

Barbara Surma

Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydział Pedagogiczny

KONCEPCJA WYCHOWANIA RELIGIJNEGO DZIECKA W POGLĄDACH SOFII CAVALLETTI (1917–2011)

Wprowadzenie

WPolsce po roku 1989 do wielu placówek wychowania przedszkolnego zaczęto wprowadzać pedagogiczne idee Marii Montessori (1870–1952). Wraz z upowszechnianiem się jej koncepcji zainteresowano się również kwestią wychowania religijnego, które włoska lekarka rozwijała w latach 20. i 30. XX w. w Barcelonie. Opublikowała na ten temat trzy krótkie monografie, w których opisała cele, treści oraz praktyczne sposoby pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym¹. Jednakże w późniejszym czasie propozycje te wycofała ze swoich placówek, ponieważ stwierdziła, że „odnosiły się one jedynie do katolickiego wychowania, w którym możliwe jest aktywne przygotowanie dzięki ruchom ciała i przedmiotom [...], podczas gdy nie może być to zastosowane w przypadku innych, zupełnie abstrakcyjnych religii”².

¹ M. Montessori, *I bambini viventi nella Chiesa. Note di educazione religiosa*, Neapol 1922; teźe, *La vita in Cristo*, Roma 1931; teźe, *The Mass explained to Children*, London 1932.

² M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1948; tłum pol. M. Montessori, *Odkrycie dziecka*, (przeł.) A. Pluta, Łódź 2014, s. 253.

W 1954 r. zagadnieniem tym zajęła się Sofia Cavalletti, która odwołując się do pedagogicznych zasad M. Montessori, opracowała własną koncepcję wychowania religijnego, którą nazwała „La Catechesi del buon Pastore” [Katecheza dobrego Pasterza]. Rozpowszechniła się ona na całym świecie, po roku 1990 dotarła również do Polski. Stanowi ona przedmiot moich badań, których celem jest poznanie genezy, rekonstrukcja teorii i umiejscowienie jej poglądów na tle informacji na temat roli i metod wychowania religijnego w chrześcijaństwie starożytnym i współczesnym katolicyzmie oraz opis recepcji tej koncepcji na świecie³. Badania te dotyczą zarówno teorii, jak i praktyki, które konstytuują poglądy pedagogiczne S. Cavalletti.

Geneza powstania koncepcji wychowania religijnego S. Cavalletti

Sofia Cavalletti urodziła się 21.08.1917 r. w Rzymie w rodzinie arystokratycznej, zmarła 23.08.2011 r. W 1949 r. ukończyła studia na Wydziale Literatury i Filozofii na Uniwersytecie La Sapienza w Rzymie. W 1952 r. uzyskała specjalizację w Instytucie Studiów Wschodnich na kierunku: *Filologia, cultura e storia dei popoli semitici* [‘Filologia, kultura i historia starożytnych narodów semickich’]. Jej zainteresowania naukowe oscylowały wokół kultury semickiej. Prowadziła badania nad tekstami biblijnymi, opracowywała ich tłumaczenia na język włoski. W 1960 r. wydane zostało jej tłumaczenie Księgi Izajasza i Księgi Przysłów⁴, w roku 1968 tłumaczenie Księgi Rut⁵. W latach od 1970–1980 współpracowała nad nową wersją tłumaczenia Biblii, czego efektem było wydanie tłumaczenia oraz komentarzy do Księgi Rut,

³ Artykuł jest krótką syntezą badań, które zostaną opublikowane w monografii: B. Surma, *Koncepcja wychowania religijnego dziecka w myśli pedagogicznej Sofii Cavalletti (1917–2011). Geneza, założenia teoretyczne i recepcja*, Kraków 2017 (pozycja przygotowywana do druku).

⁴ S. Cavalletti, *Isaia e Proverbi*, w: *Bibbia Fiorentina*, Firenze 1960.

⁵ S. Cavalletti, *Ester*, w: *La Bibbia Concordata*, Ravenna 1968.

Księgi Estery oraz Księgi Kapłańskiej⁶. W roku 1936 i 1937 uzyskała uprawnienia do nauczania katechezy najpierw w szkole podstawowej, a następnie w średniej.

