylko o przekaz samych treści norm moralnych, ale przede wszystkim o wskazanie dziecku jak owo dobro realizuje się w jego najbliższym otoczeniu. To dobro jest darem Boga dla człowieka, który z miłości do człowieka stwarza cały świat i wypełnia go wspianiałościami, aby jemu służyły. Człowiek jest również darem dla świata i dla innych ludzi. W tym kontekście warto odwoływać się do relacji, jakie dziecko ma ze swymi najbliższymi i ukazywać mu, że źródłem ojcostwa i macierzyństwa jest sam Bóg. Świadomość tego rodzi w dziecku poczucie wdzięczności oraz pomaga w kształtowaniu jego tożsamości, w nadawaniu sensu życiu, ale także uczy poszanowania innych. Odczytywanie w ramach liturgii wielkich biblijnych narracji sprawia, że dziecko czuje się włączone w Boży plan zbawienia. Dlatego obydwie te rzeczywistości (biblijne narracje i liturgia) zajmują tak ważne miejsce w myśli pedagogicznej S. Cavalletti.

3. Psychologiczno-pedagogiczne aspekty wychowania religijnego w koncepcji S. Cavalletti

Biblia i liturgia posługują się językiem, który łączy niejako dwa światy: świat Boga, którego nie można zobaczyć i pozostać żywym, oraz świat ludzkich spraw, który jest prześwieclany Słowem Bożym i poddawany pod jego moralny osąd²⁴¹. Zarówno Biblia, jak i liturgia wykorzystują język, który odwołuje się do konkretów. Dlatego według S. Cavalletti tak istotne jest, aby w procesie wychowywania, oprócz werbalnego przekazu treści (zmysł słuchu), wykorzystywać zmysł wzroku i posługiwać się symbolami oraz znakami. To właśnie ten język pomaga dzieciom odkrywać rzeczywistość nadprzyrodzoną. Bóg przemawia do człowieka językiem znaków i dlatego to właśnie znak staje się narzędziem wychowania do wiary, o ile „wiarę rozumie się jako sposób poznania, który przekracza to, co jest postrzegalne zmysłami. Poprzez znaki człowiek uczy się nie zatrzymywać na tym, co widzą jego oczy i czego dotykają jego ręce, uczy się szukać na horyzoncie jakiejś innej rzeczywistości”²⁴². Zadaniem wycho-

²⁴¹ Por. B. Surma, *Jak rozmawiać z dzieckiem o Bogu? Kilka słów o programie i metodzie Katechezy Dobrego Pasterza*, dz. cyt., s. 15.

²⁴² Tamże. Por.: S. Cavalletti, *Un'avventura: la Catechesi del buon Pastore*, dz. cyt.; S. Cavalletti, G. Gobbi, *Io sono il buon Pastore. Sussidi per la catechesi dei bambini, I anno*, dz. cyt.; S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka*, dz. cyt., s. 214–215 oraz B. Surma, *Historia i pamięć w biblijno-liturgicznym przekazie katechetycznym w koncepcji Sofii Cavalletti*, dz. cyt., s. 333.

wania religijnego jest wprowadzenie dziecka w odczytywanie i rozumienie tego języka, podobnie jak ma to miejsce z nabywaniem umiejętności posługiwania się językiem ojczystym lub obcym. Jest to kolejne zagadnienie, które wpisuje się w egemplifikację narracyjnego kształtowania tożsamości religijnej dziecka S. Cavalletti, odwołującego się do przedstawionych wcześniej założeń psychologicznych i pedagogicznych.

Ważną rolę w kształtowaniu rozwoju umysłowego pełni język, który z właściwymi dla danej grupy systemami symbolicznymi dostarcza nowych form organizacji rzeczywistości. Religia, która posługuje się językiem symbolicznym, wytworzonym i przekazywanym przez ludzi usytuowanych w pewnej kulturze, wymaga odpowiedniej edukacji. Język należy postrzegać w szerszym znaczeniu, czyli nie tylko jako mowę, ale jako komunikację, która obejmuje wszelkie formy gestykulacji towarzyszącej kontaktom językowym człowieka, na co zwraca uwagę Hans-Georg Gadamer²⁴³. Język zyskuje swoją pełnię w rozmowie, w jedności sensu, na który składają się słowa i odpowiedzi. To również dotyczy języka gestów, obyczajów i innych rozmaitych form wyrazu. Człowiek, kształtując własną tożsamość w celu zrozumienia siebie oraz nadawania znaczenia temu, co się wokół niego dzieje, posługuje się językiem, który nabywa w kontakcie z innymi. By mogło dojść do wzajemnego zrozumienia, trzeba wyjść od ustalenia zgodności i rozbieżności pomiędzy nadawanymi i odbieranymi informacjami. W interakcji pomiędzy partnerami dialogu dochodzi do wymiany myśli, ustalania zgodności informacji, wzajemnego zrozumienia, co prowadzi do samookreślenia i kształtowania własnego „bycia-w-świecie”.

P. Ricoeur twierdzi, że poznanie siebie jest zrozumieniem i poznanie rzeczy, innych i świata. Przebiega ono na drodze pośredniego kontaktu ze światem, który znaczy swoją obecność w znakach i śladach. Zrozumienie jest ściśle związane z odkrywaniem sensu znaków, wśród których wymienia również symbole i ich interpretację. Francuski filozof wyróżnia trzy różne obszary, w których manifestują się symbole. Jest to fenomenologia religii, rzeczywistość oniryczna i wyobraźnia poetycka²⁴⁴. Pierwsza z nich, która bezpośrednio dotyczy omawianego zagadnienia, gromadzi symbole związane z rytami i mitami. Pełnią one funkcję języka

²⁴³ H.-G. Gadamer, *Język i rozumienie*, tłum. P. Dehnel, B. Sierocka, Aletheia, Warszawa 2003, s. 25.

²⁴⁴ M. Jędraszewski, *Egzystencja i hermeneutyka. O filozofii hermeneutycznej Paula Ricoeura*, w: *Horyzonty interpretacji. Wokół myśli Paula Ricoeura* (Studia kulturoznawcze, t. 14), red. A. Grzegorzczak, M. Loba, R. Koschany, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2003, s. 13.

sacrum, które „objawia się” w różnych elementach wszechświata, takich jak skała, drzewo, woda. Marek Jędraszewski wyjaśnia, że „symbole *sacrum* wchodzi do języka, jeżeli elementy świata stają się dla człowieka religijnego «przejrzyste», jeżeli mówią mu coś o *sacrum*. Świat *sacrum* wchodzi do języka o ile jest «przejrzysty» dla człowieka religijnego, lecz możliwość «mówienia-świata-o-*sacrum*» wchodzi do języka poprzez symbol – poprzez podwójny lub wielokrotny sens takich słów, jak ziemia, niebo, woda, słońce”²⁴⁵.

Podobne znaczenie symbolu przedstawia Leslie A. White, który wskazuje, że jest to „przedmiot, posiadający wartość lub znaczenie nadane przez tych, którzy się nim posługują”²⁴⁶. Takie rozumienie symbolu ukazuje zdaniem Leszka Korporowicza „relacyjny charakter tego, co oznaczone (*signatum*), tego, co znaczące (*signans*), oraz tego, dla kogo lub przez kogo procesy te są postrzegane bądź tworzone”²⁴⁷. Zwraca on też uwagę, że świat znaczeń nie może istnieć w próżni społecznej, jest zawsze *czy i m ś w i a t e m*. Znaczenia te mogą wygasnąć społecznie, jeżeli nie znajdą swego kulturowego podmiotu. Symbole w tym znaczeniu umożliwiają człowiekowi komunikację z rzeczywistością oddaloną nie tylko przestrzennie, ale i czasowo. Zdolność tworzenia kultury symbolicznej jest konstytutywną cechą człowieczeństwa. Człowiek dzięki myśleniu i wyobraźni symbolicznej ma możliwość otwarcia się nie tylko na byty i wartości nieobecne w otaczającej go rzeczywistości, ale także na byty możliwe, intencjonalne, a nawet takie, które stanowią wytwór wyobrażeń i imaginacji i jako takie nie mają szansy materialnej realizacji. Myślenie symboliczne pozwala na tworzenie abstrakcyjnych kategorii, w tym sądów i ocen moralnych, przy użyciu specyficznego ludzkiego języka, a także na prowadzenie wewnętrznego dialogu z samym sobą²⁴⁸. By zdolność ta mogła się w pełni rozwinąć, wymaga stworzenia odpowiednich warunków. Interpretacja symbolu polega na przejściu z poziomu znaczenia dosłownego na poziom rozszerzony, symboliczny. Podwójny sens symbolu pobudza umysł do odkrywania ukrytego w nim znaczenia. W nim symbol jednocześnie ukrywa i odkrywa rzeczywistość niepodpadającą poznaniu zmysłowemu. Symbole są zatem nośnikami tajemnic.

²⁴⁵ Tamże.

²⁴⁶ A. Kłoskowska, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, PWN, Warszawa 1980, s. 80.

²⁴⁷ L. Korporowicz, *Tworzenie sensu. Język – kultura – komunikacja*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1993, s. 24.

²⁴⁸ Tamże, s. 24–25; por. A. Kłoskowska, *Kultura masowa*, dz. cyt., s. 81.

3.1. Wprowadzenie do rozumienia znaków

Z dotychczasowej analizy koncepcji wychowania S. Cavalletti wynika, że preferuje ona posługiwanie się w dydaktyce pojęciem znaku, a nie symbolu. Wynika to przede wszystkim z wykorzystywanych przez nią źródeł do wychowania religijnego, którymi są Biblia i liturgia. Biblia posługuje się językiem znaków historycznych, które w religii żydowskiej i chrześcijańskiej zakładają, że Bóg niewidzialny objawia się w widzialnych znakach pierwotnych, czyli w dziełach, wydarzeniach, faktach, które dokonują się w czasie i historii. W znakach tych objawia się jego wola dobra, która się realizowała w przeszłości i dokonuje w teraźniejszości, by wypełnić się w przyszłości. Te namacalne dzieła mają wymiar relacyjny. Bóg ich dokonuje mając na względzie dobro człowieka, ale równocześnie zaprasza go do współpracy ze sobą. Dzięki temu człowiek nie jest tylko widzem, ale aktorem współtworzącym historię zbawienia. Zdaniem S. Cavalletti, znaki historyczne dzięki zaangażowaniu i współpracy człowieka w realizacji Bożego planu nabierają dodatkowego znaczenia. Swoją najgłębszy wyraz znajdują w znakach obrzędowo-rytualnych. Poprzez nie historyczne dzieło, wydarzenie, fakt aktualizują się w życiu każdego wiernego, niezależnie od czasu i przestrzeni²⁴⁹. W ten sposób S. Cavalletti, czerpiąc z przesłania biblijnego i z liturgii, które posługują się opisywaną wcześniej typologią i pamiątką, tworzy podstawy dydaktyczne dla swojej koncepcji, która operuje określonym systemem znaków.

Chcąc uzupełnić jej rozumienie znaków, należy dodać, że posługiwanie się znakami w celu „odszyfrowania” biblijnego przesłania jest wspólną tradycją Żydów i pierwszych chrześcijan (poczynając od czasów cesarza Konstantyna). Natomiast oprócz znaków historycznych i obrzędowych S. Cavalletti wyróżnia dodatkowo znaki teologiczne, które zostały wypracowane jeszcze wcześniej. Ich genezę dostrzega w Kościele judeochrześcijańskim, z jego centrum znajdującym się w Jerozolimie, który gromadził się wokół osoby Jakuba, „brata Chrystusowego”. Bogactwem tego Kościoła było, jej zdaniem, zachowanie śladów tradycji semickiej i pewnej koncepcji tajemnicy, którą można by określić jako bardziej wyczuloną na

²⁴⁹ Więcej na ten temat piszę w: B. Surma, *Historia i pamięć w biblijno-liturgicznym przekazie katechetycznym w koncepcji Sofii Cavalletti*, dz. cyt., s. 335–341. W artykule wymieniam i opisuję szczegółowo następujące znaki historyczne: wydarzenie-typ, osoba-typ oraz ich interpretację typologiczną. Tutaj ograniczam się tylko do wymienienia znaków historycznych i rytualnych.

sacrum niż ta, która rozwinęła się na Zachodzie²⁵⁰. Ta pierwsza wspólnota chrześcijańska wytworzyła specyficzny system znaków, który pomagał jej członkom wyrażać misterium wiary. Badania archeologiczne wykazały, że pierwsi chrześcijanie nie tylko żyli znakami liturgicznymi, ale wyrażali swoją wiarę, kreśląc w grotach znaki, które można nazwać symbolami²⁵¹ lub znakami teologicznymi. W tych znakach szczególnego znaczenia nabiera ich treść teologiczna. Różnica między tymi znakami a znakami historycznymi i obrzędowymi wyraża się w związku, jaki zachodzi między znakiem graficznym a rzeczywistością oznaczaną. Przez to znak taki nabiera bardziej arbitralnego i subiektywnego charakteru, nawet jeśli to, co wyraża, jest bardzo sugestywne. Autorka wyjaśnia, że „znak historyczny jest znakiem obiektywnym, który istnieje w faktycznej rzeczywistości; znak obrzędowy uczestniczy w tej obiektywności. W znaku teologicznym rzeczywistość oznaczana jest zawsze obiektywna, ale sposób pojmowania jej jest subiektywny”²⁵². Znak teologiczny w tym przypadku jest bliższy przyjętej przez nią definicji symbolu.

Człowiek tworzy znak i symbol w celu wyrażenia rzeczywistości nadprzyrodzonej, której nie jest w stanie w całości poznać ani zrozumieć. W potocznym użyciu pojęcia te nie odróżniają się w sposób jednoznaczny, również często są zamiennie stosowane przez liturgistów i biblistów. W celu wprowadzenia w tematykę znaczenia symbolu, czy raczej znaku, w wychowaniu religijnym S. Cavalletti przeanalizuję kilka definicji obu pojęć z obszaru liturgiczno-biblijnego w celu wykazania podobieństw i różnic występujących między ich interpretacjami.

Słowo symbol pochodzi od greckiego słowa *symbolon*, wiążącego się z czasownikiem *symbollo*, który w formie czynnej oznacza rzucać razem, zbierać razem. W formie rzeczownikowej *symbolon* oznacza syntezę, tworzenie z istniejących wielu elementów jednej całości²⁵³. Zatem etymologiczne znaczenie tego słowa wyznacza wychowaniu religijnemu zadanie przekazu zbioru prawd związanych z wiarą, zgromadzonych syntetycznie

²⁵⁰ S. Cavalletti, *Segno, simbolo, tipo nell'ebraismo e nel cristianesimo primitivo*, „Il segno nella liturgia. Liturgica – nuova serie” 1970, nr 9, s. 57–58.

²⁵¹ Przykładem są krzyże zawarte w trzech kołach współśrodkowych (koło oznaczało boskość), wykorzystywane do ukazania funkcji pośredniczącej Chrystusa, który łączy ludzi z Bogiem oraz ziemię z niebem. Zob. tamże, s. 60.

²⁵² S. Cavalletti, *Segno, simbolo, tipo nell'ebraismo e nel cristianesimo primitivo*, dz. cyt., s. 60.

²⁵³ Por. W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Muza SA, Warszawa 2000, hasło: symbol.

i przedstawianych w Symbolu wiary²⁵⁴. Jest to jednak zbyt wąskie i jednostronne ujęcie zarówno samego pojęcia symbolu, jak i oznaczanej przez to treści.

W języku liturgicznym pojęcie symbolu występuje częściej niż kategoria znaku, natomiast w języku biblijnym nie występuje wcale. Rozumienie znaku przyjmowane powszechnie w posoborowej liturgii²⁵⁵ oznacza wszelki przedmiot, właściwość, wydarzenie funkcjonujące w procesie porozumiewania się ludzi, które służy do przekazywania pewnych treści (znaczeń) dotyczących rzeczywistości zewnętrznej lub wewnętrznej. Innymi słowy, można stwierdzić, że „znak nie «jest» tym, co oznacza, ale kieruje, w sposób mniej lub bardziej orientacyjny, na rzecz, którą oznacza”²⁵⁶. Taka funkcja znaku koresponduje z definicją symbolu przedstawioną przez P. Ricoeura, jak i L.A. White’a.

Dla liturgistów symbol ma bogatsze znaczenie, bowiem nie tylko pozwala zrozumieć, co wyraża rzeczywistość przez niego oznaczana, ale pozwala wejść w dynamikę tej rzeczywistości. Dzięki temu, że w pewien sposób już „jest” tym, co przedstawia, wprowadza w porządek rzeczy, do którego sam należy²⁵⁷. Salvatore Marsili wyjaśnia, że symbolem nazywa się „taką rzecz,

²⁵⁴ C. Rogowski, *Hermeneutyczno-dydaktyczny wymiar symbolu i implikacje pedagogiczno-religijne*, dz. cyt., s. 53–54.

²⁵⁵ Analizy definicji pojęcia znaku dokonał B. Migut, *Znaki misterium Chrystusa. Historiozbawcze ujęcie sakramentów według Salvatore Marsilego OSB (1910–1983)*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1996. Przykłady definiowania znaku: „Znakiem nazywamy rzeczywistość podpadającą pod zmysły, która w sobie samej wyjawia jakiś brak (niedoskonałość) i przez to odwołuje się do innej rzeczywistości bądź nieobecnej, bądź obecnej na inny sposób”. D. Sartore, *Segnosimbolo*, w: *Nuovo Dizionario di liturgia*, red. D. Sartore, E.M. Triaccia, Edizioni Paoline, Roma 1984, s. 1371; „Znak to rzecz, osoba, działanie (czynność), poprzez którą dochodzimy do poznania pewnej ukrytej rzeczywistości. Służy on jako środek, pomost między dwoma światami, droga poznania innej rzeczywistości”. B. Nadolski, *Liturgika*, t. 1, *Liturgika fundamentalna*, Pallottinum, Poznań 1989, s. 19; „Znak nie zawiera w sobie rzeczywistości, którą oznacza (rzeczywistość oznaczana znajduje się poza nim); znak umożliwia poznanie innej od siebie rzeczywistości”. S. Marsili, *Il simbolismo della iniziazione cristiana alla luce della teologia liturgica*, „Studia anselmiana” 1983, t. 87; zob. B. Migut, *Znaki misterium Chrystusa*, dz. cyt., s. 37, przypis 8 i 9; Znak to „przedmiot, który w jakikolwiek sposób odnosi podmiot poznający do czegoś transcendentnego w stosunku do siebie samego, stanowiąc środek w poznaniu innego przedmiotu”. J.M. Dołęga, *Znak, język, symbol. Z podstawowych zagadnień komunikacji*, ATK, Warszawa 1991, s. 13.

²⁵⁶ J. Aldazabal, *Simboli e gesti. Significato antropologico, biblico e liturgico*, Elle Di Ci, Torino 1995, s. 16.

²⁵⁷ Tamże, s. 17.

która w swej zewnętrznej rzeczywistości, podpadającej pod zmysły, zwiastuje obecność tej samej rzeczywistości. Rzeczywistość zewnętrzna jest tu tylko manifestacją, w formie zewnętrznej i podpadającej pod zmysły, rzeczywistości transcendentnej, której nośnikiem jest symbol²⁵⁸. Według niego różnica pomiędzy znakiem a symbolem polega więc głównie na tym, że rzeczywistość oznaczana pozostaje poza znakiem, natomiast w symbolu jest ona obecna. Co prawda, znak umożliwia poznanie rzeczywistości oznaczanej, ale symbol oprócz poznania daje możliwość kontaktu z tą rzeczywistością. Jednak podkreśla, że symbol realnie uobecnia rzeczywistość symbolizowaną, jednocześnie nie utożsamiając się z tą rzeczywistością.

Na inny aspekt symbolu zwraca uwagę Tadeusz Dajczer. Dla niego „symbol jest bezpośrednim i spontanicznym sposobem wyrażania wewnętrznych, nieznanymi treściami, ukrytymi w doświadczeniu świata; stanowi pierwotny i bezpośredni język religii”²⁵⁹. Uważa, że istotną różnicą między symbolem i znakiem jest to, że znaki są przez człowieka tworzone arbitralnie czy konwencjonalnie. Są wytworem jego wyobraźni (dla S. Cavalletti są to znaki teologiczne, które według niej przybierają postać symboli). Natomiast „symbole ukazują się jako włączone w jego doświadczenie świata; słońce, księżyc, woda, pory roku zawsze «przemawiały» do człowieka kultur tradycyjnych swymi strukturami, rytmem, swym własnym sposobem istnienia”²⁶⁰.

Jak wynika z przytoczonych definicji, zarówno znak, jak i symbol wskazują na inną rzeczywistość, różną od nich. Jednakże interpretacja symbolu jest bardziej uzależniona od podmiotu poznającego, natomiast interpretację znaku określa pewna dziedzina, w której on występuje oraz system znaków, w którym pełni on określoną funkcję. Można przyjąć, że „każdy symbol jest znakiem, ale nie każdy znak jest symbolem”²⁶¹. Tutaj znajduje się uzasadnienie używania pojęcia znaku w koncepcji wychowania S. Cavalletti.

Często pojęcie symbolu, zwłaszcza w sakramentologii, jest rozumiane jako znak rozpoznawczy²⁶², który nawiązuje do greckiego

²⁵⁸ Por. B. Migut, *Znaki misterium Chrystusa*, dz. cyt., s. 37–38.

²⁵⁹ T. Dajczer, *Symbole religijne*, w: *Katolicyzm A–Z*, red. Z. Pawlak, Księgarnia Świętego Wojciecha, Poznań 1982, s. 354.

²⁶⁰ Tamże.

²⁶¹ J.M. Dołęga, *Znak, język, symbol*, dz. cyt., s. 62.

²⁶² „Symbolem nazywano pierwotnie odłamany kawałek kości do gry lub jakiegoś innego przedmiotu, którego brzeg pasował do brzegu pozostałej części tak, że można je było ze sobą złożyć. W znaczeniu przenośnym symbole oznaczają rzeczy, które z racji ja-

znaczenia tego słowa. Symbol „zawiera, przedstawia i aktualizuje wewnętrzną powinność, układ, określony typ kontaktów i wspólnoty”²⁶³. Wskazywany przez niektórych liturgistów aspekt obecności rzeczywistości w symbolu odpowiada rozumieniu sakramentu, w którym występuje „nierozzerwalna wzajemność i powiązanie ludzkiego aspektu świata wewnętrznego i boskiego komponentu (przyjście Boga w ludzkiej historii – boskiego wkroczenia i ludzkiego przyjęcia)”²⁶⁴. Najbardziej jest to widoczne w tajemnicy Wcielenia, w której dokonało się połączenie dwóch światów: człowieka i Boga w osobie Jezusa Chrystusa, który „jest najdoskonalszym znakiem Boga Niewidzialnego w świecie widzialnym”²⁶⁵. Jak widać, ta sama rzeczywistość może być określana jako symbol i jako znak, bowiem w tym wypadku ich znaczenie się pokrywa.

Współcześnie, odwołując się do studiów biblijnych, znak w sensie religijnym jest coraz częściej traktowany nie jako rzeczywistość zawierająca pewną prawdę przekazaną do przyjęcia aktem wiary, ale jako rzeczywistość oznaczająca pewne fakty i wydarzenia zbawcze (jest to zgodne z interpretacją S. Cavalletti, która odwołuje się do znaków historycznych). W znaku, w znaczeniu biblijnym, dochodzi do próby „uwiecznienia” dawnej historii, to znaczy tego faktu, do którego znak się odnosi. Celem tego upamiętnienia nie jest tylko kontemplacja, rozważanie przeszłości, postawienie jej przed oczami, przypominanie, ale raczej chodzi tutaj o osobiste wejście w to wydarzenie dzięki wierze i uczestniczenie w nim²⁶⁶. Tak więc zadaniem znaku jest uobecnienie dla nas tu i teraz danego wydarzenia czy faktu z historii zbawienia. W koncepcji wychowania S. Cavalletti służą temu wyodrębnione przez nią znaki obrzędowo-rytualne.

kiegokolwiek podobieństwa uzmysławiają coś duchowego”. D. Forstner, *Świat symboliki chrześcijańskiej*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1999, s. 7: Por. X. Léon-Dufour, *Słownik Nowego Testamentu*, przekł. i oprac. K. Romaniuk, Pallottinum, Poznań 1981, s. 587.

²⁶³ Th. Schneider, *Znaki bliskości Boga, Zarys sakramentologii*, tłum. J. Tyrawa, Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 1990, s. 14.

²⁶⁴ Tamże, s. 16.

²⁶⁵ T. Sinka, *Liturgika*, Wydawnictwo Instytutu Teologicznego Księży Misjonarzy, Kraków 1997, s. 73–74.

²⁶⁶ Por. S. Marsili, *I sacri segni: storia e presenza*, „Il segno nella liturgia. Liturgica – nuova serie” 1970, nr 9, s. 7–8.

3.2. Proces rozumienia symbolu/znaku religijnego

Dla dalszych analiz odnoszących się do wprowadzania dzieci w rozumienie roli znaków i symboli w wychowaniu religijnym wskazane jest przytoczenie trzech etapów procesu rozumienia symbolu religijnego w ujęciu przez P. Ricoeura²⁶⁷. Jego rozumienie symbolu jest zbieżne z zaproponowanym przez S. Cavalletti ujęciem znaku, dlatego uzasadnione jest w tym miejscu odwołanie się do jego koncepcji. Pierwszy, fenomenologiczny etap rozumienia symbolu polega na dostrzeżeniu i wykazaniu wzajemnych zależności między symbolem a jego miejscem, które zajmuje on w całości określonego systemu symboli. W tym sensie wartość symboli liturgicznych nabiera znaczenia dopiero w kontekście całej akcji liturgicznej. Podczas drugiego etapu, który nazywa hermeneutyką, ma miejsce proces odczytywania prawdy, kerygmy, inaczej treści przesłania *sacrum*, których nośnikiem jest symbol. Jest to etap interpretacji tekstu, dzięki któremu można się zbliżyć do zrozumienia języka *sacrum*. Etap trzeci ma charakter filozoficzny i polega na podjęciu refleksji zainicjowanej przez symbol. Może się to dokonać, ponieważ symbol najpełniej wyraża sytuację ludzką i pomaga wyjaśnić oraz w pewien sposób zorganizować pole ludzkiego doświadczenia²⁶⁸.

W proponowanym przez S. Cavalletti modelu wychowania religijnego realizowane są wszystkie trzy etapy procesu rozumienia symbolu/znaku. W wychowaniu liturgicznym, wychodząc od potrzeb i doświadczeń dziecka, dochodzi do koncentracji jego uwagi na Mszy świętej, którą traktuje się jako centrum życia chrześcijańskiego, oraz na chrzcie świętym, którego dziecko – mimo nieświadomego w nim udziału – było uczestnikiem. Na pierwszym etapie dzieci są zapoznawane ze znakami wyprowadzonymi z określonego systemu znaków. W tym przypadku chodzi o system znaków związanych z życiem i działalnością Jezusa, który ustanowił obydwa sakramenty oraz sam posługiwał się znakami, dzięki którym to, co niewidoczne, staje się dostrzegalne. W ten świat znaków wprowadza się dzieci, które w wieku przedszkolnym i wcześniejszym poznają świat przede wszystkim przez pośrednictwo zmysłów. Wychowanie do odbioru i odczytania treści znaku liturgicznego ma się więc rozpoczynać już wówczas, kiedy zaczyna ono słyszeć słowa, dźwięki, widzieć przedmioty, ich kolor i kształty, dostrzegać osoby, ich gesty i czynności,

²⁶⁷ Korzystam tu z opracowania myśli P. Ricoeura. Zob. M. Jędraszewski, *Egzystencja i hermeneutyka*, dz. cyt., s. 15–16.

²⁶⁸ Tamże, s. 16.

które stopniowo nabierają znaczenia i stają się mu znane i bliskie. Proces ten wiąże się z konstruowaniem wiedzy oraz nabywaniem przez dzieci różnorodnych umiejętności.

Pierwszy kontakt ze znakami liturgicznymi zmierza zatem do wywołania doświadczeń zmysłowych, co jest połączone z nabywaniem wiedzy nazewniczej. Wynika to z potrzeby dziecka do eksplorowania, poznawania i nazywania przedmiotów znajdujących się w najbliższym otoczeniu. Jest to poziom ustalania zgodności informacji pomiędzy nadawcą a odbiorcą, bez czego nie jest możliwe przejście do odkrywania znaczeń ukrytych w znakach. I tak na przykład, w wieku lat trzech dziecko jest już zdolne do poznawania, odróżniania i nazywania barw. Ta umiejętność pomaga mu w orientacji w świecie. Zdobytą nową umiejętność może wykorzystywać w różnorodnych własnych aktywnościach. Również w rzeczywistości liturgicznej kolory mają swoje znaczenie. W ciągu roku liturgicznego używane są cztery podstawowe kolory: biały, czerwony, fioletowy i zielony. Dzieci zatem poznają te kolory i dopasowują je do poszczególnych okresów liturgicznych. Są one im prezentowane za pomocą szat liturgicznych, które dzieci mogą wieszać na odpowiednich stojakach. W tym przypadku kolor wskazuje na rzeczywistość liturgiczną, która jest dzięki temu przez nie odkrywana. Następnie dzieci są zapoznawane z kalendarzem liturgicznym. Układają go samodzielnie według sugerowanego wzoru, równocześnie poznając nazwy okresów liturgicznych: Adwent, Boże Narodzenie, Okres Zwykły, Wielki Post, Wielkanoc, Zesłanie Ducha Świętego. Wykorzystanie kolorów i ukazanie ich znaczenia w liturgii systematyzuje i porządkuje doświadczenia dziecka. Jest to działanie na etapie pierwszego stopnia rozumienia znaków/symboli. Każdy kolor coś oznacza: fioletowy – oczekiwanie; biały – radość, święto, światłość; zielony – trwanie w radości, nadzieję; czerwony – ogień, moc, działanie Ducha Świętego²⁶⁹.

Drugim etapem wprowadzania w rozumienie znaków jest bezpośredni kontakt z tekstem biblijnym, szukanie w nim głębszego znaczenia treści, przesłania znaków, kerygmy. Na przykład w okresie Adwentu czytane są wybrane prorocтва ze Starego Testamentu, zapowiadające przyjście światłości, która rozproszy ciemność, czy narodziny dziecka

²⁶⁹ Na podstawie wykładów S. Cavalletti z lat 1998–1999 oraz opracowania S. Cavalletti, G. Gobbi, „*Io sono il buon Pastore*”. *Guida per il catechista, I anno*, dz. cyt. Por.: S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka*, dz. cyt.; B. Surma, K. Biel, *Ja jestem dobrym Pasterzem. Przewodnik metodyczny do katechezy Dobrego Pasterza dla dzieci od trzeciego do piątego roku życia*, dz. cyt.

o niezwykłych imionach (Iz 9,1; Iz 9,5). Traktują też o miejscu narodzenia (Mi 5,1) i matce tego wyjątkowego dziecka (Iz 7,14)²⁷⁰. Teksty te są również przepełnione różnego rodzaju aluzjami. Ich wielowymiarowy sens trzeba umieć samodzielnie odkryć, odczytać. Odwołując się do ludzkiego doświadczenia (światłość/ciemność, dziecko, narodziny dziecka, matka), przybliżają one do odkrycia tajemnicy Wcielenia, która dokonała się w Jezusie Chrystusie. Dzieci szukają zatem odpowiedzi na pytania typu: Kim będzie to dziecko, które będzie nosiło imię „Bóg z nami”? Co to za światłość, która rozświetli ciemności? Na co czekamy? Do czego się przygotowujemy w czasie Adwentu? Sposób czytania tekstów biblijnych z dziećmi polega dokładnie na tym, co S. Cavalletti wyprowadza ze znaczenia włoskiego czasownika *insegnare*, co dokładnie oznacza „kreślić znak”, „prowadzić wzrok słuchającego na rzeczywistość, na którą znak wskazuje”²⁷¹. Specyfiką wychowania religijnego i kształtowania tożsamości dziecka w jej koncepcji jest umożliwienie zatrzymania się nad tekstem, bez podawania gotowych rozwiązań. Ta specyfika wynika ze znajomości Pisma świętego i sposobów jego interpretacji oraz ze znajomości liturgii i dziecka, które – umiejętnie prowadzone – jest w stanie samemu odkryć kerygmat zawarty w Słowie Bożym i w liturgii.

Trzecim etapem rozumienia znaków jest refleksja, kontemplacja rzeczywistości, którą dziecko odkrywało w kontakcie ze znakiem (np. w Adwencie wystrój kącika modlitwy ma fioletowy kolor; kiedy mówi się o światłości, dzieci zapalają świece i odczytuje się im tekst prorocstwa zapowiadający narodziny Mesjasza). Ta refleksja odbywa się podczas indywidualnej pracy dziecka, modlitwy, rozmowy z innymi dziećmi lub nauczycielem (w domu z rodzicem). Ma ona charakter wspólnotowy. Razem czekamy i przygotowujemy się na przyjście Światłości świata. Jest to etap odpowiadania na zaproszenie Boga, który daje się człowiekowi i jest obecny w historii, która uaktualnia się w liturgii. Jest to rzeczywistość przymierza, nawiązywania relacji. Odpowiedź jest uzależniona od wieku dziecka i jego możliwości. Może to być modlitwa dziękczynna, rysunek, wyrażenie radości, śpiew. Starsze dziecko będzie próbowało zastanowić się, co może zrobić, by dobrze się przygotować na ten wyjątkowy czas, jakie znaczenie mają te wydarzenia w jego życiu. Będzie również

²⁷⁰ Tamże.

²⁷¹ S. Cavalletti, *Formazione religiosa del fanciullo*, „Opera Unità Riparatrice” 1956, t. 5, nr 2, s. 12. Por.: B. Surma, *Jak rozmawiać z dzieckiem o Bogu?*, dz. cyt., s. 28; B. Surma, *Formacja religijna dziecka a rola dorosłego w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori na przykładzie „Katechezy Dobrego Pasterza” Sofii Cavalletti*, dz. cyt.

szukało przykładów postaw innych bohaterów tekstów biblijnych (np. występujących w narracjach o Bożym Narodzeniu lub w maksymach bądź też w przypowieściach moralnych), by w końcu dokonać osobistego wyboru. Jest to moment odkrywania własnej tożsamości w kontakcie z rzeczywistością, która jest odkrywana za pośrednictwem systemu znaków. Prowadzi to do nawiązywania relacji z Bogiem oraz wspólnotą przeżywającą i uobecniającą w liturgii to samo wydarzenie z historii zbawienia oraz kształtuje postawy moralne.

W systemie znaków liturgicznych związanych z Mszą świętą funkcjonują również gesty liturgiczne wykonywane przez księdza, jak i wiernych. Gesty te są pokazywane dzieciom (np. wyciągnięcie dłoni nad darami wina i chleba, ofiarowanie, znak pokoju) w taki sposób, by najpierw one same mogły odkryć ich pierwotne znaczenie, dopiero potem szuka się tak zwanej „nadwyżki symbolicznej” danego gestu. Jest to powiązane z analizą tekstu modlitwy, która towarzyszy każdemu gestowi. Będzie to zatem odpowiadać drugiemu etapowi zrozumienia znaku/symbolu, który polega na bezpośrednim kontakcie z tekstem i na jego interpretacji, czemu sprzyja w tym wypadku konkretny znak (w tym wypadku gest liturgiczny). Każdy z tych gestów rzeczywiście zajmuje swoje szczególne miejsce w całości rytu liturgicznego, dlatego mimo że gesty te są początkowo prezentowane pojedynczo, to jednak w pewnej ustalonej kolejności, a następnie ich znaczenie jest rozpatrywane łącznie (ma to miejsce w przypadku dzieci starszych, czyli po szóstym roku życia). Taki dobór treści przybiera charakter układu spiralnego. To, co najistotniejsze, jest prezentowane dzieciom najmłodszym, a na następnych etapach jest poszerzane i rozwijane, zgodnie z większymi możliwościami poznawczymi dzieci starszych. Gesty te zapraszają również do refleksji nad odkrywaną rzeczywistością liturgiczną i prowadzą do udzielenia odpowiedzi w formie modlitwy czy też wyrażanej poprzez świadome uczestnictwo we Mszy świętej, podczas której uobecniają się wydarzenia historii biblijnej.

Narracyjny sposób kształtowania tożsamości religijnej wykorzystujący odkrywanie znaczenia znaków łączy wszystkie trzy kategorie: „bycia-w-świecie”, czasowości i nadawania sensu własnemu życiu i działaniu oraz otaczającemu człowieka światu.

Realizacja wszystkich trzech etapów procesu rozumienia znaku/symbolu dokonuje się również w trakcie prezentacji przypowieści i innych tekstów biblijnych. Walorem przypowieści jest to, że w swojej prostocie, wręcz w ubóstwie środków przekazu, daje dostęp do tajemnicy rzeczywistości transcendentnej. Właśnie dzięki temu może kierować umysł

w stronę tego, co nieuchwytnie. S. Cavalletti pisze, że przypowieść jest „znakiem już jako słowo, lecz staje się podwójnie znakiem przez fakt, że jest to słowo, które nie mówi wprost, lecz raczej ukrywa i zasłania”²⁷². Różnica między znakiem a przypowieścią polega tylko na tym, że są one odbierane różnymi zmysłami. Dlatego metodologia wykorzystywana w odkrywaniu sensu i przesłania obu tych środków przekazu tajemnic wiary jest taka sama w obu przypadkach.

Na etapie fenomenologicznym odkrywania biblijnego przesłania dziecko jest wprowadzane w przypowieść, czyli poznaje słowa, które wymagają zrozumienia ich desygnatów występujących w przypowieściach (ziarno, kupiec, królestwo). Na kolejnym, hermeneutycznym etapie dzieci zapoznają się z treścią tekstu biblijnego, co jest wspomagane obrazami i znakami. Jest tu istotne oddziaływanie nie tylko na zmysł słuchu, ale też wzroku, dotyku, smaku. Przypowieściom o królestwie Bożym towarzyszy pokaz na przykład ziarnka gorczycy, zaczynu, ziarna pszenicy i kłosu, skarbu, postaci kupca z perłami. Dzięki skupieniu uwagi na pierwotnym znaczeniu obserwowanej rzeczywistości, stawia się dzieciom pytania o to, jak one rozumieją rzeczywistość ukrytą za tymi znakami. Wskazuje się na rozdzźwięk jaki zachodzi między najmniejszym ziarnem gorczycy a królestwem Bożym, co ma zachęcić słuchacza do głębszego poszukiwania. W celu odkrycia relacji między nimi potrzebne jest zaangażowanie wyobraźni i intuicji, co można rozwijać wówczas, gdy nie będzie się podawało dzieciom wiedzy definicyjnej. W odczytywaniu przypowieści nie jest też pomijane ich znaczenie filozoficzne. Odkrywana rzeczywistość ma w sobie przesłanie: „Królestwo Boże jest w nas i wokół nas”. Jest darem dla człowieka, ale i zadaniem, które jest stopniowo odkrywane na dalszych etapach wychowania religijnego.

W filozoficznym i psychologicznym ujęciu narracyjnie kształtowana tożsamość odnosi się do procesu samookreślenia siebie w horyzoncie moralnym, osobistym i grupowym. Niebagatelną rolę w tym procesie odgrywa język. Rozumienie języka i umiejętność posługiwania się nim pozwalają jednostce kształtować integralną osobowość, identyfikować to, co jest dla niej istotne, nazywać swoje emocje i uczucia, odkrywać własną podmiotowość, pomaga również się odnaleźć w grupie społecznej i uczestniczyć w kulturze. S. Cavalletti szczególną uwagę zwraca na wprowadzanie dziecka w świat znaków religijnych, bowiem rozumienie siebie i innych jest uwarunkowane umiejętnością posługiwania się językiem,

²⁷² S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka*, dz. cyt., s. 205.

również w sensie symbolicznym. Jej koncepcja bywa porównywana do „abecadła”, które ma pomóc w odczytywaniu języka, jakim posługują chrześcijanie²⁷³.

Biblia, która dla S. Cavalletti stanowi źródło celów i treści wychowania religijnego, jest rozumiana jako wytwór kulturowy. Można tu zatem się odwołać do kategorii *paidei*. Biblia posługuje się specyficznym kodem językowym wytworzonym przez człowieka w procesie komunikowania się i obserwacji wydarzeń, którym nadawano szczególne znaczenie. Zatem historia opowiedziana na kartach Biblii jest rekonstrukcją doświadczanych przez człowieka wydarzeń, które ulegały procesowi interpretacji i negocjacji. Zawiera ona pewne idee, kategorie i pojęcia, które wprowadzają współczesnego człowieka w rzeczywistość transcendentną i tę historyczną opowiedzianą w przeszłości. S. Cavalletti pozwala dziecku na eksplorację obu tych rzeczywistości. Uczy je posługiwać się językiem i różnymi systemami symboli, które wspierają konstruowanie jego religijnej tożsamości. Język pomaga również w porządkowaniu własnych doświadczeń i rozumieniu siebie oraz świata. Metoda znaków, opracowana przez S. Cavalletti, realizuje również postulat konstruktywizmu dotyczący aktywnego udziału ucznia w procesie nabywania wiedzy, odwołuje się też do uprzedniej wiedzy i doświadczenia dziecka oraz negocjowania znaczeń.

Układ treści i sposoby pracy zaproponowane dzieciom pozwalają im na samodzielne dochodzenie do prawd i wytwarzanie wiedzy zgodnej z nauczaniem Kościoła, również tej dotyczącej nauczania norm moralnych i depozytu wiary, bez konieczności przyswajania jej w postaci gotowych reprezentacji. W tej koncepcji ważnym dla konstruowania tożsamości religijnej czynnikiem jest też samokontrola, czyli brak zewnętrznej ewaluacji, co wyraża się zaniechaniem wystawiania dzieciom ocen. Przygotowane otoczenie stwarza możliwość budowania wiedzy poprzez aktywne działanie dziecka, które jest motywowane wewnętrznymi potrzebami rozwojowymi. Efekty jego pracy są obserwowane przez osobę dorosłą, która rozmawia z nim i pomaga mu w dążeniu do realizacji celów założonych w programie, ale zawsze uwzględniających jego aktualny stopień rozwoju intelektualnego i emocjonalnego. Dziecku zostawia się do wyboru tematy, które stopniowo prezentowane są przez nauczyciela całej grupie. Możliwość wyboru i powtarzania przez nie działań sprzyja samodzielnemu konstruowaniu wiedzy,

²⁷³ S. Cavalletti, *ABC del cristianesimo*, dz. cyt.

a samokontrola (dziecko uczy się nie dla oceny czy pochwały, ale dlatego że jest zainteresowane odkrywaniem prawdy) sprzyja kształtowaniu postaw moralnych. W procesie narracyjnego kształtowania tożsamości religijnej dziecko jest wspierane i motywowane, by samodzielnie odkrywało sens życia i nadawało znaczenie własnemu działaniu oraz otaczającemu je światu. Cały ten proces dokonuje się z uwzględnieniem kategorii czasowości i „bycia-w-świecie” dziecka, którego jest ono integralną częścią. Niezwykle pomocne jest tutaj rozwijanie u dzieci rozumienia języka, umiejętności komunikowania się, eksplorowania rzeczywistości, nawiązywania relacji i odczytywania własnej historii na tle wielkich narracji opisanych w Biblii.

