

NATALIA WALKOWIAK



Wychowanie religijne w systemie pedagogicznym

Marii Montessori

w Polsce i we Włoszech



**Wychowanie religijne w systemie pedagogicznym
Marii Montessori w Polsce i we Włoszech**

NATALIA WALKOWIAK

**Wychowanie religijne w systemie
pedagogicznym Marii Montessori
w Polsce i we Włoszech**

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie
Wydział Teologiczny

Kraków 2020

Recenzja

ks. prof. dr hab. Andrzej Offmański
s. dr hab. Halina Wrońska, prof. KUL

Redakcja językowa
Martyna Bylak

Redakcja techniczna
Weronika Pasek

Projekt okładki
Weronika Pasek

Wyniki badań zrealizowane w ramach tematu

Wychowanie religijne w systemie pedagogicznym Marii Montessori w Polsce i we Włoszech
zostały sfinansowane z dotacji celowej na naukę przyznanej przez MNiSW w roku 2018.

Copyright © 2020 by Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

ISBN 978-83-7438-895-5 (druk)
ISBN 978-83-7438-896-2 (online)
DOI <http://doi.org/10.15633/9788374388962>

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie
Wydawnictwo Naukowe
30-348 Kraków, ul. Bobrzyńskiego 10
tel./faks 12 422 60 40
e-mail: wydawnictwo@upjp2.edu.pl

Abstrakt

Praca dotyczy sposobów organizacji i metodyki nauczania religii rzymskokatolickiej w montessoriańskich przedszkolach i szkołach w Polsce oraz we Włoszech. Ma charakter teoretyczny oraz empiryczny. Oparta jest na badaniach ankietowych. Zawiera analizę danych uzyskanych z 25 polskich oraz 61 włoskich placówek pracujących według metody Montessori. Prezentuje najważniejsze dokumenty katechetyczne Kościoła powszechnego, a także Kościoła w Polsce i we Włoszech, które traktują o nauczaniu religii i katechezie. Ukazuje historię rozwoju idei wychowania religijnego Marii Montessori oraz Sofii Cavalletti wraz ze wskazaniem rozkwitu systemu pedagogicznego włoskiej lekarki oraz Katechezy Dobrego Pasterza w Polsce. Opisuje opracowaną przez obydwie wymienione autorki wizję duchowo-religijnego rozwoju dziecka oraz odpowiednio przygotowanego otoczenia edukacyjnego. Dzięki badaniom empirycznym praca odpowiada na pytania, w jakim kształcie realizowana jest Katecheza Dobrego Pasterza oraz jakie jej elementy wykorzystywane są w klasycznym nauczaniu religii, a także jakie miejsce odgrywa edukacja kosmiczna w przekazywaniu treści religijnych w montessoriańskich przedszkolach i szkołach – polskich i włoskich. Opisano sposoby organizacji nauczania religii rzymskokatolickiej w tych placówkach i sformułowane zostały wnioski odnośnie do możliwości dalszego rozwoju Katechezy Dobrego Pasterza w obu krajach na rzecz pełniejszego zastosowania jej w przedszkolach i szkołach działających w tym alternatywnym systemie edukacji.

Słowa-klucze: nauczanie religii, Katecheza Dobrego Pasterza, pedagogika Montessori, wychowanie religijne, katecheza, szkoła, Polska, Włochy.

Wykaz skrótów

- CTr Jan Paweł II, Adhortacja apostolska *Catechesi tradendae* (16 października 1979).
- DOK Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Dyrektorium ogólne o katechizacji* (15 sierpnia 1997).
- Dz.U. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej.
- IN Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, "Annali della Pubblica Istruzione", Numero speciale, Florencja 2012.
- Intesa I *Intesa tra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e la Conferenza Episcopale Italiana sulle indicazioni didattiche per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole dell'infanzia e nel primo ciclo*, Rzym 1 sierpnia 2009.
- Intesa II *Intesa il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e la Conferenza Episcopale Italiana per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche*, Rzym 28 czerwca 2012.
- KKK *Katechizm Kościoła Katolickiego* (11 października 1992).
- KKKK *Kompendium Katechizmu Kościoła Katolickiego* (28 czerwca 2005).
- PDK Konferencja Episkopatu Polski, *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków 2001.
- PNR Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, *Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach*, Częstochowa 2019.
- PPK Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Częstochowa 2018.

Wstęp

Pedagogika Marii Montessori jest znana i ceniona na całym świecie. Uzyskała również aprobatę Stolicy Apostolskiej. Paweł VI w setną rocznicę urodzin włoskiej pedagog podkreślił, że:

„Maria Montessori posiadała geniusz traktowania dziecka, nawet bardzo małego, jako osoby, która ma własne prawa rozwojowe. Z tego względu należała usilnie, aby zamiast narzucania dziecku od początku praw stworzonych przez dorosłych i nieodpowiednich dla niego wychowawca, dla wypełnienia swej roli, zgodził się na wycofanie zamiast narzucania się. Jest rzeczą oczywistą, że dorosły powinien towarzyszyć dziecku, ale z całą powściągliwością, z uwagą obserwując jego pierwsze reakcje, tym bardziej, że dokonują się one w atmosferze obopólnej wolności i osobistej autonomii”.

Maria Montessori była przekonana, że postęp w dziedzinie wychowania może nastąpić wskutek zmiany sposobu patrzenia na dziecko oraz stworzenia mu odpowiednich warunków do rozwoju. Kluczowym elementem systemu pedagogicznego Włoszki stało się zorganizowanie otoczenia, które będzie stanowić odzwierciedlenie wszechświata w mikroświecie, niezbędnego do właściwego budowania osobowości człowieka, a także wprowadzenie w doświadczenie kształtowania ciszy, rozumianej jako zmaterializowane abstrakcje,

¹ „Maria Montessori eut le génie de traiter l'enfant, le tout petit enfant, comme une personne, comme un être vivant, qui a ses lois de développement propre. Dès lors, au lieu de lui imposer dès le premier abord des lois conçues par des adultes et inadaptées pour l'enfant, elle n'a de cesse que l'éducateur accepte, pour remplir son rôle, de s'effacer, au lieu de s'imposer, d'être là, certes, mais en toute discrétion, attentif aux réactions premières, de l'enfant, d'autant plus significatives qu'elles s'expriment dans un climat de liberté collective et d'autonomie personnelle”. Paweł VI, *Discours du pape Paul aux participants au congrès international consacré à „Maria Montessori et le problème de l'éducation dans le monde moderne”* (17 września 1970), w: https://w2.vatican.va/content/paul-vi/fr/speeches/1970/documents/hf_p-vi_spe_19700917_centenario-nascita-montessori.html (dostęp: 24.09.2018).

mającej zastosowanie w wychowaniu religijnym: „W ciszy, kiedy ruchy są uporządkowane, może rozwinąć się wewnętrzna wrażliwość zwana zmysłem religijnym lub zmysłem duchowym”². Odkrycie religijności dziecka przez Montessori w 1915 roku spowodowało wzbogacenie jej koncepcji o wychowanie religijne. Nie podjęła się ona jednak całościowego jego opracowania. Skupiła się głównie na przygotowaniu odpowiedniego otoczenia oraz na wprowadzeniu dzieci w liturgię. Jej wizja stanowi fundament formacji religijnej, która została niecałe czterdzieści lat później rozwinięta i dopracowana przez Sofię Cavalletti i nazwana Katechezą Dobrego Pasterza. Całe nauczanie katechetyczne Cavalletti zostało oparte na Biblii i liturgii oraz ugruntowane na metodzie znaków, a jego celem jest wychowanie do przymierza z Bogiem poprzez głoszenie Dobrej Nowiny oraz dzielenie się doświadczeniem religijnym. Obecnie Katecheza Dobrego Pasterza stosowana jest w 25 krajach świata. Do Polski dotarła na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku i wraz z rozpowszechnianiem systemu pedagogicznego Marii Montessori zainteresowanie nią stopniowo wzrasta.

W dysertacji będzie podejmowana kwestia nauczania religii w systemie pedagogicznym Marii Montessori, a badaniami zostały objęte placówki w Polsce i we Włoszech, które pracują według powyższej metody. Zawarcie w temacie pracy sformułowania „wychowanie religijne” było celowe, z zamierzeniem zebrania danych również z przedszkoli i szkół, w których nie odbywają się zajęcia z religii. Praca ma charakter teoretyczny oraz empiryczny. Posłużono się w niej badaniami porównawczymi. Wybranie do badań placówek z Polski i Włoch było celowe. Włochy są krajem, w którym powstała zarówno pedagogika Marii Montessori oraz wychowanie religijne Sofii Cavalletti zwane Katechezą Dobrego Pasterza. Problem badawczy został ujęty w formie następującego pytania: w jaki sposób zorganizowane jest nauczanie religii w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech? W związku z tak postawionym głównym problemem badawczym należało wyłonić następujące problemy szczegółowe: Czy i w jakim kształcie realizowana jest Katecheza Dobrego Pasterza w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech? Czy i jakie elementy Katechezy Dobrego Pasterza wykorzystywane są w klasycznym nauczaniu religii w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech? Czy i w jakiej formie istnieją kąciki religijne w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech? Czy i w jaki sposób wprowadzana jest koncepcja wychowania religijnego Marii Montessori? Jaki ma wpływ edukacja kosmiczna w systemie pedagogicznym Montesso-

² M. Montessori, *Odkrycie dziecka*, Łódź 2014, s. 251.

ri na przekaz treści religijnych w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech?

Aby przyjrzeć się, w jaki sposób zorganizowane jest nauczanie religii rzymskokatolickiej w placówkach montessoriańskich w Polsce i we Włoszech w roku szkolnym 2018/2019, przeprowadzono badania ankietowe wśród polskich i włoskich katechetów oraz nauczycieli pracujących w przedszkolach i szkołach w owym systemie pedagogicznym. Placówki, do których wysłano ankietę, objęte są patronatem, rekomendacją lub akredytacją lokalnych stowarzyszeń Montessori, nadzorujących ich pracę dydaktyczno-wychowawczą (Polskie Stowarzyszenie Montessori, Polska Rada Montessori, Opera Nazionale Montessori). Badania zostały wzbogacone także o hospitacje placówek, rozmowy z nauczycielami i wywiad z ks. Danielem Saottinim, dyrektorem Krajowego Biura ds. Nauczania Religii Katolickiej przy Konferencji Episkopatu Włoch. Źródłami wytworzonymi do niniejszej pracy są kwestionariusze ankiety i wywiadu.

Omawiając sposoby organizacji nauczania religii rzymskokatolickiej w placówkach Montessori, należy przyjrzeć się wpieryw dotychczasowemu stanowi badań w zakresie poruszanej tematyki. Na temat samej pedagogiki Marii Montessori powstało wiele dzieł³. Natomiast osobą, która podjęła się opracowania zagadnienia związanego z wychowaniem religijnym w tym alternatywnym systemie edukacji, jest Barbara Surma. Na uwagę zasługują jej dwie monografie. W pierwszej z nich autorka przedstawia podstawy teoretyczne pedagogiki Marii Montessori oraz inspiracje praktyczne w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w Polsce i we Włoszech. Publikacja zawiera pojedyncze odniesienia do wychowania religijnego, jednakże badaniami objęci zostali jedynie montessoriańscy nauczyciele, którzy w większości nie posiadali uprawnień do nauczania religii⁴. Celem tej pracy było „przebadanie sześciu głównych idei M. Montessori, realizowanych w placówkach włoskich i polskich, takich jak twórcze wykorzystanie systemu pedagogicznego: cele, treści, metody, formy oraz środki wychowania i kształcenia”⁵. Druga monografia dotyczy całościowego przedstawienia koncepcji wychowania religijnego dziecka stworzonej przez Sofię Cavalletti, genyzy,

³ Zob. m. in.: B. Bednarczuk, *Dziecko w klasie Montessori. Odniesienia teoretyczne i praktyczne*, Lublin 2007; B. Bednarczuk, *Osobowość autorska absolwentów klas Montessori w perspektywie doświadczeń i celów życiowych*, Kraków 2016; S. Guz, *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole. Kształcenie i osiągnięcia dzieci*, Lublin 2006; I. Sikorska, *Rozwój dziecka w przedszkolu. Stymulujące wartości wybranych systemów edukacyjnych*, Kraków 2010.

⁴ Zob. B. Surma, *Pedagogika Montessori – podstawy i twórcze inspiracje w praktyce*, Łódź 2008.

⁵ J. Dybiec, *Recepcja metody Marii Montessori w Polsce 1912–2008*, w: *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, red. B. Surma, Łódź–Kraków 2009, s. 48.

założeń teoretycznych oraz recepcji⁶. Na temat tego zagadnienia Barbara Surma opublikowała także artykuły⁷.

W polskiej literaturze nie ma wielu dzieł samej Sofii Cavalletti, a opracowania na temat jej wychowania religijnego pojawiły się stosunkowo niedawno. Podjęcie zagadnienia dotyczącego nauczania religii w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech pozwoli na poszerzenie pola badawczego związanego z ideą wychowania religijnego Marii Montessori i Sofii Cavalletti, a także na ukazanie sposobów stosowania metody Katechezy Dobrego Pasterza w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech. Poruszany temat związany jest również z zainteresowaniami autorki dysertacji, która posiada kwalifikacje z zakresu pedagogiki Montessori i wychowania religijnego Cavalletti oraz miała możliwość wykorzystania zdobytych umiejętności w praktyce podczas pracy z dziećmi w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Można mieć nadzieję, że podjęte w niniejszej pracy badania porównawcze na temat nauczania religii pomiędzy montessoriańskimi placówkami w kraju, gdzie obydwie koncepcje miały swój początek, a tymi w Polsce, w której po 1989 roku nastąpił renesans pedagogiki Marii Montessori, a wraz z nim dotarła Katecheza Dobrego Pasterza, pozwolą zobaczyć, na ile idee związane z wychowaniem religijnym Marii Montessori i Sofii Cavalletti realizowane są w montessoriańskich przedszkolach i szkołach w obu krajach.

W pierwszej kolejności przybliżone zostanie zagadnienie nauczania religii rzymskokatolickiej ukształtowanego w świetle dokumentów katechetycznych z uwzględnieniem katechizacji w kościołach lokalnych w Polsce i we Włoszech, co nastąpi w pierwszym rozdziale.

⁶ Zob. B. Surma, *Koncepcja wychowania religijnego dziecka w myśli pedagogicznej Sofii Cavalletti*, Kraków 2017.

⁷ Zob. m.in. B. Surma, *Charakterystyczne cechy formacji religijnej według koncepcji pedagogicznej Marii Montessori*, w: *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, dz. cyt., s. 213–223; B. Surma, *Jak rozmawiać z dzieckiem o Bogu? Kilka słów o programie i metodzie Katechezy Dobrego Pasterza*, „Rocznik Wydziału Pedagogicznego Ignatianum Kraków” 2010, s. 13–35; B. Surma, *Historia i pamięć w biblijno-liturgicznym przekazie katechetycznym w koncepcji Sofii Cavalletti*, „Ruch Biblijny i Liturgiczny” 2012 nr 4, s. 327–344; B. Surma, *Język biblijny – etapy wprowadzania dzieci do odczytywania znaków*, w: *Język oknem na świat – edukacja językowa w pedagogice Marii Montessori*, red. M. Miksza, Łódź 2015, s. 99–115; B. Surma, *Formacja religijna dziecka a rola dorosłego w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori na przykładzie „Katechezy Dobrego Pasterza” Sofii Cavalletti*, „Pedagogia Christiana” 2009 nr 1/23, s. 147–157; B. Surma, *Życie w relacji podstawą wychowania religijnego w koncepcji Sofii Cavalletti*, w: *Edukacja w systemie Marii Montessori – wychowaniem do wartości*, red. M. Miksza, Łódź 2014, s. 101–110.

W kolejnej części zaprezentowana będzie koncepcja wychowania religijnego dziecka według Marii Montessori oraz Sofii Cavalletti. Ukazana zostanie wizja rozwoju duchowo-religijnego dziecka oraz odpowiednio przygotowanego otoczenia, w którego skład wchodzi pomieszczenie z materiałami rozwojowymi, nauczyciel i mieszana wiekowo grupa uczniów. Ponadto przedstawiona będzie historia rozwoju idei wychowania religijnego obu włoskich autorek wraz ze wskazaniem rozkwitu systemu pedagogicznego Marii Montessori oraz Katechezy Dobrego Pasterza w Polsce.

Trzeci rozdział zawiera metodologię badań przeprowadzonych na rzecz niniejszej rozprawy, opis metody i technik badawczych oraz narzędzi i charakterystykę ankietowanych. W pracy zastosowana została metoda analizy źródeł, syntezy oraz porównawcza. Badania na rzecz niniejszej rozprawy przeprowadzono z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego wzbogaconego o kolejne dwie metody – dialogową i obserwacji. Zebrane w ten sposób dane pozwoliły na rozwiązanie sformułowanego w pracy problemu badawczego i przyczyniły się do zdobycia wiedzy na temat sposobu prowadzenia lekcji religii w montessoriańskich placówkach.

Szczegółowe zaprezentowanie wyników przeprowadzonych badań nastąpi w rozdziale czwartym. Ukazane zostaną w nim sposoby organizacji nauczania religii katolickiej w montessoriańskich przedszkolach i szkołach w Polsce i we Włoszech: miejsce Katechezy Dobrego Pasterza w ramach szkolnej lekcji religii oraz możliwości wykorzystywania jej elementów podczas klasycznego sposobu pracy. Rozważane będzie także zagadnienie dotyczące tego, czy i w jaki sposób wychowanie kosmiczne Marii Montessori może mieć wpływ na przekaz treści religijnych.

Piąty rozdział poświęcony będzie wnioskowi wynikającemu z przeprowadzonych w roku szkolnym 2018/2019 badań. Nastąpi porównanie Katechezy Dobrego Pasterza z klasyczną lekcją religii, ukazanie zalet i wad koncepcji wychowania religijnego Sofii Cavalletti oraz przedstawione zostaną perspektywy dalszego rozwoju Katechezy Dobrego Pasterza w Polsce i we Włoszech.

Nauczanie religii w dokumentach katechetycznych Kościoła katolickiego

Nauczanie religii, będące nieodzowną częścią działalności Kościoła, znalazło swoje stałe miejsce w ramach zajęć szkolnych w Polsce po wdrożeniu *Instrukcji Ministra Edukacji Narodowej dotyczącej powrotu nauczania religii do szkoły w roku szkolnym 1990/91 z dnia 3 sierpnia 1990 r.* oraz *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach* z 1992 roku wraz z podpisaniem koncordatu w 1993 roku jak i we Włoszech po porozumieniu w sprawie rewizji *Koncordatu laterańskiego* w 1984 roku oraz, rok później, po *Porozumieniu między władzami szkolnymi i Konferencją Episkopatu Włoch w sprawie nauczania religii katolickiej w szkołach publicznych*¹.

Nauczanie religii jest działaniem kościelnym, dlatego wszystkie treści nauczania i wychowania podporządkowane są temu podmiotowi. W szkole posiada ono szczególny charakter, jakim jest przenikanie na obszar kultury, jak również wchodzenie w relację z innymi dziedzinami wiedzy².

Niniejszy rozdział składa się z trzech części. Jego celem jest przedstawienie katechezy oraz nauczania religii, ich miejsca, treści, zadań, organizacji, jakie zostały zawarte w dokumentach katechetycznych Kościoła katolickiego. W pierw-

¹ Zob. Instrukcja Ministra Edukacji Narodowej dotycząca powrotu nauczania religii do szkoły w roku szkolnym 1990/1991, „Pismo Okólne” 23 (1990) nr 32, s. 4–6; Konkordat między Stolicą Apostolską i Rzeczpospolitą Polską podpisany w Warszawie dnia 28 lipca 1993 r. (Dz.U. z 1993 Nr 51, poz. 318); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i sposobów organizowania lekcji religii w szkołach publicznych z dnia 14 kwietnia 1992 r. (Dz.U. z 1992 Nr 36, poz. 155 z późn. zm.); *Ratifica ed esecuzione dell'accordo, con protocollo addizionale, firmato a Roma il 18 febbraio 1984, che apporta modificazioni al Concordato lateranense dell' 11 febbraio 1929, tra la Repubblica italiana e la Santa Sede*, „Gazzetta Ufficiale” 1985 nr 85; *Intesa tra Autorità scolastica e Conferenza Episcopale Italiana per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche*, „Gazzetta Ufficiale” 1985 nr 299.

² Por. Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Direktorium ogólne o katechizacji*, 15 sierpnia 1997, nr 73 (dalej: DOK).

szej części uwaga zostanie skupiona na dokumentach Kościoła powszechnego, wskazujących na szkolne nauczanie religii i jej relacje do katechezy. Nastąpi także ukazanie owej zależności w dokumentach Konferencji Episkopatu Polski, a na koniec zaprezentowany zostanie punkt Kościoła we Włoszech.

1. Nauczanie religii w dokumentach katechetycznych Kościoła powszechnego

Kościół katolicki rozpatruje katechezę oraz nauczanie religii w najważniejszych dokumentach katechetycznych: adhortacji apostolskiej Jana Pawła II *Catechesi tradendae*, *Katechizmie Kościoła Katolickiego* wraz z jego kompendium oraz *Dyrektorium ogólnym o katechizacji*³.

Adhortacja apostolska *Catechesi tradendae* Jana Pawła II została wydana w 1979 roku jako pierwszy papieski dokument w całości poświęcony katechezie. Stanowi on także podsumowanie synodu biskupiego zwołanego dwa lata wcześniej przez Pawła VI⁴. Papież Polak zwraca się do całego Kościoła z adhortacją, która ma się stać pomocą w głoszeniu Chrystusa. Na początku wyjaśnione zostają przedmiot i cel katechezy, którym jest Jezus i wejście z Nim w relację oraz ukazanie znaczenia i konieczności chrystocentryzmu⁵. Jan Paweł II podaje również definicję katechezy. Jest to wychowanie w wierze obejmujące „nauczanie doktryny chrześcijańskiej, przekazywane na ogół w sposób systematyczny i całościowy, dla wprowadzenia wierzących w pełnię życia chrześcijańskiego”⁶. Podstawowe cechy nauczania powinny składać się z uporządkowania według zasad, skupiać uwagę na najważniejszych kwestiach oraz odnosić się do wszystkich elementów życia chrześcijańskiego⁷. Katecheza ma stać się nie tylko prawem, ale również obowiązkiem Kościoła. Wszyscy wierzący powołani są do przekazywania nauczania jedynego Mistrza z Nazaretu⁸. Ta odpowiedzialność

³ W dysertacji zostaje pominięta *Ogólna instrukcja katechetyczna* z 1971 roku, ponieważ nowe opracowanie dokumentu zostało wdane w 1997 roku pod nazwą *Dyrektorium ogólne o katechizacji*. Por. DOK 7.

⁴ Por. P. Tomasiak, *Nowe wyzwania dla katechezy i kształcenia religijnego w szkole*, „Warszawskie Studia Teologiczne” 12 (1999), s. 243; P. Tomasiak, *Dokumenty katechetyczne Kościoła*, w: *Historia katechezy i katechetyka fundamentalna*, red. J. Stala, Tarnów 2010, s. 215.

⁵ Por. T. Panuś, *Troska Ojca Świętego Jana Pawła II o katechezę*, w: *Testis Joannis Pauli II*, red. S. Korperek, Kraków 2009, s. 341–364.

⁶ Jan Paweł II, *Adhortacja apostolska Catechesi tradendae*, 16 października 1979, nr 18 (dalej: CTr).

⁷ Por. CTr 21.

⁸ Por. CTr 5–6.

realizowana jest przez tworzących wspólnotę w różnym stopniu ze względu na pełnione przez siebie funkcje: biskupów, prezbiterów, osób zakonnych, rodziców czy katechetów. Wychowanie w wierze wypływa z sakramentu chrztu, a także z praw człowieka, gdyż każda osoba powinna mieć możliwość poszukiwania i odkrywania religii zgodnie z własnym sumieniem. Obowiązek oznacza także objęcie katechizacją wszystkich znajdujących się w Kościele, od najmłodszych, którym przekazywana jest wiara głównie w środowisku rodzinnym, przez starsze dzieci i młodzież, po osoby dorosłe. Papież zdaje sobie sprawę, że katechizacja obejmuje zróżnicowane grupy, w tym także te, które nie doświadczyły wprowadzenia w wiarę lub nie są ochrzczone, dlatego należy włączyć w ramy katechezy także misyjne nauczanie Kościoła, jakim jest ewangelizacja⁹. Oprócz konieczności właściwego wspierania osób na różnym etapie, należy wziąć również pod uwagę środowiska osób z niepełnosprawnościami fizycznymi oraz intelektualnymi¹⁰.

Jan Paweł II przypomina o podstawowych źródłach katechezy: Tradycji i Biblii oraz podkreśla znaczenie Symbolu wiary będącego wyrazem doktryny katolickiej. Prezentuje wymagania moralne i postawy życiowe zgodne z duchem Ewangelii oraz zagadnienia powiązane z katolicką nauką społeczną. Wyraża także przekonanie o dwustronnej relacji pomiędzy katechezą a sakramentami. Taki związek chroni przed wyłącznie intelektualnym pojmowaniem wiary oraz uczestnictwem w liturgii Kościoła w sposób powierzchowny¹¹. W odnowie katechetycznej na pierwszy plan wysunięta jest pedagogia wiary, a więc przekazywanie w sposób całkowity Bożego Objawienia, natomiast nie wolno zapominać przy tym o wykorzystywaniu dziedzictwa kulturowego danej społeczności¹², ludowych form pobożności oraz metod pedagogicznych, w tym memoryzacji treści, które należy stopniowo pogłębiać:

Przyswojenie pamięciowe słów Jezusa, tekstów biblijnych, Dekalogu, formuł wyznania wary, tekstów liturgicznych, ważniejszych modlitw, głównych prawd nauki chrześcijańskiej nie tylko nie uwłacza godności młodych chrześcijan, ani nie stanowi przeszkody w osobistym dialogu z Bogiem, ale jest nawet prawdziwą koniecznością [...]¹³.

⁹ Por. CTTr 14, 16, 19, 35–45; P. Tomasiak, *Dokumenty katechetyczne kościoła*, dz. cyt., s. 216–217.

¹⁰ Por. CTTr 41.

¹¹ Por. CTTr 23, 28–29; J. Szpet, *Treści i źródła katechezy*, w: *Dydaktyka katechezy. Część I*, red. J. Stala, Tarnów 2004, s. 111–112; T. Panuś, *Zasada wierności Bogu i człowiekowi i jej realizacja w polskiej katechizacji*, Kraków 2001, s. 173–241.

¹² Por. H. Wrońska, *Katecheza w świetle dokumentów Zgromadzenia Córek Maryi Wspomożycielki po Soborze Watykańskim II*, Kraków 1989, s. 69.

¹³ CTTr 55.

Powyższe elementy są używane w służbie tej pierwszej i mają wartość jedynie, gdy pomagają w przekazie wiary¹⁴. Dodatkowo niezbędne jest opracowanie nowych podręczników oraz katechizmów, które uwzględniają także kwestie związane z ekumenizmem i wzajemnym dążeniem do podtrzymywania jedności wszystkich chrześcijan¹⁵.

W ostatnim rozdziale adhortacji Jan Paweł II przedstawia nie tylko osoby odpowiedzialne za katechizację, ale również najważniejsze środowiska, w których powinna odbywać się owa posługa¹⁶. W pierwszej kolejności obowiązek zadbania o nią spoczywa na biskupach. Ich głównym zadaniem jest głoszenie Słowa oraz czuwanie nad rozwojem katechezy poprzez zadbanie o osoby prowadzące nauczanie, stosowne pomoce czy środki pieniężne potrzebne na realizację projektów. Konieczny jest dobór odpowiednich współpracowników, głównie kapłanów. To oni mają się troszczyć o organizację i koordynację pracy katechetycznej, zwłaszcza na terenie własnej parafii¹⁷. Jest to szczególne i uprzywilejowane miejsce, w którym wierni mogą wspólnie uczestniczyć w liturgii i wzrastać w życiu religijnym, dlatego to parafia „powinna pozostać krzewicielką i inspiratorką katechezy”¹⁸. Kolejnym znaczącym miejscem jest rodzina chrześcijańska.

W niej od samego początku człowiek jest katechizowany poprzez doświadczenie miłości rodziców, ich świadectwa życia wiarą czy celebracji świąt rodzinnych i przyjmowania sakramentów¹⁹. Środowisko rodzinne i parafialne wzajemnie się uzupełniają w przekazywaniu wiary dzieciom i młodzieży. Rodzice podejmują wezwanie do wychowania swojego potomstwa po katolicku, prosząc Kościół o chrzest. Otrzymują tam również wsparcie i formację własnej wiary poprzez uczestnictwo w katechezach czy różnych grupach parafialnych. Papież wspomina także o szkołach i możliwości religijnego wychowania na ich terenie. Chodzi nie tylko o placówki o charakterze katolickim, ale publiczne, które powinny uszanować wolność religijną i dozwolić na nauczanie religii zgodne z doktryną Kościoła. To tam do posługi przekazu wiary zaproszone są szczególnie osoby zakonne z charyzmatem chrześcijańskiego nauczania dzieci i młodzieży oraz

¹⁴ Por. CTr 58.

¹⁵ Por. CTr 34, 49–50.

¹⁶ Por. J. Charytański, *Główne wątki adhortacji apostolskiej*, w: *Katecheza po Soborze Watykańskim II w świetle dokumentów Kościoła*, cz. 2, red. W. Kubik Warszawa 1985, s. 120.

¹⁷ Por. CTr 63–64; A Ocytko, *Katechizacja w archidiecezji krakowskiej w latach 1990–2012*, Kraków 2013, s. 38.

¹⁸ CTr 67.

¹⁹ Por. CTr 68.

katecheci świeccy²⁰. Zaangażowanie tych ostatnich w szkolne nauczanie religii jest „najznakomitszą formą apostołstwa świeckich”²¹. Na koniec podkreślona jest także rola różnych stowarzyszeń i grup. Ich członkowie dzięki postawom chrześcijańskim w codziennej pracy stają się świadectwem życia we współczesnym świecie²².

Jan Paweł II w adhortacji dokonuje usystematyzowania zagadnień dotyczących m.in. przedmiotu, celu i treści katechezy, jednocześnie wyraża swoją prośbę do całego Kościoła katolickiego o otwarcie na działanie Ducha Świętego, które sprowadzi „nową gorliwość katechetyczną”²³.

Kolejnymi dokumentami omawianymi w niniejszym paragrafie są *Katechizm Kościoła Katolickiego* oraz jego *Kompendium*. Praca nad pierwszym z nich rozpoczęła się w 1986 roku, a do jego promulgowania doszło w 1992 roku przez Jana Pawła II. Sześć lat później Kongregacja Nauki Wiary naniósł na niego poprawki, uściślając treści niektórych zagadnień²⁴. Wydanie go miało posłużyć ukazaniu całego depozytu wiary katolickiej, odniesień do treści orędzia chrześcijańskiego, które należy przekazać podczas nauczania. Katechizm ma na celu wykład wiary i nauki Kościoła potwierdzonych przez Pismo Święte, Tradycję i Magisterium w sposób organiczny i syntetyczny²⁵. Cały dokument ma charakter chrystocentryczny²⁶ i uwzględnia zasadę wierności Bogu i człowiekowi, która ukazuje wzajemną relację, jaka zachodzi pomiędzy życiem człowieka a całym orędziem zbawczym. Jego podział związany jest z najważniejszymi wymiarami misterium chrześcijańskiego: chrzcielne wyznanie wiary, sakramenty, moralność i modlitwa. Taki układ treści ma podkreślić konieczność wiary, która ma być wyznawana, celebrowana, przeżywana oraz medytowana²⁷. Sakramenty Kościoła przedstawiono według podziału: wtajemniczenia chrześcijańskiego,

²⁰ Por. A. Długosz, *Katecheza w Kościele partykularnym*, „Katecheta” 1998 nr 6–7, s. 39–43.

²¹ CTr 66.

²² Por. CTr 70.

²³ CTr 72.

²⁴ Por. P. Tomasik, *Katechetyka fundamentalna*, w: *Historia katechezy i katechetyka fundamentalna*, red. J. Stala, Tarnów 2010, s. 219; A. Kiciński, *Kierunki rozwoju katechizmów katolickich*, „Roczniki Pastoralno-Katechetyczne” 4 (2012), s. 121.

²⁵ Por. Jan Paweł II, *Konstytucja apostolska Fidei depositum*, 11 października 1992, nr 4; *Katechizm Kościoła Katolickiego*, 11 października 1992, nr 11 (dalej: KKK); A. Kiciński, *Kierunki rozwoju katechizmów katolickich*, dz. cyt., s. 132.

²⁶ Por. T. Panuś, *Zasada chrystocentryzmu i jej realizacja w polskiej katechizacji*, Kraków 2010, s. 255–337.

²⁷ Por. M. Napieralski, *Katechizm Kościoła Katolickiego (KKK)*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. VIII, red. A. Szostek, B. Migut, E. Gigilewicz, Lublin 2000, kol. 1051–1052.

uzdrowienia i w służbie komunii, wraz z opisem sakramentaliów. Podkreślono w nim godność osoby ludzkiej, gdzie moralność jawi się w świetle *Dekalogu*, który stanowi realizację przykazania miłości Boga i bliźniego danego przez Chrystusa. Obejmuje również doniosłość i rodzaje modlitw, ze szczegółowym ujęciem *Modlitwy Pańskiej* będącej streszczeniem Ewangelii²⁸.

Dokument adresowany jest głównie do odpowiedzialnych za katechizację:

[...] każdy katecheta będzie mógł znaleźć cenną pomoc, aby przekazać w swoim lokalnym środowisku jedyny i odwieczny depozyt wiary, starając się pogodzić – z pomocą Ducha Świętego – cudowną jedność chrześcijańskiego misterium z różnorodnością potrzeb i sytuacji, w jakich znajdują się odbiorcy jego przekazu. Umiejętne zastosowanie i właściwe wykorzystanie tego posoborowego Katechizmu umożliwią ponowne ożywienie całej pracy katechetycznej prowadzonej pośród Ludu Bożego²⁹.

Dodatkowo narzędziami stosowanymi w przekazie orędzia zbawczego mają stać się umieszczone w nim przypisy biblijne, źródła patrystyczne, liturgiczne czy wypowiedzi Urzędu Nauczycielskiego Kościoła. Ponadto ma stanowić pomoc do tworzenia jego lokalnych odpowiedników, które oprócz depozytu wiary muszą dodatkowo uwzględniać konkretne środowisko i kulturę osób katechizowanych. W ten sposób dokonuje się aktualizacja Bożej pedagogii, gdzie przekaz Ewangelii dostosowany jest do konkretnego człowieka³⁰.

Kompendium Katechizmu Kościoła Katolickiego stanowi vademecum tego pierwszego. Jest to syntetyczny i zwięzły sposób przedstawienia zagadnień zawartych w *Katechizmie*. Pracę nad nim rozpoczęły się w 2003 roku na zlecenie Jana Pawła II. Nad jego redakcją czuwał kardynał Joseph Ratzinger, prefekt Kongregacji Nauki Wiary, który dwa lata później zatwierdził go jako ówczesny papież Benedykt XVI³¹. Dokument zawiera identyczną strukturę swojego pierwotnego wyznacznika i jest zależny od niego. W każdym swoim punkcie odsyła do szerszej perspektywy ujętej w *Katechizmie*. Tym, co wyróżnia *Kompendium*, jest jego dialogowa forma składająca się z 598 pytań wraz z odpowiedziami na nie³². Ma to za zadanie zachęcić czytelnika do „odkrywania ciągle nowych aspektów prawd swojej wiary”³³. Wzbogacony jest także o krótkie fragmenty

²⁸ Por. KKK 2761.

²⁹ Jan Paweł II, *List apostolski Laetamur magnopere*, 15 sierpnia 1997.

³⁰ Por. KKK 19–21; M. Napieralski, *Katechizm Kościoła Katolickiego...*, dz. cyt., kol. 1051–1052.

³¹ Por. *Kompendium Katechizmu Kościoła Katolickiego*, 28 czerwca 2005, *Wprowadzenie* (dalej: KKKK).

³² Por. A. Kiciński, *Kierunki rozwoju katechizmów katolickich*, dz. cyt., s. 134–135.

³³ KKKK, *Wprowadzenie*.

tekstów ojców Kościoła i innych wielkich świętych. Charakterystyczną cechą jest także umieszczenie ikonografii chrześcijańskiej pozostającej w związku z prezentowanymi zagadnieniami. Opatrzony są one krótką notą zawierającą opis autora i tytuł dzieła, oraz interpretację ilustracji wraz z fragmentem biblijnym lub zaczerpniętym z dzieł świętych i męczenników³⁴. Umieszczenie przed samym wprowadzeniem do dokumentu wizerunku Chrystusa Pantokratora ma za zadanie przypomnieć chrystocentryczne przesłanie *Kompendium*. Na końcu znajduje się dodatek z modlitwami oraz prawdami nauki katolickiej.

Najbardziej znaczącym dokumentem Kościoła powszechnego traktującym o katechizacji jest *Dyrektorium ogólne o katechizacji* wydane w 1997 roku, które stanowi przebudowę *Ogólnej instrukcji katechetycznej* z 1971 roku. Nowe opracowanie zostało uporządkowane i dostosowane do aktualnej działalności katechetycznego Kościoła z uwzględnieniem nowych tekstów Stolicy Apostolskiej. Redakcja *Dyrektorium* zawiera istotę sugestii i treści poprzedniego tekstu. Wzbogacona została o kontekst ewangelizacji poruszany w adhortacjach Pawła VI *Evangelii nuntiandi* i Jana Pawła II *Catechesi tradendae* oraz treści wiary obecne w *Katechizmie Kościoła Katolickiego*. Bezpośrednim jej celem jest pomoc w redagowaniu krajowych dyrektorium katechetycznych³⁵.

Dokument podzielony jest na pięć części, opatrzony wprowadzeniem i zakończeniem. Na początku autorzy przedstawiają sytuację katechezy na przestrzeni ostatnich lat oraz definiują problemy współczesnego świata³⁶. Poruszają kwestie związane z godnością każdego człowieka i jego praw, znaczeniem tożsamości kulturowej oraz koniecznością zwrócenia uwagi na sytuację religijną i moralną poprzez ewangelizację i formację. W pierwszej części katecheza zostaje ujęta jako proces ewangelizacji, poprzez którą dokonuje się pogłębienie przekazu orędzia zbawienia za pośrednictwem Kościoła³⁷. Poruszona zostaje kwestia pierwszego głoszenia, katechez wtajemniczających oraz stałego wychowania wiary będącego rozwojem życia duchowego we wspólnocie poprzez słuchanie słowa Bożego podczas homilii oraz studiowania Pisma Świętego, nauki Kościo-

³⁴ Por. KKKK, *Wprowadzenie*; A. Kiciński, *Kierunki rozwoju katechizmów katolickich*, dz. cyt., s. 134–135.

³⁵ Por. DOK 7; P. Tomasik, *Nowe wyzwania dla katechezy i kształcenia religijnego w szkole*, dz. cyt., s. 243; R. Murawski, *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce, w: Katecheza wobec wyzwań współczesności*, red. R. Czekalski, Płock 2001, s. 68–69.

³⁶ Por. P. Tomasik, *Katechetyka fundamentalna*, dz. cyt., s. 224–225.

³⁷ Por. DOK 46–49; A. Offmański, *Ewangelizacja jako zadanie szkolnej lekcji religii katolickiej*, w: *Nauczanie religii katolickiej w szkole*, red. P. Tomasik, S. Dziekoński, „Studia Katechetyczne” Warszawa 7 (2010), s. 200–201.

ła, jak również uczestnictwa w katechezach liturgicznych czy okazjonalnych³⁸. Autorzy dokumentu poddają rozważaniu temat nauczania religii w szkole i jego charakteru. Będąc przedmiotem realizowanym w systemie edukacji, wymaga systematycznego przekazu treści oraz organizacji, jednocześnie nie stanowi jedynie dodatkowej lekcji. Jego szczególną cechą jest wnikanie w kulturę oraz korelacja z pozostałymi dziedzinami wiedzy. W szkolnych realiach ma wzywać do dialogu interdyscyplinarnego. Powyższe zadania mają określać „własną naturę nauczania religii w szkole”³⁹. Rozważaniami objęto także sytuację życiową uczniów. Dla wierzących lekcja religii ma stanowić pomoc w lepszym rozumieniu orędzia zbawienia w kontekście problemów egzystencjalnych i moralnych, poszukującym ukazywać istotę wiary oraz umożliwiać przeanalizowanie własnych decyzji w świetle nauczania Kościoła, natomiast dla niewierzących staje się polem ewangelizacji⁴⁰. Roman Murawski zwrócił uwagę, iż autorzy dokumentu traktują szkolne nauczanie religii jako specyficzną formę katechezy Kościoła: „Szkoła jest jednym z *miejsc*, gdzie Kościół wykonuje swą posługę katechetyczną. Szkolne nauczanie religii jest więc w mniejszym lub większym stopniu także katechezą, a dokładniej – częścią katechezy”⁴¹.

W ostatnim rozdziale pierwszej części przedstawiona została eklezjalna natura katechezy ze względu na fakt, iż jej właściwym podmiotem jest Kościół. Natomiast ostateczny cel stanowi doprowadzenie do komunii z Chrystusem⁴². W dokumencie ukazano podstawowe zadania katechezy, które realizowane są poprzez głoszenie orędzia zbawienia i odnoszenie się do doświadczenia życia chrześcijańskiego: rozwijanie poznania wiary, wychowanie liturgiczne, formacja moralna, nauczanie modlitwy, wychowanie do życia wspólnotowego i wprowadzenie do misji⁴³. W dalszej kolejności autorzy odnieśli się do przesłania ewangelicznego oraz pedagogii wiary. Przedstawione zostały źródła orędzia katechetycznego, do których należą Pismo Święte, Tradycja, Urząd Nauczycielski Kościoła, oraz kryteria służące przedstawianiu go, z zaakcentowaniem wymiaru chrystocentrycznego

³⁸ Por. DOK 71.

³⁹ K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole polskiej*, Warszawa 2010, s. 203; por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole polskiej*, dz. cyt., s. 211.

⁴⁰ Por. DOK 75; H. Wrońska, *Katecheza a małe grupy szkolne i parafialne. Studium pastoralno-katechetyczne*, Lublin 2007, s. 38.

⁴¹ R. Murawski, *Działania katechetyczne w parafii w świetle Dyrektorium Ogólnego i Polskiego*, w: *Przesłanie dokumentów katechetycznych Kościoła w Polsce*, red. S. Dziekoński, Warszawa 2003, s. 56.

⁴² Por. DOK 80; CTTr 5.

⁴³ Por. DOK 85–86.

oraz trynitarne, jak również konieczności inkulturacji, powiązania z zasadą wierności Bogu i człowiekowi⁴⁴. Właściwy przekaz katechetyczny warunkuje stosowanie odpowiednich metod działania w przekazywaniu treści. Niezbędne jest nawiązywanie do doświadczenia ludzkiego, zaangażowanie nauczyciela i uczniów, a także uczestnictwo we wspólnotach i grupach parafialnych. Wśród metod dyrektorium wyróżnia indukcję, dedukcję, memoryzację głównych formuł wiary oraz umiejętne korzystanie ze środków masowego przekazu⁴⁵. Podejmowana jest także refleksja nad *Katechizmem Kościoła Katolickiego* w celu jego recepcji w praktyce katechetycznej⁴⁶.

W przedostatniej części ukazana jest potrzeba dostosowania przepowiadania do osób znajdujących się w konkretnych sytuacjach życiowych, uwarunkowanych poprzez kontekst społeczny, kulturowy czy psychologiczny. Podział katechezy powinien uwzględniać także wiek adresatów. Na pierwszym planie wysunięta jest troska o osoby dorosłe, którzy swoją wiarą będą mogli się dzielić w sposób szczególny w rodzinie w trakcie wychowywania potomstwa czy w miejscach pracy. Dla najmłodszych realizacja głoszenia powinna być związana bezpośrednio z wychowaniem oraz wprowadzaniem w świat Biblii i modlitwy. Objęcie młodzieży nauczaniem ma uwzględniać ich różne poziomy etapów wtajemniczenia chrześcijańskiego i charakteryzować się kształtowaniem sumienia, podejmowaniem tematów związanych z ich okresem młodzieńczym, towarzyszeniem oraz wychodzeniem z propozycją uczestnictwa w grupach i stowarzyszeniach katolickich. Dokument traktuje także o konieczności objęcia katechezą osób starszych, niepełnosprawnych oraz wywodzących się z różnych środowisk⁴⁷. Na koniec autorzy dokumentu wskazują na miejsce katechezy w kościele partykularnym. Wszystkie osoby wezwane są do posługi głoszenia w sposób odpowiedni do pełnionej przez siebie funkcji: „katecheza jest więc działaniem wychowawczym realizowanym z uwzględnieniem szczególnej odpowiedzialności każdego członka wspólnoty, w kontekście lub klimacie wspólnotowym bogatym w relacje, aby katechumeni i katechizowani czynnie włączyli się w życie wspólnoty”⁴⁸.

Najważniejszą osobą zaangażowaną w przekazywanie świadectwa wiary w diecezji jest biskup. Jego głównym zadaniem jest głoszenie Ewangelii. Powinien

⁴⁴ Por. DOK 96–97, 145; P. Tomasik, *Nowe wyzwania dla katechezy i kształcenia religijnego w szkole*, dz. cyt., s. 245.

⁴⁵ Por. DOK 150–160.

⁴⁶ Por. DOK 120.

⁴⁷ Por. DOK 172, 178, 184, 186, 189, 192.

⁴⁸ DOK 220; por. R. Murawski, *Działania katechetyczne w parafii w świetle Dyrektorium Ogólnego i Polskiego*, dz. cyt., s. 59.

zatrzaszczyć się o program katechezy dla całej diecezji oraz przygotowanie osób otrzymujących misję nauczania religii. Kolejnym gronem są prezbiterzy i liderzy wspólnot. Proboszczowie w sposób szczególny zobowiązani są do zapewnienia spójności pomiędzy diecezjalnym i parafialnym programem katechetycznym, a także wspierania formacji katechetów działających przy parafii. Osoby zakonne także spełniają istotną rolę, angażując się w ową posługę, wzbogacając ją jednocześnie o różne akcenty wypływające z ich charyzmatów i nadające świeżość działalności wychowawczej całego Kościoła. Autorzy dyrektorium kładą nacisk na wyjątkową rolę rodziny w wychowaniu religijnym. Stanowi ona Kościół domowy i jest pierwszym miejscem doświadczenia religijnego. Z tej racji rodzice powinni być wspierani przez całą wspólnotę w przekazywaniu wiary swoim pociechom dzięki różnym spotkaniom czy katechezom kierowanym specjalnie do nich. Na koniec przedstawiona jest rola osób świeckich i ich powołanie do katechizacji. Takie osoby oprócz zadania głoszenia Chrystusa wypływającego z chrztu i bierzmowania odczytują pragnienie bycia katechetami. Ze względu na misję do nauczania wydawaną przez biskupa powinni zostać poddani szczególnej formacji, by przekaz Ewangelii zachował swoją autentyczność przy jednoczesnym dostosowaniu go do konkretnych grup. Niezbędna jest znajomość Biblii i teologii oraz pedagogiki, a także zadbanie o ciągły rozwój poprzez uczestnictwo w warsztatach i szkoleniach⁴⁹.

Pod koniec dokumentu autorzy podkreślają, że „wspólnota chrześcijańska jest początkiem, miejscem i celem katechezy”⁵⁰. Dla człowieka pierwszym elementem, dzięki któremu doświadcza spotkania z Bogiem, jest jego wierzące środowisko rodzinne, centralne miejsce powinna zajmować parafia, w której odbywa się katecheza dostosowana do różnych adresatów, działające przy niej grupy oraz stowarzyszenia i ruchy⁵¹. Konferencja Episkopatu danego kraju powinna czuwać nad publikowaniem dzieł katechetycznych na skalę krajową, organizować kongresy i zadbać o właściwy przepływ informacji do diecezji. Te zaś zobowiązane są do współpracy między sobą. Konieczne jest, by oferta diecezjalnych programów katechetycznych była spójna i obejmowała wszystkie osoby znajdujące się w Kościele oraz ustalenia dotyczące praktycznego działania w celu ich realizacji⁵².

⁴⁹ Por. DOK 222–230, 240–250; T. Panuś, *Formacja nauczycieli religii katolickiej w Polsce*, w: *Nauczanie religii katolickiej w szkole*, dz. cyt., s. 258–259.

⁵⁰ DOK 254.

⁵¹ Por. DOK 255–263; H. Wrońska, *Katecheza a małe grupy szkolne i parafialne...*, dz. cyt., s. 91.

⁵² Por. DOK 268–269, 274.

Przedstawione w *Dyrektorium ogólnym o katechizacji* wskazania mają za zadanie „ukazać i wyjaśnić naturę katechezy oraz normy i kryteria, które kierują tą posługą ewangelizacyjną Kościoła”⁵³ oraz wesprzeć wszystkich zaangażowanych w jej realizację. Autorzy podkreślają także konieczność otwarcia się na Ducha Świętego, ponieważ wszystkie działania ludzkie, choć niezbędne, nie stanowią wyznacznika owocności katechetycznej.

Powyższe dokumenty Kościoła powszechnego muszą mieć swoje odzwierciedlenie w nauczaniu katechetycznym wspólnoty partykularnej. Stanowią zachętę do przełożenia ich na grunt własnego środowiska i opracowania konkretnych tekstów oraz zagadnień, które powinny zostać zrealizowane w diecezji i parafii.

2. Nauczanie religii w dokumentach katechetycznych Kościoła w Polsce

Do najważniejszych dokumentów katechetycznych dotyczących nauczania religii w Polsce należą *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce* oraz *Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach*.

Krajowe *Dyrektorium katechetyczne* zostało opracowane w 2001 roku przez Konferencję Episkopatu Polski. Biskupi, wydając dokument, chcieli z jednej strony podkreślić wartość wypracowanych zagadnień zawartych w *Dyrektorium ogólnym o katechizacji*, a z drugiej ukazać konieczność poddania działalności katechetycznej w Polsce refleksji, bowiem uwarunkowania społeczno-religijne, metodologia, dostosowanie katechezy do konkretnych miejsc i odbiorców stanowi zadanie Kościoła lokalnego⁵⁴. Dokument został podzielony na dwie części, które zostały poprzedzone wprowadzeniem opisującym sytuację duszpastersko-katechetyczną w Polsce z uwzględnieniem jej dorobku oraz wyzwań, przed którymi stoi. Wskazano, by zwrócić uwagę na wszystkie osoby znajdujące się we wspólnocie Kościoła oraz świat kultury, która wpływa na wychowanie człowieka⁵⁵. W pierwszej części dokumentu zaznaczony jest związek, „jaki łączy rozumienie katechezy w Kościele powszechnym z polską tradycją katechetyczną”⁵⁶.

⁵³ DOK 287.

⁵⁴ Por. Konferencja Episkopatu Polski, *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków 2001, *Wstęp* (dalej: PDK); R. Murawski, *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*, dz. cyt., s. 70–71.

⁵⁵ Por. PDK 8; R. Murawski, *Dyrektorium katechetyczne dla Polski*, w: *Wychowanie religijne u progu trzeciego tysiąclecia chrześcijaństwa*, red. R. Chałupniak, J. Kostorz, Opole 2001, s. 204.

⁵⁶ PDK 15.

Autorzy chcieli przez to uwzględnić wypracowany w kraju dorobek katechetyczny z poprzednich lat oraz zachować ciągłość ze spuścizną nauczania z przeszłości⁵⁷. Przypomniane zostają natura, cel i zadania katechezy, jak również jej źródła, filary oraz funkcje zawarte w *Dyrektorium ogólnym*. Ze względu na fakt, iż religia po 1990 roku wróciła do szkół, biskupi podkreślają jej ważną misję, ponieważ lekcja staje się szansą na ewangelizację osób ochrzczonych, ale zdystansowanych do wiary katolickiej, na lekcji religii można zetknąć się ze Słowem Bożym i świadkami życia chrześcijańskiego w postaci nauczycieli religii oraz innych uczniów zaangażowanych w życie parafialne⁵⁸. W dokumencie poruszono kwestię istotnych elementów katechezy: biblijnego, teologicznego czy egzystencjalnego⁵⁹. Autorzy przypominają, aby w trakcie nauczania opierać się na doświadczeniach katechizowanych w świetle Bożego Objawienia, tak by osoby mogły odkrywać działanie Chrystusa w swoim życiu i odnajdywać odpowiedzi na pytania dotyczące sensu ludzkiej egzystencji⁶⁰. Uwaga biskupów skierowana jest także w stronę inkulturacji Bożego Słowa, ukazania zależności pomiędzy wiarą a kulturą, uwzględniając odniesienia do dziejów polskiego narodu, gdzie literatura czy sztuka mogą stanowić formę poszukiwania kontaktu z Bogiem oraz dialogu z osobami niewierzącymi⁶¹.

Czwarty rozdział pierwszej części polskiego dyrektorium został poświęcony nauczaniu religii w szkole. W dokumencie uwypuklona jest relacja, jaka zachodzi pomiędzy szkolnym nauczaniem religii a katechezą. Są one ze sobą ściśle powiązane i wzajemnie się uzupełniają. Ze względu na warunki historyczne i polską spuściznę katechetyczną owa lekcja staje się „specyficzną formą katechezy”⁶², której podmiotem jest zarówno Kościół, jak i szkoła⁶³. Autorzy dokumentu wyraźnie wskazują na charakter katechetyczny szkolnego nauczania religii, gdzie owa lekcja ma podejmować jedynie wybrane cele szkoły⁶⁴. Nauczyciel zobligowany jest do realizacji planów wychowawczych i dydaktycznych danej

⁵⁷ Por. R. Murawski, *Dyrektorium katechetyczne dla Polski*, dz. cyt., s. 204–205; R. Murawski, *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*, dz. cyt., s. 73.

⁵⁸ Por. PDK 16–23, 32–36, 57.

⁵⁹ Por. H. Wrońska, *Katecheza a małe grupy szkolne i parafialne...*, dz. cyt., s. 35.

⁶⁰ Por. PDK 65–67.

⁶¹ Por. PDK 69–72.

⁶² PDK 82.

⁶³ Por. P. Tomasiak, *Nauczanie religii katolickiej w strukturze polskiej szkoły*, w: *Nauczanie religii katolickiej w szkole*, dz. cyt., s. 127.

⁶⁴ Por. PDK 82; K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole polskiej*, dz. cyt. s. 216; K. Nycz, *Szkoła miejsce katechezy*, w: *Przesłanie dokumentów katechetycznych Kościoła w Polsce*, dz. cyt., s. 17.

placówki, z drugiej strony nad jego pracą nadzór merytoryczny sprawuje organ kościelny, który jednocześnie wydaje misję kanoniczną. Szkolna lekcja religii ma stanowić dialog interdyscyplinarny, dlatego konieczna jest jej korelacja z innymi przedmiotami. Może ona przybierać różne formy od integrowania treści i celów przez uzupełnianie tych, które są pomijane, do podejmowania polemiki z nimi⁶⁵. Nauczyciel religii zobowiązany jest do sprawdzenia wiedzy, umiejętności oraz aktywności ucznia, na bazie których dokonuje wystawiania ocen, jednocześnie uwypuklone zostało nieocenianie praktyk religijnych, które są „przedmiotem osądu sumienia dokonywanego wobec Boga”⁶⁶. W ramach nauczania religii nieodzowne jest ukazywanie postaw i wartości chrześcijańskich oraz integrowanie wiary z kulturą, a także podejmowanie działalności ewangelizacyjnej ze względu na poszczególnych odbiorców szkolnego nauczania⁶⁷. Oprócz zadań wynikających ze szkolnych przepisów, nauczyciel religii powinien także m.in. w parafii, na której terenie znajduje się szkoła, przygotować liturgię z udziałem dzieci i uczestniczyć w niej oraz brać udział w realizacji planu duszpasterskiego diecezji. Biskupi zwracają uwagę na fakt, iż wszyscy uczniowie wyznania katolickiego zobligowani są do uczestnictwa w szkolnym nauczaniu religii, a rodzice niepełnoletnich dzieci powinni zapisać je na taką lekcję. Ponadto uczniowie mają prawo do zwolnienia z innych zajęć, by móc uczestniczyć w rekolekcjach wielkopostnych⁶⁸. Pod koniec rozdziału autorzy skupiają swoją uwagę na temacie programów nauczania i podręczników stosowanych w szkolnym nauczaniu religii. Opisują proces zatwierdzania ich oraz konkludują, iż katecheta korzystać może wyłącznie z tych, które zostały przyjęte przez Kościół katolicki w Polsce. Dodatkowo Konferencja Episkopatu opracowuje własny program nauczania religii, który jest wpisany na listę wszystkich zaakceptowanych przez Komisję Wychowania Katolickiego⁶⁹.

Należy podkreślić, że religia w szkole, zdaniem autorów polskiego dyrektorium, podejmuje wszystkie funkcje katechezy, jednakże w sposób pełny realizowane jest nauczanie. Wychowanie i wtajemniczenie odbywają się jedynie do pewnego stopnia, dlatego konieczne jest prowadzenie katechezy

⁶⁵ Por. P. Tomasik, *Koncepcja nauczania religii w nowych dokumentach katechetycznych Kościoła polskiego*, w: *Przesłanie dokumentów katechetycznych Kościoła w Polsce*, dz. cyt., s. 243.

⁶⁶ PDK 83.

⁶⁷ Por. A. Offmański, *Ewangelizacyjny charakter katechezy w ujęciu „Dyrektorium katechetycznego Kościoła katolickiego w Polsce”*, w: *Przesłanie dokumentów katechetycznych Kościoła w Polsce*, dz. cyt., s. 78.

⁶⁸ Por. PDK 84, 87–91.

⁶⁹ Por. PDK 96; P. Tomasik, *Koncepcja nauczania religii w nowych dokumentach katechetycznych Kościoła polskiego*, dz. cyt., s. 245–246.

parafialnej⁷⁰. Jednocześnie trzeba mieć na uwadze, iż nie może być ona kierowana jedynie do dzieci i młodzieży, ale przede wszystkim do dorosłych, od których zależy formowanie osób młodych. Wspólnota parafialna powinna zapewnić model katechezy stosownej do wieku, wykształcenia czy zainteresowania adresatów. W sposób szczególny należy poświęcić czas dla rodziców, których dzieci objęte są przygotowaniem do chrztu, pokuty i pojednania, Eucharystii oraz bierzmowania. Rodzice powinni mieć możliwość uczestnictwa w spotkaniach o charakterze katechetycznym, które poprzedzają daną uroczystość. Katecheza parafialna młodego pokolenia również związana jest z wprowadzeniem w sakramenty, a także powinna umożliwiać włączenie się do grupy lub stowarzyszenia działającego przy kościele. Taka posługa wobec dzieci i młodzieży ma ukazać, iż pierwszym miejscem katechezy jest własna parafia, a nauczanie religii nie jest tylko jednym z przedmiotów szkolnych⁷¹.

W drugiej części dokument traktuje o pracownikach posługi i organizacji katechetycznej na szczeblu ogólnopolskim, diecezjalnym i parafialnym. Biskupi przypominają o odpowiedzialności wszystkich wiernych za katechizację, od biskupów diecezjalnych, przez księży, osoby zakonne, rodziców jako pierwszych wychowawców wiary swoich pociech oraz świeckich, zwłaszcza tych, którzy podejmują trud powołania do bycia katechetami – nauczycielami religii w szkole. Ci ostatni powinni zostać poddani szczególnej formacji religijnej, moralnej i merytorycznej. Autorzy przypominają o podstawowych filarach zawartych w *Dyrektorium ogólnym o katechizacji* – „być, wiedzieć i umieć”⁷² – oraz przedstawiają konieczne zadania związane z sytuacją duszpastersko-katechetyczną w Polsce: zdynamizowanie stałego rozwoju katechetów z uwzględnieniem odpowiedzialności za niego lokalnych ośrodków, dostosowanie szkoleń i warsztatów na potrzeby odbiorców, zadbanie o stały przepływ informacji na temat rozporządzeń dotyczących stanu prawnego nauczania religii, jak również kształtowanie inteligencji emocjonalnej niezbędnej do budowania zdrowych relacji oraz wspomagania holistycznego rozwoju ucznia. Szkoła jako drugi podmiot nauczania religii także jest zobowiązana do wspierania stałej formacji katechetów w zakresie dokształcania pedagogicznego oraz dydaktycznego, by nauczyciel mógł w sposób pełny rozwijać swoje kwalifikacje zawodowe⁷³.

⁷⁰ Por. P. Tomasiak, *Katechetyka fundamentalna*, dz. cyt., s. 289; A. Offmański, *Ewangelizacyjny charakter katechezy w ujęciu „Dyrektorium katechetycznego Kościoła katolickiego w Polsce”*, dz. cyt., s. 81.

⁷¹ Por. PDK 103, 106, 111.

⁷² PDK 155; por. T. Panuś, *Formacja nauczycieli religii katolickiej w Polsce*, dz. cyt., s. 259.

⁷³ Por. PDK 152, 154; T. Panuś, *Formacja nauczycieli religii katolickiej w Polsce*, dz. cyt., s. 257–260.

W polskim dokumencie podejmowane są zagadnienia zawarte w *Dyrektorium ogólnym o katechizacji*, które domagają się uszczegółowienia wraz z uwzględnieniem specyficznych warunków katechezy w danym kraju. Autorzy podkreślają charakter ewangelizacyjny i katechetyczny szkolnego nauczania religii w Polsce, którego konfesyjność wyrażona ma zostać zarówno w treściach jak i celach⁷⁴.

Istotnym dokumentem, w którym podjęto wątek nauczania religii jest *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*. Jest to tekst skupiający się na zagadnieniach związanych z celami, treściami, zadaniami i osiągnięciami nauczyciela religii w systemie szkolnym⁷⁵. Skierowany jest głównie do twórców programów nauczania i podręczników, jak również katechetów. Episkopat Polski zwraca uwagę na konieczność opracowywania różnych programów i podręczników ze względu na specyficzne potrzeby odbiorców katechezy przy jednoczesnym zachowaniu pewnych ram nauczania katechetycznego⁷⁶. W podstawie programowej zawarte są wyjaśnienia poszczególnych zagadnień, takich jak:

- cele katechetyczne, stanowiące wymagania ogólne, które określają efekty kształcenia na poszczególnych etapach edukacyjnych,
- treści i wymagania szczegółowe ukazujące wiadomości i oczekiwane umiejętności,
- postawy ucznia, które powinny wynikać z przyswojonych treści i wymagań szczegółowych⁷⁷.

Dokument został podzielony na pięć działów dotyczących nauczania katechetycznego na poszczególnych etapach edukacyjnych: w przedszkolu, w szkole podstawowej w klasach I–IV oraz V–VIII, w szkołach ponadpodstawowych oraz specjalnych⁷⁸. Wszystkie rozdziały zawierają charakterystykę adresatów na danym etapie rozwojowym, podstawę programową, w której zawarte są

⁷⁴ Por. P. Tomasik, *Możliwości ewangelizacji w szkolnym nauczaniu religii*, „Katecheta” 2009 nr 11, s. 7; K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole polskiej*, dz. cyt., s. 216–217.

⁷⁵ Por. P. Tomasik, *Katechetyka fundamentalna*, dz. cyt., s. 319.

⁷⁶ Por. Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Częstochowa 2018, s. 10–11 (dalej: PPK).

⁷⁷ Por. PPK, s. 11–12.

⁷⁸ Ze względu na fakt, iż nauczanie religii w systemie pedagogicznym Marii Montessori zwane Katechezą Dobrego Pasterza przeznaczone jest dla dzieci w wieku 3–12 lat, oraz wzięcie pod uwagę w badaniach wyłącznie montessoriańskich przedszkoli oraz szkół podstawowych (we Włoszech: *scuola dell'infanzia, scuola primaria*), w których aktualnie odbywa się głównie edukacja wczesnoszkolna, zostaną zaprezentowane wymagania nauczania religii katolickiej odnoszące się do przedszkola i szkoły podstawowej: w Polsce klasy I–IV, we Włoszech klasy I–V.

cele katechetyczne, wraz z podporządkowanymi zadaniami katechezy treściami, wymaganiami szczegółowymi i postawami ucznia oraz zalecanymi warunkami i sposobami realizacji owej podstawy, korelacji nauczania religii z edukacją przedszkolną lub szkolną. Zwrócona jest także uwaga na konieczność współpracy środowisk wychowawczych, głównie rodziny i parafii⁷⁹.

Na etapie przedszkolnym w podstawie programowej zaprezentowano poniższe wymagania ogólne:

- odkrywanie tajemnicy osobowego Boga objawiającego ludziom swoją miłość, dzięki któremu dziecko ma możliwość zetknięcia się z miłosiernym Bogiem dzięki Jego darze stworzenia i odkupienia, a także zapoznania się z Biblią jako Słowem,
- ukazanie Jezusa Chrystusa – Syna Bożego zrodzonego z Maryi; poprzez realizację tego celu uczeń poznaje Chrystusa jak Boga i człowieka, który przychodzi na świat, naucza i zbawia, oraz dowiaduje się o szczególnej roli Maryi,
- zapoznanie z najważniejszymi wydarzeniami z życia Jezusa Chrystusa świętowanymi w roku liturgicznym, mające na celu radosne obchodzenie zbawczych wydarzeń w rodzinie i wspólnocie Kościoła,
- kształtowanie miłości do Boga i opartej na niej relacji z ludźmi, dzięki czemu dziecko zapoznaje się z przykazaniem miłości oraz poznaje poszczególne świętych⁸⁰.

Natomiast jeśli chodzi o wymagania szczegółowe, prezentujące jednocześnie wiedzę i umiejętności dziecka, powiązane są one ściśle z zadaniami katechezy:

- rozwijanie poznania wiary, umiejętność opowiadania poznanych wydarzeń z życia Jezusa, odkrywania świata i ludzi jako dzieło stworzenia, miłości, chrztu jako daru bycia dzieckiem Bożym oraz poznawania świętych,
- wychowanie liturgiczne, jako znajomość podstawowych postaw oraz przedmiotów używanych podczas Mszy Świętej oraz okresów liturgicznych wraz z przyporządkowywaniem poszczególnych wydarzeń z życia Chrystusa do nich,

⁷⁹ Wyjątek stanowi rozdział dotyczący katechezy specjalnej, w której opisane są: charakterystyka osób z niepełnosprawnościami intelektualnymi w stopniu lekkim, umiarkowanym i znacznym oraz głębokim, podstawa programowa dla uczniów z niepełnosprawnością w stopniu umiarkowanym lub znacznym z wymaganiami ogólnymi oraz zalecanymi warunkami i sposobami realizacji, a także katecheza osób ze spektrum autyzmu, z niepełnosprawnością wynikającą z uszkodzenia słuchu i wzroku oraz współpraca rodziny i parafii. Por. PPK, s. 141–163.

⁸⁰ Por. PPK, s. 21.

- formacja moralna, podczas której uczeń wyjaśnia znaczenie przykazania miłości Boga i bliźniego oraz podaje za wzór przykłady życia poznanych świętych,
- wychowanie do modlitwy jako umiejętność wykonywania poszczególnych gestów religijnych oraz wykazywanie znajomości podstawowych modlitw,
- wychowanie do życia wspólnotowego, w którym dziecko odkrywa, iż stając się dzieckiem Bożym przez chrzest, jednocześnie jest członkiem Kościoła i potrafi wymienić sposoby budowania wspólnoty,
- wprowadzenie do misji, będące sposobem okazywania owej przynależności do wspólnoty⁸¹.

Na etapie szkolnym dla klas I–IV wymagania ogólne obejmują:

- przygotowanie do sakramentów pokuty i pojednania oraz Eucharystii, będące przekazaniem właściwej wiedzy na temat powyższych sakramentów, oraz motywowanie uczniów do uczestnictwa w nich,
- ukazanie miłości Boga w darach życia, chrztu i wiary, poprzez zapoznanie z podstawowymi prawdami wiary,
- wprowadzenie w tajemnice roku liturgicznego, jako ukazanie obecności Boga oraz świętych w roku liturgicznym wraz z zachęceniem wychowanków do uczestnictwa w liturgii roku kościelnego,
- kształtowanie sumienia poprzez odróżnianie dobra od zła przy pomocy przykazań,
- prowadzenie do spotkania z Bogiem w modlitwie, modelując postawy towarzyszące podczas rozmowy z Bogiem,
- wychowanie do życia wspólnotowego w rodzinie, szkole i parafii, ukazując w nich właściwe miejsce ucznia,
- kształtowanie postaw eucharystycznych oraz postawy świadectwa⁸².

Wymagania szczegółowe dla klas I–IV są bardziej rozbudowane i nakierowane na właściwe zrozumienie i przeżycie sakramentów pokuty i pojednania oraz Eucharystii:

- rozwijanie poznania wiary, umiejętność odnajdywania śladów działania Boga w codziennym życiu, dostrzegania Jego łaski i darów, znajomości przymiotów Boga oraz Biblii jako księgi wiary i perykop odnoszących się

⁸¹ Por. PPK, s. 21–23.

⁸² Por. PPK, s. 31–32.

- do zmartwychwstania, Pięćdziesiątnicy i powtórnego przyjścia Chrystusa, działania Ducha Świętego oraz osoby Maryi,
- wychowanie liturgiczne, nakreślające sposoby obecności Boga podczas Mszy Świętej, sens wykonywanych gestów, znaków i obrzędów, znajomość sakramentów świętych (w sposób szczególnie istoty i przygotowania się do pokuty i pojednania oraz Eucharystii), okresów liturgicznych, zwyczajów związanych ze świętowaniem niedzieli i uroczystości kościelnych,
 - formacja moralna, skupienie uwagi na trosce o właściwe kształtowanie własnego sumienia oparte o dekalog, nauczania Jezusa oraz biblijne i historyczne przykłady postaw, rozróżniania dobra od zła oraz dokonywania wyborów w wolności,
 - wychowanie do modlitwy, będące opanowaniem różnych sposobów rozmowy z Bogiem, posiadaniem wiedzy na temat modlitw zawartych w Biblii i liturgii oraz osób, które stanowią wzór postaw modlitewnych,
 - wychowanie do życia wspólnotowego, będące nabyciem wiedzy na temat bezwarunkowej miłości, wartości każdego życia ludzkiego, wspólnoty rodzinnej, szkolnej i kościelnej, a także budowania relacji oraz rozpoznawania i nazywania emocji przeżywanych przez siebie i innych,
 - wprowadzenie do misji, jak umiejętność formułowania próśb do Boga, dawania świadectwa⁸³.

Biskupi na końcu obydwu działów wskazują na konieczność wspierania ucznia poprzez dostosowywanie różnych metod i form pracy, wykorzystywanie własnych aktywności dzieci, korelację poznawanych treści z innymi przedmiotami, a także wspomaganie w holistycznym rozwoju ucznia. Do rodziców natomiast należy obowiązek zadbania o praktyki religijne i włączenie do nich swoich dzieci, uczestnictwo w mszach świętych i innych wydarzeniach w parafii, szczególnie związanych z przygotowaniem do pokuty i pojednania oraz Eucharystii. Episkopat zaznaczył także, iż zadaniem autorów programów będzie skonkretyzowanie założeń zawartych w omawianej podstawie programowej, by uczniowie zostali w sposób pełny wprowadzeni w życie religijne poprzez przyjęcie sakramentów inicjacji chrześcijańskiej połączonych z procesem mi-stagogii i dawania świadectwa wiary⁸⁴.

Ostatnim omawianym dokumentem katechetycznym jest *Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach*. Jego autorem jest Komisja

⁸³ Por. PPK, s. 32–43.

⁸⁴ Por. PPK, s. 11.

Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski. Stanowi on „zapis zamierzonych zdarzeń edukacyjnych obejmujących zakładane wyniki uczenia się, czynności uczniów odnoszące się do określonego materiału nauczania oraz niezbędne warunki skutecznego i sprawnego uczenia się”⁸⁵. Trzeba mieć na uwadze, iż dokument zawiera aż siedem programów nauczania opatrzonych następującymi nazwami:

- przedszkole – *Spotykamy Jezusa*,
- szkoła podstawowa klasy I–IV – *Zaproszeni na ucztę Jezusa*,
- szkoła podstawowa klasy V–VIII – *Bóg kocha i zbawia człowieka*,
- szkoła ponadpodstawowa – liceum – *Z Bogiem w dorosłe życie*,
- szkoła ponadpodstawowa – technikum – *Z Bogiem w dorosłe życie*,
- szkoła ponadpodstawowa – branżowa I stopnia – *Ku dorosłości*,
- szkoła ponadpodstawowa – branżowa II stopnia – *Z Bogiem w dorosłym życiu*.

Poszczególne nazwy etapów odzwierciedlają ich ideę przewodnią wraz z eksponowanymi treściami: od wprowadzenia w życie religijne, poprzez sakramenty pokuty i pojednania oraz Eucharystię, mistagogię, po budowanie tożsamości chrześcijańskiej. Teksty programów rozpisane są na poszczególne grupy (przedszkole) lub klasy z tytułem roku oraz konkretne partie materiałów. Każdy z bloków tematycznych posiada swoją nazwę oraz omówione bardziej szczegółowo cele katechetyczne, treści, wymagania oraz korelację z edukacją szkolną⁸⁶. Założeniem programu jest także ukazanie konieczności przygotowania do sakramentów świętych w ramach szkolnej lekcji religii połączonej z katechezą parafialną, która widoczna jest w postaci dołączonego wykazu tematyki spotkań z rodzicami oraz w ramach duszpasterstwa katechetycznego⁸⁷. Zastosowane w dokumencie kryteria teologiczne oraz pedagogiczne umożliwiają właściwy sposób uszeregowania zagadnień, które wpływają pozytywnie na integralność całego nauczania.

W polskiej rzeczywistości istnieje różnorodność programowa w nauczaniu religii. Owo dzieło nie stanowi prezentacji jedynej właściwych programów.

⁸⁵ D. Skulicz, *Program (kształcenia, nauczania, szkolny)*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch, Warszawa 2005, s. 961.

⁸⁶ Wyjątek stanowi program religii dla wychowania przedszkolnego, podczas którego korelacja następuje na końcu działu, oraz szkoły branżowej II stopnia, gdzie odpowiedzialność za podział materiału spoczywa na nauczycielu religii. Por. Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, *Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach*, Częstochowa 20019, s. 33, 341 (dalej: PNR).

⁸⁷ Por. PNR, s. 10.

Jest to propozycja Konferencji Episkopatu i może stać się pomocą przy tworzeniu autorskich dzieł w ramach potrzeb konkretnych diecezji lub placówek edukacyjnych. Jednocześnie należy mieć świadomość, iż bazowym dokumentem jest *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, która wytycza ramy, jakie muszą być realizowane w programach, by mogły zostać zatwierdzone przez kompetentną władzę kościelną do użytku szkolnego⁸⁸.

3. Nauczanie religii w dokumentach katechetycznych Kościoła we Włoszech

Wśród głównych dokumentów włoskiego Kościoła należy wyróżnić *Il rinnovamento della catechesi* stanowiące dyrektorium krajowe, list pasterski *Insegnare religione cattolica oggi*, a także wskazania dotyczące programowania, celów kształcenia oraz rozwoju kompetencji na potrzeby nauczania religii katolickiej zawartych przy pomocy porozumień pomiędzy Konferencją Episkopatu Włoch a Ministerstwem Edukacji, Szkolnictwa Wyższego i Nauki. Dodatkowo ciekawą inicjatywą są ogólnokrajowe katechizmy dla dzieci i młodzieży wydane przez Konferencję Episkopatu Włoch.

Najważniejszym i podstawowym dokumentem Kościoła we Włoszech dotyczącym katechezy jest *Il rinnovamento della catechesi* (*Odnowa katechezy*) opublikowany 2 lutego 1970 roku. Przy jego opracowywaniu Konferencja Episkopatu Włoch czerpała z nauczania Soboru Watykańskiego II zawartego w czterech głównych dokumentach: *Sacrosantum concilium*, *Lumen gentium*, *Dei Verbum*, *Gaudium et spes*⁸⁹. Należy pamiętać, iż dokument ten powstał przed obowiązującym konkordatem, dlatego biskupi wspominają w nim o „obecności katechetów i miejscu katechezy w szkole”⁹⁰. Podjęli oni jednak próbę nadania nowego charakteru nauczaniu religii i ukierunkowania jej nie

⁸⁸ Por. P. Tomasiak, *Katechetyka fundamentalna*, dz. cyt., s. 320–321.

⁸⁹ Por. La Commissione Episcopale per la dottrina della fede, l'annuncio e la catechesi, *Annuncio e catechesi per la vita cristiana. Lettera alle comunità, ai presbiteri e ai catechisti nel quarantesimo del Documento di base Il rinnovamento della catechesi*, Rzym 4 kwietnia 2010, nr 1.

⁹⁰ R. Chałupniak, *Wychowanie religijne w szkołach europejskich*, w: *Wybrane zagadnienia z katechetyki*, red. J. Stala, Tarnów 2003, s. 187. We Włoszech wyraźne rozróżnienie terminów: „katecheza szkolna” (*la catechesi scolastica*) – „nauczanie religii katolickiej” (*l'insegnamento della religione cattolica*) oraz „katecheta” (*il catechista*) – „nauczyciel religii” (*l'insegnante di religione*) pojawia się dopiero w późniejszych opracowaniach. Zob. Conferenza Episcopale Italiana, *Insegnare religione cattolica oggi. Nota pastorale dell'Episcopato italiano sull'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche*, Rzym 19 maja 1991.

tylko na cele ewangelizacyjno-katechetyczne Kościoła, ale również na cele edukacyjne szkoły⁹¹.

Dzieło składa się z dziesięciu rozdziałów. Na początku autorzy zwracają uwagę na wizję Bożego Objawienia, misyjność Kościoła i jego odpowiedzialność za głoszenie Słowa na różne sposoby. Dokument podstawowy zawiera także informacje dotyczące odnowionej wizji wiary, rozumianej nie tylko jako przywiązanie inteligencji do prawd chrześcijańskiego przesłania, ale przede wszystkim będącej przylgnięciem umysłu i serca do osoby Chrystusa. Celem katechezy jest nie tylko przekazywanie treści wiary, ale także wychowanie do przyjęcia Jezusa, do pójścia za Nim oraz do wejścia w żywą relację z Nim, która wprowadza w tajemnicę Trójcy, Kościoła i człowieka odnowionego przez Ducha Bożego⁹². W kolejnej części przedstawione zostały źródła katechezy: Pismo Świąte, Tradycja, liturgia, które nadają jej wymiar głoszenia i kontemplacji historii zbawienia. W dokumencie ukazana jest także nowa wizja Kościoła oraz odpowiedzialność całej wspólnoty za ewangelizację i wychowanie życia wiary na mocy sakramentu chrztu i bierzmowania. Eklezjalny charakter katechezy podkreślił również jej wymiar ekumeniczny, gdzie prawidłowa znajomość różnych tradycji i wyznań chrześcijańskich powoduje ożywienie całej katechezy i czyni z niej szkołę zaangażowania na rzecz jedności⁹³.

Autorzy zwracają uwagę na konieczność katechezy nie tylko dzieci, ale również młodzieży i dorosłych. To oni są znaczącymi świadkami i wiarygodnymi głosicielami Ewangelii zdolnymi do opowiadania o swoim doświadczeniu wiary jako wychowawcy nowych pokoleń chrześcijańskich. Młodzi ludzie, którzy są otwarci na różne formy zaangażowania, muszą odkrywać na nowo Chrystusa, aby rozwijać się w wierze i nie poprzestawać na doświadczeniach okresu dzieciństwa, a nauczanie katechetyczne powinno odnosić się również do pro-

⁹¹ Por. K. Misiaszek, *Włoski model nauczania religii katolickiej*, w: *Nauczanie religii katolickiej w szkole*, dz. cyt., s. 59; K. Misiaszek, *Wychowanie religijne we Włoszech. Wychowanie katolickie w publicznej szkole włoskiej*, w: *Wychowanie religijne u progu trzeciego tysiąclecia chrześcijaństwa*, dz. cyt., s. 69; M. Cisowski, *Nauczanie religii w szkole a katecheza Kościoła na przykładzie debaty konkordatowej we Włoszech*, w: *Powołanie i służba. Księga jubileuszowa ku czci Biskupa Mieczysława Jaworskiego w 70 rocznicę urodzin*, Kielce 2000, s. 282.

⁹² Por. La Commissione Episcopale per la dottrina della fede, l'annuncio e la catechesi, *Annuncio e catechesi per la vita cristiana...*, dz. cyt., nr 2; La Commissione Episcopale per la dottrina della fede e la catechesi, *Il rinnovamento della catechesi*, Rzym 2 lutego 1970, nr 57–73.

⁹³ Por. La Commissione Episcopale per la dottrina della fede e la catechesi, *Il rinnovamento della catechesi*, dz. cyt., nr 97, 102–113.

blemów życia codziennego⁹⁴. Gdy zaś chodzi o katechezę młodego człowieka, konieczna jest troska o to, by towarzyszyć mu podczas jego duchowego rozwoju i budować atmosferę pokoju. Myślenie dziecka na wczesnym etapie związane jest z obrazami i konkretnymi doświadczeniami, z jego życiem emocjonalnym. Decydujące jest w tym czasie ukazanie świadectwa dobroci, radości oraz unikanie zbędnego werbalizmu:

Szczególnie interesujące dla katechety może być poznanie genezy koncepcji Boga w dziecku, wzbogacenie motywacji, wyjaśnienie podstaw i odpowiednie skierowanie jego drogi ku Ojcu. Lepiej jest mówić do niego w konkretnej formie o Bogu: nie o Bogu niewyobrażalnym, ani o Bogu fantastycznym, ale o upodobaniach Ojca, o Chrystusie, o Bożej Miłości do nas. W tym wieku dziecko głęboko przyswaja sobie wartości, kiedy samo coś robi i wyraża⁹⁵.

W tej fazie pierwszoplanową rolę wychowawców wiary odgrywają rodzice, którzy przez sakrament małżeństwa są wzmocnieni w swoim powołaniu chrześcijańskim i stanowią kościół domowy, w którym jest miejsce na katechezę rodzinną⁹⁶.

W *Il rinnovamento della catechesi* uwypuklona jest także rola kościoła lokalnego, w szczególności parafii, który włącza się w realizację katechez, a także szkoły⁹⁷. W społeczności parafialnej nauczanie może znaleźć odpowiednie warunki do pełnego przedstawienia Słowa Bożego, wtajemniczenia w życie Kościoła, gdzie wyznaczone do tego osoby przeprowadzą je w sposób uporządkowany i systematyczny⁹⁸. Natomiast cele i metody stosowane podczas szkolnej katechez, muszą zostać podporządkowane strukturze placówki edukacyjnej. Przesłanie

⁹⁴ Por. La Commissione Episcopale per la dottrina della fede e la catechesi, *Il rinnovamento della catechesi*, dz. cyt., nr 124, 138–139.

⁹⁵ „Può essere particolarmente interessante per il catechista conoscere la genesi del concetto di Dio nel fanciullo, per arricchire le motivazioni, chiarire i fondamenti e indirizzare opportunamente il suo itinerario verso il Padre. Conviene parlargli in forma concreta di Dio: non di un Dio inimmaginabile, né di un Dio fantastico, ma di preferenza del Padre, di Cristo, dell’Amore di Dio per noi. In questa età, il fanciullo assimila profondamente i valori, quando egli stesso fa ed esprime qualcosa”. La Commissione Episcopale per la dottrina della fede e la catechesi, *Il rinnovamento della catechesi*, dz. cyt., nr 136.

⁹⁶ Por. La Commissione Episcopale per la dottrina della fede e la catechesi, *Il rinnovamento della catechesi*, dz. cyt., nr 151–152.

⁹⁷ Por. R. Chałupniak, *Sekularyzacja szkolnej lekcji religii a narodowe dyrektorja katechetyczne we Włoszech, w Niemczech i w Polsce*, w: *Przesłanie dokumentów katechetycznych Kościoła w Polsce*, dz. cyt., s. 251.

⁹⁸ Por. La Commissione Episcopale per la dottrina della fede e la catechesi, *Il rinnovamento della catechesi*, dz. cyt., nr 147–150.

chrześcijańskie powinno zostać dostosowane do wieku rozwojowego uczniów, przedstawione w taki sposób, by uzyskać dialog z osobami poszukującymi, zachęcać do odkrywania prawdy. Autorzy dokumentu podkreślają, że oprócz osób odpowiedzialnych za szkolną katechezę, katechetami w owej przestrzeni są wszyscy, którzy dają świadectwo wiary, uczniowie i ich rodziny czy pozostali nauczyciele⁹⁹.

Ostatnie dwa rozdziały opisują wizję pedagogiczno-metodologiczną nauczania katechetycznego oraz rolę i przygotowanie osób odpowiedzialnych za jego prowadzenie. U podstaw oryginalności owej metody leży prawo wierności Bogu i człowiekowi. Jest to kryterium, na podstawie którego katecheci powinni wypracowywać swoje działania edukacyjne, gdzie punkt wyjścia katechezy będzie zależny od potrzeb i możliwości wiernych oraz uznania pierwszoplanowej roli Boga:

W ten sposób można zacząć od słowa Bożego lub od codziennego doświadczenia; można postępować według ścisłych kryteriów doktrynalnych lub podążając za aktualnymi interesami; można podkreślić potrzebę poszerzenia wiedzy, odkrycia rzeczywistości kościelnej lub pogłębienia relacji między wiarą a życiem. Nie wystarczy jednak znaleźć sposobów, które czynią dostępną prostą naukę religii, ani też, z drugiej strony, nie wystarczy odkryć technik, które rozwijają duchowe i religijne postawy człowieka, nie otwierając go zdecydowanie na wyższe światło wiary. Punktem odniesienia, który nadaje wartość całej podróży katechetycznej, jest zawsze rzeczywistość pełna i konkretna: sytuacja życiowa chrześcijanina, jego powołanie, jego mentalność wiary, jego wspólnota z Chrystusem w Kościele, jego historia w świecie, jego przeznaczenie do wieczności. Pierwszym aktem mądrości katechety, który poszukuje swojej metody wychowawczej, jest uznanie działania Boga. Bóg nie tylko objawia się i daje siebie samego, ale otwiera i podtrzymuje drogi wiary¹⁰⁰.

⁹⁹ Por. La Commissione Episcopale per la dottrina della fede e la catechesi, *Il rinnovamento della catechesi*, dz. cyt., nr 154–156; R. Chałupniak, *Sekularyzacja szkolnej lekcji religii a narodowe dyrektoriaty katechetyczne...*, dz. cyt., s. 253.

¹⁰⁰ „Così, si può partire dalla parola di Dio, o dalla esperienza quotidiana; si può procedere secondo i criteri strettamente dottrinali, o seguendo interessi di attualità; si può accentuare il bisogno di allargare le conoscenze, o di scoprire la realtà ecclesiale, o di approfondire il rapporto tra fede e vita. Non basta, comunque, trovare le vie che rendono accessibile una semplice scienza della religione; né, d'altro lato, è sufficiente scoprire le tecniche che sviluppano le attitudini spirituali e religiose dell'uomo, senza aprirlo decisamente alla luce superiore della fede. Il riferimento, che dà valore a tutto il percorso catechistico, è sempre ad una realtà piena e concreta: la situazione viva del cristiano, la sua vocazione, la sua mentalità di fede, la sua comunione con Cristo nella Chiesa, la sua storia nel mondo, la sua destinazione all'eternità. Il primo atto di sapienza del catechista, che cerca il suo metodo educativo, è il riconoscimento dell'azione di Dio. Dio non soltanto si rivela e si dona, ma apre e sostiene le vie della fede”. La Commissione Episcopale per la dottrina della fede e la catechesi, *Il rinnovamento della catechesi*, dz. cyt., nr 162–163.

Dodatkowo podstawowy dokument zawiera wiele informacji praktycznych, takich jak dobieranie materiału w taki sposób, aby ukazać centralne miejsce paschy Chrystusa oraz znaczenie liturgii. Podkreślone zostaje eklezjologiczne podejście do treści i metodologii katechezy, nauczania Kościoła powszechnego, jego historii, przykładów życia świętych. Zilustrowanie problemów współczesnego świata i sposobów dialogu wyrażonego z jasnością, łagodnością, zaufaniem i roztropnością¹⁰¹. W metodologii katechetycznej konieczna jest postawa wycofania i milczenia dająca miejsce na działanie Ducha Świętego, służby braterskiej charakteryzującej się towarzyszeniem uczniom na ich drodze poprzez udzielanie różnych propozycji i sugestii, które przyczynią się do rozwinięcia zdolności młodego człowieka oraz unikania relatywizmu i subiektywizmu. W *Il rinnovamento della catechesi* autorzy mocno podkreślają konieczność indywidualizacji i socjalizacji:

Natura ludzka jest wspólna dla wszystkich, ale każda z nich jest niepowtarzalna, ze względu na jej pierwotne cechy charakterystyczne i rytm rozwoju; ze względu na otaczającą ją uwarunkowania i postawy, które wie, jak rozwijać; ze względu na cierpienia i radości, które ją nieustannie kształtują oraz ze względu na oryginalność wezwania, które Bóg do niej kieruje¹⁰².

Metoda nauczania powinna być zharmonizowana z potrzebami wiernych, ich zainteresowaniami, zobowiązaniami, a działania dobrane w taki sposób, by rozwijać wszystkie zasoby konkretnej jednostki oraz całej grupy, ponieważ powołanie człowieka jest związane z życiem wspólnotowym na poziomie naturalnym oraz łaski. W przesłaniu katechetycznym kolejnymi istotnymi zasadami są koncentracja na osobie Jezusa Chrystusa, która nadaje znaczenie i hierarchię wartości pozostałym elementom oraz umożliwia łączenie nowych treści z uprzednio nabytymi, oraz pedagogika symbolu rozumiana jako umiejętność przybliżania wiernym przejścia od widzialnych symboli do niewidzialnych Bożych tajemnic. Owa pedagogika symbolu powoduje, że słuchacze mają możliwość spotkania się nie „z Bogiem filozofów, ale z Bogiem Abrahama, Izaaka, Jakuba, z Bogiem Jezusa Chrystusa i jego

¹⁰¹ Por. La Commissione Episcopale per la dottrina della fede e la catechesi, *Il rinnovamento della catechesi*, dz. cyt., nr 166, 180.

¹⁰² „La natura umana è comune in tutti, ma ciascuno è inconfondibile, per le sue caratterizzazioni originarie e il ritmo di sviluppo; per i condizionamenti che lo avvolgono e le attitudini che sa sviluppare; per le sofferenze e le gioie che continuamente lo plasmano e per la originalità della chiamata che Dio gli rivolge”. La Commissione Episcopale per la dottrina della fede e la catechesi, *Il rinnovamento della catechesi*, dz. cyt., nr 170.

Kościola”¹⁰³. Ostatnią wskazówką proponowaną w dokumencie jest stosowanie formuł doktrynalnych, które służą memoryzacji, a oprócz tego powinny zostać wykorzystane także jako momenty autentycznego głoszenia wiary. Autorzy dokumentu zwracają uwagę, iż powyższe wytyczne posiadają jedynie charakter ogólny i istnieje potrzeba opracowania konkretnych działań podczas tworzenia katechizmów oraz pozostałych tekstów posiadających charakter dydaktyczny¹⁰⁴.

Katecheta postrzegany jest przede wszystkim jako nauczyciel i wychowawca. Jego specyficzną funkcją ma być świadectwo nauczania, przedstawiania całego bogactwa tajemnicy Chrystusa, aby ludzie w miarę możliwości dostrzegali i rozumieli rzeczywistość Bożego objawienia. Nie powinien improwizować, ale jednocześnie musi dawać żywą naukę: „Treść wiary nie jest przekazywana tylko po to, aby była znana; katecheza czyni ją aktualną, aby słuchacz mógł wejść w konkretną relację z Bogiem przez Jezusa Chrystusa”¹⁰⁵. Ze względu na fakt, iż celem nauczania katechetycznego jest doprowadzenie do pełnego rozwoju osobowości chrześcijańskiej jednostki, katecheta pełni funkcję wychowawcy. Jego praca polega na stymulowaniu uczniów do podejmowania decyzji w duchu wolności i odpowiedzialności, weryfikacji proponowanych prawd, pielęgnowania zaangażowania we wspólnotę oraz wprowadzeniu ich do życia liturgicznego. Dzięki swojej pracy wychowawczej prowadzi wychowanków do odkrywania i realizowania cnót w ich życiu: sprawiedliwości, odwagi, prawdy, samokontroli, służby dla innych, wierności i radości¹⁰⁶. Oprócz powszechnego powołania do pracy katechetycznej całego ludu Bożego na mocy sakramentu chrztu i bierzmowania oraz dodatkowo nieocenionej roli rodziców w procesie przekazywania wiary swoim dzieciom w sposób szczególnie upoważnieni do takiej posługi są kapłani, osoby zakonne, członkowie instytutów świeckich oraz nauczyciele religii. Ich przygotowanie powinno charakteryzować się dogłębną znajomością doktryny chrześcijańskiej, metodologii nauczania, byciem

¹⁰³ „Non sia con il Dio dei filosofi, ma con il Dio di Abramo, di Isacco, di Giacobbe, con il Dio di Gesù Cristo e della sua Chiesa”. La Commissione Episcopale per la dottrina della fede e la catechesi, *Il rinnovamento della catechesi*, dz. cyt., nr 175.

¹⁰⁴ Por. La Commissione Episcopale per la dottrina della fede e la catechesi, *Il rinnovamento della catechesi*, dz. cyt., nr 178.

¹⁰⁵ „Il contenuto della fede non viene soltanto trasmesso perché sia conosciuto; la catechesi lo rende attuale, perché chi ascolta entri concretamente in comunione con Dio, per mezzo di Gesù Cristo”. La Commissione Episcopale per la dottrina della fede e la catechesi, *Il rinnovamento della catechesi*, dz. cyt., nr 187.

¹⁰⁶ Por. La Commissione Episcopale per la dottrina della fede e la catechesi, *Il rinnovamento della catechesi*, dz. cyt., nr 188.

w stałym kontakcie z Magisterium Kościoła oraz głęboką miłością względem Boga i drugiego człowieka. Rola tych ostatnich jest o tyle ważna, że realizując misję powierzoną im przez biskupa i proboszcza parafii, żyją w świecie, znają dogłębnie kontekst kulturowy, cele edukacyjne oraz metody właściwe dla różnych szkół i struktur edukacyjnych¹⁰⁷. Katecheci zajmują szczególne miejsce w przekazie treści wiary. Są oni nauczycielami, wychowawcami i świadkami wiary, ich odpowiednia formacja jest konieczna dla żywotności wspólnoty chrześcijańskiej, która w decydujący sposób zależy od obecności i wartości katechetów: „[...] najpierw są katecheci, a potem katechizmy, a wcześniej są to wspólnoty kościelne. Tak jak wspólnota chrześcijańska nie może być poczęta bez dobrej katechezy, tak samo nie można począć dobrej katechezy bez udziału całej wspólnoty”¹⁰⁸.

Dokument *Il rinnovamento della catechesi* pomimo upływu czasu posiada swoją stałą wartość, jaką jest ukazanie wizji Bożego Objawienia, znaczenia Kościoła i całej wspólnoty wierzących w przekaz wiary, źródeł oraz celu katechezy, znaczenie katechetów i ich formacji. Stanowi również impuls do opracowania na nowo kierunków duszpasterskich oraz katechizmów we Włoszech¹⁰⁹.

Na temat samego nauczania religii w szkole biskupi włoscy wypowiedzieli się w liście pasterskim z 1991 roku, który zawiera trzy główne wątki owego zagadnienia: jego naturę i cel, nauczyciela odpowiedzialnego za przekazywanie prawdziwego nauczania Kościoła oraz umieszczenie lekcji religii w szerszej perspektywie, wykraczającej poza ramy szkolne¹¹⁰. Jest to dokument, w którym nie stosuje się zamiennie terminów „nauczanie religii” – „katecheza szkolna” czy „nauczyciel religii” – „katecheta”¹¹¹. Można w nim również zauważyć odejście od celów ewangelizacyjno-katechetycznych lekcji religii na rzecz jej zgodności wyłącznie z celami szkoły¹¹².

¹⁰⁷ Por. La Commissione Episcopale per la dottrina della fede e la catechesi, *Il rinnovamento della catechesi*, dz. cyt., nr 193–197.

¹⁰⁸ „[...] prima sono i catechisti e poi i catechismi; anzi, prima ancora, sono le comunità ecclesiali. Infatti come non è concepibile una comunità cristiana senza una buona catechesi, così non è pensabile una buona catechesi senza la partecipazione dell’intera comunità”. La Commissione Episcopale per la dottrina della fede e la catechesi, *Il rinnovamento della catechesi*, dz. cyt., nr 200.

¹⁰⁹ Por. La Commissione Episcopale per la dottrina della fede, l’annuncio e la catechesi, *Annuncio e catechesi per la vita cristiana..*, dz. cyt., nr 5–6.

¹¹⁰ Por. Conferenza Episcopale Italiana, *Insegnare religione cattolica oggi...*, dz. cyt., nr 2.

¹¹¹ Por. Conferenza Episcopale Italiana, *Insegnare religione cattolica oggi...*, dz. cyt., nr 1–36.

¹¹² Por. K. Misiaszek, *Wychowanie religijne we Włoszech. Wychowanie katolickie w publicznej szkole włoskiej*, dz. cyt., s. 69–71; R. Chałupniak, *Wychowanie religijne w szkołach europejskich*, dz. cyt., s. 188–189.

W pierwszej części autorzy wskazują, iż nauczanie religii stanowi służbę wychowawczą, która ma na celu kształtowanie osobowości uczniów i obejmuje ich pełny rozwój. Wpisuje się w kontekst życia szkolnego, a także dostosowane jest do celów, metod oraz nowych programów szkolnych¹¹³. Nauczanie religii w swoich treściach powinno ukazywać człowieka jako odkrywcę i obserwatora otaczającej go rzeczywistości, również jej elementu religijnego, która przejawia się w historii, kulturze i konkretnym doświadczeniu ludzi, jednocześnie pomagając poznać siebie i swój wewnętrzny świat w odniesieniu do Boga i proponować koncepcję życia według zasad moralnych, które rozwijają osobistą i społeczną dojrzałość. Dodatkowo w dokumencie zaakcentowana została konieczność przedstawiania źródeł religii katolickiej, a więc Biblii, Tradycji oraz nauczania Magisterium. Na pierwszych etapach edukacji centralne miejsce powinna zajmować osoba i zbawcze dzieło Jezusa Chrystusa, a na wyższych szczeblach należy wzbogacać uczniów o wiedzę i dawać możliwość porównania wiary katolickiej z wartościami obecnymi w innych religiach, a także poza nimi¹¹⁴. Uczestnicy szkolnej lekcji religii powinni nabyć umiejętność „analizowania religii oraz religijnych doświadczeń indywidualnych i społecznych, które znajdują swój określony wymiar w kulturze”¹¹⁵. Biskupi podkreślili, że nauczanie religii katolickiej nie ma za zadanie przedstawienia historii religii czy ogólnej kultury religijnej, ale ukazanie religii katolickiej, a w szczególności jej kulturowego i historycznego znaczenia we Włoszech. Co więcej, ze względu na charakter służebny wobec holistycznego rozwoju człowieka, a także katolickie korzenie kraju, zagadnienia związane z chrześcijaństwem powinny posiadać swoje odzwierciedlenie w edukacji, dlatego lekcja religii powinna być proponowana wszystkim uczniom niezależnie od wyznania, podczas której będą mogli poznawać wartości w duchu katolickim i rozważać różne problemy obecne w ich przestrzeni kulturowej¹¹⁶. Pod koniec pierwszej części dokumentu biskupi uka-

¹¹³ Por. M. Cisowski, *Nauczanie religii w szkole a katecheza Kościoła na przykładzie debaty konkordatowej we Włoszech*, dz. cyt., s. 284; K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole włoskiej po konkordacie z 1984 roku*, Warszawa 1999, s. 147; P. Tomasik, *Regulacje prawne nauczania religii*, w: *Wybrane zagadnienia z katechetyki*, dz. cyt., s. 77–78.

¹¹⁴ Por. Conferenza Episcopale Italiana, *Insegnare religione cattolica oggi...*, dz. cyt., nr 8.

¹¹⁵ R. Chałupniak, *Wychowanie religijne w szkołach europejskich*, dz. cyt., s. 188–189.

¹¹⁶ Por. Conferenza Episcopale Italiana, *Insegnare religione cattolica oggi...*, dz. cyt., nr 7, 10–11; K. Warchałowski, *Nauczanie religii i szkolnictwo katolickie w konkordatach współczesnych*, Lublin 1998, s. 100–102; F. Tombolini, *L'insegnamento religione cattolica nella prospettiva interculturale e del dialogo interreligiosa per una scuola che cambia*, Rzym 2002, s. 87; H. Wrońska, *Katecheza a male grupy szkolne i parafialne...*, dz. cyt., s. 31–32.

zują różnice pomiędzy nauczaniem religii a katechezą, podkreślając jednocześnie komplementarność obydwu form ze względu na te same treści i adresatów. Jednocześnie zwrócono uwagę na określenie celów i metod szkolnej lekcji, które muszą być zgodne z celami szkoły i proponowane według metodologii właściwej dla różnych klas: „Jest to podstawowe wyjaśnienie, które umożliwiałoby odróżnienie nauczania religii katolickiej od innych form nauczania religijnego właściwych dla wspólnoty chrześcijańskiej, takich jak katecheza parafialna, rodzinna lub grup kościelnych”¹¹⁷.

W kolejnych punktach przedstawiona jest sylwetka nauczyciela religii, jego profesjonalizm oraz zaangażowanie edukacyjne. Po pierwsze jako pracownik szkoły powinien posiadać odpowiednie kwalifikacje zawodowe zgodne z obowiązującymi przepisami prawnymi. Jako człowiek wiary jest osobą wzbudzającą zainteresowanie tym, czego uczy, dzięki spójności życia i przekonaniu, z jakim prowadzi nauczanie. Powinien posiadać umiejętności planowania i oceniania, być kreatywny, otwarty na innowacje, badania oraz eksperymenty. Spoczywa na nim odpowiedzialność za odnawianie swojego przygotowania teologicznego, pedagogicznego, dydaktycznego oraz nauczania zgodnie z Magisterium i programem szkolnym. Winien charakteryzować się poszukiwaniem syntezy i jedności w nauczaniu poprzez znajomość relacji pomiędzy wiarą i kulturą, ewangelią i historią oraz potrzebami uczniów i ich aspiracjami. Jego nauczanie wymaga ciągłej zdolności do weryfikacji swoich działań. Ze względu na fakt, iż nauczanie religii katolickiej skierowane jest do wszystkich uczniów, nauczyciel ma za zadanie wspierać otwarty i konstruktywny dialog oraz konfrontację, jaka zachodzi pomiędzy uczniami, jednocześnie proponując takie punkty odniesienia, które pozwolą na jednolite i syntetyczne zrozumienie treści i wartości religii katolickiej w świetle wolnych i odpowiedzialnych decyzji. Autorzy listu ukazują także relację, jaka powinna zachodzić pomiędzy wspólnotą kościelną a społecznością szkolną. Nauczyciel religii zobligowany do regularnego uczestnictwa w kursach organizowanych przez swoją diecezję pozostaje w ciągłej łączności z Kościołem, który nie neguje szkolnych ram nauczania, ale je wzmacnia i precyzuje, gwarantując godność zawodową i moralną nauczyciela

¹¹⁷ „E questa una precisazione basilare, che permette di distinguere l'insegnamento della religione cattolica dalle altre forme di insegnamento religioso che sono proprie della comunità cristiana, come la catechesi parrocchiale, familiare o dei gruppi ecclesiali”. Conferenza Episcopale Italiana, *Insegnare religione cattolica oggi...*, dz. cyt., nr 13; por. M. Cisowski, *Nauczanie religii w szkole a katecheza Kościoła na przykładzie debaty konkordatowej we Włoszech*, dz. cyt., s. 284; K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole włoskiej po konkordacie z 1984 roku*, dz. cyt., s. 181.

przy jednoczesnym niezachwianiu jego statusu prawnego jako członka grona pedagogicznego¹¹⁸. Biskupi w liście podkreślili znaczenie nie tylko księży czy osób zakonnych, ale także świeckich pełniących funkcję nauczycieli religii, którzy stanowią wielkie bogactwo dla szkół publicznych ze względu na swój specyficzny charakter posługi, jakim jest bycie świadkiem Chrystusa we współczesnym świecie¹¹⁹.

Ze względu na fakt, iż odpowiedzialność edukacyjna powinna spoczywać na całym społeczeństwie, końcowe rozważania biskupów dotyczą konieczności współpracy wszystkich zainteresowanych na rzecz nauczania religii, samych uczniów, ich rodziców, wspólnoty katolickiej i chrześcijańskiej, ludzi kultury oraz tych, którzy podejmują starania wobec podtrzymywania i krzewienia wartości: „Nauczanie religii katolickiej w rzeczywistości nie jest wyłączną własnością Kościoła katolickiego, ale cennym dziedzictwem, które należy do szkoły, a zatem do wszystkich tych, którzy z różnych powodów są zaangażowani w proces edukacyjny”¹²⁰.

Informacje dotyczące nauczania religii katolickiej i jej celów edukacyjnych zostały zawarte w porozumieniach pomiędzy Ministerstwem Edukacji, Szkolnictwa Wyższego i Nauki a Konferencją Episkopatu Włoch. Najnowsze dokumenty dotyczące lekcji religii dla przedszkola i szkoły podstawowej zatwierdzono w 2009 i 2012 roku¹²¹. Pierwszy z nich traktuje o celach kształcenia oraz rozwoju

¹¹⁸ Por. Conferenza Episcopale Italiana, *Insegnare religione cattolica oggi...*, dz. cyt., nr 17–23; J. Szpet, *Formacja nauczycieli religii w Europie w: Nauczanie religii katolickiej w szkole*, dz. cyt., s. 247–248; K. Misiaszek, *Włoski model nauczania religii katolickiej*, dz. cyt., s. 74–75. Pomimo iż nauczyciel religii posiada identyczne prawa i obowiązki co pozostali członkowie grona pedagogicznego, jest on zatrudniany na okres jednego roku. Jest to spowodowane praktyką Kościoła polegającą na wystawianiu zaświadczeń o zdatności do pełnienia zawodu nauczyciela religii tylko na taki okres. Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole włoskiej po konkordacie z 1984 roku*, dz. cyt., s. 185; R. Chałupniak, *Wychowanie religijne w szkołach europejskich*, dz. cyt., s. 191; Rozmowa z nauczycielem religii katolickiej we Włoszech, 13 kwietnia 2019, badania własne.

¹¹⁹ Por. Conferenza Episcopale Italiana, *Insegnare religione cattolica oggi...*, dz. cyt., nr 33–34; F. Tombolini, *L'insegnamento religioso cattolico nella prospettiva interculturale...*, dz. cyt., s. 91.

¹²⁰ „L'insegnamento della religione cattolica, infatti, non è proprietà esclusiva della Chiesa cattolica, ma patrimonio di valore che appartiene alla scuola, e quindi a tutti coloro che, a vario titolo, sono coinvolti nel processo educativo”. Conferenza Episcopale Italiana, *Insegnare religione cattolica oggi...*, dz. cyt., nr 30.

¹²¹ W dysertacji pominięto omówienie dokumentu powstałego na bazie przeprowadzonego eksperymentu we Włoszech w latach 1998–2000: Settore Insegnamento della Religione Cattolica della Conferenza Episcopale Italiana, *Documento conclusivo della sperimentazione nazionale sull'IRC per la formazione dei docenti di religione della scuola dell'infanzia, della scuola elementare, della*

kompetencji i stanowi program nauczania religii katolickiej dla przedszkola i pierwszego cyklu szkoły¹²².

Cele rozwoju kompetencji związane są ściśle z dziedzinami wiedzy, przedmiotami, a także:

[...] wskazują ścieżki kulturowe i edukacyjne, które należy przejść, i pomagają sfinalizować działania edukacyjne na rzecz integralnego rozwoju ucznia. W szkole pierwszego cyklu cele są kryteriami do oceny oczekiwanych kompetencji, a w ich ramach czasowych mają charakter nakazowy, zobowiązując w ten sposób instytucje szkolne do tego, aby każdy uczeń mógł je osiągnąć w celu zagwarantowania jednoci systemu krajowego i jakości usług. Szkoły mają swobodę, ale również są odpowiedzialne za zorganizowanie się i wybranie najbardziej odpowiedniej ścieżki, aby umożliwić uczniom osiągnięcie najlepszych wyników¹²³.

Natomiast cele kształcenia:

[...] określają dziedziny nauki, wiedzę i umiejętności uznawane za niezbędne do osiągnięcia celów rozwoju kompetencji. Są one wykorzystywane przez szkoły i nauczycieli w działaniach związanych z programem nauczania, z uwzględnieniem warunków kontekstowych, dydaktycznych i organizacyjnych, mając na celu zróżnicowane i skuteczne nauczanie¹²⁴.

scuola media inferiore, della scuola secondaria superiore, „Notiziario Ufficio Catechistico Nazionale” 31 (2002) nr 5, ponieważ jest obecnie przestarzały. Por. Wywiad z ks. Danielem Saottinim, dyrektorem Krajowego Biura ds. Nauczania Religii Katolickiej przy Konferencji Episkopatu Włoch, 28 maja 2019, badanie własne.

¹²² Por. Wywiad z ks. Danielem Saottinim..., dz. cyt.; *Intesa tra il Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca e la Conferenza Episcopale Italiana sulle indicazioni didattiche per l’insegnamento della religione cattolica nelle scuole dell’infanzia e nel primo ciclo*, Rzym 1 sierpnia 2009 (dalej: Intesa I); Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*, „Annali della Pubblica Istruzione”, Numero speciale, Florencja 2012, s. 83–84 (dalej: IN).

¹²³ „[...] indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l’azione educativa allo sviluppo integrale dell’allievo. Nella scuola del primo ciclo i traguardi costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, sono prescrittivi, impegnando così le istituzioni scolastiche affinché ogni alunno possa conseguirli, a garanzia dell’unità del sistema nazionale e della qualità del servizio. Le scuole hanno la libertà e la responsabilità di organizzarsi e di scegliere l’itinerario più opportuno per consentire agli studenti il miglior conseguimento dei risultati”. IN, s. 18. Pierwszy cykl nauczania dotyczy klas I–V szkoły podstawowej (*scuola primaria*) oraz klas I–III szkoły średniej pierwszego stopnia (*scuola secondaria di primo grado*). Por. IN, s. 31.

¹²⁴ „[...] individuano campi del sapere, conoscenze e abilità ritenuti indispensabili al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze. Essi sono utilizzati dalle scuole e dai docenti nella loro attività di progettazione didattica, con attenzione alle condizioni di contesto, didattiche e organizzative mirando ad un insegnamento ricco ed efficace”. IN, s. 18.

Ponadto pogrupowanie są w moduły tematyczne oraz stworzone w odniesieniu do trzyletniego okresu nauczania w przedszkolu, pięcioletniego w szkole podstawowej oraz trzyletniego okresu szkoły średniej pierwszego stopnia. Ze względu na konieczność zagwarantowania skutecznych postępów w nauce owe cele w szkole podstawowej zostały utworzone także pod koniec trzeciej klasy¹²⁵.

Dla przedszkoli cele dotyczące nauczania religii rozpisane są według krajowych wytycznych i ponadto zawierają identyczną nazwę co pięć obszarów dotyczących celów kształcenia, opatrzone są notatką odnoszącą się do religii katolickiej:

- ja i inni – w którym dziecko poznaje dzięki słuchaniu Ewangelii Jezusa Chrystusa oraz Jego nauczanie, dowiaduje się o Bogu Ojcu oraz Kościele jako wspólnocie wierzących, rozwija poczucie własnej wartości oraz wchodzi w relacje z innymi, należącymi także do różnych tradycji kulturowych i religijnych,
- ciało w ruchu – jako umiejętność rozpoznawania własnego i innych doświadczenia religijnego oraz manifestowania swojej wewnętrznej natury, wyobraźni i emocji,
- język, kreatywność, ekspresja – stanowiące zaznajamianie z chrześcijańską tradycją, symbolami, gestami, modlitwami,
- przemówienia i słowa – skupiające się na poznaniu nowych pojęć związanych z religią katolicką oraz wzbogaceniu słownictwa,
- znajomość świata – mająca na celu odkrywanie świata jako daru Bożego oraz rozwijanie poczucia odpowiedzialności za rzeczywistość, w której dziecko żyje¹²⁶.

Cele nauczania religii dotyczące pierwszego cyklu zostały podzielone na cztery obszary tematyczne, których zadaniem jest ukazanie centralnego miejsca osoby Jezusa Chrystusa: Bóg i człowiek (ukazanie chrześcijaństwa z perspektywy historycznej i doktrynalnej), Biblia i źródła, język religijny (w formie werbalnej i niewerbalnej), wartości etyczne i religijne. Dodatkowo są one wyszczególnione w taki sposób, aby zostały zrealizowane kolejno: po trzeciej i piątej klasie szkoły podstawowej oraz trzeciej klasie szkoły średniej pierwszego stopnia. Natomiast realizacja celów w zakresie rozwoju umiejętności została przedstawiona na koniec szkoły podstawowej i średniej pierwszego stopnia.

¹²⁵ Por. IN, s. 18–19.

¹²⁶ Por. Intesa I; IN, s. 24–29, 83–84.

Na koniec trzeciej klasy szkoły podstawowej cele nauczania dotyczące obszaru tematycznego, jakim jest Bóg i człowiek, mają przedstawić Boga jako Stwórcę i Ojca, który zawiera przymierze z człowiekiem, misterium życia, śmierci i zmartwychwstania Chrystusa, Kościół i jego misję oraz modlitwę jako dialog. W drugim dziale ukazana jest struktura Biblii i poznawanie najważniejszych wydarzeń i postaci w niej zawartych, w szczególności historii stworzenia, kluczowych epizodów Ewangelii i Dziejów Apostolskich. W obszarze dotyczącym języka religijnego zaakcentowane jest poznawanie chrześcijańskich znaków i symboli w świętach Bożego Narodzenia i Wielkanocy oraz gestów liturgicznych. W wartościach etycznych i religijnych nacisk położony jest na poznanie moralności opartej na przykazaniu miłości Boga i bliźniego, która stanowi podstawy ludzkiego współlnienia¹²⁷.

Na koniec piątej klasy szkoły podstawowej realizacja celów odbywa się poprzez ukazanie w pierwszej części znajomości głównych treści wiary katolickiej, przedstawienie Chrystusa jako Pana, który ukazuje Ojca poprzez głoszenie Królestwa Bożego i czynienie cudów, sakramentów Kościoła jako znaków zbawienia i działania Ducha Świętego. Ponadto uczniowie zdobywają wiedzę na temat podstawowych struktur Kościoła katolickiego, jego historii oraz dialogu ekumenicznego i międzyreligijnego. W kolejnym bloku tematycznym następuje zdobywanie informacji na temat gatunków literackich Biblii oraz rozwijanie umiejętności odczytywania głównego przesłania tekstów, rekonstrukcji podstawowych etapów życia Jezusa w kontekście historycznym, społecznym, politycznym i religijnym pierwszych wieków, zaznajamianie z ikonografią chrześcijańską, pozyskiwaniem wiedzy na temat innych źródeł dotyczących religii katolickiej, żywotów świętych oraz umiejętnością porównywania Pisma Świętego z księgami innych religii. W zagadnieniu dotyczącym języka religijnego ukazane są wartość ciszy, która umożliwia spotkanie z Bogiem, samym sobą oraz drugim człowiekiem, znaczenie Świąt Bożego Narodzenia i Wielkanocy w kontekście Ewangelii i celebracji Kościoła, a także odczytywanie sposobów interpretowania wiary chrześcijańskiej poprzez sztukę sakralną na przestrzeni wieków. W ostatnim obszarze dotyczącym wartości etycznych i religijnych uczniowie mają możliwość rozpoznania w życiu i nauczaniu Chrystusa propozycji dokonywania odpowiednich wyborów dotyczących własnego życia oraz odkrywania znaczenia sensu istnienia świata i człowieka w kluczu katolickim i porównywania go z odpowiedziami zawartymi w innych religiach niechrześcijańskich¹²⁸.

¹²⁷ Por. Intesa I; IN, s. 85–86.

¹²⁸ Por. Intesa I; IN, s. 86–87.

Cele w zakresie rozwoju kompetencji na koniec szkoły podstawowej realizowane są w taki sposób, aby uczeń mógł poznać Boga jako Stwórcę i Ojca, zastanawiał się nad życiem Jezusa i potrafił powiązać treść Ewangelii oraz pozostałych fragmentów biblijnych i odnieść je do własnego życia, a także rozpoznawał chrześcijańskie znaczenie Świąt Bożego Narodzenia i Wielkanocy przy jednoczesnym odkrywaniu ich wartości w doświadczeniu osobistym, rodzinnym i społecznym, uznawał Biblię za świętą księgę chrześcijan i Żydów oraz podstawowy dokument kultury włoskiej i potrafił odróżnić ją od ksiąg innych religii. Ponadto powinien uświadomić sobie, że Kościół stanowi wspólnotę ludzi wierzących w Chrystusa, którzy są zaangażowani we wprowadzanie w życie Jego nauczania, a także znaczenie sakramentów i pielęgnować pragnienie poznania ich wartości w życiu chrześcijan¹²⁹.

W *Porozumieniu* zawartym w 2012 roku biskupi przypominają, iż nauczanie religii katolickiej oferowane jest wszystkim uczniom, a uczestnictwo w tych zajęciach stwarza pole do refleksji dotyczącej sensu ludzkiego życia, dobra i zła czy wyboru wartości. Ponadto stanowi okazję do poznania chrześcijaństwa, które jest częścią historycznego i kulturowego dziedzictwa Włoch, jak również pozwala uchwycić ważne aspekty tożsamości społeczeństwa oraz sprzyja budowaniu relacji między ludźmi różnych kultur i religii. Dokument ukazuje także kryteria dotyczące kwalifikacji nauczyciela religii oraz tworzenia podręczników¹³⁰.

Na koniec warto rozszerzyć omówienie inicjatywy Konferencji Episkopatu Włoch, którą stanowi program inicjacji chrześcijańskiej, składający się z trzech dokumentów dotyczących katechumenatu dorosłych, refleksji nad katechezą wtajemniczającą dzieci w wieku 7–14 lat oraz odnowy i pogłębienia dróg wiary osób dorosłych. Inicjatywa biskupów nie jest związana bezpośrednio z nauczaniem religii. Adresowana jest głównie do działalności katechetycznej w rodzinach i grupach parafialnych¹³¹. Jako pomoc w realizacji odnowy wiary

¹²⁹ Por. Intesa I; IN, s. 85.

¹³⁰ Por. *Intesa per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche*, Rzym 28 czerwca 2012 (dalej: Intesa II). Podręczniki muszą spełniać kryteria zawarte w porozumieniu z 2009 roku oraz być zgodne z doktryną Kościoła katolickiego. Zob. Conferenza Episcopale Italiana, *Indicazioni per la concessione del nulla osta ai libri di testo per l'insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica*, „Notiziario della Conferenza Episcopale Italiana”, 46 (2012) nr 4, s. 206–207.

¹³¹ Por. Conferenza Episcopale Italiana, *L'iniziazione cristiana. 1. Orientamenti per il catechumenato degli adulti, Nota pastorale del Consiglio episcopale permanente 31 marzo 1997*, w: *L'iniziazione cristiana. Documenti e orientamenti della Conferenza Episcopale Italiana*, red. Ufficio Catechistico Nazionale, Leumann (Torino) 2004, s. 19–57; Conferenza Episcopale Italiana, *L'iniziazione cristiana. 2. Orientamenti per l'iniziazione dei fanculli e dei ragazzi dai 7 ai 14 anni*, 23 V 1999, w: *L'iniziazione*

utworzone zostały przez Episkopat ogólnokrajowe katechizmy dla odpowiednich grup adresatów. Szczególną uwagę należy poświęcić owym katechizmom przeznaczonym dzieciom do 14 roku życia¹³².

Katechizm dla najmłodszych odbiorców w wieku do 5 lat pod tytułem *Lasciate che i bambini vengano a me* (*Pozwólcie dzieciom przychodzić do mnie*) skierowany jest głównie do rodziców, którzy są proszeni o zachęcanie swoich pociech do spotkania z Jezusem Chrystusem. Jest on dostosowany do pierwszego i stopniowego wtajemniczenia w życie chrześcijańskie, ma za zadanie angażować całą wspólnotę kościelną do realizacji tego zadania. Biskupi podkreślają, że nie może on stanowić dodatku dla rozwoju wiary dorosłych, ale ma na celu uzmysłowić rodzicom, iż dzieci posiadają zdolność i potrzebę nawiązania kontaktu z Bogiem, przyjęcia radosnego głoszenia Ewangelii oraz celebrowania jej w swoim życiu, ponieważ „czas dzieciństwa ma wartość samą w sobie, a nie jest tylko oczekiwaniem na dorosłość”¹³³. Ów katechizm ukazuje drogę, która powinna zacząć się we wczesnym dzieciństwie, by mogła być realizowana na kolejnych etapach życia przy wzajemnym zaangażowaniu dorosłych i dzieci do wspólnego wzrastania w wierze i ubogacania się nią. Szczególne miejsce poświęcone jest Biblii, tak by najmłodszy mogli poznawać i spotykać Jezusa na kartach Pisma Świętego. Zadaniem rodziców jest wprowadzanie dziecka, które jeszcze nie jest w stanie czytać, by mogło wsłuchiwać się i zrozumieć przesłanie historii zbawienia począwszy od opowiadania o stworzeniu, grzechu pierworodnym, najważniejszych postaciach Starego Testamentu po wydarzenia z życia Chrystusa przedstawione według cyklu świąt roku liturgicznego: Zwiastowania Pańskiego, Bożego Narodzenia, Trzech Króli, Wielkanocy czy Zesłania Ducha Świętego. Ponadto uwaga skierowana jest na ukazywanie modeli postaw życia chrześcijańskiego oraz wychowanie do modlitwy od jej spontanicznego wy-

cristiana..., dz. cyt., s. 59–82; Conferenza Episcopale Italiana, *L'iniziazione cristiana. 3. Orientamenti per il risveglio della fede e il completamento dell'iniziazione in cristiana in età adulti*, 8 VI 2003, w: *L'iniziazione cristiana...*, dz. cyt., s. 83–118; W. Osiał, *Katecheza w odnowionym programie wtajemniczenia chrześcijańskiego we Włoszech – analiza wybranych cech katechezy i użyczenia pod adresem praktyki*, „Katecheta” 2007 nr 11, s. 24.

¹³² Zob. *Il catechismo per l'iniziazione cristiana dei bambini. Nota dell'Ufficio Catechistico Nazionale per l'accoglienza e l'utilizzazione del catechismo „Lasciate che i bambini vengano a me”*, w: http://www.educat.it/documento.jsp?d=GR9_0&tipoDoc=CDB (dostęp: 2.02.2019); *Il Catechismo per l'iniziazione cristiana dei fanciulli e dei ragazzi. Nota dell'Ufficio Catechistico Nazionale della CEI per l'accoglienza e l'utilizzazione del Catechismo CEI*, w: http://www.educat.it/documento.jsp?d=GR0_2&tipoDoc=PCI (dostęp: 2.02.2019).

¹³³ „Infatti il tempo dell'infanzia ha valore in se stesso e non soltanto in attesa dell'età adulta”. *Il catechismo per l'iniziazione cristiana dei bambini...*, dz. cyt., nr 1.

rażania po wprowadzenie w psalmy jako modlitwy całego Kościoła. Biskupi zwracają uwagę, iż Kościół budowany jest z dziećmi w domu, ale musi być połączony z duszpasterską troską rodziny. Ponadto katechizm należy podać do wiadomości wszystkim nauczycielom pracującym w przedszkolu, ponieważ nauczanie religii i katecheza parafialna pozostają w harmonii i wzajemnie się uzupełniają¹³⁴.

Kolejny katechizm przeznaczony dla wychowanków w wieku 6–14 lat podzielony jest na cztery tomy, które realizowane są w dwu- lub trzyletnich etapach¹³⁵. Stanowią one kontynuację drogi stopniowego rozwoju wiary i wtajemniczenia w życie chrześcijańskie w ramach wspólnot kościelnych, gdzie akcent zaangażowania kierowany jest w stronę działalności katechetów i grup przy parafii. Pierwsza część *Io sono con voi (Ja jestem z wami)* skierowana jest do dzieci w wieku 6–8 lat i ukazane jest w niej centralne miejsce Chrystusa, jego śmierć i zmartwychwstanie jako pełne objawienie miłości Boga. Katechizm oparty jest na katechezie biblijnej, liturgicznej, moralnej i wspólnotowej z akcentem na inicjację liturgiczno-sakramentalną skoncentrowaną na chrzcie i Eucharystii. W drugim tomie *Venite con me (Pójdźcie ze mną)*, przeznaczonym dla uczniów wieku 8–10 lat, szczególny nacisk kładziony jest doświadczenie wiary we wspólnocie parafialnej przez formację moralną, celebrację sakramentu pokuty i pojednania oraz Eucharystii. Kolejna część *Sarete miei testimoni (Będziecie moimi świadkami)* dla osób w wieku 11–12 lat nastawiona jest na przeżywanie wiary jako służby, świadczenie o Chrystusie w grupie rówieśniczej, uczestnictwo w życiu i misji Kościoła. W tym czasie następuje także inicjacja liturgiczno-sakramentalna skoncentrowana na sakramencie bierzmowania, która w okresie 12–14 lat podczas przerabiania ostatniego tomu katechizmu *Vi ho chiamato amici (Nazwałem was przyjaciółmi)* zostaje pogłębiona poprzez jego celebrację, rozwój moralności oraz zaangażowanie w pracę i służbę misyjną. Celem powyższego podziału katechizmu było zachęcenie korzystających z niego do ponownego odkrycia wartości chrztu świętego poprzez świadome przejście przez pozostałe sakramenty: pokutę i pojednanie, Eucharystię i bierzmowanie¹³⁶.

Utworzenie krajowych katechizmów jest ciekawą inicjatywą ukazującą troskę włoskiego Kościoła o katechezę rodzinną i parafialną, która w jej realizację angażuje całą wspólnotę.

¹³⁴ Por. *Il catechismo per l'iniziazione cristiana dei bambini...*, dz. cyt., nr 7–9, 20.

¹³⁵ Por. W. Osiał, *Katecheza w odnowionym programie wtajemniczenia chrześcijańskiego w kościele we Włoszech – motywy odnowy i dokumenty programowe*, „Katecheta” 2007 nr 9, s. 28.

¹³⁶ Por. *Il Catechismo per l'iniziazione cristiana dei fanciulli e dei ragazzi...*, dz. cyt., nr 14–15, 22.

We Włoszech wskazania dotyczące programu nauczania religii katolickiej zatwierdzone i umieszczone są w porozumieniach pomiędzy Konferencją Episkopatu Włoch a Ministerstwem Edukacji, Szkolnictwa Wyższego i Nauki oraz rozpisane na poszczególne cykle: okresu przedszkolnego, szkoły podstawowej, średniej pierwszego oraz drugiego stopnia. W szkole podstawowej dodatkowo podzielony jest on na dwie części, z realizacją celów kształcenia po trzeciej i po piątej klasie. Natomiast podział materiału na poszczególne klasy leży w gestii twórców podręczników oraz nauczycieli. Sposób realizacji lekcji religii katolickiej w Polsce zawarty jest w *Podstawie programowej Kościoła katolickiego w Polsce* oraz w *Programie nauczania religii katolickiej Kościoła katolickiego w Polsce*, w których cele katechetyczne rozpisane są w kluczu zadań katechezy umieszczonych w *Dyrektorium ogólnym o katechizacji*. We Włoszech taki podział widoczny jest raczej w katechizmach ogólnokrajowych przeznaczonych dla katechezy parafialnej, co stwarza pole na przygotowanie uczniów do przyjęcia sakramentów. W przedszkolach cele nauczania religii nie są osobno rozpisane, tylko mieszczą się w głównych celach wychowania na tym etapie, a w szkole podstawowej rozplanowane są według własnego klucza dotyczącego bloków tematycznych.

Różne podejścia do nauczania religii w obydwu krajach są wynikiem odmiennego ustanowienia konfesyjności. W Polsce charakter nauczania religii wypływa z ujęcia katechetyczno-ewangelizacyjnego, gdzie głównym podmiotem odpowiedzialnym za nauczanie religii jest Kościół. Decyduje on nie tylko o treściach, ale także celach, zadaniach i metodach. Szkolna lekcja nastawiona jest wtedy na realizację wszystkich funkcji katechezy (nauczania, wychowania, wtajemniczenia) i jedynie wybranych celów szkoły¹³⁷. We Włoszech konfesyjność ujmowana jest jako informacyjno-wychowawcza¹³⁸. Nauczanie religii jest „wyznaniowe na poziomie treści materialnych, ale szanuje świeckość szkoły na poziomie celów i metody”¹³⁹. Jest zatem konfesyjne w treści, ale już nie w celach. Stanowi propozycję kulturalną, bowiem zasady katolicyzmu są częścią dziedzictwa historycznego tego narodu¹⁴⁰. Ponadto widoczne jest jasne rozróżnienie pomiędzy lekcją religii a katechezą do tego stopnia, iż w nowych dokumentach

¹³⁷ Por. P. Mąkosa, *Współczesne ujęcia nauczania religii w europejskim szkolnictwie publicznym*, „Roczniki Pastoralno-Katechetyczne” 3 (2011), s. 125–126.

¹³⁸ Por. P. Mąkosa, *Współczesne ujęcia nauczania religii w europejskim szkolnictwie publicznym*, dz. cyt., s. 127–128.

¹³⁹ F. Pajer, *Nauczanie religii*, w: *Słownik katechetyczny*, red. J. Gevaert, K. Misiaszek, Warszawa 2007, s. 632.

¹⁴⁰ Por. K. Misiaszek, *Wychowanie religijne we Włoszech. Wychowanie katolickie w publicznej szkole włoskiej*, dz. cyt., s. 77–78; K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole*

nie używa się zamiennie pojęć „nauczyciel religii” – „katecheta” czy „nauczanie religii” – „katecheza szkolna”. Miejsce nauczyciela religii jest w szkole, który prowadzi lekcję religii, zaś katecheta angażuje się w działalność przy parafii¹⁴¹.

Kolejny rozdział dysertacji odnosić się będzie do koncepcji wychowania religijnego dziecka w systemie pedagogicznym Montessori. Zostanie w nim przedstawiona wizja Marii Montessori oraz Sofii Cavalletti. Pomimo iż sama włoska pedagog nie opracowała ostatecznie w całościowy sposób edukacji religijnej w ramach swojej metody, to niektóre jej idee i pomysły zostały wykorzystane przez Cavalletti w *Katechezie Dobrego Pasterza*. Ten sposób pracy z dziećmi w ramach wychowania religijnego zyskał dużą popularność i został wprowadzony nie tylko do ośrodków parafialnych, ale także do montessoriańskich placówek.

włoskiej po konkordacie z 1984 roku, dz. cyt., s. 145; M. Cisowski, *Nauczanie religii w szkole a katecheza Kościoła na przykładzie debaty konkordatowej we Włoszech*, dz. cyt., s. 283–184.

¹⁴¹ Por. R. Chałupniak, *Wychowanie religijne w szkołach europejskich*, dz. cyt., s. 191; R. Chałupniak, *Aktualna sytuacja katechezy we Włoszech*, w: https://opoka.org.pl/biblioteka/T/TA/TAK/9912F_03.html (dostęp: 3.04.2019).

Koncepcja wychowania religijnego dziecka według Marii Montessori i Sofii Cavalletti

Pedagogika Marii Montessori jest znana w wielu krajach świata. Mogłoby się wydawać, że będzie najbardziej doceniana we Włoszech ze względu na pochodzenie jej autorki. Paradoksalnie dopiero od niedawna można zauważyć zwiększone zainteresowanie nią i jej metodą w tym kraju. Główną przyczyną tego stanu było ciągłe poddawanie krytyce wypowiedzi Montessori pod kątem filozoficznym czy teologicznym, co spotkało się różnymi reakcjami społeczeństwa. Związane to było z językiem, jakim posługiwała się Włoszka, a także z jej kontaktami z Towarzystwem Teozoficznym, przez co nadinterpretowano wypowiedzi Montessori, nadając im niewłaściwy charakter¹. Ówczesne głosy krytyki znalazły swoje odzwierciedlenie również w Polsce². Ostatecznie jej eksperyment opisany w *Domach dziecięcych*, a także pozostałe dzieła na temat wychowania religijnego otrzymały błogosławieństwo papieży Piusa X i Benedykta XV³. Na temat wypracowanej przez Montessori pedagogiki pozytywnie wypowiedzieli się również Paweł VI i Jan Paweł II⁴.

Zdaniem Małgorzaty Mikszy zakwalifikowanie poglądów Marii Montessori do jednego z kierunków czy ruchów pedagogicznych nie jest możliwe. Związane jest to nie tylko z przedziałem czasowym jej życia, ale głównie ze

¹ Maria Montessori bardzo ubolewała nad tym faktem. Por. M. Montessori, *O kształtowaniu się człowieka*, Warszawa 2019, s. 41–44.

² Por. B. Surma, *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, Łódź 2008, s. 20–21; B. Surma, *Koncepcja wychowania religijnego dziecka w myśli pedagogicznej Sofii Cavalletti*, Kraków 2017, s. 58–60; F. De Giorgi, *Rileggere Maria Montessori. Modernismo cattolico e rinnovamento educativo*, w: M. Montessori, *Dio e il bambino e altri scritti inediti*, Brescia 2013, s. 10, 76–87.

³ Por. F. De Giorgi, *Rileggere Maria Montessori...*, dz. cyt., s. 47–48, 63.

⁴ Por. Paweł VI, *Discours du pape Paul aux participants au congrès international consacré à „Maria Montessori et le problème de l'éducation dans le monde moderne”* (17 września 1970), w: https://w2.vatican.va/content/paul-vi/fr/speeches/1970/documents/hf_p-vi_spe_19700917_centenario-nascita-montessori.html (dostęp: 24.09.2018); Jan Paweł II, *Angelus* (6 sierpnia 1995), w: http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/it/angelus/1995/documents/hf_jp-ii_ang_19950806.html (dostęp: 30.04.2018).

względu na specyficzny rozwój całej metody⁵. Niemniej skupiając się na wkładzie Montessori w wychowanie religijne dziecka, jak zauważa Tadeusz Panuś, należy przypisać Włoszkę, w ramach głównych kierunków katechetycznych XX wieku, do nurtu pedagogicznego w katechezie, ponieważ związana z paryskim stowarzyszeniem L'Oeuvre du Chatéchisme działała jako jego członek na rzecz stosowania w wychowaniu religijnym metody aktywnej⁶. Jeśli zaś chodzi o nauczanie Sofii Cavalletti, trzeba zwrócić uwagę, że jej koncepcja, mimo iż zaczęła się rozwijać w 1954 roku, a więc dwa lata po śmierci Marii Montessori, jest z nią ściśle związana. Świadczy o tym choćby zastosowanie pedagogicznych założeń opracowanych przez tę pierwszą, a dotyczących podejścia do dziecka czy specyficznej roli nauczyciela w odpowiednio przygotowanym otoczeniu. Jak będzie można prześledzić, wychowanie religijne zaproponowane przez Cavalletti będzie posiadać charakter kerygmacyjny, a także, ze względu na długofalowy eksperyment, da się zauważyć ślady katechezy integralnej.

Celem niniejszego rozdziału jest ukazanie koncepcji wychowania religijnego według Marii Montessori oraz Sofii Cavalletti. Na początku zostanie nakreślony rys historyczny rozwoju wychowania religijnego według obu autorek we Włoszech oraz w Polsce. Następnie zostaną uwypuklone podobieństwa oraz różnice występujące w poglądach Montessori i Cavalletti w patrzeniu na człowieka w jego okresie wczesnego dzieciństwa wraz z towarzyszącymi mu potrzebami rozwojowymi. Trzeba mieć na uwadze, że Cavalletti czerpała z nauczania Montessori i jej wizja kształtowała się w wyniku obserwacji dziecka podczas pracy w środowisku religijnym. Natomiast koncepcja pedagogiczna tej pierwszej wynikała z badań o charakterze znacznie szerszym i skupiała swoją uwagę na rozwoju fizycznym oraz psychiczno-duchowym dziecka. Ostatni paragraf skoncentrowany będzie na roli odpowiednio przygotowanego otoczenia, w którego skład wchodzi zarówno nauczyciel, jak też materiały rozwojowe przeznaczone dla ucznia.

1. Historia rozwoju wychowania religijnego Marii Montessori i Sofii Cavalletti we Włoszech i w Polsce

Maria Montessori zaczęła pracować nad swoim systemem już podczas swojej lekarskiej praktyki, studiując dzieła Jeana Itarda i Édouarda Séguina oraz po-

⁵ Por. M. Miksza, *Miejsce Marii Montessori (1870–1952) w klasyfikacjach prądów, kierunków i ruchów pedagogicznych*, w: *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, red. B. Śliwierski, Kraków 2000, s. 104.

⁶ Por. T. Panuś, *Główne kierunki katechetyczne XX wieku*, Kraków 2001, s. 55.

czątkowo zajmując się dziećmi z deficytami rozwojowymi. Przełomem okazał się rok 1907, kiedy to zaproponowano jej pracę z dziećmi z ubogiej dzielnicy Świętego Wawrzyńca w Rzymie i otwarto tam pierwszą placówkę Casa dei Bambini⁷. W swojej książce wydanej dwa lata od rozpoczęcia eksperymentu edukacyjnego opisała swoje obserwacje i w planie zajęć w Domu Dziecięcym oprócz nauk moralnych zamieściła także czas na wspólną modlitwę⁸. W następnych latach zaczęto otwierać kolejne placówki, pierwszymi były domy w Mediolanie pod dyktando Anny Marii Maccheroni, bliskiej współpracownicy włoskiej lekarki⁹. W 1909 roku Maria Montessori prowadziła pierwszy kurs dla nauczycieli, w którym uczestniczyła Adele Costa Gnocchi. To właśnie z nią i kilkoma innymi nauczycielkami rok później 10 listopada złożyła tymczasowe śluby zakonne¹⁰. Stało się to początkiem utworzenia międzynarodowego ruchu montessoriańskiego, jednak wspominając owe wydarzenie dwa lata przed swoją śmiercią, Montessori była przekonana o konieczności istnienia zgromadzenia zakonnego wspierającego jej metodę. Uważała, że współpraca z Kościołem mogłaby jeszcze bardziej przyczynić się do budowania kultury chrześcijańskiej¹¹. Dzięki inicjatywie Amerykanów w 1913 roku w Rzymie odbył się pierwszy międzynarodowy kurs. W tym czasie w Polsce zaczęło się zainteresowanie pedagogiką Montessori oraz została przetłumaczona książka włoskiej lekarki z języka francuskiego, stanowiąca niepełną wersję oryginału¹². W drugim międzynarodowym kursie w 1914 roku w Rzymie uczestniczyła Aleksandra Gustowiczówna, która po swoim powrocie do kraju zaczęła wprowadzać włoską metodę w placówkach¹³. Zainteresowanie pedagogiką Montessori i jej recepcja na ziemiach polskich rozwinęła się głównie za sprawą pedagogów pracujących z dziećmi w ochronkach, wprowadzania elementów systemu montessoriańskie-

⁷ Por. Association Montessori Internationale, *Maria Montessori: a centenary anthology 1870–1970*, Amsterdam 1970, s. 12; M. Montessori, *Odkrycie dziecka*, Łódź 2014, s. 36–37.

⁸ Por. M. Montessori, *Domy dziecięce*, Warszawa 2005, s. 74.

⁹ Por. M. Montessori, *Odkrycie dziecka*, dz. cyt., s. 40.

¹⁰ Por. M. Miksza, *Zrozumieć Montessori. Czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Kraków 2017, s. 103–104.

¹¹ Por. Gruppo spirituale vicino a Montessori, *Progetto di Unione*, w: M. Montessori, *Dio e il bambino e altri scritti inediti*, dz. cyt., s. 351; B. Pyzik, *Pedagogika Marii Montessori w przedszkolu – od teorii do praktyki*, „Rocznik Wydziału Pedagogicznego WSFP Ignatianum w Krakowie” 2010, s. 130–131; E. Łatacz, *Recepcja teorii pedagogicznej Marii Montessori w Polsce do roku 1939*, Łódź 1996, s. 12.

¹² Por. J. Dybiec, *Recepcja metody Marii Montessori w Polsce 1912–2008*, w: *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, red. B. Surma, Łódź–Kraków 2009, s. 36; B. Surma, *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, dz. cyt., s. 24.

¹³ Por. E. Łatacz, *Recepcja teorii pedagogicznej Marii Montessori...*, dz. cyt. s. 26.

go wraz z Ovide'a Decroly'ego, Friedricha Wilhelma Froebla oraz artykułów publikowanych w czasopismach bądź wydawanych monografiach¹⁴.

Maria Montessori rozwijała swoją koncepcję również poza granicami kraju, podróżując po Europie i Ameryce, prowadząc kursy, szkolenia oraz zakładając stowarzyszenia. Otwierane były placówki korzystające w edukacji z jej metody. Jako jedna z pierwszych osób odpowiedziała na dekret papieża dotyczący przygotowania dzieci do Eucharystii, a drugie wydanie jej książki otrzymało błogosławieństwo Benedykta XV¹⁵. Ze względu na niemożność wypracowania koncepcji nauczania religijnego w duchu nowej metody u sióstr franciszkanek, a także znoszenie religii ze szkół publicznych przez ówczesną włoską partię polityczną¹⁶ uczona z Chiaravalle podjęła zaproszenie Anny Marii Maccheroni do przyjazdu do Barcelony, gdzie został wdrożony eksperyment dotyczący wychowania religijnego dzieci¹⁷. Jego opis włoska pedagożka umieściła w swojej książce *I bambini viventi nella Chiesa (Dzieci żyjące w Kościele)* opublikowanej w 1922 roku.

Wśród Polaków uczestniczących w kursach prowadzonych przez samą Montessori należy wspomnieć również Helenę i Zbigniewa Łubieńskich, Urszulę Ledóchowską oraz Wandę Szeptycką. Małżeństwo Łubieńskich współpracowało z włoską pedagog, Helena zainspirowana pedagogiką Montessori połączyła ją z ideą wychowania Marceliny Darowskiej, współzałożycielki Sióstr Niepokalanek, opracowując własną pedagogikę religijną. Ze względu na obawy przed wybuchem wojny nie wrócili oni jednak do Polski. Helena Łubieńska pracowała we Francji, a jej książki dotyczące systemu Montessori nie odegrały znaczącej roli w ojczyźnie¹⁸. Urszula Ledóchowska przyczyniła się do rozpowszechnienia informacji dotyczącej organizowanego kursu w Rzymie w 1931 roku. Wspólnie z Łubieńską hospitała placówki. Utrzymując przyjacielskie stosunki z włoską doktor, miała możliwość zapoznania się z kolejnymi, niepublikowanymi pismami dotyczącymi wychowania religijnego autorstwa Marii Montessori: *Il mistico*

¹⁴ Por. H. Raczek, *Recepcja poglądów Marii Montessori w teorii i praktyce pedagogicznej Drugiej Rzeczypospolitej*, w: *Metoda Marii Montessori. Historia i współczesność*, red. S. Guz, Lublin 1994, s. 33–34; E. Brańska, *Twórcze poszukiwania – innowacje i eksperymenty w wychowaniu przedszkolnym*, w: *Metoda Marii Montessori. Historia i współczesność*, dz. cyt., s. 26.

¹⁵ Por. F. De Giorgi, *Rileggere Maria Montessori...*, dz. cyt., s. 47–48.

¹⁶ Por. M. Montessori, *L'autoeducazione*, Mediolan 2016, s. 309–310.