Rok 1954 przyjmuje się jako początek Katechezy dobrego Pasterza. W tym roku S. Cavalletti przygotowuje trójkę dzieci do przyjęcia pierwszej komunii, które uczęszczały do szkoły Montessori, znajdującej się obok jej miejsca zamieszkania w Palazzo Taverna, założonej i prowadzonej przez uczennicę M. Montessori – Adele Costa Gnocchi (ur. 21.01.1883 r. w Montefalco, Perugia, zm. 07.03.1967 r. w Rzymie). W ten sposób rozpoczęło się jej dzieło życia. Ponieważ nie ukończyła żadnych kursów montessoriańskich, zaczęła współpracować z Gianną Gobbi, która była z wykształcenia pedagogiem Montessori. Wspólnie, obserwując reakcje dzieci na nowy sposób przekazu treści, rozpoczęły tworzyć własne założenia teoretyczne i praktyczne wychowania religijnego dziecka.

Początkowo, jak wspomina, opierała się na nauczaniu treści zawartych w katechizmie Piusa X wydanego w 1905 r. w Rzymie, który zawierał zbiór 433 pytań i odpowiedzi. Warto przypomnieć, że był on katechizmem obowiązkowym dla diecezji rzymskiej. Zadaniem dzieci było pamięciowe opanowanie wiedzy religijnej przedstawionej w sposób syntetyczny i definicyjny. Obserwacja dzieci i ich reakcje na taki sposób nauczania spowodowała całkowite odejście od niego. Stwierdziła, że definicyjny sposób prowadzi do błędnego wyobrażenia rzeczywistości transcendentnej.

S. Cavalletti zaczyna zatem opracowywać nową metodę pracy, ale też dobierać treści, które odpowiadałyby potrzebom duchowym dzieci. Układ treści, jak i sposób ich przekazywania wyprowadza z Biblii i liturgii. Cały program jest efektem wieloletniego eksperymentu, który polegał na proponowaniu dzieciom wybranych tematów przedstawianych im za pomocą konstruowanych materiałów i obserwacji ich reakcji⁷. Ponieważ zajęcia trwały dwie godziny, dzieci miały możliwość

⁶ S. Cavalletti, *Nuovissima versione della Bibbia: Levitico, Ruth, Esther*, Roma 1970–1980; S. Cavalletti, *Levitico*, Roma 1976.

⁷ Na przykład tekst przypowieści o dobrym Pasterzu przedstawiany jest przez wycięte z drewnianej sklejki postacie dobrego Pasterza i dziesięciu owiec.

– po krótkiej prezentacji nowego zagadnienia – dokonywać wyboru poznanych tematów i pracować z materiałami. Praca własna i wolny wybór aktywności były dla S. Cavalletti wskazówkami dla tworzenia założeń katolickiego wychowania religijnego dziecka⁸.

Jej koncepcja, która adresowana jest do dzieci od trzeciego do dwunastego roku życia opiera się na trzech filarach:

- Biblii, liturgii i tradycji (dobór celów, treści i metody);
- Dziecku i jego potrzebach duchowych (układ treści i metoda);
- Wybranych założeniach pedagogicznych M. Montessori.

S. Cavalletti nawiązuje do założeń teoretycznych i praktycznych wychowania dziecka opracowanych przez M. Montessori. Jednakże nie jest to powielenie jej dzieła, ale twórcza recepcja. Tworzy ona i rozwija nową koncepcję wychowania religijnego, wychodząc bezpośrednio z praktyki i ogólnej wizji dziecka i jego rozwoju wypracowanych przez włoską lekarkę. M. Montessori, opierając się na obserwacji dziecka stwierdziła, że celem wychowania religijnego powinno być przygotowanie dzieci do mszy św. Treści nauczania zatem oparła na przybliżaniu obrzędów liturgicznych, które były bliskie dzieciom. Istotne w tym podejściu było umożliwienie dzieciom własnego działania połączonego z kształtowaniem pojęć i zdobywaniem wiedzy religijnej (dzieci mogły uprawiać zboże i winorośl, z których potem przygotowywały chleb i wino). Była to nowa propozycja, uzupełniająca obowiązujące w tym czasie nauczanie treści katechizmowych. W podobnej sytuacji swoją koncepcję tworzyła S. Cavalletti. Również ona przywiązywała dużą uwagę do treści związanych z mszą św. i liturgią. Uważała, że dzieci trzyletnie są nie tylko zainteresowane, ale i zdolne do zgłębiania tajemnic ukrytych w znakach i gestach liturgicznych. Jednakże, w przeciwieństwie do M. Montessori, nie kierowała się ona tylko i wyłącznie możliwościami czy sposobem poznawania świata przez dziecko. Źródłem i istotą dla sformułowanych celów była idea