ROZDZIAŁ 4

Recepcja założeń wychowania religijnego Sofii Cavalletti na świecie i w Polsce

Celem tego rozdziału jest deskrypcja, wyjaśnienie i interpretacja implementacji koncepcji S. Cavalletti na świecie w kontekście czasowo-przestrzennym oraz wskazanie czynników warunkujących recepcję jej pedagogicznych poglądów w badanych krajach, ze szczególnym uwzględnieniem aktualnego stanu jej rozwoju w Polsce i dalszych możliwości ich aplikacji. Jak wskazują badania polskich historyków wychowania, jednym ze źródeł kształtowania teorii pedagogicznych były (i są) idee o charakterze ogólnoswiatowym, napływające z zewnątrz¹. Poglądy polskich pedagogów wpisują się w ogólne nurty i kierunki kształtujące myśl pedagogiczną na świecie, które są między innymi wynikiem rozwoju pokrewnych dziedzin naukowych². Trzeba jednak podkreślić, że nie były one i nie są ich wierną kopią. Odzwierciedlają one sposób myślenia wynikający z lokalnych uwarunkowań społeczno-politycznych, kulturowych i ekonomicznych. W celu dostosowania do szeroko rozumianych warunków, potrzeb i możliwości panujących w Polsce poglądy pedagogiczne powstałe poza granicami Polski poddawane są (re)interpretacji

¹ Zob. B. Nawroczyński, *Polska myśl pedagogiczna*, dz. cyt., s. 5.

² Zob. m.in.: L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogiki współczesnej*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1938; L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, PZWS, Warszawa 1962; S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej*, dz. cyt.; S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Strzelec, Kielce 1998; S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1 i 2, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.

i (re)konstrukcji³. Jednym z takich przykładów oddziaływania na kształtowanie się teorii wychowania przedszkolnego była rekonstrukcja i reinterpretacja poglądów pedagogicznych M. Montessori⁴. Recepcja jej poglądów odbywała się w Polsce w dwóch etapach. Pierwszy miał miejsce w okresie międzywojennym⁵, drugi rozpoczął się w roku 1989. Wraz z otwarciem się na alternatywne metody i powtórным odkrywaniem idei pedagogicznych M. Montessori, zaczęto wprowadzać w naszym kraju założenia wychowania religijnego dziecka opracowane przez S. Cavalletti. Idee obu autorek mają zasięg ogólnościowy, ale są dostosowywane do uwarunkowań poszczególnych krajów.

Treści przedstawiane poniżej dotyczą przebiegu recepcji poglądów S. Cavalletti na świecie ze wskazaniem dat i krótkich not biograficznych osób, które jako pierwsze ukończyły kursy uprawniające do prowadzenia

³ Zob. J. Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*, dz. cyt.

⁴ Jednym z takich przykładów jest koncepcja Ludwika Jeleńskiej opisana przez J. Kostkiewicz. Zob. tamże, s. 473–502. Zob. także J. Dybiec, *Maria Montessori w Polsce*, dz. cyt., s. 5–27.

⁵ W tym okresie na temat metody M. Montessori pisali m.in.: C. Bańkowska, *Metoda Marii Montessori. Domy Dziecięce (Le Case dei Bambini)*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1913, rok VI, t. 2, z. 6; H. Orsza-Radlińska, *Dr Maria Montessori. Domy Dziecięce (Le Case dei Bambini) Metoda...*, „Ruch Pedagogiczny” 1913, t. 2, nr 7; M. Bienstock, *Dr Maria Montessori. Domy Dziecięce (Le Case dei Bambini) Metoda...*, „Nowe Tory” 1913, nr 8; H. Koźniewska, *Domy Dziecięce systemu M. Montessori*, „Dziecko” 1913, nr 1; J. Joteyko, *Metoda Montessori i kształcenie zmysłów*, „Dziecko” 1914, t. 2, nr 4; A. Szycówna, *Dr Maria Montessori. Domy Dziecięce (Le Case dei Bambini) Metoda...*, „Książka. Miesięcznik poświęcony krytyce i bibliografii polskiej” 1914, nr 2; Z. Ziemiński, *Maria Montessori. Domy Dziecięce (Le Case dei Bambini)*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1914, nr 7; A. Gustowiczówna, *System wychowawczy dr Marii Montessori*, „Czasopismo Pedagogiczne” 1918, rok 6; I.M. Schätzel, *Idea wychowania przedszkolnego. „Casa dei Bambini” jako szkółka wszechstronnej pracy dziecka*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Lwów 1919; A. Wanczura, *Z literatury o systemie Montessori*, „Czasopismo Pedagogiczne” 1919/1920, t. 7; Z. Bogdanowiczowa, *Znaczenie metody Montessori*, „Wychowanie Przedszkolne” 1928, t. 4, nr 6 i 1928, nr 7/8; F. Pinesowa, *System wychowawczy dr Marii Montessori*, Dom Książki Polskiej Sp. Akcyjna, Warszawa 1931; S. Hessen, *Pedagogika Marii Montessori i jej losy*, „Przedszkole” 1935/1936, nr 3 i 6; Z. Goryński, *Maria Montessori o prawach dziecka (z V Międzynarodowego Kongresu Przedszkoli i Szkół prowadzonych systemem Montessori)*, „Wychowanie Przedszkolne” 1937, rok 3; M. Żukiewiczowa, *Fröbel i Montessori*, „Przedszkole” 1935/1936, t. 3, nr 5. O recepcji myśli pedagogicznej piszę w: B. Surma, *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, dz. cyt., s. 23–29 oraz B. Surma, *Lo sviluppo e la ricezione del concetto di educazione Montessori in Polonia*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2017 (w druku).

zajęć z Katechezy dobrego Pasterza i zaczęły wprowadzać je do praktyki pedagogicznej. Wyniki badań są efektem analizy zgromadzonych dokumentów źródłowych i dostępnych publikacji, a także przeprowadzonych wywiadów narracyjnych z liderami odpowiedzialnymi za kształcenie nauczycieli i rozpowszechnianie badanej koncepcji, pracującymi w Australii, Ameryce Południowej i Północnej oraz w Europie.

W tym przypadku recepcję założeń wychowania religijnego dziecka S. Cavalletti rozpatruję w warstwie czysto faktograficznej, opisującej proces historyczny, a w niektórych przypadkach również jako jej wynik podaję przybliżoną liczbę ośrodków działających w ostatnich latach w wybranych krajach. Podane liczby i osoby świadczą tylko o zakresie rozprzestrzeniania się badanej koncepcji na całym świecie. Ośrodki te powstają w sposób spontaniczny, oddolny. W wielu krajach nie jest wymagane ani uzyskanie akceptacji, ani rejestracja takich ośrodków, dlatego dane podawane przeze mnie mają charakter orientacyjny. Poza tym w zależności od możliwości i potrzeb są one otwierane lub zamykane, dlatego trudno jest określić ich dokładną liczbę. W niektórych krajach w ramach działalności stowarzyszeń prowadzi się dokładną rejestrację takich ośrodków oraz szkoleń i osób wykwalifikowanych. W takich sytuacjach wyniki prezentowanych tutaj badań są bardziej dokładne, jednakże biorąc pod uwagę, że proces ten jest dynamiczny i płynny, nie można ich traktować jako ostatecznych.

Przybliżam również przebieg rozwoju wychowania religijnego w koncepcji S. Cavalletti w Polsce, by następnie przejść do wyodrębnienia i opisu uwarunkowań jej recepcji na świecie na podstawie wybranych krajów. Proces recepcji zostanie zatem poddany interpretacji w kontekście zastanych warunków społeczno-kulturowych, politycznych, ekonomicznych oraz obowiązujących w danych krajach systemów edukacyjnych. Znajomość złożoności tychże uwarunkowań oraz ich porównanie ma pomóc ocenić możliwości dalszej implementacji tejsze koncepcji w Polsce.

1. Recepcja na świecie – ujęcie historyczne i geograficzne

Rozwój wychowania religijnego według koncepcji S. Cavalletti rozpoczął się wraz z możliwością prowadzenia przez nią szkoleń we Włoszech i za granicą oraz w związku z publikacją tłumaczeń jej książek, zwłaszcza na język angielski, portugalski i hiszpański oraz ukazaniem się artykułów na ten temat (nie tylko jej autorstwa) w czasopiśmie zagranicznych. Pierwszym i sprzyjającym terenem recepcji jej koncepcji były placówki opierające się na systemie pedagogicznym M. Montessori.

Proces recepcji koncepcji S. Cavalletti przedstawiam chronologicznie, rozpoczynając od lat 50. ubiegłego wieku, stopniowo przechodząc do roku 2016. Pokazuję kiedy, do jakich krajów i w jaki sposób wychowanie religijne dziecka według jej koncepcji dotarło najwcześniej i jakie są dalsze losy teże koncepcji.

Pierwszy zagraniczny kurs, prowadzony przez S. Cavalletti i prawdopodobnie przez G. Gobbi, miał miejsce w 1958 roku w Irlandii, w Sacred Heart College znajdującym się w dzielnicy Mount Anvil w Dublinie⁶. Początkowo koncepcja ta przyjęła się tam na krótko i rozwijała się tylko w dwóch szkołach funkcjonujących przy klasztorze sióstr dominikanek w dzielnicy Sion Hill. Odnotowuje się również fakt, że koncepcja ta była realizowana w Irlandii przez Nancy Jordan (1908–1978)⁷ w sanatorium znajdującym się przy szpitalu św. Ultana, w którym przygotowywała ona chore dzieci do przyjęcia sakramentów. Kolejny etap rozwoju tej koncepcji w Irlandii wyznacza rok 1998, kiedy to Jo Culhane, nauczycielka z St. Nicholas Montessori College w Dun Laoghaire w Dublinie, po ukończeniu kursu pedagogicznego Montessori na Uniwersytecie w Ashland (Ohio, USA) wraca do kraju. Dzięki nawiązaniu kontaktów z amerykańskimi katechetkami Lyn Sorenson i s. Evelyn O’Boyle z Arizony, po wielu latach nieobecności tej koncepcji w Irlandii, w 2000 roku po raz pierwszy od wielu lat zorganizowano seminarium oraz zaprezentowano zasady wychowania religijnego opartego na systemie pedagogicznym M. Montessori.

J. Culhane w latach 2002–2007 kontynuowała swoją edukację z zakresu wychowania religijnego w Atlancie (USA). Stopniowo przygotowywała się do pracy z dziećmi. Ukończyła kursy obejmujące nauczanie na wszystkich trzech poziomach (od 3 do 12 roku życia). Od roku 2009 jest koordynatorką i osobą odpowiedzialną za kształcenie nauczycieli-katechetów prowadzących Katechezę dobrego Pasterza na terenie Irlandii. Prowadzi zajęcia z dziećmi w atrium przy kościele św. Judy w Templeogue w Dublinie. Poza tym miejscem koncepcja wychowania religijnego S. Cavalletti była realizowana w roku 2012 w Irlandii w czterech ośrodkach: w Dublinie, Galway, Sligo i Limerick⁸. W ramach popularyzowania

⁶ Opracowano na podstawie: S. Cavalletti, *Calendario*, „Foglietto di Pasqua” 2015 oraz <<http://www.cgs.ie/aboutthecatechesis.htm>> (dostęp: 30.10.2015).

⁷ Zob. <<http://www.womeninhistory.scoilnet.ie>> (dostęp: 30.10.2015).

⁸ Zob. J. Culhane, *Catechesis of the Good Shepherd*, 50th International Eucharistic Congress, 10–17 June 2012, Dublin, Ireland, <<http://www.iec2012.ie/media/Level2CulhaneTuesday1.pdf>> (dostęp: 3.11.2015).

tej koncepcji J. Culhane brała aktywny udział w konferencjach i kongresach montessoriańskich. W październiku 2003 roku podczas Międzynarodowej Konferencji Montessori w Dublinie zaprezentowała ideę wychowania religijnego opracowaną na zasadach pedagogicznych włoskiej lekarki⁹, a w roku 2012 podczas Międzynarodowego Kongresu Eucharystycznego, mającego miejsce w tym samym mieście, przedstawiła krótką historię powstania koncepcji S. Cavalletti. Nawiązując do tematyki kongresu, skoncentrowała się na ukazaniu roli atrium w przygotowaniu dzieci do świadomego uczestnictwa we Mszy świętej¹⁰. Trzeba również zaznaczyć, że koncepcja ta od roku 2008 jest realizowana przy kościele ojców dominikanów w Dublinie, gdzie co niedzielę spotyka się grupa polskich rodzin mieszkających na stałe w Irlandii. Biorąc odpowiedzialność za edukację swoich dzieci, niektórzy z nich ukończyli kursy prowadzone przez J. Culhane, przygotowali atrium i obecnie prowadzą w nich zajęcia dla dzieci¹¹.

Przebieg recepcji koncepcji wychowania religijnego dziecka według metody S. Cavalletti jest związany w Irlandii z rozwojem myśli pedagogicznej M. Montessori, publikacjami na ten temat, kursami oraz możliwością zaangażowania się osób świeckich w działalność duszpasterską w różnych ośrodkach parafialnych.

Działalność pedagogiczna S. Cavalletti nie koncentrowała się tylko na pracy z dziećmi w Rzymie, ale polegała na dzieleniu się swoimi przemyśleniami w różnych krajach oraz prowadzeniu szkoleń dla dorosłych w ramach popularyzowania autorskiej propozycji wychowania religijnego. I tak w 1965 roku, podczas pobytu w Jerozolimie, S. Cavalletti prowadziła zajęcia z dziećmi w języku hebrajskim i francuskim. Natomiast w tym samym roku w dniach od 20 do 25 sierpnia w Nazarecie zorganizowała kurs dla osób dorosłych¹².

S. Cavalletti wraz z rozwojem i systematyzowaniem własnych założeń pedagogicznych wprowadzała je do pracy z dziećmi pochodzącymi z różnych środowisk. Jednym z takich eksperymentów, które odnotowuje,

⁹ Zob. J. Culhane, *The Catechesis of the Good Shepherd in Ireland*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 2006, s. 124.

¹⁰ Zob. J. Culhane, *Catechesis of the Good Shepherd*, dz. cyt.

¹¹ Píše o tym Rafał Szczypka na stronie: <<http://www.byrodzicami.pl/category/katechezy-dobrego-pasterza/>> oraz w artykule umieszczonym pod adresem: <<http://www.deon.pl/religia/w-relacji/katecheza-dobrego-pasterza/art,18,one-tez-lubia-cisze.html>> (dostęp: 30.10.2015).

¹² Brak informacji na temat dalszego rozwoju tej koncepcji w Izraelu.

było prowadzenie zajęć z dziećmi pochodzenia romskiego, co miało miejsce w Rzymie w 1967 roku. Innym przykładem było objęcie wychowaniem religijnym dzieci przebywających w szpitalach. Zajęcia takie odbywają się nadal w rzymskiej klinice Gemelli, gdzie wolontariusze zajmują się dziećmi chorymi terminalnie¹³. W wielu krajach jej metody pedagogiczne wykorzystuje się w pracy z dziećmi pochodzącymi z najbardziej niekorzystnych środowisk, wśród których są dzieci ulicy lub dzieci rodziców przebywających w więzieniu. W niektórych krajach próbuje się również pracować z osobami dorosłymi, bezdomnymi, prostytutkami, imigrantami. Możliwości prowadzenia zajęć z tymi osobami są uzależnione od sytuacji społecznej, ekonomicznej, prawnej czy kulturowej danego kraju¹⁴.

W latach 70. ubiegłego wieku koncepcje pedagogiczne wypracowane przez S. Cavalletti zaczyna się wdrażać w Ameryce Południowej. W 1973 roku ksiądz Angelo De Angelis wyjeżdża z Włoch do Brazylii, gdzie przez pięć lat prowadzi zajęcia z małymi dziećmi, realizując założenia opracowane przez włoską pedagog. Niestety, z powodu białaczki przerywa swoją działalność i w roku 1979 wraca do Rzymu¹⁵. Dopiero w 1998 roku Herminia Wasserzug (z Argentyny), Claudia M. Schmitt (z Niemiec) i Nora María Bonilla París (z Kolumbii)¹⁶ ponownie przeprowadzają tam kurs, o który proszono je już w roku 1993¹⁷. Obecnie wychowanie religijne prowadzone jest między innymi w São Paulo, w ośrodku działającym przy kościele São José do Jardim Europa. Koordynatorką tego programu jest Lilian Bueno, która wraz z innymi dziewięcioma katechetkami prowadzi zajęcia z dziećmi¹⁸. W Brazylii stopniowo otwierane są nowe ośrodki działające przy parafiach, choć zdarza się, że powstają one także przy innych instytucjach świeckich. Problemem, jaki zgłaszają katechetki, jest znalezienie odpowiedniego miejsca zarezerwowanego tylko na pracę z dziećmi¹⁹.

¹³ O reakcjach dzieci chorych na głoszone treści wychowania religijnego S. Cavalletti pisze w: *Potencjał duchowy dziecka*, dz. cyt. oraz przytacza je podczas wykładów prowadzonych w latach 1997–1999.

¹⁴ Na podstawie wywiadu przeprowadzonego z S. Cavalletti (Rzym, 12.05.1998).

¹⁵ Zob. „Foglio di Pasqua” Roma 2015.

¹⁶ Zob. <<http://www.acoforec.org>> (dostęp: 2.11.2015).

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Informacje na stronie: <<http://saojosedojardimeuropa.com.br/catequese-bom-pastor/>> (dostęp: 02.11.2015)

¹⁹ Opracowano na podstawie wywiadu z S. Cavalletti (Rzym, 8.02.2007).

W tym samym czasie wychowanie religijne według koncepcji S. Cavalletti realizowane było nie tylko w Europie i Ameryce Południowej, ale również w Afryce. W Czadzie od roku 1975 roku, przez kolejne dziesięć lat, jak podaje Nancy Wood, włoska misjonarka Lucia Cremona prowadziła zajęcia z dziećmi wykorzystując metody wychowawcze S. Cavalletti²⁰. Obecnie nie ma informacji, czy ta działalność jest tam kontynuowana.

W latach 70. ubiegłego wieku koncepcja ta szybko zyskała uznanie w Ameryce Północnej, zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych²¹ i Meksyku, gdzie obecnie jest realizowana w licznych ośrodkach i coraz bardziej się rozpowszechnia.

Pierwszy kurs w Stanach Zjednoczonych zorganizowano w mieście Saint Paul (stan Minnesota) w 1975 roku²². Trwał pięć tygodni i dotyczył wychowania religijnego dziecka w wieku od trzeciego do szóstego roku życia (pierwszy poziom). Po jego zakończeniu, w celu uczestnictwa w stacjonarnym, dwuletnim kursie prowadzonym przez S. Cavalletti, do Rzymu przybyły Patrycja Coulter (z USA, rozpoczęła kurs w roku 1975) i Anna Guida (z Meksyku, rozpoczęła kurs w roku 1976). Kursy w Stanach Zjednoczonych były sukcesywnie powtarzane i kontynuowane osobiście przez S. Cavalletti, aż do roku 1983. W 1978 roku odbyły się one w Houston i Waszyngtonie. Dwudziestu siedmiu uczestników, którzy ukończyli kurs w Waszyngtonie, kontynuowało swoje kształcanie w zakresie wychowania religijnego na wyższych poziomach w 1982 roku, a szesnaścioro z nich również w roku 1983²³.

W 1984 roku w Stanach Zjednoczonych zostało utworzone stowarzyszenie „The Association for the Catechesis of the Good Shepherd” (CGSUSA), na wzór tego działającego w Rzymie. Jego głównym celem

²⁰ Zob. N. Wood, *Fifty Years: A Geographical History of the Catechesis of the Good Shepherd*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 2006, s. 118.

²¹ Zob.: S. Cavalletti, *L'educazione religiosa e gli insegnanti americani*, „Vita dell'infanzia” 1979, t. 28, nr 5; S. Cavalletti, *L'interesse all'educazione religiosa in America*, „Vita dell'infanzia” 1983, t. 22, nr 4.

²² W dokumentach źródłowych podaje się rok 1975 jako oficjalną datę wprowadzenia w USA wychowania religijnego według koncepcji S. Cavalletti, ale już w roku 1968 w Szkole Montessori w Ohio (Cleveland) realizowano tę koncepcję (informacja uzyskana podczas konferencji w USA „The 60th Anniversary of the Catechesis of the Good Shepherd”, Phoenix, Arizona, 1–4.10.2014).

²³ B. Kahn, *The Washington Experience*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 1984, s. 11.

jest „udział dorosłych i dzieci we wspólnym doświadczeniu religijnym, w którym dominują wartości religijne charakterystyczne dla dzieciństwa (kontemplacja i radość Boga)”²⁴. Innymi celami zapisanymi w statucie jest budowanie wspólnoty między katechetami i wspieranie ich w pracy z dziećmi, rozwijanie tej metody katechezy, ustanowienie relacji z szerszą wspólnotą kościelną, a także dokumentowanie i rozpowszechnianie badań dotyczących życia religijnego dziecka poprzez „Katechezę dobrego Pasterza”²⁵. Pierwsze biuro stowarzyszenia otwarto w okolicach Chicago, które następnie w sierpniu 2014 roku przeniesiono do Scottsland w Arizonie. Jest to główna siedziba stowarzyszenia, w którym pracują Mary Mirrione (dyrektor) oraz Pat Sauerma, Pat Randal i Lourdes Vazquez. Ponadto w Stanach Zjednoczonych istnieją trzy inne biura współpracujące ze sobą. Znajdują się one w Chicago, Atlancie i Memphis.

Stowarzyszenie to od roku 1984 wydaje „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd”, w którym zamieszcza tłumaczenia artykułów S. Cavalletti oraz innych autorów zajmujących się wychowaniem religijnym dzieci. Podawane są też bieżące informacje o planowanych i realizowanych kursach oraz relacje, pamiętniki i zapiski katechetów pracujących według koncepcji S. Cavalletti. Czasopismo stanowi istotne źródło wiedzy na temat tej koncepcji, a także pozwala na dzielenie się doświadczeniami osób z całego świata. Stowarzyszenie jest odpowiedzialne za tłumaczenia materiałów do pracy z dziećmi (autoryzację tekstów) oraz za wydawanie monografii autorstwa S. Cavalletti i innych pozycji książkowych. W roku 1986 stowarzyszenie składało się z 54 członków, natomiast w roku 2014 zarejestrowanych było już 1 929²⁶. Co roku stowarzyszenie prowadzi około stu kursów dla dorosłych. Szacuje się, że do 2014 roku wykształcono około trzech tysięcy katechetów. W roku 2014 odbyło się 107 kursów, w tym 76 z poziomu pierwszego, 21 z poziomu drugiego i 10 z poziomu trzeciego. Stowarzyszenie w ramach swojej działalności w roku 2014 wykształciło również 71 liderów. Obecnie w USA pracuje 160 odpowiednio przygotowanych liderów. W Stanach Zjednoczonych funkcjonuje 1250 atriów, a liczba dzieci uczęszczających na katechezę jest szacowana na sto pięćdziesiąt tysięcy. Atria te funkcjonują w Kościele katolickim obrządku łacińskiego i bizantyjskiego oraz w Kościołach

²⁴ Zob. <<http://www.cgsusa.org>> (dostęp: 30.10.2015)

²⁵ Zob. tamże.

²⁶ K. Maxwell, D. Teller, *2014 USA Report for the Consiglio*, <www.cgsusa.org> (dostęp: 16.11.2015).

episkopalnym, prawosławnym, luterzańskim, prezbiteriańskim, Zjednoczonym Kościele Metodystycznym i baptystycznym²⁷. Jest to przykład adaptacji myśli pedagogicznej S. Cavalletti przez konkretne wyznania do swoich warunków eklezjalnych, kulturowych i społecznych. Recepcja jej myśli pedagogicznej w tych przypadkach pociągała za sobą konieczność pewnych modyfikacji związanych z sytuacją lokalną oraz wynikających z potrzeb tak zwanych receptorów.

W Stanach Zjednoczonych próbuje się dostosować tę koncepcję do wychowania dzieci o szczególnych potrzebach oraz pochodzących z innych kultur, nieposługujących się językiem angielskim (najczęściej są to dzieci hiszpańskojęzyczne). Zalety metodologicznego podejścia do przekazu treści przekazywanych dzieciom zostały docenione przez niektóre zgromadzenia zakonne. W szczególności widać to na przykładzie Zgromadzenia Sióstr Dominikanek od św. Cecylii z Nashville (Tennessee) i Misjonarek Miłości założonych przez św. Matkę Teresę z Kalkuty. Zgromadzenie to podjęło decyzję, aby nie tylko prowadzić zajęcia z dziećmi według koncepcji S. Cavalletti, ale też by na niej oprzeć całą formację zakonną sióstr we wszystkich domach zakonnych. S. Cavalletti w roku 2009 podzieliła się tą informacją z katechetami z całego świata, przesyłając drogą mailową „Foglietto”. Napisała w nim o działaniach sióstr i o próbach adaptacji tej koncepcji w ich kształceniu. Zauważyła, że głównym powodem dokonania przez nie takiego wyboru było odkrycie w tej metodzie możliwości „kontemplacji”²⁸.

W Stanach Zjednoczonych wychowanie religijne dziecka według koncepcji S. Cavalletti jest realizowane zarówno w Kościele katolickim, jak i w licznych Kościołach protestanckich. W związku z tym treści musiały zostać dostosowane do nauczania, a zwłaszcza do obrządków liturgicznych zgodnych z wyznaniem danego Kościoła. Przykładem takiej recepcji jest program znany pod nazwą „Godly Play”²⁹, który został stworzony przez Amerykanina Jerome’a Berrymana (ur. 1937 roku w Ashland, Kansas). Po raz pierwszy spotkał się z S. Cavalletti w 1971 roku w Rzymie, a następnie w 1978 roku w Houston.

²⁷ Zob. C.L. Kohlhaas, *The Catechesis of the Good Shepherd: Method Serving Content*, <http://www.cgsusa.org/assets/document/history_and_impact_carolyn_kohlhaas.pdf> (dostęp: 16.11.2015).

²⁸ Zob. S. Cavalletti, *Foglietto without a number*, Roma 2009, <<https://www.cgsusa.org/members/foglietti.aspx>> (dostęp: 16.11.2015).

²⁹ Więcej na ten temat zob. <<http://www.godlyplayfoundation.org/center-for-the-theology-of-childhood/jerome-berryman-senior-fellow/>> (dostęp: 2.11.2015).

Dość dynamiczne rozprzestrzenianie się koncepcji wychowania religijnego S. Cavalletti w licznych krajach pozwala na stwierdzenie, że istnieje wiele możliwości adaptacji jej założeń do aktualnej i zastanej sytuacji lokalnej. Pozwoliło to m.in. na nawiązanie współpracy między tak zwanymi „siostrzanymi” Kościołami funkcjonującymi w Stanach Zjednoczonych, a tymi znajdującymi się na Haiti czy w Boliwii, gdzie nie tylko prowadzono szkolenia, ale też udzielono im ekonomicznego wsparcia.

W tym samym czasie (w latach 70. XX wieku) koncepcja wychowania S. Cavalletti zyskuje popularność w Meksyku. W 1976 roku S. Cavalletti wraz ze swoimi współpracownikami G. Gobbi, S. Quattrocchi Montanarą, Tildą i Francescą Cocchini przeprowadzają kurs w stolicy Meksyku. Udział w nim wzięły N. Bonilla oraz Maria Christlieb³⁰, Lupita Palafox i Ignatius Feaver³¹. W latach 1979–1982 w miesiącach letnich były prowadzone intensywne kursy pogłębiające wiedzę biblijną i liturgiczną. Założenia wychowania religijnego realizowanego według koncepcji włoskiej pedagoga były w Meksyku od razu wprowadzane do praktyki w różnych środowiskach³². L. Palafox³³ zaczęła swoją pracę z dziećmi niepełnosprawnymi, w czym wspierały ją M. Christlieb i Tere Loyo.

Pięć lat później, to jest w 1981 roku, S. Cavalletti publikuje artykuł w „L'Osservatore Romano”³⁴, w którym podaje, że w samym mieście Meksyku funkcjonuje osiem ośrodków realizujących jej koncepcję. Natomiast dziewięć ośrodków działa w tym czasie w Chihuahua, które powstały dzięki działalności M. Christlieb, w tym jedno dla dzieci niewidomych. W tym samym czasie przygotowywano kolejne cztery ośrodki. Oprócz tych wymienionych, otwarto też inne w miastach Juarez, Los Mochis i Guadalajara. W ośrodkach tych podopiecznymi były dzieci w wieku od trzeciego do piętnastego roku życia, o różnym statusie społecznym, pochodzenia europejskiego, jak i rdzenni mieszkańcy

³⁰ Zob. S. Cavalletti, *Maria Christlieb. Una vita con le parabole*, Roma 20.07.2001 (maszynopis).

³¹ Opracowano na podstawie: „Foglietto di Pasqua” Roma 2015.

³² Zob. L. Palafox, *A History of Growth in Joy*, w: *Catechesis of the Good Shepherd. Essential Realities*, red. T. Lillig, Archidiecezja of Chicago, Liturgy Training Publication, Chicago 2004, s. 73–77.

³³ Zob. L. Palafox, *La normalizzazione*, Congresso Nazionale, Torreon, México 1998 (maszynopis); M.G. Palafox, *El Desarrollo del Niño de 0 a 3 años de edad*, México [b.r.].

³⁴ S. Cavalletti, *La catechesi del buon Pastore. A città del Messico funzionano otto centri*, „L'Osservatore Romano” 30.12.1981, s. 5.

Meksyku. Ze względu na dużą liczbę dzieci uczęszczających do wyżej wymienionych ośrodków, a także z powodu braku środków finansowych, zaczęto szukać innych sposobów realizowania jej założeń. Wykorzystywano w tym celu zeszyty ćwiczeń dla dzieci oraz przewodniki opublikowane w latach 60. przez S. Cavalletti. Zostały one przetłumaczone dwukrotnie z języka włoskiego na język hiszpański³⁵. W 2006 roku koncepcja wychowania S. Cavalletti była realizowana w 27 meksykańskich miastach i w ponad 200 ośrodkach³⁶. Książka *Potencjał duchowy dziecka* w języku hiszpańskim została po raz pierwszy opublikowana w 1987 roku. W 2013 roku ukazała się jego ósma edycja³⁷.

S. Cavalletti oceniając przebieg rozwoju wychowania religijnego w Meksyku z wykorzystaniem jej metody stwierdza, że „cała ta praca rozwija się nie tylko dzięki aprobacie, ale także za namową niektórych biskupów”³⁸, wśród których wymienia Franciszka Aguilere i Adalberta Almeidę. W 2014 roku założenia Katechezy dobrego Pasterza realizowane były w siedemnastu stanach Meksyku. Są one dzisiaj prowadzone również z dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie, niewidomymi, głuchymi oraz z dziećmi ulicy czy też z dziećmi więźniarek³⁹. Prezeską „Meksykańskiego Stowarzyszenia na Rzecz Wychowania Religijnego” jest Tere Loyo, mieszkająca i pracująca w mieście Guadalajara. W listopadzie 2016 roku w Chiapas odbył się Kongres z okazji 40-lecia funkcjonowania Katechezy dobrego Pasterza w Meksyku, w którym uczestniczyło ponad 620 osób z różnych krajów. Recepcja założeń wychowania religijnego została w tym regionie dostosowana przede wszystkim do kultury, zwyczajów i znaków znanym dzieciom z ich doświadczenia. W ten sposób, odwołując się do ich wiedzy oraz wykorzystując rodzimą kulturę, kształtuje się ich tożsamość kulturową i religijną.

³⁵ Pięć przewodników i podręczników dla dzieci: S. Cavalletti, G. Gobbi, *Yo soy el buen Pastor*, ACOROFEC, Bogotá 2014 (wydanie poprawione).

³⁶ Zob. N. Wood, *Fifty Years: A Geographical History of the Catechesis of the Good Shepherd*, dz. cyt., s. 118.

³⁷ S. Cavalletti, *El Potencial Religioso del Niño II*, dz. cyt., wyd 1, México 1987 (kolejne wydania miały miejsce w latach 1993, 1999, 2000, 2004, 2010 – publikacja poprawiona przez autorkę, 2011, 2013).

³⁸ Zob. S. Cavalletti, *La catechesi del buon Pastore. A città del Messico funzionano otto centri*, dz. cyt., s. 5.

³⁹ Informacje uzyskane podczas konferencji w USA „The 60th Anniversary of the Catechesis of the Good Shepherd”, Phoenix, Arizona 1–4.10.2014 w czasie sesji zatytułowanej *Los Niños con Desarrollo Excepcional*.

M. Christlieb przywiązywała dużą wagę do tego, by wychowanie religijne było prowadzone wśród dzieci pochodzenia indiańskiego z górskiego plemienia Totonaki. Pierwsze kursy M. Christlieb przeprowadziła w roku 1997 w Hueytalpan i Ixtepec, w stanie Oaxaca. W październiku 1998 roku w Rzymie rozpoczęły roczny kurs trzy siostry karmelitanek (dwie z nich pochodziły z plemienia Totonake, a jedna była Meksykanką) pracujące z dziećmi w Sierra di Puebla. Kurs ten sfinansowała M. Christlieb. Praca w tym regionie nie jest łatwa, gdyż z powodu biedy dzieci muszą pracować razem z rodzicami, którzy nie posiadają żadnego wykształcenia. Prosty przekaz pozwala im odkrywać biblijne przesłanie, wyrażając je w kategoriach swojej rodzimej kultury⁴⁰. Zróżnicowanie społeczne i ekonomiczne Meksyku, a także sytuacja polityczna generują inne potrzeby i trudności edukacyjne, niż ma to miejsce na przykład w Stanach Zjednoczonych. Jednakże bliskość geograficzna obu krajów i możliwość wspólnego kształcenia przyczyniły się do intensywnego rozprzestrzeniania się tej koncepcji w obu krajach w tym samym czasie. Obecnie w Rzymie studiuje coraz więcej sióstr zakonnych z Meksyku i innych krajów, co pozwala im równocześnie uczestniczyć w dwuletnim kursie wychowania religijnego prowadzonego przez F. Cocchini i zdobywać doświadczenie, które będą mogły wykorzystać po powrocie do swoich krajów.

W 1978 roku S. Cavalletti i P. Coulter przeprowadziły pierwszy kurs w Toronto w Kanadzie. W tym samym roku w Houston miał miejsce Zjazd Montessori oraz kurs dla dorosłych, w których uczestniczyła Rebekah Rojcewicz, obecnie odpowiedzialna za recepcję wychowania religijnego według S. Cavalletti w Stanach Zjednoczonych.

Natomiast w roku 1985 H. Wasserzug wraz z N. Bonillą przeprowadziły kurs w Argentynie. H. Wasserzug ukończyła Wydział Filozofii i Literatury w Buenos Aires, gdzie wykładała historię. Pracowała również w Ministerstwie Edukacji Argentyny w departamencie narodowego nadzoru szkolnictwa prywatnego. Jej zasługą jest nie tylko rozpowszechnianie koncepcji S. Cavalletti w Argentynie, ale także w innych krajach Ameryki Środkowej i Południowej, takich jak Panama, Chile i Brazylia. Jest też współautorką książki, w której analizuje rysunki dzieci powstające podczas zajęć wychowania religijnego realizowanego według koncepcji

⁴⁰ Zob. M. Christlieb, *The Totonaca People and the Catechesis of the Good Shepherd*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 2001, s. 114–117.

S. Cavalletti⁴¹. Obecnie w Argentynie jej koncepcja staje się coraz bardziej popularna i chętnie bywa wykorzystywana w religijnym wychowywaniu dzieci. W lipcu 2015 roku odbył się w tym kraju Międzynarodowy Zjazd Katechetyczny z okazji 30-lecia funkcjonowania Katechezy dobrego Pasterza. Udział w nim brała F. Cocchini oraz José María Baliña, biskup pomocniczy Buenos Aires, oraz około 200 uczestników z różnych stron Argentyny, Chile, Kolumbii i Urugwaju.

W 1987 roku założenia wychowania religijnego dziecka S. Cavalletti zaczęto realizować również w Kolumbii. Osobą odpowiedzialną za recepcję tej koncepcji jest N. Bonilla (ur. 1944 r. w Ibagué, Kolumbia). Ukończyła ona studia licencjackie z pracy socjalnej oraz magisterskie z administracji, edukacji i teologii. Otrzymała również dyplom Wikariatu Rzymskiego, potwierdzający ukończenie studiów dokształcających z wychowania religijnego opartego na zasadach pedagogicznych M. Montessori. Obecnie jest wykładowcą w Papieskim Uniwersytecie Ksawerańskim prowadzonym przez ojców jezuitów w Bogocie. Jest również współzałożycielką oraz członkinią zarządu Międzynarodowej Rady Katechezy Dobrego Pasterza oraz założycielką Kolumbijskiego Stowarzyszenia na Rzecz Katolickiego Wychowania Religijnego – Asociación Colombiana para la Formación Religiosa Católica (ACOFOREC).

W Ameryce Południowej kolejnym krajem, w którym rozwija się koncepcja S. Cavalletti jest Chile. W 1991 roku zaczęła być tam wprowadzana przez s. Marię Eugenię Jiménez (Zgromadzenie Meksykańskich Urszulanek). Pierwszy ośrodek powstał najpierw w szkole Huelquén Montessori w Santiago de Chile. W 1997 roku kurs dla nauczycieli przeprowadziły H. Wasserzug i C.M. Schmitt⁴². W 1998 roku założono w tym mieście „Centrum Formacyjne dla Katechetów Dobrego Pasterza”, a w kolejnych latach powstawały atria, początkowo tylko w szkołach Montessori, a następnie w innych placówkach publicznych i niepublicznych. Fundacja Betlejem, działająca przy arcybiskupstwie w Santiago de Chile, prowadzi obecnie dwanaście szkół dla biednych dzieci. Celem tej fundacji jest wykształcenie nauczycieli pracujących w tych szkołach i realizacja założeń wychowania religijnego S. Cavalletti⁴³. Szkolenia w Chile kontynuują N. Bonilla i T. Lo-

⁴¹ D. Dieci, H. Wasserzug, *Camminare nella storia alla luce della speranza. Esperienza di catechesi con bambini da 5 ½ a 11 anni*, Edizioni Nerbini, Firenze 2009.

⁴² S. Cavalletti podaje, że pierwszy kurs w Chile przeprowadziła w 1995 roku H. Wasserzug.

⁴³ Informacje opracowane na podstawie wywiadu i przesłanych danych przez katechetki pracujące w Santiago de Chile (21.07.2015).

pez z Kolumbii. W roku 1992 w Urugwaju rozpoczęła szkolenie Alessandra Bonetti, które trwało do 1994 roku i było kontynuowane przez Margaritę Casanę⁴⁴. A. Bonetti była uczestniczką pierwszego kursu prowadzonego przez S. Cavalletti w Rzymie w roku 1961. Przez wiele lat prowadziła warsztaty, w ramach których prezentowała w jaki sposób pracuje się z dziećmi. Była ona też odpowiedzialna za praktyki w szkołach Montessori⁴⁵.

Istotny dla dalszej recepcji koncepcji wychowania religijnego według S. Cavalletti w Ameryce Południowej był rok 1994, w którym to H. Wasserzug przeprowadziła pierwsze szkolenie w Panamie. Wspomina, że było ono zainspirowane jej wcześniejszą wizytą w tym kraju w roku 1991, podczas której nawiązała kontakt z biskupem José Cedeño Delgado oraz z paniami De Calvo i De Varela. Głównym tematem ich rozmów było wychowanie dzieci i sytuacji rodzin w ich kraju oraz edukacja religijna⁴⁶.

Jak podaje S. Cavalletti, uczestnikami tego pierwszego kursu były osoby mające wysoki status społeczny. Niestety nie podjęły się one trudu wprowadzenia wychowania religijnego w praktyce. Kolejna próba recepcji tej koncepcji wiąże się z wyjazdem do Panamy w styczniu 1996 roku A. Bonetti, która zaczęła swoją pracę od otwarcia atrium, wyposażenia go w niezbędne materiały do pracy z dziećmi. Następnie rozpoczęła szkolenie dla dorosłych zainteresowanych kontynuowaniem pracy wychowawczej w atrium. Tym razem uczestnikami były osoby mające niski status społeczny. W 1997 roku A. Bonetti założyła Panamskie Centrum Duchowości Montessori (Centro di Spiritualità Montessori), którego celem jest wspieranie kształcenia dzieci i dorosłych⁴⁷. Od roku 2007 koordynatorką tego Centrum jest Maximina Jiménez, katechetka pierwszego i drugiego poziomu, której pomaga osiem innych osób odpowiednio przygotowanych do prowadzenia zarówno zajęć z dziećmi, jak i szkoleń dla dorosłych. Obecnie w atrium działającym przy tym Centrum zajęcia odbywają się w dni powszednie dla jednej grupy dzieci i dodatkowo w soboty realizowane są one dla innych ośmiu grup. Centrum ściśle współpracuje z rodzinami oraz parafiami, w których funkcjonują atria.

⁴⁴ Zob. N. Wood, *Fifty Years: A Geographical History of the Catechesis of the Good Shepherd*, dz. cyt., s. 118.

⁴⁵ Opracowano na podstawie wywiadu narracyjnego przeprowadzonego osobiście z A. Bonetti (3.11.2015).

⁴⁶ H. Wasserzug, A. Bonetti, *Pequeña y grande historia de la Catequesis del Buen Pastor en Panamá* (książeczka otrzymana od A. Bonetti).

⁴⁷ Opracowano na podstawie wywiadu z A. Bonetti oraz danych znajdujących się na stronie internetowej <<http://www.istitutocomi.it/pdf/>> (dostęp: 2.11.2015).

Ze względu na trudną sytuację materialną wielu rodzin panamskich, która uniemożliwia im dzieciom uczęszczanie do szkoły, A. Bonetti zorganizowała w założonym przez siebie centrum projekt „Jedna włoska rodzina pomaga jednej rodzinie panamskiej”. Pomoc ta polegała na sfinansowaniu materiałów potrzebnych do wyposażenia atrium, ale też na ufundowaniu stypendiów dla najbiedniejszych dzieci. W ostatnich latach ponad sześćdziesiąt włoskich rodzin zaangażowało się w ten projekt. Dzięki temu zmieniła się sytuacja wielu panamskich rodzin. Bieda, której wcześniej dzieci doświadczały, poniżała ich godność i nie pozwalała im uczęszczać do szkoły i uczestniczyć w życiu społecznym, a także przygotować się do podjęcia pracy w przyszłości⁴⁸. W 2005 roku otworzono z pomocą A. Bonetti i innych osób również atrium dla dzieci w wieku poniżej trzeciego roku życia.

W 2007 roku zorganizowano po raz pierwszy w Panamie kurs dla sióstr Misjonek Miłosierdzia, które przybyły z czternastu różnych ośrodków. Obecnie pracują one z najbiedniejszymi wśród biednych. W mieście Colon, położonym 60 km od miasta Panamy, realizują one projekt wychowania religijnego, który jest prowadzony na ulicy biegnącej obok lokalnego targowiska⁴⁹. W tym celu założono stowarzyszenie wspomagające pracę sióstr Misjonek Miłosierdzia. W lutym 2009 roku podczas Kapituły Generalnej zgromadzenia zdecydowano, że formacja sióstr na całym świecie będzie się opierać na założeniach koncepcji opracowanej przez S. Cavalletti. Znajomość tych założeń przez wszystkie siostry pozwala, niezależnie od miejsca, do którego są wysyłane, na realizowanie i kontynuowanie tej samej koncepcji pracy, co znacznie ułatwia jej recepcję i kontynuowanie posługi wśród dzieci. Praca A. Bonetti w Panamie trwała nieustannie przez dziewiętnaście lat.

Ekwador jest kolejnym krajem Ameryki Południowej, w którym jest obecna koncepcja włoskiej pedagog. W 1997 roku Diana de Dunque i N. Bonilla z Kolumbii przeszkoliły kilka osób i wspólnie z nimi otworzyły cztery nowe ośrodki.

Innymi krajami tego kontynentu, w których zaczęto wprowadzać wychowanie religijne według S. Cavalletti są Boliwia, Gwatemala i Haiti⁵⁰.