¹⁷ Por. M. Montessori, *I bambini viventi nella Chiesa*, Neapol 1922, s. 5–12; G. Alatri, *Maria Montessori e l'educazione morale, spirituale e religiosa nelle scuole dell'infanzia*, w: *La cura dell'anima in Maria Montessori. Educazione morale, spirituale e religiosa dell'infanzia*, red. L. De Sanctis, Rzym 2018, s. 56–59.

¹⁸ Por. E. Łatacz, *Recepcja teorii pedagogicznej Marii Montessori...*, dz. cyt., s. 18–19.

dramma (*Dramat mistyczny*) i *La vita in Cristo* (*Życie w Chrystusie*). Otrzymała również zgodę na zakładanie montessoriańskich szkółek w Polsce i możliwość wysyłania na szkolenia postulantek¹⁹. Natomiast sama Wanda Szeptycka po ukończonym kursie, na którym poruszana była także kwestia wychowania religijnego, nie miała możliwości wykorzystać zdobytej wiedzy i umiejętności w praktyce na ziemiach polskich²⁰.

Włoska lekarka ze względu na brak swojego poparcia wobec partii politycznej i samego Benita Mussoliniego w 1934 roku została zmuszona do wyjazdu z ojczyzny, a jej placówki systematycznie zaczęto zamykać. Przeprowadziła się do Hiszpanii, a następnie Holandii i jeździła na kongresy oraz kursy poza granicami Włoch²¹. W tym czasie główna siedziba międzynarodowego stowarzyszenia Montessori (Association Montessori Internationale – AMI), założonego w 1929 roku, została przeniesiona z Niemiec do Holandii²². Podczas II wojny światowej Maria Montessori mieszkała głównie w Indiach, prowadząc kursy i szkolenia, podczas gdy jej recepcja na kontynencie europejskim została zatrzymana. Przez swoje kontakty z teozofami wielokrotnie posądzana była o dzielenie ich poglądów, jednak sama zainteresowana oraz ówczesny przewodniczący towarzystwa nie potwierdzili jej przynależności do koła teozofów. Znamienny po tym kątem okazał się pierwszy montessoriański kurs religijny w Kodaikanal, we wrześniu 1943 roku, po którym uczona z Chiaravalle otrzymała list z podziękowaniem od uczestników – księży, zakonnic, katolickich świeckich, ale także braminów i muzułmanów, w tym również tych, którzy postanowili przejść na chrześcijaństwo po odbytych szkoleniach²³. W 1946 roku wróciła do Europy i zamieszkała w Barcelonie, a następnie już na stałe osiedliła się w Amsterdamie. W międzyczasie prowadziła jeden z najważniejszych kursów w Londynie, który stał się podstawą dla dzisiejszych szkoleń organizowanych przez AMI²⁴. Rok później przybyła do Włoch na zaproszenie rządu. Podczas jej wizyty zostało reaktywowane włoskie

¹⁹ Por. E. Łatacz, *Recepcja teorii pedagogicznej Marii Montessori...*, dz. cyt., s. 29–31.

²⁰ Por. E. Łatacz, *Recepcja teorii pedagogicznej Marii Montessori...*, dz. cyt., s. 42–44; J. Dybiec, *Recepcja metody Marii Montessori w Polsce 1912–2008*, dz. cyt., s. 39.

²¹ Por. P. Trabalzini, *Maria Montessori – nauka i społeczeństwo*, w: *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, dz. cyt., s. 29; P. Trabalzini, *Costruire la scienza della pace*, w: *La cura dell'anima in Maria Montessori...*, dz. cyt., s. 165–166; A. Scocchera, *Maria Montessori. Una storia per il nostro tempo*, Rzym 2017, s. 80–81.

²² Por. M. Miksza, *Zrozumieć Montessori*, dz. cyt., s. 108–110.

²³ Por. F. De Giorgi, *Rileggere Maria Montessori...*, dz. cyt., s. 88–89.

²⁴ Por. R. Montessori, *Przedmowa*, w: M. Montessori, *Wykłady londyńskie 1946*, Warszawa 2019, s. 21.

stowarzyszenie Montessori (Opera Nazionale Montessori)²⁵, a jej poglądów broniła Luigia Tincani²⁶. 26 maja 1947 roku zorganizowała konferencję na temat pedagogiki włoskiej lekarki, wygłaszając prelekcję poddającą krytyce uprzedzenia wobec montessoriańskiej idei. Miała ona możliwość spotkać się osobiście z Marią Montessori oraz zaaranżować ich prywatną audyencję u papieża Piusa XII. Warto także wspomnieć, iż zwolennikiem owej metody był Giovanni Battista Montini (Paweł VI), a w trakcie kongresu w San Remo 1949 roku ks. Vincenzo Ceresi mówił o duchu religijnym w metodzie Montessori²⁷.

Książki włoskiej pedagog dotyczącej wychowania religijnego powstały w latach dwudziestych i trzydziestych XX wieku: *I bambini viventi nella Chiesa* (*Dzieci żyjące w Kościele*), *La vita in Cristo: Anno liturgico* (*Życie w Chrystusie: Rok liturgiczny*), *La Santa Messa spiegata ai bambini* (*Wyjaśnienie Mszy Świętej dzieciom*), *La guida* (*Przewodnik*), *Il libro aperto* (*Otwarta księga*), *Il mistico dramma* (*Dramat mistyczny*), *La sette parole di Gesù Crocifisso* (*Siedem słów Jezusa ukrzyżowanego*), *Dio e il bambino* (*Bóg i dziecko*). Niestety tylko kilka z nich doczekało się publikacji za życia swojej autorki²⁸.

Metoda Montessori za panowania reżimu włoskiego i w trakcie wojny została wycofana z Włoch. Ponowny rozkwit rozpoczął się dopiero po śmierci jej twórczyni²⁹. Dzięki zaangażowaniu i współpracy z AMI Mario Montessori³⁰ prowadził kursy i kongresy, rozszerzając pedagogikę swojej matki³¹. W międzyczasie Opera

²⁵ Por. E. M. Standing, *Maria Montessori. Her Life and Work*, Nowy Jork 1998, s. 70.

²⁶ Luigia Tincani (1889–1976) – założycielka żeńskiego zgromadzenia zakonnego Misjonarek Szkoły (Unia św. Katarzyny ze Sieny – Misjonarki Szkoły) oraz Uniwersytetu w Rzymie LUMSA (*Liberta Università Maria Ss. Assunta*); współpracowała z papieżem Piusem XII i ks. Giovannim Battistą Montinim (Pawłem VI). 20 maja 1947 roku towarzyszyła Marii Montessori na audyencji u papieża. Por. *Luigia Tincani*, w: www.limsa.it/ateneo_storia_tincani (dostęp: 1.04.2019); F. De Giorgi, *Rileggere Maria Montessori...*, dz. cyt., s. 93.

²⁷ Por. F. De Giorgi, *Rileggere Maria Montessori...*, dz. cyt., s. 92, 94–95, 99.

²⁸ Por. F. De Giorgi, *Rileggere Maria Montessori...*, dz. cyt., s. 58, 63–64, 69.

²⁹ Por. Opera Nazionale Montessori, *Maria Montessori*, w: <http://www.operanazionalemontessori.it/montessori/maria-montessori/la-vita> (dostęp: 2.04.2019); D. Antiseri, *Luigi Sturzo difensore della scuola libera*, w: *Università e cultura nel pensiero di Luigi Sturzo. Atti del Convegno Internazionale di Studio. Roma, Istituto Luigi Sturzo. 28, 29, 30 ottobre 1999*, Soveria Mannelli 2001, s. 283.

³⁰ Mario Montessori (1898–1982) – syn Marii Montessori i Guiseppego Montesano, lekarza, z którym Maria Montessori prowadziła wspólnie badania naukowe w klinice psychiatrycznej. Por. B. Surma, *Fakty, mity i legendy wokół sylwetki Marii Montessori*, w: <http://montessori.krakow.pl/publikacje/> (dostęp: 3.04.2019).

³¹ Maria Montessori uczestniczyła w dziewięciu kongresach na temat swojej metody (Helsinki 1925, Nicea 1932, Amsterdam 1933, Rzym 1934, Oxford 1936, Kopenhaga 1937, Edynburg 1938, San Remo 1949, Londyn 1951). Po śmierci Montessori kongresy organizowane są przez

Nazionale Montessori zaczęło gromadzić i publikować artykuły na temat pedagogiki Marii Montessori w utworzonym przez siebie czasopiśmie „Vita dell’ Infanzia”³². W 1961 roku powstało centrum w Bergamo założone przez syna włoskiej pedagog, który rok później wspólnie z Eleanorą Honegger przekształcił je w międzynarodowe. Zaczęły odbywać się w nim pierwsze na świecie kursy przygotowujące nauczycieli do pracy w szkole podstawowej i tym samym stało się ono pierwszym miejscem podejmowania na nowo metody Montessori³³. Sam Mario Montessori utrzymywał kontakty z centrum w Bergamo aż do roku 1982, a Camillo Grazzini, który stał się bliskim współpracownikiem dwojga fundatorów, prowadził szkolenia od początku jego istnienia wraz z Eleanorą Honegger oraz był jego dyrektorem do 2003 roku³⁴.

Po drugiej wojnie światowej rozwój wychowania religijnego zbudowanego na założeniach z Barcelony był widoczny głównie we Francji, w Nicei dzięki działalności Heleny Łubieńskiej oraz w Centrum Montessori w Rennes za przyczyną Michela i Fanny Lanternierów, którzy oparli je na Mszy Świętej i roku liturgicznym³⁵. Natomiast we Włoszech zainteresowanie związane z wychowaniem religijnym było obecne w placówce prowadzonej przez Adele Costę Gnocchi³⁶. To ona zapoznała Giannę Gobbi z Sofią Cavalletti³⁷ i poprosiła o przygotowanie uczniów

AMI. W 2017 roku odbył się w Pradze 28. kongres. Kolejny planowany jest w 2021 roku w Tajlandii. Por. E. M. Standing, *Maria Montessori. Her Life and Work*, dz. cyt., s. 71; *29th International Montessori Congress*, w: <https://montessoricongress2021.org/> (dostęp: 2.04.2019); Association Montessori Internationale, *Maria Montessori: a centenary anthology 1870–1970*, dz. cyt., s. 77.

³² Czasopismo „Vita dell’ Infanzia” powstało w 1952 roku i istnieje do dzisiaj. Opera Nazionale Montessori z siedzibą w Rzymie dalej zajmuje się propagowaniem pedagogiki Montessori, dba o spuściznę, dziedzictwo historyczne i naukowe, organizuje kursy, szkolenia oraz wspiera metodycznie placówki Montessori we Włoszech. Por. Opera Nazionale Montessori, *Le opere di Maria Montessori*, w: <http://www.operanazionalemontessori.it/montessori/maria-montessori/le-opere> (dostęp: 2.04.2019).

³³ Por. C. Grazzini, *Bergamo, Italy: Twenty Years of Montessori Activity*, „NAMTA Journal” 29 (2004) nr 1, s. 251.

³⁴ Por. D. Kahn, *An Interview with Camillo Grazzini: Celebrating Fifty Years of Montessori Work*, w: „NAMTA Journal” 29 (2004) nr 1, s. 16–19.

³⁵ Por. M. Lanternier, F. Lanternier, „Living Holy Week”, w: *The Child in the Church*, red. E. M. Standing, Lake Ariel 2017, s. 179–186; S. Cavalletti, G. Gobbi, *Teaching Doctrine and Liturgy. The Montessori Approach*, Nowy Jork 1964, s. 30.

³⁶ Por. G. Alatri, R. Foschi, *L’educazione religiosa nelle Case dei Bambini*, w: *La cura dell’anima in Maria Montessori*, dz. cyt., s. 179.

³⁷ Sofia Cavalletti (1917–2011) – włoska bibliстка, asystentka Eugenia Zolli (1881–1954) nawróconego rabina Rzymu, wykładowcy Uniwersytetu Gregoriańskiego w Rzymie. Por. S. May,

do przystąpienia do pierwszej komunii. Ich współpraca rozpoczęła się wiosną 1954 roku i przez kolejne kilkadziesiąt lat rozwijała się podczas pracy z dziećmi oraz opracowywania koncepcji wraz z materiałami³⁸. Ich metoda została nazwana Katechezą Dobrego Pasterza od biblijnej przypowieści z Ewangelii świętego Jana, którą autorki obrały za bazową w swoim przekazie katechetycznym dla dzieci w wieku od 3 do 12 roku życia. Pierwszy kurs dla dorosłych dotyczący wychowania religijnego dziecka Sofia Cavalletti mogła poprowadzić przy współpracy z o. Cyprianem Vagagginim już na przełomie 1961 i 1962 roku w Rzymie³⁹. W tym samym czasie napisała wspólnie z Gianną Gobbi książkę zatytułowaną *Educazione religiosa, liturgia e metodo Montessori (Edukacja religijna, liturgia i metoda Montessori)*, w której zamieściła pierwszy opis doświadczenia pracy z dziećmi oraz historie powstania metody. Wśród najważniejszych dzieł obu autorek należy wymienić: *Alcuni principi montessoriani applicati alla catechesi dei bambini (Wybrane zasady montessoriańskie zastosowane do katechez dzieci)*, kompendium wiedzy na temat nauczania biblijnego i liturgicznego *La storia del Regno di Dio. Dalla creazione alla parusia (Historia Królestwa Bożego. Od stworzenia do paruzji)*, *La storia del Regno di Dio. La liturgia e la costruzione del regno (Historia Królestwa Bożego. Liturgia i budowanie królestwa)*, a także całościowy opis eksperymentu w dwóch tomach *Il potenziale religioso del bambino. Descrizione de un'esperienza con bambini da 3 a 6 anni (Potencjał duchowy dziecka. Doświadczenia z dziećmi w wieku od 3 do 6 lat)*, *Il potenziale religioso tra 6 e i 12 anni. Descrizione de un'esperienza (Potencjał duchowy dziecka w wieku od 6 do 12 lat. Opis doświadczenia)*. Obie autorki wydały wspólnie podręczniki wraz z przewodnikami do pracy według Katechezы Do-

Sofia Cavalletti, w: http://www.talbot.edu/ce20/educators/catholic/sofia_cavaletti/ (dostęp: 15.12.2018); J. Caboud, *Eugenio Zolli. A Prophet for our Time*, w: <http://www.hebrewcatholic.net/eugenio-zolli-a-prophet-for-our-time/> (dostęp: 15.12.2018). Gianna Gobbi (1919–2002) ukończyła kurs pedagogiki Marii Montessori pod okiem Adele Costy Gnocchi oraz Marii Antonietty Paolini, które były delegowane do poprowadzenia go przez włoską lekarzkę. Współpraca Gobbi z Cavalletti została przerwana 29 stycznia 2002 roku przez śmierć tej pierwszej. Por. E. Grazzini, *Obituary: Gianna Gobbi*, „NAMTA Journal” 2004, dz. cyt., s. 247; S. Cavalletti, *Gianna*, w: S. Cavalletti, *La catechesi del Buon Pastore*, Bologna 2015, s. 95–99.

³⁸ Por. S. Cavalletti, G. Gobbi, *Teaching Doctrine and Liturgy*, dz. cyt., s. 31–32; C. Grazzini, *Obituary: Gianna Gobbi*, dz. cyt., s. 247; B. Surma, *Koncepcja wychowania religijnego dziecka w myśli pedagogicznej Sofii Cavalletti*, dz. cyt., s. 41.

³⁹ Por. B. Surma, *Koncepcja wychowania religijnego dziecka w myśli pedagogicznej Sofii Cavalletti*, dz. cyt., s. 43; N. Wood, *Fifty Years: A Geographical History of the Catechesis of the Good Shepherd*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 2003–2008, s. 117.

brego Pasterza w pięciu tomach pod nazwą *Io sono il Buon Pastore (Ja jestem Dobrym Pasterzem)*.

Sofia Cavalletti i Gianna Gobbi otworzyły w Rzymie centrum, w którym oprócz pracy z dziećmi prowadziły szkolenia dla nauczycieli. Przeprowadziły wspólnie liczne kursy również poza granicami kraju i Europy. Do propagowania owego wychowania religijnego na terenach Włoch przyczyniła się Opera Nazionale Montessori (na łamach czasopisma tej organizacji pojawiały się artykuły na temat Katechezy Dobrego Pasterza oraz konspekty zajęć⁴⁰), a także Associazione Maria Montessori per la Formazione Religiosa del Bambino (Stowarzyszenie Marii Montessori dla Formacji Religijnej Dziecka), założone przez Adele Costę Gnocchi w 1963 roku, które umożliwiło wydanie niektórych dzieł, a także członkostwo Gianni Gobbi w AMI⁴¹. Istotną rolę odegrała również Tilda Cocchini⁴², która miała możliwość współpracy z obiema twórczyniami od 1977 roku. Przyczyniła się ona do otwarcia atriów w różnych regionach swojej ojczyzny – w Lacjum, Kalabrii oraz na północy kraju. Sam Jan Paweł II w 1983 roku wybrał się na hospitalację jednego z nich⁴³. Jej córka, Francesca, miała możliwość wygłoszenia referatu na temat wychowania religijnego na konferencji zorganizowanej przez Opera Nazionale Montessori z okazji obchodów stulecia otwarcia pierwszego Casa dei Bambini⁴⁴. Do 2011 roku kursy w Rzymie odbywały się pod przewodnictwem Sofii Cavalletti. Dało to możliwość wprowadzenia wychowania religijnego według jej idei do niektórych placówek montessoriańskich oraz przyczyniło się do powstania atriów przy parafiach⁴⁵. Obecnie we Włoszech odpowiedzialnymi za prowadzenie szkoleń są głównie Francesca i Patrizia Cocchini⁴⁶.

⁴⁰ Por. B. Surma, *Koncepcja wychowania religijnego dziecka w myśli pedagogicznej Sofii Cavalletti*, dz. cyt., s. 51, 279.

⁴¹ Por. C. Grazzini, *Obituary: Gianna Gobbi*, dz. cyt., s. 248–249.

⁴² Tilda Cocchini – matka Francesci i Patrizii Cocchini. Jej córki uczęszczały na katechezy do Sofii Cavalletti. Por. F. Cocchini, *Reflections on the Objectivity of the Catechesis of the Good Shepherd*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 2003–2008, dz. cyt., s. 103; P. Cocchini, *Memoires of Forty Years in the Atrium*, w: *Catechesis of the Good Shepherd. Essential Realities*, red. T. Lillig, Chicago 2004, s. 23.

⁴³ Por. S. Cavalletti, *Fallen on the Field*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 2003–2008, dz. cyt., s. 53–54.

⁴⁴ Por. F. Cocchini, *The Religious Potential of the Child*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 2003–2008, dz. cyt., s. 168.

⁴⁵ Por. G. Alatri, R. Foschi, *L'educazione religiosa nelle Case dei Bambini*, dz. cyt., s. 180–181.

⁴⁶ Por. Catechesi del Buon Pastore, *Informazioni sui corsi della Catechesi del Buon Pastore*, w: <https://sites.google.com/site/catechesibuonpastore/foto> (dostęp: 1.09.2018).

W trakcie II wojny oraz reżimu komunistycznego pedagogika uczonej z Chiaravalle nie była rozwijana na ziemiach polskich⁴⁷. Pojawiły się jedynie w latach 60. pojedyncze dzieła na temat historii wychowania, w których raczej wspomniano jedynie o pedagogice Montessori. Pierwszą reakcją powojenną było pojawienie się w 1957 roku na łamach „Tygodnika Powszechnego” recenzji Katarzyny Łopuskiej książek Heleny Łubieńskiej *L'education du sens religieux (Wychowanie ducha religijnego)* i *Le silence à l'ombre de la parole (Cisza w cieniu słowa)* odnoszących się do wizji włoskiej lekarki⁴⁸. Powolne odradzanie się zainteresowań związanych z ową pedagogiką rozpoczęły dwie prace – Stanisława Pabisa z 1979 roku i Juliana Dybca z 1983 roku, nawiązujące do historii edukacji⁴⁹. Dopiero transformacja systemu ustrojowego w Polsce w 1989 roku, a wraz z nią zniesienie cenzury spowodowały wielki rozkwit idei Montessori zarówno w teorii, jak i praktyce⁵⁰. Na początku zaangażowanie było widoczne głównie w Łodzi i Lublinie. W latach 1990–1993 zorganizowany został pierwszy kurs pedagogiki Montessori z inicjatywy Ewy Łatacz. W międzyczasie rozpoczęto międzynarodowe projekty na uniwersytetach, umożliwiające zagraniczne wyjazdy do placówek pracujących według założeń Włoszki. Utworzono również pracownię montessoriańską na instytucie pedagogiki UMCS w Lublinie i zaczęto prowadzić studia i kursy dotyczące owego zagadnienia⁵¹. Przyczyniło się to do otwierania polskich przedszkoli realizujących idee włoskiej lekarki. W 1994 roku w Łodzi powstało Polskie Stowarzyszenie Montessori. Przyjęło ono za cel propagowanie pedagogiki uczonej z Chiaravalle, szkolenie nauczycieli i wspieranie placówek bazujących na założeniach Włoszki⁵². Po roku 1990 w Polsce powstało wiele empirycznych prac na różnych uniwersytetach związanych

⁴⁷ Por. B. Śliwierski, *Dziecko w montessoriańskim świecie*, w: <http://sliwierski-pedagog.blogspot.com/2019/06/dziecko-w-montessorianskim-swiecie.html> (dostęp: 9.06.2019).

⁴⁸ Por. K. Łopuska, *Cisza i ruch*, „Tygodnik Powszechny. Katolickie Pismo Społeczno-Kulturalne” 11 (1957) nr 45 (460), 17 listopada 1957, s. 3, 7.

⁴⁹ Por. J. Dybiec, *Recepcja metody Marii Montessori w Polsce 1912–2008*, dz. cyt., s. 42; B. Surma, *Sviluppo e ricezione dell'idea di educazione montessoriana in Polonia*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2017 nr 3–4, s. 187.

⁵⁰ Por. J. Dybiec, *Recepcja metody Marii Montessori w Polsce 1912–2008*, dz. cyt., s. 43; B. Śliwierski, *Dziecko w montessoriańskim świecie*, dz. cyt.

⁵¹ Por. S. Guz, *System pedagogiczny Marii Montessori w teorii i praktyce*, w: *Metoda Marii Montessori. Historia i współczesność*, dz. cyt., s. 49–50; J. van Dijck, *O korzyściach płynących z międzynarodowej współpracy w oświacie*, w: *Metoda Marii Montessori. Historia i współczesność*, dz. cyt., s. 18.

⁵² Por. Polskie Stowarzyszenie Montessori, *Polskie Stowarzyszenie Montessori*, w: <http://www.montessori-centrum.pl/index.php/o-nas> (dostęp: 1.09.2018).

z pedagogiką włoskiej lekarki⁵³. Obecnie zaangażowany w propagowanie systemu montessoriańskiego jest również Polski Instytut Montessori wraz z powstałą przy nim Polską Radą Montessori. Realizują one podobne cele co działające od 25 lat stowarzyszenie w Łodzi. Polskie Stowarzyszenie Montessori skupia się na współpracy z placówkami w Europie, głównie Niemczech, zaś nowe instytucje czerpią doświadczenie od Stanów Zjednoczonych, jednocześnie dzieląc się własnym⁵⁴. Dotychczas w polskim tłumaczeniu zostało opublikowanych jedynie pięć dzieł autorstwa Marii Montessori: *Domy dziecięce* (z ponownym wydaniem w 2005 roku), *Odkrycie dziecka* (2014), *Sekret dzieciństwa* (2018), *Wykłady londyńskie 1946* (2019) i *O kształtowaniu się człowieka* (2019). Ostatnie trzy pozycje ukazały się dzięki działającemu od 2015 roku biura AMI w Polsce⁵⁵.

Sama Katecheza Dobrego Pasterza dotarła do Polski w 1990 roku za przyczyną Bogumiły Pistelok. Miała ona możliwość ukończenia kursu na temat wychowania religijnego w Rzymie pod przewodnictwem Sofii Cavalletti, a po powrocie do kraju wprowadzenia jego elementów, ucząc religii w szkole. Istotny wpływ na poszerzenie informacji dotyczącej owego zagadnienia miało zorganizowanie dwóch seminariów na terenie Krakowa prowadzonych przez Claudię Margaritę Schmitt⁵⁶ w latach 1994–1997 oraz przeprowadzenie rocznego kursu dla montessoriańskich nauczycieli przez Bogumiłę Pistelok. We wszystkich inicjatywach uczestniczyła Barbara Surma, która podjęła decyzję o wyjeździe do Rzymu na dwuletnie szkolenie, aby pogłębić swoją wiedzę na temat wychowania religijnego opracowanego przez włoską biblistkę. Od swojego powrotu

⁵³ Zob. m.in.: B. Bednarczuk, *Dziecko w klasie Montessori. Odniesienia teoretyczne i praktyczne*, Lublin 2007; B. Bednarczuk, *Osobowość autorska absolwentów klas Montessori w perspektywie doświadczeń i celów życiowych*, Kraków 2016; S. Guz, *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole. Kształcenie i osiągnięcia dzieci*, Lublin 2006; I. Sikorska, *Rozwój dziecka w przedszkolu. Stymulujące wartości wybranych systemów edukacyjnych*, Kraków 2010; B. Surma, *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, dz. cyt.

⁵⁴ Por. M. Miksza, *Wartość pedagogiki Marii Montessori. Rola Polskiego Stowarzyszenia Montessori w propagowaniu jej idei*, w: *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, dz. cyt., s. 148; Polski Instytut Montessori, *O Instytucji*, w: <http://www.montessori.info.pl/o-instytucji> (dostęp: 1.09.2018); Polska Rada Montessori, *Polski Instytut Montessori*, w: <http://www.radamontessori.pl/polski-instytut-montessori> (dostęp: 1.09.2018); Polska Rada Montessori, *Zarząd*, w: <http://www.radamontessori.pl/struktura-rady> (dostęp: 1.09.2018).

⁵⁵ Por. S. Camarda, *Przedmowa do wydania polskiego*, w: M. Montessori, *O kształtowaniu się człowieka*, dz. cyt., s. 14.

⁵⁶ Claudia Margarita Schmitt – w latach 1988–1996 kształciła się w Rzymie pod okiem Sofii Cavalletti, by móc prowadzić kursy z Katechezy Dobrego Pasterza w różnych krajach na świecie. Por. B. Surma, *Koncepcja wychowania religijnego dziecka w myśli pedagogicznej Sofii Cavalletti*, dz. cyt., s. 253–254.

do kraju w 1999 roku zajmuje się propagowaniem Katechezy Dobrego Pasterza, pracując w jednym z montessoriańskich przedszkoli, prowadząc wykłady na Akademii Ignatianum w Krakowie oraz szkolenia w Polsce i zagranicą, a także pisząc książki i artykuły naukowe. Ponadto zajmuje się tłumaczeniem dzieł Sofii Cavalletti na język polski, jest również współtwórczynią podręcznika do nauczania religii dla klasy o, bazującego na elementach wychowania religijnego włoskiej biblistki, oraz programu i przewodnika do religii dla przedszkola, który w pełni pozwala na realizację metody Katechezy Dobrego Pasterza na pierwszym etapie edukacyjnym⁵⁷. Obecnie również na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie w ramach katechetyki formalnej i szczegółowej studenci zapoznawani są z alternatywną metodą nauczania religii, jaką jest wychowanie religijne Sofii Cavalletti.

Od 2015 roku można było zaobserwować zwiększone zainteresowanie Katechezą Dobrego Pasterza, co pozwoliło na zorganizowanie dodatkowych kursów prowadzonych przez liderów ze Stanów Zjednoczonych. Pierwsze cztery z nich odbyły się początkowo z inicjatywy Katolickiego Centrum Edukacyjnego CARITAS Archidiecezji Krakowskiej, a następnie zostały przejęte przez powstałe w 2017 roku Polskie Stowarzyszenie Katechezy Dobrego Pasterza. Powyższe przedsięwzięcia odbyły się w Krakowie i zostały objęte patronatem Wydziału Katechetycznego Kurii Metropolitarnej w Krakowie⁵⁸. W tym samym czasie zostały zorganizowane jeszcze dwa szkolenia przez Fundację Wspierania Idei Marii Montessori „Ziarnko Maku”. Certyfikowanymi liderami formacyjnymi byli: Linda Kaiel, Celine Mitchell oraz Dan Teller.

Wśród dzieł Sofii Cavalletti na temat wychowania religijnego na język polski zostały przetłumaczone tylko dwa, dotyczące przeprowadzonego eksperymentu z dziećmi w wieku od 3 do 12 roku życia: *Potencjał duchowy dziecka. Doświadcze-*

⁵⁷ Por. N. Wood, *Fifty Years: A Geographical History of the Catechesis of the Good Shepherd*, dz. cyt., s. 118; B. Surma, *Koncepcja wychowania religijnego dziecka w myśli pedagogicznej Sofii Cavalletti*, dz. cyt., s. 24–25, 266–267; T. Biłyk, B. Surma, *Wędrowanie z Bogiem. Podręcznik do religii dla klasy o*, Kraków 2000; T. Biłyk, B. Surma, *Wędrowanie z Bogiem. Podręcznik metodyczny do religii dla klasy o*, Kraków 2000; B. Surma, K. Biel, *Ja jestem Dobrym Pasterzem. Przewodnik metodyczny do katechezy Dobrego Pasterza dla dzieci od trzeciego do piątego roku życia*, Łódź 2011. Program zawarty w przewodniku metodycznym z 2011 roku nie został jednak zgłoszony do zatwierdzenia przez Konferencję Episkopatu Polski.

⁵⁸ Por. N. Walkowiak, *Sprawozdanie z kursu formacyjnego Katechezy Dobrego Pasterza*, „Katecheta” 2015 nr 9, s. 90–92. Polskie Stowarzyszenie Katechezy Dobrego Pasterza obrało sobie za cel m.in. propagowanie i popularyzowanie wychowania religijnego Sofii Cavalletti, organizowanie szkoleń oraz wspieranie katechetów. Por. Polskie Stowarzyszenie Katechezy Dobrego Pasterza, *Aktualności*, w: <https://dobry-pasterz.org.pl/category/aktualnosci/> (dostęp: 2.02.2019).

nia z dziećmi w wieku od 3 do 6 lat (2001, z ponownym wydaniem w 2019 roku), *Potencjał duchowy dziecka w wieku od 6 do 12 lat. Opis doświadczenia* (2003). Ze względu na nieustannie rosnące zainteresowanie Katechezą Dobrego Pasterza wśród nauczycieli religii, wychowawców, rodziców dzieci w edukacji domowej, podejmowanie inicjatyw związanych z próbą otwierania atriów przy kościołach oraz powstanie Polskiego Stowarzyszenia Katechezy Dobrego Pasterza można żywić nadzieję, że w przyszłości będą pojawiać się tłumaczenia pozostałych książek Sofii Cavalletti i Gianni Gobbi.

Obecnie w Polsce niektóre placówki wychowania przedszkolnego w systemie Montessori, opracowując własny program, decydują się w nim na wprowadzenie elementów związanych z religią. W sali wyznacza się miejsce z materiałami posegregowanymi według poszczególnych tematów, a dzieci zaznajamiane są ze światem znaków i symboli wiary katolickiej. Kącik religijny inspirowany jest zagadnieniami wypracowanymi przez Marię Montessori i Sofię Cavalletti⁵⁹. Placówki starają się także stworzyć atrium w przedszkolnej lub szkolnej przestrzeni, gdzie nauczyciel religii mógłby prowadzić zajęcia według wytycznych Katechezy Dobrego Pasterza. W pozostałych przypadkach, jeśli organizowane są zajęcia z religii, odbywają się one tzw. metodą tradycyjną.

Idea wychowania Marii Montessori, a tym bardziej jej aspekt religijny nie miały możliwości rozwoju w faszystowskich Włoszech. Również na ziemiach polskich jej wizja wychowania religijnego była raczej nieznaną. Można było dostrzec jedynie jej pośredni charakter, który był obecny w holistycznym podejściu włoskiej pedagog. Zdarzały się wypowiedzi niektórych polskich autorów, które były głosem krytyki podkreślającej niedostateczny sposób umiejscowienia religii w owym systemie⁶⁰. Niemniej ta idea uzyskała aprobatę Urszuli Ledóchowskiej. Zgadzała się ona z koniecznością umożliwiania dziecku doświadczenia Boga od samych narodzin, budowania atmosfery religijnej i dawania własnego przykładu praktyk wyznawanej wiary. Ponadto założycielka Zgromadzenia Sióstr Urszulanek Serca Jezusa Konającego unikała w swojej metodzie stosowania kar i nagród oraz łączyła wychowanie moralne ze społecznym i zwracała uwagę na budowanie wrażliwości na piękno w świecie⁶¹.

⁵⁹ Por. A. Albinowska, R. Czekalska, A. Gaj, B. Lauba, J. Matczak, A. Piecusiak, J. Sosnowska, *Odkryjmy Montessori raz jeszcze... Program wychowania przedszkolnego*, Kraków 2008, s. 84–95.

⁶⁰ Por. E. Łatacz, *Recepcja teorii pedagogicznej Marii Montessori w Polsce...*, dz. cyt. s. 144.

⁶¹ Por. E. Łatacz, *Recepcja teorii pedagogicznej Marii Montessori w Polsce...*, dz. cyt. s. 144; K. Olbrycht, *Zarys systemu wychowania Urszuli Ledóchowskiej*, w: <https://urszulanki.pl/index.php/biblioteka/o-wurszuli-i-zgromadzeniu/699-katarzyna-olbrycht-zarys-systemu-wychowania-urszuli-ledochowskiej-> (dostęp: 10.04.2019).

We Włoszech od 1954 roku Sofia Cavalletti przy współpracy Gianni Gobbi opracowywały nową koncepcję wychowania religijnego, bazując na montesoriańskiej pedagogice, podejściu do dziecka, roli otoczenia oraz własnych obserwacjach, opierając się przy tym na nauczaniu biblijnym i liturgicznym przy uwzględnieniu dokumentów posoborowych Kościoła katolickiego. Przeszkolenie wielu nauczycieli z kraju i zagranicy spowodowało rozprzestrzenienie się Katechezy Dobrego Pasterza na pięć kontynentów. Najbardziej modna stała się ona w Stanach Zjednoczonych, także za sprawą samej pedagogiki Montessori stosowanej tam na szeroką skalę, nad którą pieczę sprawuje amerykańskie stowarzyszenie The National Association of the Catechesis of the Good Shepherd założone w 1984 roku, prowadząc prężnie szkolenia z jej zakresu w różnych miejscach na świecie⁶². Do Polski dotarła w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, a jej popularyzacją od ponad dwudziestu lat zajmuje się głównie uczennica Sofii Cavalletti, Barbara Surma.

2. Rozwój duchowo-religijny dziecka w ujęciu Marii Montessori i Sofii Cavalletti

Zainteresowanie dotyczące wiary i duchowości małego człowieka towarzyszyło Marii Montessori prawie od początku jej działalności w Domach Dziecięcych⁶³. Za najważniejsze zadanie edukacji uważała pomoc życiu. Oznaczało to skupienie uwagi na człowieku i służenie mu, a rozpoczęcie tego zadania konieczne jest już od pierwszych dni po narodzinach dziecka⁶⁴. Włoszce chodziło o zadbanie o holistyczny rozwój jednostki. Swoją uwagę skierowała na wychowanie religijne w 1915 roku podczas eksperymentu prowadzonego w Barcelonie, gdzie podczas obserwacji, jak zauważyła Francesca Cocchini, dokonała „odkrycia religijnego dziecka”⁶⁵. Mimo iż nie zostawiła ściśle opisanego programu dotyczącego tego

⁶² Por. The National Association of the Catechesis of the Good Shepherd, *The National Association of the Catechesis of the Good Shepherd United States*, w: <https://www.cgsusa.org> (dostęp: 2.04.2019).

⁶³ Por. M. Montessori, *I bambini viventi nella Chiesa*, dz. cyt., s. 6; M. Miksza, *Wartości w naukach o wychowaniu a wychowanie do wartości w pedagogice Marii Montessori. Wolność, pokój i miłość jako wartości prymarne*, w: *Edukacja w systemie Marii Montessori – wychowaniem do wartości*, red. M. Miksza, Łódź 2014, s. 60.

⁶⁴ Por. M. Montessori, *Pedagogika naukowa 4 września 1946*, w: M. Montessori, *Wykłady londyńskie...*, dz. cyt. s. 44; C. Grazzini, *The Four Planes of Development*, „The NAMTA Journal” 2004, dz. cyt., s. 28.

⁶⁵ F. Cocchini, *Możliwości religijne dziecka*, w: *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, dz. cyt., s. 207.

zagadnienia, w jej wypowiedziach na temat religii można zauważyć pewne charakterystyczne cechy podejścia do dziecka oraz samego wychowania w wierze. Jej wizja stanowi pewien zamysł, który ewoluował dzięki Sofii Cavalletti w Katechezę Dobrego Pasterza⁶⁶.

Siła w dziedzinie edukacji zdaniem włoskiej lekarki powinna wypływać z miłości i szacunku do dziecka, które według Marii Montessori są darem. Respekt względem niego wypływa z faktu, że dusza człowieka stworzona została przez Boga. Ponadto jego godność związana jest z chrztem, w którym rodzi się on na nowo i uczestniczy w nadprzyrodzonej naturze, stając się dzieckiem „wezwanym do posiadania Bożego życia w coraz doskonalszej formie”⁶⁷. Włoska badaczka uważała, że człowiek wyróżnia się od innych istot na ziemi poprzez język i religię. Co więcej, przyswaja sobie te obydwie rzeczy w analogiczny sposób. Dzięki swojemu potencjałowi, który jest zawarty w „chłonnym umyśle”⁶⁸, osiąga umiejętności językowe poprzez przebywanie w konkretnym otoczeniu. Słuchając osób, które zwracają się do niego, nabywa mowę i tworzy ją już od urodzenia. Mimo iż pierwszy rok życia może wydawać się bez znaczenia, dla Marii Montessori jest on kluczowy w tym zakresie⁶⁹. To samo odnosi do wychowania religijnego. Mówiąc o nim, badaczka kładła nacisk na uczucia religijne, które jej zdaniem są uniwersalne i każdy człowiek posiada predyspozycje do ich rozwoju⁷⁰. Nie wolno zaprzeczać ich istnieniu i pozbawiać możliwości ich rozwijania, ponieważ stanowi to błąd pedagogiczny. Ponadto edukacja w tym zakresie powinna obejmować także niemowlęta⁷¹, by nie zaburzyć fundamen-

⁶⁶ Por. S. Cavalletti, G. Gobbi, *Teaching Doctrine and Liturgy...*, dz. cyt., s. 11.

⁶⁷ „[...] called to the possession of the divine life in an ever more perfect form”. M. Montessori, *God and the Child*, w: *The Child in the Church*, dz. cyt., s. 15.

⁶⁸ Maria Montessori uważała, że człowiek do szóstego roku życia posiada „chłonny umysł”, będący zdolnością przyswajania sobie z łatwością różnych umiejętności. W tym czasie dziecko staje się także podatne na oddziaływanie poszczególnych części składowych środowiska, w którym się rozwija. Por. S. Guz, *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole...*, dz. cyt., s. 18.

⁶⁹ Por. M. Montessori, *Rozwój języka 20 września 1946*, w: M. Montessori, *Wykłady londyńskie...*, dz. cyt., s. 103.

⁷⁰ Por. M. Montessori, *L'autoeducazione*, dz. cyt., s. 309–311.

⁷¹ Maria Montessori była przekonana, że religii należy uczyć dzieci od urodzenia. Wiązała to z faktem, iż dziecko przez pierwszy rok chłonie z otoczenia wrażenia, które zapadają głęboko w jego podświadomość. W takiej sytuacji przemyślenia Montessori na temat rozwoju religijności stoją w opozycji do poglądu, w którym pierwszy rok życia przedstawiany jest jako okres areligijny, zaś rozwój jego początków sytuuje się dopiero między drugim a trzecim rokiem życia. Por. M. Montessori, *Edukacja religijna 29 listopada 1946*, w: M. Montessori, *Wykłady londyńskie...*, dz. cyt., s. 257; P. Mąkosa, *Rola katechezy w kształtowaniu obrazu Boga u dzieci w młodszym wieku szkolnym*, w: *Katecheza dzieci*, red. M. Zajac, Lublin 2009, s. 169.

talnego elementu rozwoju jednostki⁷². Zwracała uwagę na konieczność zaangażowania całej rodziny w życie religijne, zabierania najmniejszych dzieci do kościoła i uczestnictwa z nimi we wszystkich praktykach związanych z wiarą, by w ten sposób mogły one chłonąć z otoczenia „żywy aspekt religii”⁷³.

Edukacja, która ma wypływać z szacunku względem dziecka i być właściwie realizowana, musi uwzględniać psychologię rozwojową⁷⁴. W pierwszym etapie, obejmującym kształtowanie się człowieka do szóstego roku życia, uwidacznia się potrzeba miłości⁷⁵. Pragnienie zaspokojenia jej stanowi niezbędny element prawidłowego funkcjonowania. Należy zagwarantować poczucie bezpieczeństwa: „Zatem idea, że Bóg nas kocha, jest właściwa – dzieci potrafią ją zrozumieć. Małe dziecko ucieszy się na myśl, że cały czas otaczają je anioły, które go strzegą – i że Bóg wie, kiedy jest smutne albo nieszczęśliwe”⁷⁶. Z drugiej strony nie wolno skupiać się wyłącznie na przedstawianiu tylko znanych kwestii. Konieczne jest ich rozszerzanie, by nie ograniczać natury człowieka, nawet jeśli dziecko nie pojmie od razu pewnych elementów: „Jakie by to miało znaczenie, gdybyście opowiedzieli mu o swojej wizji Boga, a ono by jej nie zrozumiało? Ta informacja nie wyrządzi mu krzywdy. Dlatego zbierzcie się na odwagę i przekazujcie dzieciom jak najwięcej. Wtedy będą szczęśliwe i wdzięczne”⁷⁷. Młody człowiek na tym etapie zafascynowany jest tym, co jest najbardziej istotne, dlatego nie należy zastępować ważnych rzeczy błahymi. Kolejna kwestia w wizji Włoszki dotyczy się potrzeby odseparowania tego, co świeckie, od tego, co święte. Jeśli obydwie obrządki zostaną ze sobą pomieszane, „nie pojawi się poczucie udziału w czymś wspólnym”⁷⁸ i zostanie zatracona wartość tego drugiego: „Możecie urządzić przyjęcie z prezentami pod choinką i zaprosić na nie wszystkich znajomych i krewnych, ale nie mylcie tego z obchodami Wigilii, kiedy ludzie

⁷² Por. M. Montessori, *The Montessori Method*, BN Publishing 2008, s. 241; M. Montessori, *Edukacja religijna 29 listopada 1946*, dz. cyt., s. 257; E Łatacz, *Wprowadzenie do wychowania religijnego w pedagogice Marii Montessori*, w: *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwierski, Kraków 1998, s. 86.

⁷³ M. Montessori, *Edukacja religijna 29 listopada 1946*, dz. cyt., s. 257.

⁷⁴ Por. M. Montessori, *God and the Child*, w: *The Child in the Church*, dz. cyt., s. 19.

⁷⁵ Maria Montessori pogrupowała etapy rozwoju człowieka na sześćdziesięcioletnie okresy: wczesne dzieciństwo (lata 0–6), środkowe dzieciństwo (lata 6–12), dojrzewanie (lata 12–18), wczesna dorosłość (lata 18–24). Dodatkowo każdy z tych okresów został przez nią podzielony na dwa podokresy. Zob. B. Bednarczuk, *Dziecko w klasie Montessori. Odniesienia teoretyczne i praktyczne*, dz. cyt., 16–17.

⁷⁶ M. Montessori, *Edukacja religijna 29 listopada 1946*, dz. cyt., s. 265.

⁷⁷ M. Montessori, *Edukacja religijna 29 listopada 1946*, dz. cyt., s. 260.

⁷⁸ M. Montessori, *Edukacja religijna 29 listopada 1946*, dz. cyt., s. 261.

spotykają się w kościele, żeby uczcić przyjście na świat Dzieciątka Jezus”⁷⁹. Maria Montessori była zdania, iż religia nie może stanowić wyłącznie kolejnej dziedziny szkolnego nauczania, ponieważ „obejmuje dużo większy obszar niż inne przedmioty i wyraźnie się od nich różni”⁸⁰. Twierdziła, że wiara musi opierać się na komunii z Jezusem Chrystusem. By do tego doszło, konieczne jest autentyczne przeżywanie sakramentów świętych oraz obranie właściwych wzorów moralnego postępowania⁸¹. W nauczaniu katechetycznym nie wolno ograniczać się jedynie do metod pamięciowych. W przekazie potrzebne jest dużo więcej niż poprzestanie na definicji i słowach. Z tego względu opracowała szereg materiałów rozwojowych zaczerpniętych wprost z liturgii, która w jej mniemaniu stanowiła metodę pedagogiczną Kościoła od początku jego istnienia. Była zdania, by korzystać z tego bogactwa i uczynić liturgię zrozumiałą dla najmłodszych. Wypracowane zagadnienia powstały głównie na bazie krótkotrwałego eksperymentu przeprowadzonego w Barcelonie przy współpracy z Anną Marią Maccheroni i dedykowane są szczególnie dzieciom między trzecim a szóstym rokiem życia. Dodatkowym impulsem było wydanie dekretu promulgowanego przez Piusa X dotyczącego przystępowania do Komunii świętej przez dzieci⁸².

Zainteresowanie Sofii Cavalletti podejściem do dziecka w pedagogice Montessori wynikało nie tylko z jego unikatowego charakteru związanego z poważnym traktowaniem potrzeb rozwojowych wychowanków, ale także ze swojej współpracy podczas tworzenia programu i metody Katechezy Dobrego Pasterza z Gianną Gobbi. Zafascynowana materiałami rozwojowymi wytworzonymi przez swoją przyszłą współpracownicę podjęła wraz z nią eksperyment związany z katechizacją dzieci w ośrodku, który prowadziła Adele Costa Gnocchi⁸³. Podążając za główną myślą Marii Montessori, Sofia Cavalletti uważała, że nie da się ocenić życia duchowego człowieka, tym bardziej w tak wczesnym okresie życia, niemniej nie można podważać jego istnienia. Była zgodna co do tego, że dziecko ze swej natury otwarte jest na transcendencję. Jedyne, co leży w gestii osoby

⁷⁹ M. Montessori, *Edukacja religijna 29 listopada 1946*, dz. cyt., s. 261.

⁸⁰ M. Montessori, *Edukacja religijna 29 listopada 1946*, dz. cyt., s. 256.

⁸¹ Por. M. Miksza, *Zrozumieć Montessori...*, dz. cyt., s. 64.

⁸² Zob. *Dekret Św. Kongregacji Sakramentów „Quam singulari” z dnia 8 sierpnia 1910 roku w sprawie Komunii dzieci*, w: https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WR/kongregacje/kkultu/dekret_quamsingulari_08081910.html (dostęp: 1.04.2019); M. Montessori, *I bambini viventi nella Chiesa*, dz. cyt., s. 8–10. Temat materiałów rozwojowych stosowanych w wychowaniu religijnym Marii Montessori i Sofii Cavalletti oraz wypracowanych zagadnień zostanie omówiony w następnym paragrafie.

⁸³ Por. S. Cavalletti, *The „Maria Montessori” School of Religion (Rome)*, w: *The Child in the Church*, dz. cyt., s. 177.

dorośle, to pomoc w samodzielnym zbliżaniu się do Stwórcy⁸⁴. Pozbawienie dziecka tej możliwości jest zablokowaniem „pełnego poznania rzeczywistości, w jakiej jest zanurzony”⁸⁵. Za podstawową potrzebę duchową jednostki Cavalletti uznała doświadczenie miłości, które w sposób pełny realizowane jest jedynie w trakcie spotkania z osobowym Bogiem i stanowi gwarancję pełnego rozwoju duchowego⁸⁶. Z tej racji wychowanie religijne, jej zdaniem, nie może sprowadzać się wyłącznie do przedmiotowego traktowania. Chodzi o nawiązanie relacji z Bogiem w osobie Jezusa Chrystusa i coraz głębsze poznawanie Go. Przekonana o konieczności edukacji w dziedzinie duchowej dziecka od trzeciego roku życia, jak zauważyła Barbara Surma, Sofia Cavalletti użyła wobec niego określenia „metafizyczne”, co oznacza, że „żyje [ono] w perspektywie relacji z Bogiem, który jest Miłością”⁸⁷. Po swoich ponad dwudziestoletnich obserwacjach Włoszka stwierdziła:

Każda relacja międzypersonalna stanowi tajemnicę. Jest to jeszcze bardziej prawdziwe, gdy chodzi o relację z Bogiem. Kiedy zaś relacja zachodzi między Bogiem a dzieckiem, tajemnica jest jeszcze większa. W niektórych przypadkach udało nam się jednak przelotnie wniknąć w tajemnicę tej relacji, a zgromadzone świadectwa potwierdzają istnienie spontanicznej religijności u dziecka⁸⁸.

Widocznym elementem ukazującym tworzącą się więź między młodym człowiekiem a Stwórcą jest radość, która wprowadza go w stan zadowolenia, pogody i spokoju. Pragnienie doświadczenia miłości na pierwszym etapie rozwoju wynika z samej natury dziecka, które z jednej strony jest nią przepełnione, ale w sposób pełny i nieprzemijający może doświadczyć jej jedynie podczas spotkania z Bogiem⁸⁹. Podążając za myślą Marii Montessori, również była zdania, by najmłodszym przekazywać za każdym razem coraz to nowe treści. Nie wolno bać się podejmowania trudnych zagadnień. Podkreślała, że jedyne, czego potrzeba, to skupienie uwagi na najistotniejszych elementach, a wtedy nawet

⁸⁴ Por. S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka. Doświadczenia z dziećmi w wieku od 3 do 6 lat*, Kraków 2001, s. 48, 53–54.

⁸⁵ S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka. Doświadczenia z dziećmi w wieku od 3 do 6 lat*, dz. cyt., s. 231.

⁸⁶ Por. B. Surma, *Formacja religijna dziecka a rola dorosłego w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori na przykładzie „Katechezy Dobrego Pasterza”...*, dz. cyt., s. 149.

⁸⁷ B. Surma, *Koncepcja wychowania religijnego dziecka w myśli pedagogicznej Sofii Cavalletti*, dz. cyt., s. 83.

⁸⁸ S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka. Doświadczenia z dziećmi w wieku od 3 do 6 lat*, dz. cyt., s. 34.

⁸⁹ Por. S. Cavalletti, G. Gobbi, *Teaching Doctrine and Liturgy...*, dz. cyt., s. 47–48; B. Surma, *Żyć w relacji podstawą wychowania religijnego w koncepcji Sofii Cavalletti*, dz. cyt., s. 107.

trzylatek będzie zainteresowany podejmowanym tematem przez dorosłego⁹⁰. Ponadto, ujęta podejściem do liturgii wypracowanym przez swoją poprzedniczkę, jednocześnie ukazywała konieczność łączenia jej przekazu z przesłaniem biblijnym i przedstawienia dzieciom wzajemnej zależności pomiędzy nimi, co w przyszłości poskutkowało stworzeniem programu opartego na tych dwóch filarach:

Nie istnieje Biblia, którą się czyta i Liturgia, którą się żyje, ale istnieje Biblia, którą się żyje całym naszym życiem, zaś w szczególny sposób w Liturgii. Pierwsza bez drugiej pozbawiona jest swojego najbardziej intensywnego momentu życiowego. Druga bez pierwszej byłaby zawieszona w próżni⁹¹.

Tym, co charakteryzuje dziecko, jest również jego głębokie pragnienie doświadczenia ciszy⁹². Według włoskiej lekarki taki stan możliwy jest do osiągnięcia jedynie poprzez wiedzę i ćwiczenia. Wynika to z faktu, iż ciszy w montessoriańskim systemie nie należy interpretować jedynie jako mechaniczne wyeliminowanie dźwięków z otoczenia, ale ma być rozumiana także jako umiejętność nasłuchiwania, co oznacza posiadanie stanów emocjonalnych opartych na „zaufaniu w swoje siły i wiarę w swoje możliwości, wynikające z samodzielności i niezależności, budowanych dzięki samodzielnie podejmowanym decyzjom”⁹³. Jej zadaniem jest wypracowanie w dziecku umiejętności kontrolowania swojego ciała przy pomocy woli i rozumu, dlatego należy ją interpretować nie tylko jako akt zewnętrzny, ale również wewnętrzny⁹⁴. Uzmysłwienie sobie własnego ciała prowadzi do nabywania umiejętności koncentracji, zdolności związanych z motoryką oraz kontemplacji, a więc odkrywania jedności pomiędzy ciałem i duszą⁹⁵. Maria Montessori zauważyła, że stosowane przez nią lekcje ciszy podczas wychowywania religijnego nabierają nowego znaczenia. Świadome wykonywanie ćwiczeń dotyczących koordynowania własnych ruchów w atrium sprawiają, iż „cisza, która przygotowywała dziecko do tego, by było ono skupione na

⁹⁰ Por. S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka. Doświadczenia z dziećmi wieku od 3 do 6 lat*, dz. cyt., s. 62; B. Surma, *Jak rozmawiać z dzieckiem o Bogu?...*, dz. cyt., s. 25.

⁹¹ S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka. Doświadczenia z dziećmi wieku od 3 do 6 lat*, dz. cyt. s. 95.

⁹² Por. M. Montessori, *Sekret dzieciństwa*, Warszawa 2018, s. 153

⁹³ J. Jordan, *Cisza jako wartość*, w: *Edukacja w systemie Marii Montessori – wychowaniem do wartości*, dz. cyt., s. 111; por. M. Sojka-Choptiany, *Cisza w procesie budowania logosfery*, w: *Aktywność i cisza w pedagogice Marii Montessori*, red. M. Miksza, Łódź 2019, s. 67.

⁹⁴ Por. M. Miksza, *Vita activa – vita contemplativa. Odkrycie ciszy przez Marię Montessori i jej wychowawcze znaczenie*, w: *Aktywność i cisza w pedagogice Marii Montessori*, dz. cyt., s. 45.

⁹⁵ Por. M. Miksza, *Vita activa – vita contemplativa...*, dz. cyt., s. 49; H. K. Berg, *Maria Montessori – poszukiwanie życia razem z dziećmi*, Kielce 2007, s. 53.

sobie samym, staje się skupieniem wewnętrznym, by pozostać w domu Bożym, w otoczeniu na wpół ciemnym, przy łagodnym drganiu świateł⁹⁶. Podkreślała także pozytywny wpływ religii na proces budowania wyobraźni, jednocześnie przestrzegając, by nie traktować wiary jako produktu ludzkiej fantazji. Sugerowała, że osoba niereligijna pozbawiona jest wewnętrznej równowagi oraz częściej ma problem z realizacją podjętych decyzji: „[...] jest mniej spokojna, mniej silna w nieszczęściu niż osoba religijna. Nie tylko to, ale osoba niereligijna waha się bardziej w swoim pomysle. Jest słabsza, bardziej nieszczęśliwa i na próżno trzyma się swojej wyobraźni, aby zbudować świat poza granicami rzeczywistości⁹⁷. Zwraçała również uwagę na konieczność kształcenia zmysłów we wczesnym dzieciństwie jako przygotowanie do odbierania wrażeń, niezbędnych podczas edukacji moralnej i estetycznej, by dostrzegać piękno i harmonię w stworzonym świecie⁹⁸.

Sofia Cavalletti wprost odwoływała się do konieczności rozumienia wartości ciszy w myśli swojej inspiratorki. Sprzyja ona budowaniu i pogłębieniu relacji pomiędzy dzieckiem a Bogiem⁹⁹. Posiada niezwykłe zastosowania podczas wychowania do modlitwy i ma pomóc refleksyjnej naturze jednostki: „Nie pochodzi ona z zewnątrz, lecz jest to cisza wewnętrzna [...]. Jeśli jest ona zasadniczym elementem szkoły Montessori, to w szczególności sposób jest nim w każdym ośrodku katechetycznym¹⁰⁰. Dzięki jej doświadczeniu wychowankowie otwarci są na słuchanie siebie i drugiego, Słowa Bożego, mogą kontemplować zaprezentowane im treści, co w konsekwencji prowadzi ich do refleksji i spontanicznej modlitwy¹⁰¹.

⁹⁶ M. Montessori, *Odkrycie dziecka*, dz. cyt., s. 249; por. M. Montessori, *I bambini viventi nella Chiesa*, dz. cyt., s. 14–15.

⁹⁷ „Such an irreligious person is less serene, less strong in misfortune than a religious person. Not only that, but the irreligious person vacillates more in his idea. He is weaker, more unhappy and he clings to his imagination in vain in order to construct a world outside the bounds of reality”. M. Montessori, *San Diego lectures (and a lesson)*, w: *The California lectures of Maria Montessori 1915*, red. R. G. Buckenmeyer, Plymouth 2008, s. 46.

⁹⁸ Por. M. Montessori, *Domy dziecięce*, dz. cyt., s. 131–132; M. Sojka-Choptiany, *Cisza w procesie budowania logosfery*, dz. cyt., s. 69.

⁹⁹ Por. M. Ludwig, *Cisza w Katechezie Dobrego Pasterza przestrzeni do osobistego rozwoju dziecka*, w: *Aktywność i cisza w pedagogice Marii Montessori*, dz. cyt., s. 73.

¹⁰⁰ S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka. Doświadczenia z dziećmi wieku od 3 do 6 lat*, dz. cyt., s. 171–172.

¹⁰¹ Por. S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka. Doświadczenia z dziećmi wieku od 3 do 6 lat*, dz. cyt., s. 172; S. Cavalletti, P. Coulter, R. Rojcewicz, *Prayer*, w: *The Good Shepherd and the Child. A Joyful Journey*, red. S. Cavalletti, P. Coulter, G. Gobbi, S. Q. Montanaro, R. Rojcewicz, Chicago 2014, s. 90.

Maria Montessori przekonana była o związku istniejącym pomiędzy religią a moralnością. Zaobserwowała tę relację na kolejnym etapie rozwojowym dziecka, który objawiał się oprócz pragnienia budowania autonomii także zainteresowaniem kwestiami związanymi z szukaniem odpowiedzi na pytania dotyczące dobra i zła¹⁰². Aspekt moralny był zespolony z jej ideą wychowania kosmicznego, którego podstawowym celem jest ukazanie, że człowiek i wszechświat rozwijają się ewolucyjnie według planu wyznaczonego przez Stwórcę¹⁰³. Zadaniem każdej jednostki jest współtworzenie świata poprzez przekształcanie go: „Bóg postawił cię na ziemi, abyś pracował i wypełniał swój obowiązek!”¹⁰⁴. To ingerowanie w porządek natury ma objawiać się poprzez tworzenie kultury i cywilizacji przy pomocy potencjału ludzkiego ukształtowanego dzięki inteligencji i umiejętności rozróżniania dobra od zła, co w konsekwencji ma prowadzić do rozwoju, równowagi i naprawy świata¹⁰⁵. Montessori podkreślała, że dopiero po szóstym roku życia dziecko zaczyna interesować się kwestiami związanymi z moralnością oraz rozpoczyna się proces kształtowania sumienia¹⁰⁶. Jest to uzależnione od wrażliwej fazy rozwojowej nakierowanej w tym wieku na zadawanie pytań skupionych wokół celu istnienia człowieka i świata: „Kim jestem? Jakie jest zadanie człowieka w tym wspaniałym wszechświecie? Czy żyjemy tu tylko dla siebie, czy też jest coś więcej do zrobienia? Dlaczego walczymy i rywalizujemy? Czym jest dobro i zło? Gdzie to wszystko się skończy?”¹⁰⁷. Sądziła, że jeszcze większy sukces w dziedzinie moralności następuje na trzecim etapie, między 12 a 18 rokiem życia, kiedy tworzy się poczucie rozumienia sensu

¹⁰² Por. M. Montessori, *The Montessori Method*, BN Publishing 2008, s. 242–243; M. Montessori, *Education for a New World*, Amersfoort 2015, s. 61; M. Sojka-Choptiany, *Cisza w procesie budowania logosfery*, dz. cyt., s. 61.

¹⁰³ Por. B. Surma, *Pedagogika Montessori – podstawy i twórcze inspiracje w praktyce*, dz. cyt., s. 36–37; H. Ludwig, „Wychowanie kosmiczne” Marii Montessori – Alternatywny program wychowania i kształcenia w epoce postmodernistycznej, w: *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, red. B. Śliwierski, Kraków 2000, s. 108.

¹⁰⁴ „God has set you upon the earth to work and do your duty!”. M. Montessori, *To Educate the Human Potential*, Amersfoort 2015, s. 5.

¹⁰⁵ Por. B. Bednarczuk, *Osobowość autorstwa absolwentów klas Montessori w perspektywie doświadczeń i celów życiowych*, dz. cyt., s. 127–129; A. Kielian, N. Walkowiak, *Kosmiczny wymiar rozwoju osoby w pedagogice Marii Montessori*, „Język–Szkoła–Religia” 12 (2017) nr 2, s. 51.

¹⁰⁶ Por. E. Łatacz, *Teoria wychowania Marii Montessori a wychowanie ekologiczne*, w: *Metoda Marii Montessori. Historia i współczesność*, dz. cyt., s. 92; M. Duffy, D’N. Duffy, *Children of the Universe*, Parent Child Press 2014, s. 9.

¹⁰⁷ „What am I? What is the task of man in this wonderful universe? Do we merely live here for ourselves, or is there something more for us to do? Why do we struggle and fight? What is good and evil? Where will it all end?”. M. Montessori, *To Educate the Human Potential*, dz. cyt., s. 4.

własnego życia i młoda osoba buduje swoją tożsamość w oparciu o zasady związane z wyznawaną religią i patriotyzmem¹⁰⁸. Moralności nie można wiązać jedynie z uczeniem się na pamięć zasad i zwyczajów, gdyż tym, co skłania do ich przestrzegania, jest miłość jako podstawa życia, z której dobre uczynki wypływają w naturalny sposób¹⁰⁹.

Sofia Cavalletti, sugerując się kosmicznym wychowaniem, zauważyła podobną zbieżność dotyczącą moralności w swoich obserwacjach. Była przekonana, że nie wolno budować moralności bez fundamentu, jakim jest relacja z Bogiem. W pierwszej kolejności dziecku należy głosić kerygmat, ułatwiając mu doświadczenie poczucia miłości¹¹⁰. Dopiero po utworzeniu bliskości z Transcendencją można mówić o wprowadzaniu go w świat wartości moralnych¹¹¹. To doświadczenie spotkania z osobowym Bogiem popycha je, zdaniem Cavalletti, do odpowiedzi na dar miłości. Posługując się językiem biblijnym, nazwała ową relację przymierzem, która stawia człowieka w relacji partnerskiej względem Stwórcy i jest źródłem i celem życia duchowego¹¹². Czas do szóstego roku życia powinien być skupiony na prawidłowym jego kreowaniu. Jest to baza, na której ma się oprzeć formacja moralna w późniejszym okresie. Usłyszana Dobra Nowina wywołuje człowieka do postawienia sobie pytań „kim jest dla mnie Bóg?”, a następnie „co powinienem teraz zrobić?”¹¹³. Czerpiąc swoją wiedzę z Biblii i inspirując się wizją edukacji kosmicznej, Cavalletti zaprasza dziecko do uczestnictwa w planie Boga, wyznaczonym poprzez historię zbawienia i współpracy z Nim, wskazując na normy moralne zawarte w Starym i Nowym Testamencie, by budować Królestwo Boże i odkryć sens ostatecznego przeznaczenia człowieka¹¹⁴. Dzięki temu

¹⁰⁸ Por. M. Montessori, *Education for a New World*, dz. cyt., s. 61.

¹⁰⁹ Por. M. Montessori, *L'autoeducazione*, dz. cyt., s. 287.

¹¹⁰ Por. S. Cavalletti, *The Source of the Moral Life*, „Commemorative Journal Sofia Cavalletti 1917–2011” 2012, s. 20; S. Cavalletti, *Religious Formation and Later Childhood*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 1984–1997, dz. cyt., s. 7.

¹¹¹ Por. B. Surma, *Życie w relacji podstawą wychowania religijnego w koncepcji Sofii Cavalletti*, dz. cyt., s. 106–107.

¹¹² Por. S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka w wieku od 6 do 12 lat...*, dz. cyt., s. 64; S. Cavalletti, *Moral Formation*, w: *The Good Shepherd and the Child*, dz. cyt., s. 94; A. Kielian, *Katecheza Dobrego Pasterza w szkołach M. Montessori wychowaniem do przymierza z Bogiem, ludźmi i przyrodą*, w: *Edukacja i duchowość ekologiczna*, red. P. Tirpák, J. Partyka, Ojców 2017, s. 46.

¹¹³ Por. S. Cavalletti, *On Moral Formation. Rome, May 25, 1987*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 1984–1997, dz. cyt., s. 133; S. Cavalletti, *On Moral Formation 1989/90*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 1984–1997, dz. cyt., s. 151.

¹¹⁴ Por. S. Cavalletti, *The Montessori Cosmic Vision and the Bible*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 1984–1997, dz. cyt., s. 213; S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka w wieku od 6 do 12 lat...*, dz. cyt., s. 141–143.

młody człowiek ma rozglądać się dookoła siebie, by dostrzegać znaki komunii między sobą a Bogiem oraz innymi ludźmi, a także uchybienia w budowaniu jedności¹¹⁵.

Towarzyszące Marii Montessori przekonanie o ważności wychowania religijnego w życiu człowieka wynikało z faktu, że dziecko potrzebuje holistycznego rozwoju i konieczny jest proces wprowadzania go w świat duchowy, adekwatny do religii wyznawanej w domu¹¹⁶. Mimo to uważała religię katolicką za jedyną i prawdziwą¹¹⁷. W swoim liście do Luigii Tincani w 1949 roku napisała:

Najbardziej uderzył mnie fakt, że obserwacje psychologiczne, których udało mi się dokonać, imponująco korespondują z traktowaniem, jakie Kościół Katolicki zapewnia, towarzysząc człowiekowi przez jego całe życie, od narodzin do śmierci. [...] Dzisiaj Religia stała się przedmiotem badań jak każda inna. Dzieci, zwłaszcza małe, muszą uczyć się na pamięć pewnych modlitw i pewnych pojęć. Są one mniej lub bardziej zmuszane do chodzenia do Kościoła i w związku z tym zaczynają uważać religię za rzecz nudną. Nie robi się nic, by wzbudzić w nich uczucia religijne. To tutaj nauka psychologii może być bardzo pomocna, czego sama doświadczyłam wiele razy. Tendencja materialistyczna, która tak wzmocniła się w ostatnich latach, musi być zwalczana nie tylko siłą materialną, ale przede wszystkim siłą duchową i, jak już wspomniałam, nie ma religii tak bliskiej traktowaniu naukowemu jak religia katolicka¹¹⁸.

W wypowiedziach Sofii Cavalletti należy zwrócić uwagę na specyficzny język, którym się posługiwała. Jako bibliстка posiadała wiedzę z zakresu teologii. Ogromne znaczenie ma również czas, w którym żyła. Jej poglądy zaczerpnięte są z montessoriańskiej wizji, w której dziecko pełni rolę jednostki kształtującej

¹¹⁵ Por. S. Cavalletti, *Religious Formation and Later Childhood*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 1984–1997, dz. cyt., s. 7.

¹¹⁶ Por. J. Wasilewska, *Spotkanie Marii Montessori z Mohandasem K. Gandhim*, w: *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, dz. cyt., s. 229.

¹¹⁷ Por. *Lettera di Maria Montessori a Luigia Tincani – 1949*, w: M. Montessori, *Dio e il bambino e altri scritti inediti*, dz. cyt., s. 361.

¹¹⁸ „Quello che a me ha molto colpito è il fatto che le osservazioni psicologiche che io ho potuto fare, corrispondono in modo impressionante al trattamento che la Chiesa Cattolica dà, accompagnando l'essere umano durante tutta la sua vita, dalla nascita fino alla morte. [...] Oggi la Religione è diventato un soggetto di studio come un altro. I bambini specialmente piccoli debbono imparare a memoria certe preghiere e certe nozioni. Vengono più o meno obbligati ad andare in Chiesa e vengono perciò a considerare la religione come una cosa noiosa. Niente è fatto per suscitare in loro il sentimento religioso. È qui dove la scienza della Psicologia [sic] può essere di grande aiuto come io stessa ho potuto sperimentare più volte. La tendenza materialista ce si è tanto rafforzata in questi ultimi anni deve essere combattuta non solo colla forza materiale, ma soprattutto colla forza spirituale e, come ho detto prima, non c'è nessuna religione che tanto si avvicini al trattamento scientifico quanto la religione cattolica”. *Lettera di Maria Montessori a Luigia Tincani – 1949*, dz. cyt., s. 360–362.

człowieka, co oznacz, że jego osobowość budowana jest już w pierwszych latach życia. Oparła się także na metodologii liturgicznej Marii Montessori i połączyła ją z Biblią oraz opracowaną przez siebie metodą. Ale także w jej poglądach kryje się bogactwo zaczerpnięte z nauczania Kościoła po Soborze Watykańskim II.

3. Otoczenie i jego aspekty według Marii Montessori i Sofii Cavalletti

W pedagogice montessoriańskiej dla prawidłowego rozwoju dziecka konieczne jest stworzenie odpowiedniej przestrzeni, w której może się ono rozwijać. Otoczenie ma za zadanie odzwierciedlać wszechświat w mikroświecie¹¹⁹. W jego skład wchodzi pomieszczenie z materiałami rozwojowymi oraz nauczyciel i mieszana wiekowo grupa dzieci.

Sala dydaktyczna, w której wszystkie przedmioty dostosowane są do wzrostu i możliwości dzieci, podzielona jest na obszary z materiałami rozwojowymi dotyczącymi edukacji życia codziennego, sensorycznej, matematycznej, językowej i kosmicznej wraz z aspektem środowiskowym, artystycznym i religijnym¹²⁰. Pierwotnie podczas eksperymentu w Barcelonie Maria Montessori postanowiła stworzyć osobną przestrzeń do wychowania religijnego:

Kiedy się nad tym zastanowimy, zdamy sobie sprawę, że edukacja religijna jest najważniejsza w okresie, w którym dzieci chłoną informacje z otoczenia. Ta umiejętność jest darem natury, a w okresie od urodzenia do szóstego roku życia dzieci muszą znaleźć w otoczeniu pożywienie niezbędne dla rozwoju duchowego¹²¹.

Odwołując się do tradycji starożytnego Kościoła, nazwała je atrium. Miało ono stanowić miejsce przygotowania dzieci do pełnego uczestnictwa w życiu wspólnoty wierzących¹²². Przypominała, aby nauka nie ograniczała się wyłącznie do przekazu katechizmu, ale wszystkie aktywności, jak ruch, manipulowanie przedmiotami, umożliwianie rozwoju wyobraźni, miały sprzyjać rozwojowi życia duchowego i nakierować na Boga¹²³.

¹¹⁹ Por. M. Miksza, *Zrozumieć Montessori...*, dz. cyt., s. 60.

¹²⁰ Por. S. Guz, *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole...*, dz. cyt., s. 29; B. Surma, *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, dz. cyt., s. 61.

¹²¹ M. Montessori, *Edukacja religijna 29 listopada 1946*, dz. cyt., s. 257.

¹²² Por. E. M. Standing, *The Liturgy and the Montessori Method*, w: *The Child in the Church*, dz. cyt., s. 141.

¹²³ Por. M. Montessori, *The Atrium Or Children's Chapel*, w: *The Child in the Church*, dz. cyt., s. 45; M. Montessori, *I bambini viventi nella Chiesa*, dz. cyt., s. 12.