⁸ F. Cocchini, *Presentazione*, w: S. Cavalletti, *La catechesi del buon Pastore, Antologia di testi scelti a cura di Francesca e Patrizia Cocchini*, Bologna 2015, s. 10; Por. S. Cavalletti, *Way of Holy Joy, Selected Writing of Sofia Cavalletti* (wyboru dokonano w 2003), Chicago 2012 [on-line]. Dostępny na: <http://books.google.pl> (dostęp: 13.08.2014).

jedności i ciągłości historii zbawienia, wynikająca z przesłania biblijnego, która realizuje się w przymierzu.

M. Montessori swoje podejście do wychowania religijnego ograniczyła tylko do liturgii, natomiast S. Cavalletti łączy nauczanie biblijne z liturgią, z której wyprowadza nową metodę. Dla M. Montessori liturgia, wraz ze swoimi obrzędami, odpowiadała jej koncepcji dziecka, które postrzegała jako podmiot działający. Propozycja stworzenia dla niego odpowiednio przygotowanego otoczenia wynikała z jej wcześniejszego doświadczenia, na którym zbudowała swoją teorię wychowania. Odwołuje się w niej do potrzeby własnej aktywności dziecka i do jego rozwoju sensomotorycznego, dzięki którym konstruuje ono pojęcia. Jednakże M. Montessori nie tworzy konkretnej metody dla tego obszaru, w przeciwieństwie do S. Cavalletti, która opracowała tak zwaną „metodę znaku” jako alternatywę dla metody definicyjnej. Jej zdaniem wychowanie religijne powinno kształtować ciekawość i dociekliwość poznawczą, samodzielność myślenia krytycznego i chęć dalszego poszukiwania, dlatego przekaz definicji nie spełniał tychże założeń.

Teoretyczne założenia wychowania religijnego dziecka w wieku od trzeciego do dwunastego roku życia opracowane przez S. Cavalletti

Współczesne rozumienie pojęcia „wychowanie religijne”, ale też to w koncepcji S. Cavalletti, sięga korzeniami do tradycji semickiej i greckiej. Jego znaczenie, ale też charakterystyczne cechy, wynikają z greckiego znaczenia pojęcia *paideia* oraz *katēchein*.

W założeniach greckiej *paidei* ważna była korelacja zachodząca pomiędzy procesem rozwoju podmiotu człowieka a przedmiotem nauczania. Uznawano, że wychowanie jest procesem kształtowania lub inaczej formowania według przyjętego ideału, wzoru. Natomiast przedmiot nauczania odgrywał rolę formy, przez którą podmiot był kształtowany⁹. Wychowanie zatem opierało się na pewnej trwałej i przyciągającej uwagę formie zawartej w całej greckiej literaturze, która dawała ide-

⁹ W. Jaeger, *Wczesne chrześcijaństwo i grecka paideia*, Bydgoszcz 2002, s. 101.

alny obraz człowieka jako wzorca do naśladowania. Literatura ta nie była odczytywana i przekazywana, ale była interpretowana. Stanowiła źródło dla refleksji nad sensem życia ludzkiego i ideału człowieka¹⁰.

W tym sensie to greckie podejście do *paidei* znalazło swoje odzwierciedlenie również w tradycji chrześcijańskiej, gdzie podstawową formą nauczania i kształtowania jest Biblia. Jednakże trzeba podkreślić, że nie była i nadal nie jest ona traktowana tylko jako zbiór przesłania moralnego. Refleksja nad księgami Pisma Świętego, zwłaszcza tymi o charakterze historycznym, wskazuje na ich duchowy i wychowawczy sens. Wspólną cechą greckiej i chrześcijańskiej *paidei* jest wybór formy nauczania, jakim była literatura, czyli opowiadanie-narracja oraz sposób jej interpretacji. Odbiór dzieła nie miał być przekazem wiedzy czy zbioru norm moralnych, ale formą kształtującą osobowość człowieka.