⁴⁸ Tamże, s. 30.

⁴⁹ Informacja zamieszczona na stronie internetowej <<http://bonuspastor.jimdo.com/una-relazione-viva/>> (dostęp: 2.11.2015).

⁵⁰ Zob. L. Colwell, M. Arnold, *Haiti*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 2000, s. 77–79.

W 1998 roku Annabela Wasserman, katechetka pochodząca z Gwatemali, a mieszkająca w Kansas, wspólnie z Marią Ludlow z Meksyku zorganizowały w Gwatemali pierwsze seminarium poświęcone tej metodzie. Obecnie działają tam dwa ośrodki. Natomiast w Boliwii w Cocha Bamba (1998) oraz na południu Haiti (1999) koncepcja ta została wprowadzona w Kościołach episkopalnych. Było to możliwe dzięki współpracy z tzw. siostrzanymi Kościołami z Houston (z Boliwią) i Minnesoty (z Haiti).

W 2000 roku w Durbanie (Republika Południowej Afryki) szkolenie z tej metody przeprowadziła Trish Basset, która wcześniej ukończyła kurs w Bethesda (Maryland – USA).

Zainteresowanie analizowaną koncepcją w Europie, poza Włochami i pierwszymi próbami jej wprowadzenia w Irlandii w latach 60. ubiegłego wieku, zaczęło intensywnie wzrastać dopiero po 1989 roku. Jednym z pierwszych krajów, w których koncepcja S. Cavalletti zyskała duże uznanie, były Niemcy. Pierwsze seminaria poświęcone tej tematyce odbyły się już w 1964 roku. Ich organizatorem było założone przez Helenę Helming Stowarzyszenie Montessori w Aachen, ale w tamtym czasie koncepcja ta nie została jeszcze wprowadzona do praktyki katechetycznej i wychowawczej. Jednym z powodów takiego stanu rzeczy było skoncentrowanie się najpierw na otwieraniu szkół i placówek edukacyjnych realizujących system pedagogiczny Montessori. Także w przypadku krajów europejskich początki recepcji wychowania religijnego według koncepcji S. Cavalletti wiążą się ściśle z zakładaniem przedszkoli i szkół prowadzonych według zasad pedagogicznych M. Montessori. Jednakże pełna realizacja montessoriańskiej koncepcji wychowania, w tym wychowania religijnego, wymagała czasu, wykształcenia kadry oraz dużych nakładów finansowych.

Drugim etapem wdrażania w Niemczech w życie koncepcji wychowania religijnego S. Cavalletti, tym razem zakończonym sukcesem, było zorganizowanie w 1989 roku kilku seminariów. Pierwsze odbyło się w Düsseldorfie, na które włoska pedagog została zaproszona przez Güntera Schulza-Benescha. Kolejne seminarium miało miejsce w Bendorf (Nadrenia-Palatynat), zorganizowane zostało przez Niemieckie Stowarzyszenie Montessori, któremu przewodniczył wówczas prof. dr Karl Neise. Kolejnym etapem recepcji tej koncepcji w Niemczech, a następnie w innych krajach europejskich, była działalność prof. Theodora Hellbrüggego, twórcy pedagogiki leczniczej opartej między innymi na zasadach pedagogicznych M. Montessori⁵¹. Z pomocą założonej przez

⁵¹ Zob. T. Hellbrügge, *Zasady pedagogiki Montessori jako pomoc terapeutyczna. Zalety pedagogiki montessoriańskiej w placówkach integracyjnych*, w: *Dziecko i dorosły w kon-*

siebie Fundacji „Aktion Sonnenschein” w 1968 roku w Monachijskim Centrum Dziecięcym („Kinderzentrum”) otworzył on przedszkole Montessori. Jego celem było kontynuowanie wczesnej terapii oraz integracji społecznej dzieci z trudnościami rozwojowymi. Fundacja ta oraz kolejne powstające po niej stowarzyszenia przyczyniły się do wyszkolenia licznych pedagogów Montessori, terapeutów oraz lekarzy posługujących się opracowaną przez niego Monachijską Funkcjonalną Diagnostyką Rozwojową⁵². Dzięki finansowemu wsparciu otworzono i wyposażono w Europie Wschodniej wiele ośrodków realizujących idee pedagogiki leczniczej. Jednym z takich ośrodków jest działający od 1985 roku Krakowski Ośrodek Rehabilitacji Wieku Rozwojowego. Początkowo jego siedziba mieściła się przy ul. Karmelickiej, a od 1990 roku przy ul. Prochowej. Jego dyrektorem jest dr Maria Drewniak. W 1995 roku, na wzór Centrum Dziecięcego w Monachium, utworzono przy tym ośrodku Przedszkole Integracyjne Montessori, w którym już od początku jego funkcjonowania zaczęto wprowadzać wychowanie religijne realizowane według koncepcji S. Cavalletti.

Od samego początku prof. T. Hellbrügge dążył, aby w Centrum Dziecięcym odbywały się zajęcia z wychowania religijnego. W latach 1990–1994 organizował seminaria, które prowadziła osobiście S. Cavalletti. Niestety, jego zamiar nie został zrealizowany. Jednakże, oceniając jego działalność, trzeba stwierdzić, że jedną z jego licznych zasług dla recepcji systemu pedagogicznego M. Montessori, ale także wychowania religijnego w Europie Zachodniej, Środkowo-Wschodniej, Afryce oraz w obu Amerykach było wysłanie do Rzymu w 1988 roku Claudii Margarity Schmitt (ur. 1964 w Chile). Swoje pierwsze pedagogiczne doświadczenia zdobywała już w ramach studiów podczas praktyki w Brazylii, pracując w tamtejszych slumsach⁵³. Jej biegła znajomość języka niemieckiego, hiszpańskiego, angielskiego i włoskiego ułatwiała kontakt z osobami, które szkoliła. Przed rozpoczęciem szkolenia w Rzymie ukończyła w Monachium dziewięciomiesięczny kurs z pedagogiki leczniczej Montessori. Po zdobyciu podstawowej wiedzy na ten temat,

cepcji pedagogicznej Marii Montessori – teoria i praktyka, red. B. Surma, Palatum – Ignatianum, Łódź – Kraków 2009, s. 15–25.

⁵² Zob. T. Hellbrügge, *Monachijska Funkcjonalna Diagnostyka Rozwojowa. Pierwszy rok życia*, tłum K. Kołodziej, G. Banaszek, KORWR, Kraków 1994.

⁵³ Zob. C.M. Schmitt, *Throughout the Earth: Germany, Austria, Tanzania, Croatia, Norway, Poland and Chile*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 2000, s. 80–81.

przez kolejne osiem lat kształciła się w Rzymie, przygotowując się do prowadzenia kursów, które w kolejnych latach zorganizowała w wielu krajach. Opracowała autorski program szkoleń. Pierwszy taki kurs przeprowadziła w Niemczech, następny w Austrii. Ponadto przeprowadziła w Tanzanii dwa szkolenia dla tamtejszych katechetów. T. Hellbrügge wysłał ją również do Centrum Dziecięcego w Bułgarii, aby zapoznawała miejscowych luteran z koncepcją wychowania S. Cavalletti. Ten pobyt w Bułgarii miał szczególne znaczenie, bowiem było to pierwsze oficjalne spotkanie o charakterze religijnym i ekumenicznym po obaleniu komunizmu w Europie. Trzeba jednak odnotować, że jak dotychczas w Bułgarii nie realizuje się wychowania religijnego według koncepcji S. Cavalletti. C.M. Schmitt przeprowadziła również kursy w Chorwacji, Polsce, Norwegii, Czechach, Chile, Argentynie, Kolumbii i Stanach Zjednoczonych. W 2000 roku sama odnotowała, że w ciągu dziesięciu lat odbyła 135 szkoleń, seminariów i kursów. T. Hellbrügge chciał również, by z wychowaniem religijnym realizowanym według omawianej koncepcji zapoznano się w Estonii, na Litwie i Łotwie, co zostało zapoczątkowane dopiero w 2013 roku przez współpracownicę C.M. Schmitt z Niemiec, bowiem ona sama w roku 2006 wyjechała do Stanów Zjednoczonych, by podjąć pracę z dziećmi w szkole montessoriańskiej w Phoenix.

Najbardziej intensywny okres recepcji poglądów S. Cavalletti w Niemczech rozpoczął się w 1989 roku, po nawiązaniu współpracy przez S. Cavalletti z T. Hellbrügge, i trwał do roku 1994. Pierwsze spotkania o charakterze informacyjnym znalazły wkrótce swoje przedłużenie w szkoleniach dokształcających prowadzonych przez C.M. Schmitt zarówno w Niemczech, jak i Austrii (Salzburg, 1992 r.)⁵⁴. Oprócz niej kurs w Rzymie w tym samym czasie ukończyła Deborah Presser-Velder (ur. w Meksyku, mieszkająca w Niemczech), która już w 1984 roku podczas Kongresu Montessori w Chicago miała okazję zapoznać się z koncepcją S. Cavalletti. Stało się to możliwe dzięki nawiązaniu kontaktu z amerykańską katechetką Betty Hissong i angielskiemu tłumaczeniu *Potencjału duchowego dziecka*. To właśnie D. Presser-Velder jako pierwsza w Niemczech założyła atrium w Feldafing w parafii św. Krzyża,

⁵⁴ Istnieją rozbieżności, co do daty pierwszych kursów w Niemczech i Austrii. S. Cavalletti podaje, że był to rok 1994, N. Wood natomiast wskazuje rok 1991. Zob. C.M. Schmitt, *Throughout the Earth: Germany, Austria, Tanzania, Croatia, Norway, Poland and Chile*, dz. cyt.

gdzie prowadzi do dzisiaj zajęcia razem z Benediktą Wunder⁵⁵. Po 1995 roku powstają w Niemczech kolejne atria (Rosenheim – inicjatorki: Márta Guóth-Gumberger oraz Barbara Terwesten, Monachium – Antonie Maier).

W 1994 roku ukazało się niemieckie tłumaczenie książki S. Cavalletti *Potencjał duchowy dziecka*⁵⁶, dzięki czemu można było dotrzeć do większej liczby osób posługujących się językiem niemieckim, którzy byliby zainteresowani wychowaniem religijnym według jej koncepcji. Niestety tłumaczenie to, jak podaje S. Cavalletti, nie oddaje wiernie treści zawartej w oryginale, co może prowadzić do błędnej interpretacji całej koncepcji. Obecnie trwają starania o wydanie tłumaczenia drugiej części *Potencjału duchowego dzieci* S. Cavalletti oraz niemieckiego przekładu *Alcuni principi montessoriani applicati alla catechesi dei bambini* autorstwa G. Gobbi. Podejmowane są również starania zmierzające do opublikowania w j. niemieckim podręczników *Io sono il buon Pastore* napisanych wspólnie przez S. Cavalletti i G. Gobbi.

W 1995 roku C.M. Schmitt założyła niemieckie „Stowarzyszenie Montessori na Rzecz Wychowania Religijnego Dzieci”, które zrzesza nauczycieli, odpowiada za organizację kursów i warsztatów doształcających, czuwa nad prawidłową realizacją założeń koncepcji S. Cavalletti w Niemczech i Austrii. Liderami odpowiedzialnymi za przebieg recepcji koncepcji S. Cavalletti w Niemczech i członkami stowarzyszenia są między innymi: B. Wunder, A. Maier, s. T. Brändli, M. Guóth-Gumberger, B. Terwesten i D. Presser-Velder. Natomiast w Austrii po przeprowadzeniu przez C.M. Schmitt kursów obejmujących pierwsze dwa poziomy, dalszym rozwojem i kształceniem kadr zajęła się Lidia Trautmannsdorf. Otworzyła ona atrium przy kościele św. Karola w Wiedniu, a w 2012 roku założyła austriackie stowarzyszenie „Katechese des Guten Hirten”. W roku szkolnym 2015/2016 L. Trautmannsdorf i Norli Witt-Döring przeprowadziły szkolenia na poziomie drugim i po raz pierwszy zorganizowały również kurs dla trzeciego poziomu. Według danych z roku 2014, w Austrii funkcjonuje obecnie dwanaście ośrodków, do których uczęszcza obecnie około osiemdziesięcioro dzieci.

Nauczyciele z Niemiec i Austrii pracują wspólnie, by przygotować nowych liderów. Prowadzą szkolenia w Słowenii, na Litwie, Łotwie

⁵⁵ Opracowano na podstawie wywiadu z D. Presser-Velder przesłanego drogą mailową (4.11.2015).

⁵⁶ S. Cavalletti, *Das religiöse Potential des Kindes. Religiöse Erziehung im Rahmen der Montessori-Pädagogik. Erfahrungen mit Kindern im Alter von 3-6 Jahren*, dz. cyt.

i w Estonii. Dzięki kursom prowadzonym dla siostr Służebnic Obecności Bożej (liderami ich formacji były Linda Kael z USA i D. Presser-Velder) Katecheza dobrego Pasterza jest realizowana obecnie we wszystkich prowincjach działających na terenie Niemiec, Holandii, Belgii, Austrii, Chorwacji, Słowenii, Bośni i Hercegowiny, Szwecji, Danii i Norwegii w domach Matki Bożej Ucieczki Grzeszników. W wielu z nich znajdują się atria dla dzieci w wieku od trzeciego do szóstego roku życia. Popularyzacja koncepcji S. Cavalletti w Niemczech łączy się z rozwijającym się ruchem montessoriańskim. Jest ona opracowywana i porównywana z pedagogiką M. Montessori między innymi przez H.K. Berga⁵⁷, Haralda Ludwiga⁵⁸, Paula Oswalda⁵⁹, Urlicha Steenberga⁶⁰ czy Carolę Krumme⁶¹ i innych. Opracowywana jest też kwestia readaptacji tej koncepcji przez niemiecki Kościół ewangelicki. Najczęściej atria powstają przy parafiach katolickich i ewangelickich, ale także w niektórych szkołach publicznych i niepublicznych. Jest to uzależnione od rozwiązań systemowych przyjętych w danych landach.

Na początku lat 90. ubiegłego wieku C.M. Schmitt nie tylko popularyzowała opracowane przez S. Cavalletti założenia wychowania religijnego w Niemczech i Austrii, ale także w Chorwacji i Polsce. Współpracowała z liderami z innych krajów, prowadząc i kontynuując szkolenia na całym świecie. Koncepcja ta dzięki jej pracy stopniowo dotarła do kilku krajów Ameryki Południowej (Chile i Urugwaj) i Afryki (Tanzania).

C.M. Schmitt w 1992 roku przeprowadziła seminarium w Tanzanii w miejscowości Mafinga⁶². W 2000 roku istniało tam tylko jedno atrium. Natomiast już w 2006 roku, według N. Wood, prawdopodobnie praca ta nie była dalej kontynuowana. Nie znane są też tego przyczyny.

⁵⁷ Zob. H.K. Berg, *Montessori für Religionspädagogik*, dz. cyt.

⁵⁸ Zob. H. Ludwig, *Maria Montessoris Verhältnis zu Religion und Kirche*, „Montessori. Zeitschrift für Montessori-Pädagogik” 2008, t. 46, nr 1–2, s. 6–10.

⁵⁹ Zob. P. Oswald, *Religiöse Erziehung in der Konzeption Maria Montessoris*, „Montessori. Zeitschrift für Montessori-Pädagogik” 1987, t. 25, nr 1–2, s. 5–24.

⁶⁰ Zob. U. Steenberg, *Religiöse Erziehung in der Konzeption Maria Montessoris*, „Montessori. Zeitschrift für Montessori-Pädagogik” 2008, t. 46, nr 4, s. 217–225.

⁶¹ Zob. C. Krumme, *Das Kind als Subjekt religiösen Lernens. Die Bedeutung Maria Montessoris für eine subjektorientierte religiösen Bildung und Erziehung*, LIT Verlag, Berlin 2006.

⁶² W dokumentach opracowanych przez S. Cavalletti podany jest rok 1992, natomiast N. Wood pisze, że kurs ten odbył się w roku 1991.

Recepcja wychowania religijnego według koncepcji S. Cavalletti miała miejsce w latach 90. ubiegłego wieku również w byłych krajach bloku wschodniego. W czerwcu 1993 roku, G. Gobbi i C.M. Schmitt zorganizowały seminarium w chorwackim Zagrzebiu. W październiku tego samego roku podjęły dwuletnie studia w Rzymie dwie siostry ze Zgromadzenia Sióstr Miłosierdzia Świętego Krzyża: Jelica Duzel i Domagoia Leovic. Po powrocie z Rzymu, w Zagrzebiu podczas letniej szkoły dla katechetów przedstawiły one ponad czterystu uczestnikom zasady wychowania religijnego dziecka według koncepcji S. Cavalletti. Efektem tej prezentacji był wzrost zainteresowania podjęciem się dalszego, bardziej szczegółowego dokształcania. J. Duzel stwierdziła, że był to szczególny okres dla Chorwacji, która w wyniku referendum z 1991 roku uzyskała niezależność i odłączyła się od Jugosławii, a po zakończeniu wojny domowej w 1995 roku zaczęła wprowadzać reformę szkolnictwa. Pozwolono wówczas na wprowadzenie do szkół nauki religii, ale w parafiach pozostawiono zajęcia z katechezy⁶³. Panowała zatem odpowiednia atmosfera dla dokonania zmian oraz wzrastało zainteresowanie nowymi rozwiązaniami osób odpowiedzialnych za wychowanie religijne. Jednakże przed podjęciem decyzji o dokształcaniu dorosłych siostry postanowiły najpierw zdobyć doświadczenie w pracy z dziećmi. Przez dwa lata przygotowywały atrium w prowadzonym przez siebie „Domu Dziecięcym” w Dakowie oraz gromadziły potrzebne materiały. W 1997 podjęły decyzję, by rozpocząć pierwsze zajęcia z wychowania religijnego. W 1998 roku odwiedziły je S. Cavalletti oraz C.M. Schmitt w celu oceny ich pracy i udzielenia pomocy niezbędnej dla ich działalności.

Kolejnym krokiem, istotnym dla dalszej recepcji tej koncepcji w Chorwacji, było zaakceptowanie przez Narodowy Wydział Katechetyczny programu „Katechezy dobrego Pasterza” jako zalecanego modelu pracy w przedszkolach i parafiach. Było to poprzedzone trwającymi pięć lat staraniami sióstr, najpierw o wydanie zgody na prowadzenie zajęć w „Domu Dziecięcym” przez Ministerstwo Szkolnictwa, a następnie o zaakceptowanie przez Wydział Katechetyczny programu wychowania religijnego według koncepcji S. Cavalletti dla przedszkoli i katechezy parafialnej⁶⁴. Chorwacka Konferencja Biskupów wraz z Wydziałem Ka-

⁶³ Zob. J. Duzel, *La Catechesi del buon Pastore in Croazia*, wykład wygłoszony podczas konferencji „The 60th Anniversary of the Catechesis of the Good Shepherd”, Phoenix, Arizona 1–4.10.2014.

⁶⁴ J. Duzel, *Relazione della Catechesi del buon Pastore nella Croazia*, Dakovo 2015 (maszynopis) oraz wywiad z J. Duzel i D. Leovic przeprowadzony przez autorkę w Phoenix (4.10.2014), a także otrzymany po autoryzacji drogą mailową (28.09.2015).

techetycznym podpisała również dokument pozwalający na prowadzenie kursów dla dorosłych przygotowujących ich do pracy według tejże koncepcji. Pierwszy taki kurs, który przeprowadziła C.M. Schmitt wraz z s. J. Duzel i s. D. Leovic, odbył się w 2002 roku, drugi – w 2008 roku. Ich przeprowadzenie wiązało się z zaakceptowaniem przez Ministerstwo Szkolnictwa programu kształcenia dla dorosłych. Ministerstwo stwierdziło jednak, że przedszkole nie jest odpowiednim miejscem dla prowadzenia tego typu zajęć. Zaproponowało zatem, by otworzyć Centrum Doskonalenia ukierunkowane na wychowanie religijne dzieci. Początkowo, ze względu na chęć zachowania autonomii tej koncepcji, takie rozwiązanie wydawało się siostram nie do zaakceptowania. Jednakże po konsultacjach z Wydziałem Katechetycznym ostatecznie w 2010 roku centrum to otworzono. W 2008 wydano również tłumaczenie na j. chorwacki książki S. Cavalletti *Potencjał duchowy dziecka*⁶⁵.

Od roku 2011 co roku siostry prowadzą w Chorwacji szkolenia dla osób dorosłych pracujących z dziećmi w wieku od trzeciego do szóstego roku życia. W 2015 roku odbył się pierwszy kurs przy Katolickim Wydziale Teologicznym w Dakovie. Jak podaje s. J. Duzel, w ciągu siedmiu edycji kursu wykształcono 139 nauczycieli, 18 osób z dyplomem teologii, w tym jednego księdza, jedną nauczycielkę montessoriańską i cztery nauczycielki pracujące w placówkach publicznych.

Obecnie istnieje trzynaście przedszkoli, w których założono atria oraz jedna szkoła podstawowa. W innych placówkach ze względu na zróżnicowaną sytuację wprowadzane są tylko elementy Katechezy dobrego Pasterza. Zajęcia prowadzone są też przy parafiach. Dla zobrazowania sytuacji lokalnej można podać, że w parafii, w której pracują siostry, ponad sto dzieci uczęszcza na zajęcia. Ponadto do prowadzonego przez nie przedszkola uczęszcza podobna liczba dzieci w wieku od dwu i pół do siedmiu lat, w tym również dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

W 1997 roku C.M. Schmitt przeprowadziła w Norwegii kurs z metody wychowania religijnego dzieci według S. Cavalletti⁶⁶. Obecnie funkcjonuje tam jedno atrium prowadzone w domu prywatnym przez Inger Marit Brorson, a w kilku szkołach czynione są starania, by zacząć w nich wdrażanie tejże koncepcji.

⁶⁵ S. Cavalletti, *Otrokove verske zmožnosti. Opis izkušnje s tri- do šestletnimi otroki*, Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje in kulturo, Ljubljana 2008.

⁶⁶ Zob. C.M. Schmitt, *Throughout the Earth: Germany, Austria, Tanzania, Croatia, Norway, Poland and Chile*, dz. cyt., s. 80–81.

Kolejnym europejskim krajem, w którym stopniowo zaczęto się interesować wychowaniem religijnym według metody S. Cavalletti, była Republika Czeska. W 2000 roku, w ramach rocznego kursu dyplomowego Montessori zorganizowanego przez czeskie Stowarzyszenie Montessori (Společnost Montessori), odbyło się w Pradze tygodniowe szkolenie, które prowadziła C.M. Schmitt we współpracy z autorką niniejszej rozprawy. Z perspektywy kilkunastu lat można powiedzieć, że nie był to jednak odpowiedni czas na zaszczepienie koncepcji S. Cavalletti w tym kraju. Tylko jedna osoba zajmująca się katechezą parafialną próbowała wówczas zastosować poznane elementy tej koncepcji w swojej pracy. Następne seminarium odbyło się również w Pradze oraz w pobliskiej miejscowości Święty Jan pod Skałą w Pedagogicznym Kolegium Nauczycielskim w roku 2010. Zostałam tam zaproszona w 2009 roku podczas odbywającego się na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie Kongresu Montessori-Europe. Te kolejne warsztaty stanowiły część programu rocznego kursu Montessori dla czeskich nauczycieli. Wśród uczestniczek były obecne siostry z Kongregacji Sióstr Najświętszego Sakramentu, pracujące i prowadzące w Czeskich Budziejowicach przedszkole, w którym wprowadzają elementy metody M. Montessori⁶⁷. Wychowanie religijne dzieci stanowi ważny element w ich pracy, dlatego nawiązały ze mną ścisłą współpracę.

Po obaleniu komunistycznego reżimu w Czechach w 1992 roku oddano siostrze budynek i pozwolono im prowadzić przedszkole, ale dopiero w roku 2006 zgromadzenie zakonne jako osoba prawna nabyło oficjalnie prawo do ich użytkowania. W celu wprowadzenia wychowania religijnego dzieci w swojej placówce siostry zorganizowały w 2011 roku kilkudniowy kurs dla nauczycielek pracujących w przedszkolach i dla innych pracowników różnych wyznań oraz dla katechetek i księży. Stopniowo powiększała się grupa osób, które chciały uzyskać niezbędną wiedzę i umiejętności z zakresu nowego dla nich sposobu pracy z dziećmi. Dlatego warsztaty dla osób dorosłych odbywały się w kolejnych latach dwa razy w roku w różnych miastach i ośrodkach (Czeskie Budziejowice, Hradec Králové i Święty Jan pod Skałą). Siostry do udziału w nich zapraszały wizytatorów z diecezjalnych wydziałów katechetycznych. Nawiązując w ten sposób współpracę, stopniowo uzyskiwały poparcie dla tej koncepcji, która stała się w ten sposób alternatywą dla popularnej w Czechach pedagogiki Franza Ketta. Oprócz organizowania warsztatów, wyposażania

⁶⁷ Więcej na temat tego przedszkola zob. B. Surma, *Historia i terażniejszość katolickiego przedszkola w Czeskich Budziejowicach*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2012, nr 2(24), s. 135–140.

sał w grupach przedszkolnych w materiały, prowadzenia zajęć, poczyniły starania o przetłumaczenie na język czeski przewodnika metodycznego *Ja jestem dobrym Pasterzem*⁶⁸, który został opublikowany w 2016 roku.

Obecnie prężnie działa Centrum Katechetyczne w Hradec Králové, które w okresie wakacyjnym organizuje warsztaty dla katechetów, podczas których mogą oni utrzymywać treści, opracowywać i wykonywać materiały, dzielić się uzyskanym doświadczeniem w pracy z dziećmi i dostosowywać założenia wychowania religijnego do uwarunkowań panujących w tym kraju. Wielu z nich przygotowuje się do otwarcia atriów i realizowania tej koncepcji w parafiach, przedszkolach oraz szkołach. Na łamach wydawanego przez centrum czasopisma „Cesty katecheze” publikowane są artykuły popularyzujące tę koncepcję⁶⁹. Obecnie wykorzystuje się tę koncepcję w pracy z dziećmi w Czeskich Budziejowicach i Ołomuńcu. Siostry, oprócz zajęć w przedszkolu, prowadzą spotkania z dziećmi w wieku od siódmego do dwunastego roku życia⁷⁰.

W warsztatach zorganizowanych w Czechach brali także udział nauczyciele i wizytatorzy ze Słowacji. W 2015 roku w Bratysławie zostało otwarte pierwsze atrium, a elementy Katechezy Dobrego Pasterza są również wprowadzane w przedszkolu w miejscowości Liptovské Sliache. Warto też odnotować, że w 2016 roku ksiądz Miroslav Hric obronił w Levoczy pracę dyplomową na temat wychowania religijnego dziecka według koncepcji S. Cavalletti.

W 2002 roku D. Presser-Velder przeprowadziła w Słowenii kurs z metody wychowania religijnego S. Cavalletti. Od tamtego czasu kurs obejmujący treści z pierwszego poziomu był systematycznie powtarzany w każdym roku. Odbłyły się też dwa kursy z poziomu drugiego, a w roku 2014 przeprowadzono kurs dla katechetów pracujących z dziećmi na trzecim poziomie. Słoweńscy katecheci pod kierunkiem siostry Darjany Toman utworzyli zespół formacyjny, który zaczął prowadzić kursy przygotowujące nauczycieli do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. Po

⁶⁸ Zob. B. Surma, K. Biel, *Já jsem dobrý Pastýř. Průvodce programem Katecheze Dobrého pastýře*, Triton, Praha – Kroměříž 2016.

⁶⁹ Zob. B. Surma, *Rozvíjení daru víry u dětí v Katechezi dobrého Pastýře*, „Cesty katecheze” 2013, nr 1, s. 14–17 oraz B. Surma, *Mým cílem podpořit působení rodičů, ne je nahradit*, „Cesty katecheze” 2013, nr 1, s. 22–23 oraz P. Bandhauer, *Vhled do náboženské výchovy Marie Montessori*, <<http://www.cestykatecheze.cz/casopis/2014-2/Vhled-do-na-bozenske-vychovy-Marie-Montessori.html>> (dostęp: 14.12.2015).

⁷⁰ Opracowano na podstawie wywiadu z siostrami z Czeskich Budziejowic i miejscowymi katechetami (20.08.2016).

zakończeniu kursu z poziomu trzeciego planują oni utworzyć kolejny zespół liderów, którzy będą mogli prowadzić kursy przygotowujące do pracy z dziećmi na drugim poziomie. Obecnie założenia Katechezy dobrego Pasterza są powszechnie znane i realizowane na terenie całej Słowenii.

W ostatnich latach Niemieckie Stowarzyszenie Montessori na Rzecz Wychowania Religijnego Dzieci zostało poproszone o pomoc w zorganizowaniu kursów na Łotwie i Litwie. I tak, w latach 2013–2015 zorganizowano kilka kursów z tematyki zajęć przeprowadzanych na pierwszym poziomie wychowania religijnego. W 2016 roku planowano zorganizowanie kursu w obu krajach z tematyki zajęć drugiego poziomu. Ponieważ nie ma wystarczającej liczby lokalnych „pracowników” mogących we własnym zakresie zaspokoić wszystkie pojawiające się potrzeby, w tych krajach próbuje się utworzyć międzynarodowe zespoły, które mogłyby pomóc w wykształceniu kadry i w wyposażeniu powstających ośrodków⁷¹.

W 1995 roku koncepcja wychowania religijnego dzieci S. Cavalletti została również zaimplementowana w Australii i Japonii. Po ukończeniu dwuletniego kursu w Rzymie i otrzymaniu dyplomu Wikariatu Rzymskiego Kato Kyoko zaczęła ją realizować w Tokio w tamtejszej szkole Montessori. Obecnie w Tokio działają dwa ośrodki realizujące tę koncepcję⁷². Wydaje się, że idee wychowania włoskiej pedagog trafiły na jeszcze lepszy grunt w Australii. Zainteresowanie tą koncepcją zostało zainspirowane w 1994 „odkryciem” przez Penny Carroll książki *Potencjał duchowy dziecka*. Po jej przestudiowaniu, razem z Peterem Shakhovskoyem i Lyn Vickerson oraz ze wspólnotą Emmanuel, opracowała ona plan wprowadzenia tej formy wychowania religijnego dla dzieci mieszkających w mieście Brisbane. Program kształcenia dorosłych przedstawiono do akceptacji miejscowemu biskupowi Johnowi Bathersby’emu i utworzono w tym celu specjalny komitet. Po konsultacjach z S. Cavalletti nawiązano współpracę z amerykańskim stowarzyszeniem, które w 1995 roku wysłało Lindę Kael w celu rozpoczęcia pierwszego szkolenia przygotowującego katechetów do pracy z dziećmi w wieku od trzeciego do szóstego roku życia⁷³. Było ono kontynuowane w ciągu całego roku w ra-

⁷¹ Opracowano na podstawie wywiadu z D. Presser-Velder, otrzymanego drogą mailową 4.11.2015 roku.

⁷² Zob. N. Wood, *Fifty Years: A Geographical History of the Catechesis of the Good Shepherd*, dz. cyt., s. 119.

⁷³ Opracowano na podstawie przesłanych informacji przez Mary Hary, prezes Australijskiego Stowarzyszenia na rzecz wychowania religijnego dziecka oraz wywiadu przeprowadzonego podczas Konferencji w USA 4.10.2014 roku.

mach spotkań odbywających się raz w miesiącu. Osoby, które przygotowywały się do otworzenia atrium, wykonywały niezbędne materiały, studiowano również artykuły na temat wychowania religijnego dzieci. Zaczęto planować otwarcie pierwszego atrium w prywatnym mieszkaniu w Geebung. W sierpniu w 1996 roku Mary Hare i Penny Carroll przeprowadziły kurs dla osób, które nie mogły uczestniczyć w pierwszej części szkolenia, a chciałyby ukończyć część drugą, która była planowana na wrzesień tegoż roku z udziałem L. Kaiel. Rada Parafialna w Corindzie wyraziła zgodę na otwarcie następnego atrium. W 1997 roku powstały kolejne atria w domach prywatnych oraz przy parafiach. Utworzono nowy komitet, którego celem było zebranie funduszy na wyjazd kilku delegatów z Australii na Pierwszy Międzynarodowy Zjazd Katechetów dobrego Pasterza, który odbył się w sierpniu 1997 roku w Asyżu⁷⁴. W 1998 roku i w kolejnych latach powstały także pierwsze atria tworzone przy parafiach prowadzonych przez Kościół anglikański. W 1999 roku Mary-Helen Woods i Gerard O'Shea opracowali program katechetyczny dla archidiecezji Melbourne. Arcybiskup George Pell wyraził zgodę na realizację tego programu w swojej archidiecezji. W 2000 roku podobną aprobatę uzyskano w diecezji Brisbane. Trzeba jednak zauważyć, że koncepcja wychowania religijnego dzieci S. Cavalletti nie we wszystkich diecezjach australijskich jest przyjmowana z takim entuzjazmem.

W maju 2001 roku zaczęło oficjalnie działać „Australijskie Stowarzyszenie na Rzecz Wychowania Religijnego Dziecka”. W 2003 roku powstały pierwsze ośrodki w Sydney, także tam są organizowane szkolenia dla dorosłych. W 2003 roku nawiązano współpracę z Virginią Lien z Singapuru, która jest zainteresowana wprowadzeniem w swoim kraju koncepcji S. Cavalletti. Pierwszy kurs w Kinsmead Hall przy parafii św. Ignacego w Singapurze miał miejsce się od 21 do 26 listopada 2004 roku. W roku 2015 planowano przeprowadzić takie kursy w Kenii w Bungoma, które będą zrealizowane przez Kościół anglikański św. Dawida.

Recepcja koncepcji S. Cavalletti w Australii przebiega równocześnie z recepcją i rozwojem systemu pedagogicznego M. Montessori. W 2005 roku w Sydney w dniach od 14 do 17 lipca odbył się Światowy Kongres Montessori, w którym brała udział Silvana Quattrocchi Montanaro oraz grupa japońskich nauczycielek montessoriańskich. Wymiana doświadczeń, nawiązywanie nowych kontaktów sprzyja popularyzowaniu

⁷⁴ S. Cavalletti, *Catechesi, ecumenismo e pace ad Assisi*, dz. cyt. oraz *Retreat in Assisi. Ecumenical Aspect*, Associazione Maria Montessori per la formazione religiosa del bambino, Roma 18.05.1996 (maszynopis).

też myśli pedagogicznej na świecie. S. Quattrocchi Montanaro⁷⁵, która z wykształcenia jest lekarzem medycyny ze specjalnością w psychiatrii dziecięcej, uczestniczyła w licznych szkoleniach, popularyzując przede wszystkim metodę Montessori z uwzględnieniem biopsychicznych warunkowań rozwoju dziecka⁷⁶. W latach 1955–1982 w szkole Montessori przygotowującej do pracy z małym dzieckiem, założonej przez A. Costę Gnocchi, prowadziła wykłady między innymi z anatomii i fizjologii. Od roku 1980 pełniła funkcję dyrektora kursów A.M.I. (Association Montessori Internazionale) prowadzonych w Rzymie, Londynie, Houston, Denver, San Diego, Paryżu i Yokohamie, mieście Meksyk, które wprowadzały uczestników w pedagogiczne aspekty pracy z dziećmi. Jej działalność nie ogranicza się tylko do metody M. Montessori. W następnych latach prowadziła wykłady również w ramach kursów z wychowania religijnego⁷⁷. W czerwcu 2007 roku zorganizowała warsztaty w Brisbane w Australii na temat „Rozwój duchowego dzieci w wieku od 0 do 3 lat”, w których uczestniczyły również osoby z Singapuru.

Koncepcja wychowania religijnego S. Cavalletti jest także obecna w Azji (Singapur, Maleszja), w niektórych krajach Afryki (Uganda, Rwanda, Kenia) oraz w Oceanii (Papua-Nowa Gwinea). W grudniu 2007 roku w Masaka (Uganda) przedstawiciele australijskiego stowarzyszenia przeprowadzili pierwszy intensywny kurs dla osób dorosłych. W 2013 roku odbył się pierwszy kurs w Maleszji, a w następnym roku prowadzono szkolenie dla siostr Misjonarek Miłosierdzia, które wkrótce otworzyły dziesięć nowych ośrodków w Papui-Nowej Gwinei⁷⁸. W roku 2016 roku w Australii funkcjonowało już trzydzieści sześć ośrodków realizujących założenia wychowania religijnego S. Cavalletti. Natomiast na terenie Singapuru działało dziewięć ośrodków, w Maleszji jeden, w Kenii siedem i dziesięć w Papui-Nowej Gwinei. Stowarzyszenie współpracuje również z przedstawicielami z Ugandy i Rwandy. Charakterystyczne jest, że w większości wyżej wspomnianych krajów szkoleniami i wdrażaniem tej metody wychowania dzieci zajmują się liderzy pochodzący z Australii.

⁷⁵ Zob. <http://www.montessoridesign.it/it/schede_esperti_e_aziende/silvana_quattrocchi_montanaro.php> (dostęp: 3.11.2015)

⁷⁶ Zob. S. Quattrocchi Montanaro, *Comprendere il bambino. Crescita ed educazione nei primi tre anni di vita*, Edizioni Sestante, Bergamo 1993.

⁷⁷ Zob. S. Quattrocchi Montanaro, *La religiosità del bambino secondo la psicologia*, „SIDIC” 1979.

⁷⁸ Zob. M. Mirrione, *Servants of the Children of the Light*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 2010.

W 2003 roku w Toba Tek Sign (Pakistanie) powstała szkoła Montessori oraz pierwsze atrium dla dzieci w wieku od trzeciego do szóstego roku życia. Osobą odpowiedzialną za wychowanie religijne w tym mieście jest Razia Khushi RJM, która w 2002 roku otrzymała stypendium ufundowane przez Archidiecezję Nowego Jorku w celu ukończenia kursu z Katechezy dobrego Pasterza prowadzonego przez Lindę Sgammo-to. Kurs ten stanowił uzupełnienie wykształcenia montessoriańskiego. Chryścijanie mieszkający w muzułmańskim Pakistanie są bardzo biedni, a prześladowanie ich przez islamskich fundamentalistów jest powszechne, dlatego wspieranie rodzin w edukacji dzieci (nie tylko religijnej) jest niezbędne. R. Khushi pisze, że „prześladowania te to przede wszystkim bicie, aresztowania, zabójstwa, palenie kościołów, klasztorów, szkół czy katolickich szpitali. Paradoksem natomiast jest to, że rodziny muzułmańskie bardzo wysoko oceniają poziom katolickich szkół i właśnie do nich zapisują swoje dzieci. Wynagrodzenie uzyskane za pracę z uczniami muzułmańskimi jest w dużym stopniu wykorzystywane na edukację dzieci z najbiedniejszych rodzin katolickich”⁷⁹.

Obecnie wychowanie religijne dziecka według koncepcji S. Cavalletti jest też realizowane w Hiszpanii, Norwegii, Estonii, Dani, Holandii, Azerbejdżanie, Francji oraz na Filipinach. Niestety nie udało mi się dotrzeć do osób, które je realizują w celu uzyskania informacji dotyczących przebiegu recepcji badanej koncepcji w tych krajach.

Także ostatnia fala migracja Polaków i całych polskich rodzin (zwłaszcza po 2004 roku) ma swój udział w recepcji tej koncepcji w Danii, Niemczech, Irlandii i Anglii. Wiele rodzin angażuje się w edukację swoich dzieci, chcąc dać im podstawy i przekazać wartości życia chrześcijańskiego, według których sami zostali wychowani. Nawiązują zatem współpracę z parafiami i często dokształcają się, by otworzyć w tych krajach atria dla własnych dzieci i swoich znajomych.

W dniach od 1 do 4 października 2014 roku w Phoenix (Arizona, USA) z okazji 60-lecia powstania Katechezy Dobrego Pasterza odbył się Międzynarodowy Kongres „The New Child, The New Adult”. Zaproponowany przez organizatorów temat „Nowe dziecko. Nowy dorosły” połączył pedagogiczną koncepcję M. Montessori z nowym podejściem do wychowania religijnego opracowanym przez S. Cavalletti i G. Gobbi. Zwrócono uwagę, że nowe dziecko, które potrzebuje wychowania

⁷⁹ R. Khushi, *The Catechesis of the Good Shepherd comes to Pakistan*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 2008, s. 25.

religijnego, ujawnia nową godność, radość i wdzięczność w kontakcie z rzeczywistością nadprzyrodzoną. Nowe dziecko potrzebuje nowego dorosłego, który je rozumie i wie jak prowadzić do jego wszechstronnego rozwoju z poszanowaniem jego autonomii.

Na kongres przybyło ponad sześciuset uczestników z całego świata, z ponad 22 krajów ze wszystkich kontynentów. Spotkanie to umożliwiło wymianę doświadczeń, ubogacenie siebie nawzajem i poszerzenie horyzontów myślenia o dziecku i o roli dorosłego w jego wychowaniu⁸⁰. Kongres pokazał również obecny stan przebiegu recepcji wychowania religijnego S. Cavalletti na świecie.

Zaprezentowane przeze mnie wyniki badań dotyczących procesu recepcji tej koncepcji na świecie, z racji ograniczonych możliwości dostarczenia do wszystkich źródeł i dokumentów, a przede wszystkim osób, z którymi planowałam przeprowadzić wywiad narracyjny, mają różny stopień uszczegółowienia. Jednakże zebrane dane dają ogólny zarys tego dynamicznego i wciąż otwartego procesu oraz pewnych tendencji rozwojowych dalszej recepcji tej koncepcji na świecie. Jednoznacznie można stwierdzić, że mimo różnych trudności Katecheza dobrego Pasterza, między innymi dzięki swojej uniwersalności, z sukcesem rozwija się w różnych środowiskach społeczno-kulturowych i jest obecna w ponad pięćdziesięciu krajach na całym świecie. Opracowane założenia, które wynikają z bezpośredniej obserwacji dziecka, w zasadzie pozwalają na aplikację tej koncepcji do każdych warunków.

2. Recepcja w Polsce – montessoriańska geneza i aktualna sytuacja

Recepcja założeń wychowania religijnego według koncepcji S. Cavalletti rozpoczęła się w Polsce w 1990 roku, kiedy to po skończeniu dwuletniego szkolenia w Rzymie do Warszawy powróciła s. Bogumiła Pistelok ze Zgromadzenia Sióstr Maryi Niepokalanej Misjonarek Klaretynek. Jak wspomina, powierzono jej prowadzenie zajęć z religii w szkole, w której początkowo zaczęła nieoficjalnie wprowadzać tę koncepcję. Nieoficjalnie, bowiem jako nauczyciel-katecheta zobowiązana była do realizowania programu zatwierdzonego przez biskupa danej diecezji. Ze względu na trudną sytuację w polskim szkolnictwie oraz pojawiające się w tym czasie

⁸⁰ Zob. B. Surma, *The 60th Anniversary of the Catechesis of the Good Shepherd „The New Child, The New Adult” – sprawozdanie z międzynarodowego kongresu w Phoenix, Arizona*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2014, nr 4(34), s. 181–184.

w prasie krytyczne oceny systemu pedagogicznego M. Montessori dopiero w 1995 roku po uzyskaniu zgody od S. Cavalletti przeprowadziła roczne szkolenie dla bardzo nielicznej grupy nauczycieli. Kurs ten został zorganizowany przez dyrekcję jednego z pierwszych niepublicznych przedszkoli Montessori w Warszawie. Uczestniczyło w nim dziewięć osób z Warszawy, Krakowa i Łodzi (jedna z nich obecnie pracuje w Białymstoku). Były to osoby, które ukończyły kurs Montessori i rozpoczynały swoją działalność pedagogiczną w nowo zakładanych montessoriańskich przedszkolach. Wraz z możliwością otwierania przedszkoli niepublicznych i wprowadzania do nich alternatywnych metod pedagogicznych, w tym metody Montessori, zainteresowanie wychowaniem religijnym opartym na jej poglądach stopniowo wzrastało. Dzięki decyzji ówczesnego dyrektora Przedszkola Integracyjnego Montessori w Krakowie, dr. Zbigniewa Szklarskiego, o wysłaniu na ten kurs dwóch nauczycielek (Elżbiety Zabiegaj i mnie), miałam możliwość zapoznać się z podstawami wychowania religijnego opartego na metodzie Montessori. Ponieważ posiadałam kwalifikacje do nauczania religii, które uzyskałam na Wydziale Filozoficznym Towarzystwa Jezusowego „Ignatianum” w Krakowie, zaczęłam wprowadzać tę koncepcję do pracy z dziećmi uczęszczającymi do wspomnianego przedszkola. Początkowo bardzo sceptycznie podchodziłam do tych założeń, ale wraz z ich wprowadzaniem do pracy z dziećmi zaczęłam dostrzegać pozytywne efekty i zupełnie odmienne reakcje dzieci na ten sposób nauczania religii. Założenia te były zgodne z tymi opisywanymi przez S. Cavalletti i stały się inspiracją do ich głębszego poznania.