Atrium, będące w założeniu kolebką rozwoju uczuć religijnych, musi być odpowiednio wyposażone. W sali powinny znajdować się miniaturowe modele ołtarza, ambony, chrzcielnicy czy konfesjonału, a także różne statuetki świętych i obrazy przedstawiające sceny biblijne¹²⁴. Na ścianach Maria Montessori proponowała również zawiesić karty z modlitwami czy fragmentami wezwań liturgicznych. Szczególne miejsce w atrium zarezerwowała dla materiałów odnoszących się do przykazań Dekalogu, kościelnych oraz miłości Boga i bliźniego. Ich zapis należy wzbogacić o figury konkretnych postaci dla łatwiejszego skojarzenia: Mojżesza, Świętego Piotra i Jezusa. Organizowane w ten sposób otoczenie ma za zadanie pobudzić ucznia do spontanicznego przepisywania kart i wykorzystać taką pracę ucznia do memoryzacji treści¹²⁵. Atrium miało stać się miejscem przeznaczonym głównie do przygotowania dzieci do sakramentów pokuty i Eucharystii. Model ołtarza wraz z jego miniaturowymi elementami: krzyżem, pateną, kielichem, korporalem, świecznikami pozwalał na zdobycie wiedzy na temat ich nazw i przeznaczenia. Zadaniem uczniów było dopasowywać karty z opisami przedmiotów do ich konkretnych odpowiedników. Ich aktywności powinny obejmować również wyjaśnianie znaczeń rytuałów, uczenie się modlitw oraz możliwość wykonywania gestów liturgicznych w celu ich zapamiętania, a także zapoznanie z innymi elementami sprawowania sakramentów i liturgii Kościoła jak kadzidło, oliwa czy olej¹²⁶.

Maria Montessori napisała również książki na temat Mszy Świętej i roku liturgicznego. Były one głównie skierowane do dzieci i wyjaśniały najistotniejsze elementy dotyczące liturgii Kościoła. We wprowadzeniu do jednej z nich autorka ukazała ustanowienie sakramentu Eucharystii, odnosząc się do ewangelicznego opisu Ostatniej Wieczerzy¹²⁷. Przedstawiła krótki rys historyczny i znaczenie Mszy Świętej. Skupiła się na przedmiotach używanych podczas sprawowania Eucharystii i szatach liturgicznych z opisem ich przeznaczenia oraz zaprezentowała poszczególne części Mszy Świętej wraz z modlitwami oraz gestami wykonywanymi przez kapłana¹²⁸. Dodatkowo opracowała inscenizację związaną z misterium paschalnym połączoną z przedstawieniem Eucharystii

¹²⁴ Por. M. Montessori, *The Atrium Or Children's Chapel*, dz. cyt., s. 46; M. Montessori, *I bambini viventi nella Chiesa*, dz. cyt., s. 12–13.

¹²⁵ Por. M. Montessori, *The Atrium Or Children's Chapel*, dz. cyt., s. 46, 54–55.

¹²⁶ Por. M. Montessori, *The Atrium Or Children's Chapel*, dz. cyt., s. 48–52; M. Montessori, *On the Teaching of the Mass*, w: *The Child in the Church*, dz. cyt., s. 208; M. Montessori, *I bambini viventi nella Chiesa*, dz. cyt., s. 17–19, 45–47.

¹²⁷ Por. M. Montessori, *The Mass Explained to Children*, Fort Collins 2009, s. 3–4.

¹²⁸ Por. M. Montessori, *The Mass Explained to Children*, dz. cyt., s. 5–116.

w formie sztuki, a także ilustracje z krótkimi fragmentami biblijnymi odnoszącymi się do pasji Chrystusa, które miały służyć dzieciom jako pomoc przy rozważaniu tajemnicy wielkopiątkowej¹²⁹. Dla starszych uczniów w wieku od 8 do 15 roku życia Montessori stworzyła tablice wraz z kartami pracy zawierającymi modlitwy, odpowiednio posegregowane do poszczególnych części obrzędów Mszy Świętej. Zadaniem uczniów było czytanie i układanie kart na planszy, a także przepisywanie modlitw w celu stworzenia książeczki będącej imitacją mszału. W ten sposób uczniowie mogli zapoznać się z treścią i utrwalić wiedzę. W swoich książkach, odnoszących się do tego materiału rozwojowego, zawarła przewodnik do pracy własnej oraz historię i strukturę mszału, przedstawiając go jako wyjątkową księgę, która posiada swoje specyficzne przeznaczenie w Kościele¹³⁰.

Włoska pedagog opracowała pomoc dotyczącą roku liturgicznego w postaci kalendarza z tablicami i kartami kontrolnymi do własnej aktywności dziecka¹³¹. W książce przedstawiła jego budowę, opisując cały rok liturgiczny. Wychodząc od kalendarza solarnego, opisała szczegółowo cykle okresów liturgicznych¹³². Uważała, że tak jak pory roku uwarunkowane są układem planety względem słońca, tak: „Pory roku liturgicznego zależą od słońca prawdy i sprawiedliwości”¹³³. Dzięki tej pomocy dydaktycznej dzieci mogły podczas układania kalendarza poznawać nazwy okresów, ich kolory i znaczenie.

Z zakresu przekazywania treści biblijnych, oprócz kart dotyczących przykazań, włoska lekarka skupiała się na przedstawieniu dzieciom niektórych fragmentów biblijnych, m.in. stworzenia świata, zwiastowania, narodzenia Jezusa, ukrzyżowania, przypowieści o Dobrym Pasterzu. Uważała, że warto zaprezentować je jako odgrywanie scen, angażując przy tym uczniów. Choć sama nie podjęła się utworzenia modeli przedstawiających poszczególne sceny

¹²⁹ Por. M. Montessori, *Il mistico dramma (Aprile 1931)*, w: M. Montessori, *Dio e il bambino e altri scritti inediti*, dz. cyt., s. 215–281; M. Montessori, *Le sette parole di Gesù in crocifisso*, w: M. Montessori, *Dio e il bambino e altri scritti inediti*, dz. cyt., s. 285–314; F. De Giorgi, *Rileggere Maria Montessori...*, dz. cyt., s. 74.

¹³⁰ Por. M. Montessori, *Le sainte messe*, w: M. Montessori, *L'Éducation religieuse: la vie en Jésus-Christ*, Desclée de Brouwer 1956, s. 144–147, 150–153, 156, 158–159, 160–165, 181; S. Cavalletti, G. Gobbi, *Teaching Doctrine and Liturgy...*, dz. cyt., s. 29.

¹³¹ Por. M. Montessori, *La vita in Cristo. Anno liturgico*, Mediolan 1949, s. 12–13, 14–15, 52–53, 68–69, 72–73, 80–81; M. Montessori, *La vie en Jésus-Christ*, w: M. Montessori, *L'Éducation religieuse...*, dz. cyt., s. 205.

¹³² Por. M. Montessori, *La vita in Cristo...*, dz. cyt., s. 15.

¹³³ „Le stagioni dell' anno liturgico dipendono da un sole di verita e di giustizia”. M. Montessori, *La vita in Cristo...*, dz. cyt., s. 69.

biblijne, była zdania, by stały się one częścią wyposażenia atrium. Tak samo należałoby przygotować materiały ukazujące historię wczesnego chrześcijaństwa w postaci tabernakulum, świątyni Salomona, pierwszych kościołów, katakumb. Dzieci mogłyby samodzielnie zabierać je z szafek i pracować na dywanikach na podłodze oraz słuchać krótkich historii z nimi związanych¹³⁴.

Dzieci zachęcane były do pracy w atrium poprzez losowanie karteczek z zadaniami do wykonania, które nawiązywały do różnych aktywności związanych z liturgią Kościoła. Słuchały i uczyły się chorału gregoriańskiego. Maria Montessori podkreślała, że wszystko, co dziecko będzie wykonywać w atrium, ma dotyczyć tego, co nadprzyrodzone, dlatego czynności związane z życiem praktycznym, obecnym w systemie pedagogicznym, nabierają innego znaczenia, jak np. organizowanie procesji przenoszenia kwiatów pod obrazy świętych czy znaczenie wody w kąpielnicy stanowiącej wodę święconą¹³⁵. Posłużyła się także ogrodem, który w przestrzeni edukacyjnej systemu montessoriańskiego zajmuje ważne miejsce, gdzie uczniowie włączają się w pielęgnację roślin i odkrywają piękno otaczającego ich świata. Ten element został wykorzystany przy atrium jako uprawa zboża i winorośli. Dzięki temu uczniowie mogli zaangażować się poprzez wspólną pracę na rzecz przygotowania darów, chleba i wina, które zostaną ofiarowane podczas sprawowania Mszy Świętej¹³⁶.

Przygotowaniem do Pierwszej Komunii Świętej Maria Montessori objęła dzieci w wieku między szóstym a siódmym rokiem życia. Dodatkowy cykl pracy z uczniami składał się ze spotkań przez pięć sobót. Przedstawiane na nich zagadnienia dotyczyły wyznania wiary, przykazań, najważniejszych modlitw, spowiedzi i Eucharystii. Po krótkim wyjaśnieniu przez księdza dzieci otrzymywały ozdobioną kartkę z konkretną modlitwą¹³⁷. Przez cały tydzień miały możliwość zapamiętania najistotniejszych elementów, które były prezentowane im przez kapłana i ich zadaniem było nauczenie się danej formuły na pamięć. Na koniec wszystkich spotkań utworzona została książeczka z otrzymanych kart, stanowiąca pamiątkę przygotowania do Pierwszej Komunii Świętej. Przed samym przystąpieniem do Eucharystii dzieci odbywały pięciodniowe rekolekcje, podczas których miały do dyspozycji ilustrowane książki i kolekcje kart do pracy

¹³⁴ Por. E. Łatacz, *Wprowadzenie do wychowania religijnego w pedagogice Marii Montessori*, dz. cyt., s. 87; M. Montessori, *The Atrium Or Children's Chapel*, dz. cyt., s. 56.

¹³⁵ Por. M. Montessori, *I bambini viventi nella Chiesa*, dz. cyt., s. 14.

¹³⁶ Por. M. Montessori, *Odkrycie dziecka*, dz. cyt., s. 252–253.

¹³⁷ Por. M. Montessori, *I bambini viventi nella Chiesa*, dz. cyt., s. 35–36; B. Surma, *Koncepcja wychowania religijnego dziecka w myśli pedagogicznej Sofii Cavalletti*, dz. cyt., s. 71.

własnej oraz spędzały czas na nakrywaniu do stołu, sprzątaniu, wykonywaniu różańców oraz uczestnictwu w procesjach ze śpiewem¹³⁸.

Sofia Cavalletti przejęła do swojego wychowania religijnego wizję skonstruowania odpowiedniego otoczenia, jaką było atrium. Miało ono stanowić przestrzeń pomiędzy budynkiem kościelnym a szkolnym, gdzie odbywa się nauka życia religijnego¹³⁹. Wprowadziła w nim wyraźny podział na strefy w analogiczny sposób do kategorii montessoriańskiego środowiska. W sali katechetycznej materiały rozwojowe zostały posegregowane i wyznaczono im stałe miejsca w poszczególnych sektorach: praktycznego życia, geografii biblijnej, narracji dzieciństwa, wydarzeń paschalnych, przypowieści, chrztu i Mszy Świętej. Konieczne stało się stworzenie specjalnego miejsca na Pismo Święte, gdzie dzieci mogą gromadzić się na modlitwie. Nowością było również stworzenie trzech odrębnych pomieszczeń dla poszczególnych, mieszanych wiekowo grup uczniów zgodnych z wypracowanym przez włoską lekarkę podziałem (3–6, 6–9, 9–12 lat). Ilość materiałów w salach wzrastała wraz z wiekiem dzieci i stopniowo wprowadzano nowe elementy, jak przypowieści o charakterze moralnym czy teksty dotyczące historii zbawienia i Starego Testamentu¹⁴⁰. Motywem przewodnim w najmłodszych rocznikach była przypowieść o Dobrym Pasterzu ukazująca osobową relację z Bogiem¹⁴¹. W kolejnej grupie przygotowującej się do przyjęcia Pierwszej Komunii Świętej był to krzew winny jako konieczność dbania o przymierze z Bogiem i innymi ludźmi. Ostatni rocznik skupiał się na odkrywaniu w historii zbawienia własnego zaangażowania w budowanie Królestwa Bożego na ziemi¹⁴².

Atrium miało stanowić także miejsce nauki dzieci, dlatego stworzone pomoce dydaktyczne powinny spełniać kryteria religijnych potrzeb osób na ich etapach rozwojowych¹⁴³. Niektóre materiały wypracowane przez Marię Montessori doty-

¹³⁸ Por. M. Montessori, *I bambini viventi nella Chiesa*, dz. cyt., s. 40–42.

¹³⁹ Por. S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka. Doświadczenia z dziećmi wieku od 3 do 6 lat*, dz. cyt., s. 68.

¹⁴⁰ Por. G. Gobbi, *Practical Suggestions*, w: *The Good Shepherd and the Child...*, dz. cyt., s. 25–26; G. Gobbi, *Listening to God with Children. The Montessori Method Applied to the Catechesis of Children*, Loveland 1998, s. 6, 38; S. Cavalletti, *History of the Research on the Mass*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 1984–1997, dz. cyt., s. 184.

¹⁴¹ Por. S. Cavalletti, *The Catechesis of the Good Shepherd as Gift*, „Commemorative Journal Sofia Cavalletti 1917–2011” 2012, s. 8.

¹⁴² Por. S. Cavalletti, *The „Maria Montessori” School of Religion (Rome)*, dz. cyt., s. 170; S. Cavalletti, *The Catechesis of the Good Shepherd with Adults*, „The NAMTA Journal” 42 (2017) no. 1, s. 35–36, 40–41.

¹⁴³ Por. G. Gobbi, *Listening to God with Children...*, dz. cyt., s. 4–5.

czące liturgii zostały zaadaptowane do Katechezy Dobrego Pasterza i przekształcone w duchu reformy liturgicznej Soboru Watykańskiego II: model ołtarza, kolory i szaty liturgiczne, kalendarz liturgiczny. Dodatkowo zmodyfikowano strukturę Mszy Świętej, by można było zaaplikować ją do użytkowania przez młodsze dzieci¹⁴⁴. Ponadto Sofia Cavalletti zrezygnowała z odgrywania scenek w atrium i zastąpiła je celebracjami paraliturgicznymi, przygotowując w ten sposób uczniów do świętowania Wielkanocy i Pięćdziesiątnicy¹⁴⁵. Pozostałe elementy, takie jak przedstawianie poszczególnych gestów i znaków liturgicznych, opracowała na nowo przy użyciu montessoriańskiej zasady izolacji trudności. Oznaczało to przedstawianie dzieciom podczas prezentacji osobno każdego gestu i modlitwy z nim związanej dla ułatwienia przyswajania treści przez najmłodszych uczestników katechezy oraz przygotowania kart pracy. Uczniowie mogli łączyć w pary figury i objaśnienia oraz kopiować je i przepisywać. Dopiero na kolejnym poziomie serwowana była pomoc syntetyzująca poznane wcześniej informacje dotyczące Eucharystii¹⁴⁶.

Kolejnym *novum* był dobór i wypracowanie pomocy dydaktycznych służących do przekazu treści biblijnych. Sofia Cavalletti zadbała o to, by były one opracowane zgodnie z zasadami towarzyszącymi przy tworzeniu materiałów rozwojowych używanych w montessoriańskich placówkach. Należy pamiętać, że mają one służyć pracy wykonywanej przez dziecko, a nie stać się pomocą dla nauczyciela i katechety¹⁴⁷. Oprócz wspomnianej izolacji trudności konieczne jest skonstruowanie pomocy dydaktycznej w taki sposób, by bezpośrednio nawiązywała do konkretnego przesłania teologicznego. Powinna być także estetyczna i atrakcyjna, przez co zachęcać ma do sięgnięcia po nią z półki. W odróżnieniu od montessoriańskich materiałów rozwojowych jest ona nie tylko pomocą w uczeniu się, ale przede wszystkim ma pobudzić dziecko do rozważania przekazywanych treści i modlitwy¹⁴⁸. Nie odsyła do abstrakcji i rozmyślania nad ideą,

¹⁴⁴ Por. S. Cavalletti, *Materiali Montessori e materiali della catechesi*, w: S. Cavalletti, *La catechesi del Buon Pastore*, dz. cyt., s. 80–81; S. Cavalletti, *The Development of the Catechesis of the Good Shepherd. Inside the Atria in Rome*, Chicago 2014, s. 77; S. Cavalletti, G. Gobbi, *Teaching Doctrine and Liturgy...*, dz. cyt., s. 96–97.

¹⁴⁵ Por. S. Cavalletti, P. Coulter, R. Rojcewicz, *Celebrating Life in Christ: Christmas, Easter, and Pentecost*, w: *The Good Shepherd and the Child...*, dz. cyt., s. 82–86.

¹⁴⁶ Por. S. Cavalletti, P. Coulter, R. Rojcewicz, *The Eucharist: Meeting the Good Shepherd*, w: *The Good Shepherd and the Child...*, dz. cyt., s. 69–72; S. Cavalletti, *History of the Research on the Mass*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 1984–1997, dz. cyt., s. 185.

¹⁴⁷ Por. G. Gobbi, *Listening to God with Children...*, dz. cyt., s. 19.

¹⁴⁸ Por. S. Cavalletti, *Le caratteristiche della catechesi del Buon Pastore*, w: S. Cavalletti, *La catechesi del Buon Pastore*, dz. cyt., s. 58.

ale do spotkania i poznania „konkretnej Osoby”¹⁴⁹. W większości przypadków nie ma również wbudowanej kontroli błędu, dzięki której samodzielnie można dostrzec i skorygować pomyłkę w działaniu, ponieważ samo przesłanie oraz jego odbiór, zdaniem Cavalletti, nie mogą podlegać ocenie przez drugiego człowieka¹⁵⁰. Wśród najbardziej znanych pomocy skonstruowanych przez Sofię Cavalletti i Giannę Gobbi używanych głównie na poziomie pierwszym i drugim są dioramy wraz z figurkami. Ich zadaniem jest odzwierciedlenie omawianych scen biblijnych (narracji dotyczących dzieciństwa Jezusa, wydarzeń paschalnych oraz przypowieści). Uczniowie po zaprezentowaniu materiału mogą czytać dany fragment z Pisma Świętego i poruszać figurkami, rozważając przy tym jego przesłanie¹⁵¹. W atrium na początku dzieci zaznajamiane są z Mszą Świętą i chrztem, życiem Jezusa oraz wybranymi przypowieściami dotyczącymi Królestwa Bożego. Dopiero na drugim etapie poznają te, które zawierają w sobie aspekt moralny, i przygotowują się do Pierwszej Komunii Świętej, zgłębiając poszczególne elementy Mszy Świętej oraz sakramentu pokuty¹⁵². Zamiast uczyć się na pamięć przykazań Bożych, wprowadzane są w świat wartości moralnych przy pomocy maksym¹⁵³. Sofia Cavalletti, powołując się na autorytet Josefa Jungmanna, uważała, że najlepszym czasem na poznanie przez dzieci dekalogu wraz z przesłaniem Starego Testamentu jest wiek powyżej dziesiątego roku życia. Przypowieści moralne i maksymy z Nowego Testamentu, które katecheta podaje uczniom do wspólnego rozważania, omawiania i późniejszej samodzielnej pracy poprzez kopiowanie tekstów, pozwalają zrozumieć ich znaczenie¹⁵⁴.

W Katechezie Dobrego Pasterza wykorzystana została puzzlowa mapa ziemi izraelskiej skonstruowana przez Marię Montessori. Przestrzeń w atrium dotycząca geografii biblijnej wzbogacono o mapy ściennie, makiety, plansze topogra-

¹⁴⁹ S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka. Doświadczenia z dziećmi wieku od 3 do 6 lat*, dz. cyt., s. 67.

¹⁵⁰ Por. G. Gobbi, *Listening to God with Children...*, dz. cyt., s. 28.

¹⁵¹ Por. S. Cavalletti, *How We Present Biblical Texts*, w: National Association of Catechesis of the Good Shepherd, *Level Two Formation Handout*, USA 2015, s. 55–56; S. Cavalletti, P. Coulter, R. Rojcewicz, *The Mystery of Life: Parables of the Kingdom*, w: *The Good Shepherd and the Child...*, dz. cyt., s. 55.

¹⁵² Por. S. Cavalletti, *The „Maria Montessori” School of Religion (Rome)*, dz. cyt., s. 170–175; S. Cavalletti, P. Coulter, *Ways to Nature the Relationship with God*, Chicago 2010, s. 102.

¹⁵³ Maksymy – krótkie fragmenty z Nowego Testamentu zapisane na tabliczkach przypominające dekalog. Najczęściej odwołują się do nauczania Jezusa przedstawionego podczas Kazania na górze. Por. P. Coulter, *Our Living of History: Maxims and Reconciliation*, „The NAMTA Journal” 2017, dz. cyt., s. 197–198; S. Cavalletti, *Katecheza Dobrego Pasterza: Pewna przygoda*, w: *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, dz. cyt., s. 204.

¹⁵⁴ Por. S. Cavalletti, G. Gobbi, *Teaching Doctrine and Liturgy...*, dz. cyt., s. 112–114.

ficzne oraz model miasta Jerozolimy. Dzięki nim uczniowie mogli poznać nazwy miejscowości związanych z życiem Jezusa oraz zrekonstruować przebieg drogi krzyżowej¹⁵⁵. Inspiracją dla stworzenia niektórych materiałów bazujących na przesłaniu biblijnym były wstęgi czasu służące do przedstawiania m.in. historii powstania wszechświata, Ziemi czy rozwoju cywilizacji w edukacji kosmicznej. Sofia Cavalletti wraz z Gianną Gobbi przerobiły je w taki sposób, by zobrazować historię zbawienia zapisaną na kartach Pisma Świętego, ukazując trzy główne momenty: stworzenie, odkupienie i paruzję¹⁵⁶. Podczas prezentacji nacisk kładły na aspekt terażniejszości i zaangażowania człowieka na rzecz budowania królestwa Bożego w oczekiwaniu na powtórne przyjście Chrystusa¹⁵⁷. Kolejnymi istotnymi materiałami były wstęgi, przedstawiające historię darów otrzymanych od Boga, stwórcy wszechświata i dawcy życia, czy Narodu Wybranego, wraz z przewodnikami do pracy własnej¹⁵⁸. Najstarsi uczniowie pracują dodatkowo z taśmami czasu dotyczącymi zagadnień: stworzenia, grzechu, potopu oraz historii Abrahama i Mojżesza w kluczu typologii. Zostały one dobrane przez Cavalletti ze względu na odniesienia do liturgii Kościoła. Dzięki pytaniom, które znajdują się na każdej linii czasu, uczniowie mogą zagłębiać się w znaczenie historii, liturgii i całego swojego życia, które jednoczą się w jednym planie Boga¹⁵⁹.

Pomysł opracowania przygotowania uczniów do Pierwszej Komunii Świętej wraz z rekolekcjami został zaczerpnięty od Marii Montessori, jednak ich przebieg był zupełnie inny. Dzieci uczestniczyły na ogół w pięciu spotkaniach, które Sofia Cavalletti opracowała w formie medytacji biblijnych. Ich centralne miejsce zajmuje alegoria o krzewie winnym¹⁶⁰. Natomiast sam temat dotyczący rozumienia

¹⁵⁵ Por. S. Cavalletti, G. Gobbi, *Teaching Doctrine and Liturgy...*, dz. cyt., s. 117–118.

¹⁵⁶ Por. S. Cavalletti, *Maria Montessori and the Catechesis of the Good Shepherds*, „Commemorative Journal Sofia Cavalletti 1917–2011” 2012, dz. cyt., s. 24; S. Cavalletti, *Cercando nei ricordi*, w: S. Cavalletti, *La catechesi del Buon Pastore*, dz. cyt., s. 72.

¹⁵⁷ Por. S. Cavalletti, *Searching among Memories...*, „Commemorative Journal Sofia Cavalletti 1917–2011” 2012, dz. cyt., s. 34; S. Cavalletti, *An Adventure: The Catechesis of the Good Shepherd*, w: *Way of Holy Joy. Selected Writings of Sofia Cavalletti*, red. P. Coulter, Chicago 2012, s. 53–54.

¹⁵⁸ Por. S. Cavalletti, *The Source of the Moral Life*, „Commemorative Journal Sofia Cavalletti 1917–2011” 2012, dz. cyt., s. 19; S. Cavalletti, *The Development of the Catechesis of the Good Shepherd...*, dz. cyt., s. 64; S. Cavalletti, G. Gobbi, *La storia del popolo ebraico. Da Abramo alla parusia*, Soveria Mannelli 2004, s. 5–34.

¹⁵⁹ Por. S. Cavalletti, G. Gobbi, *Io sono il buon Pastore. Guida per il catechista. IV anno*, Todi 2009, s. 68–71; S. Cavalletti, *La storia del Regno di Dio. Dalla creazione alla parusia*, Todi 2014, s. 27; S. Cavalletti, G. Gobbi, *Teaching Doctrine and Liturgy...*, dz. cyt., s. 123.

¹⁶⁰ Por. S. Cavalletti, *The „Maria Montessori” School of Religion (Rome)*, dz. cyt., s. 172, 174–175; S. Cavalletti, P. Coulter, *Ways to Nature the Relationship with God*, dz. cyt., s. 102.

sakramentu pokuty i pojednania przedstawiany jest za pomocą przypowieści dotyczących Bożego miłosierdzia oraz Eucharystii. Zajęcia trwają godzinę i przeznaczone są wyłącznie na rozważanie wraz z nauczycielem konkretnych tematów, bez pracy własnej ucznia. Na koniec organizowane są czterodniowe rekolekcje, podczas których dzieci mogą skupić się na modlitwie, pracować ze znanymi materiałami katechetycznymi oraz uczestniczyć w codziennej Mszy Świętej. W przeddzień przystąpienia do Komunii Świętej następuje sakrament pokuty i pojednania oraz odnowienie przyrzeczeń chrzcielnych¹⁶¹. Cavalletti sugerowała, by nie rozdzielać zbyt długo w czasie obydwu sakramentów: miało to podkreślić spowiedź jako początek świętowania i nakierowanie osoby ku pełni życia chrześcijańskiego, jaką jest Eucharystia¹⁶².

Cała praca dziecka powinna przebiegać według pewnego schematu skoncentrowania osoby wokół przekazywania orędzia chrześcijańskiego. Sofia Cavalletti była przekonana, że „między metodą a treścią musi istnieć głęboka zgodność, naturalne pokrewieństwo, w przeciwnym razie istnieje niebezpieczeństwo wynaturzenia treści”¹⁶³. Chodziło o to, by nie definiować Boga, który jest nieskończony i którego nie da się poznać całkowicie¹⁶⁴. Zaprezentowanie uczniom treści przy pomocy materiałów rozwojowych odbywa się dodatkowo poprzez naprowadzanie ich przy pomocy pytań do refleksji, do samodzielnego odczytywania wykonywanych znaków, gestów w liturgii oraz wydarzeń biblijnych, a nie podawania gotowych rozwiązań w postaci definicji czy interpretacji¹⁶⁵. Cavalletti mówiła, że drogą do poznania Boga jest język aluzyjny złożony ze „znaków, to znaczy konkretnych elementów – wizualnych, namacalnych, a także słyszalnych, które odsyłają nas do treści, która sama w sobie przekracza sferę znaną zmysłem”¹⁶⁶. Dzięki niemu dziecko zachęcane jest do osobistego poszukiwania, a także stop-

¹⁶¹ Por. S. Cavalletti, *O Taste and See*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 1984–1997, dz. cyt., s. 234–236; S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka w wieku od 6 do 12 lat...*, dz. cyt., s. 161

¹⁶² Por. S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka w wieku od 6 do 12 lat...*, dz. cyt., s. 155–156.

¹⁶³ S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka. Doświadczenia z dziećmi wieku od 3 do 6 lat*, dz. cyt., s. 201.

¹⁶⁴ Por. B. Surma, *Formacja religijna a rola dorosłego w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori na przykładzie „Katechezy Dobrego Pasterza”...*, dz. cyt., s. 153.

¹⁶⁵ Por. S. Cavalletti, *The Catechesis of the Good shepherd with Adults*, „The NAMTA Journal” 2017, dz. cyt., s. 37; B. Surma, *Historia i pamięć w biblijno-liturgicznym przekazie katechetycznym w koncepcji Sofii Cavalletti*, dz. cyt., s. 330; B. Surma, *Język biblijny – etapy wprowadzania dzieci do odczytywania znaków*, dz. cyt., s. 107.

¹⁶⁶ „[...] signs, that is, concrete elements – visual, tangible, as well as audible – which refer us to a content that in itself exceeds the realm known by the senses”. S. Cavalletti, *The ABC of Christianity*, „The NAMTA Journal” 2017, dz. cyt., s. 28.

niowego odkrywania niewyczerpalnego bogactwa orędzia zbawienia na swoim etapie rozwojowym¹⁶⁷. Metoda znaków staje się „drogą, przez którą uczeń musi przejść, by doświadczyć, przeżyć, przemyśleć i w ostateczności przyjąć albo odrzucić rzeczywistość, którą mógł namacalnie poznać, a nie tylko intelektualnie, czyli w praktyce pamięciowo przyswoić”¹⁶⁸.

W całej pedagogice Montessori, poza materiałami rozwojowymi, istotne miejsce zajmuje nauczyciel. Jest on z jednej strony organizatorem otoczenia, a zarazem jego niezbywalną i integralną częścią¹⁶⁹. Głównym zadaniem wychowawcy jest doprowadzenie uczniów do takiego stanu, w którym będą samodzielnie potrafili wybierać odpowiednie pomoce dydaktyczne i pracować z nimi¹⁷⁰. Rolą zaś katechety w atrium jest wskazywanie na jedynego nauczyciela, jakim jest Chrystus, przez dostarczenie dzieciom kontaktu z Biblią i tekstami liturgicznymi¹⁷¹. W obydwu przypadkach pomoc udzielana wychowankom odbywa się w sposób pośredni poprzez obserwację, poznanie i przeanalizowanie ich potrzeb. Konieczne jest podążanie za nimi i wspieranie tylko wtedy, kiedy zachodzi taka potrzeba¹⁷². Kluczem do tego jest indywidualne podejście i umożliwianie samodzielnego rozwoju każdego ucznia. Wsparcie wychowawcy odbywa się zawsze przy pomocy otoczenia – zachęcanie do aktywności i proponowanie materiałów do pracy indywidualnej¹⁷³. Z jednej strony musi on wzbudzać w dzieciach ufność i być dla nich autorytetem, aby wiedziały, że odgrywa on istotną rolę w otoczeniu i mogą liczyć na jego pomoc, z drugiej strony nie mogą przywiązywać się zbyt do niego samego, ponieważ nie staną się niezależnymi jednostkami¹⁷⁴.

¹⁶⁷ Por. S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka. Doświadczenia z dziećmi wieku od 3 do 6 lat*, dz. cyt., s. 213; B. Surma, *Koncepcja wychowania religijnego dziecka w myśli pedagogicznej Sofii Cavalletti*, dz. cyt., s. 231.

¹⁶⁸ B. Surma, *Historia i pamięć w biblijno-liturgicznym przekazie katechetycznym...*, dz. cyt., s. 333.

¹⁶⁹ Por. S. Guz, *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole...*, dz. cyt., s. 69.

¹⁷⁰ Por. S. Guz, *System pedagogiczny Marii Montessori w teorii i praktyce*, w: *Metoda Marii Montessori. Historia i współczesność*, dz. cyt., s. 47–48.

¹⁷¹ Por. S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka. Doświadczenia z dziećmi wieku od 3 do 6 lat*, dz. cyt., s. 63–65.

¹⁷² Por. B. Surma, *Charakterystyczne cechy formacji religijnej według koncepcji pedagogicznej Marii Montessori*, dz. cyt., s. 218–219.

¹⁷³ Por. E. Wasmann-Peters, *Refleksje z realizacji projektu „Zindywidualizowane nauczanie w Polsce”*, w: *Metoda Marii Montessori. Historia i współczesność*, dz. cyt., s. 104; M. Kochner, *Edukacja intelektualna w świetle „Educazione alla Liberta” Marii Montessori*, w: *Metoda Marii Montessori. Historia i współczesność*, dz. cyt., s. 84.

¹⁷⁴ M. Montessori, *Nowy nauczyciel 10 grudnia 1946*, w: M. Montessori, *Wykłady londyńskie...*, dz. cyt., s. 292.

Sabina Guz porównuje nauczyciela montessoriańskiego do reżysera teatralnego, który nie odgrywa żadnej roli na scenie, ale jego zadanie polega na obserwacji aktorów i udzielaniu im wskazówek: „Podobnie jest z nauczycielem w klasie Montessori. Kieruje on dziećmi, nie dając im odczuć swojej obecności, zawsze jest jednak gotowy do niesienia pomocy, dbając o to, aby nie być przeszkodą w samodzielnym zdobywaniu doświadczeń i wiedzy”¹⁷⁵. Katecheta, zdaniem Sofii Cavalletti, ma być drogowskazem prowadzącym do Boga¹⁷⁶. Tak samo jak w przypadku pedagogiki Montessori wychowawca ma dostosować warunki pracy, by uczeń w sposób autonomiczny mógł wykonać zadanie, tak katecheta jest tym, który ma odpowiadać na prośbę dziecka brzmiącą: „Pomóż mi samodzielnie zbliżyć się do Boga”¹⁷⁷. Oprócz tego, że przekazuje treści, wspólnie modli się i medytuje z małymi uczestnikami katechezy w atrium, by ich życie religijne mogło wzrastać¹⁷⁸.

Podejście pełne miłości względem wychowanków i respektowania ich potrzeb jest służbą rozumianą jako pomoc i współpraca, która nie stawia nauczyciela ponad ucznia¹⁷⁹. Indywidualne podejście i umiejętność zejścia na dalszy plan staje się akceptacją wolnego wyboru materiału i działań wykonawczych¹⁸⁰. Maria Montessori mówiła, by starać się patrzeć na dziecko oczami Boga, korygować własne wady i wyzbywać się wszelkich przeszkód, które nie pozwalają na zrozumienie go¹⁸¹. Zdawała sobie sprawę z wielkiej trudności realizacji tego zadania, dlatego napisała modlitwę, mającą być wsparciem dla nauczycieli podczas wykonywania swojej pracy: „Pomóż nam, Panie Jezu Chryste, który wezwałeś do siebie dzieci, zgłębić ich tajemnicę, poznać je, kochać i służyć im; zgodnie z prawami twojej sprawiedliwości i podążając za wolą Boga, który je stworzył”¹⁸².

¹⁷⁵ S. Guz, *Edukacja w systemie Marii Montessori. Wybrane obszary kształcenia*, t. 1, Lublin 2016, s. 49.

¹⁷⁶ Por. S. Cavalletti, G. Gobbi, *Teaching Doctrine and Liturgy...*, dz. cyt., s. 40

¹⁷⁷ „Help me to come close to God by myself”. S. Cavalletti, *And a little child shall lead them...*, „Commemorative Journal Sofia Cavalletti 1917–2011” 2012, dz. cyt., s. 5.

¹⁷⁸ E. Cocchini, *Reflections on the Objectivity of the Catechesis of the Good Shepherd*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd 2003–2008”, dz. cyt., s. 103; S. Cavalletti, *An Adventure: The Catechesis of the Good Shepherd*, dz. cyt., s. 40–41.

¹⁷⁹ Por. M. Miłsza, *Wychowawca w poglądach Marii Montessori*, w: *Metoda Marii Montessori. Historia i współczesność*, dz. cyt., s. 73.

¹⁸⁰ Por. B. Bednarczuk, *Osobowość autorska absolwentów klas Montessori...*, dz. cyt., s. 140.

¹⁸¹ Por. M. Montessori, *The Spiritual Training Of A Teacher*, w: *The Child in the Church*, dz. cyt., s. 61.

¹⁸² „Hilf uns, o Herr Jesus Christus, der du die Kinder zu dir gerufen hast, ihr Geheimnis zu ergründen, daß wir sie erkennen können, sie lieben und ihm dienen; gemäß den Gesetzen deiner Gerechtigkeit und dem Willen Gottes folgend, der sie erschuf”. M. Montessori, „La preghiera” – *Das Gebet*, w: *M. Montessori. Gott und das Kind*, red. G. Schulz-Benesch, Freiburg 1995, s. 108.

Zadaniem katechety, tak samo jak w przypadku nauczyciela montessoriańskiego, jest nie tylko zadbanie o otoczenie i atmosferę pracy, ale również samodzielne przygotowanie większości materiałów i ich właściwe zaprezentowanie¹⁸³. Tworząc materiały, doświadcza „integracji ręki, umysłu i serca”¹⁸⁴, ćwiczy się w cierpliwości oraz może się przekonać, czy dana pomoc spełnia swoje zadanie¹⁸⁵. Pracując z dziećmi, prowadzi zajęcia w formie grupowej oraz indywidualnej. Katecheta stosuje lekcję trójstopniową, wypracowaną przez Marię Montessori, a zaadaptowaną przez Sofię Cavalletti, do wprowadzenia nazewnictwa¹⁸⁶. Zadaniem nauczyciela jest właściwe przedstawienie korzystania z pomocy dydaktycznych. W sferze wychowania religijnego oznacza to, że muszą one być zaprezentowane w taki sposób, by dziecko nie pomyliło materiału rozwojowego, dotyczącego najczęściej zagadnień z liturgii, z jego prawdziwym odpowiednikiem znajdującym się w przestrzeni kościelnej¹⁸⁷.

Bycie nauczycielem według montessoriańskich zasad wymaga zdobycia wiedzy i ukończenia odpowiednich kursów. Katecheci, którzy chcieliby w swojej pracy stosować metodę Katechezy Dobrego Pasterza, powinni również odbyć szkolenia w zakresie tego wychowania religijnego, by móc zaznajomić się z wizją dziecka, zasadami pracy i sposobem prezentowania pomocy dydaktycznych. Sofia Cavalletti napisała przewodniki do nauczania katechetycznego, a także kompendium, esencję wiedzy dla katechetów z zakresu Biblii i liturgii. W głównej mierze ukazuje w nim opracowaną typologię odczytywania tekstów ze Starego Testamentu oraz tłumaczy wybrane fragmenty dotyczące Nowego Testamentu¹⁸⁸. Drugą część poświęciła zagadnieniom sakramentów świętych, ich znaczenia i krótkiego rysu historycznego, z akcentem na Eucharystię¹⁸⁹. Według poglądów Montessori i Cavalletti oprócz zdobycia odpowiednich kwalifikacji wychowawcę

¹⁸³ Por. S. Cavalletti, G. Gobbi, *Let's make the material with our own hands*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 1984–1997, dz. cyt., s. 282–283; B. Surma, *Charakterystyczne cechy formacji religijnej według koncepcji pedagogicznej Marii Montessori*, dz. cyt., s. 222.

¹⁸⁴ „[...] the integration of hand, mind, and heart”. G. Gobbi, *Listening to God with Children...*, dz. cyt., s. 29.

¹⁸⁵ Por. S. Cavalletti, G. Gobbi, *Let's make the material with our own hands*, dz. cyt., s. 282–283; B. Surma, *Charakterystyczne cechy formacji religijnej według koncepcji pedagogicznej Marii Montessori*, dz. cyt., s. 222.

¹⁸⁶ Por. G. Gobbi, *Listening to God with Children...*, dz. cyt., s. 31; S. Guz, *Edukacja w systemie Marii Montessori...*, dz. cyt., s. 35.

¹⁸⁷ Por. M. Montessori, *The Atrium Or Children's Chapel*, dz. cyt., s. 55; G. Gobbi, *Listening to God with Children...*, dz. cyt., s. 27–28.

¹⁸⁸ Por. S. Cavalletti, *La storia del Regno di Dio. Dalla creazione alla parusia*, Todi 2014.

¹⁸⁹ Por. S. Cavalletti, *La storia del Regno di Dio. La liturgia e la costruzione del Regno*, Todi 2014.

powinien wyróżnić jego sposób bycia i działania, odrzucenie „dumy, pychy i gniewu”¹⁹⁰ na rzecz miłości do dziecka.

Należy zwrócić uwagę na fakt, iż Maria Montessori opracowała koncepcje nauczania obejmującą całościowy rozwój dziecka. Sofia Cavalletti skupiła się wyłącznie na rozwijaniu wychowania religijnego, bazując na montessoriańskim podejściu do dziecka oraz własnych, długoletnich obserwacjach. Jej wielką zasługą było stworzenie nowej metody i oparcie się na Piśmie Świętym i liturgii. Cavalletti jako biblistka już eksperyment prowadzony w Rzymie wraz z Gobbi tworzyła w oparciu o naukę Kościoła opracowaną na Soborze Watykańskim II i owa koncepcja była rozwijana i modyfikowana aż do 2011 roku¹⁹¹. Natomiast doświadczenie z Barcelony było jedynie krótkotrwałą próbą, a wychowanie religijne zostało ostatecznie zniesione z Case dei Bambini, jednakże realizacja treści religijnych odbywała się częściowo przy pomocy edukacji kosmicznej oraz – w niektórych placówkach – przestrzeni wyznaczonej w sali jako kącik religijny. Jak zauważyła Barbara Surma, na problem z konfesyjnym nauczaniem religii Marii Montessori miały wpływ uwarunkowania polityczne, kulturowe i społeczne jej kraju, chęć opracowania uniwersalnej metody, która mogłaby się odnieść do innych wyznań, a także brak doświadczenia i dostatecznej wiedzy dotyczącej tego zagadnienia¹⁹². Niemniej warto pamiętać, że kwestia wychowania religijnego cały czas towarzyszyła Montessori, która wiedziała, że rozpoczęta przez nią praca w Hiszpanii stanowiła jedynie początek i miała nadzieję, że wytworzony przez nią tor tego zagadnienia zostanie w późniejszym czasie na nowo podjęty¹⁹³. Świadczą o tym również jej wypowiedzi na temat edukacji religijnej i moralnej zarówno na pierwszym międzynarodowym kursie swojej metody pedagogicznej w 1913 roku w Rzymie¹⁹⁴, jak i w ostatnich latach pracy po powrocie z Indii do Europy¹⁹⁵. W przeddzień swojej śmierci zwróciła

¹⁹⁰ Por. M. Miksza, *Wychowawca w poglądach Marii Montessori*, dz. cyt., s. 76–77.

¹⁹¹ Świadczą o tym prowadzone przez Sofię Cavalletti kursy, modyfikowanie materiałów rozwojowych czy przeredagowywanie książek do pracy według programu Katechezy Dobrego Pasterza aż do swojej śmierci 23 sierpnia 2011 roku. Por. B. Surma, *Koncepcja wychowania religijnego dziecka w myśli pedagogicznej Sofii Cavalletti*, dz. cyt., s. 29, 44.

¹⁹² Por. B. Surma, *Koncepcja wychowania religijnego dziecka w myśli pedagogicznej Sofii Cavalletti*, dz. cyt., s. 74.

¹⁹³ Por. M. Montessori, *The Atrium Or Children's Chapel*, dz. cyt., s. 41.

¹⁹⁴ Por. M. Montessori, *Moral Education 30 April 1913*, w: M. Montessori, *The 1913 Rome Lectures. First International Training Course*, Amersfoort 2013, s. 259–276.

¹⁹⁵ Por. Association Montessori Internationale, *M. Montessori: a centenary anthology 1870–1970*, dz. cyt., s. 49; M. Montessori, *Edukacja religijna 29 listopada 1946*, dz. cyt., s. 256–266; M. Montessori, *Edukacja moralna 3 grudnia 1946*, w: M. Montessori, *Wykłady londyńskie...*, dz. cyt.,

się z przesłaniem do katolickich nauczycieli, przypominając im o ich wielkiej odpowiedzialności za kształtowanie przyszłych pokoleń i podkreślając: „[...] dziecko jest budowniczym ludzkiej osobowości. To, czy ta osobowość jest chrześcijańska czy nie, zależy od otoczenia wokół niej i od tych, którzy kierują jej formacją religijną”¹⁹⁶.

Aline D. Wolf podkreśla, że wychowanie w systemie pedagogicznym Marii Montessori i założenia, które zostały w nim zawarte, wiążą się z pewnym rodzajem duchowości ukrytym w idei edukacji kosmicznej i wychowania dla pokoju. Zwraca także uwagę, że taki przekaz może być niewystarczający, gdy mamy styczność z dziećmi wywodzącymi się z konkretnych religii¹⁹⁷. Zdaniem Julii Wasilewskiej wychowanie religijne powinno być obecne w placówkach montesoriańskich za zgodą rodziców i kompatybilne z wiarą wyznawaną w rodzinie. Tylko wtedy spełniony jest warunek zadbania o całościowy rozwój dziecka. Jeśli zabraknie jednego z elementów kształcenia, stanie się ono niepełne, co w konsekwencji nie przygotuje do życia¹⁹⁸.

Kolejny rozdział pracy dotyczyć będzie metodologii badań własnych. Przedstawione w nim zostaną: uzasadnienie wyboru tematu, przedmiot i cel badań. Nastąpi również opis metod, technik i narzędzi badawczych, a także organizacja badań oraz charakterystyka badanej grupy.

s. 267–271. Istotne jest to, iż wykłady z 1946 roku stały się podstawą do prowadzenia kursów z wychowania dziecka w wieku 3–6 lat przez Association Montessori Internationale (AMI). Por. R. Montessori, *Przedmowa*, w: M. Montessori, *Wykłady londyńskie...*, dz. cyt., s. 21.

¹⁹⁶ „[...] the child is the builder of the human personality. That this personality be Christian or not depends on the environment around him and on those who guide his religion formation”. *Przesłanie Marii Montessori do katolickich nauczycieli w Londynie w 1952 roku*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 1984–1997, dz. cyt., s. 231; por. E. M. Standing, *Maria Montessori. Her Life and Work*, dz. cyt., s. 69.

¹⁹⁷ Por. A. D. Wolf, *Nurturing the Spirit in no-sectarian classrooms*, Hollidaysburg 1996, s. 13–24, 41–49, 173–177.

¹⁹⁸ Por. J. Wasilewska, *Spotkanie Marii Montessori z Mohandaseem K. Gandhim*, dz. cyt., s. 230.

Metodologia badań własnych

Wartość naukowa pracy badawczej uzależniona jest od zastosowanych metod, technik i narzędzi badawczych. Muszą być one odpowiednio dobrane do tematu pracy, problemu w niej postawionego oraz celu badawczego. Metoda naukowa stanowi „świadomie i systematycznie stosowany sposób skutecznego i racjonalnego działania”¹, a zastosowanie jej „wyklucza przypadkowość w badaniach, ułatwia zaś celowy i ekonomiczny dobór poszczególnych czynności, koniecznych do racjonalnego zdobywania, uzasadniania i systematyzowania prawd naukowych”². Problem badawczy powinien zostać sformułowany w formie pytania, skonstruowany w taki sposób, by był on zrozumiały dla osób zainteresowanych podejmowanym tematem. Ogólnie sformułowany problem winien wyłączać pytania szczegółowe. Należy również pamiętać o umiejscowieniu podejmowanej problematyki na tle dotychczasowych osiągnięć naukowych³.

Na początku należy zdefiniować trzy terminy, które używane są w niniejszej dysertacji: „katecheza”, „nauczanie religii” i „wychowanie religijne”. Jak ukazano w pierwszym rozdziale, celem katechezy jest doprowadzenie do komunii z Chrystusem.⁴ Do jej podstawowych zadań należy: rozwijanie poznania wiary, wychowanie liturgiczne, formacja moralna, nauczanie modlitwy, wychowanie do życia wspólnotowego i wprowadzenie do misji⁵. Zarówno cel i zadania katechezy należy rozpatrywać pod kątem funkcji, jakie ona podejmuje: naucza-

¹ R. Kamiński, *Wprowadzenie do teologii pastoralnej*, w: *Teologia pastoralna*, t. I, red. R. Kamiński, Lublin 2000, s. 21.

² R. Kamiński, *Wprowadzenie do teologii pastoralnej*, dz. cyt., s. 21–22.

³ Por. M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2009, s. 23–25; J. Mastalski, *Realizacja procesu nauczania katechetycznego*, Kraków 1997, s. 73.

⁴ Por. Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, 15 sierpnia 1997, nr 80 (dalej: DOK); Jan Paweł II, *Adhortacja apostolska Catechesi tradendae*, 16 października 1979, nr 5 (dalej: CT).

⁵ Por. DOK 85–86.

nia, wychowania i wtajemniczenia⁶. Pomiędzy katechezą a nauczaniem religii występuje relacja „zróznicowania i komplementarności”⁷. Szkolna lekcja religii przenika na obszar kultury i umożliwia korelację z innymi dziedzinami wiedzy⁸. Zdaniem Piotra Tomasika podejmuje ona wszystkie funkcje katechezy, choć odbywa się to na różnych poziomach, a w sposób pełny realizowane może być jedynie nauczanie⁹. Natomiast Kazimierz Misiaszek przypomina, że nauczanie religii ma własny charakter i sugeruje, że podjęcie przez nią funkcji wtajemniczenia nie będzie skuteczne, ponieważ nie spełnia warunków postawionych przez autorów *Dyrektorium ogólnego o katechizacji*¹⁰. Gdy zaś chodzi o wychowanie religijne, w pierwszej kolejności należy podkreślić, iż w systemie pedagogicznym Montessori stosowane są zamiennie pojęcia „edukacja” i „wychowanie”¹¹. Sama włoska lekarka mówiła, że edukacja powinna stanowić pomoc osobie, by mogła rozwijać się zgodnie ze swoim potencjałem, a jej celem nie jest szerzenie wiedzy i realizacja programów nauczania, a skupienie się na życiu człowieka i służeniu mu¹². Owa pomoc „jest zarazem pomocą w sensie dydaktycznym”¹³. Zbigniew Marek, zestawiając wychowanie religijne z katechezą, uważa, że:

[...] o ile od wychowania religijnego Kościół oczekuje nabycia umiejętności religijnego interpretowania życiowych wydarzeń oraz otaczającej go rzeczywistości, o tyle w przypadku katechezy mamy do czynienia z zadaniami, nazywanymi funkcjami katechezy: nauczaniem, wtajemniczeniem i wychowaniem. Wychowanie jest więc zatem tylko jedną z nich¹⁴.

⁶ Por. DOK 51; J. Szpet, *Wiara jako pierwszorzędny cel katechezy*, „Colloquia Theologica Ottoniana” 2014 nr 1, s. 107.

⁷ DOK 73.

⁸ Por. DOK 73.

⁹ Por. P. Tomasik, *Katechetyka fundamentalna*, w: *Historia katechezy i katechetyka fundamentalna*, red. J. Stala, Tarnów 2010, s. 289.

¹⁰ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole polskiej*, Warszawa 2010, s. 220–221, 223.

¹¹ Zob. M. Montessori, *Odkrycie dziecka*, Łódź 2014, s. 242–253; M. Montessori, *Edukacja religijna 29 listopada 1946*, w: M. Montessori, *Wykłady londyńskie 1946*, Warszawa 2019, s. 256–266; M. Miksza, *Zrozumieć Montessori. Czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Kraków 2017, s. 64.

¹² Por. M. Montessori, *Edukacja jako wsparcie życia 3 września 1946*, w: M. Montessori, *Wykłady londyńskie...*, dz. cyt., s. 39; M. Montessori, *Pedagogika naukowa 4 września 1946*, w: M. Montessori, *Wykłady londyńskie...*, dz. cyt., s. 44.

¹³ M. Miksza, *Zrozumieć Montessori...*, dz. cyt., s. 96.

¹⁴ Z. Marek, *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, Kraków 2014, s. 155–156.

Jednakże, jak przedstawia Barbara Surma, wychowanie religijne Sofii Cavalletti, które funkcjonuje pod nazwą Katecheza Dobrego Pasterza, realizuje wszystkie funkcje i podstawowe zadania katechezy¹⁵.

W dysertacji jest podejmowana kwestia nauczania religii w systemie pedagogicznym Marii Montessori, zatem badaniami zostały objęte placówki w Polsce i we Włoszech, które pracują według powyższej metody. Zastosowanie w temacie sformułowania „wychowanie religijne” było celowe, z zamierzeniem zebrania danych również od przedszkoli i szkół, w których nie odbywają się zajęcia z religii. Praca ma charakter teoretyczny oraz empiryczny. Posłużono się w niej badaniami porównawczymi. Problem badawczy został ujęty w formie następującego pytania: W jaki sposób zorganizowane jest nauczanie religii w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech? W związku z tak postawionym głównym problemem badawczym należało wyłonić następujące problemy szczegółowe: Czy i w jakim kształcie realizowana jest Katecheza Dobrego Pasterza w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech? Czy i jakie elementy Katechezy Dobrego Pasterza wykorzystywane są w klasycznym nauczaniu religii w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech? Czy i w jakiej formie istnieją kąciki religijne w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech? Czy i w jaki sposób wprowadzana jest koncepcja wychowania religijnego Marii Montessori? Jaki ma wpływ edukacja kosmiczna w systemie pedagogicznym Montessori na przekaz treści religijnych w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech?

Na początku konieczne jest jednak przyjrzenie się stanowi badań dotyczących omawianego zagadnienia. Na terenie Polski osobą zajmująca się zagadnieniem wychowania religijnego Sofii Cavalletti powstałym na założeniach pedagogicznych Marii Montessori jest Barbara Surma. Na uwagę zasługują jej dwie monografie. Jedna z nich odnosi się do przedstawienia podstaw teoretycznych systemu Montessori oraz jego inspiracji praktycznych w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w Polsce i we Włoszech. Praca ta mimo, iż zawiera pojedyncze odniesienia do wychowania religijnego, przeprowadzana była jedynie wśród nauczycieli montessoriańskich, którzy w większości nie posiadali uprawnień do nauczania religii¹⁶. Chodziło w niej o „przebadanie sześciu głównych idei

¹⁵ Por. B. Surma, *Koncepcja wychowania religijnego dziecka w myśli pedagogicznej Sofii Cavalletti*, Kraków 2017, s. 163–164, 170–176.

¹⁶ Badaniami zostali objęci także katecheci z Centrum Formacyjnego Il Buon Pastore. Jednak owo centrum nie stanowiło placówki z nauczaniem instytucjonalnym i odbywały się w nim zajęcia dla dzieci jedynie z Katechezy Dobrego Pasterza. Por. B. Surma, *Pedagogika Montessori – podstawy i twórcze inspiracje w praktyce*, Łódź 2008, s. 130.

M. Montessori, realizowanych w placówkach włoskich i polskich, takich jak twórcze wykorzystanie systemu pedagogicznego: cele, treści, metody, formy oraz środki wychowania i kształcenia¹⁷. Druga publikacja dotyczy całościowego przedstawienia koncepcji wychowania religijnego dziecka autorstwa Sofii Cavalletti, jej genezy, założeń teoretycznych oraz recepcji¹⁸. Barbara Surma opublikowała również artykuły na temat owego wychowania¹⁹, a także jako praktyk teże koncepcji podjęła się stworzenia programów i podręczników do religii dla grupy przedszkolnej, bazując na Katechezie Dobrego Pasterza²⁰.

W polskiej literaturze nie ma wielu dzieł samej Cavalletti, a opracowania na temat jej wychowania religijnego pojawiły się stosunkowo niedawno. Można mieć nadzieję, że poniższe badania porównawcze na temat nauczania religii pomiędzy montessoriańskimi placówkami w kraju, gdzie obydwie koncepcje miały swój początek, a Polską, w której po 1989 roku nastąpił renesans pedagogiki Marii Montessori, a wraz z nim dotarła Katecheza Dobrego Pasterza, pozwoli zobaczyć, na ile idee związane z wychowaniem religijnym Montessori i Cavalletti realizowane są w przedszkolach i szkołach montessoriańskich w obu krajach.

Pierwszą część rozdziału stanowi opis metod i technik badawczych zastosowanych w niniejszej pracy, następnie zaprezentowane zostanie miejsce, czas oraz sposób przeprowadzenia badań, by na koniec scharakteryzować dobór próby badawczej. Natomiast główne wyniki badań porównawczych przedstawione będą w rozdziale czwartym.

¹⁷ J. Dybiec, *Recepcja metody Marii Montessori w Polsce 1912–2008*, w: *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, red. B. Surma, Łódź–Kraków 2009, s. 48.

¹⁸ Zob. B. Surma, *Koncepcja wychowania religijnego dziecka w myśli pedagogicznej Sofii Cavalletti*, dz. cyt.

¹⁹ Zob. m.in.: B. Surma, *Charakterystyczne cechy formacji religijnej według koncepcji pedagogicznej Marii Montessori*, w: *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, dz. cyt., s. 213–223; B. Surma, *Jak rozmawiać z dzieckiem o Bogu? Kilka słów o programie i metodzie Katechezy Dobrego Pasterza*, „Rocznik Wydziału Pedagogicznego Ignatianum Kraków” 2010, s. 13–35; B. Surma, *Historia i pamięć w biblijno-liturgicznym przekazie katechetycznym w koncepcji Sofii Cavalletti*, „Ruch Biblijny i Liturgiczny” 2012 nr 4, s. 327–344; B. Surma, *Język biblijny – etapy wprowadzania dzieci do odczytywania znaków*, w: *Język oknem na świat – edukacja językowa w pedagogice Marii Montessori*, red. M. Miksza, Łódź 2015, s. 99–115; B. Surma, *Formacja religijna dziecka a rola dorosłego w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori na przykładzie „Katechezy Dobrego Pasterza” Sofii Cavalletti*, „Pedagogia Christiana” 2009 nr 1/23, s. 147–157; B. Surma, *Życie w relacji podstawą wychowania religijnego w koncepcji Sofii Cavalletti*, w: *Edukacja w systemie Marii Montessori – wychowaniem do wartości*, red. M. Miksza, Łódź 2014, s. 101–110.

²⁰ Zob. T. Biłyk, B. Surma, *Wędrowanie z Bogiem. Podręcznik metodyczny do religii dla klasy 0*, Kraków 2000; B. Surma, K. Biel, *Ja jestem dobrym Pasterzem. Przewodnik metodyczny do katechezy Dobrego Pasterza dla dzieci od trzeciego do piątego roku życia*, Łódź 2011.

1. Opis metody i techniki badawczej

W metodologii badań naukowych metoda i techniki badawcze określane są jako sposoby postępowania badawczego. Metoda badawcza to „zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego”²¹, który „odnosi się do ogólnych dyrektyw i norm postępowania badawczego, tj. obowiązujących bez względu na cel, jakiemu ma ona służyć, i warunki, w jakich się ją stosuje”²². Natomiast technika badawcza definiowana jest jako „czynności praktyczne, regulowane starannie wypracowanymi dyrektywami, pozwalającymi na uzyskanie sprawdzalnych informacji, opinii, faktów”²³. Oznacza to, że jest ona podporządkowana wybranej metodzie i pełni wobec niej funkcję służebną, pozwalając na dokładne i precyzyjne określenie przebiegu organizowanego za jej pomocą procesu badawczego. W metodologii badań naukowych występują również narzędzia badawcze, które stanowią przedmioty służące do realizacji wybranej techniki badawczej²⁴.

Z tej racji, iż katechetyka mieści się w ramach teologii praktycznej, jej metodologia badań zbliżona jest do metodologii pedagogiki. W dwóch pierwszych rozdziałach niniejszej pracy posłużono się analizą dokumentów, natomiast w badaniach podstawowych, spośród wielu pedagogicznych metod badawczych, zastosowano głównie metodę sondażu diagnostycznego oraz w niektórych przypadkach metody dialogową i obserwacji. Wyniki zostaną przedstawione i omówione w czwartym rozdziale jako badanie porównawcze.

Zastosowana w niniejszej pracy metoda sondażu rozumiana jest jako:

sposób gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk i wszelkich innych zjawiskach instytucjonalnie niezlokalizowanych – posiadających znaczenie wychowawcze – w oparciu o specjalnie dobraną grupę reprezentującą populację generalną, w której badane zjawisko występuje²⁵.

Metoda ta jest jedną z ważniejszych metod i sprawdza się w badaniach jakościowych. Technikami, którymi posługuje się owa metoda, są najczęściej ankieta

²¹ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 71.

²² M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1999, s. 217.

²³ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych...*, dz. cyt., s. 71.

²⁴ Por. T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych...*, dz. cyt., s. 85.

²⁵ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych...*, dz. cyt., s. 243.

i wywiad²⁶. Na potrzeby niniejszej pracy wybrano ankietę wraz z jej narzędziem badawczym, jakim jest kwestionariusz ankiety, oraz wywiad nieskategoryzowany, podczas którego pytania mają charakter otwarty²⁷. Korzystając zaś z metody dialogowej, posłużono się rozmową, którą Mieczysław Łobocki odróżnia od wywiadu, mieszczącego się w technikach metody sondażowej, wskazując na jej swobodny charakter wymiany informacji w celach naukowych²⁸. W niektórych przypadkach zaistniała możliwość przeprowadzenia obserwacji jawnej i bezpośredniej. Jej przedmiotem mogą stać się warunki, sytuacje i reakcje osób obserwowanych²⁹. W przypadku poniższych badań obserwacją objęto wyposażoną w pomoce katechetyczne salę oraz sposób przeprowadzenia zajęć przez nauczyciela.

Wykorzystana technika badań ankietowych rozumiana jest jako bezpośrednie zdobywanie informacji za pomocą odpowiednio przygotowanego zestawu pytań – kwestionariusza ankiety³⁰. Należy go sporządzić w taki sposób, by osoby pytane były wystarczająco zorientowane w temacie, aby udzielić odpowiedzi w dowolnej formie lub dokonać wyboru spośród podanych możliwości. Kwestionariusz ankiety może zostać skonstruowany w formie pytań: otwartych, zamkniętych lub półotwartych. W niniejszym badaniu posłużono się wszystkimi rodzajami pytań. Zdaniem Mieczysława Majewskiego największą możliwość ustosunkowania się do problemu badawczego dają pytania otwarte, choć ich opracowanie przysparza wiele trudności ze względu na zbyt duże zróżnicowanie kategorii tematycznych³¹. Niemniej dają one możliwość zebrania różnorodnej opinii respondentów oraz mogą poszerzyć zakres przyjętych początkowo założeń badawczych³². Pytania zamknięte posiadają zestaw możliwych odpowiedzi. Powoduje to ich duże ograniczenie, ale staje się ułatwieniem podczas opracowywania uzyskanych wyników³³. Natomiast pytania półotwarte umożliwiają wybór spośród z góry ustalonych odpowiedzi przy jednoczesnej swobodzie ich udzielania na zadawane pytania³⁴. Warunkiem poprawności konstruowania

²⁶ Por. A. W. Maszke, *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Rzeszów 2004, s. 118; M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, dz. cyt., s. 236.

²⁷ Por. M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2009, s. 261, 269.

²⁸ Por. M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, dz. cyt., s. 278.

²⁹ Por. M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, dz. cyt., s. 57–58.

³⁰ Por. W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1995, s. 146.

³¹ Por. M. Majewski, *Zagadnienia metodologiczne katechetyki*, Kraków 1988, s. 117.

³² Por. A. W. Maszke, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, dz. cyt., s. 239.

³³ Por. T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych...*, dz. cyt., s. 96.

³⁴ Por. M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, dz. cyt., s. 258–259.

kwestionariusza ankiety jest zadbanie o odpowiednią formę i treść. Pytania powinny być jasne, jednoznaczne i zrozumiałe przez wszystkie osoby biorące udział w badaniach. Ponadto nie powinny zawierać treści tendencyjnych i sugestywnych³⁵. W badaniach sondażowych konieczne jest opracowanie właściwej instrukcji, która będąc zbiorem wskazań i pouczeń, poprzedza zadawane respondentom pytania. W części wprowadzającej do kwestionariusza ankiety należy umieścić informacje na temat jednostki odpowiedzialnej, inicjatora oraz celu przeprowadzanych badań, a także tego, w jaki sposób odpowiadać na postawione pytania³⁶. Kwestionariusz opracowany na rzecz niniejszych badań naukowych posiada instrukcję wraz z powyższymi zaleceniami oraz wzbogacony jest o podziękowanie za włączenie się w badania poprzez wypełnienie ankiety.

Jeśli chodzi o dystrybucję kwestionariusza ankiety wyróżnia się: pocztową, prasową, telefoniczną, internetową, audytoryjną i inne. Dla potrzeb niniejszej pracy zastosowano głównie technikę ankiety pocztowej przy wykorzystaniu systemu dystrybucji poczty elektronicznej za pomocą sieci internetowej oraz ankiety online³⁷. W ten sposób respondenci mogli wybrać sposób jej uzupełnienia i zdecydować, czy chcą pozostać anonimowi. W niektórych przypadkach, w Polsce, przekazanie kwestionariusza ankiety odbyło się bezpośrednio w czasie hospitowania oraz przeprowadzania obserwacji w montessoriańskich placówkach oraz podczas Polskich Dni Montessori. Wypełnione kwestionariusze zostały odesłane zwrotną wiadomością poczty elektronicznej lub przy pomocy strony internetowej, a także oddane bezpośrednio badającej podczas jej obecności na spotkaniach. Całość materiału znajduje się w dyspozycji autorki pracy w formie drukowanej lub elektronicznej.

Technikę uzupełniającą niniejszego badania stanowiła rozmowa – „swobodna i spontaniczna wymiana myśli bez z góry przewidzianego jej ukierunkowania”³⁸. Jej celem było najczęściej wyjaśnienie pewnych nieścisłości w uzupełnionych kwestionariuszach ankiety. Rozmowy te przeprowadzono bezpośrednio, telefonicznie lub przy pomocy korespondencji elektronicznej. Drugą techniką był wywiad. Dzięki niemu zebrano informacje z Krajowego Biura ds. Nauczania Religii Katolickiej przy Konferencji Episkopatu Włoch na temat najnowszych

³⁵ Por. M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, dz. cyt., s. 249–250.

³⁶ Por. M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, dz. cyt., s. 252.

³⁷ Do metody sondażu diagnostycznego drogą online wykorzystano Formularz Google, a adres internetowy, na którym widniał kwestionariusz ankiety, adresaci otrzymali za pomocą korespondencji elektronicznej.

³⁸ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, dz. cyt., s. 236.

wytucznych dotyczących nauczania religii oraz odniesienie do metody Katechezy Dobrego Pasterza w tym kraju.

Można również mieć nadzieję, że zastosowana jawna i bezpośrednia metoda obserwacji, w pojedynczych przypadkach, umożliwiła pozyskanie dodatkowych danych.

2. Czas, miejsce i sposób przeprowadzenia badań

Wykorzystanie materiału badawczego pod kątem jego jakości i ilości warunkuje osiągnięcie zamierzonego celu w pracy badawczej. Każda praca empiryczna posiada własne materiały wytworzone, które w wypadku niniejszej rozprawy stanowią dane uzyskane z kwestionariuszy ankiety oraz podczas wywiadu, rozmów i obserwacji. Zdaniem Mieczysława Majewskiego badania empiryczne:

[...] dotyczą ściśle określonego problemu. Prowadzone w jednym miejscu, bywają powtórzone gdzie indziej. W ten sposób gromadzi się bogaty i zróżnicowany materiał, poddawany z kolei analizie ilościowej i jakościowej. Stąd też, jeżeli badania te mają spełnić swój cel, powinny być przez prowadzącego dalekosiężnie zaplanowane³⁹.

W celu rozwiązania postawionego w pracy problemu badawczego w roku szkolnym 2018/2019 przeprowadzono badanie ankietowe poprzez rozesłanie opracowanego kwestionariusza ankiety wraz z instrukcją poprzedzającą zadawane pytania do przedszkoli i szkół montessoriańskich w Polsce i we Włoszech. W niektórych przypadkach ankietę była wysyłana bezpośrednio do nauczyciela, gdy autorka posiadała do niego kontakt.

Badania ankietowe zostały zrealizowane wśród nauczycieli religii oraz – w przypadku braku lekcji religii w placówce – wychowawców montessoriańskich w przedszkolach i szkołach działających według systemu włoskiej pedagog. Ową grupę badawczą stanowiły osoby pracujące w placówkach, które posiadają patronat, rekomendację lub akredytację lokalnych stowarzyszeń Montessori: Polskiego Stowarzyszenia Montessori, Polskiej Rady Montessori, Opera Nazionale Montessori. Do badań zakwalifikowano również przedszkola i szkoły, które współpracują z powyższymi organizacjami.

Ze względu na zwiększenie przydatności kwestionariusza ankiety:

³⁹ M. Majewski, *Metodologia katechetyki w teorii i praktyce*, dz. cyt., s. 115.

[...] zaleca się, aby przed przeprowadzeniem badań zasadniczych przetestować go na niewielkiej liczbie respondentów w formie tzw. badań pilotażowych. Powinny one wskazywać, które z pytań są zrozumiałe i poprawnie sformułowane, a które sprawiają trudności, są trudne, niezrozumiałe i wymagające przerezagowania bądź zmiany treści⁴⁰.

Owe badania zostały wykonane w kwietniu 2018 roku na grupie sześciu nauczycieli religii i wychowawców montessoriańskich z Polski i trzech z Włoch. Badania pilotażowe poprzedzone zostały dyskusją nad pytaniami zamieszczonymi w kwestionariuszu ankiety w trakcie seminarium naukowego z katechetyki w gronie uczestników studiów doktoranckich na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie pod kierunkiem ks. prof. dr hab. Tadeusza Panusia. Pytania poddano analizie pod kątem zrozumiałości, jednoznaczności i ciągłości logicznej.

Po zakończeniu badań pilotażowych i uwzględnieniu sugestii ankietowanych osób ponownie poddano pod dyskusję kwestionariusz na seminarium z katechetyki. Po naniesieniu poprawek narzędzia badawcze zostały zatwierdzone przez promotora pracy naukowej, natomiast poprawiony kwestionariusz z załączoną instrukcją w języku włoskim został dodatkowo sprawdzony przez osobę, dla której jest to język ojczysty. Następnie tak skonstruowane obydwie kwestionariusze ankiety wraz z instrukcją zostały przesłane pocztą elektroniczną lub przekazane osobiście w trakcie całego okresu trwania badania. Dzięki temu narzędzia badawcze mogły trafić do osób z placówek spełniających powyższe kryteria.

Zbieranie danych empirycznych rozpoczęto we wrześniu 2018 roku, rozsyłając kwestionariusze ankiety, a zakończono w czerwcu 2019 roku. Badania ankietowe realizowano głównie za pomocą poczty elektronicznej. W pierwszej kolejności kwestionariusze ankiety adresowane były do nauczycieli religii pracujących w placówkach montessoriańskich będących w łączności z lokalnymi stowarzyszeniami. Następnie, z racji braku możliwości bezpośredniego przesłania ankiety respondentom, wysyłano je na adresy poczty elektronicznej przedszkoli i szkół z prośbą o przekazanie kwestionariusza katechecie⁴¹ lub – w przypadku braku lekcji religii – wychowawcom grup.

⁴⁰ A. W. Maszke, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, dz. cyt., s. 237.

⁴¹ Na rzecz niniejszej rozprawy pojęcia: „nauczyciel religii” i „katecheta” będą używane zamiennie w celu uniknięcia powtórzeń i należy je rozumieć jako nauczyciela uczącego religii w przedszkolu lub szkole zarówno w Polsce, jak i we Włoszech, o ile nie zostanie zasygnalizowane, że chodzi o katechezę parafialną.

Ankietowane osoby miały możliwość kontaktu telefonicznego lub za pomocą poczty elektronicznej z przeprowadzającą badanie, aby móc doprecyzować odpowiedzi, udzielić dodatkowych informacji lub je uzyskać. Dało to możliwość nawiązania kontaktów i zastosowania z niektórymi nauczycielami techniki rozmowy, które zostały wykorzystane na potrzeby niniejszych badań. W pojedynczych przypadkach, głównie z Włoch, udało się pozyskać dodatkowo jeden program nauczania, materiały dydaktyczne czy zdjęcia. W Polsce na zaproszenie dyrektora montessoriańskiej szkoły podstawowej w Katowicach English Montessori School przeprowadzono hospitację wraz z możliwością zastosowania metody obserwacji w styczniu 2019 roku oraz Przedszkola św. Anny w Łodzi w ramach odbywających się Polskich Dni Montessori w czerwcu 2019 roku.