Teoretyczne założenia wychowania religijnego S. Cavalletti odnozą się do Biblii i liturgii, których głównym przesłaniem jest – spotkanie Boga z człowiekiem – nawiązanie relacji, które kształtują tożsamość człowieka. S. Cavalletti proponuje dzieciom po ósmym roku życia odczytywanie i interpretowanie Biblii, a zwłaszcza wydarzeń biblijnych kształtujących obraz Boga w oparciu o ricouerowską kategorię narracji i kształtowania tożsamości.

S. Cavalletti przyjmuje, że celem wychowania dziecka jest poznanie i zrozumienie siebie oraz uświadomienie swojej roli we wszechświecie. Te zainteresowania wykazują dzieci po szóstym roku życia, dlatego treści wychowania religijnego zostają poszerzone o zagadnienia historyczno-biblijne, które mają narracyjny charakter. Zachowując pewien dystans i nie ograniczając się do fragmentarycznej obserwacji

¹⁰ W greckiej *paidei* dostrzega się swoiste *praeparatio evangelica*, z których 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*, pod red. J. Bagrowicza, S. Jankowskiego, Toruń 2010, s. 71–95 oraz J. Kochel, Z. Marek, *Pedagogia biblijna w katechezie*, Kraków 2012, s. 61–67.

rzeczywistości, narracja ma pomóc dziecku w odkryciu, że podstawą jej funkcjonowania jest jedność i wzajemna relacja. Dziecko pozna je historię poprzez opowiadania. Ta jedność ukazywana jest w kontekście czasoprzestrzennym. Wychodząc od historii stworzenia świata i analizując dzieje ludzkości na przestrzeni wieków, dziecko odkrywa, że opiera się ona na pracy i wymianie dóbr kulturowych. Jedno pokolenie przekazuje wypracowane przez siebie dziedzictwo następnemu, które z kolei je przejmuje, przetwarza i przekazuje dalej. Ukazywana jedność między ludźmi ma wymiar wychowania do życia we wspólnocie, ale również do misji i ekumenizmu.

W tym procesie spotyka się przeszłość, teraźniejszość i przyszłość, bowiem człowiek, przejmując i angażując się w tworzenie nowych dóbr, wywiera wpływ na czas przyszły oraz na całą przestrzeń. Odkrywa jednocześnie swoją rolę wobec świata i innych ludzi. Takie podejście jest zgodne z czasowym rozumieniem bytu ludzkiego oraz rozumienia rzeczywistości, która jest traktowana jako świat ludzkiego doświadczenia, a nie jako zewnętrzny i niezależny świat wobec żyjącego w nim człowieka. W narracyjnym konstruowaniu tożsamości religijnej istotne jest traktowanie wybranych tekstów biblijnych jako pewnego rodzaju wytwór kultury. Zawarte w nich kody tekstowe odnoszą się do doświadczenia narratora żyjącego w konkretnej grupie społecznej i kulturowej. Teksty biblijne posługują się takim kodem, dlatego zadaniem dorosłego jest zarysowanie kontekstu kulturowego i historycznego oraz wyjaśnienie dziecku nieznanego mu słów. Dziecko nie zostaje samo z tekstem, ale stwarza mu się taką sytuację, w której może samodzielnie odkrywać jego znaczenie w odniesieniu do swojej wiedzy i doświadczenia.

Natomiast wychowanie religijne, wywodzące się z greckiego *katēchein*, ma charakter „nauczania”, „informowania” czy „pouczania”. Ściśle wiąże się ono z katechezą, której znaczenie wyprowadzono z greckiego *katēchéō*, które dosłownie oznacza „wywoływać echo”¹¹. Odczytywane jest ono w kontekście głoszenia, które mocą słowa wy-

¹¹ Por. R. Rubinkiewicz, *Nowotestamentalna idea przepowiadania*, „Seminarium. Poszukiwania naukowe” 1978, nr 3; H. W. Beyer, *Katecheō*, w: *Theologisches Wörterbuch zum Neuen Testament*, t. 3, red. G. Kittela, Stuttgart 1979, s. 638–640.

wołuje echo, zapraszając 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, by był w stanie udzielać odpowiedzi na Boże zaproszenie do życia z Nim we wspólnocie poprzez okazywaną wiarę i posłuszeństwo¹².