Recepcja tej koncepcji w Polsce wiąże się również z działalnością C.M. Schmitt, która w lutym 1994 roku po raz pierwszy przybyła do Krakowa, gdzie w Krakowskim Ośrodku Rehabilitacji Wieku Rozwojowego przeprowadziła dla pracowników tejże placówki, w tym lekarzy, psychologów i pedagogów, pierwsze seminarium zainicjowane przez T. Hellbrüggego. Zostało ono powtórzone w lutym 1997 roku, w którym również miałam okazję uczestniczyć. Po tym spotkaniu podjęłam decyzję, by wyjechać do Rzymu w celu ukończenia dwuletnich studiów dokształcających prowadzonych przez S. Cavalletti. Po uzyskaniu dyplomu w 1999 roku i powrocie do Polski otrzymałam propozycję pracy na Wydziale Filozoficznym Towarzystwa Jezusowego „Ignatianum” w Krakowie, gdzie jako asystentka, prowadziłam między innymi zajęcia z katechezy przedszkolnej, wczesnoszkolnej i wychowania moralnego w katechezie. Była to okazja do tego, aby popularyzować wśród przyszłych nauczycieli ten sposób wychowania religijnego dzieci. Równocześnie pracowałam z dziećmi w krakowskim

Przedszkolu Integracyjnym Montessori, zbierając doświadczenie jako nauczyciel Montessori. Prowadziłam tam także zajęcia z wychowania religijnego z zastosowaniem założeń S. Cavalletti. Zaczęłam również organizować szkolenia dla nauczycieli, katechetów, rodziców (między innymi w Katowicach, Tychach, Krakowie, Płocku, Pobiedziskach, Słupsku, Warszawie, Opolu, Białymstoku, Gródku nad Dunajcem) oraz publikować artykuły na temat koncepcji M. Montessori i wychowania religijnego dziecka, tłumaczenia książek S. Cavalletti i jej artykułów, opracowywać programy, przewodniki do nauczania religii w klasie „0” oraz w przedszkolu, uczestniczyć w konferencjach i kongresach Montessori w Polsce i za granicą. Opracowany przeze mnie przewodnik *Wędrowanie z Bogiem*⁸¹ jest przykładem (jedną z propozycji) aplikacji założeń S. Cavalletti do warunków nauczania religii w polskich przedszkolach.

W Polsce koncepcja S. Cavalletti jest realizowana w wielu przedszkolach i szkołach montessoriańskich. Dla ogólnej orientacji przebiegu jej recepcji w naszym kraju poniżej podaję tylko miasta, w których jest ona realizowana oraz przybliżoną liczbę ośrodków. W obecnej chwili nie jest możliwe podanie dokładnej liczby placówek, w których realizowana jest ta koncepcja. Przyczyn braku takich informacji jest kilka. Pierwszą jest brak organizacji, która by zrzeszała osoby zainteresowane tą koncepcją czy już mające ukończone szkolenia. Drugą jest dynamiczny wzrost liczby przedszkoli i szkół Montessori, które zaczynają wprowadzać do swojego programu wychowanie religijne zgodne z holistycznym i integralnym podejściem do wychowania dziecka, ale też uwzględniające konieczność realizowania programu nauczania religii. Coraz więcej osób zapoznaje się z tą koncepcją podczas spotkań katechetycznych odbywających się w różnych diecezjach, w czasie których ma miejsce wymiana doświadczeń między nauczycielami. Po opublikowaniu przewodnika metodycznego⁸² oraz tłumaczenia dwóch książek *Potencjał duchowy dziecka* S. Cavalletti zainteresowani tą koncepcją mają lepszą możliwość zapoznania się z założeniami i programem, które próbują realizować początkowo bez szkoleń, co stanowi pewną trudność w recepcji tej koncepcji. Trzeba jednak zauważyć, że nie wszystkie osoby, które ukończyły szkolenia, mają możliwość realizowania jej w praktyce.

⁸¹ Zob.: T. Biłyk, B. Surma, *Wędrowanie z Bogiem. Podręcznik do religii dla klasy 0*, dz. cyt.; T. Biłyk, B. Surma, *Wędrowanie z Bogiem. Podręcznik metodyczny do religii dla klasy 0*, dz. cyt.

⁸² B. Surma, K. Biel, *Ja jestem dobrym Pasterzem*, dz. cyt.

Najdłużej funkcjonujące ośrodki, w których realizowane są wszystkie założenia wychowania religijnego według koncepcji S. Cavalletti, znajdują się w Krakowie i Łodzi. Ze względu na specyficzną sytuację, wynikającą z wytycznych dotyczących prowadzenia zajęć z religii w przedszkolach i szkołach, w pozostałych miastach wprowadzane są tylko elementy tej koncepcji. W Krakowie znajdują się dwa atria, jedno w przedszkolu Montessori (w którym realizowane są treści z poziomu pierwszego, w zajęciach uczestniczy każdego roku około trzydzieścioro dzieci) i drugie przy Bazylice Ojców Jezuitów (funkcjonują tam trzy grupy obejmujące dzieci na wszystkich trzech poziomach, w zajęciach uczestniczy każdego roku około sześćdziesięcioro dzieci). W Krakowie również wprowadzane są elementy wychowania religijnego na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym w czterech innych placówkach montessoriańskich (w trzech przedszkolach i w jednej szkole). Nauczyciele tam zatrudnieni próbują stworzyć odpowiednie miejsce i zgromadzić niezbędne materiały.

Dzięki nawiązaniu współpracy z parafią ewangelicko-augsburską w Krakowie również tam zaczęto początkowo wprowadzać wychowanie religijne według założeń S. Cavalletti, a następnie w oparciu o program „Godly Play”. Z racji wprowadzania ostatniej reformy w szkolnictwie w zamyśle jest stworzenie chrześcijańskiej szkoły podstawowej i wprowadzenie w niej dwukonfesyjnego nauczania religii według zasad opracowanych przez S. Cavalletti i według programu „Godly Play”.

W prowadzonym przez siostry bernardynki przedszkolu Montessori w Łodzi wychowanie religijne jest włączone w cały proces wychowania dziecka. Jest to specyficzny rodzaj implementacji tychże założeń do możliwości jakie stwarza przedszkole. Każda sala jest wyposażona w opracowane przez S. Cavalletti materiały do wychowania religijnego. Oprócz tego przedszkola, koncepcja ta, a raczej jej elementy, są realizowane w dwóch kolejnych przedszkolach prowadzonych przez inne zgromadzenia zakonne oraz w placówce dla dzieci o szczególnych potrzebach. Istnieje również od lat jedno atrium dla dzieci w wieku przedszkolnym, działa ono przy kościele parafialnym w Tychach. Wychowanie religijne według tych zasad jest również prowadzone w jednym z publicznych przedszkoli w Tychach przez Ewę Kucz. W Warszawie w co najmniej sześciu przedszkolach Montessori wprowadzane są elementy tejże koncepcji (brakuje w nich atriów) oraz w dwóch szkołach Montessori. Także Chrześcijańska Szkoła Montessori w Gdańsku wykorzystuje wychowanie religijne oparte na tej koncepcji w wersji dla dzieci wyznania katolickiego i protestanckiego. Pracujący tam katecheci uczestniczyli w kursach organizowanych dla wszystkich trzech poziomów

nauczania. Trzeba także wymienić przedszkole publiczne Montessori w Białymstoku, przedszkola i szkoły niepubliczne Montessori w Płocku i Pobiezdziakach, Koszarawie, Rzeszowie, edukację domową (Swarydzew, Świnoujście, Kraków, Szczecin, Gdańsk i Gdynia) czy parafie w Opolu, Gdańsku, Gdyni, Słupsku, w których próbuje się wprowadzać tę koncepcję.

Oceniając przebieg recepcji w Polsce wychowania religijnego według koncepcji i myśli pedagogicznej S. Cavalletti, można stwierdzić, że realizowane jest ono w różnych placówkach, w których próbuje się je dostosować do panujących wymagań, warunków i możliwości. Najczęściej są to jednak przedszkola i szkoły Montessori. Stanowią one naturalne środowisko do realizacji założeń koncepcji S. Cavalletti. Brakuje jednakże katechetów, którzy oprócz studiów teologicznych mają ukończone odpowiednie szkolenia, także z podstaw pedagogiki M. Montessori. Próbuje się też wprowadzać elementy tejże koncepcji do nauczania religii w placówkach przedszkolnych publicznych i niepublicznych. Zajęcia te są najczęściej prowadzone przez osoby, które miały okazję ukończyć szkolenia przygotowujące do pracy z wykorzystaniem tej koncepcji. Ponieważ zajęcia z religii mogą prowadzić tylko osoby z wykształceniem teologicznym, dość liczną grupę stanowią siostry z różnych zgromadzeń zakonnych, które ukończyły kursy dokształcające z Katechezy dobrego Pasterza. W miarę możliwości wprowadzają tę koncepcję do zajęć z religii w szkole, a także w parafiach w ramach rekolekcji czy pracy duszpasterskiej z różnymi grupami dzieci i młodzieży. Jest to przykład, który pokazuje możliwości adaptacyjne i potencjał dydaktyczno-wychowawczy tej koncepcji, czekający na wykorzystanie na różnych polach oddziaływań edukacyjnych.

Niektórzy studenci i uczestnicy kursów odbywających się w Polsce pochodzą z Białorusi, Łotwy i Ukrainy. Po powrocie do swoich krajów próbują zaszczerpić tę koncepcję w miejscach swojej pracy. Trudno jest wymienić wszystkie osoby i miejsca, w których realizują oni tę koncepcję. Przeprowadzone przeze mnie badania dają jednak pewien zarys aktualnego stanu recepcji koncepcji wychowania religijnego dzieci S. Cavalletti oraz jej tendencji rozwojowych. Po dwudziestu latach popularyzowania tej koncepcji w Polsce mogę stwierdzić, że w ostatnich pięciu latach nasiliło się zainteresowanie dalszym kształceniem w tym zakresie. Zauważa się też wzrost liczby placówek, w których oficjalnie prowadzony jest program „Ja jestem dobrym Pasterzem”⁸³. W latach 2015–2016 odbyły się

⁸³ B. Surma, K. Biel, *Ja jestem dobrym Pasterzem. Przewodnik metodyczny do katechezy Dobrego Pasterza dla dzieci od trzeciego do piątego roku życia*, dz. cyt.

w Krakowie kursy, które prowadziły zaproszone przez Tatianę Jaroszyńską osoby ze Stanów Zjednoczonych i Kanady⁸⁴.

Wielu nauczycieli zatrudnionych w przedszkolach i szkołach w Polsce opracowuje programy autorskie czerpiące z koncepcji S. Cavalletti. Są one przedstawiane w Wydziałach Katechetycznych w celu ich akceptacji. Niektórzy dyrektorzy przedszkoli i szkół Montessori nawiązują współpracę z wizytatorami. Po przedstawieniu specyfiki systemu pedagogicznego M. Montessori, starają się uzyskać zgodę na realizowanie w swoich placówkach wychowania religijnego według koncepcji S. Cavalletti. Koncepcja ta sprawdza się również w edukacji domowej, która zaczyna być coraz bardziej popularna w Polsce. Rodzice edukujący w domu, zgodnie z wytycznymi zawartymi w dokumentach Kościoła katolickiego o wychowaniu religijnym, powinni nawiązać współpracę ze szkołą i parafią, w której ich dzieci mogłyby zostać przygotowane do przyjęcia sakramentów oraz realizować obowiązek szkolny. Centra Katechezy dobrego Pasterza działające przy parafiach mogłyby pomagać w wypełnianiu tych zadań.

Powstało też kilka prac magisterskich i licencjackich na temat wychowania religijnego opartego na metodzie Montessori. Zostały one obronione m.in. na uczelniach w Warszawie, Łodzi, Opolu i Krakowie. Przygotowywane są także rozprawy doktorskie w Opolu i Wrocławiu.

Recepcja poglądów pedagogicznych S. Cavalletti przebiega w Polsce podobnie jak w innych krajach. Jej początek wiąże się najczęściej z popularyzacją systemu pedagogicznego M. Montessori. W związku z tym, że wychowanie religijne w szkole jest obowiązkowe (również w klasach „0”), nauczyciele zaczynają szukać nowych metod nauczania, by uatrakcyjnić swoje zajęcia, ale też chcą dotrzeć do dzieci, którym nie wystarczą już tradycyjne metody i książki. Ci, którzy pracują w przedszkolach, muszą się dostosować do możliwości dzieci. Pojawiające się początkowo publikacje o pedagogice Montessori, a następnie o wychowaniu religijnym według koncepcji S. Cavalletti oraz możliwość uczestniczenia w kursach (lub w zajęciach w ramach studiów pedagogicznych) stają się inspiracją do realizowania tej koncepcji. Jednak jej implementacja w warunkach przedszkolnych i szkolnych wymaga odpowiedniej adaptacji pomieszczeń i dostosowania planów zajęć, bowiem zajęcia nie mogą trwać bez przerwy dwie godziny lekcyjne. Ponadto nie wszystkie materiały są dostępne podczas zajęć, nie

⁸⁴ Katechetka, niemieckiego pochodzenia, mieszka w Krakowie, współpracuje z placówkami montessoriańskimi, ukończyła liczne kursy Katechezy dobrego Pasterza w Niemczech, Polsce, Anglii.

ma odpowiednie miejsca, w którym można by realizować chociażby zasadę wolnego wyboru własnej aktywności. Jednak wielu nauczycieli-katechetów z sukcesem prowadzi zajęcia z dziećmi, wykorzystując wybrane przez S. Cavalletti treści oraz metody.

3. Kulturowo-społeczne uwarunkowania recepcji koncepcji Sofii Cavalletti na świecie

Analizując proces recepcji koncepcji S. Cavalletti we Włoszech i na świecie w drugiej połowie XX wieku, w celu wskazania jej uwarunkowań można zauważyć, że jednym z czynników sprzyjających przyjęciu jej propozycji wychowania religijnego dziecka była wzrastająca krytyka klasycznego nauczania religii i otwarcie się na nowe metody nauczania i wychowania. Rozwój nauk humanistycznych i społecznych był bodźcem do podejmowania innowacyjnych rozwiązań w praktyce pedagogicznej i katechetycznej⁸⁵, która coraz bardziej wymagała podejścia interdyscyplinarnego. Działania S. Cavalletti i jej poszukiwania metodyczne wpisują się zatem w ówczesne trendy światowe.

Na początku XX wieku wychowanie religijne, a zwłaszcza dobór treści i metod nauczania, opracowywane były w nurcie kerygmatacznym, a w latach 60. w dominującym wówczas nurcie antropologicznym⁸⁶. Oceniając założenia teoretyczne i praktyczne koncepcji S. Cavalletti, można stwierdzić, że jej koncepcja wychowania religijnego posiada elementy obecne w obydwu tych nurtach, jednakże w niektórych aspektach jej propozycje zdecydowanie do nich nie przystają.

Model kerygmataczny był wynikiem krytyki klasycznego nauczania katechizmu, która rozpoczęła się w Niemczech na początku XX wieku. Stwierdzono wówczas, że pamięciowe opanowanie wiedzy religijnej nie jest wystarczające i że wychowanie religijne nie może być jedynie popularyzowaniem teologii oraz przekazem zbioru nakazów czy wybranych dogmatów, w które trzeba wierzyć, ale przede wszystkim powinno być głoszeniem Ewangelii. Postulowano, aby treści nauczania omawiać z uwzględnieniem progresywnej logiki historii zbawienia, a nie według

⁸⁵ Zob. J. Bagrowicz, *Kontekst społeczno-kulturowy i eklezjalny współczesnego wychowania religijnego*, „Paedagogia Christiana” 2002, nr 1(9), s. 49–61.

⁸⁶ Na temat rozwoju teorii wychowania religijnego zob.: J. Bagrowicz, *Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2000 oraz J. Bagrowicz, *Wychowanie człowieka jako osoby w świetle pedagogiki chrześcijańskiej*, dz. cyt., s. 48–63.

statycznego porządku katechizmowego (teocentryczny układ treści). Stwierdzono również, że katecheza powinna być skoncentrowana na człowieku jako osobie, do której Bóg kieruje swoje zaproszenie-wezwanie i czeka na jego odpowiedź. W ten sposób powstał zarys teoretyczny modelu nauczania religii, zwanego kerygmatycznym, który jednakże nie do końca sprawdził się w praktyce i już w latach 60. XX wieku został zastąpiony nurtem o orientacji antropologicznej⁸⁷. Zwrócono w nim uwagę na rolę jaką w wychowaniu religijnym odgrywa tak zwane „doświadczenie podstawowe”, które pozwala człowiekowi odkrywać ukryte podstawy swego bytu. Dlatego zaproponowano, aby treści nauczania religijnego odwoływały się przede wszystkim do odczuwanego najpierw przez dziecko doświadczenia ludzkiej miłości, wyzwającego w nim poczucie bezwarunkowego uznania i własnej wartości niezależnej od działania (antropologiczny lub antropocentryczny układ treści). Podkreślano też, że wczesne doświadczenia dziecka nabywane w rodzinie, które oddziałują na poczucie bezpieczeństwa bądź zagrożenia, mają istotne znaczenie dla kształtowania się doświadczenia wiary. Uważano przy tym, że brak równowagi między bezpieczeństwem a doświadczeniem jego braku stanowi źródło wielu życiowych konfliktów. We wczesnym dzieciństwie kształtuje się bowiem doświadczenie bezwarunkowej miłości, które stanowi podstawę zdrowia psychicznego, zdolności obdarzania miłością innych osób, zdolności współżycia, jest również źródłem doświadczenia bezwarunkowej miłości ze strony Boga i dlatego należy się do niego odwoływać.

Koncepcję wychowania religijnego S. Cavalletti, ze względu na wyakcentowanie w niej roli głoszenia Słowa Bożego (kerygmatu) i układ treści, a także z powodu umożliwienia udzielania przez dziecko własnej odpowiedzi, można usytuować w nurcie kerygmatycznym. Jednakże bliższa analiza wskazuje, że jest ona bardziej zbliżona do wczesnochrześcijańskiego modelu wychowania⁸⁸, niż do koncepcji wychowawczych wypracowanych na początku XX wieku. Podobieństwo między kateche-

⁸⁷ Zob. J. Bagrowicz, *Wychowanie człowieka jako osoby w świetle pedagogiki chrześcijańskiej*, dz. cyt., s. 61; por. T. Panuś, *Współczesne kierunki katechetyczne*, w: *Historia katechezy i katechetyka fundamentalna*, red. J. Stala, Biblos, Tarnów 2003.

⁸⁸ Na temat katechezy kerygmatycznej czasów apostoelskich: R. Murawski, *Wczesnochrześcijańska katecheza. (Do Edyktu Mediolańskiego – 313 r.)*, Płocki Instytut Wydawniczy, Płock 1999 oraz U. Mattioli, *Didachè. Dottrina dei dodici Apostoli*, Edizioni Paoline, Roma 1980; Ch.H. Dodd, *La predicazione apostolica e il suo sviluppo*, trans. F. Masi, Paideia, Brescia 1978.

zą kerygmatyczną z czasów apostołskich a tą opracowaną przez S. Cavalletti można dostrzec w strukturze nauczania, doborze treści, jak i w wyborze adresatów, co zostało opisane powyżej. Istotną kwestią jest tutaj tak zwane wtajemniczenie (inicjacja) w życie chrześcijańskie⁸⁹. Dzieci, do których skierowany jest kerygmat, stanowią grupę, która wymaga wprowadzenia w tajemnicę zbawienia i umocnienia w wierze przyjętej w sposób nieświadomy podczas chrztu świętego. Struktura nauczania, na którą składają się cele i odpowiedni dobór treści, musi zatem korespondować z możliwościami oraz potrzebami adresatów⁹⁰. Istotny jest bezpośredni kontakt ze Słowem Bożym, które jest wezwaniem do udzielenia przez dziecko odpowiedzi zgodnej z jego doświadczeniem i możliwościami rozwojowymi. Układ treści opracowany dla dzieci w wieku przedszkolnym ma charakter chrystocentryczny i chrystocentryczno-tyrynitarny. S. Cavalletti proponuje dzieciom teksty biblijne przybliżające osobę Jezusa Chrystusa, jego życie, działalność i nauczanie, bowiem uważa, że jest on najważniejszym „wydarzeniem” historii zbawienia. Ponadto dzieci w wieku przedszkolnym nie są w stanie odkryć treści teologicznych zawartych w tekstach Starego Testamentu. Dlatego teocentryczny układ treści (zgodnie z chronologią planu historii zbawienia, od stworzenia przez odkupienie do paruzji) dopiero proponuje się dzieciom w wieku powyżej ósmego roku życia.

Porównując założenia dwudziestowiecznej katechezy kerygmatycznej z koncepcją przekazu religijnego S. Cavalletti, można zauważyć, że proponuje ona zupełnie inną metodę pracy dziecka i dorosłego. Jej propozycja jest bliższa katechezie z czasów apostołskich. Po pierwsze, dziecku stwarza się sytuacje, które pomagają mu odkrywać znaczenie Słowa Bożego i znaków liturgicznych. S. Cavalletti przedstawia treści liturgiczne stosując mistagogię wypracowaną przez Ojców Kościoła⁹¹. Wprowadzanie dzieci w rzeczywistość tajemnicy sakramentów (na przykład chrztu św.) wymaga

⁸⁹ Zob. R. Murawski, *Wtajemniczenie chrześcijańskie w pierwotnym Kościele*, w: *Funkcja inicjacyjna katechezy w Kościele współczesnym*, red. K. Kantowski, Wydział Teologiczny US, Szczecin 2007, s. 33–52.

⁹⁰ Opracowano na podstawie analizy przewodników metodycznych i podręczników dla dzieci: S. Cavalletti, G. Gobbi, „*Io sono il buon Pastore*” dla klas od 1 do 5 oraz wykładów S. Cavalletti z lat 1997–1999.

⁹¹ S. Cavalletti, *Teologia, tipologia, mistagogia*, dz. cyt. Autorka odwołuje się tutaj do: E. Mazza, *La mistagogia. Le catechesi liturgici della fine del quarto secolo e il loro metodo*, C.L.V., Roma 1996.

jej zadaniem katechezy mistagogicznej⁹², która składa się z trzech elementów: z katechezy biblijnej, dogmatycznej i sakramentalnej⁹³. Wszystkie wymienione tutaj elementy są obecne w propozycji S. Cavalletti⁹⁴. Istotne jest, że w założeniach metodycznych uwzględnione są indywidualne uwarunkowania wychowanków i ich możliwości percepcyjne. Daje to im możliwość osobistego przeżywania przekazywanych treści i pozwala na samodzielne dochodzenie do prawd, które precyzuje teologia. Dialog między dorosłym a dzieckiem jest prowadzony w duchu partnerstwa, wspólnego pochylania się nad tajemnicą Boga, co z kolei pomaga w odczytywaniu znaków czasu, historii zbawienia rozgrywającej się „tu i teraz”. Punktem zbieżnym obu modeli jest z pewnością idea wezwania i odpowiedzi, ale jest ona inaczej realizowana w koncepcji włoskiej pedagog.

S. Cavalletti uwzględnia również postulaty o orientacji antropologicznej, ale nie wychodzi od doświadczeń wychowanków, lecz od ich potrzeb. Uważa, że brak pozytywnych doświadczeń może prowadzić do błędnego kształtowania obrazu Boga i nieprawidłowego rozwoju religijności⁹⁵. Uzasadnia to następująco: „Kiedy opieramy się na doświadczeniu, znaczy, że dotykamy rzeczy, które dobrze czy źle, ale już przeżyliśmy. Zatem nieuchronnie będą one miały wpływ na to, co chcemy w oparciu o nie zbudować. [...] Natomiast próba zaspokojenia jakiejś potrzeby jest gaszeniem pragnienia, karmieniem jakiejś ukrytej możliwości. [...] Sądzi- my, że na tym głębokim poziomie potrzeb dziecka powinniśmy służyć życiu”⁹⁶. Dlatego wychowanie o orientacji antropologicznej powinno wychodzić od potrzeb dziecka, których zaspokojenie stwarza możliwość kształtowania nowych, pozytywnych doświadczeń.

⁹² Zob. S. Cavalletti, *Appunti di liturgia*, Pro-manuscripto, dz. cyt.

⁹³ Zob. K. Misiaszek, *Mistagogia w katechezie*, w: *Funkcja inicjacyjna katechezy w Kościele współczesnym*, red. K. Kantowski, Wydział Teologiczny US, Szczecin 2007, s. 65–80.

⁹⁴ Kazimierz Misiaszek zauważa, że elementy mistagogii zostały we Włoszech wprowadzone do wychowania religijnego dopiero w 1997 roku. Zob. tamże, s. 72. Autor przywołuje w tym kontekście nr 39 dokumentu: Conferenza Episcopale Italiana, *L'iniziazione cristiana. 1. Orientamenti per il catecumenato degli adulti*, w: *Iniziazione cristiana. Documenti e orientamenti della Conferenza Episcopale Italiana*, Ufficio Catechistico Nazionale, Elle Di Ci, Torino 2004.

⁹⁵ S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka*, dz. cyt., s. 217–229 (szczególnie rozdział: Katecheza antropologiczna?).

⁹⁶ S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka*, dz. cyt., s. 223–224.

S. Cavalletti realizowała ten postulat odkrywając najpierw potrzeby duchowe dziecka na różnych etapach jego rozwoju, a następnie kreowała sytuacje, w których dziecko poprzez własną aktywność samodzielnie gromadziło nowe doświadczenia i przybliżało się do Boga na miarę swoich możliwości percepcyjnych. Wskazywała, że dziecko jest zainteresowane odkrywaniem tajemnicy życia, nawiązywaniem i trwaniem w relacji z Bogiem i drugim człowiekiem, ma potrzebę bycia kochanym, a w późniejszym czasie budowania własnej autonomicznej moralności opartej na Dobrej Nowinie oraz wyboru własnej drogi życiowej.

Postulowane przez przedstawicieli modelu antropologicznego wychodzenie od doświadczenia miłości nie tylko jest obecne w koncepcji S. Cavalletti, lecz stanowi punkt wyjściowy i docelowy, choć różni się zdecydowanie w formie przekazu. Budowanie relacji, kształtowanie obrazu siebie i Boga, opierała na głoszeniu miłości Jezusa, którą dzieci odkrywają rozważając tekst przypowieści o dobrym Pasterzu (J 10,2–5; 14–16). Istotną różnicą w realizacji antropologicznego postulatu jest punkt wyjścia. Według S. Cavalletti w wychowaniu religijnym dzieci należy wychodzić od tekstu biblijnego, opowiadającego o dobrym Pasterzu, który ma wiele owiec i każdą zna po imieniu. Tekst ten jest obrazem niezwyklej relacji zachodzącej pomiędzy uobecnianym przez dobrego Pasterza Jezusem Chrystusem a dzieckiem, które ma za zadanie znaleźć odpowiedź na pytania: kim są owce, kogo dobry Pasterz zna po imieniu. Samodzielne odkrycie i utożsamienie się z podopiecznym dobrego Pasterza wywołuje w dziecku radość i pokój, które są wyrazem zaspokojenia potrzeby miłości. Dziecko po odkryciu tego kim jest oraz po doświadczeniu bezwarunkowej miłości Pasterza może dopiero wtedy to doświadczenie porównywać z tymi, które są mu znane i bliskie⁹⁷. Miłość Boga do człowieka jest zatem odkrywana poprzez głoszenie Słowa Bożego i odkrywanie jego znaczenia w życiu. Nie wychodzi się od rozważań na temat doświadczeń miłości w rodzinie i w najbliższym środowisku, które mogą negatywnie rzutować na wyobrażenie miłości Boga do człowieka, ale od przypowieści, która ukazuje kim Bóg jest dla dziecka i sposób w jaki on je traktuje.

Kreowanie nowych sytuacji jest w jej koncepcji realizowaniem podstawowych celów wychowania w ogóle, czyli poznawania siebie, kształtowania właściwych stosunków międzyludzkich oraz otaczającej człowieka rzeczywistości. Jest to dążenie do kształtowania tożsamości w kontekście

⁹⁷ Przykładem takiego porównywania są rysunki Jezusa dobrego Pasterza jako kobiety, często podobnej do postaci mamy dziecka.

„bycia-w-świecie” i do nadawania sensu własnemu życiu, życiu innych osób oraz światu znajdującemu się wokół. Równocześnie cele te wchodzą w zakres podstawowego doświadczenia ludzkiego, które może się stać „doświadczeniem religijnym, gdy doświadczający siebie, zwłaszcza w kontakcie z innymi i ze światem, odkrywa ostateczny sens bytu, odkrywa prawdę, otwiera się na transcendencję i staje się zdolny do odpowiedzialności, do podejmowania służby w tym świecie”⁹⁸.

Jej propozycje można również porównać do współczesnego modelu katechezy integralnej⁹⁹, która jest próbą zachowania równowagi kerygmatyczno-antropologicznej¹⁰⁰, a jednocześnie odpowiedzią na zmieniające się uwarunkowania społeczne i kulturowe oraz na postulaty wypracowane przez pedagogikę czy psychologię. Integralne wychowanie prowadzi do kształtowania szacunku wobec godności własnej i innych osób, jest służbą w procesie budowania prawidłowej osobowości. Takie wychowanie uwzględnia również kształtowanie sumienia, którego rolą jest kształtowanie umiejętności rozeznania dobra i zła, a przez to pomoc w odpowiadaniu na wezwanie Boga¹⁰¹. Jarosław Horowski podkreśla, że „model wychowania integralnego może być zbudowany jedynie na koncepcji człowieka, która unika błędu dualizmu, czyli podkreśla jedność ludzkiej natury, a równocześnie wskazuje na jej dwa wymiary: cielesny oraz duchowy”¹⁰². Zdaniem Jerzego Kostorza, „katecheza integralna rozwija zasady teologiczne (wierność Bogu i człowiekowi), psychologiczne (dyferencjacji i integracji), pedagogiczne (interakcji i komunikacji) oraz dydaktyczne (koncentracji i korelacji)”¹⁰³. Katecheza taka otwiera perspektywy człowiekowi i kształtuje w nim postawę odpowiedzialności za świat. Poprzez partycypowanie w życiu Kościoła i świata człowiek rozwija

⁹⁸ J. Charytański, *W kręgu zadań i treści katechezy*, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy – Księża Jezuiti, Kraków 1992, s. 238–239.

⁹⁹ Zob. J. Horowski, *Koncepcja integralnego, cielesno-duchowego rozwoju człowieka*, w: *Ciało, edukacja, umysł*, red. P. Błajet, Wydawnictwo Uczelniane WSG, Bydgoszcz 2010, s. 43–60.

¹⁰⁰ Zob. J. Kostorz, *Katecheza integralna*, w: *Wokół katechezy posoborowej*, red. R. Chałupniak i in., Wydział Teologiczny UO, Opole 2004, s. 172–175.

¹⁰¹ Por. J. Bagrowicz, *Wychowanie człowieka jako osoby w świetle pedagogiki chrześcijańskiej*, dz. cyt., s. 54 i 57.

¹⁰² J. Horowski, *Koncepcja integralnego, cielesno-duchowego rozwoju człowieka*, dz. cyt., s. 45.

¹⁰³ J. Kostorz, *Katecheza integralna*, w: *Wokół katechezy posoborowej*, dz. cyt., s. 174.

siebie samego, uczestniczy we wspólnocie wiary¹⁰⁴. Katecheza integralna ma dynamiczny i perspektywiczny charakter, bowiem uwzględnia doświadczenie z przeszłości, analizuje terażniejszość i podejmuje wyzwania przyszłości. Wszystkie te cechy występują w koncepcji S. Cavalletti, co zostało przedstawione w (re)konstrukcji i interpretacji jej założeń teoretycznych.

Można zatem stwierdzić, że propozycje S. Cavalletti nie odbiegały od postulatów formułowanych w tym czasie przez teoretyków wychowania i znajdowały podatny grunt wśród praktyków, którzy dostrzegali potrzebę wprowadzenia zmian w pracy z dzieckiem i dostosowania działań edukacyjnych do jego rozwoju i możliwości. Ta zbieżność koncepcji wychowania religijnego S. Cavalletti z zasadniczymi ideami modelu wychowania integralnego stanowi obecnie czynnik sprzyjający jej recepcji na całym świecie.

Początki procesu recepcji koncepcji wychowawczej S. Cavalletti, najpierw we Włoszech, a następnie w wielu innych krajach, były uwarunkowane sukcesywnie ukazującymi się publikacjami, w których od samego początku dzieliła się ona własnym doświadczeniem w pracy z dziećmi i jej efektami. Następnie próbowała opisać w nich założenia praktyczne i teoretyczne wychowania religijnego. Istotnym czynnikiem była też jej działalność informacyjno-szkoleniowa realizowana przede wszystkim w Stanach Zjednoczonych, Meksyku i w niektórych krajach europejskich.

Wśród publikacji, które w znacznym stopniu przyczyniły się do rozpowszechnienia się jej koncepcji, są przedstawione już monografie: obie części opracowania *Il potenziale religioso* (przetłumaczone na kilkanaście języków), przewodniki metodyczne i podręczniki dla dzieci wydane w języku włoskim i hiszpańskim, zatytułowane *Ja jestem dobrym Pasterzem*¹⁰⁵, a przede wszystkim pierwsza publikacja autorstwa S. Cavalletti i G. Gobbi *Educazione religiosa, liturgia e metodo Montessori*¹⁰⁶. Publikacja ta ukazała się we Włoszech w 1961 roku. Szybko, bo już po trzech latach,

¹⁰⁴ Zob.: M. Majewski, *Pedagogiczno-dydaktyczne wartości katechezy integralnej*, Poligrafia Salezjańska, Kraków 1995; M. Majewski, *Tożsamość katechezy integralnej*, Poligrafia Salezjańska, Kraków 1995; T. Panuś, *Zasada wierności Bogu i jej realizacja w polskiej katechizacji*, Wydawnictwo Unum, Kraków 2001.

¹⁰⁵ S. Cavalletti, G. Gobbi, *Io sono il buon Pastore. Sussidi per la catechesi dei bambini, I anno*, dz. cyt. oraz kolejne części pod tym samym tytułem, obejmujące materiały dla dzieci w drugim, trzecim, czwartym i piątym roku nauczania.

¹⁰⁶ S. Cavalletti, G. Gobbi, *Educazione religiosa, liturgia e metodo Montessori*, dz. cyt.

została przetłumaczona na język angielski i wydana w Stanach Zjednoczonych¹⁰⁷, a w 1966 roku ukazała się w języku portugalskim¹⁰⁸. Można zauważyć korelację między liczbą pojawiających się publikacji autorstwa S. Cavalletti na temat wychowania religijnego dziecka a liczbą ośrodków, w których jej koncepcja jest wprowadzana¹⁰⁹. Przykładem są tu kraje anglojęzyczne i hiszpańskojęzyczne. Łatwy dostęp do informacji zwiększa na pewno krąg zainteresowanych nią osób. Oprócz monografii S. Cavalletti pisała artykuły naukowe i popularnonaukowe, w których omawiała kwestię religijności dziecka¹¹⁰, etapy jego rozwoju i religijności¹¹¹, znaczenie środowiska dla wychowania religijnego¹¹². Wyjaśniała i argumentowała wybór metody znaku¹¹³ i przypowieści¹¹⁴, opisywała swoją koncepcję¹¹⁵, dzieliła się z nauczycielami montessoriańskimi własnym doświadczeniem, które porównywała z tym opisanym przez M. Montessori. Wyjaśniała na czym polega różnica między metodą bazującą na aktywności dziecka a nauczaniem religii związanym z przekazem wiedzy¹¹⁶. Opisywała jak posługiwać się przygotowanym uprzednio materiałem do

¹⁰⁷ S. Cavalletti, G. Gobbi, *Teaching Doctrine and Liturgy: the Montessori Approach* [by] Sofia Cavalletti and Gianna Gobbi, dz. cyt.

¹⁰⁸ S. Cavalletti, G. Gobbi, *A educação religiosa, liturgia e método Montessori*, dz. cyt.

¹⁰⁹ Podobne obserwacje dotyczące korelacji między publikacjami a powstawaniem nowych placówek montessoriańskich zawiera artykuł: E. Łatacz, *Modele naukometryczne w badaniach nad recepcją metody Marii Montessori w Polsce jako przykład przechodzenia od badań ilościowych do jakościowych*, w: *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, red. T. Jałmużna, I. i G. Michalscy, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.

¹¹⁰ S. Cavalletti, *Formazione religiosa del fanciullo*, dz. cyt.; S. Cavalletti, *Il bambino come parabola*, dz. cyt.; S. Cavalletti, *La religiosità della prima infanzia nel metodo Montessori (1)*, dz. cyt., S. Cavalletti, *La religiosità della prima infanzia nel metodo Montessori (2)*, dz. cyt.; S. Cavalletti, *Formazione religiosa del bambino*, dz. cyt.

¹¹¹ S. Cavalletti, *Piani di sviluppo ed educazione religiosa*, „Via, Verità e Vita” 1963, nr 5.

¹¹² S. Cavalletti, *Importanza dell'ambiente nella formazione religiosa*, „La cita in Cristo e nella Chiesa” 1964, nr 2.

¹¹³ S. Cavalletti, *Segno, simbolo, tipo nell'ebraismo e nel cristianesimo primitivo*, dz. cyt.

¹¹⁴ S. Cavalletti, *Les paraboles dans la catéchèse*, „SIDIC” 1987.

¹¹⁵ S. Cavalletti, *Die Katechesen des Guten Hirten*, „Jahrbuch für Biblische Theologie” (Gottes Kinder), 2002, t. 17; S. Cavalletti, P. Coulter, G. Gobbi, S.Q. Montanaro, *The Good Shepherd and the Child: A Joyful Journey*, Liturgy Training Publications, Chicago 1996; S. Cavalletti, *Una catechesi per l'infanzia*, dz. cyt.

¹¹⁶ S. Cavalletti, *La gioia nella scuola di religione „Maria Montessori”*, „Vita dell'infanzia” 1960, t. 9, nr 5, s. 23.

wychowania religijnego¹¹⁷. Podkreślała znaczenie liturgii w wychowaniu religijnym dziecka w ujęciu montessoriańskim¹¹⁸, poruszała kwestię wprowadzania dzieci do nauki o sakramentach¹¹⁹, wychowania do modlitwy¹²⁰ i szeroko rozumianego wychowania społeczno-moralnego¹²¹.

Istotnym czynnikiem sprzyjającym popularyzacji założeń koncepcji wychowania religijnego dzieci S. Cavalletti we Włoszech była działalność tamtejszego stowarzyszenia Montessori „Opera Nazionale Montessori” z siedzibą w Rzymie. Na łamach wydawanego od 1952 roku czasopisma „Vita dell’infanzia” wielu autorów, wśród których były też osoby osobiście znające M. Montessori, poruszało kwestię wychowania religijnego dzieci¹²², a w latach 1969–1970 prezentowano w tymże czasopiśmie scenariusze katechez wraz z opisem materiałów opracowanych przez S. Cavalletti. W ten sposób wśród pedagogów montessoriańskich kształtowała się świadomość, że obszar edukacji religijnej stanowi istotny element holistycznego podejścia do wychowania dziecka. Dlatego początkowo naturalnym środowiskiem dla rozwoju i recepcji wychowania religijnego dziecka, nie tylko we Włoszech (jak wskazują przedstawione wyżej badania), były placówki realizujące założenia pedagogiczne M. Montessori. Ze względów społeczno-politycznych i istniejących w tym kraju rozwiązań systemowych, po wycofaniu

¹¹⁷ S. Cavalletti, *L'anno liturgico – un esperimento*, „Vita dell’infanzia” 1956, t. 5, nr 11, s. 28–31.

¹¹⁸ S. Cavalletti, *La liturgia in un esperimento montessoriano*, „Rivista liturgica” 1961, t. 48, nr 3.

¹¹⁹ S. Cavalletti, *Riflessioni pedagogiche sull’iniziazione dei fanciulli allo studio dei sacramenti*, „Catechesi” 1963, t. 32, nr 177; S. Cavalletti, *Iniziazione sacramentale dei bambini*, „Via, Verità e Vita” 1964, t. 13, nr 3.

¹²⁰ S. Cavalletti, *La preghiera dei bambini*, dz. cyt.

¹²¹ S. Cavalletti, *La carità nella catechesi ai bambini*, „Via, Verità e Vita” 1969, t. 21, nr 8; S. Cavalletti, *Educazione della volontà*, „Vita dell’infanzia” 1963, t. 12, nr 6–7; S. Cavalletti, *La paranesi – formazione morale*, Roma 1996 (maszynopis).

¹²² Wybrane artykuły: M. Standing, *M. Montessori e l’educazione religiosa*, „Vita dell’infanzia” 1953, t. 2, nr 9–10; E. Liguori, *L’educazione religiosa in Maria Montessori*, „Vita dell’infanzia” 1956, t. 5, nr 12; V. Ceresi, *L’ispirazione religiosa nel metodo Montessori*, „Studium” 1957, nr 10; G. Fresco Honegger, *Libertà e formazione religiosa*, „Vita dell’infanzia” 1962, t. 11, nr 11; M. Gianpietro, *Maria Montessori e l’educazione religiosa*, „Vita dell’infanzia” 1962, t. 11, nr 12; V. Ceresi, *Religione e metodo Montessori*, „Vita dell’infanzia” 1969, t. 18, nr 3; M. Jervolino, *L’educazione religiosa nella scuola dell’infanzia*, dz. cyt.; G. Martielli, *Aspetti evolutivi della religiosità*, „Vita dell’infanzia” 1979, t. 26, nr 6.

wychowania religijnego z przedszkoli i szkół Montessori, koncepcję tę zaczęto wprowadzać w ośrodkach parafialnych.

Przez wiele lat rozwój tej koncepcji był uwarunkowany w wielu krajach działalnością pedagogiczną S. Cavalletti oraz jej współpracownic i uczennic (częściej były to kobiety niż mężczyźni), ukierunkowaną na kształcenie i przygotowanie osób dorosłych do prowadzenia zajęć z dziećmi. Kursy stacjonarne, odbywające się od początków lat 60. w Rzymie, trwały dwa lata i kończyły się egzaminem oraz otrzymaniem dyplomu wydawanego przez Duszpasterskie Centrum Ewangelizacji i Katechezy Wikariatu Rzymskiego. Zajęcia te miały charakter teoretyczny i praktyczny. Wykłady były prowadzone nie tylko przez autorkę tej koncepcji, która była odpowiedzialna za wykłady o tematyce biblijnej i liturgicznej, ale także przez Francescę Cocchini – profesorka historii chrześcijaństwa na Uniwersytecie La Sapienza w Rzymie, Tildę Cocchini, pedagoga Montessori, zajmującą się wychowaniem przez sztukę, oraz przez G. Gobbi. Wykłady wprowadzające do systemu pedagogicznego M. Montessori prowadziła również S. Quattrocchi Montanaro. Kursy te ukończyło wiele osób z zagranicy, które w następnych latach brały odpowiedzialność za recepcję tej koncepcji we własnych krajach, co zostało przedstawione powyżej. Pierwszymi uczestnikami tych kursów były osoby między innymi ze Stanów Zjednoczonych, Meksyku, Kolumbii, ale także w kolejnych latach z Niemiec, Chorwacji, Japonii, Korei, Polski.