Łączna pula placówek spełniających zakładane kryteria wynosiła w Polsce 43, a we Włoszech 159. Liczba szkół i przedszkoli z obydwu krajów, od których otrzymano informacje zwrotne, to kolejno: 25 i 61, co stanowi 58,14 oraz 38,36 proc. Łączna liczba ankiet uzyskanych z Polski wynosi 21, a z Włoch 46. Różnica podyktowana jest głównie tym, iż niektórzy nauczyciele religii pracują w dwóch lub więcej placówkach, a także pozyskaną informacją z trzech włoskich przedszkoli o braku wychowania religijnego bez wypełnionego narzędzia badawczego. Respondenci z Polski uzupełnili kwestionariusz i odesłali go elektroniczną pocztą zwrotną z prywatnego adresu lub adresu placówki, w której pracują. Od czterech nauczycieli odebrano ankietę osobiście. Natomiast uczestnicy badań z Włoch zdecydowali się na skorzystanie z formularza online dającego anonimowość, a 13 z nich przesłało uzupełniony dokument z prywatnego adresu poczty elektronicznej oraz dodatkowo wyraziło swoją otwartość na dalszą współpracę. Niestety, pomimo ponawianych próśb, nie udało się uzyskać w odpowiedzi z pozostałych placówek. Wszystkie pozyskane kwestionariusze ankiet zostały zakwalifikowane do dalszych analiz.

W celu uzyskania dodatkowych informacji na temat nauczania religii w placówkach montessoriańskich we Włoszech przeprowadzono w maju 2019 roku za pomocą poczty elektronicznej wywiad z ks. Danielem Saottinim, dyrektorem Krajowego Biura ds. Nauczania Religii Katolickiej przy Konferencji Episkopatu Włoch. Poskutkowało to zdobyciem danych na temat współpracy tego biura z Opera Nazionale Montessori, chęci stworzenia jednego programu do nauczania religii w tych placówkach z wzięciem pod uwagę specyfiki pracy w pedagogice Montessori, a także podejścia przedstawicieli Episkopatu do samej metody wychowania religijnego Sofii Cavalletti. Wywiad umożliwił również pozyskanie aktualnych dokumentów dotyczących nauczania religii w tym kraju.

3. Charakterystyka respondentów ankiety

Część pierwsza kwestionariusza ankiety zawierała pytania dotyczące charakterystyki ankietowanych. Odpowiedzi na nie umożliwiają dostarczenie informacji na temat przynależności ankietowanych do poszczególnych grup nauczycieli. Uzyskano również dane na temat wykształcenia, lat pracy w placówce montesoriańskiej czy obecnego miejsca pracy. W celu przedstawienia badań dotyczących sposobu nauczania religii w placówkach montesoriańskich w Polsce i we Włoszech, które zostaną ukazane w dalszej pracy, konieczne jest zapoznanie się w pierwszej kolejności z ogólną charakterystyką osób ankietowanych.

W tabeli 1 i 2 umieszczono zestawienia dotyczące przynależności ankietowanych do poszczególnych grup nauczycieli w Polsce i we Włoszech.

Z tych zestawień wynika, że w badaniach wzięło udział 67 nauczycieli z obydwu krajów. W Polsce ankietę uzupełniło 21 nauczycieli: 12 katechetów i 5 wychowawców montesoriańskich oraz 4 osoby spełniające obydwie funkcje. Wśród respondentów znalazło się 5 siostr zakonnych (katechetki, z czego 3 z nich są dodatkowo wychowawczyniami) oraz jeden ksiądz diecezjalny. We Włoszech najwięcej było nauczycieli religii, aż 38. Można zaobserwować, iż w tej grupie widnieje 1 siostra zakonna i 8 mężczyzn. Wśród wychowawców Montessori znalazło się 6 kobiet. Warto zwrócić uwagę na dwie panie, które oprócz katechizacji są wychowawczyniami przedszkolnymi. Część nauczycieli religii zaznaczała także opcję nauczyciela Montessori, ale z analizy całej ankiety można było wywnioskować, że nie pełnią oni funkcji wychowawcy klasy, dlatego nie zostało to ujęte w zestawieniu.

Kolejna tabela zawiera dane na temat stażu pracy poszczególnych nauczycieli w placówkach montesoriańskich, co również było przedmiotem badań ankietowych.

Największą grupę wśród nauczycieli religii zarówno w Polsce, jak i we Włoszech stanowią katecheci ze stażem pracy nie większym niż 5 lat, odpowiednio – 8 i 17 osób. Trzech polskich nauczycieli religii uczy w montesoriańskich placówkach od 6 do 10 lat. W tym zakresie we Włoszech jest 7 katechetów. Kolejny przedział reprezentowany jest przez włoskich ankietowanych w liczbie 2. Dodatkowo w nim znajdują się również 2 wychowawczynie Montessori będące jednocześnie nauczycielkami religii w swojej placówce przedszkolnej. Staż pracy między 16–20 lat posiada 1 włoski katecheta, natomiast powyżej 20 lat uczy aż 8 nauczycieli religii w tym kraju. Aktualnie 3 z nich łączy swoją pracę katechetyczną z pełnieniem obowiązków dyrektorskich w placówkach Montessori. W Polsce powyżej 20 lat pracuje 1 katechetka oraz 4 wychowawczynie

Ankietowani w Polsce	Kobiety	Mężczyźni	Razem
Nauczyciel religii	10*	2**	12
Wychowawca Montessori	5	0	5
Nauczyciel religii i wychowawca Montessori	4***	0	4
Łącznie wszystkich nauczycieli	19	2	21

* w tym 2 siostry zakonne

** w tym 1 ksiądz

*** w tym 3 siostry zakonne

Tabela 1. Grupy ankietowanych nauczycieli w Polsce

Źródło: badanie własne.

Ankietowani we Włoszech	Kobiety	Mężczyźni	Razem
Nauczyciel religii	30*	8	38
Wychowawca Montessori	6	0	6
Nauczyciel religii i wychowawca Montessori	2	0	2
Łącznie wszystkich nauczycieli	38	8	46

* w tym 2 siostry zakonne

Tabela 2. Grupy ankietowanych nauczycieli we Włoszech

Źródło: badanie własne.

i zarazem nauczycielki religii. Wychowawcy w obydwu krajach posiadają staż pracy w przedziałach 1–5 i 6–10 lat. We Włoszech jest ich po 3 osoby, natomiast w Polsce w pierwszym z nich oraz w grupie ze stażem pracy pomiędzy 11 a 15 lat liczba wynosi 1. Troje nauczycieli z Włoch nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie.

Najwięcej ankietowanych osób z obydwu krajów mieści się w grupie ze stażem pracy w placówce montessoriańskiej 1–5 oraz 6–10 lat. Podyktowane jest to tym, iż zarówno w Polsce, jak i we Włoszech przybywa nowych przedszkoli, a także szkół, które w swojej pracy stosują metodę Montessori, a także wiąże się to ze zmianą miejsc pracy części nauczycieli, o czym świadczy ich dłuższy staż pracy w tradycyjnym systemie edukacji.

Kolejne pytanie dotyczyło wykształcenia ankietowanych. Nauczyciele poproszeni byli o wpisanie ukończonych kierunków studiów. Wyniki ilustruje tabela 4.

Ankietowani Staż pracy	Nauczyciel religii	Wychowawca Montessori	Nauczyciel religii i wychowawca Montessori	Suma	Nauczyciel religii	Wychowawca Montessori	Nauczyciel religii i wychowawca Montessori	Suma
	Polska				Włochy			
Łączna liczba nauczycieli:	12	5	4	21	38	6	2	46
1–5 lat	8	1	-	9	17	3	-	20
6–10 lat	3	3	-	6	7	3	-	10
11–15 lat	-	1	-	1	2	-	2	4
16–20 lat	-	-	-	-	1	-	-	1
Powyżej 20	1	-	4	5	8	-	-	8
Brak danych	-	-	-	-	3	-	-	3

Tabela 3. Staż pracy ankietowanych w placówce Montessori

Źródło: badanie własne.

Prawie wszyscy nauczyciele religii z Polski ukończyli studia magisterskie z teologii. Dodatkowo 1 osoba posiada tytuł doktora nauk teologicznych, 1 uzyskała licencjat kanoniczy. Osoba bez studiów teologicznych, a z kursem kwalifikacyjnym prowadzonym pod kierunkiem Sofii Cavalletti i ukończonymi studiami z pedagogiki religijnej jest doktorem habilitowanym nauk pedagogicznych. Dwóch katechetów ma również skończone podyplomowe studia z resocjalizacji oraz pedagogiki specjalnej. Wychowawczyni montessoriańska będąca jednocześnie nauczycielką religii posiada przygotowanie do nauczania religii dzięki teologiczno-katechetycznym studiom podyplomowym, a 3 osoby ukończyły kurs katechetyczno-pedagogiczny. Pośród 38 włoskich nauczycieli religii tylko 6 osób uzyskało tytuł magistra teologii (w tym jeden licencjat kanoniczy), a 23 nauk religijnych. Pozostałe 9 osób uzyskało uprawnienia do nauczania religii dzięki ukończeniu Istituto Magistrale⁴² oraz ma dyplom z Katechezy Dobrego

⁴² Istituto Magistrale – odpowiednik szkoły średniej trwającej 4–5 lat. Ukończenie jej dawało możliwość nauczania w przedszkolach i szkołach podstawowych we Włoszech. Por. G. Pedrini, *Secondary Education in Italy*, Strasburg 1997, s. 21–22.

Ankietowani Wykształcenie	Nauczyciel religii	Wychowawca Montessori	Nauczyciel religii i wychowawca Montessori	Suma	Nauczyciel religii	Wychowawca Montessori	Nauczyciel religii i wychowawca Montessori	Suma
	Polska				Włochy			
Łączna liczba nauczycieli:	12	5	4	21	38	6	2	46
Teologia	11	-	-	11	6	-	2	8
Pedagogika religijna/ nauki religijne	1	-	-	1	23	-	-	23
Pedagogika/ pedagogika przedszkolna i/lub wczesnoszkolna	-	5	4	9	10	6	2	18
Inne	2	3	4	9	4	-	-	4
Brak danych	-	-	-	-	1	-	-	1

Tabela 4. Wykształcenie nauczycieli

Źródło: badania własne.

Pasterza (2 osoby uczestniczyły w zajęciach prowadzonych przez Sofię Cavalletti). Ci katecheci posiadają wykształcenie wyższe głównie z pedagogiki. Część z nich ukończyła także pedagogię specjalną lub neurodydaktykę. Pedagogikę oraz jednocześnie teologię studiowały 2 wychowawczynie montessoriańskie, pracujące dodatkowo jako katechetki. Pozostali wychowawcy w Polsce i we Włoszech mają wykształcenie w zakresie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Trzech na pięciu polskich nauczycieli Montessori ukończyło dodatkowo studia z pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, logopedii lub resocjalizacji.

We Włoszech według rozporządzenia z 2012 roku uprawnienie do nauczania religii katolickiej we wszystkich typach szkół posiadają osoby z dyplomem magistra nauk teologicznych lub religijnych⁴³. Nauczyciele bez ukończonych

⁴³ Por. *Intesa il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e la Conferenza Episcopale Italiana per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche*, Rzym 28 czerwca 2012, nr 4.2.1. (dalej: Intesa II).

powyższych studiów, którzy w latach 2007–2012 uczyli religii katolickiej, oraz osoby uczęszczające na *corso dell'istituto magistrale l'insegnamento della religione cattolica*, a następnie uczące tego przedmiotu do roku szkolnego 2016/2017 mogą dalej pełnić ową funkcję w przedszkolach i szkołach podstawowych⁴⁴. W przypadku ankietowanych są to głównie osoby pracujące w zawodzie ponad 15 lat, a ich staż pracy w większości jest dłuższy niż w montessoriańskiej placówce.

Warunkiem pracy w placówce montessoriańskiej jest uzyskanie kwalifikacji związanych z pedagogiką Montessori. Ten wymóg w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej dotyczy przede wszystkim wychowawców. Niemniej nauczyciele pozostałych przedmiotów powinni posiadać podstawowe informacje na temat specyfiki pracy w takich placówkach. W obydwu krajach nauczyciele religii nie są zobowiązani do ukończenia kursów pedagogiki Montessori czy Katechezy Dobrego Pasterza. Ich prawo do pracy jest wynikiem uzyskania misji kanonicznej. Polscy katecheci mają prowadzić zajęcia zgodnie z *Podstawą programową katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, zaś Włosi nauczyciele religii zobowiązani są do przestrzegania wskazań dydaktycznych zawartych w porozumieniu pomiędzy Ministerstwem Edukacji a Konferencją Episkopatu Włoch. W jednym i drugim kraju należy wziąć także po uwagę wytyczne obowiązujące w danych diecezjach. Katecheci mogą stworzyć własny program nauczania religii, a ukończenie kursów czy szkoleń pedagogiki Montessori oraz Katechezy Dobrego Pasterza może znacznie ułatwić im pracę w takiej placówce.

Zestawienie dotyczące ukończonych kursów z pedagogiki Montessori oraz Katechezy Dobrego Pasterza zawiera tabela 5.

Jak wskazują dane z tabeli, wśród 12 polskich nauczycieli religii 4 ukończyło kurs Katechezy Dobrego Pasterza na wszystkich poziomach, w tym 1 pani pod kierunkiem Sofii Cavalletti. Dodatkowo 3 osoby uczestniczyły w szkoleniu na II poziomie, a kolejne 2 na I poziomie. Według zebranych danych 3 katechetów nie brało udziału w żadnym poziomie kursu wychowania religijnego Sofii Cavalletti. Dwie osoby nie miały także styczności z pedagogiką Montessori, jedynie na zebraniach rady pedagogicznej i podczas rozmów z dyrekcją, trzecia ukończyła metodę Montessori w zakresie edukacji szkolnej na etapie 9–12 lat. Nauczycielki religii z dyplomem Katechezy Dobrego Pasterza na III lub II poziomie najczęściej miały ukończone kursy Montessori na poziomie edukacji przedszkolnej lub wczesnoszkolnej. We Włoszech 16 nauczycieli religii uczestniczyło w szkoleniach z wychowania religijnego, 12 z nich zdecydowało się poszerzyć swoją wiedzę

⁴⁴ Por. Intesa II, nr 4.3.1.b.

Ankietowani Ukończone kursy	Nauczyciel religii	Wychowawca Montessori	Nauczyciel religii i wychowawca Montessori	Suma	Nauczyciel religii	Wychowawca Montessori	Nauczyciel religii i wychowawca Montessori	Suma
	Polska				Włochy			
Łączna liczba nauczycieli:	12	5	4	21	38	6	2	46
Program edukacji Montessori 0–3 lat	2	1	-	3	9	4	-	13
Program edukacji Montessori 3–6 lat	5	5	4	14	15	6	2	23
Program edukacji Montessori 6–9 lat	3	4	4	11	4	-	-	4
Program edukacji Montessori 9–12 lat	2	-	-	2	2	-	-	2
Katecheza Dobrego Pasterza poziom I (3–6 lat)	9	2	4	15	16	-	2	18
Katecheza Dobrego Pasterza poziom II (6–9 lat)	7	-	4	11	12	-	-	12
Katecheza Dobrego Pasterza poziom III (9–12 lat)	4	-	-	4	4	-	-	4

Tabela 5. Ukończone kursy z pedagogiki Montessori i Katechezy Dobrego Pasterza przez nauczycieli

Źródło: badanie własne.

o II poziom, a kolejne 4 – o III poziom. Dwoje nauczycieli religii ukończyło kurs u Sofii Cavalletti. Tak jak w przypadku polskich katechetów z dyplomem Katechezy Dobrego Pasterza, Włoscy nauczyciele religii chętnie uczęszczali na szkolenia z zakresu pedagogiki Montessori, najczęściej na poziomie edukacji przedszkolnej. Trzynastu z 38 włoskich nauczycieli religii nie brało udziału w kursach na temat powyższych zagadnień, jednakże 9 osób zasygnalizowało,

że zetknęło się z ich elementami podczas spotkań organizowanych w kurii bądź w placówce, w której uczą. Wychowawczynie i jednocześnie nauczycielki religii z Włoch brały udział w szkoleniach dotyczących pedagogiki Montessori oraz Katechezy Dobrego Pasterza dla dzieci w wieku 3–6 lat, a z Polski – zarówno na etapie 3–6 jak i 6–9 lat. Trzy siostry zakonne miały możliwość uczestniczenia w 100-godzinnych zajęciach z wychowania religijnego Sofii Cavalletti prowadzonych w latach 1993–1994 przez Bogumiłę Pistelok w Warszawie. W obydwu krajach wszyscy wychowawcy posiadają dyplom ukończenia kursu pedagogiki Montessori. Włoscy wychowawcy edukacji przedszkolnej ukończyli kurs w zakresie 3–6 lat, a 4 z nich dodatkowo w ramach pedagogiki dziecka od urodzenia do 3 roku życia. W Polsce nauczyciele najczęściej posiadają kwalifikacje montessoriańskie w ramach edukacji przedszkolnej oraz wczesnoszkolnej, mimo iż ich zakres pracy związany jest z dziećmi w wieku 3–6 lat. W przeciwieństwie do włoskich wychowawców, kilkoro z nich brało udział także w szkoleniu na temat Katechezy Dobrego Pasterza.

Należy pamiętać, że aktualnie podział kursów z pedagogiki Montessori we Włoszech organizowanych przez Opera Nazionale Montessori różni się od tych prowadzonych w Polsce. Obecnie włoskie stowarzyszenie pogrupowało szkolenia na program edukacji do 3 roku życia, 3–6 i 6–11 lat oraz wprowadziło kurs dla nauczycieli szkół średnich pierwszego stopnia (*scuola secondaria di primo grado*). Jest to podyktowane zróżnicowanym systemem szkolnictwa. Niemniej kursy Montessori można odbyć również w innych instytucjach, np. w Centrum Montessori w Bergamo, gdzie realizowane są dalej jako moduł do 12 roku życia. Warto mieć na uwadze, iż kursy organizowane przez Opera Nazionale Montessori są dodatkowo autoryzowane przez Ministerstwo Edukacji we Włoszech⁴⁵. Natomiast w Polsce można spotkać się z ofertą dla nauczycieli uczących w klasach 7–8 szkoły podstawowej. W zestawieniu zostało to pominięte, choć ukończyła to szkolenie jedna z katechetek.

Kolejne pytanie dotyczyło znajomości języków obcych. Dane zostały przedstawione w tabeli 6 tylko dla polskich nauczycieli. Wszystkie najważniejsze monografie zarówno autorstwa Marii Montessori jak i Sofii Cavalletti zostały napisane i opublikowane w języku włoskim, dlatego też nie ma potrzeby przedstawiać tych danych na temat włoskich katechetów i wychowawców w niniejszej pracy. W języku polskim nie ma licznych publikacji dzieł samych

⁴⁵ Por. Opera Nazionale Montessori, *Diploma dell'ONM valido per l'insegnamento*, w: <http://www.operanazionalemontessori.it/formazione/diploma-dell-onm-valido-per-l-insegnamento> (dostęp: 10.05.2019).

Znajomość języków obcych \ Ankietowani	Język angielski	Język francuski	Język niemiecki	Język włoski	Inny	Brak
Nauczyciel religii	8	2	3	2	1	1
Wychowawca Montessori	3	-	-	-	3	-
Nauczyciel religii i wychowawca Montessori	1	-	-	-	3	-
Suma	12	2	3	2	7	1

Tabela 6. Znajomość języków obcych wśród polskich nauczycieli

Źródło: badanie własne.

autorek i aby samodzielnie pogłębiać swoją wiedzę, konieczna jest znajomość języków obcych.

Z zestawienia wynika, że ponad połowa polskich nauczycieli posługuje się językiem angielskim. To oni w większości przyznawali, że pogłębiają swoją wiedzę, czytając dzieła Marii Montessori właśnie w tym języku, wydane dzięki działalności AMI oraz Sofii Cavalletti, opublikowane przez Amerykańskie Stowarzyszenie Katechezy Dobrego Pasterza. Jedna katechetka przyznała, że czyta książki włoskiej pedagog w języku niemieckim. Znajomość tych dwóch języków oraz języka włoskiego przełożyła się także na zdobycie dyplomów z pedagogiki Montessori lub Katechezy Dobrego Pasterza poza granicami kraju wśród sześciu nauczycieli (jednej wychowawczynie i jednocześnie katechetki oraz pięciu nauczycielek religii).

Ostatnie dwa pytania ukazujące profil respondentów ankiety dotyczyły ich miejsc pracy, a konkretnie liczby i rodzaju placówek, w których uczą.

Spoglądając na dane z tabeli 7 najpierw po stronie polskich nauczycieli, należy podkreślić, że wśród wychowawców i jednocześnie katechetek znalazły się 3 siostry zakonne uczące w tym samym przedszkolu. Ich kwestionariusze ankiet zostały zakwalifikowane do badań, ponieważ według informacji z tej placówki każda z nich prowadzi w swojej grupie nauczanie religii, posiada ukończony kurs katechetyczno-pedagogiczny oraz Katechezy Dobrego Pasterza. Natomiast 1 z nauczycielek religii uczy w 3 różnych przedszkolach. Zaś po

Ankietowani Miejsce pracy	Nauczyciel religii	Wychowawca Montessori	Nauczyciel religii i wychowawca Montessori	Suma	Nauczyciel religii	Wychowawca Montessori	Nauczyciel religii i wychowawca Montessori	Suma
	Polska				Włochy			
Łączna liczba nauczycieli:	12	5	4	21	38	6	2	46
Przedszkole	10	5	2*	17	27	6	2	36
Szkoła podstawowa	8	0	-	8	22	-	-	22

* 3 osoby pracują w tym samym przedszkolu

Tabela 7. Liczba i rodzaje placówek, w których pracują ankietowani

Źródło: badanie własne.

stronie włoskiej znalazła się 1 katecheta ucząca w 2 przedszkolach. Po zinterpretowaniu danych można zobaczyć, iż w badaniach wzięli udział nauczyciele z 25 placówek z Polski, w tym 17 przedszkoli i 8 szkół podstawowych oraz 58 z Włoch – 36 przedszkoli i 22 szkół podstawowych. Jak można było oczekiwać, wychowawcy grup, mając pod swoją opieką dzieci w wieku 3–6 lat, pracują w przedszkolu. Natomiast zdarzają się wśród nauczycieli religii sytuacje łączenia godzin pracy w dwóch lub więcej placówkach: 4 z 12 polskich katechetów uczy zarówno w przedszkolu, jak i w szkole, a we Włoszech w taki sposób pracuje 11 z 38 nauczycieli religii.

Na koniec warto przyrzeć się rodzajom i liczbom grup, w jakich uczą ankietowani. Te dane zostały zawarte w tabeli 8.

W pierwszej kolejności należy zwrócić uwagę na różnicę w liczbie grup, która występuje w rubryce polskich montessoriańskich wychowawców. Ta zawyżona wartość spowodowana jest faktem, iż 2 panie dodatkowo, bez ukończonych studiów, prowadzą lekcje religii nie tylko w grupie przedszkolnej w placówce, której są wychowawcami, ale również w pozostałych grupach. Natomiast w jednym przypadku wychowawca ma wymiennie pod swoją opieką 2 grupy dzieci. Powyższe sytuacje nie mają miejsca we włoskich placówkach. Patrząc na zestawienia tabeli dotyczące samych nauczycieli religii, najczęściej grup objętych

Ankietowani Grupy	Nauczyciel religii	Wychowawca Montessori	Nauczyciel religii i wychowawca Montessori	Suma	Nauczyciel religii	Wychowawca Montessori	Nauczyciel religii i wychowawca Montessori	Suma
	Polska				Włochy			
Łączna liczba nauczycieli:	12	5	4	21	38	6	2	46
Grupa 3–6 lat	30	12	4	46	99	6	2	107
Grupa 6–9 lat	19	-	-	19	66			66
Grupa 9–11/12 lat*	12	-	-	12	19			19
Inne	6	-	-	6	2			2
Brak danych	-	-	-	-	6	-	-	6

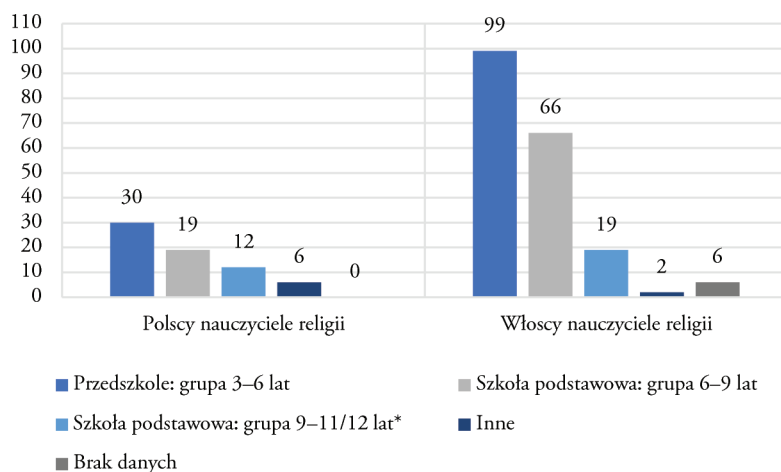
* we Włoszech: 9–11 lat, w Polsce: 9–12 lat

Tabela 8. Liczba i rodzaje grup wiekowych, w jakich uczą nauczyciele

Źródło: badanie własne.

katechizacją w obydwu krajach stanowią przedszkola, następnie klasy edukacji wczesnoszkolnej, a najmniej grupy dzieci 9–11/12 lat. Polscy nauczyciele religii pracują w 30 grupach przedszkolnych 3–6 lat, 19 edukacji wczesnoszkolnej oraz 12 grupach wiekowych 9–12 lat. Natomiast we Włoszech sytuacja wygląda następująco: 99 grup w wieku 3–6 lat, 66 grup w wieku 6–9 lat oraz 19 grup uczniów przedziału 9–11 lat. Taka różnica liczby grup wiekowych spowodowana jest liczebnością placówek, zarówno w Polsce, jak i we Włoszech. Dominującym gruntem, na którym rozwija się pedagogika Montessori, są bowiem przedszkola. Ponadto liczba grup montessoriańskich w jednej szkole podstawowej jest zazwyczaj mniejsza niż w jednej placówce edukacji przedszkolnej.

Polski nauczyciel religii w systemie Montessori uczy średnio 5–6 grup. Natomiast wśród włoskich respondentów na jednego katechetę przypada najczęściej od 6 do 8 grup. Odpowiedzi „inne” oznaczają: w Polsce 6 grup 5–6-latków, zaś we Włoszech po 1 grupie 6–7-latków oraz 10–11-latków. W pojedynczych przypadkach pozyskano informacje dotyczące jedynie wieku dzieci, z jakimi



* we Włoszech 9–11 lat, w Polsce 9–12 lat

Wykres 1. Liczba i rodzaje grup wiekowych, w jakich uczą nauczyciele religii w Polsce i we Włoszech

Źródło: badanie własne.

pracują włoscy katecheci, bez podania liczby grup: 3 osoby zaznaczyły przedział 6–9 i 9–11, a 2 przedział 3–6 lat. Natomiast 1 osoba nie udzieliła w ogóle odpowiedzi na to pytanie. Grupa 5–6-latków w polskim systemie oznacza, że uczniowie wyłącznie klasy o objęci są nauczaniem w jednym z przedszkoli. Natomiast informacja o przedziale wiekowym 6–7 i 10–11 lat jest wynikiem tego, iż w montessoriańskich włoskich szkołach podstawowych istnieją grupy mieszane wiekowo wspólnie z jednorodnymi, które funkcjonują jako „klasy otwarte”, gdzie uczniowie mogą poruszać się po różnych salach, a niektóre zajęcia mają łączone. Gdy zaś chodzi o wychowawczynię i zarazem nauczycielkę religii zarówno w Polsce, jak i we Włoszech, prowadzą one katechizację jedynie w swoich grupach.

Dla czytelniejszego zobrazowania owej sytuacji zastosowano dodatkowo wykres 1. Uwzględnia on jedynie kwestie dotyczące nauczycieli uczących wyłącznie religii, gdyż w pozostałych przypadkach jest ona klarowna. Wychowawcy uczą w swoich grupach, a w trzech przypadkach także w innych, jednak w tym samym przedziale wiekowym.

Podsumowując przeprowadzoną charakterystykę badanych, ich miejsc pracy oraz liczbę montessoriańskich grup objętych nauczaniem, można stwierdzić,

iż zebrane dane stanowią wystarczające spektrum, by uznać je za miarodajne i tym samym posłużyć się nimi podczas rozwiązywania problemu badawczego. Odpowiedzi ankietowanych na kolejne pytania zawarte w kwestionariuszu, który jest podstawowym narzędziem zastosowanej metody badawczej, zostaną poddane analizie i omówione w kolejnym rozdziale. Wyniki pozwolą na wyciągnięcie wniosków i postulatów katechetycznych dla przedszkoli i szkół pracujących w systemie pedagogicznym Montessori.

Sposoby prowadzenia nauczania religii katolickiej w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech

Nauczanie religii katolickiej w placówkach publicznych w Polsce i we Włoszech ma charakter konfesyjny. Oznacza to, że jego podmiotem jest konkretna wspólnota, która odpowiada za treści nauczania, wychowania oraz dobór kadry nauczycieli religii¹. Ponadto jest lekcją fakultatywną, a więc odbywa się ona we wszystkich typach szkół i placówek oświatowych, w których uczniowie (lub ich rodzice) złożą pozytywne oświadczenia woli uczestniczenia w niej². W obydwu krajach przedszkola i szkoły Montessori występują w postaci placówek zarówno państwowych, prywatnych na prawach publicznych, jak i niepublicznych. W związku z tym zajęcia z religii katolickiej mogą zostać zorganizowane także w tych ostatnich, jednak jest to zależne nie tylko od oświadczenia zainteresowanych, ale również od organów prowadzących ową placówkę³.

¹ Por. P. Tomasiak, *Katechetyka fundamentalna*, w: *Historia katechezy i katechetyka fundamentalna*, red. J. Stala, Tarnów 2010, s. 288.

² Por. A. Kielian, *Modele nauczania religii rzymskokatolickiej w krajach europejskich*, Kraków 2010, s. 183.

³ We Włoszech szkoły prywatne o statucie równym statutowi szkół państwowych nazywane są *scuole paritarie*. Muszą one spełniać m.in. takie wymagania jak: posiadanie programu zgodnego z przepisami prawa, przyjmowanie wszystkich chętnych kandydatów czy zatrudnianie nauczycieli z kwalifikacjami według ogólnokrajowych regulacji prawnych. Placówki państwowe i o równym statucie obowiązują te same wskazania dydaktyczne. Montessoriańskie przedszkola i szkoły państwowe i o równym statucie według danych sporządzonych przez Opera Nazionale Montessori z 2013 roku stanowiły około 80 proc. wszystkich placówek Montessori (wyluczając żłobki). Por. Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Cos'è la scuola non statale*, w: <https://www.miur.gov.it/web/guest/cos-e-la-scuola-non-statale> (dostęp: 1.09.2018); A. Jeżowski, *Finansowanie publiczne oświaty niepublicznej*, Warszawa 2014, s. 43; Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, „Annali della Pubblica Istruzione”, Numero speciale, Florencja 2012, s. 13 (dalej: IN); Opera Nazionale Montessori, *FAQ*, w: <http://www.operanazionalemontessori.it/faq> (dostęp:

Niniejszy rozdział przedstawia wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród nauczycieli pracujących w przedszkolach i szkołach Montessori w Polsce i we Włoszech w roku szkolnym 2018/2019. Zawiera opis sposobów prowadzenia religii katolickiej w tych placówkach. Został on podzielony na trzy części według schematu: organizacja lekcji religii katolickiej według metody Katechezy Dobrego Pasterza, wykorzystanie jej elementów przez nauczycieli religii w klasycznym sposobie prowadzenia zajęć, zastosowanie wybranych wskazówek należących do wychowania religijnego Marii Montessori przez wychowawców grup w placówkach, w których nie odbywa się osobna lekcja religii. Ponadto w każdej z części przedstawiona zostanie osobno każda z grup nauczycieli. W dwóch pierwszych paragrafach nastąpi opis i realizacja przez respondentów wytycznych, które powinny zostać spełnione w ramach metody Katechezy Dobrego Pasterza, m.in. miejsce, długość zajęć, prezentowanie tematów i wykorzystanie materiałów katechetycznych. W placówkach, w których nie organizuje się nauczania religii, wychowawcy byli poproszeni o odniesienie się do realizacji wychowania religijnego i kosmicznego Marii Montessori w swojej pracy.

1. *Katecheza Dobrego Pasterza*

Aby Katecheza Dobrego Pasterza realizowana była w całym swoim wymiarze, osoby zajmujące się nauczaniem religii katolickiej w tej metodzie powinny posiadać odpowiednią wiedzę niezbędną do prowadzenia zajęć sposobem wychowania religijnego Sofii Cavalletti. Niektóre informacje można uzyskać z samych monografii i przewodników autorki Katechezy Dobrego Pasterza, jednakże najlepsze przygotowanie do tego gwarantuje odbycie kursu. Zalecane jest przejście jego wszystkich trzech poziomów dla uzyskania całościowego oglądu, ale wystarczające jest ukończenie go na szczeblu adekwatnym do wieku dzieci, z którymi będą odbywać się zajęcia. Ponadto powinno zachować się wszystkie wskazówki dane przez twórczynię owego wychowania religijnego, a więc oprócz formacji samego nauczyciela konieczne jest przygotowanie otoczenia – atrium, o którym była mowa w rozdziale drugim niniejszej rozprawy

1.09.2018). Autorzy polskiego dyrektorium katechetycznego wskazują, że szkoły niepubliczne (prywatne i społeczne) kierują się odrębnymi przepisami niż szkoły publiczne w kwestii organizacji lekcji religii. Niemniej jeśli placówka umożliwi owo nauczanie, to należy stosować te same zasady odnoszące się do lekcji religii co w szkołach publicznych. Por. Konferencja Episkopatu Polski, *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków 2001, nr 92 (dalej: PDK).

i w którym przestrzeń podzielona jest na sektory tematyczne i umiejscowienie wszystkich materiałów dydaktycznych do danego poziomu nauczania. Nie bez znaczenia jest także odpowiednia długość zajęć i właściwy sposób przedstawiania prezentacji tematycznych. Z tej racji, iż sama Sofia Cavalletti wielokrotnie powoływała się na katechetyczne dokumenty posoborowe Kościoła, a także wspominała o głównym celu katechezy i zadaniach, jakie mają być realizowane, polscy i włoscy nauczyciele prowadzący Katechezę Dobrego Pasterza oprócz powyższych zagadnień zostali także zapytani o sam cel i zadania katechezy⁴. Ponadto pod koniec osoby posiadające ukończony kurs z pedagogiki Montessori poproszone były o udzielenie odpowiedzi na niektóre pytania dotyczące wychowania kosmicznego włoskiej pedagog, które w swoim założeniu ma przygotować ucznia do odkrywania szczególnego miejsca i roli człowieka we wszechświecie⁵.

Chcąc przyjrzeć się realizacji nauczania religii katolickiej metodą Katechezy Dobrego Pasterza, w pierwszej kolejności należy zobaczyć, którzy nauczyciele prowadzą lekcję religii w placówkach w takiej formie. Tabela 9 zawiera wyniki owej analizy.

Katecheza Dobrego Pasterza w Polsce prowadzona jest przez 12 osób (57,1 proc.), zaś we Włoszech przez 14 (30,4 proc.) z tych, którzy zechcieli wziąć udział w badaniach. W Polsce objętych taką formą nauczania religii katolickiej są uczniowie z 11 przedszkoli i 5 szkół podstawowych, co łącznie daje 33 grupy dzieci 3–6 lat oraz grup szkolnych: 6–9 lat – 14 i 9–12 lat – 5. Jest to dość zadowalający wynik i stanowi prawie 63 proc. grup. Z kolei patrząc w skali samych przedszkoli i szkół, z których uzyskano odpowiedź, jest to 64 proc. Osoby katechizujące to zarówno katechetki (6 osób – 5 z wykształceniem teologicznym i 1 w zakresie pedagogiki religijnej) jak i wychowawczynie (6 osób, w tym 4 pełniące dodatkowo funkcję nauczycielki religii w swojej placówce). Wszystkie panie ukończyły szkolenie z zakresu wychowania religijnego Sofii Cavalletti. Jedna wychowawczyni odbyła studia podyplomowe teologiczno-

⁴ Por. S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka. Doświadczenia z dziećmi wieku od 3 do 6 lat*, Kraków 2001, s. 30, 62, 76. 218; S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka w wieku od 6 do 12 lat...*, dz. cyt., s. 194; S. Cavalletti, *La catechesi come „avventura”*, w: S. Cavalletti, *La catechesi del Buon Pastore*, Bolonia 2015, s. 42; S. Cavalletti, *Catechisti e sacerdoti nella catechesi del Buon Pastore*, w: S. Cavalletti, *La catechesi del Buon Pastore*, dz. cyt., s. 77–78; S. Cavalletti, *L'oggettività nella catechesi*, w: S. Cavalletti, *La catechesi del Buon Pastore*, dz. cyt., s. 87.

⁵ Por. B. Surma, *Pedagogika Montessori – podstawy i twórcze inspiracje w praktyce*, Łódź 2008, s. 39; A. Kielian, N. Walkowiak, *Kosmiczny wymiar rozwoju osoby w pedagogice Marii Montessori*, „Język–Szkoła–Religia” 12 (2017) nr 2, s. 51.

Ankietowani Dane	Nauczyciel religii	Wychowawca Montessori	Nauczyciel religii i wychowawca Montessori	Suma	Nauczyciel religii	Wychowawca Montessori	Nauczyciel religii i wychowawca Montessori	Suma
	Polska				Włochy			
Prowadzenie lekcji religii katolickiej metodą KDP*	6	2	4	12	12	-	2	14
Kurs KDP* na poziomie I	6	2	4	12	12	-	2	14
Kurs KDP* na poziomie II	6	-	4	10	9	-	-	9
Kurs KDP* na poziomie III	4	-	-	4	2	-	-	2
Kurs z pedagogiki Montessori (przynajmniej na jednym z poziomów)	5	2	4	11	8		2	10
Liczba grup 3–6 lat objętych KDP*	21	8	4	33	56	-	2	58
Liczba grup szkolnych 6–9 lat objętych KDP*	14	-	-	14	26	-	-	26
Liczba grup szkolnych 9–11/12 lat [^] objętych KDP*	5	-	-	5	6	-	-	6

* KDP – Katecheza Dobrego Pasterza

[^] we Włoszech grupy 9–11 lat, a w Polsce 9–12 lat

Tabela 9. Nauczyciele prowadzący Katechezę Dobrego Pasterza w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech

Źródło: badanie własne.

-katechetyczne, a 3 siostry zakonne kurs katechetyczno-pedagogiczny, który daje uprawnienia do prowadzenia zajęć z religii, czego nie można stwierdzić w przypadku pozostałych 2 kobiet. Jedenaście na 12 osób uczestniczyło także w kursie pedagogiki Montessori.

We Włoszech liczba placówek montessoriańskich, w których prowadzona jest Katecheza Dobrego Pasterza, wynosi 15 przedszkoli i 6 szkół podstawowych, w tym 58 grup dzieci 3–6 lat, 26 na etapie 6–9 lat i 6 grup 9–11 lat. W tym wypadku wynik, patrząc na liczbę placówek, z których uzyskano odpowiedzi od nauczycieli wynosi około 29 proc. grup dzieci, zaś w skali samych przedszkoli i szkół to 34,4 proc. Każda z osób pracuje tam jako nauczyciel religii (w tym 2 jednocześnie jako wychowawczyni) z ukończonym kursem wychowania religijnego Cavalletti, z czego 6 z nich z dyplomem wyższych studiów teologicznych lub nauk religijnych. Jak zostało wspomniane w trzecim rozdziale, objęcie funkcji nauczyciela religii we włoskich przedszkolach i szkołach podstawowych bez studiów z powyższych dziedzin jest możliwe po spełnieniu pewnych warunków. Dziesięciu na 14 nauczycieli brało udział w kursie z pedagogiki Montessori.

Zaleca się, by zajęcia z Katechezy Dobrego Pasterza odbywały się raz w tygodniu po dwie godziny zegarowe⁶. W polskich szkołach publicznych na nauczanie religii przeznaczają się dwie jednostki lekcyjne w tygodniu, z czego każda z nich trwa 45 minut, zaś w przedszkolach jest to dwoje zajęć dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńczych, w których w zależności od wieku dzieci religia zajmuje 15 lub 30 minut⁷. We włoskim systemie jednostka lekcyjna trwa 60 minut, a tylko w nielicznych przypadkach może zostać skrócona do 55 lub 50 minut. Nauka religii odbywa się w szkole podstawowej przez 2 godziny w tygodniu, zaś w przedszkolu według przepisów ma być tak zorganizowana, by w przeciągu roku przedszkolnego zostało zrealizowane 60 godzin zajęć⁸. Ze względu na charakter publicznej lub nie placówki tryb nauczania religii może być zróżnicowany zarówno w Polsce, jak i we Włoszech. Tabela 10 zawiera zestawienie sposobów organizacji nauczania religii katolickiej w obu krajach.

⁶ Por. S. Cavalletti, *Le caratteristiche della catechesi del Buon Pastore*, w: S. Cavalletti, *La catechesi del Buon Pastore*, dz. cyt., s. 56.

⁷ Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i sposobów organizowania lekcji religii w szkołach publicznych z dnia 14 kwietnia 1992 r. (Dz.U. z 1992 Nr 36, poz. 155 z późn. zm.), § 8.1; Odpowiedź sekretarza stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej – z upoważnienia ministra – na interpelację nr 1653 w sprawie sposobu realizacji nauki religii w przedszkolach, w: <http://orka2.sejm.gov.pl/IZ6.nsf/main/4AA7827E> (dostęp: 1.07.2019).

⁸ Por. Intesa II, nr 2.3., 2.4..

	Liczba godzin prowadzenia zajęć z Katechezy Dobrego Pasterza	Liczba odpowiedzi	
		Polska	Włochy
Przedszkole	Raz w tygodniu 60 min	9	7
	Raz w tygodniu 90 min	1	-
	Dwa razy w tygodniu po 60 min	-	4
	Brak odpowiedzi	1	4
Szkoła podstawowa	Raz w tygodniu 90 min	4	-
	Dwa razy w tygodniu po 60 min	-	6
	Brak odpowiedzi	1	-

Tabela 10. Tygodniowy rozkład zajęć z Katechezy Dobrego Pasterza w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech

Źródło: badanie własne.

Spoglądając na tę tabelę, należy stwierdzić, iż zarówno po stronie polskiej, jak i włoskiej postulat Sofii Cavalletti dotyczący długości zajęć nie jest spełniony. Katecheci z Polski mają możliwość zorganizowania lekcji w szkole raz w tygodniu trwającej 90 min i jest to jak na razie najlepsza z możliwych opcji. We Włoszech nie wykorzystuje się połączenia dwóch godzin nauczania. Najdłuższy czas trwania zajęć z religii po stronie polskiej wynosi 90, a po stronie Włoch 60 min. W przedszkolach w obydwu krajach cała godzina zegarowa przeznaczana jest na Katechezę Dobrego Pasterza, w jednym przypadku katechetka ma możliwość przeprowadzenia zajęć półtoragodzinnych. Lekcja religii według Katechezy Dobrego Pasterza we wszystkich placówkach przybiera formę prezentacji danego tematu, a następnie uczniowie mają czas na pracę własną z wybranym materiałem katechetycznym. We Włoszech zdarza się, iż zajęcia przedszkolne odbywają się dwa razy w tygodniu. Natomiast trzy polskie siostry zakonne pracujące w jednej placówce przyznały, że oprócz wyznaczonej godziny zajęć z religii, dodatkowo prowadzą prawie codziennie indywidualnie nauczanie katechezy, wychodząc naprzeciw duchowym potrzebom swoich podopiecznych. Przeciętnie w nauczaniu religii metodą Katechezy Dobrego Pasterza w obydwu krajach uczestniczy około 85 proc. uczniów placówek poddanych badaniu.

W dalszej części ankietowani udzielili odpowiedzi na temat miejsca prowadzenia wychowania religijnego w placówce. Zdaniem Sofii Cavalletti, a także

Placówki, w których pracują ankietowani Miejsce prowadzenia KDP*	Polska		Włochy	
	Przedszkole Suma: 11	Szkoła Suma: 5	Przedszkole Suma: 15	Szkoła Suma: 6
Atrium	6	3	10	6
Kącik religijny	4	-	4	-
Inne	1	2	1	-

* KDP – Katecheza Dobrego Pasterza

Tabela 11. Miejsce prowadzenia Katechezy Dobrego Pasterza w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech

Źródło: badanie własne.

Marii Montessori konieczne jest przygotowanie przestrzeni, gdzie dziecko będzie mogło rozwijać swoją duchowość. Powinna być to osobna sala – atrium, która będzie stanowić pomieszczenie pośrednie pomiędzy szkolną salą a kościołem. Zadaniem nauczyciela jest zadbanie o porządek i wytworzenie wszystkich pomocy dydaktycznych do danego poziomu nauczania, z którymi dzieci będą pracować. W przedszkolach i szkołach montessoriańskich w niektórych przypadkach na prowadzenie Katechezy Dobrego Pasterza dyrektorzy zgadzają się przeznaczyć osobną salę. Czasami problem związany z posiadaniem dodatkowego miejsca w placówce rozwiązywany jest w wydzielonej przestrzeni w postaci kącika religijnego w każdej klasie. Sytuację polskich oraz włoskich ankietowanych przedstawia tabela 11.

Dane w niej zawarte ukazują, że polscy i włoscy respondenci nie zawsze mają do dyspozycji osobną salę, w której mogą prowadzić zajęcia z katechezy. W szkołach podstawowych najczęściej jest to jednak atrium lub inne odosobnione miejsce. Jedna z polskich katechetek otrzymała do dyspozycji klasę, w której umieściła wszystkie pomoce dydaktyczne i utworzyła w niej kącik religijny – jej zdaniem nie pełni ona jeszcze funkcji atrium. Druga z pań musi radzić sobie z prowadzeniem zajęć w wydzielonej części korytarza, którą zaaranżowała w całości do zajęć z Katechezy Dobrego Pasterza. Gdy zaś chodzi o przedszkola, to w obu krajach sytuacja wygląda podobnie. Jeśli placówka posiada dodatkową przestrzeń, sala przygotowana jest pod atrium, jeśli nie ma takiej możliwości, w każdej grupie wydziela się miejsce na kącik religijny.

Materiał znajdujące się w kątku religijnym	Polska (Suma: 4)	Włochy (Suma: 4)
Biblia	4	4
Figurki/obrazki świętych	4	-
Karty modlitewne	4	-
Kłęcznik	4	-
Krzyż	4	4
Kwiaty	4	4
Obrus	4	-
Statuetka Jezusa Dobrego Pasterza	4	4
Różaniec	4	-
Stolik	4	4
Świece	4	4
Regały z pomocami należącymi do Katechezy Dobrego Pasterza	4	4

Tabela 12. Materiały znajdujące się w kątku religijnym

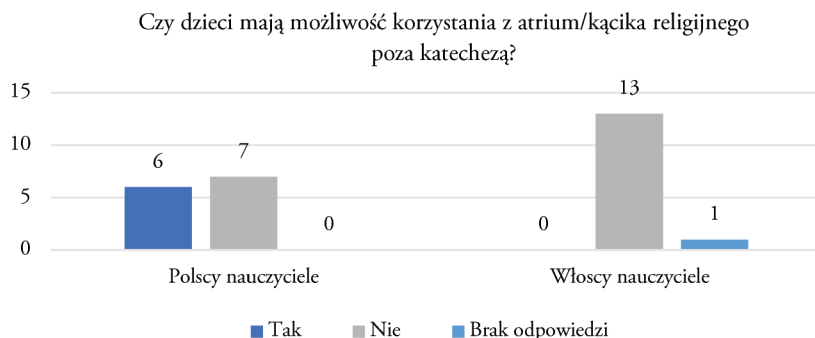
Źródło: badanie własne.

Osoby pracujące według Katechezy Dobrego Pasterza i korzystające z przedszkolnej sali z kątkiem religijnym były poproszone o zaznaczenie i wypisanie elementów, jakie się w nim znajdują.

Z tabeli 12 można wywnioskować, iż kątki religijne wyglądają podobnie w obydwu krajach, jednak w Polsce bogatsze są o niektóre przedmioty przeznaczone do kultu religijnego.

Założeniem systemu Montessori jest wolny wybór pracy. Oznacza to, że uczniowie mogą decydować, z jakimi pomocami dydaktycznymi będą pracować danego dnia. Z tej racji zapytano nauczycieli o dostępność sali oraz możliwość korzystania z materiałów katechetycznych w ciągu całego tygodnia. Wyniki przedstawiono na wykresie 2.

Polscy nauczyciele przyznawali, że gdy katecheza odbywa się w atrium lub innym pomieszczeniu nie ma najczęściej dostępu do pomocy katechetycznych poza zajęciami z religii, ponieważ dziecko nie może przebywać samo w innej sali. Wyjątek stanowi jedna z wychowawczyń prowadząca zajęcia z religii



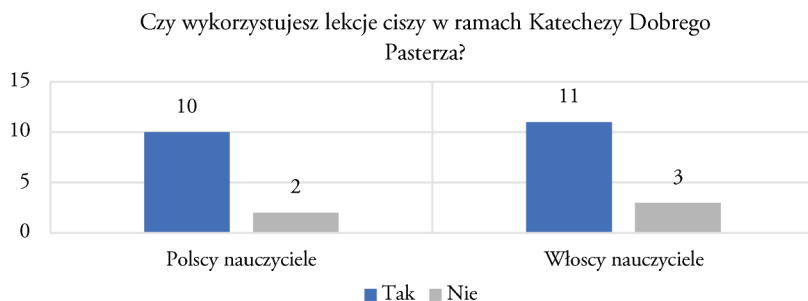
Wykres 2. Dostęp do atrium/kącika religijnego poza lekcją religii w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech

Źródło: badanie własne.

w przedszkolu – na prośbę dzieci zdarzają się sytuacje zorganizowania im takiej opieki. Trzy katechetki przyznały, że oprócz atrium każda grupa przedszkolna ma wydzielone miejsce ze stolikiem, świecą i krzyżem, gdzie dzieci w ciągu całego dnia mogą udać się na krótką modlitwę. Jeśli placówka dysponuje tylko kącikiem religijnym, uczniowie mogą z niego korzystać podczas każdej pracy własnej. Wyniki nie sumują się, gdyż jedna z pań zaznaczyła obydwie odpowiedzi, sygnalizując, że w szkole, gdzie jest osobne pomieszczenie do prowadzenia zajęć, uczniowie nie mogą w nim przebywać poza lekcją religii, zaś w przedszkolu, w którym jest kącik religijny, jest dostęp do materiałów katechetycznych. Sytuacja we Włoszech jest zupełnie inna. Prawie wszystkie osoby zadeklarowały, że podopieczni nie mają takiej możliwości. Nawet gdy pomoce są w tej samej sali, dzieci nie mogą z nich korzystać, gdyż nie jest to odpowiedni na to czas.

Kolejną istotną częścią pracy w systemie pedagogicznym Montessori jest prowadzenie lekcji bądź ćwiczeń ciszy z uczniami. Włoska lekarka i pedagog zwracała uwagę, iż owe zajęcia spełniają swoje zadanie jeszcze bardziej podczas wychowania religijnego. Przygotowują one dzieci nie tylko do panowania nad własnym ciałem czy koncentracji uwagi, ale także w sferze duchowej stają się pomocą podczas modlitwy i medytacji⁹. Sofia Cavalletti i Gianna Gobbi zgadzały się, że jeśli cisza jest podstawowym elementem pracy w Domach

⁹ Por. M. Montessori, *The Atrium Or Children's Chapel*, w: *The Child in the Church*, red. E. M. Standing, Lake Ariel 2017, s. 47; M. Montessori, *Odkrycie dziecka*, Łódź 2014, s. 249.



Wykres 3. Wykorzystywanie lekcji ciszy w ramach Katechezy Dobrego Pasterza w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech

Źródło: badanie własne.

Dziecięcych, to jest równie ważna w atrium i warto wykonywać takie zajęcia w trakcie katechezy¹⁰.

W związku z tym postulatem zadano pytanie ankietowanym o wykorzystywanie przez nich lekcji ciszy podczas katechezy. Wyniki ilustruje wykres 3.

Zarówno po stronie włoskiej, jak i polskiej większość nauczycieli wprowadza zajęcia ciszy w swojej pracy, a powody zostały przedstawione w tabeli 13.

Pobudki do wprowadzania elementów ciszy w trakcie zajęć z Katechezy Dobrego Pasterza u nauczycieli w obydwu krajach pokrywają się. Stosuje się je, by ułatwić uczniom koncentrację podczas prezentacji, przygotować do słuchania oraz modlitwy i medytacji. Cztery osoby, które nie praktykują tych ćwiczeń, nie widzą jednocześnie takiej potrzeby, gdyż w ramach innych zajęć dzieci w nich uczestniczą i to ich zdaniem wystarczy. Natomiast jedna z polskich katechetek przyznała, że nie dysponuje odpowiednimi warunkami do ich przeprowadzania – wydzielona przestrzeń na korytarzu oraz brak gotowości uczniów.

Materiał rozwojowy jest podstawowym elementem pracy dydaktyczno-wychowawczej całego systemu pedagogicznego Montessori. Wchodzi on w skład uporządkowanego otoczenia i pełni ważną funkcję w procesie kształ-

¹⁰ Por. G. Gobbi, *Listening to God with Children. The Montessori Method Applied to the Catechesis of Children*, Loveland 1998, s. 123–125; S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka. Doświadczenia z dziećmi wieku od 3 do 6 lat*, dz. cyt., s. 171–172; S. Cavalletti, P. Coulter, R. Rojcewicz, *Prayer*, dz. cyt., s. 90.

Powody stosowania lekcji ciszy	Respondenci	Polska (Suma: 12)	Włochy (Suma: 14)
Ułatwia refleksję nad poznanym zagadnieniem		1	-
Ułatwia postrzeganie i koncentrację podczas prezentowanego zagadnienia		2	5
Sprzyja budowaniu atmosfery do modlitwy i medytacji		4	2
Kształtuje postawę słuchania		3	4
Kontrola nad własnym ciałem		1	1
Jest podstawą katechezy		-	2
Jest jednym z założeń pedagogiki M. Montessori		1	-

Tabela 13. Powody stosowania lekcji ciszy podczas zajęć z Katechezy Dobrego Pasterza

Źródło: badanie własne.

cenia. Do pracy metodą Katechezy Dobrego Pasterza wykorzystuje się pomoce dydaktyczne zaprojektowane przez Sofię Cavalletti i Giannę Gobbi. Zostały one stworzone na bazie długofalowego eksperymentu i nie jest wskazane przerabianie ich według własnych pomysłów. Stosuje się je do konkretnych tematów przedstawianych dzieciom. Tabela 14 zawiera ich wykaz na wszystkich trzech poziomach z podziałem na grupy tematyczne.

Prezentacje przedstawiane są dzieciom podczas trzyletniego cyklu pracy. Niektóre z nich powtarzane są na wyższych poziomach nauczania w celu pogłębienia ich treści. Respondentów ankiety poproszono o zaznaczenie tych prezentacji, które używane są przez nich podczas ich pracy katechetycznej. Wyniki analizy odpowiedzi umieszczono na uproszczonym wykresie 4.

Wyniki nie sumują się ani do liczby osób, ani placówek, w których pracują respondenci. Jest to spowodowane tym, iż atria z poziomu drugiego i trzeciego są również wyposażane w pomoce z niższego szczebla. Chodzi o to, by uczniowie mogli także sami wracać do niektórych tematów, jest to dodatkowe ułatwienie dla dzieci, które nie idą od początku swojej edukacji tokiem metody montessoriańskiej i nie zetknęły się wcześniej z Katechezą Dobrego Pasterza. Poza tym trudno byłoby otrzymać jeszcze jedną salę w szkole na stworzenie dwóch odrębnych atriów. Respondenci z Polski raczej wykorzystują wszystkie prezentacje przynależące do danego poziomu. W trzech

Tematy prezentacji w programie Katechezy Dobrego Pasterza i odpowiadających im materiałów		Poziom I	Poziom II	Poziom III
Dział: Historia Zbawienia	Proroctwa mesjańskie: Światłość, Dziecię, Matka, Miasto, Gwiazda i berło	+		
	Proroctwa mesjańskie: Synteza		+	
	Proroctwa: Gór i dolin, Różdźka z pnia Jessego, Królestwo pokoju		+	
	Historia Królestwa Bożego: Fettuccia		+	
	Historia Królestwa Bożego: Fettuccina			+
	Historia Królestwa Bożego: Niebieska Taśma Jedności		+	
	Historia Królestwa Bożego: Historia darów		+	
	Historia Królestwa Bożego: Pismo Święte – Historia Królestwa Bożego w Biblii			+
	Historia Królestwa Bożego: Taśma naszej ery			+
	Historia Królestwa Bożego: Plan Pana Boga			+
	Historia Królestwa Bożego: Historia Narodu Hebrajskiego			+
	Historia Królestwa Bożego: Paruzja – Biblia			+
	Historia Królestwa Bożego: Moje miejsce w historii Królestwa Bożego			+
	Historia Królestwa Bożego: Praca			+
	Historia Królestwa Bożego: Praca i maksymy			+
	Stary Testament: Stworzenie – Odkupienie – Paruzja			+
	Stary Testament: Grzech – Odkupienie – Paruzja			+
	Stary Testament: Potop – Odkupienie – Paruzja			+
	Stary Testament: Abraham w historii swoich czasów – Życie nomada			+
	Stary Testament: Abraham i dialog z Bogiem – Abraham i kult			+
Stary Testament: Abraham i przymierze			+	
Stary Testament: Abraham i ofiarowanie Izaaka			+	

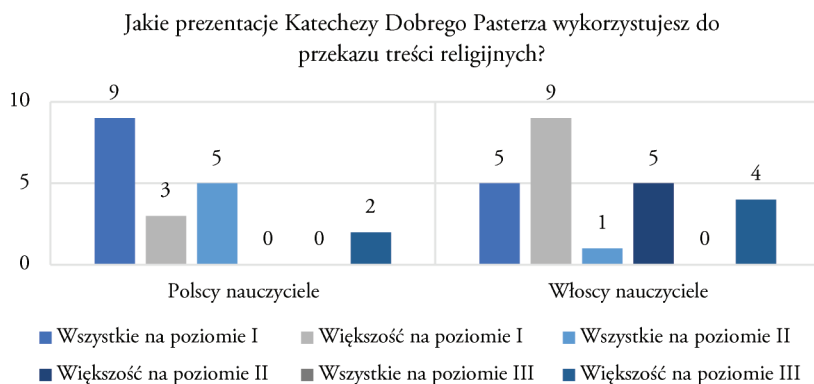
Tematy prezentacji w programie Katechezy Dobrego Pasterza i odpowiadających im materiałów		Poziom I	Poziom II	Poziom III
Dział: Historia Zbawienia	Stary Testament: Abraham – Odkupienie – Paruzja			+
	Stary Testament: Mojżesz w historii swoich czasów i Pascha			+
	Stary Testament: Izrael na drodze do Ziemi Obiecanej			+
	Stary Testament: Mojżesz i kult – Tora i przymierze			+
	Stary Testament: Wyjście – Odkupienie – Paruzja			+
	Stary Testament: Prorocy – Walka proroków			+
	Stary Testament: Prorocy – Orędzie moralne			+
Dział: Życie Jezusa	Geografia biblijna: Ziemia Izraela (globus i mapa)	+	+	
	Geografia biblijna: Miasto Jeruzalem	+	+	
	Narracje dzieciństwa: Zwiastowanie, Nawiedzenie, Narodzenie i pokłon pasterzy, Pokłon Mędrców, Ofiarowanie w Świątyni, Ucieczka do Egiptu	+	+	
	Narracje dzieciństwa: Synteza		+	+
	Ostatnia Wieczerza	+	+	
	Pusty grób	+	+	
Dział: Nauczanie Jezusa	Przypowieści o Królestwie Bożym: Ziarno gorczycy, Kupiec i perła, Ukryty skarb, Zaczyn, Zasiew	+	+	+
	Przypowieści o Królestwie Bożym: Synteza		+	+
	Ziarno pszenicy – misterium życia i śmierci	+	+	
	Przypowieść o Dobrym Pasterzu	+	+	
	Przypowieść o odnalezionej owcy	+	+	
	Przypowieść o odnalezionej drachmie		+	
	Przypowieść o prawdziwym krzewie winnym		+	
	Przypowieść o dobrym Samarytaninie		+	

Tematy prezentacji w programie Katechezy Dobrego Pasterza i odpowiadających im materiałów		Poziom I	Poziom II	Poziom III
Dział: Nauczanie Jezusa	Przypowieść o faryzeuszu i celniku		+	
	Przypowieść o natrętnym przyjacielu		+	
	Przypowieść o dziesięciu pannach		+	+
	Przypowieść o uczcie weselnej			+
	Przypowieść o siewcy		+	
	Przypowieść o miłosiernym Ojcu		+	
	Przypowieść o dłużnikach			+
	Przypowieść o robotnikach w winnicy			+
	Przypowieść o talentach			+
	Maksymy		+	+
	Przykazanie Miłości		+	
	Cuda Jezusa			+
	Cnoty			+
Dział: Liturgia	Ołtarz i paramenty liturgiczne	+		
	Szaty liturgiczne	+		
	Tabernakulum	+		
	Kolory liturgiczne	+		
	Kalendarz liturgiczny	+	+	+
	Gesty liturgiczne: Epikleza, Ofiarowanie, Przygotowanie kielicha, Obmycie rąk, Znak pokoju, Łamanie chleba	+	+	
	Tajemnica wiary		+	+
	Pochodzenie Eucharystii		+	
	Synteza Mszy Świętej		+	
	Struktura Mszy Świętej			+
	Synagoga – początki liturgii Słowa			+
	Obecność eucharystyczna Dobrego Pasterza	+		
	Obecność eucharystyczna Dobrego Pasterza dla ludzi wszystkich czasów		+	

Tematy prezentacji w programie Katechezy Dobrego Pasterza i odpowiadających im materiałów		Poziom I	Poziom II	Poziom III
Dział: Liturgia	Chrzest: znaki i gesty	+	+	
	Chrzest: Synteza		+	
	Chrzest: obrzęd chrztu		+	+
	Obrzęd sakramentu pokuty i pojednania		+	
	Obrzęd bierzmowania			+
	Obrzęd namaszczenia chorych			+
	Historia chleba			+
	Sakramenty			+
Dział: Modlitwa	Biblia w kąciaku modlitwy	+	+	+
	Księgi Pisma Świętego		+	
	Znak krzyża	+		
	Postawa klęcząca	+		
	Bicie się w piersi	+		
	Małe znaki na czole, ustach i sercu	+		
	Modlitwa <i>Ojcze nasz</i>	+	+	+
	Modlitwa wspólnotowa		+	+
	Psalm 23	+	+	+
	<i>Magnificat</i>	+	+	+
	<i>Benedictus</i>		+	+
Dział: Celebracje	Celebracja Bożego Narodzenia	+	+	+
	Celebracja Liturgii Światła	+	+	+
	Celebracja zesłania Ducha Świętego	+	+	+
	Wieczerza Paschalna i Ostatnia Wieczerza		+	+

Tabela 14. Tematy i prezentacje należące do Katechezy Dobrego Pasterza

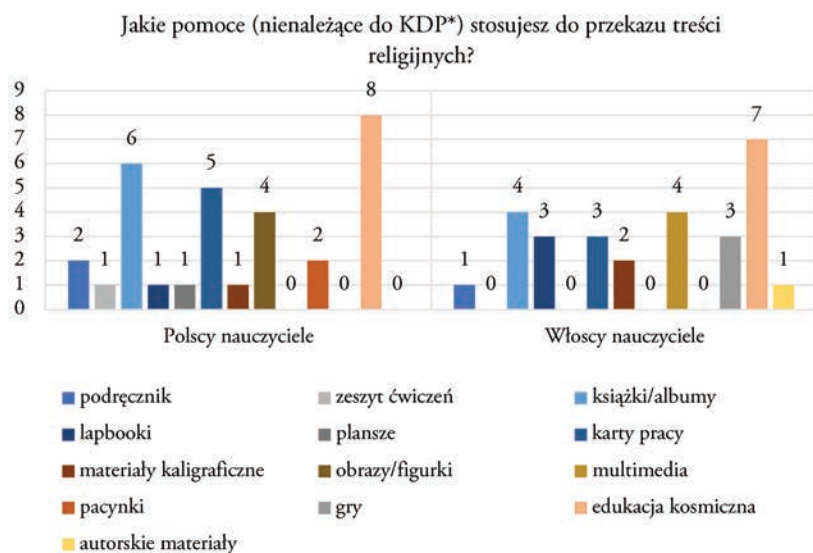
Źródło: podział własny na podstawie książki S. Cavalletti, *The Development of the Catechesis of the Good Shepherd. Inside the Atria in Rome*, Chicago 2014 oraz materiałów szkoleniowych z kursów Katechezy Dobrego Pasterza na poziomach I–III prowadzonych przez liderów z National Association of Catechesis of the Good Shepherd (USA) w latach 2015–2019.



Wykres 4. Prezentacje używane podczas Katechezy Dobrego Pasterza w montessoriańskich placówkach przez nauczycieli w Polsce i we Włoszech

Źródło: badanie własne.

przypadkach grup przedszkolnych braki dotyczą pojedynczych elementów z działu „Modlitwa” i „Liturgia”. Dwie katechetki uczące na wszystkich poziomach nie mają w swojej kolekcji tylko czterech materiałów ze szczebla III i nie mogą chwilowo przeprowadzić do nich zajęć tematycznych. Niektórzy nauczyciele wprowadzają pojedyncze prezentacje z poziomu II dla dzieci przedszkolnych, takie jak: synteza Mszy Świętej, obrzęd chrztu, przypowieść o miłosiernym Ojcu i miłosiernym Samarytaninie, przykazanie miłości oraz maksymy i rezerwują je dla starszaków w grupie, czyli dzieci sześcioletnich. Po stronie włoskiej wykorzystuje się większość materiałów i prezentacji. Najczęściej opuszczanych jest jednak sporo zagadnień związanych z liturgią (główne gesty liturgiczne i obrzędy sakramentów), modlitwą i celebracjami, co tłumaczone jest tym, że wprowadzenie w nie dzieci leży w zadaniach katechezy parafialnej. Jedna z osób w komentarzu do ankiety podzieliła się swoim spostrzeżeniem, że obecnie we Włoszech nauczanie religii w szkołach nie może zawierać aspektu kerygmatycznego, który charakterystyczny jest dla Katechezy Dobrego Pasterza. Związane jest to z uczestnictwem w lekcji religii katolickiej dzieci innych wyznań chrześcijańskich oraz muzułmańskiego, a tyczy się to zagadnień z obszarów celebracji, modlitwy (np. znak krzyża) oraz liturgii – w szczególności sakramentu chrztu. Ta osoba jednak, pracując z grupami na szczeblu 6–9 lat, prowadzi je ze względu na przychylność rodziców, ponadto przygotowała już atrium na wszystkie trzy poziomy. Brakuje w nim tylko tych pomocy, które



* KDP – Katecheza Dobrego Pasterza

Wykres 5. Inne pomoce stosowane przez nauczycieli prowadzących Katechezę Dobrego Pasterza w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech do przekazu treści religijnych

Źródło: badanie własne.

dotyczą historii Królestwa Bożego przedstawianych dla grupy 9–12 lat, zaś pozostałe prezentacje serwuje już najstarszym uczniom w klasie. Warto jednak zaznaczyć, że włoskie krajowe wskazania dydaktyczne dla nauczania religii katolickiej przewidują zaznajomienie uczniów z gestami liturgicznymi. Dlatego też opuszczanie takich tematów przez nauczycieli nie znajduje do końca swojego uzasadnienia.

Dodatkowo poproszono respondentów o udzielenie odpowiedzi na temat tego, czy i jakie stosują inne pomoce niewchodzące w skład Katechez Dobrego Pasterza podczas lekcji religii (wykres 5). Celem tego pytania była próba zaobserwowania, czy nauczyciele widzą potrzebę używania innych materiałów dydaktycznych do przekazu treści lub utrwalenia zdobytej wiedzy.

Polscy respondenci najczęściej sięgają po pomoce dydaktyczne z zakresu montessoriańskiej edukacji kosmicznej. Są to globusy, mapy, łańcuchy i wstęgi czasu. Jest to spowodowane tym, iż wszystkie podstawowe materiały montessoriańskie są produkowane przez różne firmy i dostępne do zakupu, gdy zaś

chodzi o pomoce katechetyczne, większość trzeba wykonać samodzielnie, co wymaga dużego nakładu czasu i pracy. Wykorzystując powyżej wymienione, które zarezerwowane są dla edukacji kosmicznej, można je przerobić i stosować także do przekazu treści religijnych. Czasami nauczyciele korzystają pośrednio z montessoriańskich wielkich lekcji¹¹ (najczęściej są to trzy z pięciu: powstanie świata, życie na ziemi, rozwój człowieka) i odwołują się do nich na katechezie, bazując na doświadczeniu uczniów. Ponadto polscy nauczyciele stosują książeczki, albumy i obrazki na temat świętych, sakramentów i Ziemi Świętej, karty pracy dotyczące tajemnic różańca oraz wyznania wiary. Jedna katechetka używa materiałów z kaligrafii i tworzy z dziećmi karty modlitewne. Włoscy nauczyciele sięgają głównie po materiały multimedialne i lapbooki, które sprawdzają się w pracy ze starszymi uczniami oraz gry dydaktyczne i różne książeczki. Dodatkowo nauczycielka religii pracująca z młodszą grupą szkolną stworzyła autorskie pomoce katechetyczne, spełniające kryteria montessoriańskich materiałów rozwojowych, dzięki którym uczniowie mogą zapoznać się z architekturą budynków sakralnych.

Wychowanie religijne stworzone na bazie eksperymentu Sofii Cavalletti i Gianny Gobbi zakłada realizację przygotowania dzieci do sakramentów. Jest to zarówno przygotowanie bezpośrednie, w którym w przypadku sakramentów pokuty i pojednania oraz eucharystii stosuje się dodatkowe spotkania i prezentacje połączone z rekolekcjami, jak i pośrednie, na które składa się uczestnictwo w zajęciach. Zdaniem autorek konieczne jest to, by osoby prowadzące lekcje oraz rodzice dzieci mieli świadomość tego, iż przygotowanie właśnie w sposób pośredni rozpoczyna się od początku przebywania dziecka w atrium¹².

Po stronie polskiej ponad 80 proc. ankietowanych przyznało, że przygotowuje uczniów do sakramentów, 3 osoby w sposób pośredni, a 7 zarówno pośrednio, jak i bezpośrednio (tabela 15). Wszystkie panie uczące w szkole podstawowej zajmują się dwiema formami, prowadząc według zaleceń Sofii

¹¹ Wielkie lekcje – pięć opowiadań, których celem jest przedstawienie zagadnień związanych z ewolucją, historią pochodzenia człowieka oraz kulturowymi osiągnięciami ludzkości w taki sposób, by pobudzić wyobraźnię dziecka i wzbudzić jego zainteresowanie danym zagadnieniem. Po przeprowadzeniu jednej z pięciu wielkich lekcji, zadaniem nauczyciela jest dobranie dla danego ucznia konkretnej pomocy rozwojowej, tak by dziecko mogło samodzielnie zdobywać wiedzę na dany temat. Por. M. Duffy, D’N. Duffy, *Children of the Universe*, Parent Child Press 2014, s. 36–37.

¹² Por. S. Cavalletti, G. Gobbi, *Sacramental Preparation: The Rome Model*, w: National Association of Catechesis of the Good Shepherd, *Level Two Formation Handout*, USA 2015, s. 57; S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka od 6 do 12 lat...*, dz. cyt., s. 151.