Wychowanie religijne w koncepcji S. Cavalletti powstawało w czasach, w których nurt kerygmaticzny (obwieszczanie słowa Bożego–rozważanie–urzeczywistnianie) był krytykowany i stopniowo zastępowany nurtem antropologicznym. Porównując jej założenia z tymi funkcjonującymi w połowie XX w., można zauważyć pewne podobieństwa, ale też różnice specyficzne dla jej podejścia do wychowania dziecka (montessoriańska wizja dzieciństwa oraz do Biblii i liturgii).

Ze względu na wyakcentowanie przez nią głoszenia Słowa Bożego (kerygmatu) i układu treści, a także na umożliwienie udzielania przez dziecko odpowiedzi (szeroko rozumianej) można usytuować jej koncepcję w nurcie kerygmaticznym, ale szczegółowa analiza wskazuje na to, że ma ona charakter bardziej zbliżony do tego z czasów wczesnochrześcijańskich¹³, niż tego wypracowanego na początku XX w.

Podobieństwo między katechezą kerygmaticzną z czasów apostołskich, a tą opracowaną przez S. Cavalletti widoczne jest w strukturze nauczania, doborze treści, jak i w wyborze adresatów. Dzieci, do których skierowany jest kerygmat stanowią grupę, która wymaga wprowadzenia w tajemnicę zbawienia i umocnienia w wierze, którą przyjęły w sposób nieświadomy podczas chrztu świętego. Struktura nauczania, na którą składają się cele i odpowiedni dobór treści muszą zatem korespondować z możliwościami i potrzebami adresatów. Istot-

¹² Por. Murawski R., *Wychowanie w wierze: co to jest?*, w: *Wychowanie w wierze w kontekście przemian współczesności*, pod red. R. Buchty, S. Dziekońskiego, Katowice 2011.

¹³ Na temat katechezy kerygmaticznej czasów apostołskich: R. Murawski, *Wczesnochrześcijańska katecheza. (Do Edyktu Mediolańskiego – 313 r.)*, Płock 1999 oraz U. Mattioli, *Didaché. Dottrina dei dodici Apostoli*, Roma 1980; Ch. H. Dodd, *La predicazione apostolica e il suo sviluppo*, (tłum. z ang.) F. Masi, Brescia 1978.

ny jest bezpośredni kontakt ze słowem Bożym, które jest wezwaniem do udzielenia przez dziecko odpowiedzi zgodnych z jego doświadczeniem i możliwościami rozwojowymi (nurt kerygmaticzny z XX w. krytykowany za to, że był oderwany od realnego życia, nie brał pod uwagę uwarunkowań, w jakich żył wychowanek, jego doświadczeń, potrzeby naśladownictwa).

Natomiast w koncepcji S. Cavalletti, dziecko ma możliwość samodzielnego odkrywania znaczenia słowa Bożego i znaków liturgicznych, przy czym uwzględnione są indywidualne uwarunkowania wychowanków i ich możliwości percepcyjne. Umożliwia się dziecku doświadczanie i samodzielne dochodzenie do prawd, które już wypracowała 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 „tu i teraz”. Na pewno punktem zbieżnym obu modeli jest idea wezwania i odpowiedzi, ale jest ona inaczej realizowana.

S. Cavalletti uwzględnia w swojej koncepcji również postulaty nurtu antropologicznego, ale nie wychodzi od doświadczeń wychowanków, ale od ich potrzeb. Uważa, że brak pozytywnych doświadczeń może prowadzić do błędnego kształtowania obrazu Boga i nieprawidłowego rozwoju religijności¹⁴ [Por. Cavalletti, 2003]. Pisze: „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. [...] Sądzymy, że na tym głębokim poziomie potrzeb dziecka powinniśmy służyć życiu”¹⁵.

Przykładem obrazującym różnicę między wychodzeniem od potrzeb a doświadczeniem może być aspekt odkrywania miłości Boga do człowieka. W ujęciu antropologicznym punktem wyjścia było odwołanie się do doświadczenia miłości przez dziecko w kontakcie z rodzicami. Miał być to przykład dla ukazania, że miłość Boga jest po-

¹⁴ Por. S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka w wieku od 6 do 12 lat. Opis doświadczenia*, (tłum.) K. Stopa, Kraków 2003.