Oprócz szkoleń stacjonarnych S. Cavalletti prowadziła seminaria, kursy i warsztaty za granicą, co w znacznym stopniu ułatwiało zainteresowanym zdobycie wiedzy i umiejętności do pracy z dziećmi. W późniejszym czasie szkolenia takie prowadzone były również przez osoby, które ukończyły kurs obejmujący wszystkie trzy poziomy nauczania oraz zdobyły doświadczenie prowadząc zajęcia praktyczne z dziećmi. Obecnie w niektórych krajach prowadzone są specjalne kursy dla liderów, uprawniające ich do kształcenia i przygotowania nauczycieli do pracy z dziećmi. Szkolenia te stają się bardziej sformalizowane i przebiegają według zatwierdzonego programu, który opracowano wspólnie przez międzynarodowe kolegium w ramach działalności „Stowarzyszenia Marii Montessori dla Wychowania Religijnego Małego Dziecka” z siedzibą w Rzymie. Profesjonalne szkolenia prowadzone przez osoby, które dobrze znają koncepcję wychowania S. Cavalletti, zarówno w jej teoretycznym, jak i praktycznym aspekcie są istotne dla jej dalszej aplikacji w kształcie jak najbardziej zbliżonym do oryginału. Co nie oznacza, że nie może ona ulegać modyfikacjom uwarunkowanym czynnikami środowiskowymi.

Znajomość podstaw i całościowe zrozumienie tej koncepcji daje taką możliwość, bowiem opiera się ona na obserwacji dziecka i jego działalności, a nie na realizacji z góry założonego programu.

Na podstawie wcześniej przedstawionych wyników badań, można stwierdzić, że w wielu krajach istotną pomocą w popularyzacji tej koncepcji, oprócz działalności wydawniczej i szkoleniowej, jest rozwijający się lokalnie ruch montessoriański. Zazwyczaj w przedszkolach i szkołach Montessori nauczyciele wykazują większe zainteresowanie realizacją w całości koncepcji włoskiej pedagog. Jednakże nie to oznacza, że wszystkie placówki montessoriańskie są nastawione na wychowanie religijne i je realizują. Co prawda w ramach tzw. wychowania kosmicznego realizowane są w szkołach treści religijne, ale raczej przedstawiane są one w kontekście czysto poznawczym, jako wprowadzenie w szeroko rozumianą historię i kulturę. To nastawienie do wprowadzania wychowania religijnego (lub jego brak) jest uzależnione od sytuacji społeczno-politycznej danego kraju i rozwiązań systemowych oraz charakteru placówek i wyznawanego przez nauczycieli światopoglądu. W ośrodkach prowadzonych przez stowarzyszenia wyznaniowe lub zgromadzenia zakonne przywiązuje się dużą wagę do wychowania religijnego, ale nie zawsze opiera się ono na koncepcji S. Cavalletti, pomimo ich montessoriańskiego nastawienia. Czasami wynika to z braku wykształconej kadry lub małej znajomości tej koncepcji. Badania wykazały, że otwarcie placówek i wdrażanie w nich systemu pedagogicznego M. Montessori wymagało dużo czasu i środków finansowych potrzebnych najpierw na wykształcenie kadry do nauczania w tym systemie, a potem na wyposażenie placówek. Dopiero mniej więcej po dwudziestu latach od rozpoczęcia działalności otwierano się na dalsze formy kształcenia i poszerzania wiedzy na temat wychowania religijnego (przykładem są tu Niemcy, ale też Irlandia i Polska).

Jednym z najczęściej podawanych motywów wdrażania założeń wychowania religijnego według koncepcji S. Cavalletti jest pozytywna ocena metody dostosowanej do wieku i możliwości percepcyjnych dzieci oraz obserwowane efekty. Oto kilka wypowiedzi otrzymanych podczas wywiadu narracyjnego, które świadczą o tym, że metoda ta nie tylko pomaga dzieciom, ale też ubogaca osoby dorosłe:

Katecheza ta zachwyciła mnie od samego początku, kiedy tylko o niej usłyszałam. Czułam, że to jest właśnie „to”. Jest wymagająca, ale jest też nadzwyczajna, niezwykła. Prowadzi dzieci i mnie do nawiązania relacji z Jezusem, do modlitwy, medytacji, liturgii, słuchania orędzia Bożego (nauczycielka Montessori, lat 53, Czechy).

Realizują ją ze względu na radość i głębię z jaką dzieci na nią reagują. Przez wszystkie te lata wielokrotnie widziałam ich zdumienie, słyszałam ich zaskakujące odpowiedzi, przemyślenia. Widziałam rysunki, które w sposób bardzo konkretny i wyraźny wyrażały ich intuicyjną relację z Bogiem (katechetka, pedagog Montessori, lat 68, Niemcy).

Podejście do dzielenia się wiarą w Katechezie dobrego Pasterza jest bardzo proste. Pomaga ona dzieciom, rodzicom i nam katechetom wzrastać i się przemieniać. Wszyscy poznajemy Słowo Boże, odkrywamy piękno naszej liturgii i sakramentów. Dowiadujemy się o dobrym Pasterzu i cieszymy się, że zna nas po imieniu i troszczy się o każdego. Odkrywamy piękno liturgii światła i zesłania Ducha Świętego, widzimy twarze dzieci, które rozświetla światło Chrystusa. Jest to dla mnie wielki przywilej pracować w tej szczególnej posłudze! (koordynatorka, katechetka, lat 54, Australia).

Oprócz nauczycieli montessoriańskich i ich środowisk dużą rolę w procesie recepcji tej koncepcji wychowania religijnego mają również misjonarze i misjonarki, siostry zakonne i księża z różnych zgromadzeń zakonnych oraz katecheci świeccy, którzy w ramach swoich obowiązków odkryli wartość Katechezy dobrego Pasterza i zaczęli ją wprowadzać w miejscach, w których pracują. Bardzo dobrym rozwiązaniem sprzyjającym dalszemu jej rozwojowi okazało się uczynienie z niej elementu formacji zakonnej. Ma to miejsce nie tylko w zakonach żeńskich (na przykład u sióstr Misjonek Miłości, Służebnic Opatrzności Bożej czy innych), ale także w seminariach dla przyszłych księży, na przykład w Kolumbii. Pozwala to na kontynuowanie pracy w danym miejscu niezależnie od fluktuacji kadr. Poznanie przez osoby duchowne idei wychowania religijnego realizowanego według tej koncepcji przekłada się również na lepszą współpracę między Kościołem a osobami świeckimi zaangażowanymi w pracę z dziećmi.

Bardzo ważną kwestią, która w istotny sposób warunkuje dalszy rozwój tego modelu wychowania religijnego dzieci, jest potrzeba nawiązywania współpracy między wykorzystującymi tę metodę katechetami a biskupami diecezjalnymi. Ze względu na negatywne opinie na temat poglądów pedagogicznych M. Montessori, o czym była mowa powyżej, w wielu krajach działalność w duchu montessoriańskim dalej budzi pewne zastrzeżenia i rodzi niepokój, zwłaszcza w środowiskach katolickich. W niektórych krajach, na przykład w Ameryce Południowej, nie postrzega się tego w takich kategoriach, nie widzi się też w tej koncepcji żadnych oznak niezgodności z nauczaniem Kościoła, co zresztą zostało potwierdzone udzieleniem imprimatur przewodnikom i podręcznikom do nauczania dla dzieci według metod montessoriańskich. Problem

srowadza się do tego, czy w danej diecezji zostanie dopuszczony do realizacji dodatkowy, alternatywny program nauczania religii przy parafiach. W wielu krajach, religia/katecheza jest realizowana tylko w ośrodkach parafialnych, co w znacznym stopniu ułatwia wprowadzanie omawianej koncepcji zgodnie z jej wszystkimi zasadami.

Niejednokrotnie badani wskazywali, że samodzielnie opracowali program nauki religii wykorzystując do tego celu koncepcję wychowania S. Cavalletti i przedstawili go do akceptacji diecezjalnym wydziałom katechetycznym. Zatwierdzenie jego zgodności z nauką Kościoła w znacznym stopniu ułatwiło im pracę oraz przyczyniło się do jego wdrożenia także w innych ośrodkach. Tak działo się między innymi w Chorwacji, Słowenii, na Łotwie, w Austrii, Kolumbii i Australii. Recepcja tej koncepcji w różnych krajach jest też uwarunkowana nie tylko samą akceptacją programu, ale wydaniem przez biskupów zaleceń, aby w ich diecezjach wprowadzać ten sposób wychowania religijnego. W takich wypadkach powstające przy parafiach ośrodki uzyskują zazwyczaj dodatkową pomoc finansową. Fundowane są szkolenia dla dorosłych, a także zatrudnia się osoby, które otrzymują regularną pensję. Niestety dotyczy to tylko tych krajów, w których sytuacja ekonomiczna jest wystarczająco dobra. Nadzieję budzi fakt, że coraz częściej w Kościołach lokalnych dostrzega się istotne znaczenie osób świeckich w pracy duszpasterskiej.

Czynnikiem ułatwiającym recepcję poglądów pedagogicznych S. Cavalletti był wzrost liczby artykułów publikowanych na ten temat w różnych językach oraz prowadzenie badań naukowych w ramach przygotowywania prac dyplomowych. Na przykład w latach 90. XX wieku prace takie obroniono w Niemczech¹²³, Kolumbii¹²⁴, Stanach Zjednoczonych¹²⁵ i Meksyku¹²⁶.

¹²³ R. Schulze Schwering, *Die Grundidee religiöser Erziehung Maria Montessoris weitergeführt von Sofia Cavalletti als Beispiel ganzheitlichen Religionsunterrichts*, Herder Verlag, Freiburg 1994; K.S. Koo, *Kind und Religion bei Maria Montessori*, Euro Korea Journal Verlag, Seoul 1998 (informacje uzyskane od C.M. Schmitt).

¹²⁴ P. Maina Ngatia, *Propeusta pastoral en la Formación básica doctrinal de formadores de Cayequistas del Buen Pastor para niños menores de seis años*, Pontificia Universidad Javeriana, Santa Fé de Bogotá 1998 (informacje uzyskane od C.M. Schmitt).

¹²⁵ V.L. Lillig, *The Catechesis of the Good Shepherd in a Parish Setting*, The Catholic Theological Union of Chicago, Chicago 1997; P.M. Coulter, *A Way of Being with Children: Exploring the Catechesis of the Good Shepherd From a Pastoral Perspective*, University of St. Michael's College, Toronto 1997 (informacje uzyskane od C.M. Schmitt).

¹²⁶ M.C. Landerreche Gómez-Morín, *El proceso de comunicación en la catequesis*, México 1990 (informacje uzyskane od C.M. Schmitt).

Początkowo spontaniczne i oddolne wprowadzanie tych założeń do praktyki oraz szybkie jej rozprzestrzenianie się i wzrastające zainteresowanie różnych środowisk spowodowało w pewnym momencie potrzebę stworzenia organizacji odpowiedzialnej za promocję tej metody wychowania religijnego dzieci. Na wzór rzymskiego „Stowarzyszenia Marii Montessori dla Wychowania Religijnego Dzieci” stopniowo powstawały krajowe stowarzyszenia. Obecnie funkcjonuje siedem takich stowarzyszeń: w Kolumbii, Meksyku, Kanadzie, Australii, Stanach Zjednoczonych, w Niemczech oraz ponadto „Stowarzyszenie do Pracy z Misjonarkami Miłości”. W znacznym stopniu wspierają one recepcję tej koncepcji w swoich krajach, ale też poza ich granicami. Ich zadaniem jest koordynowanie szkoleń dla dorosłych przygotowujących się do pracy na wszystkich trzech poziomach wychowania. Są one prowadzone cyklicznie, każdego roku. Ponadto w ciągu roku istnieje możliwość uczestniczenia w dodatkowych warsztatach, spotkaniach, seminariach, podczas których wykonywane są materiały, analizowane artykuły autorstwa S. Cavalletti i innych katechetów oraz ma miejsce dzielenie się własnym doświadczeniem. Innym zadaniem stowarzyszeń jest przygotowywanie liderów, pomoc w otwieraniu i wyposażaniu ośrodków oraz popularyzowanie tej metody wychowawczej (prowadzenie stron internetowych, portali społecznościowych, opracowywanie filmów instruktażowych). Stowarzyszenia mają też możliwość przyjmowania na potrzeby własnej działalności statutowej środków finansowych przekazywanych w formie darowizn. W ten sposób osoby pracujące z dziećmi otrzymują wsparcie również finansowe.

Stowarzyszenia te bardzo mocno angażują się we współpracę międzynarodową, która polega przede wszystkim na przygotowywaniu odpowiedniej kadry. Najbardziej aktywni liderzy pochodzą ze Stanów Zjednoczonych, Kolumbii, Australii, Niemiec, Meksyku i z Włoch. Zauważa się też współpracę między tak zwanymi Kościołami siostrzanymi. Kościoły z biedniejszych krajów są aktywnie wspierane przez bogatsze, zagraniczne wspólnoty.

Każdy kraj, w którym działają stowarzyszenia, charakteryzuje inna sytuacja ekonomiczna, polityczna i społeczna. Jednak niezależnie od tego, wychowanie religijne dziecka w koncepcji S. Cavalletti jest podobnie postrzegane, w każdym z tych środowisk jest możliwe jego wprowadzanie. Czasami wymaga to pewnych modyfikacji, na przykład wykorzystania do pracy innych materiałów lub wykonanie ich ze środków zastępczych.

Odpowiadając na pytanie o czynniki utrudniające recepcję tej koncepcji, badani wskazali kilka, które się powtarzały, oraz takie, które były

specyficzne tylko dla danego kraju. Do tych typowych trudności zaliczono brak wystarczającej liczby liderów, a co za tym idzie, brak ciągłego i stałego dostępu do szkoleń. Inną wskazywaną trudnością jest zbyt wolny proces formacyjno-szkoleniowy. Jeśli kursy są prowadzone raz w roku przez sześć dni, to aby ukończyć cały cykl, obejmujący wszystkie trzy poziomy nauczania, potrzebne jest pięć lub sześć lat. Najczęściej jest to spowodowane brakiem miejscowych liderów uprawnionych do prowadzenia szkoleń, ale też przyjętym przez stowarzyszenia programem. Na przykład liderzy ze Stanów Zjednoczonych, którzy prowadzą szkolenia w Europie, nie są dostępni na miejscu przez cały rok, ale często też nie rozumieją specyficznych uwarunkowań krajów, w których prowadzą szkolenia. Katecheci dostrzegają również trudności związane z przygotowaniem odpowiednich materiałów dydaktycznych. Tłumaczą to brakiem środków i odpowiednich umiejętności. W krajach bogatszych problem ten w zasadzie rozwiązano, przygotowując gotowe elementy do samodzielnego złożenia i pomalowania. W trakcie każdego kursu uczestnicy wykorzystują je i razem z wykładowcą wykonują materiały potrzebne do pracy z dziećmi. W rozwiązaniu tego rodzaju trudności pomagają działające w Stanach Zjednoczonych „Stowarzyszenie Mężów Katechetek Dobrego Pasterza”, które aktywnie wspiera kobiety w wykonywaniu potrzebnych materiałów, np. różnego typu domków i figurek z drewna, map, książeczek, taśm czasu itp.

Dużym wyzwaniem jest też brak odpowiedniego miejsca, które spełniałoby rolę odpowiednio przygotowanego otoczenia do prowadzenia katechez. Ponadto badania wskazują na brak publikacji w językach narodowych, które są istotnym źródłem do głębszej analizy opracowywanych treści i idei, ale też tłumaczeń materiałów do pracy z dziećmi. Jeśli szkolenie prowadzi osoba posługująca się językiem angielskim, przedstawia materiały w swoim języku, które potem uczestnicy sami muszą tłumaczyć. Takie wielokrotne tłumaczenie przez różne osoby tekstów do pracy z dziećmi, bez autoryzacji, stanowi pewne niebezpieczeństwo złej interpretacji przekazywanych treści.

Dostrzega się też brak wystarczającej liczby wykształconej kadry, co wynika z niedostatku liderów i długiego procesu kształcenia oraz, w niektórych krajach, ze zbyt wysokich wymagań stawianym katechetom. Wielu pracujących katechetów świeckich wywodzi się z grona rodziców, którym zwyczajnie zależy na dobrym wychowaniu religijnym własnych dzieci.

Na przykład w Meksyku jest bardzo duże zapotrzebowanie społeczne na prowadzenie wychowania religijnego z dziećmi według koncepcji

S. Cavalletti. Jest to uwarunkowane kilkoma czynnikami. Po pierwsze, w szkołach nie są prowadzone zajęcia z religii, pomimo że 90% społeczeństwa stanowią katolicy. Dzieci, których liczba jest bardzo duża, są przygotowywane do przyjęcia sakramentów przy parafiach. Sytuacja ta z jednej strony sprzyja recepcji tej koncepcji w Meksyku, bowiem zajęcia mogą być prowadzone w różnych ośrodkach i centrach współpracujących z parafiami. Z drugiej strony nie ma zbyt wielu osób wykształconych w zakresie teologii czy pedagogiki. Osoby prowadzące zajęcia to najczęściej wolontariusze, często posiadający jedynie średnie wykształcenie. W ośrodkach tych prowadzi się zajęcia tylko z wykorzystaniem książek, bowiem z uwagi na dużą liczbę dzieci brakuje środków na ich wyposażenie w niezbędne pomoce¹²⁷.

Zupełnie inna sytuacja panuje w Australii. Sytuacja ekonomiczna w tym kraju jest bardzo dobra. Katecheci świeccy są zatrudniani w parafiach. Finansowane są dla nich odpowiednie szkolenia, ale z kolei brakuje dzieci. Ich praca obecnie polega na docieraniu do rodzin i ich uświadamianiu na czym polega wychowanie religijne oraz na zachęceniu ich do przyprowadzania dzieci na zajęcia. Jedna z badanych wprost stwierdziła, że:

Trudno jest „przekonać” rodziny do Katechezy dobrego Pasterza i jej efektów bez ich osobistego uczestniczenia w zajęciach i obserwacji zachowań dzieci. Zasadniczo wzrost zainteresowania i liczba dzieci są wynikiem przekazywania informacji wśród rodzin, które przyprowadzają już swoje dzieci i dzielą się z innymi tym doświadczeniem (Katechetka, koordynatorka, lat 54, Australia).

Przykładowo w Czechach religia w szkole jest przedmiotem nieobowiązkowym i jest realizowana dopiero wówczas, gdy chęć udziału w niej zgłosi przynajmniej siedmioro dzieci z całej szkoły. Jeżeli jest ich mniej, zajęcia z religii są traktowane jako kółko zainteresowań, za które katecheta nie otrzymuje wynagrodzenia. Organizowane są też zajęcia przy parafiach dla zainteresowanych, ale one mają inny charakter. W latach 90. wydano kilka podręczników do nauczania religii, lecz ze względu na konieczność pracy w grupach z dziećmi w różnym wieku w szkole (często grupę taką stanowią dzieci z całej szkoły), a także z racji małej liczby spotkań, nie można ich realizować. Sytuacja w tym kraju jest trudna, bowiem tylko 5% uczniów jest zainteresowana lekcjami religii w szkole¹²⁸.

¹²⁷ Na podstawie wywiadu przeprowadzonego z Margaritą Aldrete Barbi (20.10.2014) oraz obserwacji pracy z dziećmi w Guadalajarze w Meksyku w roku 2007 i 2014.

¹²⁸ R. Chałupniak, *Katolickie wychowanie religijne w szkołach publicznych w jednoczącej się Europie*, <www.katechetyka.diecezja.opole.pl> (dostęp: 13.12.2015).

Jednak Czechy są krajem, w którym Katecheza dobrego Pasterza, z racji otwarcia się również na system pedagogiczny M. Montessori, zaczyna się stopniowo rozwijać. W ostatnich latach w kursach uczestniczyło około pięćdziesiąt osób, które zaczynają prowadzić zajęcia z małymi grupkami dzieci w parafiach, przedszkolach i szkołach. Koncepcja ta znajduje uznanie w środowiskach katolickich i może stanowić alternatywę dla popularnej pedagogiki Franza Ketta, pomimo że ta ostatnia „jest łatwa i niewymagająca” (z wypowiedzi czeskiej katechetki, lat 58). Wzrasta też potrzeba wychowania religijnego w społeczeństwie.

Inną trudnością, którą dostrzega jedna z niemieckich liderek, jest brak katechetów, którzy ukończyli kurs dla dzieci w wieku powyżej szóstego roku życia. Uważa ona, że przed Niemieckim Stowarzyszeniem Montessori na Rzecz Wychowania Religijnego stoi obecnie zadanie dotarcia do tych osób, które uczestniczyły w kursach z poziomu pierwszego i uświadomienie im, że tylko poznanie w całości tej koncepcji pomoże im dobrze ją wprowadzać do swojej pracy z dziećmi. Poza tym koncepcja ta stanowi integralną całość i – aby przynosiła efekty – powinna objąć dzieci w wieku od trzeciego do dwunastego roku życia. Nie wystarczy zatem znać tylko podstawy i wykorzystywać tę metodę jedynie w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym.

Analiza pozostałych wypowiedzi respondentów pozwala na ustalenie czynników, które umożliwiającą (bądź też utrudniają) recepcję wychowania religijnego S. Cavalletti w jej pierwotnym kształcie. Są nimi:

- funkcjonowanie w danym kraju konkordatu regulującego relacje między państwem a Stolicą Apostolską oraz zakres jego wpływu na stosunki państwo – Kościół;
- obowiązujące prawo oświatowe i rozwiązania systemowe regulujące charakter nauczania religii w szkołach (obowiązkowe, dobrowolne, fakultatywne), sposób wyboru programu i podręczników nauczania, możliwość wprowadzania programów autorskich, określanie charakteru zajęć w szkole (religia tylko o charakterze religioznawczym) i w parafii (katecheza nastawiona na przygotowanie do przyjęcia sakramentów) lub brak takiego rozróżnienia;
- miejsce prowadzenia zajęć z wychowania religijnego – jeżeli zajęcia z religii i przygotowanie do sakramentów odbywa się obowiązkowo tylko w szkole, wówczas rodzice nie widzą potrzeby przyprowadzania swoich dzieci na dodatkowe spotkania odbywające się przy parafii – w tym przypadku istotne jest, aby zajęcia odbywały się w przygotowanym otoczeniu; w szkole trudno jest realizować założenia wychowania

religijnego według omawianej koncepcji z uwzględnieniem wszystkich jej zasad;

- przygotowanie nauczycieli i wymagane kwalifikacje – w niektórych krajach do nauczania religii wymagany jest jedynie ukończony kurs katechetyczny z podstawami teologii, w innych wymaga się ukończenia studiów magisterskich z teologii z przygotowaniem pedagogicznym, oprócz tego warunkiem nauczania religii jest uzyskanie zezwolenia od miejscowego biskupa (misja kanoniczna);
- sposób wynagrodzenia nauczycieli – w wielu krajach katecheci pracują jako wolontariusze i nie oczekują wynagrodzenia, bowiem wykonują inną pracę zarobkową, w bogatszych krajach nauczyciele nie tylko otrzymują wysokie wynagrodzenie za swoją pracę, ale także środki na doksztalcenie oraz na wyposażenie sal do nauki religii;
- poziom uświadomienia rodziców w kwestii potrzeb (i możliwości) instytucjonalnego wsparcia rozwoju duchowego swoich dzieci.

Przebieg procesu recepcji zależy również od całego szeregu innych czynników, do których można zaliczyć m.in. charakter wyznania dominującego w badanym kraju, stopień zaawansowania procesów sekularyzacyjnych, system stratyfikacji społecznej czy kwestie związane z wielokulturowością. W jakimś sensie ilustruje to wypowiedź jednej z badanych osób:

Praca współczesnego katechety w Niemczech, które stają się coraz bardziej wielokulturowe, jest bardzo trudna. Istotne jest znalezienie wspólnej płaszczyzny, dzięki której będzie mógł dotrzeć do dzieci. Katecheza dobrego Pasterza jest właśnie taką płaszczyzną, bowiem dzięki metodzie znakul/przypowieści można do nich dotrzeć niezależnie czy pochodzą z biednych, czy bogatych rodzin, czy są inteligentne i wykształcone, czy nie (katechetka, lat 54, Niemcy).

Reasumując, można powiedzieć, że realizacja koncepcji wychowania religijnego S. Cavalletti nadal wymaga wykształcenia większej liczby nauczycieli/katechetów, powstawania profesjonalnych ośrodków szkoleniowych, współpracy z biskupami odpowiedzialnymi za wychowanie religijne w swoich diecezjach, ułatwiania dostępu do większej liczby publikacji na ten temat, a w niektórych krajach pozyskiwania odpowiednich środków na kształcenie i wyposażanie ośrodków.

Podsumowanie – perspektywy dalszego rozwoju koncepcji Sofii Cavalletti w Polsce

Pluralizm koncepcji wychowania wymaga od współczesnego pedagoga konieczności dokonywania świadomych wyborów koncepcji wychowawczych. Powinny one być oparte na rzetelnej wiedzy, a jeśli wybrana koncepcja dotyczy wychowania religijnego dziecka – wybory te powinny być także zgodne z przyjmowanym światopoglądem. Stopniowa recepcja założeń pedagogicznych M. Montessori w polskich placówkach oświatowych wymaga nadal głębszej analizy, której celem powinna być ocena jej idei wychowawczych na tle historycznym oraz w kontekście współczesnych uwarunkowań społeczno-kulturowych. Jednym z niezbadanych dotychczas obszarów, obecnych w poglądach pedagogicznych M. Montessori, jest wychowanie religijne dziecka. Ten właśnie obszar pedagogicznych oddziaływań został podjęty i rozwinięty przez S. Cavalletti. Przeprowadzone badania historiograficzno-porównawcze, których przedmiotem była koncepcja wychowania religijnego dziecka S. Cavalletti, miały na celu ukazanie jej genezy na tle szerokiego tła historycznego, społecznego i religijnego oddziałującego na jej powstanie i dalszy rozwój, następnie (re)konstrukcję i (re)interpretację założeń teoretycznych zaproponowanych przez S. Cavalletti oraz opis procesu recepcji jej idei pedagogicznych na świecie.

Zastosowana metoda biografii edukacyjnej pozwoliła ukazać najpierw sylwetkę S. Cavalletti i jej działalność naukową oraz pedagogiczną w przestrzeni doświadczenia (przeszłości i terażniejszości) oraz w horyzoncie oczekiwań (przyszłości wskazującej na dalszy rozwój jej koncepcji w Polsce i na świecie).

Filozoficzne podstawy tej koncepcji określa przede wszystkim antropologiczna wrażliwość, przez pryzmat której postrzega się dziecko jako byt cielesno-duchowy. W konsekwencji zakłada się zatem, że duchowość wynika z samej natury człowieka. Dziecko jest traktowane jako podmiot działający, dlatego ważne jest, aby kształtowało ono własną tożsamość i konstruowało swoją wiedzę dokonując wolnych i odpowiedzialnych wyborów rodzajów własnej aktywności w celu eksplorowania świata i integrowania nabytych doświadczeń z wewnętrznymi emocjami i spostrzeżeniami. S. Cavalletti swoją koncepcję pedagogiczną opiera na dogłębnej wiedzy z zakresu teologii, biblistyki, liturgiki, historii Kościoła i tradycji judeochrześcijańskiej oraz czerpie ze zdobyczy badań psychologicznych i pedagogicznych dotyczących rozwoju i przebiegu procesu wychowania oraz kształcenia.

Odkrywając potrzeby duchowe dziecka na różnych etapach jego rozwoju włoska pedagog proponuje inny model kreowania sytuacji, w których dziecko poprzez własną aktywność samodzielnie może nabywać nowe doświadczenia i przybliżać się do Boga na miarę swoich możliwości percepcyjnych. Nauczyciel nie narzuca mu gotowych recept ani własnych doświadczeń. Jego rolą jest podprowadzić dziecko do odkrycia znaczenia słów i znaków. Te założenia ściśle korespondują z koncepcją pedagogiczną opracowaną przez M. Montessori. Istotną nowością w jej koncepcji jest układ treści i metod wychowania religijnego, które są zgodne z rozwojem duchowym dziecka i jego potrzebami. Wszelkie działania wychowawcze skoncentrowane zostają na przybliżaniu dziecka do tajemnicy życia, na nawiązywaniu i trwaniu w relacji z Bogiem i drugim człowiekiem, na zaspokajaniu potrzeby bycia kochanym, a w późniejszym czasie na budowaniu własnej autonomicznej moralności opartej na Dobrej Nowinie oraz na dokonywaniu wyboru własnej drogi życiowej.

Analiza celów oraz treści proponowanych przez S. Cavalletti wykazała, że jej koncepcja wychowania religijnego, nawiązująca do pojęcia *katecheo*, jest zbliżona do nurtu katechezy kerygmatycznej z czasów wczesnochrześcijańskich. Istotną różnicą między tymi obiema koncepcjami jest odwołanie się przez S. Cavalletti do potrzeb dziecka, a także umożliwienie mu ich zaspokojenia poprzez odkrywanie siebie i rzeczywistości w świetle Słowa Bożego i liturgii. W tym właśnie elemencie można dostrzec podobieństwo do rozwijającego się w tym samym czasie nurtu katechezy antropologicznej. Zwracano w nim uwagę na potrzebę korelacji nauczania biblijno-liturgicznego z uwarunkowaniami i doświadczeniem społeczno-kulturowym wychowanka.

(Re)konstrukcję teorii wychowania religijnego dziecka w poglądach S. Cavalletti oparłam przede wszystkim na kategorii narracji. Jednym z powodów dokonania takiego wyboru był fakt, że autorka odwołuje się do narratologii stosowanej w egzegezie biblijnej oraz do filozofii hermeneutycznej P. Ricoeura. Ponadto analiza założeń teoretycznych i praktycznych pozwoliła na wyodrębnienie kilku kategorii wyłonionych z filozoficznych podstaw narracyjnego konstruowania tożsamości religijnej, które przedstawiłam w toku procesu (re)interpretacji jej poglądów.

Jedną z nich jest „bycie-w-świecie”, rozpatrywane w jej ujęciu w kontekście przymierza, które w Biblii jest ukazywane jako dążenie Boga do nawiązania pokojowej relacji z ludźmi i resztą stworzeń. Relacja w tym wymiarze oznacza jedność i harmonię na wszystkich płaszczyznach. Chodzi zatem o wewnętrzną jedność człowieka jako osoby (kategoria osobowości, jaźni), o jedność w wymiarze interpersonalnym (relacje międzyludzkie), wreszcie o jedność wszystkich stworzeń (wymiar kosmiczny). To właśnie kategorie jedności i harmonii stanowią dla S. Cavalletti jedne z ważniejszych elementów teleologii wychowania, zresztą nie tylko religijnego. Historiozoficzna refleksja nad dziejami świata pokazuje, że – oprócz konfliktów i wojen – ma miejsce w nim wzajemna wymiana darów i współpraca, dzięki której przekazywane jest życie. Do podobnej wymiany, więzi, sieci relacji, ścierania się idei oraz współpracy dochodzi w świecie ludzi. Historia jednoznacznie potwierdza, że przetrwanie świata i jego rozwój zależą od wzajemnej wymiany dóbr materialnych i duchowych oraz od umiejętności tworzenia pokojowych relacji. W tym sensie historia jest „miejszem etyki”.

Celem wychowania dziecka według pedagogicznych poglądów S. Cavalletti jest zrozumienie i poznanie siebie oraz uświadomienie swojej własnej roli w świecie. W tym znaczeniu narracyjny wymiar wychowania polega na kształtowaniu umiejętności refleksyjnego myślenia o wielkiej historii świata, jak i o małej historii konkretnego człowieka. Zachowując pewien dystans i nie ograniczając się do fragmentarycznej obserwacji rzeczywistości, proces wychowawczy ma pomóc dziecku odkryć, że podstawą jego funkcjonowania jest umiejętność nawiązywania relacji i wewnętrzna spójność osobowościowa. Dziecko poznaje historię poprzez opowiadania. Wielkie narracje biblijne – w przeciwieństwie do mitologii – są zawsze osadzone w kontekście czasoprzestrzennym. Wychodząc od historii stworzenia świata i analizując dzieje ludzkości na przestrzeni wieków, dziecko odkrywa, że trwanie i rozwój ludzkości są efektem pracy i wymiany dóbr kulturowych. Jedno pokolenie przekazuje wypracowane

przez siebie dziedzictwo następnemu, które z kolei je przejmuje, przetwarza i przekazuje dalej. Ukazywana jedność między ludźmi wychowuje do życia we wspólnocie, ale również do misji i otwartości wobec ludzi inaczej myślących i inaczej wierzących.

W tym procesie spotyka się przeszłość, terażniejszość i przyszłość, bowiem człowiek, przejmując dorobek minionych pokoleń i angażując się w tworzenie nowych dóbr, wywiera wpływ na terażniejszość oraz na otaczającą go przestrzeń. Odkrywa jednocześnie swoją rolę wobec świata i innych ludzi. Takie podejście jest zgodne z temporalnym rozumieniem bytu ludzkiego oraz całej rzeczywistości, która jest traktowana jako świat ludzkiego doświadczenia, a nie jako świat zewnętrzny i niezależny wobec żyjącego w nim człowieka.

W narracyjnym konstruowaniu tożsamości religijnej istotne jest traktowanie wybranych tekstów biblijnych jako pewnego rodzaju wytworu kulturowego. Zawarte w nich kody tekstowe odnoszą się do doświadczenia narratora, żyjącego w konkretnej grupie społecznej i kulturowej. Teksty biblijne posługują się takimi kodami, dlatego zadaniem wychowawcy jest zarysowanie kontekstu kulturowego i historycznego oraz wyjaśnienie dziecku nieznanego mu słów i pojęć. Dziecko nie zostaje samo z tekstem, stwarza się mu takie sytuacje, w których może ono samodzielnie odkrywać znaczenie i przesłanie konkretnej narracji biblijnej dla własnej wiedzy i doświadczenia.

„Bycie-w-świecie” na pierwszym etapie wychowania religijnego polega na kształtowaniu własnej tożsamości i nabywaniu umiejętności współpracy ze środowiskiem społecznym oraz na uczeniu się nawiązywania relacji z innymi. Na następnym etapie, konfrontując już zdobyte doświadczenie i wiedzę z podawanymi treściami nauczania, dziecko ma możliwość nadawania sensu własnym działaniom. Istotne jest, aby ta konfrontacja była powiązana z refleksją na temat więzi, harmonii, znaczenia ludzkiej pracy – zawsze jednak winno to być przekazywane z uwzględnieniem perspektywy historycznej. Na tę ludzką historię nakłada się niejako historia zbawienia. Dlatego wychowanie religijne ukazuje historię człowieka w świetle planu, jaki ma wobec niego Bóg. To on zaprasza człowieka do współpracy w tworzeniu pokoju nie tylko w wymiarze horyzontalnym, ale i wertykalnym. Człowiek wchodzi w tę historię, która zmierza do pewnego celu i dlatego nie ma dwóch odrębnych rzeczywistości, określanych jako historia świecka i historia święta, które toczą się równoległe, niezależnie od siebie. Są one ze sobą wzajemnie splecione i to właśnie stanowi podstawę do nadawania sensu życiu, otaczającej człowieka rzeczywistości i światu.

W analizowanej koncepcji ta wielowątkowość kategorii „bycia-w-świecie” wymaga pewnego uściślenia i dostosowania do celu wychowania religijnego oraz etapu rozwojowego dziecka. Na pierwszy plan wysuwa się aspekt „bycia w relacji”, co jest wpisane w naturę człowieka. „Bycie” oznacza rozumienie siebie i otaczającej rzeczywistości. Konstytuuje się ono w kontakcie ze światem społeczno-materialnym i duchowym w trakcie negocjowania znaczeń i przekazu kulturowego. Nawiązywanie osobowej relacji z Bogiem jest nadrzędnym celem wychowania religijnego, który realizuje się przy zachowaniu zasady „wierności Bogu” i „wierności człowiekowi”. W przypadku koncepcji S. Cavalletti „wierność Bogu” jest dostrzegalna w doborze treści doktrynalnych zgodnych z nurtem katechezy chrystocentryczno-trynitarnej, wspierającej potrzeby duchowe dziecka i uwzględniającej jego możliwości percepcyjne – zgodnie z zasadą „wierności człowiekowi”.

Odwołując się do filozoficznego rozumienia kategorii narracji, można przyjąć, że „bycie-w-świecie”, jako rozumienie siebie, jest procesem, który prowadzi do wykraczania poza siebie i umożliwia nawiązywanie relacji z innymi. Kształtowanie tożsamości dokonuje się na trzech ważnych płaszczyznach związanych z nadawaniem przez człowieka sensu własnemu życiu. Szeroko rozumiana edukacja ma zatem tworzyć odpowiednie warunki i sprzyjać podmiotom wychowania w odkrywaniu istoty ich istnienia, ma sprzyjać konstruowaniu tożsamości, co się wyraża w procesie rozumienia siebie samego, nadawania sensu własnemu istnieniu oraz otaczającemu światu. Proces ten zachodzi zarówno na płaszczyźnie osobowej, jak i społecznej. Dla pierwszej płaszczyzny szczególnie rolę odgrywają narracje autobiograficzne, które są sposobem kształtowania własnej tożsamości i rozumienia sensu egzystencji. Pomagają one w nadawaniu znaczenia własnym działaniom, w interpretowaniu swojego życia na tle wydarzeń oraz w znajdowaniu rozwiązań dla napotykaných trudności. Natomiast w wymiarze społecznym narracje te pozwalają na tworzenie przez ludzi wspólnoty, gdyż „współżycie staje się komunią w takiej mierze, w jakiej opowiada się, powierza się – poprzez słowo – jakąś część własnej tożsamości innym”¹.

W koncepcji wychowania S. Cavalletti bardzo ważną rolę w procesie konstruowania narracyjnej tożsamości odgrywają potrzeby religijne dziecka oraz jego naturalna zdolność do otwierania się na transcendencję, co

¹ E. Biemmi, *Narracyjny wymiar katechezy*, dz. cyt., s. 15.

można określić mianem zdolności „metafizycznej”². Ważny jest tu kontakt z Biblią, która w sposób narracyjny wprowadza dziecko w historię zbawienia i pomaga mu zrozumieć siebie, sens własnego istnienia i sens świata, co z kolei stanowi podstawę dla konstruowania tożsamości religijnej.

Natomiast celem badania procesu recepcji koncepcji S. Cavalletti było wskazanie zarówno zakresu popularyzacji i praktycznych przykładów wdrożeń tej metody pedagogicznej, jak i różnorodnych uwarunkowań, które mają wpływ na jej implementację w różnych krajach świata oraz w Polsce.

Porównanie procesu recepcji we Włoszech i na świecie z jej aktualnym stanem w Polsce pozwala na postawienie diagnozy prognozującej jej ewentualny dalszy rozwój. Wyodrębnione różnice wskazują potrzebę nieco innego podejścia do jej recepcji w Polsce. W tym kontekście istotną różnicą zachodzącą między Polską a Włochami, która ma ważne znaczenie dla dalszej implementacji tej koncepcji w obu krajach, są przyjęte różne rozwiązania systemowe dotyczące charakteru zajęć z religii prowadzonych w szkole oraz w ramach katechezy parafialnej.

We Włoszech zajęcia z religii w szkole są traktowane jako jeden z przedmiotów nauczania podczas, których uczniowie zdobywają wiedzę na temat kulturowych wartości włoskiej tradycji religijnej³. Zajęcia te mają charakter religioznawczy. W sposób bardzo wyraźny oddziela się je od zajęć prowadzonych w parafii. To w znacznym stopniu było i jest czynnikiem ułatwiającym powstanie i rozwój Katechezy dobrego Pasterza we Włoszech, a także we wszystkich krajach, w których istnieje takie rozróżnienie.

Po pierwsze, pozwala to na zachowanie charakteru formacyjnego katechezy, która jest nastawiona na nawiązywanie osobowej relacji z Chrystusem, oraz na wychowanie do modlitwy i na przekaz treści religijnego nauczania moralnego. Po drugie, odpowiada to propozycji stworzenia odpowiedniego miejsca – „atrium” dla wychowania religijnego, które ma pełnić rolę pomostu pomiędzy kościołem a szkołą, zgodnie z opisanymi postulatami i zasadami opracowanymi przez M. Montessori. Dziecko ma w ten sposób możliwość konstruowania własnej tożsamości w odpowiednich warunkach. Odnosi się to do czasu i sposobu realizacji programu, spiralnego układu treści, własnego działania, bezpośredniego kontaktu z poznawaną rzeczywistością, samodzielnego uczenia się bez zewnętrznej kontroli i oceny.

² Tamże, s. 52.

³ Tamże.

W Polsce, po ponownym wprowadzeniu lekcji religii do szkół w 1990 roku, zaproponowano, aby miały one charakter kościelno-konfesyjny oraz formacyjny. Oznacza to, że w ramach tych zajęć dzieci zdobywają nie tylko wiedzę na temat swojej religii, ale są również przygotowywane do przyjęcia sakramentu pojednania i pierwszej komunii świętej. W ostatnich latach zaczyna się coraz bardziej podkreślać rolę katechezy parafialnej i rodzinnej, co ma integrować wszystkie działania związane z procesem wychowania religijnego. Zauważono bowiem, że lekcje religii w szkole nie wystarczają, a w sytuacji, gdy dzieci uczęszczają do szkół znajdujących się poza terenem własnej parafii, wręcz utrudniają bezpośredni kontakt z ich Kościołem lokalnym. Religijność staje się coraz częściej sprawą indywidualną⁴, co wymaga odpowiednich działań integrujących człowieka ze wspólnotą i instytucją kościelną. Poza tym nauczaniem religii nie są objęte dzieci poniżej szóstego roku życia. Przedszkola mają obowiązek, na życzenie rodziców, zorganizować lekcje religii dla dzieci najstarszych. Zajęcia te odbywają się dwa razy w tygodniu i trwają trzydzieści minut, co kłóci się z propozycją S. Cavalletti. Poza tym w państwowych placówkach oświatowych trudno jest wygospodarować osobną salę tylko dla zajęć z religii. Dobrym rozwiązaniem z perspektywy przyszłego rozwoju Katechezy dobrego Pasterza, do którego coraz częściej się wraca w polskich diecezjach, jest katecheza parafialna dla dzieci w wieku przedszkolnym oraz dla dzieci starszych organizowana w celu przygotowania ich do przyjęcia sakramentów.