Pytanie: Do jakich sakramentów przygotowujesz dzieci?	Polscy nauczyciele (Suma: 12)	Włoscy nauczyciele (Suma: 14)
Chrzest	6	5
Pokuta i pojednanie	9	2
Eucharystia	10	2
Bierzmowanie	1	-
Nie przygotowuje dzieci do sakramentów	2	3
Brak odpowiedzi	-	6

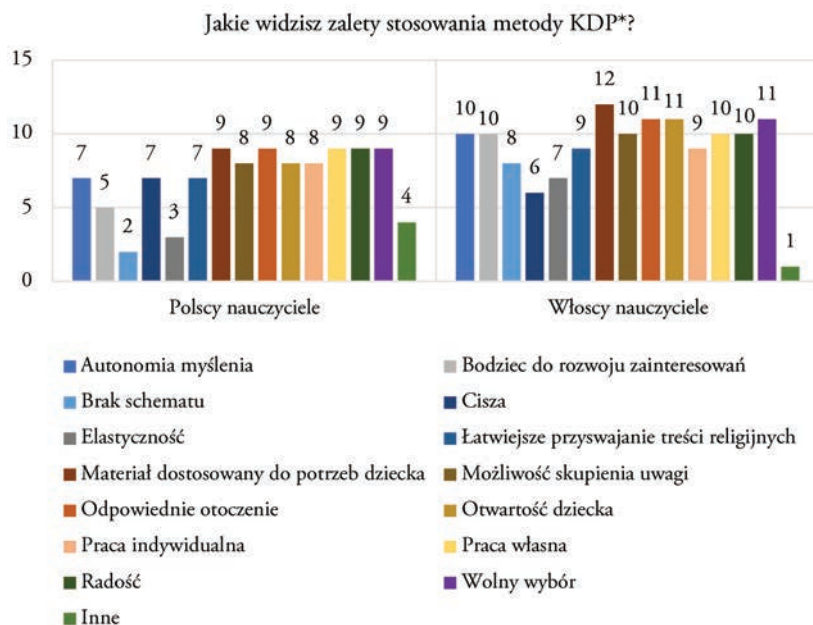
Tabela 15. Prowadzenie przygotowania uczniów do sakramentów przez nauczycieli stosujących Katechezę Dobrego Pasterza w Polsce i we Włoszech

Źródło: badanie własne.

Cavalletti dodatkowe spotkania dla swoich uczniów, którzy będą przystępować do Pierwszej Komunii Świętej. Jedynie 2 osoby zaznaczyły brak organizowania przez nich przygotowania do sakramentów – są to wychowawczynie Montessori bez studiów teologicznych. Po stronie Włoch najczęściej pytanie opuszczano lub odpowiadano przecząco – łącznie 9 respondentów. Pięcioro nauczycieli zajmuje się wprowadzeniem dzieci w chrzest święty, a 2 z nich dodatkowo w sakramenty pokuty i pojednania oraz Eucharystii. Żadna z tych osób nie prowadzi katechizacji w parafii, dlatego można przyjąć, że owo przygotowanie występuje jedynie w formie pośredniej podczas zajęć szkolnych.

Aby sprawdzić efektywność lekcji religii w formie Katechez Dobrego Pasterza ankietowani poproszeni zostali o wypisanie zalet jej stosowania w placówkach montessoriańskich (wykres 6).

Respondenci z obydwu krajów najczęściej uważali za zalety Katechez Dobrego Pasterza to, co naturalnie związane jest z samą pedagogiką montessoriańską, a więc: odpowiednio przygotowane otoczenie, materiały i wolny wybór pracy. Te wyniki (w Polsce 9 na 12 osób, we Włoszech 11 na 14 osób w przypadku otoczenia i wolnego wyboru pracy, a 12 na 14 osób w przypadku materiału) sugerują, że nauczycielom zdecydowanie łatwiej jest zorganizować lekcję religii w taki sposób, czyli według zasad, do jakich uczniowie przyzwyczajeni są podczas innych zajęć. Równie często zakreślano: radość i otwartość dziecka. Te obserwacje potwierdzają to, o czym często mówiła sama Sofia Cavalletti, dzieląc się swoimi spostrzeżeniami podczas prowadzenia



* KDP – Katecheza Dobrego Pasterza

Wykres 6. Zalety stosowania metody Katechezy Dobrego Pasterza w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech

Źródło: badanie własne.

eksperymentu¹³. Wśród wypowiedzi ankietowanych znalazły się także: praca indywidualna oraz łatwiejsze skupienie uwagi, dodatkowo Włosi zakreślali autonomię myślenia i bodziec do rozwoju zainteresowań. W „innych” znalazły się pojedyncze wypowiedzi, po stronie Włoch była to: praca grupowa na etapie szkolnym, zaś w przypadku polskich respondentów: samodyscyplina, pogłębienie koncentracji oraz wprowadzenie w medytację.

W celu usystematyzowania zdobytych informacji respondenci mieli udzielić odpowiedzi na dodatkowych kilka pytań, a wśród nich znalazło się pytanie

¹³ Por. S. Cavalletti, *An Adventure: The Catechesis of the Good Shepherd*, w: *Way of Holy Joy. Selected Writings of Sofia Cavalletti*, red. P. Coulter, Chicago 2012 s. 31–33; S. Cavalletti, *The Royal Road of Holy Joy*, „Commemorative Journal Sofia Cavalletti 1917–2011” 2012, s. 26–27; S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka. Doświadczenia z dziećmi wieku od 3 do 6 lat*, dz. cyt., s. 46–49, 106–108.

Kraj	Program nauczania			Podręcznik/ćwiczenia ucznia	
	KDP*	Inny	Brak odpowiedzi	Tak	Nie
Polska	12	2	-	3	9
Włochy	8	2	6	1	13

* KDP – Katecheza Dobrego Pasterza

Tabela 16. Programy i podręczniki stosowane przez nauczycieli podczas Katechezy Dobrego Pasterza

Źródło: badanie własne.

o stosowane przez nich programy nauczania oraz wykorzystywanie podręczników do lekcji religii (tabela 16).

Jak obrazują wyniki, we Włoszech 8 z 14 nauczycieli korzysta z programów Katechezy Dobrego Pasterza, które prezentowane są podczas kursów. Ci katecheci podpierają się notatkami i albumami, które zostały wytworzone podczas ich pracy szkoleniowej. Dwie z tych osób dodatkowo wypisały krajowe wskazania dydaktyczne. Natomiast 6 ankietowanych nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie. Gdy chodzi o nauczycieli z Polski, wszyscy pracują według wytycznych programu wychowania religijnego Sofii Cavalletti. Programy do pracy w przedszkolu i szkole zostały opracowane przez nich samodzielnie. Troje ankietowanych uczących w przedszkolu bazuje na programie autorstwa Barbary Surmy i Krzysztofa Biela¹⁴. Jedna pani w całości opiera swoją pracę o powyższy program. Dodatkowo 2 osoby wpisały: „program wskazany przez Wydział Katechetyczny” oraz „program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach”. Sytuacja z podręcznikami w obydwu krajach wygląda podobnie. Jedna Włoszka sporadycznie wykorzystuje je do klas 4–5, a więc dla najstarszej z grup, natomiast 3 katechetki z Polski sięgają w swojej pracy do podręczników dla dzieci szkolnych, z czego 1 jedynie na użytek domowy dla uczniów, a kolejna korzysta z zeszytów ćwiczeń dla dzieci autorstwa Surmy i Biela¹⁵.

¹⁴ Zob. B. Surma, K. Biel, *Ja jestem Dobrym Pasterzem. Przewodnik metodyczny do katechezy Dobrego Pasterza dla dzieci od trzeciego do piątego roku życia*, Łódź 2011.

¹⁵ Zob. B. Surma, K. Biel, *Ja jestem Dobrym Pasterzem. Msza Święta. Zeszyt ćwiczeń dla przedszkolaka 1*, Łódź 2011; B. Surma, K. Biel, *Ja jestem Dobrym Pasterzem. Advent i Boże Narodzenie. Zeszyt*

We włoskim systemie szkolnictwa istnieją krajowe wskazania dydaktyczne dla przedszkoli i szkół odnośnie do nauczania danych przedmiotów, w tym religii katolickiej¹⁶. Obecnie program Katechezy Dobrego Pasterza przedstawiany podczas kursów nie spełnia wymogów *Indicazioni Nazionali* i jako taki nie jest aprobowany przez Konferencję Episkopatu Włoch. Niemniej działające przy niej Krajowe Biuro ds. Nauczania Religii Katolickiej nawiązało współpracę z przedstawicielami Opera Nazionale Montessori w celu zaproponowania sposobu realizacji nauczania religii dostosowanego do metody pracy montesoriańskich placówek. Do tej pory nie udało się go jednak wypracować¹⁷. Nie przeszkadza to nauczycielom tworzyć własnych programów Katechezy Dobrego Pasterza adaptowanych do krajowych wytycznych. W Polsce, oprócz podstawy programowej do nauczania religii katolickiej, istnieją programy zatwierdzone przez Komisję Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski. Katecheci mają możliwość stworzenia także własnych autorskich programów. Polscy respondenci skorzystali z takiej możliwości lub bazują na opracowaniu Surmy i Biela. Powinni mieć jednak świadomość konieczności ich korelacji z podstawą programową oraz zgłoszenia ich do odpowiednich władz kościelnych w celu uzyskania oficjalnej zgody na ich używanie.

Należy przyrzeć się jeszcze m.in. znajomości głównego celu i zadań katechezy przez nauczycieli. Osoby zajmujące się nauczaniem religii powinny posiadać podstawową wiedzę na temat treści zawartych w dokumentach katechetycznych Kościoła. Sama zaś Cavalletti powoływała się na *Catechesi tradendae* czy dyrektoria katechetyczne. Odpowiedzi respondentów dotyczące celu i zadań katechezy zostały zestawione w tabeli 17.

Ponad 90 proc. nauczycieli w Polsce uważa, że głównym celem katechezy jest nawiązanie osobowej relacji z Bogiem, a 6 z nich wpisywało dodatkowo: odkrycie celu i sensu życia, rozwijanie poznania wiary i nauczanie. Jedna wychowawczyni uważa za cel wyłącznie nauczanie. Po stronie włoskiej połowa osób uznała za główny cel budowanie relacji z Jezusem, pozostałe formułowały go jako rozwijanie potencjału religijnego dziecka, pobudzenie dziecka do myślenia i rozważania lub odkrycie celu i sensu życia. Osoby, które udzieliły odpowiedzi brzmiącej „rozwijanie potencjału religijnego dziecka”, prawdopodobnie skorzystały to z monografiami Sofii Cavalletti zatytułowanymi w podobny sposób.

ćwiczeń dla przedszkolaka 2, Łódź 2011; B. Surma, K. Biel, *Ja jestem Dobrym Pasterzem. Nauczanie Jezusa w przypowieściach. Zeszyt ćwiczeń dla przedszkolaka 3*, Łódź 2012; B. Surma, K. Biel, *Ja jestem Dobrym Pasterzem. Wielki Post i Wielkanoc. Zeszyt ćwiczeń dla przedszkolaka 4*, Łódź 2012.

¹⁶ Por. IN.

¹⁷ Por. Wywiad z ks. Danielem Saottinim, 28 maja 2019, badanie własne.

Pytanie: Jaki jest według ciebie głównym cel katechezy?	Polscy nauczyciele (Suma: 12)	Włoscy nauczyciele (Suma: 14)
Nawiązanie osobowej relacji z Jezusem	11	7
Rozwijanie poznania wiary	1	-
Wychowanie do modlitwy	-	1
Nauczanie	2	-
Rozwijanie potencjału religijnego dziecka	-	4
Pozwolić dziecku na myślenie/rozważanie	-	3
Odkrycie celu i sensu życia	4	3
Brak odpowiedzi	-	1

Tabela 17. Znajomość wśród nauczycieli prowadzących Katechezę Dobrego Pasterza głównego celu katechezy

Źródło: badanie własne.

Autorka wskazuje w nich, opisując doświadczenie swojej pracy, że dziecko posiada ową zdolność do nawiązania osobowej relacji z Bogiem, a katecheta jest tym, który mu towarzyszy. Najprawdopodobniej stąd wywodzi się taki sposób rozumienia głównego celu katechezy.

Gdy zaś chodzi o zadania katechezy, ankietowani odpowiadali w sposób wskazany w tabeli 18.

Z analizy danych wynika, że jedynie 2 polskie katechetki znają wszystkie zadania katechezy, a kolejne 2 – 5 z nich. Najczęściej osoby wymieniały rozwijanie poznania wiary – 10 na 12 osób. Wśród innych wypowiedzi pojawiały się: wychowanie biblijne, szacunek i tolerancja do świata, uwrażliwienie na krzywdę drugiego człowieka, ewangelizacja, pomoc w samodzielnym zbliżeniu się do Boga, formacja intelektualna, wprowadzenie w świat Boga, pomoc w dostrzeganiu darów Bożych. Wśród włoskich respondentów dwie osoby wymieniły 4 zadania katechezy. Najczęstszą odpowiedzią była formacja moralna. Nikt nie wspomniał o nauczaniu modlitwy i wprowadzeniu do misji. Pięć osób nie udzieliło odpowiedzi, a pozostałe brzmiały: pomoc w nawiązaniu relacji z Bogiem, rozpoznawanie i zaspokojenie potrzeb dzieci odpowiednich do ich wieku, przygotowanie otoczenia. Pierwsza wypowiedź powiązana jest raczej

Pytanie: Jakie są według Ciebie podstawowe zadania katechezy?	Polscy nauczyciele (Suma: 12)	Włoscy nauczyciele (Suma: 14)
Rozwijanie poznania wiary	10	2
Wychowanie liturgiczne	6	2
Formacja moralna	5	5
Nauczanie modlitwy	5	-
Wychowanie do życia wspólnotowego	4	2
Wprowadzenie do misji	3	-
Inne	10	4
Brak odpowiedzi	-	5

Tabela 18. Znajomość wśród nauczycieli prowadzących Katechezę Dobrego Pasterza podstawowych zadań katechezy

Źródło: badanie własne.

z głównym celem, a dwie kolejne sugerują, że ci włoscy katecheci utożsamiają zadania katechezy z obowiązkami, jakie spoczywają na samym nauczycielu pracującym w systemie pedagogicznym Montessori.

Niemniej mając na uwadze stosowane prezentacje i materiały należące do Katechezy Dobrego Pasterza, można stwierdzić, że w samym programie wychowania religijnego Sofii Cavalletti zawarta jest realizacja wszystkich zadań katechezy¹⁸. Rozwijanie poznania wiary obecne jest m.in. podczas każdorazowego czytania Słowa Bożego zawartego w Biblii, wychowanie liturgiczne – we wszystkich tematach nawiązujących do Mszy Świętej i pozostałych sakramentów i w zaangażowaniu w przygotowanie celebracji. Formacja moralna odbywa się za przyczyną prezentacji głównie z nauczania Jezusa, jak i przypowieści o charakterze parenetycznym czy maksymy. Nauczanie modlitwy realizowane jest poprzez wspólnotową i indywidualną modlitwę, spędzanie czasu w kąciku modlitwy i czytanie Biblii czy w aktywnym uczestniczeniu w celebracjach. Gdy chodzi o wychowanie do życia wspólnotowego i wprowadzenie do misji pod-

¹⁸ Por. B. Surma, *Koncepcja wychowania religijnego dziecka w myśli pedagogicznej Sofii Cavalletti*, dz. cyt., s. 176.

czas przebywania w atrium na katechezie uczniowie przygotowują się do życia w Kościele, samodzielnie odkrywają znaczenie poszczególnych przypowieści, dzielą się tym, co odkryli podczas medytacji z pozostałymi osobami w trakcie trwania zajęć, a także w domu z rodziną. Ponadto obydwie zadania realizowane są m. in. w prezentacjach dotyczących proroctw mesjańskich, geografii biblijnej, chrztu czy znajdujących się w dziale „Historia Zbawienia” zagadnieniach związanych z „Historią Królestwa Bożego”¹⁹.

Respondentów poproszono o wypowiedź na temat realizacji przez nich zadań katechezy. Oprócz prezentacji i materiałów należących do Katechezy Dobrego Pasterza jedynie po stronie polskiej nauczyciele wpisywali dodatkowo organizację: Mszy Świętej na terenie placówki raz lub dwa razy w miesiącu i zaangażowanie uczniów w oprawę liturgiczną, drogi krzyżowej, rorat, rekolekcji, wyjść do kościoła oraz na cmentarz, wycieczek w miejsca związane z kultem religijnym, balu „wszystkich świętych” w przedszkolu. Można zaobserwować zatem różne formy realizacji zadań katechezy po stronie polskiej, gdzie nauczyciele nie ograniczają się jedynie do tych oferowanych przez wychowanie religijne Sofii Cavalletti. Należy jednak podkreślić, że większość owych wypowiedzi pochodzi od ankietowanych z placówek katolickich. Natomiast po stronie włoskiej, jak ukazano w trakcie poprzednich wypowiedzi, rezygnuje się lub realizuje w niewielkim stopniu zadania dotyczące nauczania modlitwy. Uboga jest także przestrzeń na wychowanie liturgiczne podczas szkolnej lekcji religii, a brak podobnych jak po stronie polskiej inicjatyw również we włoskich montessoriańskich placówkach o charakterze katolickim wynika z wyraźnego oddzielenia nauczania religii od katechezy parafialnej. Dodatkowo jednym z powodów jest zapewne wielokulturowość, a co za tym idzie wielowyznaniowość we włoskich szkołach, co w Polsce nie jest obecne na tak wysoką skalę. Ponadto relacja pomiędzy nauczaniem religii a katechezą nie jest uwypuklona w polskich dokumentach jako zróżnicowana. Przedstawiana jest bardziej jako uzupełniająca się, wzajemnie przenikająca, co prawdopodobnie daje katechetom większe pole działania²⁰.

Ostatnie zagadnienie dotyczyło implikacji, jakie daje edukacja kosmiczna nauczaniu religii w montessoriańskich placówkach. W celu pozyskania od an-

¹⁹ Por. B. Surma, K. Biel, *Ja jestem Dobrym Pasterzem...*, dz. cyt., s. 46–64; National Association of Catechesis of the Good Shepherd, *Catechesis of the Good Shepherd – Level Three Training*, w: National Association of Catechesis of the Good Shepherd, *Level Three Formation Handout*, USA, 2017.

²⁰ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole polskiej*, Warszawa 2010, s. 222.

kietowanych informacji na ten temat w pierwszej kolejności poproszono tych, którzy ukończyli szkolenia z pedagogiki Montessori, o wypowiedź na temat celu i zadań wychowania kosmicznego. Po obu stronach pojawiło się rozumienie zagadnień w sensie szerokim jako: odkrywanie własnego miejsca i roli w świecie, współtworzenie i wzięcie odpowiedzialności za świat, poznawanie praw, które nim rządzą, oraz budowanie jedności, harmonii i pokoju. W przypadku dwóch respondentów z Polski i Włoch dodatkowo wskazano: pogłębianie wiedzy na temat świata z dziedzin biologii, geografii, historii, astronomii i przedstawianie zagadnień od ogółu do szczegółu. Jest to wąski sposób rozumienia edukacji kosmicznej. Gdy zaś chodzi o implikacje nauczania religii, ankietowani podawali, że wychowanie kosmiczne, ich zdaniem, stanowi przygotowawcze podłoże dla przekazywania wiary katolickiej, a wywoływanie u dziecka podziwu i zachwytu nad światem, poczucia się częścią kosmosu i chęci współdziałania w tworzeniu lepszego świata są zdolnościami, które zapewnia także wychowanie religijne. Różnica polega na tym, że dla osób wyznania chrześcijańskiego to Bóg jest tym, który zaprasza człowieka do współpracy, a wychowanie religijne stanowi szczyt edukacji kosmicznej. Stąd zrozumiałe wydaje się wykorzystywanie niektórych materiałów z wychowania kosmicznego oraz odwoływanie się do montessoriańskich wielkich lekcji.

Podsumowując, nauczanie religii katolickiej w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech w formie Katechezy Dobrego Pasterza nie spełnia wszystkich wymogów danych przez twórczynię tego sposobu wychowania religijnego. Wynika to z tego, iż zorganizowanie odpowiedniej przestrzeni nie zależy bezpośrednio od samych nauczycieli. W niektórych placówkach nie ma wydzielonego miejsca, które mogłoby pełnić funkcję atrium. W żadnym przedszkolu ani szkole czas zajęć nie wynosi dwóch godzin zegarowych. Maksymalna długość lekcji w Polsce to 90, a we Włoszech 60 min. Utrudnieniem jest brak jednolitego programu, który zostałby zatwierdzony przez odpowiednie władze kościelne. We Włoszech powoduje to pewne problemy z wprowadzaniem niektórych zagadnień. Nie wszyscy nauczyciele są pewni, z których prezentacji muszą zrezygnować, a z których nie. W tym kraju trwają dopiero rozmowy pomiędzy przedstawicielami Opera Nazionale Montessori a Krajowym Biurem ds. Nauczania Religii Katolickiej przy Konferencji Episkopatu Włoch w celu wypracowania wspólnego stanowiska. Natomiast w Polsce przedszkolny program Katechezy Dobrego Pasterza, stworzony przez Barbarę Surmę i Krzysztofa Biela, nie został zgłoszony do zatwierdzenia, a w wyniku nowej reformy będzie musiał być wpięty poddany zmianom zgodnie z nową podstawą programową katechezy, by móc być zaaprobowanym przez polskie władze kościelne. Gdy

zaś chodzi o samych nauczycieli, w obu krajach wszyscy mają ukończony kurs wychowania religijnego Sofii Cavalletti na odpowiednim poziomie. Większość z nich posiada wiedzę na temat głównego celu katechezy, czego nie można jednak stwierdzić w przypadku jej zadań. Powodem wśród polskich respondentów może być niewystarczająca znajomość podstawy programowej, a we Włoszech podział wskazań dydaktycznych nienawiązujący, jak w przypadku polskiego dokumentu, do zadań katechezy. Respondenci prowadzą prezentacje i dają uczniom czas na pracę własną z wybranymi materiałami katechetycznymi. Wykorzystują również dodatkowe pomoce, aby rozszerzyć lub powtórzyć niektóre tematy. Warto pamiętać, że sama Katecheza Dobrego Pasterza zakłada brak oceniania, na co jednak w systemie szkolnym żaden nauczyciel nie może sobie pozwolić. Niemniej weryfikacja wiedzy polega głównie na obserwacji uczniów podczas ich pracy własnej. Pomimo tego, iż nie wszystkie postulaty mieszczące się w wychowaniu religijnym Sofii Cavalletti w placówkach montessoriańskich są spełniane, to Katecheza Dobrego Pasterza jest tam metodą przewodnią nauczania religii katolickiej.

2. Elementy Katechezy Dobrego Pasterza w klasycznej lekcji religii

Obok powyżej opisanego sposobu prowadzenia zajęć z lekcji religii katolickiej w montessoriańskich placówkach są: wprowadzanie niektórych elementów z Katechezy Dobrego Pasterza lub organizowanie zajęć w taki sposób, jak ma to miejsce w tradycyjnym modelu kształcenia. Przeprowadzone badania pozwoliły zobrazować, jakie postulaty Sofii Cavalletti realizowane są przez nauczycieli i jakie elementy Katechezy Dobrego Pasterza wykorzystuje się podczas klasycznej lekcji religii.

Dane dotyczące sposobu prowadzenia zajęć z religii katolickiej w sposób tradycyjny jak również wprowadzania do nich elementów wychowania religijnego Cavalletti zostały umieszczone w tabeli 19.

Nauczyciele religii, którzy opowiedzieli się za stosowaniem wyłącznie klasycznej lekcji religii, z obydwu krajów stanowią mniejszość ankietowanych. W Polsce jest to 1 ksiądz diecezjalny, a we Włoszech 4 osoby. Gdy chodzi o wprowadzanie elementów Katechezy Dobrego Pasterza do nauczania, wyniki przedstawiają się następująco: po stronie włoskiej jest to najbardziej popularny sposób prowadzenia lekcji religii katolickiej przez nauczycieli – 43,5 proc. respondentów z placówek montessoriańskich, które wzięły udział w badaniach. W Polsce to 23,8 proc. ankietowanych, natomiast liczba grup objętych klasycznym nauczaniem religii

Ankietowani		Nauczyciel religii			
		Polska (Suma: 6)		Włochy (Suma: 24)	
Dane					
Klasyfikacja lekcji religii	Elementy KDP* w klasycznej lekcji religii	1	5	4	20
Kurs KDP* na poziomie I		-	3	1	3
Kurs KDP* na poziomie II		-	1	1	2
Kurs KDP* na poziomie III		-	-	1	1
Kurs z pedagogiki Montessori (przynajmniej na jednym z poziomów)		-	2	1	5
Liczba grup 3–6 lat		-	15^^	4	45”
Liczba grup szkolnych 6–9 lat		2	3	6	28”^
Liczba grup szkolnych 9–11/12 lat’		3	3	5	8”^

* KDP – Katecheza Dobrego Pasterza

’ we Włoszech grupy 9–11 lat, w Polsce 9–12 lat

” przybliżona wartość, ponieważ w kilku przypadkach osoby zaznaczały poziom grupy, bez podania ich liczby

^ w tym po jednej grupie 6–7 lub 10–11 lat

^^ w tym 6 grup 5–6 lat

Tabela 19. Sposób prowadzenia lekcji religii katolickiej przez pozostałych nauczycieli religii w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech

Źródło: badanie własne.

wynosi 5: 2 z zakresu 6–9 lat i 3 na etapie 9–12 lat. Elementy wychowania religijnego Sofii Cavalletti pojawiają się natomiast w 15 grupach przedszkolnych, 6 z nich stanowią klasy 0, a także w 6 grupach szkolnych, po 3 grupy 6–9 i 9–12 lat. We Włoszech tradycyjnym sposobem nauczania religii katolickiej objęte są dzieci z 4 grup 3–6 lat i 11 klas szkolnych (6 na etapie 6–9 lat i 5 z zakresu 9–11 lat). Elementy Katechezy Dobrego Pasterza używane są w około 81 włoskich grupach na wszystkich trzech szczeblach, kolejno – 45, 28 i 8 (z czego po jednej klasie 6–7 i 10–11 lat). Trzech na 5 polskich katechetów stosujących w swojej pracy elementy wychowania religijnego Cavalletti ukończyło kurs na temat tego zagadnienia na pierwszym, a 1 z nich dodatkowo na drugim etapie edukacyjnym. Pozostałe 2 panie czerpały swoją wiedzę z rozmów z innymi

nauczycielami i podręcznikami metodycznych. Natomiast wśród włoskich nauczycieli religii pracujących w taki sposób jedynie 3 na 20 osób posiada kurs Katechezy Dobrego Pasterza, z czego każda z nich na odmiennych poziomach: 3–6, 3–9 i 3–12 lat. Z pozostałych 17 osób 9 brało udział w szkoleniach formacyjnych dotyczących pedagogiki Montessori i wychowania religijnego Cavalletti organizowanych przez diecezjalne Biura ds. Nauczania Religii Katolickiej²¹. Jedna z pań przyznała, że bazuje w swojej pracy na przewodnikach *Io sono il buon Pastore* autorstwa Sofii Cavalletti i Gianni Gobbi²². Gdy chodzi o kurs Montessori, ukończyło go 2 polskich i 5 włoskich katechetów wykorzystujących elementy Katechezy Dobrego Pasterza w swojej pracy oraz 1 włoska nauczycielka religii prowadząca zajęcia w klasyczny sposób mimo posiadania wiedzy na temat wychowania religijnego Cavalletti na wszystkich trzech poziomach.

Ze względu na wytyczne dotyczące rozkładu zajęć z religii opisanych w poprzednim paragrafie podczas omawiania Katechezy Dobrego Pasterza jako podstawowej metody nauczania religii katolickiej prowadzonej przez nauczycieli również tutaj w 3 przedszkolach i 3 szkołach podstawowych w Polsce oraz 15 włoskich przedszkolach i 16 szkołach podstawowych, niezależnie od stosowanego sposobu prowadzenia lekcji religii, będzie można zauważyć zróżnicowaną organizację tygodniowego planu zajęć (tabela 20).

Organizacja lekcji religii w Polsce w montessoriańskich przedszkolach, do której wprowadzane są elementy Katechezy Dobrego Pasterza, odbywa się raz w tygodniu w wymiarze 30 (2 placówki) lub 60 minut (1 placówka). Natomiast w szkole podstawowej jest to 60 minut raz w tygodniu (1 placówka) lub 2 razy w tygodniu po 45 minut w 2 placówkach, niezależnie od stosowanej metody

²¹ Szkolenie dotyczące pedagogiki Montessori i Katechezy Dobrego Pasterza organizowane przez włoskie diecezjalne Biura ds. Nauczania Religii Katolickiej odbyło się np. w 2016 roku w Vicenzy. Zob. *Iniziativa di formazione/aggiornamento delle diocesi del Veneto riconosciute dall'ufficio scolastico regionale per il Veneto direzione generale. Anno Scolastico 2016/2017. Insegnanti di religione cattolica*, w: http://www.Istruzione.veneto.it/wpust/wp-content/uploads/2016/07/C_Corsi_ins_religione_2016_17_diocesi.pdf (dostęp: 1.06.2019).

²² Zob. S. Cavalletti, G. Gobbi, *Io sono il buon Pastore. I anno*, Todi 2006; S. Cavalletti, G. Gobbi, *Io sono il buon Pastore. Guida per il Catechista. I anno*, Todi 2006; S. Cavalletti, G. Gobbi, *Io sono il buon Pastore. II anno*, Todi 2007; S. Cavalletti, G. Gobbi, *Io sono il buon Pastore. Guida per il Catechista. II anno*, Todi 2007; S. Cavalletti, G. Gobbi, *Io sono il buon Pastore. III anno*, Todi 2007; S. Cavalletti, G. Gobbi, *Io sono il buon Pastore. Guida per il Catechista. III anno*, Todi 2007; S. Cavalletti, G. Gobbi, *Io sono il buon Pastore. IV anno*, Todi 2009; S. Cavalletti, G. Gobbi, *Io sono il buon Pastore. Guida per il Catechista. IV anno*, Todi 2009; S. Cavalletti, G. Gobbi, *Io sono il buon Pastore. V anno*, Todi 2009; S. Cavalletti, G. Gobbi, *Io sono il buon Pastore. Guida per il Catechista. V anno*, Todi 2009.

Rodzaj placówki	Liczba godzin prowadzenia zajęć z religii	Liczba odpowiedzi			
		Polska		Włochy	
		Klasyczna lekcja	Elementy KDP*	Klasyczna lekcja	Elementy KDP*
Przedszkole	Raz w tygodniu 30 min	-	2	-	-
	Raz w tygodniu 60 min	-	1	-	-
	Raz w tygodniu 90 min	-	-	3	9
	Dwa razy w tygodniu po 60 min	-	-	-	3
	Brak odpowiedzi	-	-	-	-
Szkoła podstawowa	Raz w tygodniu 60 min	-	1	-	-
	Raz w tygodniu 90 min	-	-	-	3
	Dwa razy w tygodniu po 45 min	1	1	-	-
	Dwa razy w tygodniu po 60 min	-	-	1	12
	Brak odpowiedzi	-	-	-	-

* KDP – Katecheza Dobrego Pasterza

Tabela 20. Tygodniowy rozkład zajęć klasycznej lekcji religii oraz z elementami Katechezy Dobrego Pasterza w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech

Źródło: badanie własne.

nauczania religii katolickiej. We Włoszech klasyczna lekcja religii katolickiej w przedszkolu trwa 1,5 godziny, zaś w szkole podstawowej jest to 1 godzina 2 razy w tygodniu. Taka sama długość jest stosowana w placówkach, gdzie obecne są elementy wychowania religijnego Sofii Cavalletti na katechezie – 9 na 12 przedszkoli oraz 12 na 15 szkół podstawowych. W pozostałych przypadkach lekcja religii trwa 60 minut 2 razy w tygodniu na pierwszym oraz raz w tygodniu 90 minut na drugim etapie edukacyjnym. Jak można było zauważyć w poprzednim paragrafie, włoscy nauczyciele religii stosujący Katechezę Dobrego Pasterza nie mieli możliwości prowadzenia zajęć dłużej niż 60 minut. Jednakże jak zostało zobrazowane w tabeli 20, 90 minut zajęć raz w tygodniu we włoskich przedszkolach jest dość popularne ze względu na konieczność

Miejsce prowadzenia zajęć z religii	Placówki, w których pracują ankietowani	Polska		Włochy	
		Przedszkole Suma: 3	Szkoła Suma: 3	Przedszkole Suma: 15	Szkoła Suma: 16
Atrium		-	-	-	-
Kącik religijny		2	1	2	2
Inne		1	2	7	5
Brak odpowiedzi		-	-	6	9

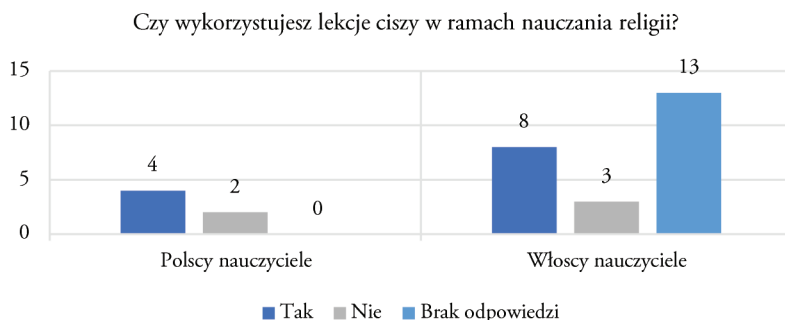
Tabela 21. Miejsce prowadzenia klasycznej lekcji religii oraz z elementami Katechazy Dobrego Pasterza w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech

Źródło: badanie własne.

realizacji 60 godzin zajęć w przeciągu roku przedszkolnego²³, a w pojedynczych przypadkach możliwe jest również w szkołach podstawowych. W szkolnej lekcji religii prowadzonej w sposób klasyczny w Polsce uczestniczy 90 proc. uczniów, a z elementami Katechazy Dobrego Pasterza 95 proc. dzieci. We Włoszech owa sytuacja wygląda następująco: 87,3 proc. uczniów uczęszcza na zajęcia z elementami wychowania religijnego Cavalletti. Są to dane, które pochodzą jedynie z 13 (5 przedszkoli i 8 szkół podstawowych) na 27 placówek. Pozostali nauczyciele nie udzieli odpowiedzi na to pytanie. Gdy zaś chodzi o miejsce prowadzenia lekcji religii, sytuację przedstawia tabela 21.

Tabela nie uwzględnia podziału na klasyczną lekcję religii oraz zajęcia z elementami Katechazy Dobrego Pasterza. Jest to związane z tym, iż po stronie polskiej jedynie ksiądz prowadzi nauczanie w sposób tradycyjny i posiada do swojej dyspozycji osobną salę, zaś po stronie Włoch 2 panie nie udzieliły odpowiedzi na to pytanie, a pozostałe 2 uczące w przedszkolu wskazały tę samą salę, gdzie odbywają się wszystkie zajęcia grupy i nie ma w niej miejsca na kącik religijny. W Polsce występuje on w 2 przedszkolach i 1 szkole podstawowej, a we Włoszech wyłącznie w 4 na 27 placówek z lekcją religii, podczas której wykorzystuje się zagadnienia Katechazy Dobrego Pasterza (po 2 przedszkola i szkoły podstawowe). Pozostałe 2 panie w Polsce posiadają w swoich placówkach osobną salę do prowadzenia nauczania religii, jednakże 1 z nich przyznała, że odbywają się w niej wszystkie pozostałe, dodatkowe zajęcia organizowane

²³ Por. Intesa II, nr 2.3., 2.4.



Wykres 7. Wykorzystywanie lekcji ciszy przez nauczycieli religii podczas klasycznej lekcji religii oraz z elementami Katechezy Dobrego Pasterza w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech

Źródło: badanie własne.

w szkole. Po stronie włoskiej w 9 przypadkach jest to sala przedszkolna lub szkolna, w której nie ma kąjaka religijnego, jedynie 1 pani posiada osobną salę przeznaczoną wyłącznie na szkolną lekcję religii, którą wyposażyła w niektóre pomoce należące do wychowania religijnego Cavalletti.

W obydwu krajach kąjaka religijny wygląda podobnie jak w przypadku placówek, w których prowadzona jest Katecheza Dobrego Pasterza. Najczęściej jednak brak w nim miejsca na wystarczającą ilość materiałów katechetycznych proponowanych przez Sofię Cavalletti. W przypadku posiadania kąjaka religijnego – w Polsce dzieci mają możliwość korzystania z niego każdego dnia, zaś we Włoszech 1 z 4 osób odpowiedziało na pytanie, zaznaczając odpowiedź identyczną jak polscy ankietowani. Włoscy nauczyciele religii, którzy nie wypowiedzieli się na temat miejsca prowadzenia zajęć, opuścili także pytanie dotyczące kąjaka religijnego. Można przypuszczać, iż nauczanie religii odbywa się w tych placówkach w zwykłych salach, w których są różne zajęcia, bez specjalnie wydzielonego miejsca związanego z nauczaniem religii.

Lekcje i ćwiczenia ciszy, jak już wspomniano, stanowią ważną część pedagogiki Montessori oraz odgrywają znaczącą rolę w samym wychowaniu religijnym. Dlatego też, tak samo jak w przypadku nauczycieli pracujących głównie metodą Katechezy Dobrego Pasterza, również te dwie grupy katechetów poproszono o udzielenie odpowiedzi na temat wykorzystywania tego elementu na szkolnej lekcji religii. Wypowiedzi respondentów zestawiono na wykresie 7.

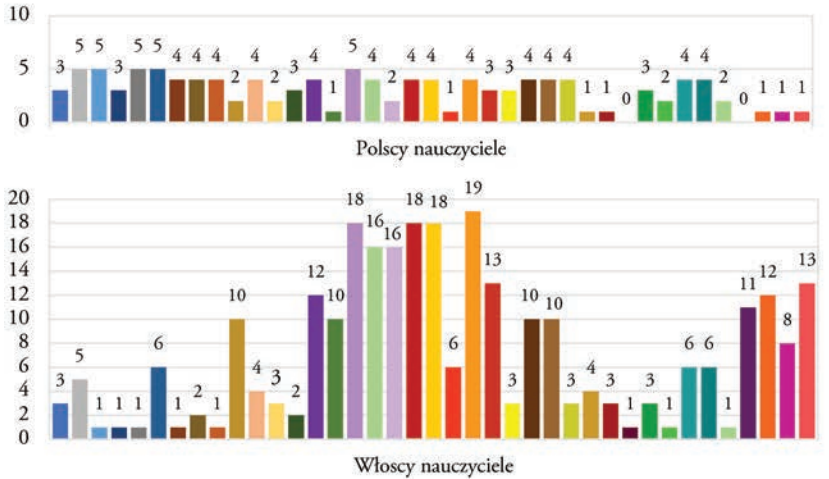
Wykres ten także nie uwzględnia podziału na nauczycieli religii stosujących klasyczną formę nauczania religii i elementy wychowania religijnego Sofii Ca-

valletti. Polscy katecheci wykorzystujący elementy Katechezy Dobrego Pasterza w swojej pracy w większości stosują lekcje ciszy. Wyjątek stanowi jeden pan pracujący w szkole podstawowej. Przyznał on, że nie widzi takiej konieczności, ponieważ cisza powstaje naturalnie podczas pracy dzieci, i nie ma dodatkowej potrzeby robienia takich zajęć. Zaś w tradycyjnym sposobie prowadzenia nauczania religii nie występuje stosowanie ćwiczeń ciszy w polskiej placówce. We Włoszech połowa uczących według tradycyjnego modelu wprowadza w swojej pracy owe zagadnienia, druga połowa nie udzieliła odpowiedzi. Stosowanie lekcji ciszy podczas zajęć z religii z elementami wychowania religijnego Cavalletti zadeklarowało 6 z 20 katechetów, 3 osoby przyznały, że nie wykorzystują ćwiczeń ani lekcji ciszy, a 11 pominęło to pytanie. Powody stosowania lekcji ciszy podczas zajęć z religii katolickiej wymienili nauczyciele korzystający z elementów Katechezy Dobrego Pasterza w swojej pracy. Polscy katecheci wymieniali najczęściej: wewnętrzne wyciszenie, skupienie uwagi, pomoc podczas wprowadzenia w modlitwę, słuchanie Boga, kontrola nad ruchami. Jedna pani przyznała, że wykorzystuje lekcje ciszy z uczniami, ponieważ jest im ona znana z wychowania montessoriańskiego. Włoscy nauczyciele podawali podobne powody: ułatwienie koncentracji i słuchania, umożliwienie kontaktu z Bogiem. Warto zauważyć, że stosowanie lekcji bądź ćwiczeń ciszy nie jest powszechnie stosowane przez włoskich nauczycieli religii wykorzystujących elementy Katechezy Dobrego Pasterza – jest to zaledwie sześć osób. Wynika to prawdopodobnie z braku dostatecznej wiedzy na temat wychowania religijnego Cavalletti. Tylko nieco ponad połowa włoskich respondentów ukończyła kurs lub brała udział w krótkich szkoleniach organizowanych przez diecezjalne Biura ds. Nauczania Religii Katolickiej. Należy także pamiętać, że głównym bodźcem wykorzystywania lekcji ciszy powinno stać się przygotowanie dzieci do modlitwy i medytacji, a nie koncentracja uwagi, jak ma to miejsce podczas montessoriańskich zajęć²⁴.

Kolejne pytanie skierowane zostało do nauczycieli religii wykorzystujących na lekcjach elementy Katechezy Dobrego Pasterza. Dotyczyło tego, jakie prezentacje należące do wychowania religijnego Sofii Cavalletti stosują do przekazu treści religijnych. Wyniki zostały przedstawione na wykresie 8.

²⁴ Por. S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka. Doświadczenia z dziećmi wieku od 3 do 6 lat*, dz. cyt., s. 171–172; M. Miksza, *Vita activa – vita contemplativa. Odkrycie ciszy przez Marię Montessori i jej wychowawcze znaczenie*, w: *Aktywność i cisza w pedagogice Marii Montessori*, red. M. Miksza, Łódź 2019, s. 46–47; M. Ludwig, *Cisza w Katechezie Dobrego Pasterza przestrzenią do osobistego rozwoju dziecka*, w: *Aktywność i cisza w pedagogice Marii Montessori*, dz. cyt., s. 73–74.

Jakie prezentacje z KDP* wykorzystujesz do przekazu treści religijnych?



- Proroctwa
- Znak krzyża
- Postawa klęcząca
- Bicie się w piersi
- Małe znaki krzyża
- Ojcze nasz
- Modlitwa wspólnotowa
- Psalm 23
- Biblia w kąciaku modlitwy
- Księgi Pisma Świętego
- Chrzest: znaki i gesty
- Chrzest: synteza
- Obrzęd chrztu
- Ziemia Izraela
- Miasto Jeruzalem
- Narracje dzieciństwa
- Ostatnia Wieczerza
- Pusty grób
- Przypowieści o Królestwie Bożym
- Przypowieść o Dobrym Pasterzu
- Przypowieści o krzewie winnym
- Wybrane przypowieści moralne
- Ołtarz i paramenty liturgiczne
- Szaty liturgiczne
- Kolory liturgiczne
- Kalendarz liturgiczny
- Gesty liturgiczne
- Synteza Mszy Świętej
- Struktura Mszy Świętej
- Synagoga – początki liturgii słowa
- Obecność eucharystyczna Dobrego Pasterza
- Obrzęd sakramentu pokuty i pojednania
- Celebracje
- Przykazanie Miłości
- Maksymy
- Wybrane zagadnienia z dzieła „Historia Królestwa Bożego”
- Wybrane zagadnienia z dzieła „Stary Testament”
- Historia chleba
- Cuda Jezusa

* KDP – Katecheza Dobrego Pasterza

Wykres 8. Wykorzystywane prezentacje z Katechezy Dobrego Pasterza przez nauczycieli religii w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech

Źródło: badanie własne.

Polscy katecheci najczęściej zaznaczali korzystanie z prezentacji dotyczących liturgii, modlitwy i celebracji. Wśród nich znalazły się: kalendarz, kolory i gesty liturgiczne, znaki i gesty chrzcielne, znak krzyża, małe znaki krzyża, postawa klęcząca, Psalm 23, modlitwa *Ojciec nasz*, Biblia w kąciaku modlitwy. Nauczyciele stosują także prezentacje odnoszące się do dzieciństwa Jezusa oraz wybranych przypowieści: podstawową dla wychowania religijnego Cavalletti – o Dobrym Pasterzu – oraz Królestwie Bożym (4 na 5 osób). Wśród tych z wydziwkiem moralnym pojawiały się: o odnalezionej owcy (4 osoby), miłosiernym Ojcu i miłosiernym Samarytaninie (2 osoby) i w pojedynczych przypadkach – odnaleziona drachma, siewca, krzew winny, natrętny przyjaciel oraz faryzeusz i celnik. Włoscy respondenci korzystają głównie z biblijnego przekazu proponowanego przez autorkę Katechezy Dobrego Pasterza. Jest to życie i nauczanie Jezusa, w którego skład wchodzi narracje z dzieciństwa, przypowieści oraz cuda. Najczęściej stosowanymi przypowieściami są: o Królestwie Bożym i Dobrym Pasterzu (18 osób), odnalezionej owcy (19 osób), miłosiernym Samarytaninie (11 osób) miłosiernym Ojcu (10 osób), odnalezionej drachmie i talentach (8 osób), krzewie winnym oraz faryzeuszu i celniku (6 osób). W pojedynczych przypadkach pojawiły się jeszcze przypowieści o natrętnym przyjacielu, uczcie i robotnikach w winnicy. Z bloku tematycznego „Historia Królestwa Bożego” nauczyciele wybierali przedstawienie historii narodu hebrajskiego, dzięki której można m.in. ukazać uczniom dialog międzyreligijny²⁵, zaś spośród liturgicznych tematów wymienili głównie ołtarz i paramenty liturgiczne (13 osób) oraz kolory i kalendarz liturgiczny (10 osób). Zaledwie 3 respondenci wykorzystuje gesty liturgiczne. Gdy chodzi o zagadnienia związane z modlitwą, włoscy ankietowani używają prezentacji dotyczącej ksiąg biblijnych. Mimo iż przynależy ona do tego działu, jej głównym celem jest zapoznanie uczniów z podziałem i nazwami ksiąg Starego i Nowego Testamentu oraz przedstawienie krótkiej historii każdej z nich. Kluczowym materiałem, oprócz przypowieści o Dobrym Pasterzu, jest Psalm 23, do którego stosowania przyznało się jedynie 2 włoskich respondentów. Celebracje wykorzystywane są przez 6 ankietowanych, którzy posługują się rekonstrukcją ostatniej wieczerzy, a tylko 2 osoby wymieniły ponadto pozostałe proponowane w tej metodzie, zaś w Polsce 3 na 5 osób stosuje celebracje Bożego Narodzenia, Liturgii Światła i zesłania Ducha Świętego, a tylko jedna z nich zadeklarowała dodatkowo rekonstrukcję.

Część prezentacji wymienionych przez respondentów z obydwu krajów nie zawiera skomplikowanych lub żadnych konkretnych pomocy katechetycz-

²⁵ Por. F. Cocchini, *Możliwości religijne dziecka*, w: *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, red. B. Surma, Łódź–Kraków 2009, s. 211.

nych. Niektóre można wykonać z papieru. Pojedynczy włoscy nauczyciele przyznali, że korzystają z materiałów proponowanych według zaleceń Godly Play²⁶, zwłaszcza do przypowieści, gdzie pomoce najczęściej wykonywane są z filcu zamiast z drewna. Powoduje to mniejszy nakład własnej pracy do ich stworzenia dla uczniów, a także są one bardziej praktyczne, gdy nauczyciel nie dysponuje osobną salą – są bardziej poręczne i łatwiej je przynieść na konkretne zajęcia. Korzystanie z pomocy Godly Play przez katechetów jest prawdopodobnie wynikiem powszechnej dostępności owych materiałów na różnych stronach internetowych. Na samym kanale YouTube można obejrzeć różne filmy ukazujące przebieg konkretnej prezentacji, choć najczęściej w języku angielskim.

²⁶ Godly Play – program i metoda do nauczania religii protestanckiej stworzone przez Jerome’a Berrymana, duchownego Kościoła episkopalnego w Stanach Zjednoczonych. W latach 70. XX wieku ukończył on kurs Montessori w Bergamo oraz spotkał się z Sofią Cavalletti. Pomysły i materiały Marii Montessori dotyczące wychowania religijnego oraz praca Sofii Cavalletti stały się dla niego inspiracją do opracowania metody i programu nauczania religii dla dzieci wyznania protestanckiego. Godly Play, tak jak i Katecheza Dorego Pasterza, zakłada przygotowanie odpowiedniego otoczenia, budowanie atmosfery modlitwy oraz stworzenie materiałów do pracy dzieci. Zasadnicze różnice pomiędzy dwiema koncepcjami polegają na zróżnicowanym programie i przedstawianiu zagadnień związanych ze Starym Testamentem: dla Cavalletti wprowadzenie w nie powinno poprzedzać ukazanie historii zbawienia w sposób globalny. Chcąc uniknąć niewłaściwego sposobu interpretowania historii ze Starego Testamentu przez uczniów, przedstawia owe treści dopiero na II i III poziomie pracy w atryum. Natomiast Berryman wychodzi z innego założenia i prezentuje historie starotestamentalne dzieciom już od trzeciego roku życia. Kolejne rozbieżności widoczne są w materiałach dotyczących liturgii – nie tylko ze względów wyznaniowych – pomoce Cavalletti zostały skonstruowane w taki sposób, by ukazać wiele detali dotyczących słów i gestów liturgicznych oraz samych sakramentów. Również sposób tworzenia materiałów w Godly Play nie jest jednoznacznie ustalony. Większość z nich może być wytwarzana zamiast z drewna – jak ma to miejsce w wychowaniu religijnym Cavalletti – z filcu i przybierać różny wygląd. Por. C. Dittberner, *A visit with Sofia and Jerome*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 1984–1997, s. 218–219; S. Cavalletti, *Sofia reviews Berryman’s Godly Play*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 1984–1997, s. 221; J. W. Berryman, *Godly Play: A way of religious education*, San Francisco 1991, s. 43. Warto wspomnieć, że wychowanie religijne Cavalletti wykorzystywane jest także w Kościołach episkopalnych. Świadczy o tym m.in. dostosowywanie niektórych materiałów (dotyczących liturgii) do nauczania owych wyznań przez Amerykańskie Stowarzyszenie Katechezy Dobrego Pasterza. W swojej ofercie, oprócz oryginalnych pomocy stworzonych według zaleceń Cavalletti dla wyznania katolickiego, posiadają także zmodyfikowane na potrzeby Kościołów episkopalnych. Por. The United States Association of the Catechesis of the Good Shepherd, *Episcopal Church*, w: <https://www.cgsusa.org/?s=episcopal+church> (dostęp: 10.07.2019); The United States Association of the Catechesis of the Good Shepherd, *Committees and Leaven*, w: <https://www.cgsusa.org/wp-content/uploads/2017-2018-CGSUSA-Annual-Report.pdf> (dostęp: 10.07.2019).

skim²⁷. Natomiast materiały należące do Katechezy Dobrego Pasterza nie są udostępniane do użytku publicznego. Aby uzyskać do nich dostęp, konieczne jest ukończenie kursu. W języku włoskim stworzone zostały przewodniki metodyczne autorstwa Sofii Cavalletti i Gianni Gobbi, na których nauczyciel może oprzeć swoją pracę, jednakże nie dają one całościowego obrazu tej metody osobom, które nie uczestniczyły w kursie, ani wyobrażenia o oryginalnych materiałach dydaktycznych.

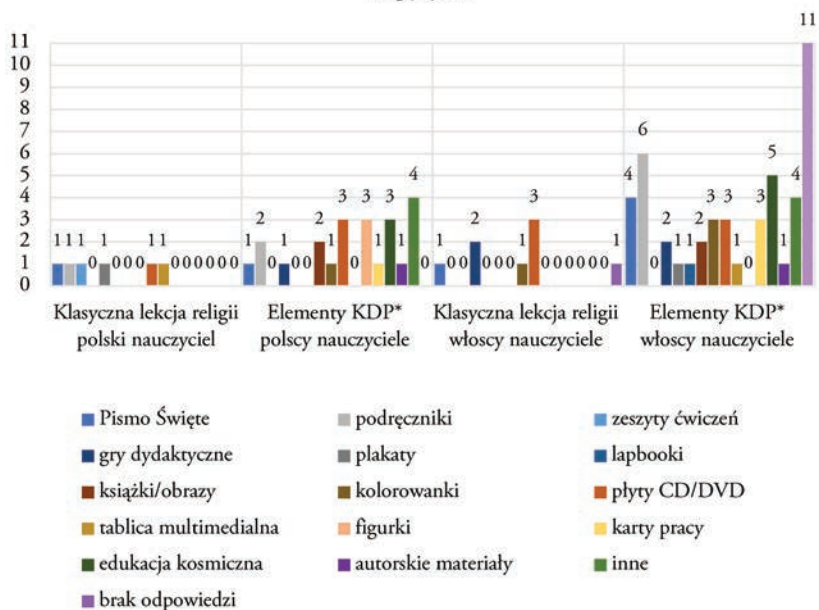
W polskich placówkach, w których wyznaczone jest miejsce na kącik religijny, większość materiałów znajduje się do dyspozycji dzieci cały czas. Jedna katechetka posiada w sali zamykane szafki, w których umieszcza materiały katechetyczne po lekcji, aby przygotować przestrzeń do pozostałych zajęć dodatkowych, które się w niej odbywają. Uczniowie w szkole pracują najczęściej w parach lub małych grupach i mają znacznie ograniczony czas na pracę własną. W jednym z przedszkoli, gdzie lekcja trwa 30 min, wychowawcy grup pozwalają dzieciom kontynuować pracę z materiałami katechetycznymi w czasie wolnym. We Włoszech niektórzy nauczyciele religii czasami przynoszą po kilka pomocy, z którymi uczniowie mogą pracować w grupach. Najczęściej jednak po zaprezentowaniu tematu nie odbywa się praca własna z materiałem, ale inny narzucony przez nauczyciela sposób pracy.

Aby uzyskać dane na temat pozostałych pomocy wykorzystywanych w trakcie lekcji religii wszyscy ankietowani poproszeni zostali o udzielenie odpowiedzi na temat używanych przez nich nienależących do Katechezy Dobrego Pasterza pomocy w czasie prowadzenia zajęć. Te dane ilustruje wykres 9.

W pierwszej kolejności należy zwrócić uwagę, iż ponad połowa włoskich respondentów korzystających z elementów wychowania religijnego Sofii Cavalletti (11 na 20 osób) powstrzymała się od udzielenia odpowiedzi. Pozostałe osoby z tej grupy najczęściej posługują się podręcznikiem, materiałami z edukacji kosmicznej, jak globusy, łańcuchy i taśmy czasu, oraz pięć montessoriańskich wielkich lekcji. Cztery osoby wykorzystują na lekcji Pismo Świąte. Pojawiały się też takie odpowiedzi jak: kolorowanki, karty pracy, płyty CD/DVD, tablica multimedialna, różne książki, obrazki, gry dydaktyczne (*memory*), puzzle, plakaty, lapbooki, autorskie materiały (makieta bazyliki św. Pawła w Rzymie), oraz pomoce z Godly Play (3 osoby) i materiały do kaligrafii (1 osoba). Polscy nauczyciele religii stosujący w swojej pracy elementy Katechezy Dobrego Pa-

²⁷ Sama fundacja Godly Play Foundation założona przez Jerome'a Berrymana posiada swój kanał na YouTube i udostępnia filmiki z prezentacjami. Zob. *GodlyPlayFoundation*, w: <https://www.youtube.com/user/GodlyPlayFndn/featured> (dostęp: 11.07.2019).

Jakie pomoce (nie należące do KDP*) stosujesz do przekazu treści religijnych?



* KDP – Katecheza Dobrego Pasterza

Wykres 9. Inne pomoce stosowane przez katechetów podczas klasycznej lekcji religii oraz z elementami Katechezy Dobrego Pasterza w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech do przekazu treści religijnych

Źródło: badanie własne.

sterza bazują na pomocach z edukacji kosmicznej, głównie globusach i mapach, a jedna z katechetek odwołuje się w czasie zajęć także do dwóch montessoriańskich wielkich lekcji: stworzenia świata i pojawienia się człowieka. Trzy osoby korzystają także z różnych figurek świętych, płyt CD i DVD. Dwie osoby przyznały się do korzystania z podręczników, a 1 z Pisma Świętego. Warto wspomnieć, że 4 na 5 osób, które w poprzednim pytaniu zaznaczyły prezentację „Biblia w kąciaku modlitwy”, nie wypisały korzystania z Pisma Świętego tutaj. Oznacza to, że wszyscy polscy nauczyciele stosujący w swojej pracy elementy Katechezy Dobrego Pasterza posługują się Biblią na lekcji. Pozostałe pojedyncze odpowiedzi to: gry dydaktyczne, kolorowanki, karty pracy. Jedna siostra zakonna stworzyła materiał spełniający kryteria pomocy montessoriańskich

dotyczący wnętrza kościoła. Wśród „innych” pojawiały się odpowiedzi: różne dewocjonalia, różaniec. Respondent z Polski prowadzący lekcję religii w klasyczny sposób bazuje głównie na podręcznikach i zeszytach ćwiczeń ucznia. Dość często korzysta także z Pisma Świętego, a także posługuje się tablicą multimedialną, plakatami oraz nośnikami CD i DVD. Co ciekawe, żaden z włoskich katechetów pracujących w taki sposób nie wskazał ani podręcznika, ani zeszytu ćwiczeń. Trzy na 4 osoby odtwarzają uczniom muzykę lub filmy na lekcjach, 2 najczęściej organizują gry dydaktyczne, 1 osoba korzysta z Biblii, a 1 wykorzystuje w przedszkolu kolorowanki; 1 osoba nie udzieliła odpowiedzi.

We wszystkich przypadkach stosowanie podręczników do nauczania religii katolickiej na lekcji jest sporadyczne. Wyjątek stanowi 1 polski ksiądz uczący głównie z nich. Natomiast we włoskich placówkach, gdzie zajęcia odbywają się jedynie według klasycznego modelu, żaden z nauczycieli nie korzysta z podręczników, a 6 z 20 osób używa ich podczas lekcji, na których pojawiają się elementy Katechezy Dobrego Pasterza. Takie wyniki potwierdzają, iż zarówno w przedszkolach i szkołach montessoriańskich, gdzie dzieci uczą się głównie przy pomocy różnych materiałów rozwojowych, trudno wprowadzać w całości korzystanie z podręczników czy zeszytów ćwiczeń ucznia na pozostałych przedmiotach.

Nauczyciele religii z obydwu krajów poproszeni zostali o udzielenie odpowiedzi na temat przygotowywania przez nich uczniów do sakramentów. Odpowiedzi ankietowanych zostawiono w tabeli 22.

Trzy na sześć osób z Polski zaznaczyły, że przygotowują dzieci do sakramentów pokuty i pojednania oraz Eucharystii. Są to nauczyciele pracujący w szkole podstawowej, którzy prowadzą przygotowanie do sakramentów zarówno w sposób pośredni, jak i bezpośredni. Za to po włoskiej stronie jedynie jeden ankietowany odpowiedział pozytywnie na postawione pytanie. Dodatkowo pełni on funkcję katechety w parafii i dlatego zajmuje się przygotowaniem uczniów do Pierwszej Komunii Świętej. Pozostali respondenci odpowiedzieli negatywnie na pytanie lub pominęli je. Jak już zostało wspomniane przy omawianiu korzystania przez nauczycieli głównie metody Katechezy Dobrego Pasterza podczas zajęć z religii katolickiej, we Włoszech przygotowanie do sakramentów odbywa się wyłącznie w parafii, a katecheci zajmujący się tym nie zawsze pracują w szkole. Natomiast w polskich realiach nie ma takiego podziału, ponieważ tutaj zarówno w ramach lekcji religii katolickiej w szkole, jak i katechezy parafialnej zakłada się przygotowanie uczniów do sakramentów²⁸. Poza tym to nauczyciele uczący dzieci

²⁸ Por. Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Częstochowa 2018, s. 49 (dalej: PPK); Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji

Pytanie: Do jakich sakramentów przygotowujesz dzieci?	Polscy nauczyciele		Włoscy nauczyciele	
	Klasyczna lekcja religii (Suma: 1)	Elementy KDP* (Suma: 5)	Klasyczna lekcja religii (Suma: 4)	Elementy KDP* (Suma: 20)
Chrzest	-	-	-	
Pokuta i pojednanie	1	2	-	1
Eucharystia	1	2	-	1
Bierzmowanie	-	-	-	
Nie przygotowuję dzieci do sakramentów	-	3	2	9
Brak odpowiedzi	-	-	2	10

* KDP – Katecheza Dobrego Pasterza

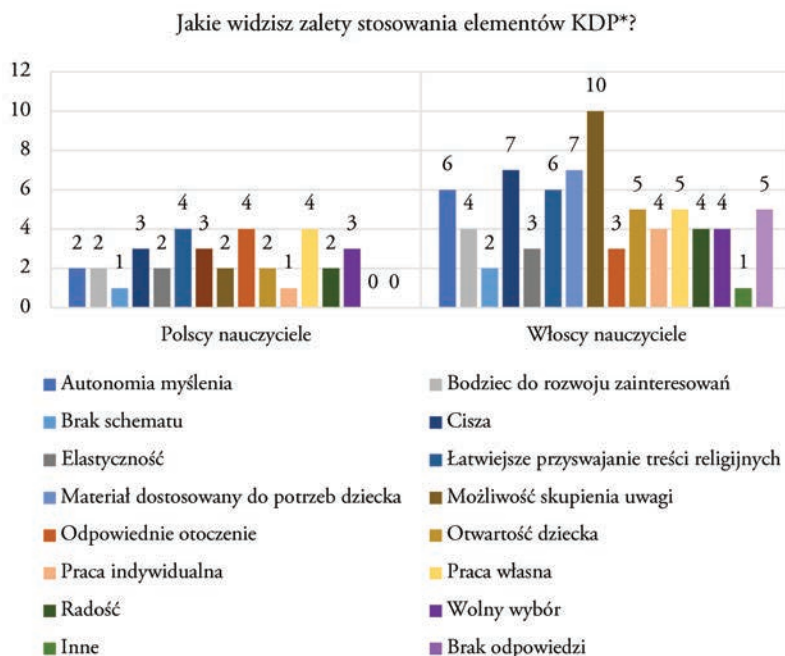
Tabela 22. Przygotowanie uczniów do sakramentów przez nauczycieli religii pracujących według klasycznego modelu lekcji religii oraz z elementami Katechezy Dobrego Pasterza w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech

Źródło: badanie własne.

mające przystąpić do sakramentów najczęściej zajmują się ich przygotowaniem lub aktywnie w nim uczestniczą.

By sprawdzić powody stosowania elementów wychowania religijnego Sofii Cavalletti w szkolnym nauczaniu religii, poproszono osoby wykorzystujące je podczas prowadzenia zajęć o wypowiedź na temat widocznych zalet podczas lekcji (wykres 10).

Polscy nauczyciele najczęściej wskazywali odpowiednio przygotowane otoczenie, 3 osoby posiadają do swojej dyspozycji kącik religijny, a 1 ankietowana osobną salę. Następnymi widocznymi zaletami okazały się: łatwiejsze przyswajanie treści religijnych oraz praca własna. Te i kolejne wypowiedzi, jak cisza podczas zajęć, materiał dostosowany do potrzeb dzieci oraz wolny wybór materiałów, świadczą o tym, iż katecheci starają się podczas prezentowania zagadnień według metody Katechezy Dobrego Pasterza przestrzegać większości wytycznych związanych z działaniem ucznia na zajęciach, wskazywanych przez Cavalletti.



* KDP – Katecheza Dobrego Pasterza

Wykres 10. Zalety stosowania elementów Katechezy Dobrego Pasterza na lekcji religii w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech

Źródło: badanie własne.

Analizując wypowiedzi włoskich respondentów, można zauważyć, że połowa z nich wybrała łatwiejsze skupienie uwagi uczniów podczas zajęć. Siedem osób opowiedziało się za ciszą oraz materiałem dostosowanym do potrzeb dzieci, a 6 za autonomią myślenia i łatwiejszym przyswajaniem treści religijnych. Jedynie 5 osób wybrało pracę własną, a 4 jej wolny wybór, zaś 3 zwróciły uwagę na odpowiednio przygotowane otoczenie. Wśród innych odpowiedzi pojawiała się praca w grupach. Pięcioro respondentów nie udzieliło odpowiedzi. Niski odsetek wskazań na przygotowane otoczenie, pracę własną oraz jej wolny wybór jest wynikiem posiadania jedynie w nielicznych wypadkach kącika religijnego lub osobnej sali w montessoriańskich placówkach do prowadzenia zajęć z religii, a także korzystania z metody Katechezy Dobrego Pasterza przez większość ankietowanych wyłącznie ze sposobu prezentowania zagadnień bez umożliwienia uczniom dalszej pracy z materiałami katechetycznymi.

miejsce na materiały katechetyczne, taka praca jest z pewnością utrudniona, ale nie niemożliwa, o tyle w przypadku szkolnego nauczania, gdzie pomocy jest znacznie więcej oraz składają się one z różnego rodzaju długich taśm²⁹, nieposiadanie osobnej sali na takowe zajęcia uniemożliwia ich przeprowadzenie w całości według wychowania religijnego Cavalletti. Gdy chodzi o tradycyjny sposób nauczania, ankietowany jako powody niestosowania elementów czy też całej metody Katechezy Dobrego Pasterza wymienił brak atrium, materiałów katechetycznych oraz wystarczającej wiedzy. Wybranie takich odpowiedzi jest kompatybilne z jego wcześniejszymi wypowiedziami; mimo iż posiada on osobną salę do prowadzenia zajęć z religii w szkole, nie uczestniczył ani w kursie na temat wychowania religijnego Cavalletti, ani pedagogiki Montessori. Niestety spośród włoskich respondentów stosujących elementy metody Cavalletti większość nie udzieliła odpowiedzi (65 proc. ankietowanych). W pozostałych przypadkach nauczyciele religii wskazywali brak materiałów – 5 osób, a o 1 osobę mniej zarówno – nieposiadanie atrium oraz wystarczającej wiedzy. Respondenci z tej grupy najczęściej wypisywali po 2 powody. Wśród innych pojawiła się wypowiedź 1 nauczycielki pracującej w szkole podstawowej, która przyznała, że w placówce, w której uczy, ani ona, ani dyrekcja nie miała takich planów, by wprowadzić w całości metodę Katechezy Dobrego Pasterza. Włoscy nauczyciele religii pracujący wyłącznie według klasycznego sposobu prowadzenia zajęć wymienili po 1 opcji: dla 2 osób utrudnieniem jest konieczność posiadania wszystkich materiałów, a dla 1 – atrium. Jeden ankietowany nie udzielił odpowiedzi. To dosyć zastanawiające, że żadna z osób z tej grupy nie podała za przyczynę braku dostatecznej wiedzy, choć jedynie 1 pani ukończyła kurs Katechezy Dobrego Pasterza.

W celu uzyskania dodatkowych informacji na temat lekcji religii w montessoriańskich placówkach, poproszono respondentów z obydwu krajów o wypowiedzi dotyczące stosowanych przez nich programów nauczania oraz podręczników (tabela 23).

Respondenci z Polski na pytanie dotyczące programu odpowiadali różnie. Dwie osoby wymieniły ogólnopolskie programy nauczania religii zatwierdzone przez Konferencję Episkopatu. Jeden pan przyznał, że prowadzi katechezę w oparciu o swój autorski program, pozostałe 2 osoby sformułowały swoje odpowiedzi w postaci nazw podręczników. Dodatkowo 2 z 6 ankietowanych wykorzystuje w swojej pracy program stworzony przez Barbarę Surmę i Krzysztofa Biela i w ten sposób czerpie inspiracje do wprowadzania elementów Katechezy

²⁹ Por. S. Cavalletti, *The Development of the Catechesis of the Good Shepherd. Inside the Atria in Rome*, Chicago 2014, s. 28, 63–64.

Kraj	Program nauczania			Podręcznik/ćwiczenia ucznia		
	KDP*	Inny	Brak odpowiedzi	Tak	Nie	Brak odpowiedzi
Polska	2	6	-	3	3	-
Włochy	-	3	21	6	4	14

* KDP – Katecheza Dobrego Pasterza

Tabela 23. Programy i podręczniki stosowane przez nauczycieli religii prowadzących lekcję religii w sposób klasyczny oraz z elementami Katechezy Dobrego Pasterza

Źródło: badanie własne.

Dobrego Pasterza na przedszkolnej lekcji religii, a 1 osoba – korzysta z programu wychowania przedszkolnego opartego na założeniach Montessori, w którym uwzględniony został obszar wychowania religijnego. Połowa polskich respondentów bazuje także na podręcznikach do nauczania religii (1 ksiądz podczas klasycznej lekcji religii i 2 osoby stosujące elementy metody Sofii Cavalletti). Włosi najczęściej omijali pytanie dotyczące programu. Jedynie 3 osoby wynotowały *Indicazioni Nazionali*. Dziesięcioro ankietowanych odpowiedziało na temat wykorzystywania podręczników, z czego 6 twierdząco (katecheci posługujący się w swojej pracy elementami wychowania religijnego Cavalletti). Wszystkie z wymienionych podręczników spełniają kryteria wskazań dydaktycznych i są zatwierdzone przez Konferencję Episkopatu Włoch. W tym kraju to nauczyciel religii, niezależnie od regionu, decyduje o tym, który z dopuszczonych podręczników będzie używany podczas szkolnych lekcji, zaś w Polsce uzależnione jest to najczęściej od danej diecezji. Należy wspomnieć, że wszystkich nauczycieli prowadzących nauczanie religii katolickiej we Włoszech obowiązuje przestrzeganie wskazań dydaktycznych zatwierdzonych w porozumieniu pomiędzy Konferencją Episkopatu a Ministerstwem Edukacji.

„Wszystkie podstawowe dokumenty katechetyczne Kościoła za nadrzędny cel katechezy uznają komunię z Chrystusem”³⁰. Nauczyciele religii katolickiej, niezależnie od sposobu prowadzenia lekcji, jak już zostało wspomniane, powinni zaznajomić się z podstawowymi zagadnieniami zawartymi w dokumentach Kościoła. Świadomość celu, a także zadań katechezy nie tylko ułatwia pracę,

³⁰ P. Tomasik, *Katechetyka fundamentalna*, dz. cyt., s. 232.

ale wydaje się konieczna, ze względu na relację, jaka zachodzi pomiędzy szkolnym nauczaniem religii a katechezą³¹. Chcąc przyjrzeć się, czy i w jaki sposób polscy i włoscy nauczyciele religii z obydwu grup urzeczywistniają cel i poszczególne zadania katechezy w swojej pracy, poproszono ich, aby udzieli najpierw odpowiedzi na dwa pytania: jaki jest według nich główny cel oraz jakie są podstawowe zadania katechezy. Odpowiedzi umieszczono w tabelach 24 i 25.

Czworo z 5 polskich katechetów swoją wypowiedź sformułowało jako doprowadzenie ucznia do nawiązania osobowej relacji z Jezusem Chrystusem. Dwie z nich wymieniły dodatkowo: otwarcie na głoszone orędzie zbawcze oraz wychowanie do modlitwy. Ankietowany uczący według klasycznego modelu lekcji religii za główny cel uważa doprowadzenie do żywej wiary i zaangażowanie w życie religijne. Spośród włoskich respondentów jedynie połowa udzieliła odpowiedzi, a 4 ankietowanych odpowiedziało zgodnie z definicją zawartą w *Catechesi tradendae* i powtórzoną w *Direktorium ogólnym o katechizacji*. Najczęstsze wypowiedzi brzmiały: zakochanie się w Bogu lub ukazanie Jego miłości do człowieka. Jedna z pań wymieniła aż 3 cele: otwarcie na transcendencję, rozwijanie poznania wiary, budowanie szacunku wobec innych wyznań, a 1 respondentka uznała za cel ukazanie religii katolickiej jako integralnej części dziedzictwa historycznego i kulturowego Włoch. Można zauważyć, że wychowanie do modlitwy przynależy do zadań katechezy i w charakterystyczny dla siebie sposób realizuje ostateczny cel katechezy, z drugiej zaś strony sama komunia z Chrystusem prowadzi do jej realizacji³². Natomiast wypowiedź respondenta brzmiąca „rozwijanie poznania wiary” stanowi także jedno z zadań katechezy. Wątro zwrócić uwagę na 2 zapisy włoskich ankietowanych dotyczące szacunku wobec innych wyznań oraz akcentów położonych na aspekt historyczny i kulturowy religii. Obydwie wypowiedzi są związane z narracją włoskich biskupów oraz obowiązującymi wskazaniem dydaktycznymi. Przedstawiciele Konferencji Episkopatu wspominali zarówno w liście z 1991, jak również z 2017 roku na temat nauczania religii katolickiej w szkole o jej kulturowym i historycznym znaczeniu dla kraju, a także konieczności wzbogacenia treści na temat różnych kultur i religii, które wynikają z wspomnianych wskazań, jak również przemian w kraju związanych ze wzrostem imigracji³³.