¹⁵ Tamże, s. 223–224.

dobna do miłości, której dziecko doświadcza w kontakcie z rodzicami. S. Cavalletti zastanawia się zatem nad tym, jaki obraz Boga zostanie ukształtowany, jeśli dziecko będzie miało złe doświadczenie miłości rodzicielskiej. Dlatego twierdzi, że należy wyjść nie od doświadczenia, które może być negatywne, ale od potrzeby bycia kochanym i życia w relacji. W jej propozycji najpierw czytany jest tekst biblijny – w tym przypadku proponuje przypowieść o dobrym Pasterzu, która odpowiada na te potrzeby. Następnie zadaje się dziecku pytanie o to kim jest owca, której imię zna dobry Pasterz. Jest to etap samodzielnej refleksji nad tekstem, która prowadzi do udzielenia odpowiedzi, polegającej na osobowym nawiązaniu relacji z Jezusem. Taki sposób nauczania pozwala dziecku na odniesienie tego, co usłyszało i przeżyło do własnego doświadczenia. Samodzielne odkrycie i utożsamienie się z owcą dobrego Pasterza wywołuje w dziecku radość i pokój, które są wyrazem zaspokojenia potrzeby miłości. Dziecko po odkryciu kim jest oraz, że jest bezwarunkowo kochane przez Jezusa, zaczyna to doświadczenie porównywać z tym, które jest mu znane i bliskie.

Założenia teoretyczne jej koncepcji wychowania religijnego opierają się na idei relacji w biblijnym rozumieniu jako zawieranie przymierza między Bogiem a człowiekiem. Jest to główny cel wychowania religijnego, które jest stopniowo realizowane poprzez rozwijanie poznania wiary, kształtowanie obrazu Boga, wychowanie liturgiczne i moralne oraz wychowanie do modlitwy zgodnie z obowiązującymi zadaniami katechezy zapisanymi w dokumentach Kościoła katolickiego. Przekaz treści polega na metodzie znaku i przypowieści.

Recepcja koncepcji wychowania religijnego dziecka S. Cavalletti

Koncepcja ta już na początku lat 60. rozpowszechniła się w Anglii, Stanach Zjednoczonych i w Meksyku. Obecnie jest realizowana na wszystkich kontynentach: w Ameryce Północnej (w Kanadzie, USA, Meksyku), Ameryce Środkowej (Haiti, Panama, Gwatemala) i Południowej (w Brazylii, Ekwadorze, Kolumbii, Paragwaju, Urugwaju, Argentynie), Europie (we Włoszech, Niemczech, Austrii, Chorwacji,

Polsce, Norwegii, Anglii, Irlandii, Słowacji, Czechach, Danii, Holandii, Hiszpanii, Słowenii, Serbii i Bośni, Litwie, Estonii i Łotwie), Afryce (w Czadzie i Tanzanii, Kenii, Południowej Afryce, Ugandzie), Azji (w Japonii, Filipinach, Malezji, Izraelu, Singapurze, Pakistanie) oraz w Australii i Oceanii: w Papui Nowej Gwinei.

Recepcja założeń wychowania religijnego według koncepcji S. Cavalletti w Polsce rozpoczęła się w 1990 r., kiedy to – po skończeniu dwuletniego szkolenia w Rzymie – do Warszawy wraca s. Bogumiła Pistelok ze Zgromadzenia Sióstr Maryi Niepokalanej Misjonarek Klaretetek. 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 na pojawiające się w tym czasie w prasie krytyczne oceny systemu pedagogicznego M. Montessori, dopiero w 1995 r. przeprowadza roczne szkolenie dla bardzo nielicznej grupy nauczycieli. Kurs ten został zorganizowany przez dyrekcję jednego z pierwszych niepublicznych przedszkoli Montessori w Warszawie, w którym uczestniczyło w sumie dziewięć osób z Warszawy, Krakowa i Łodzi (jedna 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 Montessori, zainteresowanie wychowaniem religijnym opartym na jej poglądach stopniowo wzrastało.

Recepcja tej koncepcji w Polsce wiązała się również z działalnością C. M. Schmitt, która w lutym 1994 r. 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 Theodora Hellbrüggego. Zostało ono powtórzone w lutym 1997 r. Drugą osobą z Polski, która ukończyła dwuletnie studia dokształcające w Rzymie prowadzone przez S. Cavalletti w latach 1997–1999, była Barbara Surma. Obecnie w Polsce koncepcja S. Cavalletti jest realizo-

wana w wielu przedszkolach i szkołach montessoriańskich oraz w placówkach publicznych.