Ta propozycja jest korzystna z perspektywy wprowadzania koncepcji wychowania religijnego S. Cavalletti. Parafie udostępniają zainteresowanym katechetom miejsce, które mogą oni odpowiednio przygotować. Można zorganizować grupę mieszaną wiekowo i zaproponować, aby zajęcia te odbywały się raz w tygodniu, ale przez dziewięćdziesiąt minut, a nie tak jak w szkole dwa razy w tygodniu po 45 minut zajęć, czy w przedszkolu po pół godziny. Katecheza dobrego Pasterza ze swoim nastawieniem na głęboką refleksję nad prawdami wiary i na formację duchową ma większą szansę rozwijać się we współpracy z parafią. Moim zdaniem nie jest to koncepcja, którą można stosować na szeroką skalę i wprowadzać ją powszechnie do systemu szkolnego. Wynika to ze

⁴ Zob.: J. Mariański, *Katolicyzm Polski ciągłość i zmiana. Studium socjologiczne*, WAM, Kraków 2011; J. Mariański, *Religia i Kościół w społeczeństwie pluralistycznym*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1993 oraz A. Królikowska, *Współczesna polska religijność w kontekście teorii anomii R.K. Mertona*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2001, t. 63, nr 1–2.

specyfiki całej koncepcji i braku odpowiednio wyszkolonej kadry czy warunków i miejsc spełniających jej wymagania. Wyjątkiem mogą być przedszkola i szkoły Montessori, które również borykają się z problemem, jakim jest odpowiednio wykształcona kadra. Nauczyciele montessoriańscy, oprócz kwalifikacji pedagogicznych uprawniających do pracy na poziomie przedszkolnym, wczesnoszkolnym czy podstawowym, muszą ukończyć szkolenia z zakresu pedagogiki Montessori. Co prawda mogliby oni prowadzić zajęcia z religii, ale bez ukończenia studiów magisterskich z teologii nie mogą oni w naszych warunkach otrzymać misji kanonicznej, a zatem i pozwolenia na nauczanie religii. W Polsce brakuje nauczycieli Montessori z uprawnieniami katechetycznymi oraz katechetów znających system pedagogiczny M. Montessori. Jest to jeden z problemów, który należy w przyszłości rozwiązać. Katecheci, którzy nie znają zasad pedagogicznych Montessori i prowadzą zajęcia z religii w sposób tradycyjny, mają utrudnione zadanie, bowiem dzieci prowadzone w systemie montessoriańskim są nauczone aktywności i samodzielności. W obrębie tego systemu wychowawczego zupełnie inaczej jest rozumiana rola dorosłego oraz wymagane jest inne podejście do dziecka i jego wychowania, co nie zawsze pozostaje w zgodzie z doświadczeniem katechety i jego osobistymi przekonaniem.

Popularyzacja koncepcji S. Cavalletti we Włoszech, mimo ułatwionego dostępu do publikacji i szkoleń, nie rozwinęła się jednak na tak dużą skalę, jak ma to miejsce na przykład w Meksyku. Istotnymi czynnikami utrudniającymi jej rozwój są narastające procesy sekularyzacji społeczeństwa oraz zjawisko wielokulturowości. Początkowo jej założenia były wprowadzane we Włoszech, zwłaszcza w Rzymie w placówkach montessoriańskich, ale stopniowo zaczęto z tego się wycofywać. Głównym powodem było zbyt duże zróżnicowanie kulturowe dzieci uczęszczających na zajęcia. Pomimo ekumenicznego charakteru Katechezy dobrego Pasterza, nie wszyscy rodzice oraz nauczyciele zgadzali się na jej wprowadzanie. Chcąc wskazać kierunki dalszego rozwoju tej koncepcji w Polsce, należy również brać pod uwagę wymienione trudności. Proces integracji międzykulturowej, zgodnie z postulatami proponowanymi przez Jerzego Nikitorowicza, musi się zaczynać od kształtowania rodzimej tożsamości kulturowej i poznawania własnego języka oraz religii⁵. Wychowanie religijne w koncepcji S. Cavalletti kształtuje tożsamość religijną dziecka,

⁵ Zob. J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*, dz. cyt. oraz J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, dz. cyt.

którą można nazwać tożsamością otwartą. W Polsce wśród rodziców rośnie świadomość potrzeby wychowania religijnego, nie tylko rozumianego jako wprowadzenie w świat własnej kultury, ale takiego rozwoju religijności swoich dzieci, który polega na budowaniu wielowymiarowej relacji i „bycia-w-świecie”, odkrywaniu i nadawaniu sensu życia w kontekście rzeczywistości nadprzyrodzonej.

Kolejnym wyzwaniem, z jakim spotykała się S. Cavalletti i jej współpracownicy, było uświadomienie rodzicom, że przygotowanie do przyjęcia pierwszej komunii nie może rozpoczynać się w momencie kiedy dziecko kończy osiem lub dziewięć lat oraz że nie powinno się ograniczać do jednego tylko roku. Uczestniczenie dzieci w wieku od trzeciego do dwunastego roku w całym cyklu zajęć jest warunkiem zachowania integralności tej koncepcji, ale też istotnym czynnikiem, który wpływa na zasadność powstawania tych ośrodków. Zachowanie pierwotnego kształtu tej koncepcji wychowawczej w procesie dalszej jej implementacji w Polsce wymaga uświadomienia zarówno rodzicom, jak i katechetom na czym polega wychowanie religijne dziecka według S. Cavalletti i jak należy je realizować, aby przynosiło ono oczekiwane efekty zaobserwowane w innych krajach.

Tym, co należałoby zmienić w podejściu osób dorosłych (rodziców i nauczycieli) jest zrozumienie, że:

- najważniejszym etapem dla rozwoju religijności człowieka jest wiek przedszkolny;
- dziecko jest podmiotem działającym, konstruktorem własnej tożsamości i wiedzy;
- dorośli pełni w procesie wychowania religijnego rolę pośrednią;
- najodpowiedniejszymi metodami nauczania nie są metody podające, w tym metody bazujące na przekazie formułek i definicji treści religijnych, lecz odwołujące się do konkretności, czyli znaku i przypowieści, oraz aktywizujące dzieci;
- przygotowanie do przyjęcia sakramentów przez dzieci nie powinno się rozpoczynać po ukończeniu przez nie ośmiu lat, ale już wieku lat trzech;
- poznanie tej koncepcji wymaga czasu i nie może się opierać tylko na wiedzy teoretycznej.

Należy również zauważyć, że początkowo spontaniczna recepcja wychowania religijnego dziecka w Polsce według metody S. Cavalletti wymaga również podejmowania takich działań, które wcześniej zostały zrealizowane w innych krajach. Czynnikiem, który w znacznym stopniu ułatwił jej recepcję, było powstanie organizacji zrzeszającej rodziców,

nauczycieli, katechetów i sympatyków tej koncepcji. Rosnąca w Polsce liczba osób, które są nią zainteresowane, pozwala na założenie odpowiedniego stowarzyszenia na wzór tego działającego w Rzymie i na nawiązanie z nim współpracy.

Dalsza jej implementacja tej metody wychowania religijnego wymaga otwarcia centrum szkoleniowego, w którym byłyby systematycznie prowadzone kursy dokształcające oraz udoskonalające, obejmujące wszystkie trzy poziomy nauczania. Kolejnym ważnym etapem byłoby przygotowanie liderów odpowiedzialnych za prowadzenie kursów w całej Polsce i opracowanie jednolitego systemu szkolenia. Obecnie uprawnienia do kształcenia osób dorosłych mają tylko trzy osoby. Niestety nie jest to uregulowane i często kursy takie prowadzą osoby, które nie spełniają wymagań obowiązujących w innych krajach. Tym, co w znacznym stopniu ułatwiło pracę katechetów na świecie, a co należałoby zrobić w Polsce, to opracowanie programu zgodnego z wytycznymi zapisanymi w dokumentach Kościoła katolickiego i uzyskanie zgody biskupów w poszczególnych diecezjach na jego realizację. Program i przewodnik dla pierwszego poziomu nauczania jest już opublikowany, ale niestety nie został zgłoszony do oceny i zatwierdzenia kompetentnym i decyzyjnym gremiom. Katecheza dobrego Pasterza wymaga odpowiednich warunków, które w większości placówek oświatowych nie mogą być spełnione, choćby ze względów organizacyjnych. Dlatego dalsza implementacja tej metody wychowania stanie się możliwa w tych diecezjach i parafiach, które będą otwarte na prowadzenie duszpasterstwa dla dzieci w ramach katechezy parafialnej. Zatwierdzenie programu dla przedszkoli i szkół Montessori może być dobrym rozwiązaniem ułatwiającym nauczycielom pracę. Może również się przyczynić do dalszej popularyzacji tej metody wychowania religijnego. Katecheci pracujący w placówkach montessoriańskich powinni znać założenia koncepcji wychowania religijnego S. Cavalletti, by mogli skutecznie wspierać dzieci w ich integralnym rozwoju.

W przedszkolach i szkołach, zarówno publicznych, jak i niepublicznych, już dziś są wprowadzane elementy Katechezy dobrego Pasterza. Wymaga to dużej determinacji nauczycieli-katechetów oraz wysiłku związanego z pokonywaniem trudności lokalowych, opracowywaniem materiałów czy organizowaniem dzieciom w ramach zajęć ich własnej pracy. Pociąga to za sobą konieczność pewnych modyfikacji niektórych elementów omawianej koncepcji.

Możliwość dalszego praktycznego rozwoju tej metody wychowania religijnego dzieci należy też widzieć w perspektywie rozwijającej się

w ostatnich latach w naszym kraju edukacji domowej. Istnieje potrzeba objęcia rodziców, którzy angażują się w taki tryb nauczania, kościelnym wsparciem instytucjonalnym w wychowaniu religijnym ich dzieci. Zauważa się bowiem, że są oni otwarci na propozycje prowadzenia zajęć wychowania religijnego przy parafiach.

Ważne jest również dalsze prowadzenie szkoleń, także dla zainteresowanych rodziców i publikowanie tekstów przybliżających tę formę wychowania religijnego. Wiele działań zostało już podjętych, czego wynikiem jest powstanie kilkunastu ośrodków w całej Polsce (np. w Krakowie, Warszawie, Łodzi, Białymstoku, Gdańsku), które realizują program „Ja jestem dobrym Pasterzem” nie tylko w przedszkolach montessoriańskich. Optymizmem może również napawać coraz większa liczba odpowiednio przygotowanych i przeszkolonych katechetów. Przewyciężenie dostrzeganej w pewnych środowiskach wychowawczych niechęci do systemu M. Montessori i lęku przed tym, co nieznanne, jest ważnym krokiem w kierunku pełniejszego zrozumienia i dalszego rozwoju koncepcji wychowania religijnego zaproponowanego przez S. Cavalletti.

Aneks



Fot. 1. Materiał „Zwiastowanie”

Materiał służy dzieciom do pracy własnej, która polega na poruszaniu figurami Matki Bożej i Anioła Gabriela w trakcie słuchania tekstu o zwiastowaniu z Ewangelii św. Łukasza. Refleksja nad tekstem prowadzi do udzielenia odpowiedzi na pytanie: kim jest Dziecko, które ma przyjść na świat?



Fot 2. Propozycja materiału do zwiastowania autorstwa M. Montessori. Pierwotnie jego celem było rozważanie pierwszej tajemnicy różańcowej. Fot. zamieszczona w: *The Child in the Church*, dz. cyt., s. 9



Fot. 3. Przypowieść o dobrym Pasterzu – materiał

Materiał do przypowieści o dobrym Pasterzu składa się z owczarni, postaci dobrego Pasterza oraz dziesięciu owiec. Po wysłuchaniu tekstu z Ewangelii św. Jana i prezentacji materiału, dzieci szukają odpowiedzi na pytanie: kim są owce? Dzieci, wybierając ten materiał, poruszają figurkami i prowadzą swoją narrację, podczas której odwołują się do własnego doświadczenia.



Fot. 4. Mury Jerozolimy

Możliwość rekonstrukcji murów jerozolimskich ma na celu przybliżenie dzieciom wydarzeń zbawczych poprzez wskazanie miejsc, w których one się dokonały (np. Wieczernik, Świątynia, Ogród Oliwny, dom Kajfasza, twierdza Antonia). Na zdjęciach prezentowane są różne propozycje wykonania tego materiału.



Fot. 5. Wstęga – Historia Królestwa Bożego

Materiał ten wprowadza dzieci w realizującą się w czasie historię zbawienia. Wskazuje się na trzy etapy tej historii: stworzenie, odkupienie i paruzję.



Fot. 6. Przypowieść o zaproszonych na ucztę

Materiał do przypowieści o zaproszonych na ucztę składa się z domu weselnego, króla oraz dziesięciu gości weselnych, jeden z nich nie jest ubrany w weselną szatę. Przypowieść prezentowana jest dzieciom starszym, przygotowującym się do pierwszej komunii.

Bibliografia

I. Źródła

- Cavalletti S., *ABC del cristianesimo*, gennaio 1997 (maszynopis).
- , *Abramo come messia e „ricapitolatore” del suo popolo*, „Studi e materiali di storia delle religioni” 1964, t. 35.
- , *Alcuni aspetti del Sal. 23 nella tradizione midrashica e liturgica*, „Studia hierosolymitana in onore del p. Bellarmino Bagatti” 1976, t. 2.
- , *Alcuni aspetti dello Herem biblico*, w: *Homenaje a Millás Vallicrosa*, t. 1, CSIC, Barcelona 1954.
- , *Alcuni mezzi divinatori nel giudaismo*, „Studi e materiali di storia delle religioni” 1958, t. 29.
- , *Alcuni rubriche liturgiche giudaiche e cristiane*, „Antonianum” 1961, nr 36.
- , *Appunti di liturgia*, Pro-manuscripto, Roma 1990.
- , *Apuntes de Liturgia*, Asociación Mexicana Para la Formación Religiosa, A.C. Manuel Porrua, S.A., México D.F. 1987.
- , *Ascolto della parola. Dio che ‘ascolta la preghiera’*, w: *Dizionario di spiritualità biblico-patristica*, t. 5, Borla Edizioni, Roma 1993.
- , *Bibbia per i fanciulli*, w: *Dizionario di catechetica*, Elle Di Ci, Torino 1986.
- , *Bollettino di collegamento romano*, nr 1, Maggio 1998 (maszynopis).
- , *Cadere sul campo*, w: S. Cavalletti, *La catechesi del buon Pastore. Antologia di testi scelti a cura di Francesca e Patrizia Cocchini*, EDB, Bologna 2015 (tekst napisany w 2002 roku z okazji pierwszej rocznicy śmierci wieloletniej współpracownicy Tildy Camosso Cocchini).
- , *Calendario*, „Foglietto di Pasqua” 2015, <<http://cbpvespa.weebly.com/storia-della-catechesi-del-buon-pastore.html>> (dostęp: 1.08.2015).

- , *Catechesi, ecumenismo e pace ad Assisi*, „Vita dell’infanzia” 1998, t. 47, nr 4.
- , *Come parlare di Dio ai bambini*, „Famiglia oggi” 1989, nr 5.
- , *Come pesci nell’acqua di Dio*, „Sicomoro” 1998, nr 7.
- , *Come presentare i Testi. Un consiglio*, b.r. (maszynopis).
- , *Condurre il bambino ai valori religiosi*, „L’Osservatore Romano” 22.04.1977.
- , *Considerazioni sull’antropologia rabbinica*, w: *L’uomo nella Bibbia e nelle culture ad essa contemporanea. Atti del simposio per il XXV dell’A.B.I.*, Paideia, Brescia 1975.
- , *Contro la violenza una donna. Il libro di Giuditta*, Elle Di Ci, Torino 1983.
- , *Corso di catechesi (secondo anno)*, Roma 1997/1998 (maszynopis).
- , *Così pregano i bambini*, „La vita in Cristo e nella Chiesa” 1973, t. 22, nr 4.
- , *Das religiöse Potential des Kindes. Religiöse Erziehung im Rahmen der Montessori-Pädagogik. Erfahrungen mit Kindern im Alter von 3–6 Jahren*, Herder, Freiburg – Basel – Wien 1994.
- , *Diamo ai bambini un futuro di pace*, „Consacrazione e servizio” 1996, t. 45, nr 1.
- , *Die Katechesen des Guten Hirten*, „Jahrbuch für Biblische Theologie” (Gottes Kinder) 2002, t. 17.
- , *Dignità sacerdotale, regale, profetica del fedele*, „Tabor” 1966.
- , *Dio e il bambino se la intendono*, „Vita dell’infanzia” 1967, t. 16, nr 11.
- , *Dio e il bambino*, „Vita dell’infanzia” 1977, t. 17, nr 3.
- , *Dio e il bambino*, „Vita dell’infanzia” 1978, t. 18, nr 5.
- , *Dio e il bambino*, Roma 1984 (maszynopis).
- , *Ebraico biblico ed ebraico mishnico*, „Sefarad” 1957, nr 1(17).
- , *Ebraismo e spiritualità cristiana*, Editrice Studium, Roma 1966.
- , *Ebraismo*, w: *Dizionario di catechetica*, Elle Di Ci, Torino 1986.
- , *Ebrei*, w: *Nuovo dizionario di mariologia*, red. S. De Fiores, S. Meo, Edizioni Paoline, Cinisello Balsamo 1985.

- , *Ecumenismo e dialogo nella catechesi del buon Pastore*, Roma 5.12.1995 (maszynopis).
- , *Education to Wonder and Kingdom of God*, „N.A.M.T.A.” (North American Montessori Teacher’s Association) 1983, nr 3.
- , *Educazione della volontà*, „Vita dell’infanzia” 1963, t. 12, nr 6–7.
- , *El Potencial Religioso del Niño I*, Asociación Mexicana Para la Formación Religiosa, A.C. Manuel Porrúa, S.A., México D.F. 1987.
- , *El Potencial Religioso del Niño II*, Asociación Mexicana Para la Formación Religiosa, A.C. Manuel Porrúa, S.A., México D.F. 1987.
- , *Electronic personal correspondence*, 24.05.2007.
- , *Essenzialità e gioia*, b.r. (maszynopis).
- , *Ester*, w: *La Bibbia concordata*, Mondadori, Ravenna 1968.
- , *Foglietto Without a Number*, Roma 2009 <<https://www.cgsusa.org/members/foglietti.aspx>> (dostęp: 16.11.2015).
- , *Formazione religiosa del bambino*, „Missioni O.M.I.” 1967, t. 46, nr 3.
- , *Formazione religiosa del fanciullo*, „Opera Unità Riparatrice” 1956, t. 5, nr 2.
- , *Formazione religiosa e fanciullezza*, „Vita dell’infanzia” 1979, t. 28, nr 12.
- , *Gesù Messia e Mosè*, „Antonianum” 1961, nr 36.
- , *God in Search of the Child. The Young Child as a Partner in the Covenant. Cavalletti’s Own Comments in Italian about Her Works*, <http://www.talbot.edu/ce20/educators/catholic/sophia_cavaletti> (dostęp: 16.01.2015).
- , *I grandi temi della santa scrittura per la „Lectio Divina”*, w: *Dizionario di spiritualità biblico-patristica*, t. 3, Borla Edizioni, Roma 1993.
- , *I sogni di san Giuseppe*, „Bibbia e Oriente” 1960, nr 2.
- , *Il bambino come parabola*, „Euntes docete” 1972, t. 25.
- , *Il bambino maestro. Il suo „metodo” d’insegnamento*, b.r. (maszynopis).
- , *Il cristianesimo? Godere di una Persona*, Roma 2005 (maszynopis), opublikowane w: S. Cavalletti, *La catechesi del buon Pastore. Antologia di testi scelti a cura di Francesca e Patrizia Cocchini*, EDB, Bologna 2015.
- , *Il giudaismo intertestamentario*, Queriniana, Brescia 1991.

- , *Il metodo midrashico nei racconti lucani dell'infanzia*, „Ricerche storico-bibliche” 1992, nr 2.
- , *Il mistero della vita*, „Vita dell'infanzia” 1978, t. 26, nr 6.
- , *Il potenziale religioso del bambino. Descrizione di un'esperienza con bambini da 3 a 6 anni*, Città Nuova, Roma 1979.
- , *Il rotolo dell'orante. Scritti in onore di Giuseppe Furlani*, „Rivista degli studi orientali” 1957, t. 32.
- , *Il sacro deposito del deserto di Giuda*, „Ultima” 1958, nr 88.
- , *Il significato di mashsheh yad in Deut. 15:2*, „Antonianum” 1956, nr 31.
- , *Il sogno come voce di Dio*, „Il Fuoco” 1955.
- , *Il sogno profetico di Giacobbe e i nomi divini*, „Antonianum” 1958, nr 33.
- , „*Il suo sguardo sopra di me amore*”. *Cantico 2,4*, „Rivista biblica” 1972.
- , *Il Talmud e i farisei*, „Terra Santa” 1972.
- , *Importanza dell'ambiente nella formazione religiosa*, „La vita in Cristo e nella Chiesa” (1964)2.
- , *In memoria di E. Zolli. Nuova sintesi delle note esegetiche*, „Rivista biblica” 1983, nr 1.
- , *Iniziazione sacramentale dei bambini*, „Via, Verità e Vita” 1964, t. 13, nr 3.
- , *Interna conversazione*, Istituto Artigianelli, Brescia 1957.
- , *Introduzione*, w: E. Lévinas, *Dal Sacro al Santo. La traduzione talmudica nella rilettura dell'ebraismo postcristiano*, Città Nuova, Roma 1985.
- , *Introduzione*, w: *La Torah oggi*, red. P.H. Peli, Marietti, Genova 1989.
- , *Isaia e Proverbi*, w: *Bibbia Fiorentina*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1960.
- , *Jada II, nel Manuale di Disciplina?*, „Sefarad” 1958, nr 2(18).
- , *L'amore negli scritti giudaici intertestamentari*, w: *Dizionario di spiritualità biblico-patristica*, t. 3, Borla Edizioni, Roma 1993.
- , *L'anno liturgico – un esperimento*, „Vita dell'infanzia” 1956, t. 5, nr 11.

- , *L'educazione nella Bibbia e nel Talmud*, w: *Nuove questioni di storia della pedagogia*, La Scuola, Brescia 1970.
- , *L'educazione religiosa e gli insegnanti americani*, „Vita dell'infanzia” 1979, t. 28, nr 5.
- , *L'etimologia di q-d-sh tratta dai suoi sinonimi e dai suoi opposti*, „Antonianum” 1950, nr 25.
- , *L'interesse all'educazione religiosa in America*, „Vita dell'infanzia” 1983, t. 32, nr 4.
- , *La carità nella catechesi ai bambini*, „Via, Verità e Vita” 1969, t. 21, nr 8.
- , *La catechesi del buon Pastore 1954–2004. Aspetti di un'esperienza*, Tau, Todi 2004.
- , *La catechesi del buon Pastore. A città del Messico funzionano otto centri*, „L'Osservatore Romano” 30.12.1981.
- , *La catechesi del buon Pastore. Antologia di testi scelti a cura di Francesca e Patrizia Cocchini*, EDB, Frascati 2015.
- , *La catechesi sulla Chiesa ai bambini*, „Via, Verità e Vita” 1965, t. 14, nr 4.
- , *La Chiesa delle origini. Il seme della Chiesa*, <http://www.nostreradici.it/le_origini.htm> (dostęp: 13.03.2006).
- , *La formazione religiosa del bambino. Esperienze montessoriane nel mondo*, „Vita dell'infanzia” 1996, t. 45, nr 9.
- , *La gioia nella scuola di religione „Maria Montessori”*, „Vita dell'infanzia” 1960, t. 9, nr 5.
- , *La letteratura rabbinica*, <http://www.nostreradici.it/letteratura_rabbinica.htm> (dostęp: 13.03.2006).
- , *La letteratura talmudica. Introduzione al Talmud babilonese a cura di E. Zolli*, Laterza, Bari 1958.
- , *La liturgia in un esperimento montessoriano*, „Rivista liturgica” 1961, t. 48, nr 3.
- , *La mistica ebraica*, w: *La mistica. Fenomenologia e riflessione teologica*, red. E. Ancili, M. Papanozzi, Città Nuova, Roma 1984.
- , *La parabola del buon Pastore*, b.r. (maszynopis).
- , *La paranesi – formazione morale*, Roma 1996 (maszynopis wykładu).

- , *La preghiera dei bambini*, „Ecclesia Mater” 1985, t. 23, nr 1.
- , *La religiosità della prima infanzia nel metodo Montessori (1)*, „Vita dell’infanzia” 1971, t. 20, nr 12 (settembre).
- , *La religiosità della prima infanzia nel metodo Montessori (2)*, „Vita dell’infanzia” 1971, t. 20, nr 1 (ottobre).
- , *La rugiada cibo dei morti*, „Antonianum” 1957, nr 12.
- , *La santa semplicità*, b.r. (maszynopis).
- , *La spada sul cielo*, „Antonianum” 1955, nr 30.
- , *La spiritualità del bambino nella preghiera dei bambini*, Convegno Assisi, Assisi 1997 (maszynopis).
- , *La storia del Regno di Dio. Dalla creazione alla parusia*, cz. 1, Tau, Todi 2009.
- , *La storia del Regno di Dio. La liturgia e la costruzione del regno*, cz. 2, Tau, Todi 2010.
- , *La storia della salvezza. Dalla creazione alla parusia*, Roma 1995, [tłum. ang.: *History’s Golden Thread: The History of Salvation*, trans. R. Rojcewicz, Catechesis of the Good Shepherd Publications, Chicago 1999].
- , *La storia d’Israele. Striscia storica e due libretti di accompagnamento. La storia del popolo ebraico tra memoria e speranza, e la storia del popolo ebraico da Abramo alla parusia*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli 2004.
- , *La terminologia biblica per ‘bastone’*, „Antonianum” 1953, nr 28.
- , *La tipologia dei rabbini*, „Studi e materiali di storia delle religioni” 1966, t. 37.
- , *La Tradizione e la Liturgia*, Roma 1995 (maszynopis – zapis wykładu kursu dla katechetów).
- , *La via della gioia*, 22.01.1997 (maszynopis).
- , *La visione messianica di Abramo*, „Bibbia e Oriente” 1961, nr 3.
- , *La vita spirituale e religiosa del bambino*, b.r. (maszynopis).
- , *Le caratteristiche della catechesi del buon Pastore*, w: *La catechesi del buon Pastore. 1954–2004. Aspetti di un’esperienza*, red. S. Cavalletti, Tau, Todi 2004.
- , *Le potentiel religieux de l’enfant. Une expérience avec des enfants de trois à six ans*, Desclée de Brouwer, Paris 2007.

- , *L'educazione ebraica*, w: *Nuove questioni di Storia della Pedagogia*, La Scuola, Brescia 1977.
- , *L'enseignement dans le Judaïsme*, „Rencontre” 1978.
- , *Les paraboles dans la catéchèse*, „SIDIC” 1987.
- , *Levitico*, Edizioni Paoline, Roma 1976.
- , *L'incubazione nell'Antico Testamento*, „Rivista biblica” 1960, nr 8.
- , *Liturgia vivente, riflessioni elementare*, [tłum. ang.: *Living Liturgy. Elementary Reflections*, tłum. P.M. Coulter, J. Coulter, Catechesis of the Good Shepherd Publications, Oak Park, IL 1998].
- , *Maria Christlieb. Una vita con le parabole*, Roma 20.07.2001 (maszynopis).
- , *Materiali Montessori e materiali di catechesi*, „Foglietto” 2006, nr 7.
- , *Memorial and Typology in Jewish and Christian Liturgy*, „Letter and Spirit” 2005, nr 1.
- , *Morte e risurrezione nella redenzione d'Israele*, „Antoniano” 1964, nr 29.
- , *O potencial religioso da criança: descrição de uma experiência com crianças de 3 a 6 anos*, Loyola, São Paulo 1985.
- , *Otrokove verske zmožnosti. Opis izkušnje s tri- do šestletnimi otroki*, Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje in kulturo, Ljubljana 2008.
- , *Per una catechesi biblico-liturgica: esperienze e proposte*, Roma 1990 (maszynopis).
- , *Piani di sviluppo ed educazione religiosa*, „Via, Verità e Vita” 1963, nr 5.
- , *Potencjał duchowy dziecka w wieku od 6 do 12 lat. Opis doświadczenia*, tłum. K. Stopa, Wydawnictwo WAM, Kraków 2003.
- , *Potencjał duchowy dziecka. Doświadczenia z dziećmi w wieku od 3 do 6 lat*, tłum. K. Stopa, Wydawnictwo WAM, Kraków 2001.
- , *Potenziale religioso tra i 6 e i 12 anni*, Città Nuova, Roma 1996.
- , *Prefazione*, w: E. Kopciowski, *I libri dei Profeti e la Torah oggi*, Marietti, Genova 1992.
- , *Preistoria e storia della Catechesi del Buon Pastore*, „Bollettino di collegamento romano” 1999, nr 2.

- , *Premessa*, w: *Talmùd. Il Trattato delle benedizioni*, red. S. Cavalletti, TEA, Milano 1992.
- , *Qualche notizia sulla mantica giudaica*, „Studi e materiali di storia delle religioni” 1958, t. 29.
- , *Qualcosa di sorgivo di fronte alla fede*, „Cronache & opinioni” 1979, nr 1.
- , *Religiosità del bambino*, „Vita dell’infanzia” 1976, t. 25, nr 8–9.
- , *Remember the Lord your God: A History of the Jewish People*, „Liturgical Training Publications” 2003, nr 1.
- , *Riflessioni pedagogiche sull’iniziazione dei fanciulli allo studio dei sacramenti*, „Catechesi” 1963, t. 32, nr 177.
- , *Risposta a Berg*, „Montessori Geflüster” 1999, nr 9.
- , *Segno, simbolo, tipo nell’ebraismo e nel cristianesimo primitivo*, „Il segno nella liturgia. Liturgica – nuova serie” 1970, nr 9.
- , *Semi di pace*, „Vita dell’infanzia” 2000, t. 49, nr 4.
- , *Sfondo giudaico e tradizioni nel capitolo secondo di Matteo*, „Theotokos” 1996, t. 4, nr 1.
- , *Sogno e profezia nell’Antico Testamento*, „Rivista biblica” 1959, nr 7.
- , *Storia del regno di Dio. Dai profeti alla parusia. I miracoli di Gesù*, Roma 2006 (tekst niepublikowany).
- , *Teaching Us the Source of Joy*, „Sojourners” 1987 (January).
- , *Teologia, tipologia, mistagogia*, Roma 1997 (maszynopis).
- , *The Jewish Roots of Christian Liturgy*, w: *The Jewish Roots of Christian Liturgy* red. E.J. Fisher, Paulist Press, New York 1990.
- , *The Religious Potential of the Child 6 to 12 Years Old: A Description of an Experience*, trans. R. Rojcewicz, A.R. Perry, Catechesis of the Good Shepherd Publications, Oak Park, IL 2002.
- , *Tipologia e memoriale*, „La sapienza della Croce” 1999, t. 14, nr 1.
- , *Typology and Memorial*, „SIDIC” 1986.
- , *Un ‘testamento’ intellettuale*, w: S. Cavalletti, *La catechesi del buon Pastore. Antologia di testi scelti a cura di Francesca e Patrizia Cocchini*, EDB, Bologna 2015 (rękopis z 2003 roku, uzupełniony w 2008 roku).
- , *Un aspetto dell’antropologia rabbinica*, „Studi e materiali di storia delle religioni” 1969, t. 40.

—————, *Un'avventura: la Catechesi del buon Pastore*, Roma 2001 (maszynopis opublikowany) w: S. Cavalletti, *La catechesi del buon Pastore. Antologia di testi scelti a cura di Francesca e Patrizia Cocchini*, EDB, Bologna 2015; [tłum. polskie: *Katecheza Dobrego Pasterza. Pewna przygoda*, tłum. B. Surma, w: *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, red. B. Surma, Wydawnictwo Palatum – Ignatianum, Łódź – Kraków 2009].

—————, *Una catechesi per l'infanzia*, „Avvenire” 22.02.1976.

—————, *Una storia di speranza. La storia d'Israele*, Roma 25.02.1991 (maszynopis).

—————, *Viviamo la storia*, Roma 1995 (maszynopis – zapis wykładu z kursu dla katechetów).

—————, *Way of Holy Joy: Selected Writing of Sofia Cavalletti* (wyboru dokonano w 2003), Archdiocese of Chicago, Chicago 2012, <<https://books.google.com/books?isbn=1616710527>> (dostęp: 13.08.2014).

Cavalletti S. (red.), *Nuovissima versione della Bibbia: Levitico, Ruth, Ester*, Edizioni Paoline, Roma 1970–1980.

—————, *Il Trattato delle benedizioni (Berakhot) del Talmùd babilonese*, UTET, Milano 1982.

—————, *Talmùd. Il Trattato delle benedizioni*, TEA, Milano 1992.

—————, Coulter P., Gobbi G., Montanaro S.Q., *The Good Shepherd and the Child: A Joyful Journey*, Liturgy Training Publications, Chicago 1996.

Cavalletti S., Gobbi G., *Io sono il buono pastore*, TAU, Todi 2009.

—————, „*Io sono il buon Pastore*”. *Guida per il catechista*, I anno, Tau Editrice, Todi 2006.

—————, „*Io sono il buon Pastore*”. *Guida per il catechista*, II anno, Tau Editrice, Todi 2007.

—————, „*Io sono il buon Pastore*”. *Guida per il catechista*, III anno, Tau Editrice, Todi 2007.

—————, „*Io sono il buon Pastore*”. *Guida per il catechista*, IV anno, Tau Editrice, Todi 2009.

—————, „*Io sono il buon Pastore*”. *Guida per il catechista*, V anno, Tau Editrice, Todi 2009.

—————, *A educação religiosa, liturgia e método Montessori*, trad. M.L. Toselli, Paulinas, São Paulo 1966.

—————, *Educazione religiosa, liturgia e metodo Montessori*, Edizioni Paoline, Roma 1961.

—————, *Il battesimo, la Cresima, la Penitenza. Materiale didattico per l'educazione religiosa secondo i principi montessoriani*, Edizioni Paoline, Roma 1963.

—————, *Io sono il buon Pastore. Dottrina cristiana per il quarto anno. Guida per il catechista*, Coletti, Perugia 1970.

—————, *Io sono il buon Pastore. Dottrina cristiana per il secondo anno. Guida per il catechista*, Coletti, Perugia 1971.

—————, *Io sono il buon Pastore. Dottrina cristiana per il terzo anno. Guida per il catechista*, Coletti, Perugia 1971.

—————, *Io sono il buon Pastore. Sussidi per la catechesi dei bambini, I anno. Guida per il catechista*, Coletti, Perugia 1966, 1974 (wyd. 6).

—————, *Io sono il buon Pastore. Sussidi per la catechesi dei bambini, IV anno. Guida per il catechista*, Coletti, Perugia 1971.

—————, *Io sono il buon Pastore. Sussidi per la catechesi dei bambini, V anno. Guida per il catechista*, Coletti, Perugia 1971.

—————, *Teaching Doctrine and Liturgy: the Montessori Approach [by] Sofia Cavalletti and Gianna Gobbi*, Alba House, New York 1964.

—————, *Yo soy el buen Pastore*, ACOROFEC, Bogotá 2014 (wydanie poprawione).

Gobbi G., *Alcuni principi montessoriani applicati alla catechesi dei bambini*, Associazione „M. Montessori” per la formazione religiosa del bambino, Roma [b.r.].

—————, *Algunos Principios Montessorianos aplicados a la catequesis de los niños*, Asociación Mexicana Para la Formación Religiosa, A.C. Manuel Porrúa, S.A., México D.F. 1996.

—————, *Listening to God with the Children*, trans. R. Rojcewicz, Treehaus Communications, Loveland 1998.

II. Opracowania

Ablewicz K., *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Zakład Poligraficzny UJ, Kraków 1994.

Adami A., *Naturalismo e spiritualismo in Maria Montessori*, „Vita dell'infanzia” 1955, t. 4, nr 3.

Adele Costa Gnocchi. *Educatrice*, „Quaderni della biblioteca della regione dell'Umbria” 1994, nr 4 (Dicembre).

Aldazabal J., *Simboli e gesti. Significato antropologico, biblico e liturgico*, Elle Di Ci, Torino 1995.

Allport G.W., *The Individual and His Religion: A Psychological Interpretation*, Macmillan, New York 1950; [wyd. polskie: *Osobowość i religia*, tłum. H. Bartoszewicz, A. Bartkowicz, I. Wyrzykowska, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1988.

Arberoa Algarra P., *Una experiencia educativo-religiosa en niños de cero a cinco años* (praca doktorska obroniona w Rzymie na Papieskim Uniwersytecie Salezjańskim w 1971 roku).

Babini V.P., Lama L., *Una „donna nuova”. Il femminismo scientifico di Maria Montessori*, Franco Angeli, Milano 2000.

Bagrowicz J., *Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2000.

———, *Kontekst społeczno-kulturowy i eklezjalny współczesnego wychowania religijnego*, „Paedagogia Christiana” 2002, nr 1(9).

———, *Wychowanie człowieka jako osoby w świetle pedagogiki chrześcijańskiej*, w: *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja, współczesność, nowe wyzwania*, red. J. Michalski, A. Zakrzewska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.

Bagrowicz J., Horowski J. (red.), *Edukacyjny potencjał religii*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2012.

Bałachowicz J., *Konstruktywizm w teorii i praktyce edukacji*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 2003, nr 3(83).

Bandhauer P., *Vhled do náboženské výchovy Marie Montessori*, <<http://www.cestykatecheze.cz/casopis/2014-2/Vhled-do-nabozenske-vychovy-Marie-Montessori.html>> (dostęp: 14.12.2015).

Bańkowska C., *Metoda Marii Montessori. Domy Dziecięce (Le Case dei Bambini)*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1913, rok VI, t. 2, z. 6.

Barbaro U., *Il buono e il cattivo nella pedagogia nuova*, „La civiltà cattolica” 1931, rok 82, t. 4.

Barbera M., *Il metodo Montessori applicato all'educazione religiosa dei bambini*, „La civiltà cattolica” 1922, rok 73, t. 4.

———, *Le «Case dei Bambini» della Montessori e l'«Autoeducazione»*, „La civiltà cattolica” 1919, rok 70, t. 2.

—————, *Luci ed ombre nel metodo Montessori*, „La civiltà cattolica” 1930, rok 81, t. 2.

Barbi A., *Analiza narracyjna i przemieniająca moc opowiadania*, w: *Narracyjny wymiar edukacji chrześcijańskiej*, red. A. Królikowska, Akademia Ignatianum – Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.

Barchiesi L., *La „scuoletta” di Palazzo Taverna*, „Vita dell’infanzia” 1967, t. 16, nr 11.

Barilozzi S.R., *Adele Costa Gnocchi. Contributi per lo sviluppo dell’idea montessoriana*, Tesi di laurea, Università degli studi, Facoltà di Magistero, Perugia 1993.

Barnat D., *Silne wartościowania i problem tożsamości ludzkiej*, „Analiza i Egzystencja” 2013, nr 23.

Baszczak B., *Tożsamość człowieka a pojęcie narracji*, „Analiza i Egzystencja” 2011, nr 14.

Bauman Z., *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1995.

Bazin C., *Maria Montessori incontra il cattolicesimo dalle Suore Francescane Missionarie di Maria*, w: *La cura dell’anima in Maria Montessori. L’educazione morale, spirituale e religiosa dell’infanzia*, red. L. De Sanctis, Fefè Editore, Roma 2011.

Bedeschi L., *L’antimodernismo in Italia. Accusatori, polemisti, fanatici*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2000.

Bednarczuk B., *Dziecko w klasie Montessori. Odniesienia teoretyczne i praktyczne*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007.

Berg H.K., *Freiarbeit im Religionsunterricht. Kozepte – Medelle – Praxis*, Herder Verlag, Stuttgart 1997.

—————, *Montessori für Religionspädagogen*, Herder Verlag, Stuttgart 1999.

Beyer H.W., *Katecheo*, w: *Theologisches Wörterbuch zum Neuen Testament*, t. 3, red. G. Kittel, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 1979.

Bielik-Robson A., *Wstęp*, w: Ch. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, tłum. M. Gruszczyński i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

Biemmi E., *Narracyjny wymiar katechezy*, w: *Narracyjny wymiar edukacji chrześcijańskiej*, red. A. Królikowska, Akademia Ignatianum – Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.

Bienenstock M., *Dr Maria Montessori. Domy Dziecięce (Le Case dei Bambini) Metoda...*, „Nowe Tory” 1913, rok 8.

Biłyk T., Surma B., *Wędrowanie z Bogiem. Podręcznik do religii dla klasy 0*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2000.

—————, *Wędrowanie z Bogiem. Podręcznik metodyczny do religii dla klasy 0*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2000.

Biografia de Sofia Cavalletti, <<http://www.acoforec.org/index.php>> (dostęp: 12.08.2014).

Biografia, <<http://www.catequesidelbuenpastor.info>> (dostęp: 12.08.2014).

Bogdanowiczowa Z., *Znaczenie metody Montessori*, „Wychowanie Przedszkolne” 1928, t. 4, nr 6 i 1928, nr 7/8.

Borzym S., *Bergson a przemiany światopoglądowe w Polsce*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1984.

Bruner J.S., *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1986.

—————, *O poznawaniu*, tłum. E. Krasieńska, PIW, Warszawa 1971.

—————, *Poza dostarczone informacje*, tłum. B. Mroziak, PWN, Warszawa 1978.

—————, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, tłum. E. Krasieńska, PIW, Warszawa 1974.

—————, *Życie jako narracja*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4.

Brzezińska A., *Spoleczna psychologia rozwoju*, Scholar, Warszawa 2005.

Bucci S., *Educazione dell'infanzia e pedagogia scientifica. Da Froebel a Montessori*, Bulzoni Editore, Roma 1990.

Burzyńska A., *Idee narracyjności w humanistyce*, w: *Narracja. Teoria i praktyka*, red. B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro, Wydawnictwo UJ, Kraków 2008.

—————, *Kariera narracji*, w: *Narracja i tożsamość. Antropologiczne problemy literatury*, t. 2, red. W. Bolecki, R. Nycz, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2004.

—————, *Kariera narracji. O zwrocie narratywistycznym w humanistyce*, „Teksty Drugie” 2004, nr 1–2, <<http://rcin.org.pl>> (dostęp: 23.07.2015).

Całek A., *Biografia naukowa. Od koncepcji do narracji. Interdyscyplinarność, teorie, metody badawcze*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2013.

Castelli Di Re M., *Le tappe di una vita esemplare*, „Vita dell'infanzia” 1967, t. 16, nr 11.

Ceresi V., *L'ispirazione religiosa nel metodo Montessori*, „Studium” 1957, nr 10.

—————, *Il sentimento religioso e il metodo Montessori*, „Vita dell’infanzia” 1953, t. 2, nr 3.

—————, *Religione e metodo Montessori*, „Vita dell’infanzia” 1969, t. 18, nr 3.

Chałupniak R., *Katolickie wychowanie religijne w szkołach publicznych w jednoczącej się Europie*, <www.katechetyka.diecezja.opole.pl> (dostęp: 13.12.2015).

Charytański J., *W kręgu zadań i treści katechezy*, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy – Księży Jezuici, Kraków 1992.

Chlewiński Z., *Kształtowanie się umiejętności poznawczych*, w: *Psychologia i poznanie*, red. M. Materska, T. Tyszka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.

—————, *Umysł – dynamiczna organizacja pojęć*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.

Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogiki współczesnej*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1938.

—————, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, PZWS, Warszawa 1962.

Chmielewski A., *Wprowadzenie. Filozofia moralności Alasdaira MacIntyre’a*, w: A. MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, tłum. A. Chmielewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.

Christlieb M., *The Totonaca People and the Catechesis of the Good Shepherd*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 2001.

Cichosz W., *Pedagogia wiary we współczesnej szkole katolickiej*, Wydawnictwo Typo 2, Warszawa 2001.

Ciczkowski W., *Strukturalizm genetyczny w badaniach nad rozwojem myśli pedagogicznej*, w: *Stan i perspektywy historii wychowania*, red. W. Jamrożek, Eruditus, Poznań 1995.

Cives G., *L’Educazione dilatatrice» di Maria Montessori*, ANICIA, Roma 2008.

—————, *Maria Montessori. Pedagogista complessa*, Edizioni ETS, Pisa 2001.