³¹ Por. DOK 73–76.

³² Por. DOK 85, 87.

³³ Por. Conferenza Episcopale Italiana, *Insegnare religione cattolica oggi. Nota pastorale dell' Episcopato italiano sull'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche*, Rzym 19 maja 1991, nr 11; Commissione Episcopale per l'educazione cattolica, la scuola e l'università, *Lettera agli insegnanti di religione cattolica*, Rzym wrzesień 2017, nr 1.

Pytanie: Jaki jest według Ciebie główny cel katechezy?	Polscy nauczyciele		Włoscy nauczyciele	
	Klasyczna lekcja religii (Suma: 1)	Elementy KDP* (Suma: 5)	Klasyczna lekcja religii (Suma: 4)	Elementy KDP* (Suma: 20)
Nawiązanie osobowej relacji z Jezusem	-	4	2	2
Rozwijanie poznania wiary/ doprowadzenie do żywej wiary	1	-	-	1
Zaangażowanie w życie religijne	1	-	-	-
Otwarcie na głoszone orędzie zbawcze	-	1	-	-
Wychowanie do modlitwy	-	1	-	-
Ukazanie Bożej miłości/ zakochanie się w Bogu	-	-	-	6
Otwarcie na transcendencję	-	-	-	1
Budowanie szacunku wobec innych religii	-	-	-	1
Ukazanie religii katolickiej jako integralnej części dziedzictwa historycznego i kulturowego kraju	-	-	-	1
Brak odpowiedzi	-	-	2	10

* KDP – Katecheza Dobrego Pasterza

Tabela 24. Główny cel katechezy zdaniem nauczycieli religii uczących według klasycznego sposobu oraz wykorzystujących elementy Katechezy Dobrego Pasterza w placówkach montessoriańskich w Polsce i we Włoszech.

Źródło: badanie własne.

Pośród polskich respondentów najczęściej (5 osób) pojawiającą się odpowiedzią były wychowanie liturgiczne i nauczanie modlitwy. Po 3 osoby wymieniły rozwijanie poznania wiary, formację moralną oraz wychowanie do życia wspólnotowego, a po 2 nauczycieli – wprowadzenie do misji. Jedynie 2 siostry wyka-

Pytanie: Jakie są według Ciebie podstawowe zadania katechezy?	Polscy nauczyciele		Włoscy nauczyciele	
	Klasyczna lekcja religii (Suma: 1)	Elementy KDP* (Suma: 5)	Klasyczna lekcja religii (Suma: 4)	Elementy KDP* (Suma: 20)
Rozwijanie poznania wiary	1	2	-	1
Wychowanie liturgiczne	1	4	-	-
Formacja moralna	1	2	-	1
Nauczanie modlitwy	1	4	-	-
Wychowanie do życia wspólnotowego	1	2	-	-
Wprowadzenie do misji	-	2	-	1
Inne	1	4	2	9
Brak odpowiedzi	-	-	2	14

* KDP – Katecheza Dobrego Pasterza

Tabela 25. Podstawowe zadania katechezy według nauczycieli religii uczących według klasycznego sposobu oraz wykorzystujących elementy Katechezy Dobrego Pasterza w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech.

Źródło: badanie własne.

zały się znajomością wszystkich zadań katechezy, 1 ksiądz diecezjalny wymienił ich 5. Włoscy respondenci potrafili jedynie wskazać 1 lub 2 z podstawowych zadań: rozwijanie poznania wiary i formacja moralna (1 osoba), wprowadzenie do misji (1 osoba). W pozostałych przypadkach nauczyciele podawali: ukazanie uniwersalnych i religijnych wartości, budowanie kultury miłości, nauczanie, poznawanie języka religijnego, przekazywanie wiedzy dotyczącej kultury Włoch. W obydwu krajach powtarzały się: szacunek do innego, wsparcie osobistego rozwoju dziecka (religijnego, duchowego), odczytywanie, wyjaśnianie znaków i symboli liturgicznych. Jeden polski katecheta uznał za zadanie wyjaśnianie całej rzeczywistości religijnej, z jaką stykają się dzieci.

Podobnie jak w przypadku respondentów pracujących głównie według metody Katechezy Dobrego Pasterza, również ci ankietowani, o ile posiadają wiedzę na temat nadrzędnego celu katechezy (wyjątek stanowią włoscy nauczyciele

wykorzystujący elementy wychowania religijnego Cavalletti), o tyle już nie mają jej, jeśli chodzi o podstawowe zadania. Koncepcja nauczania religii katolickiej we Włoszech po konkordacie z 1984 roku zakłada jej konfesyjność w treści, natomiast nie w celach³⁴. Wypowiedzi przedstawicieli Konferencji Episkopatu czy zapisy porozumienia z Ministerstwem Edukacji wskazują, że włoscy nauczyciele religii przestrzegają wytycznych zawartych w *Indicazioni Nazionali*, gdzie mowa jest o tym, że nauczanie ma być zgodne z doktryną Kościoła, ale mieszczące się w ramach celów szkoły³⁵. Nie ma w nich miejsca dla odniesień do celu ani zadań katechezy. Zdaniem Kazimierza Misiaszka „na tle innych koncepcji, stanowiących szerokie spektrum: od wiedzy o religii i nauczania katechetycznego do różnych pośrednich form, włoska wyróżnia się tym, że jest krytyczną refleksją nad chrześcijaństwem”³⁶ i dzięki zorientowaniu na cele szkolne i wymiar kulturowy posiada własny, pozakatechetyczny charakter³⁷. Z tej racji włoscy nauczyciele w swojej codziennej pracy nie stykają się z powyższymi zagadnieniami. Ze względu na widoczny podział pomiędzy szkolnym nauczaniem religii a katechezą parafialną³⁸, ankietowani mogą nie widzieć konieczności pogłębiania swojej wiedzy na temat samej katechezy. Sytuacja w Polsce jest inna i nie ma takiego rozgraniczenia³⁹. Ponadto zdaniem autorów polskiego dyktorium sama lekcja religii powinna posiadać charakter katechetyczny, a więc „mieć powiązanie ze wszystkimi dziedzinami katechetycznymi Kościoła i na miarę swoich możliwości wypełniać wszystkie funkcje katechezy”⁴⁰. Nauczyciele winni korzystać z programów, które spełniają wymogi *Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*. W tym dokumencie treści i wymagania, a więc wiadomości i umiejętności, jakie uczeń powinien przyswoić, oraz postawy w sposób czytelny ukazują ich związek z podstawowymi zadaniami katechezy, zaś program nauczania religii rzymskokatolickiej autorstwa Konferencji Episkopatu Polski również bezpośrednio do nich odsyła⁴¹. Z tej racji niezrozumiała

³⁴ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole włoskiej po konkordacie z 1984 roku*, Warszawa 1999, s. 166–167.

³⁵ Por. Intesa II, nr 1.1.

³⁶ K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole włoskiej...*, dz. cyt., s. 106.

³⁷ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole włoskiej...*, dz. cyt., s. 106–107.

³⁸ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole polskiej*, dz. cyt., s. 45, 190–193.

³⁹ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole polskiej*, dz. cyt., s. 193.

⁴⁰ PDK 83.

⁴¹ Por. PPK, s. 13; PNR.

wydaje się być nieznaną wśród polskich respondentów owych zadań. Można przypuszczać, że dokumenty Kościoła w Polsce dotyczące nauczania religii nie są im dokładnie znane. Świadczy o tym także wypisanie nazw podręczników w miejsce programu. Polscy biskupi przypominają o tym, co zostało wskazane w *Dyrektorium ogólnym o katechizacji*, że zadania katechezy są konieczne do aktualizacji nadrzędnego celu katechezy – komunii z Jezusem – gdzie każde z nich na swój sposób przyczynia się do pełnej jego realizacji. A ponadto zwracają uwagę, że wszystkie programy, także dotyczące edukacyjnych celów szkolnej lekcji religii, winny odbywać się w oparciu o nadrzędny cel katechezy⁴².

Można sądzić, że mimo braku znajomości podstawowych zadań katechezy wśród nauczycieli religii stosujących w swojej pracy elementy Katechezy Dobrego Pasterza z obydwu krajów realizują oni niektóre z owych zadań, tak samo jak ma to miejsce wśród nauczycieli bazujących głównie na wychowaniu religijnym Sofii Cavalletti, gdyż ta metoda je zakłada⁴³. I tak, co można było zaobserwować na wykresie 8, katecheci wykorzystują najczęściej prezentacje, które umożliwiają realizację rozwijania poznania wiary oraz formacji moralnej. Wśród polskich respondentów widoczne są zagadnienia umożliwiające wypełnienie jeszcze 2 zadań: wychowania liturgicznego i nauczania modlitwy, zaś włoscy katecheci najczęściej rezygnowali z prezentacji, które dają sposobność ich spełnienia (wyjątek stanowiły jedynie 3 zagadnienia z działu „Liturgia”). Natomiast widoczne jest wśród ponad połowy tej grupy rozwijanie wychowania zmysłu misyjnego uczniów, który uzdalnia do budowania dialogu międzyreligijnego⁴⁴. Mimo to w sposób bezpośredni na pytanie o realizację podstawowych zadań katechezy odpowiedziały zaledwie 4 osoby z Polski z dwóch grup i 3 z Włoch z grupy wykorzystujących elementy metody Cavalletti. W Polsce byli to respondenci, którzy najczęściej znali większość podstawowych zadań katechezy, wymieniali oprócz prezentacji należących do Katechezy Dobrego Pasterza korzystanie z Biblii, wspólną modlitwę oraz śpiew. Pośród włoskich wypowiedzi pojawiły się: czytanie Pisma Świętego i śpiew. Jedna z osób dodatkowo wymieniła udział dzieci w wolontariacie szkolnym, poznawanie sztuki sakralnej przez wystawy i wizytę w kościele, organizowanie spotkań z ludźmi innych wyznań.

W dalszej kolejności, jeśli chodzi o pytania związane z wychowaniem komijnym, kierowane one były do osób posiadających wiedzę na jego temat:

⁴² Por. PDK 22–30.

⁴³ Por. B. Surma, *Koncepcja wychowania religijnego dziecka w myśli pedagogicznej Sofii Cavalletti*, dz. cyt., s. 176.

⁴⁴ Por. DOK 86.

wśród polskich nauczycieli religii 2 osoby posiadają ukończony kurs pedagogiki Montessori i to ich opinie zostały wzięte pod uwagę. Natomiast z takimi kwalifikacjami po stronie Włoch było 6 osób, z czego 4 wypowiedziało się na ten temat. W obydwu krajach podejście respondentów do wychowania kosmicznego pokrywało się z odpowiedziami nauczycieli bazujących głównie na metodzie Katechezy Dobrego Pasterza w poprzednim paragrafie: ukazanie spójności, wzajemnych zależności we wszechświecie, ładu, porządku, celu człowieka, szerzenie cywilizacji miłości. W kwestii implikacji nauczania religii pojawiły się stwierdzenia polskich katechetów brzmiące: ukazanie spójności jednej rzeczywistości, w jakiej zostaliśmy powołani do życia oraz budowanie zachwyty nad światem, który został stworzony przez Boga, budowanie odpowiedzialności za siebie, innych i świat oraz rozwój moralny. Włoscy respondenci formułowali je jako budowanie świadomości na temat konsekwencji moralnych w zakresie ochrony planety, godności ludzkiej i edukacji na rzecz pokoju.

Montessoriańska teoria kosmiczna została oparta na podzielanym przez jej twórczynię światopoglądzie katolickim i w ujęciu szerokim chodzi o umożliwienie dziecku zrozumienia wszechświata i odkrycia własnej odpowiedzialności za niego⁴⁵. Natomiast w sensie wąskim obejmuje ona zagadnienia z różnych dziedzin, m. in. biologii, chemii, geografii, fizyki, historii, a także religii⁴⁶. Umożliwia to „poznanie świata, kultury i cywilizacji”⁴⁷. W samej teorii kosmicznej zawarte zostało respektowanie potrzeby wychowania religijnego dziecka⁴⁸. Uczona z Chiaravalle nie opracowała ostatecznie programu do wychowania religijnego, który miałby być zatwierdzony dla Case dei Bambini⁴⁹. Dlatego też nie znajduje on osobnego miejsca w programie *Il progetto educativo Montessori* stworzonym przez osoby działające przy Opera Nazionale Montessori ani podczas odbywających się kursów⁵⁰. W Polsce, w zależności

⁴⁵ Por. B. Surma, *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, dz. cyt., s. 33–36.

⁴⁶ Por. B. Surma, *Pedagogika Marii Montessori jako jedna z ofert edukacyjnych*, w: <http://www.montessori.krakow.pl/publikacje/16/> (dostęp: 2.06.2019); S. Guz, *Kosmiczna edukacja w klasach Montessori*, „Życie Szkoły” 2004 nr 1, s. 8; *Educazione Cosmica*, w: <http://scuolamontessoribg.it/educazione-cosmica/> (dostęp: 15.07.2019).

⁴⁷ B. Surma, *Pedagogika Marii Montessori jako jedna z ofert edukacyjnych*, dz. cyt.

⁴⁸ Por. B. Surma, *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, dz. cyt., s. 90.

⁴⁹ Por. M. Montessori, *Odkrycie dziecka*, dz. cyt., s. 253.

⁵⁰ Por. Opera Nazionale Montessori, *Il curriculum della „Casa dei bambini”*, w: <http://www.operanazionale.montessori.it/montessori/il-metodo-il-bambino-e-l-adolescente/progetto-educativo-montessori-3-11/319-il-curriculum-della-casa-dei-bambini> (dostęp: 10.07.2019); Opera Nazionale

od wybranego szkolenia, można spotkać prezentację pedagogiki montessoriańskiej wraz z elementami wychowania religijnego⁵¹. Dotyczą one sposobu zorganizowania i udekorowania kącika religijnego, gdzie dzieci mogą spędzić czas na modlitwie, przedstawienia roku i kolorów liturgicznych, tematów związanych z adwentem. Wymienione zagadnienia oparte są na wyznaniu katolickim.

W ostatnim paragrafie poruszony zostanie wątek elementów wychowania religijnego stosowanych przez wychowawców montessoriańskich w placówkach, w których nie odbywają się osobne zajęcia z nauczania religii katolickiej ani innego wyznania.

3. Elementy wychowania religijnego w ramach edukacji kosmicznej

W Polsce i we Włoszech nauczanie religii katolickiej ma charakter fakultatywny, a uczestnictwo w nim zależy od rodziców uczniów lub nich samych, gdy osiągną odpowiedni wiek⁵². Zdaniem Małgorzaty Mikszy wychowanie religijne dzieci zwłaszcza w wieku przedszkolnym jest ważnym elementem w systemie pedagogicznym Montessori. Daje uczniom przestrzeń na realizację takich potrzeb

Montessori, *Il curricolo della scuola elementare*, w: <http://www.operanzionalemontessori.it/montessori/il-metodo-il-bambino-e-l-adolescente/progetto-educativo-montessori-3-11/320-il-curricolo-della-scuola-elementare> (dostęp: 10.07.2019).

⁵¹ Por. Polskie Stowarzyszenie Montessori, *Kurs dyplomowy (doskonalący): Pedagogika Marii Montessori w zakresie edukacji wieku dziecięcego*, w: <http://www.montessori-centrum.pl/index.php/oferta-szkolen/41-i-kurs-doskonalacy-dyplomowy> (dostęp: 10.07.2019).

⁵² We Włoszech powyżej 14 roku życia. W Polsce jest to 18 lat. Por. A. Kielian, *Modele nauczania religii rzymskokatolickiej w krajach europejskich*, dz. cyt., s. 183. Zarówno w Polsce i we Włoszech osobom, które nie korzystają z lekcji religii katolickiej, placówki publiczne powinny zapewnić alternatywne zajęcia. We Włoszech uczeń ma możliwość także nieuczęszczania do szkoły w trakcie lekcji religii, zaś w Polsce placówka ma obowiązek zapewnić w tym czasie opiekę. Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych, (Dz.U. z 1992 Nr 36, poz. 155 z późn. zm), § 3, 1–2; Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e di formazione, Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, *Iscrizioni alle scuole dell'infanzia e alle scuole di ogni ordine e grado per l'anno scolastico 2018/2019*, nr 10; Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e di formazione, Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, *Iscrizioni alle scuole dell'infanzia e alle scuole di ogni ordine e grado per l'anno scolastico 2019/2020*, nr 10.

jak miłość i bezpieczeństwo⁵³. Ponadto przedstawienia zagadnień dotyczących wiary na etapie elementarnym w systemie Montessori można dokonać w sposób uniwersalny⁵⁴. Niektóre tematy związane z religią poruszane są w ramach zajęć z edukacji kosmicznej. Najczęściej są one ujmowane jako elementy religioznawcze. Dotyczą zaznajamiania z różnymi kulturami i wyznaniem. W placówkach montessoriańskich przeznacza się także miejsce w sali na kącik religijny. W przypadku wielowyznaniowości lub wielokulturowości może on przybierać różne formy, wzbogacane o osobne pomoce do konkretnych religii⁵⁵, w zależności od wyznania rodziców dzieci uczęszczających do danej placówki. W *Il progetto educativo Montessori* elementy związane z religią pojawiają się podczas omawiania zagadnień dotyczących historii i cywilizacji – poznawania religii świata, w trakcie prezentowania biografii znanych postaci charakterystycznych dla konkretnych wyznań: Buddy, Mahometa, Jezusa czy świętych – np. Franciszka z Asyżu oraz w ramach wielkich lekcji. Owe zagadnienia występują jednak na poziomie edukacji szkolnej i umożliwiają doświadczenie świata na poziomie kulturowym. Nie przeznaczono w nim osobnego działu na wychowanie religijne na żadnym z poziomów⁵⁶. Projekt stworzony przez Opera Nazionale Montessori jest obowiązującym modelem dla wszystkich włoskich przedszkoli i szkół podstawowych pracujących według pedagogiki uczonej z Chiaravalle. Warto zauważyć jednak, że nie zawiera on także odniesień do innych dodatkowych zajęć czy nauki języka obcego. Placówki są zobowiązane we własnym zakresie tworzyć roczne plany pracy i uwzględnić w nich owe lekcje. Natomiast w Polsce nie ma tak opracowanego dokumentu, który byłby jednolity dla wszystkich, zaś pracownicy przedszkoli i szkół tworzą własne autorskie programy⁵⁷.

⁵³ Por. M. Miksza, *Zrozumieć Montessori. Czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Kraków 2017, s. 64–65.

⁵⁴ Por. J. Wasilewska, *Spotkanie Marii Montessori z Mohandasem K. Gandhim*, w: *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, dz. cyt., s. 229.

⁵⁵ Por. J. Wasilewska, *Spotkanie Marii Montessori z Mohandasem K. Gandhim*, dz. cyt., s. 228–229.

⁵⁶ Por. Opera Nazionale Montessori, *Il curricolo della scuola elementare*, dz. cyt.; Opera Nazionale Montessori, *Il curricolo della „Casa dei bambini”*, dz. cyt.

⁵⁷ We Włoszech jest to spowodowane podpisaniem umowy pomiędzy *Opera Nazionale Montessori* a *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*, dzięki której wszystkie państwowe placówki Montessori (jak również oddziały Montessori w tradycyjnych placówkach) muszą spełniać w tym kraju konkretne wymagania im postawione. Również prywatne przedszkola i szkoły Montessori zobowiązane są do przestrzegania kryteriów określonych przez samo stowarzyszenie. Por. Opera Nazionale Montessori, *Come si fa ad aprire una scuola Montessori*, w: <http://www.operanazionale-montessori.it/scuole-montessori/come-si-fa-ad-aprire-una-scuola-montessori> (dostęp: 15.07.2019). W Polsce nie ma takich wytycznych, które byłyby narzucane przez Ministerstwo Edukacji placów-

Dane		Ankietowani				Wychowawca Montessori			
				Polska (Suma: 3)		Włochy (Suma: 6)			
Elementy wychowania religijnego w edukacji kosmicznej	Brak elementów wychowania religijnego w edukacji kosmicznej	2	1	2	4				
Kurs KDP* (przynajmniej na jednym z poziomów)		-	-	-	-				
Kurs z pedagogiki Montessori (przynajmniej na jednym z poziomów)		2	1	2	4				
Liczba grup 3–6 lat		3	1	2	4				

* KDP – Katecheza Dobrego Pasterza

Tabela 26. Elementy wychowania religijnego i ich brak w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech

Źródło: badanie własne.

W placówkach, w których nie jest organizowana lekcja religii katolickiej, jak również innego konfesyjnego wyznania, poproszono montessoriańskich wychowawców biorących udział w ankiecie o zadeklarowanie, czy w swojej pracy wykorzystują elementy wychowania religijnego na zajęciach. Wyniki zestawiono w tabeli 26.

Jak można zauważyć, spoglądając na tabelę, sytuacja braku konfesyjnego nauczania religii występuje w obydwu krajach jedynie w przedszkolach. Pośród wychowawców montessoriańskich w placówkach, w których nie organizuje się osobnych zajęć nauczania religii, na 3 polskie placówki 2 nauczycieli wykorzystuje elementy wychowania religijnego. Spośród Włochów jest to 2 na 6 ankietowanych. Należy pamiętać, także o 3 przedszkolach w tym kraju, z których pozyskano, bez wypełnienia kwestionariusza ankiety, jedynie informację o braku takiej lekcji, jak również jakichkolwiek elementów wychowania religijnego. Wszyscy ankietowani pracują w różnych placówkach przedszkolnych i każdy ma pod swoją opieką 1 grupę dzieci. Wyjątek stanowi 1 pani zajmująca się

kom mającym w swojej nazwie „Montessori”. Dlatego ważną inicjatywą stowarzyszeń w Polsce jest nadawanie patronatów, akredytacji czy rekomendacji przedszkolom i szkołom prywatnym, jak i państwowym oraz nawiązywanie z nimi współpracy, które świadczą o jakości i zgodności pracy dydaktyczno-wychowawczej tych placówek z pedagogiką Montessori.

Materiały znajdujące się w kąciку religijnym	Polska (Suma: 2)	Włochy (Suma: 2)
Biblia	2	-
Figurki/obrazki świętych	2	2
Karty modlitewne	1	-
Krzyż	2	-
Obrus	2	2
Stolik	2	2
Świece	2	2

Tabela 27. Materiały znajdujące się w kąciку religijnym w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech, gdzie nie prowadzi się osobnych zajęć z nauczania religii

Źródło: badanie własne.

zamiennie 2 grupami. Wszyscy wychowawcy odbyli montessoriański kurs na poziomie przedszkolnym. Dodatkowo 4 Włoszki uczestniczyły w szkoleniu z zakresu opieki w żłobku, a spośród polskich respondentek 2 panie posiadają dyplom z owej pedagogiki na etapie wczesnoszkolnym, z czego 1 z nich również w zakresie wychowania dziecka do 3 roku życia. Żadna nauczycielka z badanych krajów nie ukończyła kursu Katechezy Dobrego Pasterza.

Na temat posiadania w sali przedszkolnej kąciку religijnego i jego wyglądu uzyskano z Polski informacje o jego istnieniu w 2 placówkach. Nie występuje on jednak w jednym z przedszkoli, gdzie wprowadzane są elementy wychowania religijnego. Natomiast po stronie włoskiej jest on w tych dwóch placówkach, gdzie nauczyciele zdecydowali się na używanie niektórych elementów wychowania religijnego Marii Montessori. W tabeli 27 zawarto odpowiedzi na temat wyglądu kąciку religijnego.

Wygląd kąciку religijnego w 2 polskich przedszkolach jest zbliżony. Jest to wyłącznie stolik z obrusem, na którym umieszczone są: Biblia, krzyż, świece i obrazki lub figurki świętych. W 1 dodatkowo występują karty z modlitwami. Uczniowie mogą z nich korzystać zawsze, gdy mają na to ochotę. We Włoszech kąciку religijny jest uboższy. Nie występuje w nim miejsce ani na krzyż, ani na Pismo Święte. Można przypuszczać, że ich brak jest spowodowany chęcią zachowania większej neutralności przestrzeni ze względu na uczniów pochodzących z rodzin innych wyznań niż chrześcijańskie lub ateistycznych, choć żaden

z dwóch wychowawców nie zasygnalizował znajdowania się w kąciaku religijnym przedmiotów charakterystycznych dla innych religii. Niemniej każde z dzieci, jeśli chce, może spędzić w nim czas wolny od zajęć.

Jedynie 1 z ankietowanych w Polsce wypowiedziała się na temat celu wychowania religijnego swoich wychowanków. Jej zdaniem jest to dawanie dzieciom możliwości przybliżenia się do Boga. Wszyscy respondenci z grupy stosującej elementy wychowania religijnego nie posiadają do niego żadnego programu nauczania, a najczęściej pojawiające się tematy związane są z konkretnymi pytaniami uczniów. Wykorzystują oni w swojej pracy niektóre materiały wychowania kosmicznego. Po stronie polskiej są to zarówno konkretne przedmioty jak globusy, mapy, łańcuchy czy taśmy czasu, a także zagadnienia związane z montessoriańskimi wielkimi lekcjami – powstanie świata, pojawienie się człowieka czy religie świata. Dodatkowo 1 z pań organizuje warsztaty międzykulturowe, przybliżając w ten sposób dzieciom inne religie, oraz prowadzi zajęcia w kręgu dotyczące tradycji świąt w Kościele katolickim. Opracowała również opowiadanie na temat historii Bożego Narodzenia, które przedstawia na jednej z taśm. Dwie włoskie respondentki używają globusów i map oraz lekcji związanych ze stworzeniem świata i różnych religii.

W celu uzyskania informacji dotyczących wprowadzania uczniów w świat wartości moralnych w pierwszej kolejności wychowawcy poproszeni zostali o wypowiedź na temat celu i zadań wychowania kosmicznego oraz sposobu ich realizacji. Ankietowani udzielili odpowiedzi na temat powyższych zagadnień: a) w rozumieniu szerokim, jako poznanie otaczającego świata, zachwyt wobec praw nim rządzących, budowanie szacunku względem niego, miłości do Boga i ludzi, odkrywanie własnego miejsca; b) w rozumieniu wąskim, w którym wychowanie kosmiczne stanowi wprowadzenie uczniów w świat nauki oraz wyposażenie wychowanków w umiejętności samodzielnej zdobywania wiedzy, eksperymentowania i projektowania. Gdy chodzi o realizację owych celów i zadań, odbywa się to poprzez prowadzenie lekcji rozwojowych, montessoriańskich wielkich lekcji oraz samodzielną pracę dzieci w kąciaku z materiałami z działu edukacji kosmicznej. Polskie respondentki wskazywały także rozmowy, a jedna z nich zadeklarowała tworzenie nowych montessoriańskich materiałów rozszerzających dany temat, odpowiadających zainteresowaniom dzieci. Uczniowie prowadzani są w świat wartości moralnych poprzez codzienną pracę w przedszkolu. Nauczanie moralności w systemie Montessori powiązane jest z otoczeniem i zasadami w nim panującymi. Należy zwrócić uwagę, iż dyscyplina w Casa dei Bambini wpływała również z lekcji ciszy, która stanowiła podstawowy element funkcjonowania każdej

placówki⁵⁸. Ankietowani w swoich wypowiedziach zwracali uwagę także na budowanie atmosfery wzajemnego szacunku, odbywanie z dziećmi rozmów i pogadanek, uwrażliwienie na odmienne kultury, zaangażowanie w życie społeczne grupy czy placówki, np. podczas montessoriańskich urodzin⁵⁹.

Wychowawcy z obydwu krajów nie posiadają programu wychowania religijnego, ponieważ przedszkola, w których pracują, nie mają w swojej ofercie żadnego konfesyjnego nauczania religii. Jedna z polskich wychowawczyń przyznała, że sama nie posiada odpowiednich kwalifikacji ani wiedzy, aby poruszać tematy związane z wiarą, a także rodzice nie są nimi zainteresowani i nie wyrażają chęci uczestnictwa dzieci w nauczaniu religii. Gdy chodzi o implikacje, jakie niesie edukacja kosmiczna dla wychowania religijnego, przedszkolni nauczyciele, którzy posługują się pojedynczymi jej elementami w trakcie zajęć, uznali, że wychowanie kosmiczne, które ukazuje zadania, jakie człowiek powinien podjąć w celu budowania świata, nawiązuje także do wartości moralnych i religijnych, co jest wynikiem montessoriańskiej idei wychowania dla pokoju, a więc życia w społeczeństwie opartym na wzajemnym szacunku, tolerancji i miłości względem bliźniego. Warto zwrócić uwagę, iż sama Maria Montessori uznawała wiek szkolny za najważniejszy etap, w którym buduje się świadomość wspólnej odpowiedzialności za świat i drugiego. To właśnie w tym czasie zaczyna się pojawiać wśród uczniów szczególne zainteresowanie kwestiami moralnymi i społecznymi⁶⁰. Z tej racji, iż osoby ankietowane w tej grupie stanowią wyłącznie nauczyciele wychowania przedszkolnego, nie można było uzyskać bogatszego materiału badawczego związanego z kwestią wychowania religijnego i kosmicznego.

Jak zostało powyżej zasygnalizowane, treści dotyczące religii są realizowane w ramach edukacji kosmicznej w systemie pedagogicznym Montessori w znacz-

⁵⁸ Por. M. Montessori, *Normalizacja 4 grudnia 1946*, w: M. Montessori, *Wykłady londyńskie 1946*, Warszawa 2019, s. 272, 275; M. Montessori, *O kształtowaniu się człowieka*, Warszawa 2019, s. 40–41; M. Montessori, *Odkrycie dziecka*, dz. cyt., s. 256; M. Montessori, *Domy dziecięce*, Warszawa 2005, s. 55–56.

⁵⁹ Por. A. Molter, *Jak celebруем уродзiny?*, w: <http://montessori.jaroslaw.pl/2017/11/27/jak-celebruujemy-urodziny/?fbclid=IwAR2-zBwiqEMzoqFv7dv6uAEHo9WyB4Cn6ei4NUuFvJFz9rruJtlP8iPuEdk> (dostęp: 15.07.2019); A. Dutto, *6 consigli per festeggiare un compleanno in stile Montessori*, w: <https://www.nostrofiglio.it/bambino/come-festeggiare-compleanno-montessori?fbclid=IwAR2SV3Qmz1csix0T7JXYXdvwqQRTZOEJKVKowVVIBkfPAlcyJhaCu6ATVsg> (dostęp: 15.07.2019).

⁶⁰ Por. M. Montessori, *To Educate the Human Potential*, Amsterdam 2015, s. 1–2; M. Montessori, *From Childhood to Adolescence*, Amsterdam 2014, s. 5–8; I. Müller–Hohagen, *Wychowanie dla pokoju według Marii Montessori*, w: *Wychowanie dla pokoju w pedagogice Marii Montessori*, red. M. Miłksza, Łódź 2016, s. 96.

nie większej mierze w szkołach niż przedszkolach i przedstawiane w kontekście historycznym i kulturowym. Natomiast nie we wszystkich placówkach istnieje zainteresowanie samym wychowaniem religijnym. Jest to uwarunkowane zarówno charakterem danego przedszkola czy szkoły, jak i podejściem do tej kwestii samych rodziców oraz nauczycieli. Niemniej brak konfesyjnego nauczania religii katolickiej w obydwu krajach w montessoriańskich placówkach jest niewielki. Ponadto dotyczy wyłącznie przedszkoli i wynosi w Polsce 12 proc., a we Włoszech (wraz z trzema nadesłanymi odpowiedziami z przedszkoli o braku wychowania religijnego) niespełna 15 proc. wszystkich przedszkoli i szkół biorących udział w badaniach.

Najbardziej popularnym sposobem prowadzenia lekcji religii w montessoriańskich placówkach w Polsce okazała się Katecheza Dobrego Pasterza, zaś we Włoszech wykorzystywanie jej elementów podczas klasycznie organizowanych zajęć. Jak można było zauważyć, nie we wszystkich przedszkolach i szkołach przeznaczają się miejsca na kąci religijny czy – w przypadku stosowania wychowania religijnego Sofii Cavalletti – atrium, gdzie uczniowie mogliby odbywać zajęcia z religii i pracą własną. Wprowadzanie uczniów w świat wartości moralnych w systemie pedagogicznym Montessori zajmuje niewielkie miejsce na etapie przedszkolnym, co jest zgodne z założeniami samej uczonej z Chiaravalle i odzwierciedlone w programie włoskiego stowarzyszenia⁶¹.

Większa popularność stosowania Katechezy Dobrego Pasterza w Polsce w placówkach Montessori podyktowana jest rozumieniem terminów „katecheza” i „nauczanie religii” zawartych w polskich dokumentach kościelnych, w których podkreśla się katechetyczny charakter i nastawienie na realizację wszystkich funkcji katechezy w szkolnym nauczaniu religii⁶². Natomiast wykorzystywanie przez większość nauczycieli elementów Katechezy Dobrego Pasterza, takich jak wybranych prezentacji czy materiałów, potwierdza stanowisko przedstawicieli włoskiego Kościoła co do wychowania religijnego Cavalletti na szkolnej lekcji. Nauczanie religii ma być włączone w realizację szkolnych celów i stać się

⁶¹ Por. M. Montessori, *To Educate the Human Potential*, dz. cyt., s. 1–2; M. Montessori, *From Childhood to Adolescence*, dz. cyt., s. 5–8; Opera Nazionale Montessori, *Il curricolo della scuola elementare*, dz. cyt.; Opera Nazionale Montessori, *Il curricolo della „Casa dei bambini”*, dz. cyt.

⁶² Por. PDK 83; PPK, s. 13; R. Bednarczyk, *Wtajemniczenie jako zadanie szkolnej lekcji religii katolickiej*, w: *Nauczanie religii katolickiej w szkole*, red. P. Tomasik, S. Dziekoński, „Studia Katechetyczne” 7 (2010), s. 190; J. Szpet, *Organizacyjne formy kształcenia religijnego*, w: *Dydaktyka katechezy. Część I*, red. J. Stala, Tarnów 2004, s. 180–181; P. Tomasik, *Katechetyka fundamentalna*, dz. cyt., s. 289.

propozycją kulturową dla wszystkich uczniów⁶³, a odłączone od działalności katechetycznej⁶⁴. Szkoła ma stanowić miejsce, gdzie „wartości religijne i tradycja katolicka narodu włoskiego powinny być poznawane i poddawane krytycznej analizie”⁶⁵. Włoski model nauczania religii jest konfesyjny w zakresie treści, ale nie w celach, nie może zakładać intencji i propozycji ewangelizacyjnych i katechetycznych⁶⁶. Zdaniem Daniela Saottiniego program Katechezy Dobrego Pasterza stworzony przez Sofię Cavalletti nie jest wystarczającym sposobem prowadzenia zajęć. Nauczanie religii musi być zgodne z doktryną Kościoła katolickiego, respektować wolność sumienia każdego ucznia oraz realizować treści i cele zawarte w *Indicazioni Nazionali*⁶⁷. Choć, jak zostało przedstawione powyżej, niektórzy włoscy nauczyciele dostosowują wychowanie religijne opracowane przez Cavalletti do aktualnej sytuacji w swoim kraju.

W ostatnim rozdziale zostaną przedstawione wnioski i postulaty katechetyczne, które powstały za przyczyną analizy omówionych wyników badań ankietowych.

⁶³ Por. M. Cisowski, *Nauczanie religii w szkole a katecheza Kościoła na przykładzie debaty konkordatowej we Włoszech*, w: *Powołanie i służba. Księga jubileuszowa ku czci Biskupa Mieczysława Jaworskiego w 70 rocznicę urodzin*, red. K. Gurda, T. Gacia, Kielce 2000, s. 284.

⁶⁴ Por. R. Chałupniak, *Wychowanie religijne w szkołach europejskich*, w: *Wybrane zagadnienia z katechetyki*, red. J. Stala, Tarnów 2003, s. 188.

⁶⁵ M. Cisowski, *Nauczanie religii w szkole a katecheza Kościoła na przykładzie debaty konkordatowej we Włoszech*, dz. cyt., s. 286.

⁶⁶ Por. R. Chałupniak, *Wychowanie religijne w szkołach europejskich*, dz. cyt., s. 190–191.

⁶⁷ Por. Wywiad z ks. Danielem Saottinim, 28 maja 2019, badanie własne.

Wnioski i postulaty działań katechetycznych

Nauczanie religii katolickiej w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech organizowane jest w różny sposób. Wśród polskich nauczycieli dominującym sposobem prowadzenia zajęć jest Katecheza Dobrego Pasterza, zaś we włoskich szkołach i przedszkolach wykorzystywanie jej elementów podczas klasycznej lekcji. Wynika to głównie z różnic zawartych w konfesyjności nauczania religii, gdzie w różnym stopniu realizowane są funkcje katechezy oraz zadania szkolne. W Polsce konfesyjność ujmowana jest jako katechetyczno-ewangelizacyjna, zaś we Włoszech jest to sposób informacyjno-wychowawczy¹.

Niniejszy rozdział stanowić będzie podsumowanie wyników badań. Nastąpi porównanie Katechezy Dobrego Pasterza z klasyczną lekcją religii, przedstawienie jej zalet oraz wad, a także nakreślenie zarysów rozwoju owego wychowania religijnego nie tylko w placówkach montessoriańskich w obydwu krajach, ale również w innych podejmowanych inicjatywach.

1. Katecheza Dobrego Pasterza w porównaniu z klasyczną lekcją religii

Początek rozwoju Katechezy Dobrego Pasterza datuje się na 1954 rok. Był to czas, kiedy dominującym kierunkiem katechetycznym była odnowa kerygmatyczna oparta na metodzie rozważania Pisma Świętego i celebracjach liturgicznych². Jak można było zaobserwować w poprzednich rozdziałach dysertacji, całe nauczanie opracowane przez Sofię Cavalletti przy współpracy Gianni Gobbi zostało oparte na Biblii i liturgii. Niemniej owo wychowanie religijne czerpie także z założeń

¹ Por. P. Mąkosa, *Współczesne ujęcia nauczania religii w europejskim szkolnictwie publicznym*, „Roczniki Pastoralno-Katechetyczne” 3 (2011), s. 125–128.

² Por. T. Panuś, *Główne kierunki katechetyczne XX wieku*, Kraków 2001, s. 66, 70.

pedagogicznych i psychologicznych Marii Montessori oraz modyfikowane było podczas wieloletniej obserwacji i pracy z dziećmi. Twórczyni Katechezy Dobrego Pasterza podkreślała, że opracowane przez nią wychowanie religijne zawiera aspekty antropologiczne „w tym sensie, iż ma na uwadze nie tyle jakieś pojedyncze doświadczenie, co raczej ogólną strukturę dziecka i jej potrzeby”³. Barbara Surma zwróciła również uwagę na fakt, iż Katechezę Dobrego Pasterza można porównać do modelu katechezy integralnej ze względu na zbieżności, jakie są w nich zawarte, a więc konieczność realizacji zasad teologicznych, psychologicznych, pedagogicznych i metodycznych⁴.

W związku z tym, iż Katecheza Dobrego Pasterza opiera się na pedagogicznym systemie Marii Montessori, pociąga za sobą wiele postulatów do zrealizowania w tym zakresie. Jest to konkretny sposób podejścia do dziecka, organizacji środowiska wychowawczego, a także realizacji programu, który w sobie zawiera. Jak wykazała analiza przeprowadzonych badań w Polsce i we Włoszech, w placówkach montessoriańskich, w których odbywa się konfesyjne nauczanie religii katolickiej, jedynie nieznaczna część katechetów decydowała się na prowadzenie zajęć w taki sposób, jak ma to miejsce w tradycyjnym systemie szkolnictwa. Głównym motywem stosowania Katechezy Dobrego Pasterza lub jej elementów przez nauczycieli w przedszkolach i szkołach Montessori była także próba dostosowania sposobu nauczania religii do zasad panujących w tym alternatywnym systemie, w którym uczniowie nastawieni są na pracę własną z pomocami, samodzielne zdobywanie wiedzy, a nauczyciel pełni funkcję baczego obserwatora w przygotowanym uprzednio otoczeniu. Tym, co wyróżnia w sposób widoczny wychowanie religijne Sofii Cavalletti od klasycznej lekcji religii, jest wydzielona przestrzeń (atrium) wraz materiałami katechetycznymi, które posiadają swoje stałe miejsce, oraz postawa katechety.

Dominującym sposobem przekazu treści w programie wychowania religijnego Cavalletti jest metoda znaków⁵, która stoi w przeciwieństwie do metody definicji używanej podczas tradycyjnej lekcji religii. Sposób pracy z dziećmi opracowany przez tę Włoszkę jest o tyle bardziej cenny dla uczniów, że w samych źródłach biblijnych i liturgicznych zawarty jest język znaków⁶. Bazowanie

³ S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka. Doświadczenia z dziećmi wieku od 3 do 6 lat*, Kraków 2001, s. 223.

⁴ Por. B. Surma, *Koncepcja wychowania religijnego dziecka w myśli pedagogicznej Sofii Cavalletti*, Kraków 2017, s. 276–277.

⁵ Zob. rozdział II, par. 2.

⁶ Por. S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka. Doświadczenia z dziećmi wieku od 3 do 6 lat*, dz. cyt., s. 204–205.

na takiej właśnie metodzie pozwala na samodzielne odkrywanie właściwego znaczenia wydarzeń zbawczych i interpretowanie ich. Twórczyni Katechezy Dobrego Pasterza, posilując się długoletnią obserwacją pracy swoich podopiecznych, dobrała treści nauczania biblijnego i liturgicznego, które odpowiadają konkretnym możliwościom i potrzebom dziecka charakterystycznym dla jego okresów rozwojowych. Dlatego owo wychowanie religijne zawiera samo w sobie program przeznaczony do realizacji dla zróżnicowanych wiekowo grup uczniów. Na pierwszym z poziomów dzieci odkrywają znaczenie znaków i gestów liturgicznych, odczytują znaczenie przypowieści biblijnych, by na kolejnych etapach analizować historię zbawienia za pomocą typologii – ten sposób „pozwała dziecku nie tylko na poznanie historii, ale także na odkrycie, że ono samo jest jej częścią”⁷.

Wybór Katechezy Dobrego Pasterza jako sposobu nauczania religii lub wprowadzania jedynie elementów tego wychowania religijnego zarówno wśród polskich, jak i włoskich nauczycieli podyktowany jest chęcią dostosowania przekazu treści religijnych do odbiorców w specyficznym systemie edukacyjnym. Warto jednak zwrócić uwagę, iż propozycja wychowania religijnego Sofii Cavalletti, może zostać także częściowo zaadaptowana do tradycyjnego szkolnictwa jako jedna z propozycji uatrakcyjnienia zajęć z religii głównie dla dzieci w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym i wspomagająca ich we wszechstronnym rozwoju⁸.

2. Zalety i wady Katechezy Dobrego Pasterza

Najbardziej znamienne dla Katechezy Dobrego Pasterza jest to, iż jej obecna forma ukształtowała się na bazie ponad pięćdziesięcioletniego eksperymentu. Została ona tak ustalona, by stanowić „«ABC» chrześcijaństwa”⁹, a więc dobrać i przedstawić takich treści, które będą zawierać podstawowe elementy przesłania Dobrej Nowiny¹⁰. Szczególne dla tego rodzaju wychowania religijnego jest to, że ze względu na zawarte w programie najistotniejsze elementy

⁷ Por. B. Surma, *Koncepcja wychowania religijnego dziecka w myśli pedagogicznej Sofii Cavalletti*, dz. cyt., s. 217.

⁸ Por. A. Zellma, *Wybrane elementy dydaktyczno-wychowawcze systemu edukacyjnego Marii Montessori w katechezie wczesnoszkolnej*, „Katecheta” 2003 nr 5, s. 10–11.

⁹ S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka. Doświadczenia z dziećmi wieku od 3 do 6 lat*, dz. cyt., s. 22.

¹⁰ Por. S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka. Doświadczenia z dziećmi wieku od 3 do 6 lat*, dz. cyt., s. 22–23.

wiary katolickiej istnieje możliwość zastosowania go niezależnie od środowiska geograficznego czy kulturowego:

W odpowiedziach, jakie dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym (zdrowe i upośledzone) dawały na orędzie chrześcijańskie, stwierdzono występowanie pewnych „stałych” elementów, uwarunkowanych wiekiem i niezależnych od różnic geograficznych oraz kulturowych. Fakt ten utwierdza nas w przekonaniu, że pewne rezultaty nie są sporadyczne lub przypadkowe, lecz wskazują na istnienie w dziecku konkretnych potrzeb życiowych. To nie jedno czy drugie dziecko odpowiedziało w określony sposób na przesłanie chrześcijańskie, lecz dziecko *jako takie*¹¹.

Decydując się na wprowadzenie Katechezy Dobrego Pasterza do przedszkolnego lub szkolnego systemu nauczania, należy jednak wziąć pod uwagę obowiązujące dokumenty regulujące sposób nauczania religii w danym kraju. Konieczność dostosowania programów nauczania nie jest niczym nowym dla osób uczących w montessoriańskich placówkach. Zarówno w Polsce, jak i we Włoszech nauczyciele pracujący w przedszkolach i szkołach na prawach publicznych zobowiązani są do realizacji treści nauczania według wytycznych ministerialnych. Dzięki działalności rzymskiego Opera Nazionale Montessori i podpisanej przez jego przedstawicieli umowy z tamtejszym ministerstwem edukacji placówki w tym kraju otrzymują znaczne wsparcie w tej kwestii. Gdy zaś chodzi o samo wychowanie religijne Sofii Cavalletti, sytuacja wydaje się odwrotna. To polscy katecheci, a także w pojedynczych przypadkach wychowawcy, nie mieli zbyt wielu problemów, by wprowadzać praktycznie w całości program Katechezy Dobrego Pasterza dla poszczególnych grup uczniów, a pomijanie niektórych tematów wynikało najczęściej z braku materiałów katechetycznych. Natomiast wśród włoskich przedstawicieli można zauważyć różne podejścia. W samym gronie nauczycieli deklarujących stosowanie wychowania religijnego Cavalletti jako przewodniej metody pracy jedni uważali, że da się wykorzystać jego cały program i dostosować go do wytycznych *Indicazioni Nazionali*, zaś drudzy podkreślali, że w niektórych prezentacjach uwypuklony jest zbyt aspekt kerygmatyczny, który nie może mieć miejsca w szkolnej rzeczywistości. Ta druga postawa widoczna jest także w grupie katechetów stosujących jedynie elementy Katechezy Dobrego Pasterza na lekcjach religii.

W założeniach autorki owego wychowania religijnego niezbędne jest nawiązanie na bezpośredni kontakt ze źródłem: Biblią i tekstami liturgicznymi. W wypracowanym sposobie pracy nie ma miejsca na opowiadania biblijne

¹¹ S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka w wieku od 6 do 12 lat. Opis doświadczenia*, Kraków 2003, s. 16.

czy na jedynie wybrane pojedyncze wersety. Sofia Cavalletti przypominała, że dziecku należy przedstawiać „kompletne poszczególne teksty”¹² zarówno biblijne, jak i liturgiczne. Bowiern dając mu „bezpośredni dostęp do źródeł, postawimy je w sytuacji niezależności w stosunku do nas i w ten sposób pomożemy mu zbudować osobistą więź ze Słowem Bożym”¹³. Jest to ogromna zaleta tego sposobu pracy z uczniami, który umożliwia im samodzielne odkrywanie tego, co jest zawarte w prezentowanych zagadnieniach. Zadaniem nauczyciela jest poprowadzenie wychowanków oraz zaoferowanie im konkretnej pomocy poprzez sugestie do medytacji i refleksji¹⁴. Jest to bezpośrednio połączone ze stosowaną metodą znaków, która ma pobudzić w dziecku chęć autonomicznego budowania wiedzy oraz osobistej relacji z Chrystusem, a nie kształtować poczucie „wszystkowiedzącego”¹⁵. Realizacja tematów została w taki sposób skonstruowana, by poza nauką odbywającą się przez pracę własną był czas na modlitwę i medytację. Ogromne znaczenie ma cisza nie tylko dla systemu Montessori, ale dla samej katechezy. Choć w wychowaniu religijnym jej głównym zadaniem jest kształcenie postaw modlitewnych, to nierzadko niweluje także nadmiar natężenia bodźców u dziecka i umożliwia zdobycie zewnętrznej oraz wewnętrznej równowagi.

Zaletą Katechezy Dobrego Pasterza jest jej dodatkowy program przeznaczony na przygotowanie uczniów do Pierwszej Komunii Świętej. Zachowuje on te same, podstawowe elementy, które charakteryzują całe nauczanie Sofii Cavalletti, a ponadto celebrowanie Eucharystii łączy się w sposób wyraźny z sakramentem pokuty i pojednania, tworząc jedno ważne święto dla dzieci i ich rodziców¹⁶. Przygotowanie do sakramentów zakłada odbycie przez uczniów rekolekcji, podczas których dzieci mogą rozważać Słowo Boże, uczestniczyć w codziennej Eucharystii oraz pracować z poznanymi wcześniej pomocami rozwojowymi w celu utrwalenia wiedzy.

Prowadząc Katechezę Dobrego Pasterza, należy przygotować przestrzeń, w której powinny znajdować się odpowiednie materiały katechetyczne. Ucznio-

¹² S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka. Doświadczenia z dziećmi w wieku od 3 do 6 lat*, dz. cyt., s. 65.

¹³ S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka. Doświadczenia z dziećmi w wieku od 3 do 6 lat*, dz. cyt., s. 66.

¹⁴ Por. B. Surma, *Jak rozmawiać z dzieckiem o Bogu? Kilka słów o programie i metodzie Katechezy Dobrego Pasterza*, „Rocznik Wydziału Pedagogicznego WSFP Ignatianum w Krakowie” 2010, s. 17.

¹⁵ B. Surma, *Jak rozmawiać z dzieckiem o Bogu? Kilka słów o programie i metodzie Katechezy Dobrego Pasterza*, dz. cyt., s. 19.

¹⁶ Por. S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka w wieku od 6 do 12 lat...*, dz. cyt., s. 155.

wie mogą wybierać pomoce, decydując przez to o tym, jaki temat chcą pogłębiać podczas pracy własnej. Materiały katechetyczne stanowią pomoc dla dziecka, a nie nauczyciela i powinny być skonstruowane według zasad montessoriańskich i wytycznych samej Cavalletti. To dzięki nim uczeń może poznać poszczególne przedmioty, przyswoić sobie podstawowe wiadomości, które zostały wcześniej uwypuklone w trakcie grupowych lub indywidualnych prezentacji. Wszystkie materiały przyczyniają się do aktywizowania dzieci, mają im służyć nie tylko do poznawania treści religijnych, ale również do ich przeżywania. Zarówno odpowiednio przygotowane otoczenie, jak i pomoce wpływają pozytywnie na wszechstronny rozwój wychowanka.

Osoba chcąca stosować w swojej pracy Katechezę Dobrego Pasterza powinna posiadać odpowiednią wiedzę na jej temat. Zarówno w Polsce, jak i we Włoszech nauczyciel religii pracujący w montessoriańskiej placówce nie jest zobowiązany ani do ukończenia kursów z pedagogiki Montessori, ani z Katechezы Dobrego Pasterza. Niemniej znajomość założeń systemu włoskiej pedagog może znacznie ułatwić mu pracę w takiej placówce. Zdecydowanie na uprzywilejowanej pozycji, dotyczącej sposobu własnego doksztalcania się czy to w ramach samej metody Montessori, czy wychowania religijnego Cavalletti, są włoscy nauczyciele. Obydwa zagadnienia nie tylko mają swój początek w ich kraju, ale same autorki były ich rodaczkami. Z tej racji dostęp do literatury samych twórczyń nie wymaga zbytniego wysiłku czy znajomości innego języka niż ich rodzimy. W znacznie trudniejszej sytuacji są polscy nauczyciele. Choć wiele zostało napisane na temat samego systemu Marii Montessori w naszym kraju, a także coraz częściej pojawiają się opracowania na temat Katechezы Dobrego Pasterza, to niestety jedynie nieznaczna liczba dzieł tych autorek została przetłumaczona na język polski i nauczyciele, chcąc samodzielnie pozyskać wiedzę, muszą korzystać głównie z dzieł Montessori i Cavalletti przetłumaczonych na inne języki niż polski. Niemniej dla samego katechety pragnącego rozpocząć pracę według Katechezы Dobrego Pasterza konieczne jest odbycie szkolenia dotyczącego tego zagadnienia, by otrzymać jego całościowy obraz oraz sporządzić konspekty czy zapoznać się z materiałami, które należy później najczęściej samodzielnie wykonać dla użytku uczniów.

W tym, co ukazuje pozytywne strony Katechezы Dobrego Pasterza, można zobaczyć niejednokrotnie stawianie dużych wymagań wobec samego nauczyciela. Stworzenie odpowiedniego miejsca, materiałów katechetycznych czy ukończenie kursów wymaga od katechety wielu wyrzeczeń i nie zawsze możliwe jest spełnienie wszystkich postulatów zawartych w założeniach owego wychowania religijnego. Niezbędna jest także umiejętność obserwacji mieszanej wiekowo

grupy przedszkolnej lub szkolnej. Katecheta powinien wiedzieć, kiedy udzielić pomocy konkretnemu dziecku, oraz zapisywać poczynania każdego z nich. Jest to dość trudne zadanie, które wymaga stałego zaangażowania nauczyciela w swoją pracę. Warto jednak zwrócić uwagę, że decydowanie się na prowadzenie Katechety Dobrego Pasterza pociąga za sobą podobne niedogodności, przed którymi stoi każdy nauczyciel pracujący w placówce Montessori. Przygotowanie otoczenia, materiałów i przeszkolenie kadry jest niezbędne dla prawidłowego funkcjonowania przedszkola lub szkoły w tym alternatywnym systemie. Respondenci ankiety z obydwu krajów jako główne zalety Katechety Dobrego Pasterza wskazywali najczęściej: otoczenie, materiały katechetyczne oraz sposób doboru i przedstawiania treści. Jednocześnie niewykorzystywanie w całości owego wychowania religijnego lub decydowanie się wyłącznie na tradycyjny sposób pracy związany był właśnie z brakiem posiadania atryum, materiałów katechetycznych oraz wystarczającej wiedzy na temat tego zagadnienia.

3. Perspektywy rozwoju Katechety Dobrego Pasterza w Polsce i we Włoszech

Program Katechety Dobrego Pasterza stworzony przez Sofię Cavalletti został opracowany na podstawie jej wieloletnich obserwacji i pracy z dziećmi. Podejmuje on podstawowe treści związane z przesłaniem chrześcijańskim, dostosowane do konkretnych potrzeb dziecka na danym etapie rozwojowym. W szkolnych realiach, zależnie od różnego modelu nauczania religii w obydwu krajach, będzie wymagać dostosowania do konkretnych wytycznych regulujących tę kwestię w danym państwie.

Pomimo rozwoju Katechety Dobrego Pasterza we Włoszech i wprowadzania jej od początku zarówno do szkół Montessori, jak i parafii co do możliwości jej recepcji w placówkach szkolnych zdania nauczycieli są podzielone. Spowodowane jest to zmianami systemowymi dotyczącymi nauczania religii w tym kraju. Szkolna lekcja religii katolickiej ma charakter konfesyjny o ujęciu informacyjno-wychowawczym i wyraźnie oddzielana jest od katechety parafialnej. Przedstawiciele kościołni odpowiedzialni za nauczanie religii podkreślili, że sam program stworzony przez Cavalletti nie jest dostosowany do najnowszych wskazań dydaktycznych dla przedszkoli i szkół zawartych w *Indicazioni Nazionali*. Jednakże chęć wypracowania najdogodniejszego stanowiska dla montessoriańskich placówek widoczna jest w nawiązanej współpracy pomiędzy Krajowym Biurem ds. Nauczania Religii Katolickiej a Opera Nazionale Montessori. Z tej racji, iż nie wszyscy nauczyciele religii pracujący w montessoriańskich szkołach

w tym państwie są za możliwością dostosowania Katechezy Dobrego Pasterza do najnowszych wytycznych, powyższą sytuację należałoby w najbliższym czasie rozwiązać. Warto by było zaprosić do wspomnianego przedsięwzięcia przedstawicieli działającego nieprzerwalnie od 1954 roku Centrum Katechezy Dobrego Pasterza, a także nauczycieli zaangażowanych w dostosowanie programu wychowania religijnego Sofii Cavalletti do obowiązujących dokumentów ministerialnych.

W Polsce katecheci oraz wychowawcy nie mają większego problemu z dostosowywaniem Katechezy Dobrego Pasterza i utworzeniem własnych programów zgodnych z podstawą programową katechezy. Dużym ułatwieniem są tutaj rozwiązania systemowe, a konfesyjność lekcji ujmowana jest w formie katechetyczno-ewangelizacyjnej, co oznacza, że nauczanie religii ma podejmować wszystkie funkcje katechezy oraz wybrane cele szkoły. Dodatkową pomocą dla uczących jest także powstały już program przedszkolny autorstwa Barbary Surmy i Krzysztofa Biela, z którego niektórzy zdecydowali się korzystać w swojej pracy. Konieczne jest jednak zgłoszenie go odpowiednim władzom kościelnym do zaaprobowania.

Należałoby także zastanowić się nad wydaniem kolejnej części obejmującej szkolne nauczanie wraz z propozycją przygotowania do Pierwszej Komunii Świętej. Nie bez znaczenia pozostaje działające od września 2017 roku Polskie Stowarzyszenie Katechezy Dobrego Pasterza, które powstało z inicjatywy zarówno katechetów, nauczycieli montessoriańskich, a także rodziców prowadzących edukację domową. Aktualnie stowarzyszenie zajmuje się organizowaniem kursów przy współpracy Barbary Surmy, a także udziela informacji osobom zainteresowanym. Jako jeden z celów działania w najbliższym czasie zarząd obrał podjęcie starań o uznanie stowarzyszenia przez Konferencję Episkopatu Polski za stowarzyszenie kościelne. Dodatkowo w jego planach jest miejsce na publikację pozostałych dzieł twórczyni Katechezy Dobrego Pasterza niewydanych dotychczas w języku polskim. Ponadto część jego członków podjęła się poprowadzenia warsztatów na temat wychowania religijnego Sofii Cavalletti dla katechetów diecezji opolskiej. Konieczne jest także ze strony polskiego stowarzyszenia rozpoczęcie współpracy z Międzynarodową Radą Katechezy Dobrego Pasterza zrzeszającą wszystkie kraje, w których istnieją stowarzyszenia zajmujące się propagowaniem wychowania religijnego Cavalletti¹⁷. Da to możliwość

¹⁷ Obecnie Międzynarodowa Rada Katechezy Dobrego Pasterza zrzesza stowarzyszenia z sześciu krajów: Włoch, Kolumbii, Australii, Niemiec, Meksyku i Stanów Zjednoczonych. Por. K. Maxwell, M. Mirrione, *Consiglio Notes. A Summary of the Consiglio Gathering, Rome, Italy, September 2–8, 2017*,

zaczerpnięcia inspiracji oraz podzielenia się własnym doświadczeniem. Warto zastanowić się także nad formacją liderów, którzy podjęliby się w przyszłości prowadzenia szkoleń z Katechezy Dobrego Pasterza. Warunki powinny być zbliżone do wytycznych ustanowionych zarówno przez Consiglio, jak również należy wziąć pod uwagę polskie realia¹⁸.

Problem z formacją liderów odpowiedzialnych za prowadzenie kursów widoczny jest także we Włoszech. Francesca Cocchini zwróciła uwagę, iż pomimo wzrostu zainteresowania wśród duchownych Katechezą Dobrego Pasterza brakuje w tym kraju osób, które mogłyby się podjąć przeszkolenia zainteresowanych tym sposobem pracy, i pragnących utworzyć atria przy parafiach¹⁹. Co prawda pojawiają się sporadycznie warsztaty organizowane przez pojedyncze diecezjalne Biura ds. Nauczania Religii Katolickiej przeznaczone dla nauczycieli w celu zapoznania ich z podstawowymi założeniami systemu pedagogicznego Montessori oraz wychowania religijnego Cavalletti, ale widoczne są ciągłe braki, jeśli chodzi o prowadzenie całościowych kursów. W roku szkolnym 2018/2019 zostały zorganizowane dwa kursy w diecezjach Bolonii i Rimini. Natomiast w następnym planowane są kolejne dwa – na terenie Brescii i Reggio Emilia²⁰. Zwiększenie zasięgu działalności jest ważne dla samych nauczycieli religii. Z przeprowadzonych rozmów wynika, że brakuje im wsparcia podczas dostosowywania Katechezy Dobrego Pasterza do realiów szkolnych oraz możliwości podzielenia się doświadczeniem i zaczerpnięcia nowych pomysłów.

Dużym znakiem nadziei na szersze propagowanie wychowania religijnego Sofii Cavalletti w placówkach montessoriańskich w Polsce może stać się możliwość zdobycia uprawnień do nauczania religii katolickiej dzięki ukończeniu studiów podyplomowych. Jest to ogromne ułatwienie zwłaszcza dla wychowawców przedszkolnych, którzy po odbyciu wyłącznie kursu z Katechezy Dobrego

w: *Report from the 2017 International Council Meeting*, w: <https://www.cgsusa.org/discover/cgs-world/> (dostęp: 15.07.2019).

¹⁸ Formacja liderów według wytycznych Consiglio trwa około 10 lat. Każdy z liderów oprócz ukończenia kursu z Katechezy Dobrego Pasterza na wszystkich trzech poziomach powinien nie tylko odbyć praktyki w placówkach, w których prowadzone jest wychowanie religijne Cavalletti, ale także mieć co najmniej trzyletnie doświadczenie pracy z uczniami we wszystkich grupach wiekowych. Por. International Council (Consiglio), *Requirements to become Catechists and Formation Leaders*, w: *European Catechists' Retreat/Meeting*, Aylesford Priory, 3–5 March 2017, s. 27–28.

¹⁹ Por. K. Maxwell, M. Mirrione, *Consiglio Notes. A Summary of the Consiglio Gathering, Rome, Italy, September 2–8, 2017*, dz. cyt.

²⁰ Por. *Catechesi del Buon Pastore, News*, w: <https://sites.google.com/site/catechesibuonpastore/news> (dostęp: 9.08.2019).

Pasterza w świetle prawa polskiego, aby stać się nauczycielami religii, musieli jeszcze kilka lat temu ukończyć studia magisterskie z teologii. W ten sposób problem braku montessoriańskiej kadry bez uprawnień do nauczania religii może zostać rozwiązany. We Włoszech według najnowszych rozporządzeń osoby rozpoczynające swoją pracę jako nauczyciele religii muszą mieć odpowiednie wykształcenie, które uzyskają wyłącznie poprzez ukończenie odpowiednich studiów wyższych.

Od samego początku Katecheza Dobrego Pasterza na ziemiach włoskich była asymilowana zarówno do montessoriańskich placówek, jak i działalności parafialnej. Ze względu na widoczny rozdział szkolnego nauczania religii od katechezy rośnie zainteresowanie w tym kraju wychowaniem religijnym Sofii Cavalletti także wśród księży jako alternatywnym sposobie pracy z dziećmi w parafii, w którym możliwe jest wykorzystanie w całości wszystkich zaleceń autorki Katechezy Dobrego Pasterza²¹. W Polsce, o ile w pojedynczych placówkach montessoriańskich prowadzi się prawie od początku lat 90. XX wieku wychowanie religijne Cavalletti, to pojawianie się jej w parafiach jest raczej nowością. Niemniej propagowanie jej na tym gruncie duszpasterskim może stać się idealną formą katechezy dla najmłodszych, którzy nie są jeszcze objęci obowiązkiem szkolnym, a także zaistnieć jako jedna z propozycji dla dzieci w edukacji domowej. Jest to o tyle istotne, że aktualnie w Polsce coraz więcej rodziców decyduje się na taki sposób odbywania obowiązku szkolnego swoich pociech. Coraz częściej można spotkać się z tym, że muzea czy centra nauki wychodzą naprzeciw rodzinom stosującym edukację domową proponując im różne oferty edukacyjne. Wydaje się, że propozycja takiej katechezy dla tych rodzin może stać się odpowiednim sposobem na rozwój religijny ich dzieci.

Pomimo różnych uwarunkowań, jak również obecności Katechezy Dobrego Pasterza w obydwu krajach można zauważyć podobne problemy, np. niewystarczającą liczbę kursów, uformowanych liderów czy brak jednolitego programu dostosowanego do realiów szkolnych. Ze względu na ujęcie katechetyczno-ewangelizacyjne polskiego nauczania religii, podejmowane inicjatywy i ciągłe zainteresowanie tematem można przypuszczać, że Katecheza Dobrego Pasterza będzie nadal propagowana w montessoriańskich placówkach, w których prowa-

²¹ Por. B. Surma, *Koncepcja wychowania religijnego dziecka w myśli pedagogicznej Sofii Cavalletti*, dz. cyt., s. 294. Barbara Surma sugeruje także, że rozwój Katechezy Dobrego Pasterza we Włoszech w parafiach spowodowany jest tym, iż lekcja religii ma charakter religioznawczy. Por. B. Surma, *Koncepcja wychowania religijnego dziecka w myśli pedagogicznej Sofii Cavalletti*, dz. cyt., s. 294. Jest to stwierdzenie błędne. W dokumentach, które regulują kwestie nauczania religii katolickiej w tym kraju, jasno został określony jego statut konfesyjności. Zob. rozdział I, par. 3.

dzone jest konfesyjne nauczanie religii. Gdy chodzi o Włochy, prawdopodobnie dominującym sposobem w przedszkolach i szkołach działających według pedagogiki uczonej z Chiaravalle pozostanie wykorzystywanie niektórych elementów wychowania religijnego Sofii Cavalletti. Można mieć jednak nadzieję, że współpraca pomiędzy władzami kościelnymi a Opera Nazionale Montessori, a także zaangażowanie osób stosujących Katechezę Dobrego Pasterza jako podstawowy sposób pracy przyczyni się do rozwiania niektórych wątpliwości pozostałych nauczycieli.

Katecheza Dobrego Pasterza zbudowana została na długofalowym eksperymencie. Oparta jest na podstawowych potrzebach duchowych dziecka i budowaniu przymierza pomiędzy Bogiem a człowiekiem już od najmłodszych lat jego życia. Jest to jeden ze sposobów prowadzenia nauczania religii katolickiej, który wyrósł na systemie pedagogicznym Marii Montessori, dlatego stanowi dobry sposób pracy dla placówek funkcjonujących według założeń włoskiej pedagog. Wartość samej koncepcji systemu Montessori, jak i samego wychowania religijnego Sofii Cavalletti polega na tym, że jest jedną z alternatywnych opcji modelu edukacji, w tym edukacji religijnej. Pluralizm zaś występowania różnych koncepcji czy metod podkreśla bogactwo każdej z nich.

Zakończenie

Niniejsza praca stanowi odzew na coraz większe zainteresowanie w Polsce zarówno pedagogiką Marii Montessori, jak i samą koncepcją wychowania religijnego Sofii Cavalletti. Przeprowadzone badania posłużyły poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu Katecheza Dobrego Pasterza obecna jest w polskich i włoskich placówkach montessoriańskich.

W pierwszym rozdziale przedstawiono katechezę oraz nauczanie religii w świetle dokumentów katechetycznych Kościoła katolickiego. Zwrócono uwagę na najistotniejsze elementy dotyczące ich miejsca, treści, zadań oraz organizacji. Szkolne nauczanie religii i jego relacja do katechezy została zaprezentowana najpierw w dokumentach katechetycznych Kościoła powszechnego, natomiast rozumienie owej zależności w Polsce zreferowano według dokumentów Konferencji Episkopatu Polski, by na koniec przedłożyć punkt Kościoła we Włoszech. Jak można było prześledzić, model nauczania religii katolickiej w obydwu krajach ma charakter konfesyjny i stanowi lekcję fakultatywną. Jednakże w Polsce jego konfesyjność oznacza, że to Kościół wyznacza treści oraz decyduje, które cele i zadania szkoły będą realizowane w trakcie lekcji. Powoduje to jego ujęcie katechetyczno-ewangelizacyjne, gdzie szkolne nauczanie religii powinno wypełniać wszystkie funkcje katechezy. We Włoszech sytuacja wygląda inaczej. W tym kraju lekcja religii jest konfesyjna jedynie w treści, która ma służyć pełnemu rozwojowi ucznia zgodnie ze wszystkimi celami i zadaniami szkoły. W ten sposób jego aspekt określany jest jako informacyjno-wychowawczy.

Drugi rozdział poświęcony był koncepcji wychowania religijnego dziecka według Marii Montessori i Sofii Cavalletti, nakreślał rys historyczny ich rozwoju we Włoszech, jak i w Polsce. Pomimo iż uczona z Chiaravalle nie stworzyła ostatecznie programu do wychowania religijnego, to jej obserwacje oraz pewne propozycje stały się inspiracją dla wielu osób związanych z systemem pedagogicznym włoskiej lekarki, mających na uwadze rozwój religijny dziecka.

W sposób całościowy zagadnienie to zaczęła opracowywać Sofia Cavalletti przy współpracy montessoriańskiej nauczycielki Gianni Gobbi. Przeprowadzony przez nie eksperyment zaowocował stworzeniem programu i metody nauczania religii dzieci od 3 do 12 roku życia i nazwany został Katechezą Dobrego Pasterza. Wychowanie religijne Cavalletti od samego początku wprowadzano we Włoszech zarówno do montessoriańskich szkół, jak i parafii. Stopniowo owa koncepcja zyskała popularność w różnych krajach, aż na początku lat 90. XX wieku dotarła do Polski.

W celu zapoznania się z rzeczywistością szkolną nauczania religii w placówkach montessoriańskich w Polsce i we Włoszech przeprowadzono badania wśród nauczycieli religii oraz wychowawców pracujących w przedszkolach i szkołach funkcjonujących według alternatywnej pedagogiki włoskiej lekarki. Badania objęły zagadnienia dotyczące wskazań Sofii Cavalletti na temat samej metody, jak i programu Katechezy Dobrego Pasterza, a także wychowania kosmicznego Marii Montessori oraz jego wpływu na przekaz treści religijnych. Trzeci rozdział pracy zawiera przedstawienie metodologii badań własnych oraz krótką charakterystykę respondentów. Natomiast czwarty rozdział przeznaczony został na zaprezentowanie wyników badań ankietowych. Ostatnia część zawiera podsumowanie oraz perspektywę dalszego rozwoju wychowania religijnego Cavalletti w obydwu krajach.

Sformułowane we wstępie cele badawcze zostały zrealizowane w toku pracy. Główny problem badawczy dotyczył sposobu organizowania nauczania religii w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech. Natomiast problemy szczegółowe brzmiały: Czy i w jakim kształcie realizowana jest Katecheza Dobrego Pasterza w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech? Czy i jakie elementy Katechezy Dobrego Pasterza wykorzystywane są w klasycznym nauczaniu religii w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech? Czy i w jakiej formie istnieją kąciki religijne w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech? Czy i w jaki sposób wprowadzana jest koncepcja wychowania religijnego Marii Montessori? Jaki ma wpływ edukacja kosmiczna w systemie pedagogicznym Montessori na przekaz treści religijnych w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech?