Na podstawie badań jej rozwoju na świecie można wskazać kilka czynników sprzyjających jej recepcji. Pierwszym z nich była potrzeba dokonania zmian w podejściu do wychowania religijnego i metody, która byłaby dostosowana do małego dziecka. Drugim był wzrost publikacji na ten temat i tłumaczeń tekstów Cavalletti oraz rozpowszechnianie jej podczas szkoleń, warsztatów i konferencji. W większości badanych krajów recepcja tej koncepcji wiązała się również z rozpowszechnianiem się placówek montessoriańskich.

Podsumowanie

U filozoficznych podstaw koncepcji S. Cavalletti jest dziecko, które jest bytem cielesno-duchowym, a zatem zakłada się, że duchowość wynika z natury człowieka. Dziecko jest traktowane jako podmiot działający, dlatego ważne jest, by kształtowało swoją tożsamość i konstruowało swoją wiedzę, dokonując wolnych i odpowiedzialnych wyborów własnej aktywności w celu eksplorowania świata i integrowania go z wewnętrznymi emocjami i spostrzeżeniami. S. Cavalletti swoją koncepcję opiera na dogłębnej wiedzy z zakresu teologii, biblistyki, liturgiki, historii Kościoła, tradycji judeochrześcijańskiej oraz podstawach psychologicznych i pedagogicznych dotyczących rozwoju i przebiegu procesu wychowania i kształcenia.

S. Cavalletti, odkrywając potrzeby duchowe dziecka na różnych etapach jego rozwoju, proponuje inny model kreowania sytuacji, w której dziecko poprzez własną aktywność samodzielnie może nabywać nowe doświadczenia i przybliżać się do Boga na miarę swoich możliwości percepcyjnych. Nauczyciel nie narzuca gotowych recept ani własnych doświadczeń. Jego rolą jest podprowadzić dziecko do odkrycia znaczenia słowa i znaku. Te założenia ściśle korespondują z koncepcją pedagogiczną opracowaną przez M. Montessori. Nowością jest układ treści i metoda wychowania religijnego, które są zgodne z rozwojem duchowym dziecka i jego potrzebami. Wszelkie działania wychowawcze skoncentrowane są na przybliżaniu dziecka do tajemnicy

życia, nawiązywaniu i trwaniu w relacji z Bogiem i drugim człowiekiem, zaspokajaniu potrzeby bycia kochanym, a w późniejszym czasie na budowaniu własnej autonomicznej moralności opartej na Dobrej Nowinie oraz dokonywaniu wyboru własnej drogi życiowej.

Abstrakt

Sofia Cavalletti (1917–2011) stworzyła koncepcję wychowania religijnego dziecka w oparciu o zasady pedagogiczne Marii Montessori (1870–1952). Jej poglądy pedagogiczne są wprowadzane do pracy z dziećmi w wieku od trzeciego do dwunastego roku życia na całym świecie. W Polsce jej koncepcja zaczęła się rozpowszechniać po 1990 r. Stanowi ona przedmiot prezentowanych w artykule badań, których celem było poznanie genezy, dokonanie próby (re)konstrukcji i interpretacji założeń teoretycznych oraz opis recepcji tej koncepcji na świecie. Badania te dotyczyły zarówno teorii, jak i praktyki, które konstytuują poglądy pedagogiczne S. Cavalletti na temat wychowania religijnego dziecka.

Słowa kluczowe: pedagogika Montessori, wychowanie religijne dziecka, Sofia Cavalletti, katecheza, paideia

Abstract

THE CONCEPT OF CHILD RELIGIOUS EDUCATION IN THE VIEWS OF SOFIA CAVALLETTI (1917–2011)

Sofia Cavalletti (1917–2011) created the concept of religious education based on the pedagogical principles of Maria Montessori (1870–1952). Her pedagogical views are being introduced to work with children between the age of three and twelve years worldwide. In Poland this concept began to spread after 1990. It is the subject of this research paper aimed at getting to know the origins of the concept, attempting to re-construct and interpret its theoretical assumptions, as well as description of reception of this con-

cept in the world. The research concerned both the theory and practice that constituted the pedagogical views of S. Cavalletti on the religious education of the child.

Key words: Montessori pedagogy, child religious education, Sofia Cavalletti, catechesis, paideia