Cives G., D’Arcangeli A., Pesci F., Trabalzini P., *Verso la scuola di tutti. Pedagogisti italiani del Novecento*, UniversItalia, Roma 2013.

Cocchini F., *Presentazione*, w: S. Cavalletti, *La catechesi del buon Pastore. Antologia di testi scelti a cura di Francesca e Patrizia Cocchini*, EDB, Bologna 2015.

Collingwood R.G., *The Idea of History*, Clarendon Press, Oxford 1948.

Colwell L., Arnold M., *Haiti*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 2000.

Conferenza della D.ssa Maria Montessori sulla educazione religiosa, 18. Maggio 1951, IX Congresso Montessori Internazionale, Londra 1961 (maszynopis otrzymany od G. Gobbi).

Conferenza Episcopale Italiana, *L'iniziazione cristiana. 1. Orientamenti per il catecumenato degli adulti*, w: *Iniziazione cristiana. Documenti e orientamenti della Conferenza Episcopale Italiana*, Ufficio Catechistico Nazionale, Elle Di Ci, Torino 2004.

Coulter P.M., *A Way of Being With Children: Exploring the Catechesis of the Good Shepherd From a Pastoral Perspective*, University of St. Michael's College, Toronto 1997.

Culhane J., *Catechesis of the Good Shepherd*, 50th International Eucharistic Congress, 10–17 June 2012, Dublin, Ireland, <<http://www.iec2012.ie/media/Level2CulhaneTuesday1.pdf>> (dostęp: 3.11.2015).

—————, *The Catechesis of the Good Shepherd in Ireland*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 2006.

Czekalski R., *Katecheza komunikacją wiary*, Płocki Instytut Wydawniczy, Płock 2006.

Dajczer T., *Symbole religijne*, w: *Katolicyzm A–Z*, red. Z. Pawlak, Księgarnia Świętego Wojciecha, Poznań 1982.

Danner H., *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*, Ernst Reinhardt Verlag, München – Basel 1979.

De Giorgi F., *Montessori modernista*, „Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche” 2009, nr 16.

—————, *Rileggere Maria Montessori*, w: M. Montessori, *Dio e il bambino e altri scritti inediti*, red. F. De Giorgi, Editrice La Scuola, Brescia 2013.

Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim (Gravissimum educationis), w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, Dekrety, Deklaracje*, Pallottinum, Poznań 2002.

Dekret Świętej Kongregacji dla spraw sakramentów świętych o wczesnym dopuszczeniu dzieci do pierwszej komunii świętej, <<http://sanctus.pl/index.php>> (dostęp: 11.08.2015).

Della Valle G., *Le „Case dei bambini” e la „Pedagogia scientifica” di M. Montessori*, „Rivista pedagogica” 1911, rok 4, t. 2.

Dieci D., Wasserzug H., *Camminare nella storia alla luce della speranza. Esperienza di catechesi con bambini da 5 ½ a 11 anni*, Edizioni Nerbini, Firenze 2009.

Dilthey W., *Gesammelte Schriften*, t. 5, Teubner, Stuttgart 1961.

Dix Conférences sur l'éducation religieuse d'après Maria Montessori. Par Mère Isabel Eugénie et Mortimer Standing, Imprimerie Chantenay, Paris 1953.

Dodd Ch.H., *La predicazione apostolica e il suo sviluppo*, trans. F. Masi, Paideia, Brescia 1978.

Dołęga J.M., *Znak, język, symbol. Z podstawowych zagadnień komunikacji*, ATK, Warszawa 1991.

Domeracki P., *Lęk przed utratą sensu życia w kontekście etyki spełnionej nowoczesności*, <<https://repozytorium.umk.pl>> (dostęp: 16.12.2014).

Drynda D. (red.), *Studia z historii polskiej pedagogiki. Koncepcje pedagogiczne Drugiej Rzeczypospolitej*, (Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, nr 1365), Wydawnictwo UŚ, Katowice 1993.

Durand G., *L'imagination symbolique*, PUF, Paris 1968.

Duzel J., *La Catechesi del buon Pastore in Croazia*, wykład wygłoszony podczas konferencji „The 60th Anniversary of the Catechesis of the Good Shepherd”, Phoenix, Arizona 1–4.10.2014.

—————, *Relazione della Catechesi del buon Pastore nella Croazia*, Dakovo 2015 (maszynopis).

Dybiec J., *Maria Montessori w Polsce*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 1983, t. 30.

Dylak S., *Konstruktywizm jako inna perspektywa patrzenia na edukację*, w: *Uczeń w centrum działań edukacyjnych katechety*, red. D. Jackowiak, J. Szpet, Wydział Teologiczny UAM, Poznań 2000.

—————, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, w: *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska, S. Dylak, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa 2000, <<http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf>> (dostęp: 10.01.2014).

Dziekoński S., *Wychowanie religijne*, w: *Wokół katechezy posoborowej*, red. R. Chałupniak i in., Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego UO, Opole 2004.

Edukacyjny potencjał religii, red. J. Bagrowicz, J. Horowski, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2012.

Elizondo V., *Editoriale*, „Concilium” 1995, nr 5.

Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, tłum. P. Hejmej, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2000.

———, *The Ontogeny of Ritualization in Man*, „Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Seria B” 1966, nr 251, <<http://rstb.royalsocietypublishing.org/content/251/772/337>>, (dostęp: 2.02.2014).

Folkierska A., *Wychowanie i pedagogika w perspektywie hermeneutycznej*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, red. S. Wołoszyn, Strzelec, Kielce 1998.

Ford N., *Kiedy powstałem?*, tłum. W.J. Popowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.

Forstner D., *Świat symboliki chrześcijańskiej*, oprac. i tłum. W. Zakrzewska, P. Pachciarek, R. Turzyński, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1999.

Foschi R., *Maria Montessori fra antropologia, psicologia e modernismo*, w: *La cura dell'anima in Maria Montessori. L'educazione morale, spirituale e religiosa dell'infanzia*, red. L. De Sanctis, Fefè Editore, Roma 2011.

Foschi R., Cocciola R. i E., *Le discipline psicologiche e la massoneria a Parigi e Roma all'inizio del Novecento*, „Hiram” 2007, nr 1.

Fossati R., *Élites femminili e nuovi modelli religiosi nell'Italia tra Otto e Novecento*, QuattroVenti, Urbino 1997.

Gadamer H.-G., *Język i rozumienie*, tłum. P. Dehnel, B. Sierocka, Aletheia, Warszawa 2003.

Gallo S., *Genesi del pentimento religioso nell'infanzia*, Edizioni Paoline, Roma 1955.

Garewicz J., *Uwagi o badaniu recepcji filozofii*, w: *Wybrane zagadnienia z historii filozofii polskiej na tle filozoficznej umysłowości europejskiej. Materiały Ogólnopolskiego Zjazdu Filozoficznego*, red. J. Legowicz, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1979.

Gemelli A., *La psicologia dell'età evolutiva*, A. Giuffrè, Milano 1956.

Gianpietro M., *Maria Montessori e l'educazione religiosa*, „Vita dell'infanzia” 1962, t. 11, nr 12.

Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

Gillet P., *Religion et pédagogie*, Desclée de Brouwer, Paris 1914.

Głoskowska-Sołdatow M., *Konstruktywizm poznawczy i społeczny jako podstawa teoretyczna nabywania kompetencji kluczowych*, w: *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głoskowska-Sołdatow, Oficyna Wydawnicza Impuls – WPiP Uniwersytetu w Białymstoku, Kraków – Białystok 2013.

—————, *Wybrane teoretyczne podejścia do edukacji środowiskowej*, w: *Edukacja elementarna szansą nowej jakości wychowania*, red. A. Cichoński, Trans Humana, Białystok 2005.

Gogolik M., *Nauczyciel religii konstruktywistą*, „Pedagogika Katolicka” 2011, nr 1(8), <<http://www.pedkat.pl/images/czasopisma/pk8/art10.pdf>> (dostęp: 12.04.2015).

Goliszek P.T., *Katecheza a osoba. Wybrane zagadnienia z metodologii personalistycznej w katechezie*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2010.

Golka M., *Tożsamość, narracje i nośniki pamięci*, w: *Stalność i zmienność tożsamości*, t. 2, red. L. Dyczewski, J. Szulich-Kałuża, R. Szwed, Wydawnictwo KUL, Lublin 2010.

Goryński Z., *Maria Montessori o prawach dziecka (z V Międzynarodowego Kongresu Przedszkoli i Szkół prowadzonych systemem Montessori)*, „Wychowanie Przedszkolne” 1937, rok 3.

Grazzini C., *In morte di Gianna Gobbi*, „Bollettino dell'AMI Communications” 2002 (maszynopis).

Grzegorzczuk A., *Partout où il y a signe. Ricoeur i Greimas – w kole hermeneutycznym*, w: *Horyzonty interpretacji. Wokół myśli Paula Ricoeura. Studia kulturoznawcze*, red. A. Grzegorzczuk, M. Loba, R. Koschany, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2003.

Guardini R., *Liturgie und liturgische Bildung*, Lothenfels, Würzburg 1958.

—————, *Vom Geist der Liturgie. Zur aktuellen Situation*, Herder Verlag, Freiburg im Breisgau 1983.

Gustowiczówna A., *System wychowawczy dr Marii Montessori*, „Czasopismo Pedagogiczne” 1918, rok 6.

Guz S., *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole. Kształcenie i osiągnięcia dzieci*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2006.

Halfbas H., *Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 1*, Klinkhardt UMT, Zürich – Köln 1983.

Hankała A., *Mechanizmy uczenia się w koncepcjach behawiorystycznych i poznawczych*, w: *Psychologia uczenia się*, red. Z. Włodarski, PWN, Warszawa 1989.

Hare R.M., *Myślenie moralne. Jego płaszczyzny, metody i istota*, tłum. J. Margański, Aletheia, Warszawa 2001.

Harms E., *The Development of Religious Experience in Children*, „American Journal of Sociology” 1944, rok 50, nr 2.

Heidegger M., *Bycie i czas*, tłum. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.

Hejnicka-Bezwińska T., *Integracja perspektywy poznawczej pedagogicznej i historycznej w procesie wytwarzania wiedzy naukowej o edukacji*, w: *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, red. S. Palka, Wydawnictwo UJ, Kraków 2004.

———, *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej polskiej pedagogiki (Geneza i stan)*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1989.

———, *Zarys historii wychowania (1944–1989) – (oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami)*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 1996.

Hellbrügge T., *Monachijska Funkcjonalna Diagnostyka Rozwojowa. Pierwszy rok życia*, tłum. K. Kołodziej, G. Banaszek, KORWR, Kraków 1994.

———, *Zasady pedagogiki Montessori jako pomoc terapeutyczna. Zalety pedagogiki montessoriańskiej w placówkach integracyjnych*, w: *Dziecko i dorosły w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori – teoria i praktyka*, red. B. Surma, Wydawnictwo Palatum – Ignatianum, Łódź – Kraków 2009.

Hellwig J., *Dzieje historii wychowania i jej metodologii w Polsce*, w: *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, red. T. Jałmużna, I. i G. Michalscy, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.

Heschel A.J., *Prosiłem o cud. Antologia duchowej mądrości*, tłum. A. Gomola, W Drodze, Poznań 2001.

Hessen S., *Pedagogika Marii Montessori i jej losy*, „Przedszkole” 1935/1936, nr 3.

———, *Pedagogika Marii Montessori i jej losy*, „Przedszkole” 1935/1936, nr 6.

———, *Podstawy pedagogiki*, przeł. A. Zieleńczyk, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997.

Honegger Fresco G., *Il cammino di una maestra Montessori di nome Gianna*, „Il quaderno Montessori” 2002, t. 19, nr 73.

———, *La figura dell'assistente all'infanzia*, „Vita dell'infanzia” 1967, t. 16, nr 11.

———, *Libertà e formazione religiosa*, „Vita dell'infanzia” 1962, t. 11, nr 11.

Honegger Fresco G. (red.), *Radici nel futuro. La vita di Adele Costa Gnocchi (1883–1967)*, Edizioni la Meridiana, Molfetta 2001.

Horbatski A., *Tożsamość religijna a bezpieczeństwo konfesyjne. Współczesne wyzwania (na przykładzie Republiki Białoruś)*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2015, t. 25.

Horowski J., *Koncepcja integralnego, cielesno-duchowego rozwoju człowieka*, w: *Ciało, edukacja, umysł*, red. P. Błajet, Wydawnictwo Uczelniane WSG, Bydgoszcz 2010.

—————, *Tomistyczna myśl pedagogiczna w Polsce wobec idei personalizizmu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2011, nr 2(220).

Jaeger W., *Wczesne chrześcijaństwo i grecka Paideia*, tłum. K. Bielawski, Homini, Bydgoszcz 2002.

Jamrożek W. (red.), *Stan i perspektywy historii wychowania*, Eruditus, Poznań 1995.

Jan Paweł II, *Adhortacja apostołska „Catechesi tradendae”*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 1979.

—————, *Wierzę w Boga Ojca Stworzyciela*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 1987.

Jankowski S., *Greckie tło nowotestamentalnej pedagogii*, w: „Wy mnie nazywacie ‘Nauczycielem’ i ‘Panem’ i dobrze mówicie” (J 13,13). *Wychowanie w tradycji biblijnej późnożydowskiej i wczesnochrześcijańskiej*, red. J. Bagrowicz, S. Jankowski, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2010.

Jasnos R., *Biblia między literaturą a teologią*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum” – Wydawnictwo WAM, Kraków 2007.

Jeleńska L., *Sztuka wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1930.

Jervolino M., *L'educazione religiosa nella scuola dell'infanzia*, „Vita dell'infanzia” 1969, t. 18, nr 2 i 3.

Jędraszewski M., *Egzystencja i hermeneutyka. O filozofii hermeneutycznej Paula Ricoeura*, w: *Horyzonty interpretacji. Wokół myśli Paula Ricoeura* (Studia kulturoznawcze, t. 14), red. A. Grzegorzczak, M. Loba, R. Koschany, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2003.

Jonas H., *Tra il nulla e l'eternità*, Gallio, Ferrara 1992.

Joteyko J., *Metoda Montessori i kształcenie zmysłów*, „Dziecko” 1914, t. 2, nr 4.

Juszczyk S., *Konstruktywizm w nauczaniu*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.

Kahn B., *The Washington Experience*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 1984.

Katechizm katolicki kard. Gasparriego, <<http://www.piusx.org.pl/katechizm/>> (dostęp: 10.08.2014).

Khushi R., *The Catechesis of the Good Shepherd comes to Pakistan*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 2008.

Kiciński A., *Kierunki rozwoju katechizmów katolickich*, „Roczniki Pastoralno-Katechetyczne” 2012, nr 4, <<https://www.kul.pl/files/816/public/2012/AK.pdf>>, 130 (dostęp: 30.03.2017).

Klus-Stańska D., *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, w: *Wczesna edukacja między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, red. D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Wydawnictwo UG, Gdańsk 2007.

—————, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, w: *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

—————, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2000.

—————, *Narracje w szkole*, w: *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Postępy Psychologii, Gdańsk 2002.

—————, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, w: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.

—————, *Światy dziecięcych znaczeń – poszukiwanie kontekstów teoretycznych*, w: *Światy dziecięcych znaczeń*, red. D. Klus-Stańska, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.

Klus-Stańska D., Szczepska-Pustkowska M. (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

Kłoskowska A., *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, PWN, Warszawa 1980.

Kochel J., Marek Z., *Pedagogia biblijna w katechezie*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.

Kohlhaas C.L., *The Catechesis of the Good Shepherd: Method Serving Content*, <http://www.cgsusa.org/assets/document/history_and_impact_carolyn_kohlhaas.pdf> (dostęp: 16.11.2015).

Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, *Program Nauczania Religii*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2001.

Konferencja Episkopatu Polski, *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2001.

—————, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2001.

—————, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce. Nowe wydanie*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010.

Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Ogólna instrukcja katechetyczna*, Watykan 1971.

- , *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, Pallottinum, Poznań 1998.
- Koo S.K., *Kind und Religion bei Maria Montessori*, Euro Korea Journal Verlag, Seoul 1998.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Muza SA, Warszawa 2000.
- Korporowicz L., *Tworzenie sensu. Język – kultura – komunikacja*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1993.
- Kostkiewicz J., *Aksjologiczne podstawy katolickich koncepcji pedagogicznych*, w: *Chrześcijańskie inspiracje w pedagogice*, red. J. Kostkiewicz, Wydawnictwo UJ, Kraków 2011.
- , *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- , *Przedmiot pedagogiki (ogólnej) w sytuacji wielości nurtów i koncepcji pedagogicznych*, w: *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2011.
- , *Wychowanie do wolności wyboru. Ponadczasowy wymiar pedagogiki Fryderyka Wilhelma Foerстера*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Kostorz J., *Katecheza integralna*, w: *Wokół katechezy posoborowej*, red. R. Chałupniak i in., Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego UO, Opole 2004.
- Kot S., *Historia wychowania*, t. 1 i 2, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.
- Kowalczyk S., *Nurty personalizmu. Od Augustyna do Wojtyły*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2010.
- Kowalik-Olubińska M., *Pedagogiczne implikacje założeń konstruktywizmu dla edukacji małych dzieci*, w: *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*, red. M. Suświłło, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2006.
- Kozielecki J., *Koncepcja transgresyjna człowieka*, PWN, Warszawa 1987.
- Koźniewska H., *Domy Dziecięce systemu M. Montessori*, „Dziecko” 1913, nr 1.
- Kramer R., *M. Montessori. Leben und Werk einer großen Frau*, Kindler Verlag, München 1977.
- Krąpiec M.A., *Ja – człowiek*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1991.
- , *Koncepcje filozoficzne*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 5, red. A. Maryniarczyk i in., PTTA, Lublin 2004.
- Królikowska A., *Współczesna polska religijność w kontekście teorii anomii R.K. Mertona*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2001, t. 63, nr 1–2.

Krüger H.H., *Koncepcje i metody badań biograficznych w naukach o wychowaniu, w: Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, red. D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2001.

—————, *Wprowadzenie w teorię i metody badawcze nauk o wychowaniu*, tłum. D. Sztobryn, GWP, Gdańsk 2005.

Krumme C., *Das Kind als Subjekt religiösen Lernens. Die Bedeutung Maria Montessoris für eine subjektorientierte religiösen Bildung und Erziehung*, LIT Verlag, Berlin 2006.

Kubik W., *Rozwój myśli dydaktycznej w polskiej literaturze katechetycznej w latach 1895–1970*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1987.

Kubinowski D., *Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, GWP, Gdańsk 2010.

Kuhn T.S., *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. H. Ostromęcka, PWN, Warszawa 1985.

Kukołowicz T., *Współczesne kierunki w wychowaniu*, w: *Teoria wychowania. Wybrane zagadnienia*, red. T. Kukołowicz, Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej, Stalowa Wola 1997.

Kukołowicz T., Całka E., *Podmiotowość wychowanka*, w: *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, red. F. Adamski, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1993.

Kułaczkowski J., *Pedagogika rodziny*, w: *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, t. 4, red. B. Śliwerski, GWP, Gdańsk 2010.

Kurzydło D., *Kerygmatyczny i antropologiczny wymiar katechezy. Próba redefinicji katechezy*, „Studia Katechetyczne” 2012, t. 8.

Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2007.

Kwieciński Z., *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, red. T. Jaworska, R. Leppert, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996.

L'umanitaria per l'educazione infantile: Le Case dei Bambini (rette secondo il „Metodo Montessori”), Cooperativa grafica degli operai, Milano 1921.

Lalak D., *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.

Landerreche Gómez-Morín M.C., *El proceso de comunicación en la catequesis*, México 1990.

Learning to Be, opracowanie zbiorowe, UNESCO, Paris 1972.

Léon-Dufour X., *Słownik Nowego Testamentu*, przekł. i oprac. K. Romaniuk, Pallottinum, Poznań 1981.

Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1997.

Liguori E., *L'educazione religiosa in Maria Montessori*, „Vita dell'infanzia” 1956, t. 5, nr 12.

Lillig V.L., *The Catechesis of the Good Shepherd in a Parish Setting*, The Catholic Theological Union of Chicago, Chicago 1997.

Lubomirska K., *Pedagogika interaktywna i konstruktywistyczna – teoria i praktyka*, w: *Pedagogika małego dziecka. Wybrane zagadnienia*, red. M. Karwowska-Struczyk, E. Słodownik-Rycaj, IBE, Warszawa 2007.

Ludwig H., *Maria Montessoris Verhältnis zu Religion und Kirche*, „Montessori. Zeitschrift für Montessori-Pädagogik” 2008, t. 46, nr 1–2.

Łatacz E., *Modele naukometryczne w badaniach nad recepcją metody Marii Montessori w Polsce jako przykład przechodzenia od badań ilościowych do jakościowych*, w: *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, red. T. Jałmużna, I. i G. Michalscy, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.

—————, *Recepcja teorii pedagogicznej Marii Montessori w Polsce do roku 1939*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 1996.

Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.

M.P., *Adele Costa Gnocchi: una vita – una missione*, „Vita dell'infanzia” 1967, t. 16, nr 11.

M.T.M., *Maria Montessori e l'educazione religiosa*, „Vita dell'infanzia” 1953, t. 2, nr 9–10.

Maccheroni A.M., *Instrució i preparació dels fidels a les ascoles per pender part en la liturgia*, „Quaderns d'estudi” 1915, t. 1, nr 1.

—————, *Religione*, b.r. (maszynopis).

Mach Z., *Przedmowa*, w: T. Paleczny, *Socjologia tożsamości*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2008.

Machniak J., *Ludzki wymiar modlitwy*, „Ateneum Kapłańskie” 1996, t. 126, nr 1(521).

MacIntyre A., *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, tłum. A. Chmielewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.

- Maciołek J., *Dziecko jako odbiorca symbolu liturgicznego*, „Katecheta” 1997, t. 41, nr 4.
- Maina Ngatia P., *Propeusta pastoral en la formación básica doctrinal de formadores de Cayequistas del Buen Pastor para niños menores de seis años*, Pontificia Universidad Javeriana, Santa Fé de Bogotá 1998.
- Majewski M., *Pedagogiczno-dydaktyczne wartości katechezy integralnej*, Poligrafia Salezjańska, Kraków 1995.
- , *Tożsamość katechezy integralnej*, Poligrafia Salezjańska, Kraków 1995.
- Majorek C., *Oblicze historiografii oświatowo-pedagogicznej Galicji*, w: *Mysł edukacyjna w Galicji 1772–1918. Ciągłość i zmiana*, red. C. Majorek, A. Meissner, (Galicja i jej dziedzictwo, t. 8), Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1996.
- , *Rola badań biograficznych w rekonstrukcji dziejów oświaty i pedagogiki w Galicji*, w: *Biografie pedagogiczne. Szkice do portretu galicyjskiej pedagogii*, red. C. Majorek, J. Potoczny, (Galicja i jej dziedzictwo, t. 9), Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1997.
- Marchetti M.T., *Maria Montessori e la scienza dell'uomo*, „Vita dell'infanzia” 1952, t. 1, nr 1.
- Marek Z., *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2014.
- Maresca C., *A Curriculum for Young Children: Catechesis of the Good Shepherd*, „The Living Light” 1996, t. 33, nr 12.
- Mariański J., *Katolicyzm polski. Ciągłość i zmiana. Studium socjologiczne*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.
- , *Religia i Kościół w społeczeństwie pluralistycznym*, Redakcja Wydawnictwa KUL, Lublin 1993.
- Maritain J., *Humanizm integralny*, brak tłum., Veritas, Londyn 1960.
- Marsili S., *I sacri segni: storia e presenza*, „Il segno nella liturgia. Liturgica – nuova serie” 1970, nr 9.
- , *Il simbolismo della iniziazione cristiana alla luce della teologia liturgica*, „Studia anselmiana” 1983, t. 87.
- Marszałek L., *Duchowość dziecka. Znaczenia. Perspektywy. Konteksty w pedagogice przedszkolnej*, Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego, Warszawa 2013.
- Martielli G., *Aspetti evolutivi della religiosità*, „Vita dell'infanzia” 1979, t. 26, nr 6.
- Marzec J., *Dyskurs. Tekst. Narracja. Szkice o kulturze ponowoczesnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.

- Mattioli U., *Didachè. Dottrina dei dodici Apostoli*, Edizione Paoline, Roma 1980.
- Maxwell K., Teller D., *2014 USA Report for the Consiglio*, <www.cgsusa.org> (dostęp: 16.11.2015).
- May S., *Biography. Dr. Sofia Cavalletti: An Accidental Religious Educator of Children*, <http://www.talbot.edu/ce20/educators/catholic/sophia_cavaletti/> (dostęp: 12.08.2014).
- Mazza E., *La mistagogia. Le catechesi liturgici della fine del quarto secolo e il loro metodo*, C.L.V., Roma 1996.
- Meissner A., Majorek C. (red.), *Pedagogika nowego wychowania w Polsce u schyłku XIX i w pierwszej połowie XX wieku*, (Galicja i jej dziedzictwo, t. 14), Wydawnictwo WSP, Rzeszów 2000.
- Mencarelli M., *Metodologia, didattica e creatività*, La Scuola, Brescia 1974.
- Menga F.G., *Filosofia del soggetto e mediazione interpretativa: sulla fenomenologia ermeneutica di Paul Ricoeur*, „Etica & politica” 2009, t. 11, nr 2.
- Michalski J., *Edukacja i religia jako źródła rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2004.
- Michalski K., *Heidegger i filozofia współczesna*, PIW, Warszawa 1978.
- Mieszalski S., *Związek uczenia się z nauczaniem z perspektywy konstruktywizmu*, „Ruch Pedagogiczny” 2000, nr 3–4.
- Migut B., *Znaki misterium Chrystusa. Historiozbawcze ujęcie sakramentów według Salvatore Marsilego OSB (1910–1983)*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1996.
- Miksza M., *Miejsce Marii Montessori (1870–1952) w klasyfikacjach prądów, kierunków i ruchów pedagogicznych*, w: *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.
- , *Zrozumieć Montessori*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1997.
- Milanesi G., *Psicologia della religione*, LDC, Torino – Leumann 1974.
- Milerski B., *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Wydawnictwo ChAT, Warszawa 2011.
- Mirrione M., *Servants of the Children of the Light*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 2010.
- Misiaszek K., *Mistagogia w katechezie*, w: *Funkcja inicjacyjna katechezy w Kościele współczesnym*, red. K. Kantowski, Wydział Teologiczny US, Szczecin 2007.

- Montessori M., *Conferenza della D.ssa Maria Montessori 18. Maggio 1951, sulla educazione religiosa*, IX Congresso Montessori Internazionale, Londra 1961.
- , *Da un estratto della Conferenza di Maria Montessori sulla educazione religiosa nel maggio 1951*, Londra 1951 (maszynopis).
- , *Dio e il bambino e altri scritti inediti*, red. F. De Giorgi, La Scuola, Brescia 2013.
- , *Dio e il bambino*, w: M. Montessori, *Dio e il bambino e altri scritti inediti*, red. F. De Giorgi, La Scuola, Brescia 2013.
- , *Educazione morale e religiosa*, Corso Internazionale, Roma 13.04.1913 (maszynopis).
- , *Formazione dell'uomo*, Garzanti, Milano 1993.
- , *I bambini viventi nella Chiesa. Note di educazione religiosa*, Alberto Morano Editore, Napoli 1922.
- , *I reattivi psichici*, „Montessori” 1931, rok 1, t. 3.
- , *Il libro aperto*, w: M. Montessori, *Dio e il bambino e altri scritti inediti*, red. F. De Giorgi, La Scuola, Brescia 2013.
- , *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini*, T. Lapi, Città di Castello 1909.
- , *Il metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini. Edizione critica*, a cura dell'Istituto Superiore di Ricerca e Formazione dell'Opera Nazionale Montessori, Edizione ONM, Roma 2000.
- , *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano 1992.
- , *L'autoeducazione*, Garzanti, Milano 1992 (wyd. 1 – 1916).
- , *L'éducation religieuse. La vie en Jésus-Christ*, trans. G. i A.M. Bernard, Desclée de Brouwer, Paris 1956.
- , *La «Casa dei bambini»*, „La vita”, 7 gennaio 1907.
- , *La casa dei bambini dell'Istituto Romano dei Beni Stabili*, „Vita femminile italiana” 1907, nr 9.
- , *La guida*, in: M. Montessori, *Dio e il bambino e altri scritti inediti*, red. F. De Giorgi, Editrice La Scuola, Brescia 2013.
- , *La mente del bambino*, Garzanti, Milano 1952, 1992.
- , *La sainte messe*, w: M. Montessori, *L'éducation religieuse. La vie en Jésus-Christ*, trans. G. i A.M. Bernard, Desclée de Brouwer, Paris 1956.

- , *La santa Messa spiegata ai bambini*, Garzanti, Milano 1949.
- , *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1992 (wyd. 1 – 1948), [wyd. polskie: *Odkrycie dziecka*, tłum. A. Pluta, red. B. Surma, Palatum, Łódź 2014].
- , *La vita in Cristo (con annesso Calendario Liturgico 1932 e Tavole illustrative a colori). Anno Liturgico*, Tipolitografico V. Ferri, Roma 1931.
- , *The Child in the Church*, Sands & Co., London – Edinburgh 1930.
- , *The Mass Explained to Children*, Sheed & Ward, London 1932.
- Możdżeń I., *Inspiracje katolickiej myśli wychowawczej w Polsce do połowy XX wieku*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2001.
- Murawski R., *Katecheza (pojęcie i natura)*, w: *Wokół katechezy posoborowej*, red. R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kistorz, W. Spyka, Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego UO, Opole 2004.
- , *Wczesnochrześcijańska katecheza. (Do Edyktu Mediolańskiego – 313 r.)*, Płocki Instytut Wydawniczy, Płock 1999.
- , *Wtajemniczenie chrześcijańskie w pierwotnym Kościele*, w: *Funkcja inicjacyjna katechezy w Kościele współczesnym*, red. K. Kantowski, Wydział Teologiczny US, Szczecin 2007.
- , *Wychowanie w wierze. Co to jest?*, w: *Wychowanie w wierze w kontekście przemian współczesności*, red. R. Buchta, S. Dziekoński, Księgarnia św. Jacka, Katowice 2011.
- Muszyński H., *Zarys teorii wychowania*, PWN, Warszawa 1981.
- Nadolski B., *Liturgika*, t. 1: *Liturgika fundamentalna*, Pallottinum, Poznań 1989.
- Najder K., *Reprezentacje i ich reprezentacje. Analiza podstawowych kontrowersji we współczesnych koncepcjach reprezentacji poznawczej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1989.
- , *Schematy poznawcze*, w: *Psychologia i poznanie*, red. M. Materska, T. Tysza, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.
- Nam Mi L., *L'educazione religiosa del bambino secondo Maria Montessori oggi. „La Catechesi del buon Pastore” per i bambini da tre a sei anni*. Tesi per la licenza, Roma 2000–2001.
- Nawroczyński B., *Polska myśl pedagogiczna. Jej główne linie rozwojowe, stan współczesny i cechy charakterystyczne*, Książnica Atlas, Lwów – Warszawa 1938.
- Neisser U., *Cognitive Psychology*, Appleton Century Crafts, New York 1967.

Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*, GWP, Gdańsk 2007.

—————, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

—————, *Tożsamość – istota, geneza, wymiary*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.

Nowak M., *Antropologiczne podstawy pedagogiki dzieciństwa*, w: *Oblicza dzieciństwa*, red. D. Kornas-Biela, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001.

—————, *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Nowak-Dziemianowicz M., *Czy świat człowieka ma postać narracji? O możliwościach badania, rozumienia i zmiany*, w: *Narracja – krytyka – zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*, red. E. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemianowicz, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2007.

—————, *Narracja. Tożsamość. Wychowanie. Perspektywa przejścia i zmiany*, w: *Teoria i praktyka edukacyjna*, red. M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.

Nowak-Łojewska A., *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2011.

Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.

Oleś P.K., *Autonarracyjna aktywność człowieka*, w: *Narracja. Teoria i praktyka*, red. B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro, Wydawnictwo UJ, Kraków 2008.

Orsza-Radlińska H., *Dr Maria Montessori. Domy Dziecięce (Le Case dei Bambini) Metoda...*, „Ruch Pedagogiczny” 1913, t. 2, nr 7.

Osewska E., *Wychowanie modlitewne dzieci w wieku przedszkolnym*, w: *Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym*, red. E. Osewska, J. Stala, Biblos, Tarnów 2005.

Oswald P., *Religiöse Erziehung in der Konzeption Maria Montessoris*, „Montessori. Zeitschrift für Montessori-Pädagogik” 1987, t. 25, nr 1–2.

Palafox L., *A History of Growth in Joy*, w: *Catechesis of the Good Shepherd. Essential Realities*, red. T. Lillig, Archdiocese of Chicago, Liturgy Training Publication, Chicago 2004.

—————, *La normalizzazione*, Congresso Nazionale, Torreon, México 1998 (maszynopis).

Palafox M.G., *El Desarrollo del Niño de 0 a 3 años de edad*, México [b.r.].

- Paleczny T., *Socjologia tożsamości*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2008.
- Panuś T., *Współczesne kierunki katechetyczne*, w: *Historia katechezy i katechetyka fundamentalna*, red. J. Stala, Biblos, Tarnów 2003.
- , *Zasada wierności Bogu i jej realizacja w polskiej katechizacji*, Wydawnictwo Unum, Kraków 2001.
- Papieska Komisja Biblijna, *Interpretacja Biblii w Kościele*, Vocatio, Warszawa 1999.
- , *Interpretacja Pisma Świętego w Kościele. Przemówienie Ojca świętego Jana Pawła II oraz Dokument Papieskiej Komisji Biblijnej*, tłum. K. Romaniuk, Pallottinum, Poznań 1994.
- Pawłowski Z., *Narracja i egzystencja. Genesis w hermeneutyce opowieści*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2013.
- Piaget J., *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Boringheri, Torino 1974.
- , *Psychologia i epistemologia*, tłum. Z. Zakrzewska, PWN, Warszawa 1977.
- , *Równoważenie struktur poznawczych*, tłum. Z. Zakrzewska, PWN, Warszawa 1981.
- , *Strukturalizm*, tłum. S. Cichowicz, Wiedza Powszechna, Warszawa 1972.
- , *Studia z psychologii dziecka*, tłum. T. Kołakowska, PWN, Warszawa 1966.
- Pignocco C., *Il reparto Montessori all'I.P.A.I. di Roma*, „Vita dell'infanzia” 1967, t. 16, nr 11.
- Pinesowa F., *System wychowawczy dr Marii Montessori*, Dom Książki Polskiej Sp. Akcyjna, Warszawa 1931.
- Pius X, *Encyklika Ojca świętego Piusa X o zasadach modernistów*, Rzym 8.09.1907, <http://www.nonpossumus.pl/encykliki/Pius_X/pascendi_dominici_gregis/> (dostęp: 8.08.2015).
- Pius XI, *Divini illius magistra. O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży*, Rzym 31.12.1929, <http://www.nonpossumus.pl/encykliki/Pius_XI/divini_illius_magistri/> (dostęp: 8.08.2015).
- Pizzoni C., *Il metodo Montessori e il cristianesimo*, „Vita dell'infanzia” 1953, t. 2, nr 12.
- Podgórska E., *Autobiografia jako źródło do historii wychowania*, w: *Metodologia w badaniach naukowych historii wychowania*, red. T. Jałmużny, I. i G. Michalscy, Wydawnictwo UŁ, Łódź 1994.

Poznański K., *Rozwój myśli pedagogicznej w zaborze rosyjskim*, w: *Nauki pedagogiczne w Polsce. Tradycje, współczesność, przyszłość*, red. S. Michalski, R. Ossowski, WSP, Bydgoszcz 1994.

Prigogine I., *Le leggi del caos*, Laterza, Bari 1993.

Pruneri F., *L'umanitaria e la massoneria*, „Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche” 2014, nr 11.

Quattrocchi Montanaro S., *Comprendere il bambino. Crescita ed educazione nei primi tre anni di vita*, Edizioni Sestante, Bergamo 1993.

—————, *La religiosità del bambino secondo la psicologia*, „SIDIC” 1979.

Rad von G., *Scritti sul Vecchio Testamento*, Jaca Book, Milano 1975.

Retreat in Assisi. Ecumenical Aspect, Associazione Maria Montessori per la formazione religiosa del bambino, Roma 18.05.1996 (maszynopis).

Reut M., *Narracja i tożsamość. Pytanie o „ja” jako problem etyczny i pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2010.

Ricoeur P., *Life: A Story In Search of a Narrator*, w: *A Ricoeur Reader: Reflection and Imagination*, red. M.J. Valdés, Harvester Wheatsheaf, New York – London 1991.

—————, *Czas i opowieść*, t. 1: *Intryga i historyczna opowieść*, tłum. M. Frankiewicz, Wydawnictwo UJ, Kraków 2008.

—————, *Czas i opowieść*, t. 2: *Konfiguracja w opowieści fikcyjnej*, tłum. J. Jakubowski, Wydawnictwo UJ, Kraków 2008.

—————, *Czas i opowieść*, t. 3: *Czas opowiadany*, tłum. U. Zbrzeźniak, Wydawnictwo UJ, Kraków 2008.

—————, *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*, trans. W.G. Grampa, Jaca Book, Milano 1989.

—————, *Filozofia osoby*, tłum. M. Frankiewicz, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1992.

—————, *Finitude et culpabilité*, t. 2, Aubier, Paris 1960 [wyd. polskie: *Symbolika zła*, tłum. S. Cichowicz, M. Ochab, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1986].

—————, *Il conflitto delle interpretazioni*, trans. R. Bazarotti, F. Botturi, G. Colombo, Jaca Book, Milano 1986.

—————, *Temps et récit*, Seuil, Paris 1991.

—————, *O sobie samym jako o innym*, tłum. B. Chełstowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

Rogowski C., *Hermeneutyczno-dydaktyczny wymiar symbolu i implikacje pedagogicznoreligijne. Studium pedagogicznoreligijne w wymiarze interdyscyplinarnym*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1999.

—————, *Koncepcje katechetyczne po Soborze Watykańskim II*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1997.

Roma 1907. La prima Casa dei Bambini di Maria Montessori. The First Children's House of Maria Montessori, Opera Nazionale Montessori, Roma 2006.

Rosner K., *Hermeneutyka jako krytyka kultury. Heidegger, Gadamer, Ricoeur*, PIW, Warszawa 1991.

—————, *Narracja jako struktura rozumienia*, „Teksty Drugie” 1999, nr 2.

—————, *Narracja, tożsamość i czas*, Universitas, Kraków 2003.

—————, *Paul Ricoeur wobec współczesnych dyskusji o narracji*, w: *Horyzonty interpretacji. Wokół myśli Paula Ricoeura*, red. A. Grzegorzczak, M. Loba, R. Koschany, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2003.

Rousseau J.J., *Emil, czyli o wychowaniu*, tłum. W. Husarski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN, Wrocław 1955.

Różańska A., *Dynamika poczucia tożsamości religijnej młodzieży na pograniczu polsko-czeskim i jej edukacyjne uwarunkowania*, w: *Dziedzictwo kulturowe jako klucz do tożsamości pogranicza polsko-czeskiego na Śląsku Cieszyńskim*, red. H. Rusek, A. Pieńczak, J. Szczyrbowski, Offsetdruk i Media, Cieszyn – Katowice – Brno 2010.

Rubacha K., *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

Rubinkiewicz R., *Nowotestamentalna idea przepowiadania*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe” 1978, nr 3.

Rutkowiak J., *„Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji*, w: *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1995.

Ryle G., *The Concept of Mind*, Hutchinson, London 1949, [wyd. polskie: *Czym jest umysł?*, tłum. W. Marciszewski, PWN, Warszawa 1970].

Saller M., *Symbole i ich dydaktyka*, w: *W służbie człowiekowi. Studium duszpastersko-katechetyczne*, red. Z. Marek, Wydział Filozoficzny Towarzystwa Jezusowego – Instytut Kultury Religijnej, Kraków 1991.

Sartore D., *Segno/simbolo*, w: *Nuovo Dizionario di liturgia*, red. D. Sartore, E.M. Triacca, Edizioni Paoline, Roma 1984.

Schätzel I.M., *Idea wychowania przedszkolnego. „Casa dei Bambini” jako szkółka wszechstronnej pracy dziecka*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Lwów 1919.

Scheidler M., *Narracja biograficzna i narracja zorientowana na tradycję jako podstawowe formy nauczania katechetycznego*, w: *Narracyjny wymiar edukacji chrześcijańskiej*, red. A. Królikowska, Akademia Ignatianum – Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.

Schmitt C.M., *Throughout the Earth: Germany, Austria, Tanzania, Croatia, Norway, Poland and Chile*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 2000.

Schmutzler H.J., *Wychowanie przedszkolne w pedagogice Montessori*, tłum. J. Dąbrowski, Herder Verlag, Freiburg im Breisgau 1991 (publikacja na prawach skryptu).

Schneider Th., *Znaki bliskości Boga. Zarys sakramentologii*, tłum. J. Tyrawa, Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 1990.

Schulze Schwering R., *Die Grundidee religiöser Erziehung Maria Montessoris weitergeführt von Sofia Cavalletti als Beispiel ganzheitlichen Religionsunterrichts*, Herder Verlag, Freiburg 1994.

Schwegman M., *Maria Montessori*, Mulino, Bologna 1999.

Scocchera A., *Introduzione a Maria M. Montessori*, Opera Nazionale Montessori, Roma 1998.

—————, *Maria Montessori. Una storia per il nostro tempo*, Opera Nazionale Montessori, Roma 1997.

Sikorska I., *Rozwój dziecka w przedszkolu. Stymulujące wartości wybranych systemów edukacyjnych*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2010.

Sinka T., *Liturgika*, Wydawnictwo Instytutu Teologicznego Księża Misjonarzy, Kraków 1997.

Skarga B., *Granice historyczności*, PIW, Warszawa 1989.

Sławińska M., *Pedagogiczne idee konstruktywizmu i ich realizacja w praktyce przedszkolnej*, w: *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*, red. M. Suświłło, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2006.

Słomka W., *Modlitwa przedchrześcijańska a chrześcijańska*, „Ateneum Kapłańskie” 1996, t. 126, nr 1(521).

Smolińska-Theiss B., Theiss W., *Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie*, w: *Podstawy metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, GWP, Gdańsk 2010.

Socha P., *Psychologia rozwoju duchowego – zarys zagadnienia*, w: *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia. Osobność. Wiara. Religijność*, red. P. Socha, Wydawnictwo UJ, Kraków 2000.

Socha P. (red.), *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia. Osobność. Wiara. Religijność*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2000.

Standing M., *M. Montessori e l'educazione religiosa*, „Vita dell'infanzia” 1953, t. 2, nr 9–10.

Steenberg U., *Religiöse Erziehung in der Konzeption Maria Montessoris*, „Montessori. Zeitschrift für Montessori-Pädagogik” 2008, t. 46, nr 4.

Stemplewska-Żakowicz K., *Koncepcje narracyjnej tożsamości od historii życia do dialogowego „ja”*, w: *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, GWP, Gdańsk 2002.

—————, *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*, Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej – Leopoldinum, Wrocław 1996.

Straś-Romanowska M., *Aksjologiczne konotacje zjawiska tożsamości ja*, w: *Edukacja ku wartościom*, red. A. Szerłaż, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.

Sureda García B., Comas Rubí F., *La fotografia como instrumento de divulgación del método de María Montessori en Cataluña*, „MeTis” 2014, t. 4, nr 2(12).

Surma B., *„Mým cílem podpořit působení rodičů, ne je nahradit”*, „Cesty katecheze” 2013, nr 1.

—————, *Formacja religijna dziecka a rola nauczyciela w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori na przykładzie „Katechezy Dobrego Pasterza” Sofii Cavalletti*, „Paedagogia Christiana” 2009, nr 1(23).

—————, *Funkcja inicjacyjna katechezy przedszkolnej i wczesnoszkolnej w koncepcji Sofii Cavalletti*, w: *Edukacyjny potencjał religii*, red. J. Bagrowicz, J. Horowski, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2012.

—————, *Historia i pamięć w biblijno-liturgicznym przekazie katechetycznym w koncepcji Sofii Cavalletti*, „Ruch Biblijny i Liturgiczny” 2012, t. 65, nr 4.

—————, *Historia i terażniejszość katolickiego przedszkola w Czeskich Budziejowicach*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2012, nr 2(24).

—————, *Jak rozmawiać z dzieckiem o Bogu? Kilka słów o programie i metodzie Katechezy Dobrego Pasterza*, „Rocznik Wydziału Pedagogicznego WSFP Ignatianum w Krakowie”, Kraków 2010.

—————, *Lo sviluppo e la ricezione del concetto di educazione Montessori in Polonia*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2017 (w druku).

—————, *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, Palatum, Łódź 2008.

—————, *Rozvíjení daru víry u dětí v Katechezi dobrého Pastýře*, „Cesty katecheze” 2013, nr 1.

———, *The 60th Anniversary of the Catechesis of the Good Shepherd „The New Child, The New Adult”* – sprawozdanie z międzynarodowego kongresu w Phoenix, Arizona, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” (2014, nr 4(34).

Surma B., Biel K., *Ja jestem dobrym Pasterzem. Przewodnik metodyczny do katechezy Dobrego Pasterza dla dzieci od trzeciego do piątego roku życia*, Palatum, Łódź 2011.

———, *Já jsem dobrý Pastýř. Průvodce programem Katecheze Dobrého pastýře*, Triton, Praha – Kroměříž 2016.

Szczypka R., *One też lubią ciszę*, <<http://www.deon.pl/religia/w-relacji/katecheza-dobrego-pasterza/art,18,one-tez-lubia-cisze.html>> (dostęp: 30.10.2015).

Szołtysek A.E., *Filozofia wychowania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń – Katowice 1998.

———, *Filozoficzne podstawy programu wychowania. Rodzina. Naród. Państwo. Memoriał w sprawie edukacji narodowej*, Esse, Katowice 1999.

Sztobryn S., *Historia doktryn pedagogicznych – niepokoje interpretacyjne*, w: *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, red. T. Jałmużna, I. i G. Michalscy, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.

———, *Historia doktryn pedagogicznych. Niepokoje interpretacyjne*, „Kultura i Edukacja” 1993, nr 4(6).

———, *Historiografia edukacyjna i jej metodologia. Wybrane zagadnienia*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, GWP, Gdańsk 2010.

———, *Historyczne inspiracje współczesności. Zapomniani badacze myśli pedagogicznej w Polsce*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1999, nr 3–4.

———, *Narracja historyczna w polskiej pedagogice XX wieku*, w: *Narracja – krytyka – zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*, red. E. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemianowicz, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2007.

———, *Polskie badania w zakresie historii doktryn i myśli pedagogicznej. Tradycje – współczesność – perspektywy. Zarys problematyki*, w: *Historia wychowania w XX wieku. Dorobek i perspektywy*, red. T. Gumuła, J. Krasuski, S. Majewski, Wydawnictwo i Zakład Poligrafii ITE, Kielce – Radom 1998.

Szulakiewicz W., *Biografistyka i jej miejsce w historiografii edukacyjnej po II wojnie światowej*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2004, nr 1–2(19–20).

———, *Dialog w historii wychowania*, w: *Dialog w kulturze*, red. M. Szulakiewicz, Z. Karpus, Wydawnictwo UMK, Toruń 2003.

———, *Etyczne i religijne uwarunkowania rozwoju duchowego człowieka w myśli Witolda Rubczyńskiego*, w: *Edukacja – kultura – teologia. Studia*

ofiarowane księdzu profesorowi Jerzemu Bagrowiczowi z okazji 65. rocznicy urodzin, red. K. Konecki, I. Werbiński, Wydawnictwo UMK, Toruń 2003.

—————, *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1918–1939*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2000.

—————, *Mysł pedagogiczna jako przedmiot badań historiografii edukacyjnej*, „Chowanna” 1998, nr 2.

—————, *Problem ideałów wychowania i ustroju szkolnego w poglądach Ludwika Jaxy-Bykowskiego*, w: *Biografie pedagogiczne. Szkice do portretu galicyjskiej pedagogii*, red. C. Majorek, J. Potoczny, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1997.

—————, *Religia i czas*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2008.

Szulakiewicz W. (red.), *Badania biograficzne w pedagogice. Studia źródłowe i bibliograficzne*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2015.

Szycówna A., *Dr Maria Montessori. Domy Dziecięce (Le Case dei Bambini) Metoda...*, „Książka. Miesięcznik poświęcony krytyce i bibliografii polskiej” 1914, nr 2.

Śliwerski B., *Edukacja alternatywna w Polsce na przykładzie recepcji pedagogiki montessoriańskiej*, „Wszystko dla Szkoły” 2000, t. 6, nr 2.

—————, *Metateoretyczne badania teorii wychowania*, w: *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, red. T. Jałmużna, I. Michalska, G. Michalski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.

—————, *Teorie wychowania*, w: *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy*, t. 4, red. B. Śliwerski, GWP, Gdańsk 2010.

—————, *Wprowadzenie do pedagogiki*, w: *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, GWP, Gdańsk 2006.

—————, *Współczesna myśl pedagogiczna w poszukiwaniu nowych idei i teorii*, w: *Teoria a praktyka edukacyjna*, red. M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.

—————, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.

—————, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.

—————, *Współczesne zagrożenia dla edukacji alternatywnej w Polsce*, w: *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci*, red. W. Puślecki, PAN, Warszawa 2000.

Talamo E., *Requisiti ai quali deve rispondere la Casa popolare per esercitare influenza morale e sociale*, Bondoni, Roma 1911.

Tarkowska E., *Czas w społeczeństwie. Problemy, tradycje, kierunki badań*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1987.

Tatala M., *Rozwój uczuć religijnych dzieci przedszkolnych*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 2000.

Taylor Ch., *Philosophical Papers*, t. 1: *Human Agency and Language*, Cambridge University Press, Cambridge 1985, <<http://www.amazon.com/Philosophical-Papers-Volume-Language-Cambridge/dp/0521317509>> (dostęp: 14.01.2015).

—————, *Sources of Self: The Making of the Modern Identity*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1994.

—————, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, tłum. M. Gruszczyński i in. (Biblioteka Współczesnych Filozofów), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

—————, *Źródła współczesnej tożsamości*, tłum. A. Pawelec, w: *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*, tłum. S. Amsterdamski i in., Znak, Kraków 1996.

Tchorzewski de A.M., *Wychowanie i jego właściwości*, w: *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, red. A.M. de Tchorzewski, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1993.

Topolski J., *Jak się pisze i rozumie historię. Tajemnice narracji historycznej*, „Rytm”, Warszawa 1998.

—————, *Przyrodniczy i humanistyczny punkt widzenia w badaniach historycznych*, w: *Humanistyka przelomu wieków*, red. J. Koziński, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999.

—————, *Wprowadzenie do historii*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2006.

Trabalzini P., *Il metodo della Pedagogia Scientifica di Maria Montessori. Scienza e non solo*, w: G. Cives, M.A. D’Arcangeli, F. Pesci, P. Trabalzini, *Verso la scuola di tutti Pedagogisti italiani del Novecento*, UniversItalia, Roma 2013.

—————, *Il metodo Montessori nella critica cattolica (1909–1934)*, w: G. Cives, M.A. D’Arcangeli, F. Pesci, P. Trabalzini, *Verso la scuola di tutti Pedagogisti italiani del Novecento*, UniversItalia, Roma 2013.

—————, *Maria Montessori – nauka i społeczeństwo*, w: *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, red. B. Surma, tłum. K. Juskiewicz-Mydlarz, K. Dereszowska, Palatum – Ignatianum, Łódź – Kraków 2009.

Trzebiński J., *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, w: *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Postępy Psychologii, Gdańsk 2002.

—————, *Problematyka narracji we współczesnej psychologii*, w: *Narracja. Teoria i praktyka*, red. B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro, Wydawnictwo UJ, Kraków 2008.

Urbaniak-Zajac D., Piekarski J. (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2001.

Vagaggini C., *Il senso teologico della liturgia*, Edizioni Paoline, Roma 1958.

—————, *Introduzione*, w: S. Cavalletti, G. Gobbi, *Educazione religiosa, liturgia e metodo Montessori*, Edizioni Paoline, Roma 1961.

Valitutti S., *Ricordo di Adele Costa Gnocchi*, „Vita dell'infanzia” 1967, t. 16, nr 3.

Villepelet D., *Pojęcie narracyjności u Paula Ricoeura. „Opowiadanie jest żywym wyrazem żywego doświadczenia”*, w: *Narracyjny wymiar edukacji chrześcijańskiej*, red. A. Królikowska, Akademia Ignatianum – Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.

Wadsworth B., *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, tłum. M. Babiuch, WSiP, Warszawa 1998.

Walesa C., *Struktura religijności człowieka. Analiza psychologiczna*, „Zeszyty Naukowe KUL” 1998, t. 41, nr 3–4.

Walewander E. (red.), *Katolicka a liberalna myśl wychowawcza w Polsce w okresie międzywojennym. Zagadnienia wybrane*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 2000.

Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2006.

Wanczura A., *Z literatury o systemie Montessori*, „Czasopismo Pedagogiczne” 1919/1920, t. 7.

Wasserzug H., Bonetti A., *Pequeña y grande historia de la Catequesis del Buen Pastor en Panamá* (książeczka otrzymana od A. Bonetti).

Werbiński I., *Obecność Boga w modlitwie*, „Ateneum Kapłańskie” 1996, t. 126, nr 1(521).

Wilson C., *Montessori was a Theosophist*, „History of Education Society Bulletin” 1985, t. 36.

Winograd T., *Frame Representations and the Declarative Procedural Controversy*, w: *Representation and Understanding*, red. D. Bobrow, A. Collins, Academic Press, New York 1975.

—————, *What Does It Mean to Understand Language?*, „Cognitive Science” 1980, nr 4, <<http://hci.stanford.edu/courses/cs047n/readings/winograd-understand.pdf>> (dostęp: 25.07.2015).

Wojcieszek K.A., *Antropologiczne podstawy okresu dzieciństwa*, w: *Oblicza dzieciństwa*, red. D. Kornas-Biela, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001.

Wolicka E., *Filozofia a nauka w literaturze Paula Ricoeura. Próba ponownej interpretacji kategorii mimesis*, „Teksty Drugie” 1995, nr 5.

Wołoszyn S., *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej*, PWN, Warszawa 1964.

—————, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Strzelec, Kielce 1998.

Wood N., *Fifty Years: A Geographical History of the Catechesis of the Good Shepherd*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 2006.

Wygotski L.S., *Myślenie i mowa*, tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner, PWN, Warszawa 1989.

—————, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, tłum. B. Grell, PWN, Warszawa 1978.

—————, *Wybrane prace psychologiczne*, tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner, PWN, Warszawa 1971.

Zalewska-Pawlak M., *Badania porównawcze nad historią myśli pedagogicznej. Problemy metodologiczne*, w: *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, red. T. Jałmużna, I. Michalska, G. Michalski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.

Zanzi C., *Le Case dei Bambini della Montessori*, „Rivista pedagogica” 1918, rok 11, nr 1–2 i 3–4.

Zellma A., *Konstruktywizm w szkolnym nauczaniu religii – moda, wymóg edukacyjny czy zagrożenie?*, „Katecheta” 2008, nr 3; <<https://www.katecheta.pl/Archiwum/2008/Katecheta-3-2008/VERBA-DOCENT/Konstruktywizm-w-szkolnym-nauczaniu-religii-moda-wymog-edukacyjny-czy-zagrozenie>> (dostęp: 12.04.2015).

Ziemiński Z., *Maria Montessori. Domy Dziecięce (Le Case dei Bambini)*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1914, nr 7.

Zolli E. (red.), *Talmud babilonese. Il Trattato delle benedizioni*, Laterza, Bari 1958.

Żelazna J., *Egzystencjalna i struktury heideggerowskiego Dasein*, UMK, Toruń 1993.

Żukiewiczowa M., *Fröbel i Montessori*, „Przedszkole” 1935/1936, t. 3, nr 5.

Żulińska B., *O wychowaniu religijnym dzieci w wieku przedszkolnym*, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1931.

<<http://bonuspastor.jimdo.com/una-relazione-viva/>> (dostęp: 2.11.2015).

- <<http://saojosedojardimeuropa.com.br/catequese-bom-pastor/>> (dostęp: 2.11.2015).
- <<http://www.acoforec.org>> (dostęp: 2.11.2015).
- <<http://www.bycrodzicami.pl/category/katechezy-dobrego-pasterza/>> (dostęp: 30.10.2015).
- <<http://www.cgs.ie/aboutthecatechesis.htm>> (dostęp: 30.10.2015).
- <<http://www.cgsusa.org>> (dostęp: 30.10.2015)
- <<http://www.godlyplayfoundation.org/center-for-the-theology-of-childhood/jerome-berryman-senior-fellow/>> (dostęp: 2.11.2015)
- <<http://www.istitutocomi.it/pdf/>> (dostęp 2.11.2015).
- <http://www.montessoridesign.it/it/schede_esperti_e_aziende/silvana_quattrocchi_montanaro.php> (dostęp: 3.11.2015).
- <<http://www.womeninhistory.scoilnet.ie>> (dostęp: 30.10.2015).

Indeks osób

- Ablewicz K. 103, 104
Adami A. 59
Aguilera F. 247
Aldazabal J. 226
Allport G.W. 187
Almeido A. 247
Anglès Mossen I. 70
Arberoa Algarra P. 39
Arnold M. 251
- Bagrowicz J. 10, 25, 151, 160, 161,
164, 271, 272, 276
Baliña J.M. 249
Ballerini E. 67
Bałachowicz J. 102, 139, 140
Banaszek G. 253
Bandhauer P. 260
Bańkowska C. 238
Barbera M. 54–57, 59
Barbi A. 105–107, 116, 118, 119, 286
Barchiesi L. 37, 39
Barilozzi S.R. 36
Barnat D. 126
Basset T. 252
Baszczak B. 111, 124, 132–134
Bauman Z. 156
Bazin C. 66, 67, 74
Bednarczuk B. 11
Benedykt XV 55, 64
Berg H.K. 60, 76, 87, 88, 256
Berryman J. 245
Besant A. 60
Beyer H.W. 162
Biel K. 25, 92, 198, 230, 260, 267,
269
- Bielawski K. 160
Bielawski Z. 35
Bielik-Robson A. 123
Biemmi E. 108, 171, 293
Bienenstock M. 238
Biłyk T. 25, 267
Bogdanowiczowa Z. 238
Bonetti A. 51, 250, 251
Bonilla N. 51, 242, 246, 249, 251
Borzym S. 22, 23
Brändli T. 255
Brorson I.M. 258
Bruner J.S. 100, 129–131, 135–
138, 142, 146–148
Brzezińska A. 147
Bucci S. 52, 64
Bueno L. 242
Bultman R. 167
Burzyńska A. 101, 103, 107, 108,
112, 120, 121, 127
- Całek A. 21
Całka E. 166
Capogrossi L. 38
Carroll P. 261, 262
Casana M. 250
Castelli Di Re M. 37, 38
Casulleras P. 68
Cavalletti G(iorgio) 29
Cavalletti G(iulia) 29
Cavalletti S. 3, 5, 6, 11–16, 19,
21, 24–36, 38, 39, 41–52, 61,
68–70, 75–79, 81–83, 89,
91–97, 99, 100, 108, 109, 141,
150, 151, 154, 159, 161, 164,

- 168–178, 183–207, 209–222,
224, 225, 227–231, 233, 234,
237–275, 277–281, 283, 284,
286–291, 293–299
- Ceresi V. 60, 279
- Chałupniak R. 151, 162, 276, 286
- Charytański J. 276
- Chlewiński Z. 141–143
- Chmaj L. 75, 237
- Chmielewski A. 120, 121
- Christlieb M. 51, 246, 248
- Cichosz W. 152
- Ciczkowski W. 24
- Cives G. 52, 53, 57, 59, 60
- Clascar F. 68
- Cocchini F. 14, 31, 33, 246, 248,
249, 280
- Cocchini P. 14, 31
- Cocchini T. 51, 246, 280
- Cocciola R.E. 61
- Collingwood R.G. 104
- Colwell L. 251
- Comas Rubí F. 68
- Costa Gnocchi A. 11, 30, 35–41,
48, 263
- Coulter J. 46, 49
- Coulter P.M. 46, 49, 51, 243, 248,
278, 283
- Credar L. 63
- Cremona L. 243
- Culhane J. 240, 241
- Czekalski R. 169
- D'Arcangeli A. 52, 53, 57
- Dajczer T. 227
- Danner H. 20
- De Angelis A. 242
- De Giorgi F. 60, 63, 65, 68, 69, 72
- De la Rédemption M. 66, 67
- De Pra Cavalleri L. 40
- De Tchorzewski A.M. 153
- Della Valle G. 59
- Dilthey W. 19, 20, 158, 167
- Dodd Ch.H. 272
- Dołęga J.M. 226, 227
- Domeracki P. 125, 126
- Drewniak M. 253
- Drynda D. 10
- Durand G. 195
- Duzel J. 257, 258
- Dybiec J. 11, 61, 238
- Dylak S. 102, 139, 146, 148
- Dziekoński S. 151, 152
- Erikson E.H., 123, 129, 184, 214
- Feaver I. 246
- Fedeli A. 66
- Folkierska A. 155, 156
- Ford N. 207
- Foschi R. 61–66
- Franchetti L. 64, 65
- Gadamer H.-G. 102, 222
- Gallo S. 186
- Gemelli A. 67, 187
- Gentile G. 75
- Giddens A. 181
- Gillet P. 58
- Głowska-Soldatow M. 140, 148
- Gobbi G. 12, 25, 35–44, 46, 48,
49, 51, 67, 69, 70, 75, 76, 78,
89–92, 217, 221, 230, 240,
246, 247, 255, 257, 264, 273,
277, 278, 280
- Gogolik M. 102
- Goliszek P.T. 169
- Golka M. 181
- Grazzini C. 40, 41
- Grzegorzczak A. 103, 118–120, 222
- Guardini R. 87, 88
- Guida A. 243
- Guidi F. 37, 40, 41

- Gumberger M.G. 255
Gumuła T. 10
Gustowiczówna A. 238
Guz S. 11
- H**
Halfbas H. 87, 88
Hallgarten Franchetti A. 64
Hankała A. 142
Hare M. 126, 262
Harms E. 188
Heidegger M. 102, 109–113, 123,
156, 158, 167
Hejnicka-Bezwińska T. 9, 16
Hellbrügge Th. 252–254, 266
Hellwig J. 17
Helming H. 252
Heschel J. 193, 210
Hessen S. 61, 238
Hissong B. 254
Honegger Fresco G. 30, 36–38,
40–43, 45, 279
Horbatski A. 183
Horowski J. 9, 10, 25, 164, 180, 276
- I**
Itard M. 54
- J**
Jaeger W. 160, 161
Jałmużna T. 17, 278
Jamrozek W. 24
Jan Paweł II 7, 51, 162, 216
Jaroszyńska T. 270
Jasnos R. 105
Jeleńska L. 57, 58, 238
Jervolino M. 60, 279
Jervolino R.R. 38
Jędraszewski M. 222, 223, 229
Jiménez M.E. 249, 250
Jonas H. 210
Jordan N. 75, 240
Joteyko J. 238
Juszczyk S. 140
- K**
Kahn B. 243
Kaiel L. 256, 261, 262
Karpus Z. 17
Kett F. 259, 287
Khushi R. 264
Klus-Stańska D. 102, 132, 139–
141, 144, 145, 148, 149
Kłoskowska A. 223
Kochel J. 160, 161
Kohlhaas C.L. 245
Kołodziej K. 253
Koo K.S. 283
Kopciowski E. 32
Korporowicz L. 223
Kostkiewicz J. 9, 10, 12, 28, 57, 238
Kostorz J. 276
Kowalczyk S. 9
Kowalik-Olubińska M. 141
Kozielecki J. 12, 104
Kozniewska H. 238
Kramer R. 60
Krasuski J. 10
Krąpiec M.A. 12, 208
Królikowska A. 105, 171, 295
Krüger H.H. 17, 19, 20
Krumme C. 256
Kubinowski D. 103
Kucz E. 268
Kuhn T.S. 135
Kukołowicz T. 61, 166
Kułaczkowski J. 183
Kurantowicz E. 17, 139
Kurzydło D. 163
Kwaśnica R. 143, 144
Kwieciński Z. 153, 154
Kyoko K. 261
- L**
Lalak D. 21
Landerreche Gómez-Morín M.C. 283
Lanternier M. 75
Legowicz J. 22
Léon-Dufour X. 228

- Leovic D. 257, 258
Lewowicki T. 155
Lien V. 262
Lillig V.L. 246, 283
Lodi O.O. 63
Lopez T. 249
Loyo T. 246, 247
Lubomirska K. 140, 141
Ludlow M. 252
Ludwig H. 256
- Łatacz E. 11, 67, 278
Łobocki M. 153, 155
- Maccheroni A.M. 66, 69, 70
Mach Z. 179
Machniak J. 175
MacIntyre A. 120, 121
Maciołek J. 87
Maier A. 255
Maina Ngatia P. 283
Majewski M. 277
Majewski S. 10
Majorek C. 10, 15, 18
Maraini M. 66
Marchetti M.T. 40, 55
Marek Z. 88, 152, 160–164, 168
Maresca C. 30
Mariański J. 295
Maritain J. 165
Marsili S. 226, 228
Marszałek L. 80, 81, 84, 166
Maryniarczyk A. 12
Marzec J. 103, 114
Mattioli U. 272
Maxwell K. 244
Mazza E. 273
Meissner A. 10, 15
Mencarelli M. 186
Menga G. 116
Michalska I. 17
Michalski G. 17
- Michalski J. 149, 157–159, 161,
165, 166, 206
Michalski K. 111
Michalski S. 13
Mieszalski S. 147
Migut B. 226, 227
Miksza M. 11, 79
Milanesi G. 188
Milerski B. 151, 159, 167
Mirrione M. 244, 263
Misiaszek K. 274
Montessori M. 5, 11, 14, 25–28,
35–44, 46, 48–84, 86–97, 136,
159, 176, 186, 187, 198, 201,
204, 206, 231, 238–241, 243,
248–250, 252–256, 259–264,
266–270, 277–284, 287, 289,
290, 294, 296, 298, 299
Możdżeń I. 10
Murawski R. 152, 162, 169, 272, 273
Muszyński H. 154
- Nadolski B. 226
Najder K. 141, 144
Nam Mi L. 36, 39
Nathan E. 61, 63, 65
Nawroczyński B. 13, 237
Neise K. 252
Neisser U. 133, 142
Nikitorowicz J. 100, 165, 179, 296
Nowak M. 9, 154, 156, 157, 165,
183, 187
Nowak-Dziemianowicz M. 17, 139,
180
Nowak-Łojewska A. 140, 143, 144,
147, 155
- O'Boyle E. 240
O'Shea G. 262
Okoi W. 155
Oleś P.K. 124, 129, 130
Olivero L. 66

- Orsza-Radlińska H. 238
Osewska E. 175
Ossowski R. 13
Oswald P. 256
- P**
Palafox L. 51, 246
Palau Vera J. 68
Paleczny T. 179
Palka S. 4, 16, 17, 23, 25, 103
Panuś T. 272, 277
Paolini M.A. 40, 41
Pawelec A. 100
Paweł VI 91
Pawłowski Z. 106, 119
Pediconi G. 29
Pesci F. 52, 53, 57
Pestalozzi J.H. 158
Piaget J. 24, 87, 136, 137, 142,
143, 145, 146, 170, 203
Piekarski J. 17
Pignocco C. 38
Pinesowa F. 238
Pistelok B. 265
Pius X 34, 64, 69, 77
Pius XI 56
Pius XII 30, 72
Pizzoni C. 60
Podgórska E. 17
Potoczny J. 10, 18
Poznański K. 13, 23
Presser-Velder D. 254–256, 260,
261
Prigogine I. 210
Pruneri F. 64
Puślecki W. 67
- Q**
Quattrocchi Montanaro S. 246,
262, 263, 280
- R**
Rad G. von 214
Randal P. 244
Reut M. 122
Ricoeur P. 26, 102, 103, 106,
108, 109, 114–120, 200,
205, 211, 213, 222, 226,
229, 291
Rogowski C. 86–88, 168, 226
Rojcewicz R. 44, 47, 50, 248
Rosner K. 101–105, 108, 111–113
Rousseau J.J. 53, 54, 57
Różańska A. 183
Rubacha K. 153
Rubinkiewicz R. 162
Rutkowiak J. 10
Ryle G. 143
- S**
Salimei G. 48
Saller M. 88
Sartore D. 226
Sauerman P. 244
Schätzel M. 238
Scheidler M. 171
Schleiermacher F. 19, 20
Schmitt C.M. 51, 242, 249,
253–259, 266, 283
Schmutzler H.J. 60, 84
Schneider T. 228
Schulz-Benesch G. 252
Schulze Schwering R. 283
Schwegman M. 60, 74
Scocchera A. 37, 60, 75, 78
Sgammoto L. 264
Shakhovskoy P. 261
Sikorska I. 11
Sinka T. 228
Skarga B. 21, 22
Sławińska M. 141
Słomka W. 175
Smolińska-Theiss B. 23
Socha P. 80
Sorenson L. 240
Stala J. 175, 272
Standing M. 60, 75, 279
Steenberg U. 256

- Stemplewska-Żakowicz K. 116, 131,
132, 135, 137, 138, 144, 145
Straś-Romanowska M. 180–182
Sureda García B. 68
Surma B. 11, 25, 36, 62, 67, 79,
84, 92, 188, 191, 192, 198,
204, 213, 217, 221, 224, 230,
231, 238, 253, 259, 260, 265,
267, 269
Suświłło M. 141
Szcypka R. 241
Szkłarski Z. 266
Szołtysek E. 152
Sztobryn S. 10, 16, 17, 19, 22–24,
104
Szulakiewicz M. 17, 210, 213
Szulakiewicz W. 10, 13, 17–19
Szcówna A. 238
- Śliwerski B. 9, 11, 20, 23, 24, 61,
67, 152, 153, 183
- Talamo E. 62–65
Talamo R. 63
Tarkowska E. 184
Tatala M. 83–85
Taylor Ch. 100, 109, 120–130,
178, 220
Teller D. 244
Temofonte A. 43
Terwesten B. 255
Theiss W. 23
Toman D. 260
Topolski J. 23, 104, 105
Trabalzini P. 52, 53, 57, 59, 60, 62
Trautmannsdorf L. 255
Trzebiński J. 102, 116, 128,
131–134
- Uniewska A. 9, 180
Urbaniak-Zajęc D. 17
Urlińska M. 9, 180
- Vagaggini C. 43, 89
Valitutti S. 37
Vazquez L. 244
Vickerson L. 261
Villepelet D. 114, 115, 117
- Walesa C. 83
Walewander E. 10
Waloszek D. 12, 141, 148, 153, 155
Wanczura A. 238
Wasserman A. 252
Wasserzug H. 51, 242, 248–250
Werbiński I. 10, 175
White L.A. 223, 226
Wilson C. 60
Winograd T. 143
Witt-Döring N. 255
Wojcieszek K.A. 207, 208
Wolicka E. 114, 115, 117–119
Wołoszyn S. 61, 155, 237
Wood N. 243, 247, 250, 254, 256,
261
Woods M.-H. 262
Wünder B. 255
Wygotski L.S. 137, 143, 145, 146
- Zabiegaj E. 266
Zalewska-Pawlak M. 24
Zanzi C. 59
Zellma A. 102
Ziembiński Z. 238
Zolli E. 30, 31, 42, 213
- Żelazna J. 110–113
Żukiewiczowa M. 238

The Concept of Religious Education of Child in the Pedagogical Thought of Sofia Cavalletti: Genesis, Theoretical Foundation and Reception

Summary

In the 1990's a number of new, "alternative", experimental or proprietary pedagogical concepts were introduced into educational practice. Also, teachers started to use those theories and concepts which were created at the turn of the 19th and 20th century, both in Poland and abroad. They started to discover their universal dimension and adjusting them to Polish conditions required a deep scientific analysis. One such concept, which has already become a part of the Polish reality, is the idea of raising children which was created in Italy by Maria Montessori (1870–1952). In her concept of an integral and holistic way of raising the child, religious education was an important part. However, she did not develop that area of education in detail. Such work began two years after she died, when Sofia Cavalletti (1917–2011) and Gianna Gobbi (1919–2002) started to work together with children and create the new concept of a child's religious education.

The subject of the research presented in this study is the concept of the child's religious education according to the pedagogical thought of S. Cavalletti. This was created in a specific time and space and its educational ideas have been applied to educational practice all around the world.

The main objective of the research that has been carried out was to present the concept of S. Cavalletti as a whole within its context from which three detailed scientific objectives were additionally elicited. The first one refers to the past and includes presenting the origins of the creation of the concept of the child's education in the pedagogical views

of S. Cavalletti. The second objective is to reconstruct and reinterpret the theoretical assumptions included in her concept which I referred to the category of narration and the narrative construction of a religious identity. The last objective, which refers to the past, present and future, is to describe the way the analysed concept is received in the world and to specify whether it is possible to apply it in Poland, taking into account all of the relevant cultural and social conditions. The nature of the research is descriptive, explanatory, but also prognostic.

The scientific problems include the following questions:

- What are the origins of the concept of religious education of the child aged three to twelve according to the idea of S. Cavalletti?
- What are the theoretical assumptions of religious education in the concept of Sofia Cavalletti?
- What is the status of the reception of S. Cavalletti's concept in the world and in Poland?
- What are the conditions of the idea's reception in Poland?

On the basis of the results I collected, I outline the perspective of developing the idea in the future in Poland. Both the objectives and the research issues place the whole research procedure in the realm of historical-comparative research, within the interpretative paradigm. The historical-pedagogical cognitive perspective, supported by the comparative perspective, made it possible for me to reconstruct and reveal the meanings and purposes of the phenomenon of religious education in a specific place and historical time. The research methods I have applied include: educational biography, hermeneutical source analysis, talks and narrative interviews.

The results of the research are presented in five chapters.

Chapter one includes the most important biographical data concerning S. Cavalletti, as well as the description of her scientific and pedagogical activity. In order to present the origins of the concept of the child's religious education created by S. Cavalletti, I analysed and described the pedagogical assumptions of M. Montessori who has a certain view of the child and childhood and prepared the general principles of raising the child. M. Montessori's way of evaluating religious education was influenced by the political, social and cultural conditions in Italy at the beginning of the 20th century. That is why in chapter two, while presenting her assumptions, I outlined the historical background and the discussions carried out with regard to her pedagogical suggestions. In the last part of the first chapter I showed the similarities and differences

between the assumptions concerning the child's religious education according to S. Cavalletti and M. Montessori. The objective of that chapter was to assess the work of M. Montessori and her contribution to the development of S. Cavalletti's concept on the basis of the critical analysis of sources as well as comparative research. In this case, I assumed that the educational theory of M. Montessori is the prototype of the concept of S. Cavalletti which was modified under the influence of the recipient and the local situation.

In chapter two I described the selected theoretical basis for the reconstruction of the child's education theory by S. Cavalletti. I referred to the interdisciplinary basis of the narration category, as well as the modern pedagogical assumptions of religious education. Separating the category of narration and its interdisciplinary approaches became crucial for this stage of research. In particular, the analysis of philosophical theories concerning narration and the narrative way of constructing the identity made it possible for me to separate the categories which are compatible with S. Cavalletti's concept and which allowed for the further reinterpretation and reconstruction of her assumptions with reference to such categories.

In chapter three I reconstructed and reinterpreted S. Cavalletti's theory of the child's education according to four key categories of the narrative construction of religious identity. The first category was "being in the world" understood as building a multidimensional relation, discovering subjectivity and freedom, perceiving one's being as going outside of oneself with the opportunity to make contact with other beings, making one's life and the surrounding reality meaningful. The second category includes time and temporality included in the history of the world and the man told in the Bible. The third category is ethical education which includes shaping dignity, respect for others, as well as the meaning and understanding of speech. The last category included introducing the child into the language of signs important in the process of raising the child.

In the fourth chapter I presented the research results illustrating the reception of S. Cavalletti's concept of religious education in the world and in Poland. My objective was to describe, explain and interpret the implementation of S. Cavalletti's idea in the world within the time and space context, as well as to indicate the factors which make it possible to adopt her pedagogical views in the analysed countries, taking into account its present status of development in Poland.

Chapter five includes the summary of the research, with the emphasis on the perspective of the further development of the concept in Poland.

This study is the result of a deep reflection on the child's religious education according to S. Cavalletti, in light of philosophical, psychological and pedagogical assumptions of the narrative construction of reality, historiographic-comparative research and my own experience in working with children in a Montessori preschool, as well as with adults who took part in my workshops, seminars, courses and training sessions preparing them to work in preschool and school.

The study is an invitation for a discussion on the religious education of children in the contemporary world, which is a part of integral education.

The applied method of educational biography made it possible for me to show the person of S. Cavalletti, as well as her scientific and pedagogical activity, within the context of experience (past and present) and the horizon of expectations (a future that indicates the further development of her concept in Poland and in the world).

The philosophical basis of the concept is the idea that the child is a physical and spiritual being, so it is assumed that spirituality results from the nature of the human being. The child is perceived as an acting subject, so it is important for him or her to shape their identity and build their knowledge, making free and responsible choices concerning their own activity, in order to explore the world and integrate it with the child's internal emotions and discoveries. S. Cavalletti's concept is based on her profound knowledge of theology, Biblical science, the study of liturgy, Church history, the Jewish-Christian tradition, as well as the aspects of psychology and pedagogy related to the development and the course of the process of raising and educating children.

Discovering the child's needs at various stages of their development, S. Cavalletti suggests a unique model of creating situations in which the child, through his or her own activity, may acquire new experience on their own and become closer to God in accordance with their own perceptive abilities. The teacher does not impose ready-made prescriptions or his/her own experience on the child. The teacher's role is to encourage the child to discover the meaning of the word and the sign. Such assumptions are in agreement with the pedagogical concepts prepared by M. Montessori. What is new is the arrangement of the contents and the religious education method which match the child's spiritual development and needs. All educational activities are focused on making the

child more familiar with the mystery of life, on encouraging the child to create and maintain a relationship with God and other people, on satisfying the child's need for being loved and, later, on building the child's autonomous ethics based on the Good News and choosing his or her own way of living.

The analysis of the objectives and contents suggested by S. Cavalletti has indicated that her conception of religious education, which results from the definition of the notion *katecheo*, is similar to the idea of the kerygmatic catechesis popular in the early Church. What is different from that catechesis is the fact that S. Cavalletti refers to the needs of the child and makes it possible for the child to satisfy those needs by discovering oneself and the reality in the light of God's word and liturgy. We may find this aspect compliant with the idea of the anthropological catechesis which developed at the same time. The need to correlate Biblical and liturgical teaching with the child's socio-cultural conditions and experience was emphasized in it.

I based the reconstruction of the child's religious education according to S. Cavalletti on, first of all, the category of narration. One of the reasons for doing so was the fact that the author refers to the narratology applied for the Biblical exegesis and to the philosophy of P. Ricoeur. Moreover, the analysis of theoretical and practical assumptions made it possible for me to separate several categories extracted from the philosophical basis of the narrative construction of religious identity which I presented in the course of the process of the reinterpretation of the author's views.

One such category is "being in the world" which S. Cavalletti considers within the context of the covenant shown in the Bible as God's aim to establish a peaceful relationship with people and the whole universe. Such a relationship means unity and harmony in all aspects: between the people and the world, between Heaven and Earth. The aim of the whole universe (cosmos) at unity and peace is an objective reality, so it is not only the basis for religious education. The holistic view of the history of the world indicates the mutual exchange and cooperation that exists in the world, as a result of which life is maintained. A similar exchange, bonds, relationships network, juxtaposition of ideas and cooperation occurs in the world of people. History definitely confirms that the existence and development of the world depends on the mutual exchange of material and spiritual goods, as well as on peaceful relations. According to S. Cavalletti, history is also the place of ethics.

In S. Cavalletti's pedagogical conception, the objective of raising the child is to help them understand themselves and become aware of their own role in the universe. In this sense, the narrative dimension of education includes considering the history of the world and the history of the man. Keeping a certain distance and not being limited to the fragmentary observation of the reality is to help the child discover that reality functions on the basis of unity and mutual relations. The child learns about history through stories. Such unity is shown within the dimension of time and space. Starting from the creation of the world and analysing the history of humankind across the ages, the child discovers that history is based on work and the exchange of cultural goods. One generation leaves its legacy to the next one, which takes it, processes it and leaves it to the following generation. The presented unity among people is to educate the child to be prepared to live in a community, but also for the mission and ecumenism.

In this process the past, present and future meets as man, taking old goods and creating new ones, influences the future and the whole space. At the same time, man discovers the role he plays for the world and for others. Such an approach is compliant with the temporal understanding of a human being and with the understanding of the reality which is treated as the world of human experience, and not as the world that is external and independent of the man who lives in it. In the narrative construction of religious identity, it is important to treat selected Biblical texts as a kind of a cultural product. The text codes included in them refer to the experience of the author living in a specific social and cultural group. Biblical texts use such a code, so the adult's task is to outline the cultural and historical context, and to explain to the child the words they do not understand. The child is not left alone with the text, but he or she is given situations in which they can discover the meaning of the text on their own, with reference to their knowledge and experience.

At the first stage, "being in the world" shapes one's identity and learning to cooperate in and with the social environment, to establish relationships. Later, while confronting with the wider reality, the child is given the opportunity to make his or her actions meaningful. It is important to link it with the reflection on bonds, harmony, and on people's work, against the background of human history. Religious education shows that history in light of God's plan. It invites man to cooperate in order to create peace, not only in the horizontal, but also in the vertical dimension. Man enters history which aims at a particular objective and

that is why there are not two separate realities described as secular history and sacred history, which unfold in a parallel manner. The two are intertwined and this is the basis for making life, the surrounding reality and the world meaningful.

The multithreaded nature of the “being in the world” category requires a certain specification and adjustment to the objectives of religious education and to the development of the child in the researched concept. The foreground includes the aspect of “living in a relationship” which is inherent in man. “Being” means understanding oneself and the surrounding reality. It is constituted in contact with the social-material and spiritual world while negotiating the relevant meanings and cultural heritage. Establishing a personal relationship with God is the most important objective of religious education and is gradually achieved while following the principle of being “faithful to God” and “faithful to man”. In the concept of S. Cavalletti, being “faithful to God” refers to the selection of doctrinal contents in the Christocentric and Trinitarian catechesis that supports the child’s spiritual needs whilst taking into account his or her perceptive abilities according to the principle of being “faithful to man”.

Referring to the philosophical concepts of the categories of narration, we may assume that “being in the world” as understanding oneself is a process which makes it possible for the person to transcend themselves and make contact with other people. Shaping one’s identity takes place within three important areas related to giving meaning which are created in the course of the person’s life. Education, broadly understood, is to provide specific conditions and help individuals discover the nature of existence and construct one’s identity: understanding oneself, the meaning of one’s own existence and the meaning of the world in general. That process takes place both on the personal and social level. In the first case, autobiographical narrations play special roles, as they are the means to shape one’s identity and to understand the meaning of one’s existence. They help people give meaning and direction to their own actions, to interpret their life within the context of events taking place and to find solutions to the difficulties they come across. At the social level, the narrations make it possible for people to create communities.

In the concept of S. Cavalletti, the basis for building a narrative identity are the child’s religious needs and seeing the child’s natural ability to understand transcendence which may be described as a “metaphysical” ability. The concept emphasizes the importance of the contact with the

Bible which, in a narrative manner, introduces the child to the history of salvation and helps them understand themselves, the meaning of their own existence and the meaning of the world, which is crucial for constructing religious identity.

Since the 1950's, S. Cavalletti's concept of raising children has become popular all around the world. Now it is present in North America (Canada, the USA, Mexico), Central America (Haiti, Panama, Guatemala) and South America (Brazil, Equator, Columbia, Paraguay, Uruguay, Argentina); Europe (Italy, Germany, Austria, Croatia, Poland, Norway, England, Ireland, Slovakia, the Czech Republic, Denmark, the Netherlands, Spain, Slovenia, Serbia and Bosnia, Lithuania, Estonia, Latvia and Israel); Africa (Chad and Tanzania, Kenya, the Republic of South Africa, Uganda); Asia (Japan, Philippines, Malaysia, Singapore, Pakistan) and Australia and Oceania: Papua New Guinea. The process of its reception depends on various social, political and economic factors which I present in chapter four. In the fifth chapter, on the basis of the research results, I described the opportunity to further develop the concept in Poland, taking into account that it has been applied in this country in numerous educational institutions since the 1990's.

This study is an invitation for a discussion on the religious education of children in the contemporary world, as it is an integral part of a child's education.

Monografia autorstwa Barbary Surmy wpisuje się w obszar badań podstawowych nad myślą pedagogiczną. Badania te mają szczególnie charakter, bowiem często polegają na ratowaniu (czy odzyskiwaniu) dla nauki nie tylko cennych, teoretycznych tekstów, ale i na naukowym opracowaniu czyjejs twórczej praktyki wychowawczej. By cennemu doświadczeniu pedagogicznemu i obrazującym je opisom rozproszonym w drobnych publikacjach nadać naukowe ujęcie – włączając je tym samym w obszar wiedzy pedagogicznej – potrzebna jest żmudna praca badawcza pedagoga-teoretyka, w uporządkowany sposób przedstawiająca nie tylko sens i praktyczną wartość rekonstruowanej koncepcji, ale też objaśniająca i porządkująca pojęcia oraz kategorie pojawiające się w rozsianych tekstach twórcy i we wspomnieniu jego wyjątkowej praktyki wychowawczej. Odnosi się to także do włoskiej pedagog Sofii Cavalletti, a zadania tego, o którym mowa, podjęła się właśnie autorka niniejszej monografii.

Prof. dr hab. Janina Kostkiewicz

Autorka opracowała temat pedagogiczny o znacznej wadze poznawczej i praktycznej. Od wielu lat specjalizuje się w zgłębianiu podstaw teoretycznych i działalności praktycznej systemu pedagogicznego Marii Montessori (1870–1952), który w Polsce znajduje coraz więcej zwolenników. Barbara Surma prowadzi swoje poszukiwania krok dalej, poświęcając uwagę powstałej w nurcie montessoriańskim koncepcji wychowania religijnego, opracowanej przez Sofię Cavalletti (1917–2011), akcentującej tzw. narracyjną edukację religijną.

Prof. dr hab. Stanisław Palka



fol. W. Sępnowski

Barbara Surma – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Akademii Ignatianum w Krakowie. W pracy naukowej koncentruje się zwłaszcza na problematyce wychowania dziecka w systemie pedagogicznym Marii Montessori, ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień związanych z edukacją religijną. Ukończyła dwuletnie studia w Rzymie prowadzone przez Sofię Cavalletti i od ponad dwudziestu lat popularyzuje jej koncepcję wychowania dziecka w Polsce i Czechach. Współpracuje z włoskim Stowarzyszeniem Montessori (Opera Nazionale Montessori) oraz Polskim Stowarzyszeniem Montessori. Jest również nauczycielem dyplomowanym z dwudziestoletnim stażem w Przedszkolu Integracyjnym Montessori w Krakowie.



wydawnictwo

ISBN 978-83-7614-319-4 (AIK)
ISBN 978-83-277-1389-6 (WAM)



9 788327 171389 6