Najbardziej popularnym sposobem prowadzenia zajęć z religii w montessoriańskich placówkach w Polsce okazała się Katecheza Dobrego Pasterza. Na taką formę nauczania zdecydowało się 12 nauczycieli pracujących w 11 przedszkolach i 5 szkołach podstawowych, co łącznie daje 64 proc. wszystkich polskich placówek biorących udział w badaniach. We Włoszech taki sposób

pracy propagowany jest wśród 14 ankietowanych z 15 przedszkoli i 6 szkół podstawowych (34,4 proc. placówek objętych badaniem). W tym kraju to wykorzystywanie elementów Katechezy Dobrego Pasterza podczas klasycznie organizowanych zajęć cieszy się największym uznaniem – 20 nauczycieli z 27 placówek (44,3 proc.). W Polsce na elementach tej metody bazuje 5 ankietowanych z 3 przedszkoli i 2 szkół podstawowych (20 proc.). Tradycyjny sposób prowadzenia zajęć odbywa się jedynie w 1 polskiej szkole, zaś we Włoszech – w 4 placówkach. Jak można było zauważyć, nie we wszystkich przedszkolach i szkołach przeznacza się miejsce na kącik religijny czy – w przypadku stosowania wychowania religijnego Cavalletti – atrium. W polskich placówkach atrium występuje w 6 przedszkolach i 3 szkołach podstawowych, zaś kącik religijny w 8 przedszkolach i 1 szkole podstawowej. We Włoszech sytuacja wygląda następująco: w 10 przedszkolach i 6 szkołach podstawowych zostało wygoszparowane osobne miejsce na atrium, a kącik religijny obecny jest w 8 przedszkolach i 2 szkołach podstawowych. Procentowa wartość montessoriańskich placówek, które posiadają atrium lub kącik religijny w Polsce to 84 proc., a we Włoszech – nieco ponad 42 proc. Brak konfesyjnego nauczania religii katolickiej w obydwu krajach dotyczy wyłącznie przedszkoli i wynosi w Polsce 12 proc., a we Włoszech niespełna 15 proc. wszystkich przedszkoli i szkół biorących udział w badaniach. Wprowadzanie uczniów w świat wartości moralnych w systemie pedagogicznym Montessori nie zajmuje zbyt wiele miejsca na etapie przedszkolnym. Owo zagadnienie związane jest bezpośrednio z codzienną pracą i przestrzeganiem zasad panujących w sali. W sposób bardziej szczegółowy rozpatrywane jest w trakcie szkolnego nauczania. Respondenci z obydwu krajów zwracali uwagę także na konieczność podejmowania rozmów z uczniami oraz zaangażowania ich w życie społeczne placówki. Wszyscy ankietowani, którzy udzielili odpowiedzi na temat wpływu edukacji kosmicznej na wychowanie religijne, byli zgodni co to tego, iż edukacja kosmiczna nawiązuje do wartości moralnych oraz religijnych i sprzyja budowaniu szacunku, tolerancji i miłości.

Przeprowadzona analiza na podstawie zebranego materiału badawczego pozwala na prezentację kilku obserwacji dotyczących wymiaru szkolnego nauczania religii. Katecheza Dobrego Pasterza oparta jest na psychologicznych i pedagogicznych założeniach Marii Montessori i niewątpliwie wpływa pozytywnie na holistyczny rozwój dziecka. Nauczyciele, którzy wdrażają wychowanie religijne Sofii Cavalletti w szkolne nauczanie religii, muszą zmierzyć się z wieloma trudnościami. Sam program Katechezy Dobrego Pasterza opracowany przez Cavalletti wymaga dostosowania do dokumentów regulujących szkolne

nauczanie religii katolickiej danego kraju oraz konkretnych warunków placówki. Oznacza to, że Katecheza Dobrego Pasterza nie zawsze jest możliwa do realizacji w identyczny sposób, jak to proponowała jej twórczyni. Aktualnie zarówno w Polsce, jak i we Włoszech nie istnieje jednolity program dla wszystkich trzech poziomów, który zostałby zatwierdzony przez odpowiednie władze kościelne. Wykorzystywanie przez niektórych nauczycieli religii jedynie elementów Katechezy Dobrego Pasterza ukazuje możliwość zastosowania jej wybranych zagadnień także w tradycyjnym systemie edukacji dla uatrakcyjnienia zajęć. Może zostać również wykorzystana jako jedna z alternatywnych form katechezy parafialnej przeznaczonych głównie dla jej najmłodszych uczestników.

Niniejsza praca wpisuje się w prowadzone badania nad wychowaniem religijnym Sofii Cavalletti. Ma na celu poszerzenie powyższego obszaru badawczego. Może również inspirować do dalszych badań, skłaniając do nowych poszukiwań i analiz. Warto w przyszłości podjąć kolejne kroki służące zapoznaniu się ze spojrzeniem polskich adresatów Katechezy Dobrego Pasterza, którzy przeszli taki sposób formacji religijnej na wszystkich trzech poziomach, czy też ich rodziców. Ponieważ dysertacja dotyczy zagadnienia nauczania religii, można mieć nadzieję, że pozwoli na zgłębienie istoty Katechezy Dobrego Pasterza w procesie wychowania i edukacji.

Wychowanie religijne Sofii Cavalletti niewątpliwie posiada swoje miejsce w szkolnym nauczaniu religii katolickiej w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech. Wspomaga przy tym również cały proces rozwojowy młodego człowieka w tym systemie pedagogicznym. Jest to jeden ze sposobów organizowania zajęć z religii w przedszkolu i szkole funkcjonujących według alternatywnej metody, jaką stworzyła Maria Montessori. Można mieć nadzieję, że niniejsza praca przyczyni się również do propagowania Katechezy Dobrego Pasterza nie tylko wśród katechetów, ale także dyrektorów placówek montessoriańskich, jak i nauczycieli pracujących w systemie pedagogicznym włoskiej pedagogii, a także wśród osób odpowiedzialnych za katechezę parafialną.

Jan Paweł II podczas modlitwy *Anioł Pański* 6 sierpnia 1995 roku, podejmując rozważania na temat kobiet i ich roli w świecie kultury i nauki, stwierdził, iż „Montessori doskonale odzwierciedla wiele kobiet, które wniosły istotny wkład w rozwój kultury”, oraz odnosząc się do wypowiedzi Pawła VI z 1970 roku, skomentował: „tajemnicy jej sukcesu, a w pewnym sensie samych korzeni jej zasług naukowych należy doszukiwać się w jej duszy, czyli w tej szczególnej wrażliwości duchowej i zarazem ko-

biecej, która pozwoliła jej na dokonanie przełomowego odkrycia dziecka i doprowadziła ją do zbudowania na tej podstawie oryginalnego systemu wychowawczego”¹.

¹ „Parlando nel 1970 di Maria Montessori, in occasione del centenario della nascita, egli faceva osservare che il segreto del suo successo, in certo senso le radici stesse dei suoi meriti scientifici, andavano cercate nella sua anima, ossia in quella sensibilità spirituale e femminile insieme, che le aveva consentito la «scoperta vitale» del bambino, e l’aveva portata a costruire, su tale base, un originale modello educativo (cfr. Insegnamenti di Paolo VI, VIII [1970], 888). Il nome della Montessori ben rappresenta le tante donne, che hanno dato importanti contributi al progresso della cultura”. Jan Paweł II, *Angelus* (6 sierpnia 1995), w: http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/it/angelus/1995/documents/hf_jp-ii_ang_19950806.html (dostęp: 30.04.2018).

Bibliografia

I. Źródła

A. ŹRÓDŁA ZASTANE

1. Dokumenty Urzędu nauczycielskiego Kościoła

a) Nauczanie papieskie

Jan Paweł II, Adhortacja apostolska *Catechesi tradendae*, 16 października 1979.

Jan Paweł II, *Angelus*, 6 sierpnia 1995.

Jan Paweł II, Konstytucja apostolska *Fidei depositum*, 11 października 1992.

Jan Paweł II, List apostolski *Laetamur magnopere*, 15 sierpnia 1997.

Paweł VI, *Discours du pape Paul aux participants au congrès international consacré à „Maria Montessori et le problème de l'éducation dans le monde moderne”*, 17 września 1970.

b) Dokumenty Stolicy Apostolskiej

Dekret Świętej Kongregacji Sakramentów „Quam singulari” z dnia 8 sierpnia 1910 roku w sprawie Komunii dzieci.

Katechizm Kościoła Katolickiego, 11 października 1992.

Kompedium Katechizmu Kościoła Katolickiego, 28 czerwca 2005.

Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, 15 sierpnia 1997.

2. Dokumenty Kościoła w Polsce

Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, *Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach*, Częstochowa 2019.

Konferencja Episkopatu Polski, *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków 2001.

Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Częstochowa 2018.

3. Dokumenty Kościoła we Włoszech

- Commissione Episcopale per l'educazione cattolica, la scuola e l'università, *Lettera agli insegnanti di religione cattolica*, Rzym wrzesień 2017.
- Commissione Episcopale per la dottrina della fede e la catechesi, *Il rinnovamento della catechesi*, Rzym 2 lutego 1970.
- Commissione Episcopale per la dottrina della fede, l'annuncio e la catechesi, *Annuncio e catechesi per la vita cristiana. Lettera alle comunità, ai presbiteri e ai catechisti nel quarantesimo del Documento di base Il rinnovamento della catechesi*, Rzym 4 kwietnia 2010.
- Conferenza Episcopale Italiana, *Indicazioni per la concessione del nulla osta ai libri di testo per l'insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica*, „Notiziario della Conferenza Episcopale Italiana” 46 (2012) nr 4, s. 205–209.
- Conferenza Episcopale Italiana, *Insegnare religione cattolica oggi. Nota pastorale dell'Episcopato italiano sull'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche*, Rzym 19 maja 1991.
- Conferenza Episcopale Italiana, *L'iniziazione cristiana. 1. Orientamenti per il catecumenato degli adulti, Nota pastorale del Consiglio episcopale permanente 31 marzo 1997*, w: *L'iniziazione cristiana. Documenti e orientamenti della Conferenza Episcopale Italiana*, red. Ufficio Catechistico Nazionale, Leumann (Torino) 2004, s. 19–57.
- Conferenza Episcopale Italiana, *L'iniziazione cristiana. 2. Orientamenti per l'iniziazione dei fanciulli e dei ragazzi dai 7 ai 14 anni*, 23 V 1999, w: *L'iniziazione cristiana. Documenti e orientamenti della Conferenza Episcopale Italiana*, red. Ufficio Catechistico Nazionale, Leumann (Torino) 2004, s. 59–82.
- Conferenza Episcopale Italiana, *L'iniziazione cristiana. 3. Orientamenti per il risveglio della fede e il completamento dell'iniziazione in cristiana in età adulti*, 8 VI 2003, w: *L'iniziazione cristiana. Documenti e orientamenti della Conferenza Episcopale Italiana*, red. Ufficio Catechistico Nazionale, Leumann (Torino) 2004, s. 83–118.
- Il catechismo per l'iniziazione cristiana dei bambini. Nota dell'Ufficio Catechistico Nazionale per l'accoglienza e l'utilizzazione del catechismo „Lasciate che i bambini vengano a me”*, w: http://www.educat.it/documento.jsp?d=GR9_o&tipoDoc=CDB (dostęp: 2.02.2019).
- Il Catechismo per l'iniziazione cristiana dei fanciulli e dei ragazzi. Nota dell'Ufficio Catechistico Nazionale della CEI per l'accoglienza e l'utilizzazione del Catechismo CEI*, w: http://www.educat.it/documento.jsp?d=GRo_2&tipoDoc=PCI (dostęp: 2.02.2019).
- Iniziative di formazione/aggiornamento delle diocesi del Veneto riconosciute dall'ufficio scolastico regionale per il Veneto direzione generale. Anno Scolastico 2016/2017. Insegnanti di religione cattolica*, w: http://www.Istruzioneveneto.it/wpust/wp-content/uploads/2016/07/C_Corsi_ins_religione_2016_17_diocesi.pdf (dostęp: 1.06.2019).

4. Dokumenty prawne w Polsce

- Instrukcja Ministra Edukacji Narodowej dotycząca powrotu nauczania religii do szkoły w roku szkolnym 1990/1991, „Pismo Okólne” 23 (1990) nr 32, s. 4–6.

- Konkordat między Stolicą Apostolską i Rzeczpospolitą Polską podpisany w Warszawie dnia 28 lipca 1993 r. (Dz.U. z 1993 Nr 51, poz. 318).
- Odpowiedź sekretarza stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej – z upoważnienia ministra – na interpelację nr 1653 w sprawie sposobu realizacji nauki religii w przedszkolach.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i sposobów organizowania lekcji religii w szkołach publicznych z dnia 14 kwietnia 1992 r. (Dz.U. z 1992 Nr 36, poz. 155 z późn. zm.).

5. Dokumenty prawne we Włoszech

- Intesa il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e la Conferenza Episcopale Italiana per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche*, Rzym 28 czerwca 2012.
- Intesa tra Autorità scolastica e Conferenza Episcopale Italiana per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche*, „Gazzetta Ufficiale” 1985 nr 299.
- Intesa tra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e la Conferenza Episcopale Italiana sulle indicazioni didattiche per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole dell'infanzia e nel primo ciclo*, Rzym 1 sierpnia 2009.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Cos'è la scuola non statale*, w: <https://www.miur.gov.it/web/guest/cos-e-la-scuola-non-statale> (dostęp: 1.09.2018).
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e di formazione, Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, *Iscrizioni alle scuole dell'infanzia e alle scuole di ogni ordine e grado per l'anno scolastico 2018/2019*.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e di formazione, Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, *Iscrizioni alle scuole dell'infanzia e alle scuole di ogni ordine e grado per l'anno scolastico 2019/2020*.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, „Annali della Pubblica Istruzione”, Numero speciale, Florencia 2012.
- Ratifica ed esecuzione dell'accordo, con protocollo addizionale, firmato a Roma il 18 febbraio 1984, che apporta modificazioni al Concordato lateranense dell'11 febbraio 1929, tra la Repubblica italiana e la Santa Sede*, „Gazzetta Ufficiale” 1985 nr 85.

B. ŹRÓDŁA WYTWORZONE

67 wypełnionych kwestionariuszy ankiety
1 wywiad

II. Literatura przedmiotu

- Alatri G., Foschi R., *L'educazione religiosa nelle Case dei Bambini*, w: *La cura dell'anima in Maria Montessori. L'educazione morale, spirituale e religiosa dell'infanzia*, red. L. De Sanctis, Rzym 2018, s. 174–183.
- Alatri G., *Maria Montessori e l'educazione morale, spirituale e religiosa nelle scuole dell'infanzia*, w: *La cura dell'anima in Maria Montessori. L'educazione morale, spirituale e religiosa dell'infanzia*, red. L. De Sanctis, Rzym 2018, s. 39–59.
- Antiseri D., *Luigi Sturzo difensore della scuola libera*, w: *Università e cultura nel pensiero di Luigi Sturzo. Atti del Convegno Internazionale di Studio. Roma, Istituto Luigi Sturzo. 28,29, 30 ottobre 1999*, Soveria Mannelli 2001, s. 277–290.
- Association Montessori Internationale, *M. Montessori: a centenary anthology 1870–1970*, Amsterdam 1970.
- Bednarczuk B., *Dziecko w klasie Montessori. Odniesienia teoretyczne i praktyczne*, Lublin 2007.
- Bednarczuk B., *Osobowość autorska absolwentów klas Montessori w perspektywie doświadczeń i celów życiowych*, Kraków 2016.
- Berg H. K., *Maria Montessori – poszukiwanie życia razem z dziećmi*, Kielce 2007.
- Cavalletti S., *An Adventure: The Catechesis of the Good Shepherd*, w: *Way of Holy Joy. Selected Writings of Sofia Cavalletti*, red. P. Coulter, Chicago 2012, s. 29–59.
- Cavalletti S., *And a little child shall lead them...*, „Commemorative Journal Sofia Cavalletti 1917–2011” 2012, s. 4–6.
- Cavalletti S., *Catechisti e sacerdoti nella catechesi del Buon Pastore*, w: S. Cavalletti, *La catechesi del Buon Pastore*, Bolonia 2015, s. 77–78.
- Cavalletti S., *Cercando nei ricordi*, w: S. Cavalletti, *La catechesi del Buon Pastore*, Bolonia 2015, s. 65–74.
- Cavalletti S., *Fallen on the Field*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 2003–2008, s. 52–54.
- Cavalletti S., *Gianna*, w: S. Cavalletti, *La catechesi del Buon Pastore*, Bolonia 2015, s. 95–99.
- Cavalletti S., *History of the Research on the Mass*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 1984–1997, s. 183–185.
- Cavalletti S., *How We Present Biblical Texts*, w: National Association of Catechesis of the Good Shepherd, *Level Two Formation Handout*, USA 2015, s. 55–56.
- Cavalletti S., *Katecheza Dobrego Pasterza: Pewna przygoda*, w: *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, red. B. Surma, Łódź–Kraków 2009, s. 199–205.
- Cavalletti S., *Loggettività nella catechesi*, w: S. Cavalletti, *La catechesi del Buon Pastore*, Bolonia 2015, s. 87–90.
- Cavalletti S., *La catechesi come „avventura”*, w: S. Cavalletti, *La catechesi del Buon Pastore*, Bolonia 2015, s. 41–48.
- Cavalletti S., *La storia del Regno di Dio. Dalla creazione alla parusia*, Todi 2014.
- Cavalletti S., *La storia del Regno di Dio. La liturgia e la costruzione del Regno*, Todi 2014.

- Cavalletti S., *Le caratteristiche della catechesi del Buon Pastore*, w: S. Cavalletti, *La catechesi del Buon Pastore*, Bologna 2015, s. 55–60.
- Cavalletti S., *Maria Montessori and the Catechesis of the Good Shepherds*, „Commemorative Journal Sofia Cavalletti 1917–2011” 2012, s. 21–24.
- Cavalletti S., *Materiali Montessori e materiali della catechesi*, w: S. Cavalletti, *La catechesi del Buon Pastore*, Bologna 2015, s. 79–83.
- Cavalletti S., *O Taste and See*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 1984–1997, s. 234–246.
- Cavalletti S., *On Moral Formation 1989/90*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 1984–1997, s. 150–151.
- Cavalletti S., *On Moral Formation. Rome, May 25, 1987*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 1984–1997, s. 132–133.
- Cavalletti S., *Potencjal duchowy dziecka. Doświadczenia z dziećmi w wieku od 3 do 6 lat*, Kraków 2001.
- Cavalletti S., *Potencjal duchowy dziecka w wieku od 6 do 12 lat. Opis doświadczenia*, Kraków 2003.
- Cavalletti S., *Religious Formation and Later Childhood*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 1984–1997, s. 4–8.
- Cavalletti S., *Searching among Memories...*, „Commemorative Journal Sofia Cavalletti 1917–2011” 2012, s. 29–34.
- Cavalletti S., *Sofia reviews Berryman's Godly Play*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 1984–1997, s. 221.
- Cavalletti S., *The ABC of Christianity*, „The NAMTA Journal” 42 (2017) no. 1, s. 27–31.
- Cavalletti S., *The Catechesis of the Good Shepherd as Gift*, „Commemorative Journal Sofia Cavalletti 1917–2011” 2012, s. 7–16.
- Cavalletti S., *The Catechesis of the Good Shepherd with Adults*, „The NAMTA Journal” 42 (2017) no. 1, s. 32–78.
- Cavalletti S., *The Development of the Catechesis of the Good Shepherd. Inside the Atria in Rome*, Chicago 2014.
- Cavalletti S., *The „Maria Montessori” School of Religion (Rome)*, w: *The Child in the Church*, red. E. M. Standing, Lake Ariel 2017, s. 167–178.
- Cavalletti S., *The Montessori Cosmic Vision and the Bible*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 1984–1997, s. 213–217.
- Cavalletti S., *The Royal Road of Holy Joy*, „Commemorative Journal Sofia Cavalletti 1917–2011” 2012, s. 25–28.
- Cavalletti S., *The Source of the Moral Life*, „Commemorative Journal Sofia Cavalletti 1917–2011” 2012, s. 17–20.
- Cavalletti S., Coulter P., *Ways to Nature the Relationship with God*, Chicago 2010.
- Cavalletti S., Coulter P., Rojcewicz R., *Celebrating Life in Christ: Christmas, Easter, and Pentecost*, w: *The Good Shepherd and the Child. A Joyful Journey*, red. S. Cavalletti, P. Coulter, G. Gobbi, S. Q. Montanaro, R. Rojcewicz, Chicago 2014, s. 73–86.

- Cavalletti S., Coulter P., Rojcewicz R., *Moral Formation*, w: *The Good Shepherd and the Child. A Joyful Journey*, red. S. Cavalletti, P. Coulter, G. Gobbi, S. Q. Montanaro, R. Rojcewicz, Chicago 2014, s. 93–95.
- Cavalletti S., Coulter P., Rojcewicz R., *Prayer*, w: *The Good Shepherd and the Child. A Joyful Journey*, red. S. Cavalletti, P. Coulter, G. Gobbi, S. Q. Montanaro, R. Rojcewicz, Chicago 2013, s. 87–92.
- Cavalletti S., Coulter P., Rojcewicz R., *The Eucharist: Meeting the Good Shepherd*, w: *The Good Shepherd and the Child. A Joyful Journey*, red. S. Cavalletti, P. Coulter, G. Gobbi, S. Q. Montanaro, R. Rojcewicz, Chicago 2014, s. 63–72.
- Cavalletti S., Coulter P., Rojcewicz R., *The Mystery of Life: Parables of the Kingdom*, w: *The Good Shepherd and the Child. A Joyful Journey*, red. S. Cavalletti, P. Coulter, G. Gobbi, S. Q. Montanaro, R. Rojcewicz, Chicago 2014, s. 48–56.
- Cavalletti S., Gobbi G., *La storia del popolo ebraico. Da Abramo alla parusia*, Soveria Mannelli 2004.
- Cavalletti S., Gobbi G., *Let's make the material with our own hands*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 1984–1997, s. 282–283.
- Cavalletti S., Gobbi G., *Sacramental Preparation: The Rome Model*, w: National Association of Catechesis of the Good Shepherd, *Level Two Formation Handout*, USA 2015, s. 57–60.
- Cavalletti S., Gobbi G., *Teaching Doctrine and Liturgy. The Montessori Approach*, Nowy Jork 1964.
- Chałupniak R., *Aktualna sytuacja katechezy we Włoszech*, w: https://opoka.org.pl/biblioteka/TA/TAK/9912F_03.html (dostęp: 3.04.2019).
- Chałupniak R., *Sekularyzacja szkolnej lekcji religii a narodowe dyrektoriaty katechetyczne we Włoszech, w Niemczech i w Polsce, w: Przesłanie dokumentów katechetycznych Kościoła w Polsce*, red. S. Dziekoński, Warszawa 2003, s. 249–265.
- Chałupniak R., *Wychowanie religijne w szkołach europejskich*, w: *Wybrane zagadnienia z katechetyki*, red. J. Stala, Tarnów 2003, s. 175–201.
- Charytański J., *Główne wątki adhortacji apostołskiej*, w: *Katecheza po Soborze Watykańskim II w świetle dokumentów Kościoła*, cz. 2, red. W. Kubik, Warszawa 1985, s. 114–145.
- Cisowski M., *Nauczanie religii w szkole a katecheza Kościoła na przykładzie debaty konkordatowej we Włoszech*, w: *Powołanie i służba. Księga jubileuszowa ku czci Biskupa Mieczysława Jaworskiego w 70 rocznicę urodzin*, red. K. Gurda, T. Gacia, Kielce 2000, s. 278–287.
- Cocchini F., *Możliwości religijne dziecka*, w: *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, red. B. Surma, Łódź–Kraków 2009, s. 207–212.
- Cocchini F., *The Religious Potential of the Child*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 2003–2008, s. 168–172.
- Coulter P., *Our Living of History: Maxims and Reconciliation*, „The NAMTA Journal” 42 (2017) no. 1, s. 197–201.
- De Giorgi F., *Rileggere Maria Montessori. Modernismo cattolico e rinnovamento educattivo*, w: M. Montessori, *Dio e il bambino e altri scritti inediti*, Brescia 2013, s. 5–104.
- Dittberner C., *A visit with Sofia and Jerome*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 1984–1997, s. 218–219.
- Dybiec J., *Recepcja metody Marii Montessori w Polsce 1912–2008*, w: *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, red. B. Surma, Łódź–Kraków 2009, s. 33–50.

- Gobbi G., *Listening to God with Children. The Montessori Method Applied to the Catechesis of Children*, Loveland 1998.
- Gobbi G., *Practical Suggestions*, w: *The Good Shepherd and the Child*, red. S. Cavalletti, P. Coulter, G. Gobbi, S. Q. Montanaro, R. Rojcewicz, Chicago 2014, s. 22–27.
- Grazzini C., *Bergamo, Italy: Twenty Years of Montessori Activity*, „NAMTA Journal” 29 (2004) nr 1, s. 251–253.
- Grazzini C., *Obituary: Gianna Gobbi*, „The NAMTA Journal” 29 (2004) no. 1, s. 247–250.
- Grazzini C., *The Four Planes of Development*, „The NAMTA Journal” 29 (2004) no. 1, s. 27–61.
- Gruppo spirituale vicino a Montessori, *Progetto di Unione*, w: M. Montessori, *Dio e il bambino e altri scritti inediti*, Brescia 2013, s. 316–357.
- Guz S., *System pedagogiczny Marii Montessori w teorii i praktyce*, w: *Metoda Marii Montessori. Historia i współczesność*, red. S. Guz, Lublin 1994, s. 43–50.
- Jordan J., *Cisza jako wartość*, w: *Edukacja w systemie Marii Montessori – wychowaniem do wartości*, red. M. Miksza, Łódź 2014, s. 111–133.
- Kahn D., *An Interview with Camillo Grazzini: Celebrating Fifty Years of Montessori Work*, „NAMTA Journal” 29 (2004) nr 1, s. 9–25.
- Kielian A., *Katecheza Dobrego Pasterza w szkołach M. Montessori wychowaniem do przymierza z Bogiem, ludźmi i przyrodą*, w: *Edukacja i duchowość ekologiczna*, red. P. Tirpák, J. Partyka, Ojców 2017, s. 41–52.
- Kielian A., *Modele nauczania religii rzymskokatolickiej w krajach europejskich*, Kraków 2010.
- Kielian A., Walkowiak N., *Kosmiczny wymiar rozwoju osoby w pedagogice Marii Montessori*, „Język–Szkoła–Religia” 12 (2017) nr 2, s. 47–63.
- Łatacz E., *Recepcja teorii pedagogicznej Marii Montessori w Polsce do roku 1939*, Łódź 1996.
- Łatacz E., *Teoria wychowania Marii Montessori a wychowanie ekologiczne*, w: *Metoda Marii Montessori. Historia i współczesność*, red. S. Guz, Lublin 1994, s. 91–96.
- Łatacz E., *Wprowadzenie do wychowania religijnego w pedagogice Marii Montessori*, w: *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwierski, Kraków 1998, s. 83–89.
- Lettera di Maria Montessori a Luigia Tincani – 1949*, w: M. Montessori, *Dio e il bambino e altri scritti inediti*, Brescia 2013, s. 358–363.
- Łopuska K., *Cisza i ruch*, w: „Tygodnik Powszechny. Katolickie Pismo Społeczno-Kulturalne” 11 (1957) nr 45 (460), s. 3, 7.
- Ludwig H., „Wychowanie kosmiczne” Marii Montessori – Alternatywny program wychowania i kształcenia w epoce postmodernistycznej, w: *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, red. B. Śliwierski, Kraków 2000, s. 105–117.
- Ludwig M., *Cisza w Katechezie Dobrego Pasterza przestrzeni do osobistego rozwoju dziecka*, w: *Aktywność i cisza w pedagogice Marii Montessori*, red. M. Miksza, Łódź 2019, s. 71–75.
- Mąkosa P., *Współczesne ujęcia nauczania religii w europejskim szkolnictwie publicznym*, „Roczniki Pastoralno-Katechetyczne” 3 (2011), s. 123–136.
- Miksza M., *Miejsce Marii Montessori (1870–1952) w klasyfikacjach prądów, kierunków i ruchów pedagogicznych*, w: *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, red. B. Śliwierski, Kraków 2000, s. 99–104.

- Miksza M., *Vita activa – vita contemplativa. Odkrycie ciszy przez Marię Montessori i jej wychowawcze znaczenie*, w: *Aktywność i cisza w pedagogice Marii Montessori*, red. M. Miksza, Łódź 2019, s. 41–53.
- Miksza M., *Wartość pedagogiki Marii Montessori. Rola Polskiego Stowarzyszenia Montessori w propagowaniu jej idei*, w: *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, red. B. Surma, Łódź–Kraków 2009, s. 143–158.
- Miksza M., *Wartości w naukach o wychowaniu a wychowanie do wartości w pedagogice Marii Montessori. Wolność, pokój i miłość jako wartości prymarne*, w: *Edukacja w systemie Marii Montessori – wychowaniem do wartości*, red. M. Miksza, Łódź 2014, s. 55–71.
- Miksza M., *Wychowawca w poglądach Marii Montessori*, w: *Metoda Marii Montessori. Historia i współczesność*, red. S. Guz, Lublin 1994, s. 69–80.
- Miksza M., *Zrozumieć Montessori. Czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Kraków 2017.
- Misiaszek K., *Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole polskiej*, Warszawa 2010.
- Misiaszek K., *Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole włoskiej po konkordacie z 1984 roku*, Warszawa 1999.
- Misiaszek K., *Włoski model nauczania religii katolickiej*, w: *Nauczanie religii katolickiej w szkole*, red. P. Tomasik, S. Dziekoński, „Studia Katechetyczne” 7 (2010), s. 58–79.
- Misiaszek K., *Wychowanie religijne we Włoszech. Wychowanie katolickie w publicznej szkole włoskiej*, w: *Wychowanie religijne u progu trzeciego tysiąclecia chrześcijaństwa*, red. R. Chałupniak, J. Kostorz, Opole 2001, s. 69–88.
- Montessori M., *Domy dziecięce*, Warszawa 2005.
- Montessori M., *Education for a New World*, Amersfoort 2015.
- Montessori M., *Edukacja jako wsparcie życia 3 września 1946*, w: M. Montessori, *Wykłady londyńskie 1946*, Warszawa 2019, s. 33–39.
- Montessori M., *Edukacja moralna 3 grudnia 1946*, w: M. Montessori, *Wykłady londyńskie 1946*, Warszawa 2019, s. 267–271.
- Montessori M., *Edukacja religijna 29 listopada 1946*, w: M. Montessori, *Wykłady londyńskie 1946*, Warszawa 2019, s. 256–266.
- Montessori M., *From Childhood to Adolescence*, Amsterdam 2014.
- Montessori M., *God and the Child*, w: *The Child in the Church*, red. E. M. Standing, Lake Ariel 2017, s. 1–24.
- Montessori M., *I bambini viventi nella Chiesa*, Neapol 1922.
- Montessori M., *Il mistico dramma (Aprile 1931)*, w: M. Montessori, *Dio e il bambino e altri scritti inediti*, Brescia 2013, s. 215–281,
- Montessori M., *L'autoeducazione*, Mediolan 2016.
- Montessori M., „*La preghiera*” – *Das Gebet*, w: M. Montessori, *Gott und das Kind*, red. G. Schulz-Benesch, Freiburg 1995, s. 107–124.
- Montessori M., *La vie en Jésus–Christ*, w: M. Montessori, *L'Éducation religieuse: la vie en Jésus–Christ*, Desclée de Brouwer 1956, s. 59–125.
- Montessori M., *La vita in Cristo. Anno liturgico*, Mediolan 1949.

- Montessori M., *Le sainte messe*, w: M. Montessori, *L'Éducation religieuse: la vie en Jésus-Christ*, Desclée de Brouwer 1956, s. 129–200
- Montessori M., *Le sette parole di Gesù in crocifisso*, w: M. Montessori, *Dio e il bambino e altri scritti inediti*, Brescia 2013, s. 285–314.
- Montessori M., *Moral Education 30 April 1913*, w: M. Montessori, *The 1913 Rome Lectures. First International Training Course*, Amersfoort 2013, s. 259–276.
- Montessori M., *Normalizacja 4 grudnia 1946*, w: M. Montessori, *Wykłady londyńskie 1946*, Warszawa 2019, s. 272–278.
- Montessori M., *Nowy nauczyciel 10 grudnia 1946*, w: M. Montessori, *Wykłady londyńskie 1946*, Warszawa 2019, s. 286–293.
- Montessori M., *O kształtowaniu się człowieka*, Warszawa 2019.
- Montessori M., *Odkrycie dziecka*, Łódź 2014.
- Montessori M., *On the Teaching of the Mass*, w: *The Child in the Church*, red. E. M. Standing, Lake Ariel 2017, s. 207–240.
- Montessori M., *Pedagogika naukowa 4 września 1946*, w: M. Montessori, *Wykłady londyńskie 1946*, Warszawa 2019, s. 40–47.
- Montessori M., *Rozwój języka 20 września 1946*, w: M. Montessori, *Wykłady londyńskie 1946*, Warszawa 2019, s. 94–103
- Montessori M., *San Diego lectures (and a lesson)*, w: *The California lectures of Maria Montessori, 1915*, red. R. G. Buckenmeyer, Plymouth 2008, s. 30–59.
- Montessori M., *Sekret dzieciństwa*, Warszawa 2018.
- Montessori M., *The Atrium Or Chidren's Chapel*, w: *The Child in the Church*, red. E. M. Standing, Lake Ariel 2017, s. 41–57.
- Montessori M., *The Mass Explained to Children*, Fort Collins 2009.
- Montessori M., *The Montessori Method*, BN Publishing 2008.
- Montessori M., *The Spiritual Training Of A Teacher*, w: *The Child in the Church*, red. E. M. Standing, Lake Ariel 2017, s. 59–70.
- Montessori M., *To Educate the Human Potential*, Amsterdam 2015.
- Montessori R., *Przedmowa*, w: M. Montessori, *Wykłady londyńskie 1946*, Warszawa 2019, s. 21–22.
- Müller-Hohagen I., *Wychowanie dla pokoju według Marii Montessori*, w: *Wychowanie dla pokoju w pedagogice Marii Montessori*, red. M. Miksza, Łódź 2016, s. 95–108.
- Murawski R., *Dyrektorium katechetyczne dla Polski*, w: *Wychowanie religijne u progu trzeciego tysiąclecia chrześcijaństwa*, red. R. Chałupniak, J. Kostorz, Opole 2001, s. 199–208.
- Murawski R., *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*, w: *Katecheza wobec wyzwań współczesności*, red. R. Czekalski, Płock 2001, s. 67–78.
- Murawski R., *Działania katechetyczne w parafii w świetle Dyrektorium Ogólnego i Polskiego*, w: *Przesłanie dokumentów katechetycznych Kościoła w Polsce*, red. S. Dziekoński, Warszawa 2003, s. 55–70.
- National Association of Catechesis of the Good Shepherd, *Catechesis of the Good Shepherd – Level Three Training*, w: *Level Three Formation Handout*, USA 2017.

- Offmański A., *Ewangelizacja jako zadanie szkolnej lekcji religii katolickiej*, w: *Nauczanie religii katolickiej w szkole*, red. P. Tomasik, S. Dziekoński, „Studia Katechetyczne” 7 (2010), s. 192–214.
- Offmański A., *Ewangelizacyjny charakter katechezy w ujęciu „Dyrektorium katechetycznego Kościoła katolickiego w Polsce”*, w: *Przesłanie dokumentów katechetycznych Kościoła w Polsce*, red. S. Dziekoński, Warszawa 2003, s. 71–82.
- Opera Nazionale Montessori, *Il curricolo della „Casa dei bambini”*, w: <http://www.operanazionalemontessori.it/montessori/il-metodo-il-bambino-e-l-adolescente/progetto-educativo-montessori-3-11/319-il-curricolo-della-casa-dei-bambini> (dostęp: 10.07.2019).
- Opera Nazionale Montessori, *Il curricolo della scuola elementare*, w: <http://www.operanazionalemontessori.it/montessori/il-metodo-il-bambino-e-l-adolescente/progetto-educativo-montessori-3-11/320-il-curricolo-della-scuola-elementare> (dostęp: 10.07.2019).
- Panuś T., *Formacja nauczycieli religii katolickiej w Polsce*, w: *Nauczanie religii katolickiej w szkole*, red. P. Tomasik, S. Dziekoński, „Studia Katechetyczne” 7 (2010), s. 252–265.
- Panuś T., *Główne kierunki katechetyczne XX wieku*, Kraków 2001.
- Panuś T., *Troska Ojca Świętego Jana Pawła II o katechezę*, w: *Testis Joannis Pauli II*, red. S. Koperek, Kraków 2009, s. 341–364.
- Panuś T., *Zasada chrystocentryzmu i jej realizacja w polskiej katechizacji*, Kraków 2010.
- Panuś T., *Zasada wierności Bogu i człowiekowi i jej realizacja w polskiej katechizacji*, Kraków 2001.
- Przesłanie Marii Montessori do katolickich nauczycieli w Londynie w 1952 roku*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 1984–1997, s. 231.
- Pyzik B., *Pedagogika Marii Montessori w przedszkolu – od teorii do praktyki*, „Rocznik Wydziału Pedagogicznego WSFP Ignatianum w Krakowie” 2010, s. 127–141.
- Raczek H., *Recepcja poglądów Marii Montessori w teorii i praktyce pedagogicznej Drugiej Rzeczypospolitej*, w: *Metoda Marii Montessori. Historia i współczesność*, red. S. Guz, Lublin 1994, s. 31–38.
- Scocchera A., *Maria Montessori. Una storia per il nostro tempo*, Rzym 2017.
- Śliwierski B., *Dziecko w montessoriańskim świecie*, w: <http://sliwierski-pedagog.blogspot.com/2019/06/dziecko-w-montessorianskim-swiecie.html> (dostęp: 9.06.2019).
- Sojka-Choptiany M., *Cisza w procesie budowania logosfery*, w: *Aktywność i cisza w pedagogice Marii Montessori*, red. M. Miksza, Łódź 2019, s. 54–70.
- Standing E. M., *Maria Montessori. Her Life and Work*, Nowy Jork 1998.
- Standing E. M., *The Liturgy and the Montessori Method*, w: *The Child in the Church*, red. E. M. Standing, Lake Ariel 2017, s. 125–147.
- Surma B., *Charakterystyczne cechy formacji religijnej według koncepcji pedagogicznej Marii Montessori*, w: *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, red. B. Surma, Łódź–Kraków 2009, s. 213–223.
- Surma B., *Fakty, mity i legendy wokół sylwetki Marii Montessori*, w: <http://montessori.krakow.pl/publikacje/> (dostęp: 03.04.2019).
- Surma B., *Formacja religijna a rola dorosłego w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori na przykładzie „Katechezy Dobrego Pasterza” Sofii Cavalletti*, „Pedagogia Christiana” 2009 nr 1/23, s. 47–157.
- Surma B., *Historia i pamięć w biblijno-liturgicznym przekazie katechetycznym w koncepcji Sofii Cavalletti*, „Ruch Biblijny i Liturgiczny” 2012 nr 4, s. 327–344.

- Surma B., *Jak rozmawiać z dzieckiem o Bogu? Kilka słów o programie i metodzie Katechezy Dobrego Pasterza*, „Rocznik Wydziału Pedagogicznego WSFP Ignatianum w Krakowie” 2010, s. 13–35.
- Surma B., *Język biblijny – etapy wprowadzania dzieci do odczytywania znaków*, w: *Język oknem na świat – edukacja językowa w pedagogice Marii Montessori*, red. M. Miksza, Łódź 2015, s. 99–115.
- Surma B., *Koncepcja wychowania religijnego dziecka w myśli pedagogicznej Sofii Cavalletti*, Kraków 2017.
- Surma B., *Pedagogika Marii Montessori jako jedna z ofert edukacyjnych*, w: <http://www.montessori.krakow.pl/publikacje/16/> (dostęp: 2.06.2019).
- Surma B., *Pedagogika Montessori – podstawy i twórcze inspiracje w praktyce*, Łódź 2008.
- Surma B., *Sviluppo e ricezione dell’idea di educazione montessoriana in Polonia*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2017 nr 3–4, s. 180–195.
- Surma B., *Życ w relacji podstawą wychowania religijnego w koncepcji Sofii Cavalletti*, w: *Edukacja w systemie Marii Montessori – wychowaniem do wartości*, red. M. Miksza, Łódź 2014, s. 101–110.
- Szpet J., *Formacja nauczycieli religii w Europie w: Nauczanie religii katolickiej w szkole*, red. P. Tomasiak, S. Dziekoński, „Studia Katechetyczne” 7 (2010), s. 235–251.
- Tomasik P., *Koncepcja nauczania religii w nowych dokumentach katechetycznych Kościoła polskiego*, w: *Przesłanie dokumentów katechetycznych Kościoła w Polsce*, red. S. Dziekoński, Warszawa 2003, s. 237–247.
- Tomasik P., *Możliwości ewangelizacji w szkolnym nauczaniu religii*, „Katecheta” 2009 nr 11, s. 4–12.
- Tomasik P., *Nauczanie religii katolickiej w strukturze polskiej szkoły*, w: *Nauczanie religii katolickiej w szkole*, red. P. Tomasiak, S. Dziekoński, „Studia Katechetyczne” 7 (2010), s. 126–148.
- Tomasik P., *Nowe wyzwania dla katechezy i kształcenia religijnego w szkole*, „Warszawskie Studia Teologiczne” 12 (1999), s. 243–258.
- Tomasik P., *Regulacje prawne nauczania religii*, w: *Wybrane zagadnienia z katechetyki*, red. J. Stala, Tarnów 2003, s. 73–109.
- Tombolini F., *L’insegnamento religione cattolic nella prospettiva interculturale e del dialogo interreligiosa per una scuola che cambia*, Rzym 2002.
- Trabalzini P., *Costruire la scienza della pace*, w: *La cura dell’anima in Maria Montessori. L’educazione morale, spirituale e religiosa dell’infanzia*, red. L. De Sanctis, Rzym 2018, s. 158–172.
- Trabalzini P., *Maria Montessori – nauka i społeczeństwo*, w: *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, red. B. Surma, Łódź–Kraków 2009, s. 15–31.
- Wasilewska J., *Spotkanie Marii Montessori z Mohandasem K. Gandhim*, w: *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, red. B. Surma, Łódź–Kraków 2009, s. 225–321.
- Wasmann–Peters E., *Refleksje z realizacji projektu „Zindywidualizowane nauczanie w Polsce”*, w: *Metoda Marii Montessori. Historia i współczesność*, red. S. Guz, Lublin 1994, s. 101–105.
- Wrońska H., *Katecheza a małe grupy szkolne i parafialne. Studium pastoralno–katechetyczne*, Lublin 2007.
- Wrońska H., *Katecheza w świetle dokumentów Zgromadzenia Córki Maryi Wspomożycielki po Soborze Watykańskim II*, Kraków 1989.

III. Literatura pomocnicza

- 29th International Montessori Congress, w: <https://montessoricongress2021.org/> (dostęp: 2.04.2019).
- Albinowska A., Czekalska R., Gaj A., Lauba B., Matczak J., Piecusiak A., Sosnowska J., *Odkryjmy Montessori raz jeszcze... Program wychowania przedszkolnego*, Kraków 2008.
- Bednarczyk B., *Wtajemniczenie jako zadanie szkolnej lekcji religii katolickiej*, w: *Nauczanie religii katolickiej w szkole*, red. P. Tomasik, S. Dziekoński, „Studia Katechetyczne” 7 (2010), s. 181–191.
- Berryman J. W., *Godly Play: A way of religious education*, San Francisco 1991.
- Bilyk T., Surma B., *Wędrowanie z Bogiem. Podręcznik do religii dla klasy 0*, Kraków 2000.
- Bilyk T., Surma B., *Wędrowanie z Bogiem. Podręcznik metodyczny do religii dla klasy 0*, Kraków 2000.
- Brańska E., *Twórcze poszukiwania – innowacje i eksperymenty w wychowaniu przedszkolnym*, w: *Metoda Marii Montessori. Historia i współczesność*, red. S. Guz, Lublin 1994, s. 25–28.
- Caboud J., *Eugenio Zolli. A Prophet for our Time*, w: <http://www.hebrewcatholic.net/eugenio-zolli-a-prophet-for-our-time/> (dostęp: 15.12.2018).
- Catechesi del Buon Pastore, *Informazioni sui corsi della Catechesi del Buon Pastore*, w: <https://sites.google.com/site/catechesibuonpastore/foto> (dostęp: 1.09.2018).
- Catechesi del Buon Pastore, *News*, w: <https://sites.google.com/site/catechesibuonpastore/news> (dostęp: 9.08.2019).
- Cavalletti S., Gobbi G., *Io sono il buon Pastore. Guida per il Catechista. I anno*, Todi 2006.
- Cavalletti S., Gobbi G., *Io sono il buon Pastore. Guida per il Catechista. II anno*, Todi 2007.
- Cavalletti S., Gobbi G., *Io sono il buon Pastore. Guida per il Catechista. III anno*, Todi 2007.
- Cavalletti S., Gobbi G., *Io sono il buon Pastore. Guida per il Catechista. IV anno*, Todi 2009.
- Cavalletti S., Gobbi G., *Io sono il buon Pastore. Guida per il Catechista. V anno*, Todi 2009.
- Cavalletti S., Gobbi G., *Io sono il buon Pastore. I anno*, Todi 2006.
- Cavalletti S., Gobbi G., *Io sono il buon Pastore. II anno*, Todi 2007.
- Cavalletti S., Gobbi G., *Io sono il buon Pastore. III anno*, Todi 200.
- Cavalletti S., Gobbi G., *Io sono il buon Pastore. IV anno*, Todi 2009.
- Cavalletti S., Gobbi G., *Io sono il buon Pastore. V anno*, Todi 2009.
- Długosz A., *Katecheza w Kościele partykularnym*, „Katecheta” 1998 nr 6–7, s. 39–43.
- Duffy M., Duffy D’N., *Children of the Universe*, Parent Child Press 2014.
- Dutto A., *6 consigli per festeggiare un compleanno in stile Montessori*, w: <https://www.nostrofiglio.it/bambino/come-festeggiare-compleanno-montessori?fbclid=IwAR2SV3Qmz1cix0T7JXYXdwvqQRTZOEJKVKowVVIBkfpAlcyJhaCu6ATVsg> (dostęp: 15.07.2019).
- Educazione Cosmica*, w: <http://scuolamontessoribg.it/educazione-cosmica/> (dostęp: 15.07.2019).
- GodlyPlayFoundation*, w: <https://www.youtube.com/user/GodlyPlayFndn/featured> (dostęp: 11.07.2019).
- Guz S., *Edukacja w systemie Marii Montessori. Wybrane obszary kształcenia*, t. 1, Lublin 2016.
- Guz S., *Kosmiczna edukacja w klasach Montessori*, „Życie Szkoły” 2004 nr 1, s. 8–14.
- Guz S., *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole. Kształcenie i osiągnięcia dzieci*, Lublin 2006.

- International Council (Consiglio), *Requirements to become Catechists and Formation Leaders*, w: *European Catechists' Retreat/Meeting*, Aylesford Priory, 3–5 marca 2017, s. 27–28.
- Jeżowski A., *Finansowanie publiczne oświaty niepublicznej*, Warszawa 2014.
- Kamiński R., *Wprowadzenie do teologii pastoralnej*, w: *Teologia pastoralna*, t. 1, red. R. Kamiński, Lublin 2000, s. 15–29.
- Kiciński A., *Kierunki rozwoju katechizmów katolickich*, „Roczniki Pastoralno-Katechetyczne” 4 (2012), s. 117–138.
- Kochner M., *Edukacja intelektualna w świetle „Educazione alla Liberta” Marii Montessori*, w: *Metoda Marii Montessori. Historia i współczesność*, red. S. Guz, Lublin 1994, s. 83–87.
- Lanternier M., Lanternier F., „*Living Holy Week*”, w: *The Child in the Church*, red. E. M. Standing, Lake Ariel 2017, s. 179–186.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2009.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1999.
- Luigia Tincani, w: www.limsa.it/ateneo_storia_tincani (dostęp: 1.04.2019).
- Majewski M., *Metodologia katechetyki w teorii i praktyce*, Kraków 1998.
- Majewski M., *Zagadnienia metodologiczne katechetyki*, Kraków 1988.
- Mąkosa P., *Rola katechezy w kształtowaniu obrazu Boga u dzieci w młodszym wieku szkolnym*, w: *Katecheza dzieci*, red. M. Zając, Lublin 2009, s. 167–185.
- Marek Z., *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, Kraków 2014.
- Mastalski J., *Realizacja procesu nauczania katechetycznego*, Kraków 1997.
- Maszke A. W., *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Rzeszów 2004.
- Maszke A. W., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Rzeszów 2008.
- Maxwell K., Mirrione M., *Consiglio Notes. A Summary of the Consiglio Gathering, Rome, Italy, September 2–8, 2017*, w: *Report from the 2017 International Council Meeting*, w: <https://www.cgsusa.org/discover/cgs-world/>, (dostęp: 15.07.2019).
- May S., *Sofia Cavalletti*, w: http://www.talbot.edu/ce20/educators/catholic/sofia_cavaletti/ (dostęp: 15.12.2018).
- Molter A., *Jak celebруемy urodziny?*, w: <http://montessori.jaroslaw.pl/2017/11/27/jak-celebrujemy-urodziny/?fbclid=IwAR2-zBwiqEMzoqFv7dv6uAEHo9WyB4Cn6ei4NUuFvJFz9rruJtlIP8iPuEdk> (dostęp: 15.07.2019).
- Napierski M., *Katechizm Kościoła Katolickiego (KKK)*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. VIII, red. A. Szostek, B. Migut, E. Gigilewicz, Lublin 2000, kol. 1051–1052.
- Nycz K., *Szkoła miejsce katechezy*, w: *Przesłanie dokumentów katechetycznych Kościoła w Polsce*, red. S. Dziekoński, Warszawa 2003, s. 13–22.
- Ocytko A., *Katechizacja w archidiecezji krakowskiej w latach 1990–2012*, Kraków 2013.
- Olbrycht K., *Zarys systemu wychowania Urszuli Ledóchowskiej*, w: <https://urszulanki.pl/index.php/biblioteka/o-wurszuli-i-zgromadzeniu/699-katarzyna-olbrycht-zarys-systemu-wychowania-urszuli-ledochowskiej-> (dostęp: 10.04.2019).

- Opera Nazionale Montessori, *Come si fa ad aprire una scuola Montessori*, w: <http://www.operanazionalemontessori.it/scuole-montessori/come-si-fa-ad-aprire-una-scuola-montessori> (dostęp: 15.07.2019).
- Opera Nazionale Montessori, *Diploma dell'ONM valido per l'insegnamento*, w: <http://www.operanazionalemontessori.it/formazione/diploma-dell-onm-valido-per-l-insegnamento> (dostęp: 10.05.2019).
- Opera Nazionale Montessori, *FAQ*, w: <http://www.operanazionalemontessori.it/faq> (dostęp: 1.09.2018).
- Opera Nazionale Montessori, *Le opere di Maria Montessori*, w: <http://www.operanazionalemontessori.it/montessori/aria-montessori/le-opere> (dostęp 2.04.2019).
- Opera Nazionale Montessori, *Maria Montessori*, w: <http://www.operanazionalemontessori.it/montessori/aria-montessori/la-vita> (dostęp: 2.04.2019).
- Osiat W., *Katecheza w odnowionym programie wtajemniczenia chrześcijańskiego we Włoszech – analiza wybranych cech katechezy i wyzwania pod adresem praktyki*, „Katecheta” 2007 nr 11, s. 24–29.
- Osiat W., *Katecheza w odnowionym programie wtajemniczenia chrześcijańskiego w kościele we Włoszech – motywy odnowy i dokumenty programowe*, „Katecheta” 2007 nr 9, s. 21–34.
- Pajer F., *Nauczanie religii*, w: *Słownik katechetyczny*, red. J. Gevaert, K. Misiaszek, Warszawa 2007, s. 632.
- Pedrini G., *Secondary Education in Italy*, Strasburg 1997.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001.
- Polska Rada Montessori, *Polski Instytut Montessori*, w: <http://www.radamontessori.pl/polski-instytut-montessori> (dostęp: 1.09.2018).
- Polska Rada Montessori, *Zarząd*, w: <http://www.radamontessori.pl/struktura-rady> (dostęp: 1.09.2018).
- Polski Instytut Montessori, *O Instytucie*, w: <http://www.montessori.info.pl/o-instytucie> (dostęp: 1.09.2018).
- Polskie Stowarzyszenie Katechezy Dobrego Pasterza, *Aktualności*, w: <https://dobry-pasterz.org.pl/category/aktualnosci/> (dostęp: 2.02.2019).
- Polskie Stowarzyszenie Montessori, *Kurs dyplomowy (doskonalący): Pedagogika Marii Montessori w zakresie edukacji wieku dziecięcego*, w: <http://www.montessori-centrum.pl/index.php/oferta-szkolen/41-i-kurs-doskonalacy-dyplomowy> (dostęp: 10.07.2019).
- Polskie Stowarzyszenie Montessori, *Polskie Stowarzyszenie Montessori*, w: <http://www.montessori-centrum.pl/index.php/o-nas> (dostęp: 1.09.2018).
- Sikorska I., *Rozwój dziecka w przedszkolu. Stymulujące wartości wybranych systemów edukacyjnych*, Kraków 2010.
- Skulicz D., *Program (kształcenia, nauczania, szkolny)*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch, Warszawa 2005, s. 961–971.
- Surma B., Biel K., *Ja jestem Dobrym Pasterzem. Advent i Boże Narodzenie. Zeszyt ćwiczeń dla przedszkolaka 2*, Łódź 2011.
- Surma B., Biel K., *Ja jestem Dobrym Pasterzem. Msza Święta. Zeszyt ćwiczeń dla przedszkolaka 1*, Łódź 2011.

- Surma B., Biel K., *Ja jestem Dobrym Pasterzem. Przewodnik metodyczny do katechezy Dobrego Pasterza dla dzieci od trzeciego do piątego roku życia*, Łódź 2011.
- Surma B., Biel K., *Ja jestem Dobrym Pasterzem. Nauczanie Jezusa w przypowieściach. Zeszyt ćwiczeń dla przedszkolaka 3*, Łódź 2012.
- Surma B., Biel K., *Ja jestem Dobrym Pasterzem. Wielki Post i Wielkanoc. Zeszyt ćwiczeń dla przedszkolaka 4*, Łódź 2012.
- Szpet J., *Organizacyjne formy kształcenia religijnego*, w: *Dydaktyka katechezy. Część I*, red. J. Stala, Tarnów 2004, s. 175–248.
- Szpet J., *Treści i źródła katechezy*, w: *Dydaktyka katechezy. Część I*, red. J. Stala, Tarnów 2004, s. 91–140.
- Szpet J., *Wiara jako pierwszorzędny cel katechezy*, „Colloquia Theologica Ottoniana” 2014 nr 1, s. 101–117.
- The National Association of the Catechesis of the Good Shepherd, *The National Association of the Catechesis of the Good Shepherd United States*, w: <https://www.cgsusa.org> (dostęp: 2.04.2019).
- Tomasik P., *Dokumenty katechetyczne Kościoła*, w: *Historia katechezy i katechetyka fundamentalna*, red. J. Stala, Tarnów 2010, s. 213–229.
- Tomasik P., *Katechetyka fundamentalna*, w: *Historia katechezy i katechetyka fundamentalna*, red. J. Stala, Tarnów 2010, s. 199–325.
- Van Dijck J., *O korzyściach płynących z międzynarodowej współpracy w oświacie*, w: *Metoda Marii Montessori. Historia i współczesność*, red. S. Guz, Lublin 1994, s. 15–18.
- Walkowiak N., *Sprawozdanie z kursu formacyjnego Katechezy Dobrego Pasterza*, „Katecheta” 2015 nr 9, s. 90–92.
- Warchałowski K., *Nauczanie religii i szkolnictwo katolickie w konkordatach współczesnych*, Lublin 1998.
- Wolf A. D., *Nurturing the Spirit in no-sectarian classrooms*, Hollidaysburg 1996.
- Wood N., *Fifty Years: A Geographical History of the Catechesis of the Good Shepherd*, „Journals of the Catechesis of the Good Shepherd” 2003–2008, s. 117–120.
- Zaczyński W., *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1995.
- Zellma A., *Wybrane elementy dydaktyczno-wychowawcze systemu edukacyjnego Marii Montessori w katechezie wczesnoszkolnej*, „Katecheta” 2003 nr 5, s. 3–11.

Aneks I

Kwestionariusz ankiety

ZAŁĄCZNIK I

Szanowni Państwo,

Katedra Katechetyki Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie prowadzi badania nad sposobem organizowania wychowania religijnego w placówkach montessoriańskich w Polsce i we Włoszech.

Upzejmie prosimy o przekazanie ankiety nauczycielowi religii w Państwa placówce. W przypadku braku lekcji religii prosimy o przekazanie ankiety wychowawcom grup / klas lub nauczycielowi odpowiedzialnemu za prowadzenie edukacji kosmicznej w Państwa placówce.

Będziemy wdzięczni za udzielenie odpowiedzi na pytania załączonej ankiety.

Ankieta składa się z 34 pytań (otwartych, półotwartych i zamkniętych). Prosimy, aby udzielić odpowiedzi na pytania półotwarte i zamknięte poprzez postawienie „X” w odpowiednie pola (pytania te posiadają charakter wielokrotnego wyboru).

Wypełnioną ankietę prosimy przesłać pocztą elektroniczną na adres e-mail: n.a.walkowiak@gmail.com lub skorzystać ze strony internetowej: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf8GWMNolp-xR64IOYp5W9tAGezrsCa-Y_RQwCCbOPkcaemfg/viewform

Jeżeli nasuną się jakieś uwagi lub dopowiedzenia, prosimy o zamieszczenie ich na końcu ankiety.

Serdecznie dziękujemy za podjęcie współpracy i podzielenie się doświadczeniem.

Z wyrazami szacunku
mgr lic. Natalia Walkowiak, doktorantka WT UPJPII
ks. prof. dr hab. Tadeusz Panuś, Kierownik Katedry Katechetyki

ANKIETA

Wychowanie religijne w systemie pedagogicznym Marii Montessori w Polsce i we Włoszech

Dane:

1. Jestem:

	Katechetą świeckim		Nauczycielem religii
	Katechetką świecką		Nauczycielką religii
	Księdzem diecezjalnym		Nauczycielem Montessori
	Księdzem zakonnikiem		Nauczycielką Montessori
	Siostrą zakonną		

2. Pracuję w:

	Przedszkolu
	Szkole podstawowej
	Inne (proszę wypisać):

3. Gdzie uczysz?

	Wieś
	Miasto do 20 tys. mieszkańców
	Miasto 20–100 tys. mieszkańców
	Miasto 100–500 tys. mieszkańców
	Miasto powyżej 500 tys. mieszkańców

4. Ile lat uczysz?

5. Jaki jest twój staż pracy w placówce Montessori?

6. Jaki jest tygodniowy wymiar godzin prowadzenia wychowania religijnego/katechezy?

	1
	2
	Brak
	Inne (proszę wypisać):

7. Ile godzin w tygodniu uczysz?

8. Ile jest grup/klas, które uczysz?

Grupa:	3–6 lat	6–9 lat	9–12 lat	Inne (proszę wypisać):
Liczba grup:				

9. Jakie jest twoje wykształcenie?

10. Proszę wpisać kierunek studiów i nazwę uczelni oraz uzyskany tytuł zawodowy, stopień naukowy lub tytuł naukowy (w przypadku kilku proszę wpisać wszystkie).

11. W jakich kursach/szkoleniach związanych z pedagogiką Montessori i/lub Katechezą Dobrego Pasterza brałaś/brałeś udział?

	Wychowanie dziecka do 3 roku życia w pedagogice Marii Montessori
	Pedagogika Marii Montessori w zakresie przedszkola
	Pedagogika Marii Montessori w zakresie edukacji wczesnoszkolnej (klasy 1–3)
	Pedagogika Marii Montessori w zakresie edukacji szkolnej (klasy 4–6)
	Pedagogika Marii Montessori w zakresie edukacji szkolnej (klasy 7–8)
	Katecheza Dobrego Pasterza poziom I

	Katecheza Dobrego Pasterza poziom II
	Katecheza Dobrego Pasterza poziom III
	Inne (proszę wypisać):

12. Jakie znasz języki obce?

	Język angielski
	Język francuski
	Język hiszpański
	Język niemiecki
	Język włoski
	Inne (proszę wypisać):
	Brak

13. W jaki sposób prowadzisz wychowanie religijne/katechezę?

	Katecheza Dobrego Pasterza (Proszę ominąć pytania nr: 22, 30, 31).
	Tradycyjna lekcja religii (Proszę ominąć pytania nr: 18, 21, 30, 31).
	Tradycyjna lekcja religii z elementami Katechezy Dobrego Pasterza (Proszę ominąć pytania nr: 30, 31).
	Elementy wychowania religijnego w edukacji kosmicznej.
	Nie prowadzę (Proszę ominąć pytania nr: 13, 14, 17–21, 23–27).

14. Jaki procent dzieci bierze udział w wychowaniu religijnym/katechezie?

15. Czy w placówce, w której uczysz, jest osobna sala do prowadzenia wychowania religijnego/katechezy?

	Tak		Nie
	Jeśli tak, czy jest to atrium?		Jeśli nie, czy jest to kącik religijny?

16. Jakie materiały znajdują się w kąciaku religijnym?

	Biblia
	Figurki/obrazki świętych
	Karty modlitewne
	Kłęcznik
	Krzyż
	Kwiaty
	Obrus
	Różaniec
	Statuetka Dobrego Pasterza
	Stolik
	Świece
	Inne (proszę wypisać):
	Nie posiadam w sali kąciaka religijnego

17. Czy dziecko ma możliwość korzystania z atrium/kąciaka religijnego poza lekcją wychowania religijnego/katechezy?

	Tak. Kiedy?
	Nie. Dlaczego?

18. Czy wykorzystujesz lekcje ciszy w ramach wychowania religijnego/katechezy?

	Tak. Dlaczego?
	Nie. Dlaczego?

19. Jakie prezentacje i materiały Katechezy Dobrego Pasterza wykorzystujesz do przekazu treści religijnych?

	Biblia w kąciaku modlitwy
	Księgi Pisma Świętego
	Znak krzyża
	Postawa klęcząca

	Bicie się w piersi
	Małe znaki krzyża na czole, ustach i sercu
	Modlitwa <i>Ojcze nasz</i>
	Modlitwa wspólnotowa
	Psalm 23
	<i>Magnificat</i>
	<i>Benedictus</i>
	Chrzest: Znaki i gesty
	Chrzest: Synteza
	Chrzest: Obrzędu chrztu
	Proroctwa mesjańskie: Światłość
	Proroctwa mesjańskie: Dziecię
	Proroctwa mesjańskie: Matka
	Proroctwa mesjańskie: Miasto
	Proroctwa mesjańskie: Gwiazda i berło
	Synteza proroctw mesjańskich
	Proroctwo gór i dolin
	Proroctwo o ródźce z pnia Jessego
	Proroctwo o królestwie pokoju
	Geografia biblijna: Ziemia Izraela (globus i mapa)
	Geografia biblijna: Miasto Jeruzalem
	Narracje dzieciństwa: Zwiastowanie
	Narracje dzieciństwa: Nawiedzenie
	Narracje dzieciństwa: Narodzenie i pokłon pasterzy
	Narracje dzieciństwa: Pokłon Mędrców
	Narracje dzieciństwa: Ofiarowanie w Świątyni
	Narracje dzieciństwa: Ucieczka do Egiptu
	Synteza opowieści o dzieciństwie Jezusa
	Ostatnia Wieczerza
	Pusty grób

	Misterium życia i śmierci
	Przypowieść o Królestwie Bożym: Ziarno gorczycy
	Przypowieść o Królestwie Bożym: Kupiec i perła
	Przypowieść o Królestwie Bożym: Ukryty skarb
	Przypowieść o Królestwie Bożym: Zaczyn
	Przypowieść o Królestwie Bożym: Zasiew
	Synteza przypowieści o Królestwie Bożym
	Przypowieść o Dobrym Pasterzu
	Przypowieść o odnalezionej owcy
	Przypowieść o odnalezionej drachmie
	Przypowieść o prawdziwym krzewie winnym
	Przypowieść o dobrym Samarytaninie
	Przypowieść o faryzeuszu i celniku
	Przypowieść o natrętnym przyjacielu
	Przypowieść o dziesięciu pannach
	Przypowieść o uczcie weselnej
	Przypowieść o siewcy
	Przypowieść o miłosiernym ojcu
	Przypowieść o dłużnikach
	Przypowieść o robotnikach w winnicy
	Przypowieść o talentach
	Przypowieść o chwaście
	Maksymy
	Przykazanie Miłości
	Historia Królestwa Bożego: Fettuccia
	Historia Królestwa Bożego: Fettuccina
	Historia Królestwa Bożego: Niebieska Taśma Jedności
	Historia Królestwa Bożego: Historia darów
	Historia Królestwa Bożego: Pismo Święte – Historia Królestwa Bożego w Biblii
	Historia Królestwa Bożego: Taśma naszej ery

	Historia Królestwa Bożego: Plan Pana Boga
	Historia Królestwa Bożego: Historia Narodu Hebrajskiego
	Historia Królestwa Bożego: Paruzja – Biblia
	Historia Królestwa Bożego: Moje miejsce w Historii Królestwa Bożego
	Historia Królestwa Bożego: Praca
	Historia Królestwa Bożego: Praca i maksymy
	Liturgia: Ołtarz i paramenty liturgiczne
	Liturgia: Szaty liturgiczne
	Liturgia: Tabernakulum
	Liturgia: Kolory liturgiczne
	Liturgia: Kalendarz liturgiczny
	Liturgia: Gest epiklezy
	Liturgia: Gest ofiarowania
	Liturgia: Gest przygotowania kielicha
	Liturgia: Gest obmycia rąk
	Liturgia: Gest znaku pokoju
	Liturgia: Gest łamania chleba
	Liturgia: Tajemnica wiary
	Liturgia: Pochodzenie Eucharystii
	Liturgia: Synteza Mszy Świętej
	Liturgia: Struktura Mszy Świętej
	Liturgia: Synagoga – początki liturgii słowa
	Obecność eucharystyczna Dobrego Pasterza
	Obecność eucharystyczna Dobrego Pasterza (międzynarodowa)
	Obrzęd sakramentu pokuty i pojednania
	Obrzęd bierzmowania
	Obrzęd namaszczenia chorych
	Celebracja Bożego Narodzenia
	Celebracja Liturgii Światła
	Celebracja zesłania Ducha Świętego

	Wieczerza Paschalna i Ostatniej Wieczerzy
	Historia chleba
	Cuda Jezusa
	Sakramenty
	Cnoty
	Stary Testament: Stworzenie – Odkupienie – Paruzja
	Stary Testament: Grzech – Odkupienie – Paruzja
	Stary Testament: Potop – Odkupienie – Paruzja
	Stary Testament: Abraham w historii swoich czasów – Abraham życie nomada
	Stary Testament: Abraham i dialog z Bogiem – Abraham i kult
	Stary Testament: Abraham i przymierze
	Stary Testament: Abraham i ofiarowanie Izzaka
	Stary Testament: Abraham – Odkupienie – Paruzja
	Stary Testament: Mojżesz w historii swoich czasów i Pascha
	Stary Testament: Izrael na drodze do Ziemi Obiecanej
	Stary Testament: Mojżesz i kult – Tora i przymierze
	Stary Testament: Wjście – Odkupienie – Paruzja
	Stary Testament: Prorocy – Walka proroków
	Stary Testament: Prorocy – Orędzie moralne
	Inne (proszę wypisać):

20. Jakie pomoce (nienależące do Katechezy Dobrego Pasterza) stosujesz do przekazu treści religijnych?

21. Do jakich sakramentów przygotowujesz dzieci?

	Chrztu	Nie przygotowuję dzieci do sakramentów
	Pokuty i pojednania	
	Eucharystii	
	Bierzmowania	

22. Jakie widzisz zalety pracy metodą Katechezy Dobrego Pasterza/wykorzystywania elementów Katechezy Dobrego Pasterza?

	Autonomia myślenia
	Bodziec do rozwoju zainteresowań
	Brak schematu
	Cisza
	Elastyczność
	Łatwiejsze przyswajanie treści religijnych
	Materiały dostosowane do potrzeb dzieci
	Możliwość skupienia uwagi dziecka
	Odpowiednie otoczenie
	Otwartość dzieci
	Praca indywidualna
	Praca własna dziecka
	Radość dziecka
	Wolny wybór pracy
	Inne (proszę wypisać):

23. Z jakich powodów nie prowadzisz wychowania religijnego/katechezy metodą Katechezy Dobrego Pasterza?

	Brak atryum
	Brak materiałów
	Nie posiadam wystarczającej wiedzy na temat Katechezy Dobrego Pasterza
	Inne (proszę wypisać):

24. Jaki program wykorzystywany jest do prowadzenia wychowania religijnego/katechezy?

25. Czy są wykorzystywane podręczniki podczas prowadzenia wychowania religijnego/katechezy?

	Tak. Proszę wypisać, jakie:
	Nic

26. Jaki jest według Ciebie główny cel wychowania religijnego/katechezy?

27. Jakie są według Ciebie zadania wychowania religijnego/katechezy?

28. W jaki sposób realizujesz poszczególne zadania wychowania religijnego/katechezy?

W grupie 3–6 lat:	W grupie 6–9 lat:	W grupie 9–12 lat:	Inna grupa (proszę wypisać):

29. Jaki jest według Ciebie główny cel wychowania kosmicznego?

30. Jakie są według Ciebie zadania wychowania kosmicznego?

31. W jaki sposób realizujesz poszczególne zadania wychowania kosmicznego?

W grupie 3–6 lat	W grupie 6–9 lat	W grupie 9–12 lat	Inna grupa (proszę wypisać):

32. W jaki sposób dziecko wprowadzane jest w świat wartości moralnych w wychowaniu kosmicznym?

W grupie 3–6 lat	W grupie 6–9 lat	W grupie 9–12 lat	Inna grupa (proszę wypisać):

33. Jakie elementy/materiały wychowania kosmicznego wykorzystujesz do przekazu treści religijnych?

	Globusy
	Łańcuchy czasu
	Mapy
	Pojawienie się człowieka
	Powstanie świata
	Religie świata
	Rozwój cywilizacji
	Rozwój roślin
	Wstęgi czasu
	Inne (proszę wypisać):
	Nie wykorzystuję żadnych elementów/materiałów wychowania kosmicznego do przekazu treści religijnych

34. Jakie implikacje ma wychowanie kosmiczne dla wychowania religijnego?

35. Informacje uzupełniające:

Uwagi, sugestie:

ZAŁĄCZNIK 2

Gentili Signore e Signori,

La Cattedra Catechistica della facoltà di teologia della Pontificia Università Giovanni Paolo II a Cracovia conduce una ricerca sul metodo di organizzazione dell'educazione religiosa nelle scuole Montessori in Polonia e in Italia.

Vi chiediamo cortesemente di inviare un questionario all'insegnante di religione nella Vostra scuola. In assenza di lezioni di religione, si prega di inoltrare il sondaggio ad educatori di gruppo/classe o all'insegnante responsabile per l'educazione cosmica nella Vostra scuola.

Cortesemente vi invitiamo a rispondere alle domande incluse nel questionario.

Il questionario consiste in 34 domande (aperte, semi-aperte e chiuse). Vi preghiamo rispondere alle domande semi-aperte e chiuse inserendo una „X“ nei campi appropriati (la maggior parte delle queste domande consente più di una risposta).

Il questionario compilato, vi preghiamo mandarlo per posta elettronica al seguente indirizzo n.a.walkowiak@gmail.com oppure usato questo sito web: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdXfobrsWCOqDTN_ANSSqPJ-FHrQa4In_f6dFeXVR2qA8PNuig/viewform

Se ci fosse qualche considerazione, preghiamo di accluderle alla fine del questionario. Grazie per aver iniziato a collaborare e condividere la Vostra esperienza.

Con espressione d'ossequio,
mgr lic. Natalia Walkowiak
Don prof. dr hab. Tadeusz Panuś

MODULO – QUESTIONARIO:

Educazione religiosa nel sistema pedagogico Maria Montessori in Polonia e in Italia

Dati di base:

1. Io sono:

	Un catechista laico		Un insegnante di religione cattolica
	Una catechista laica		Una insegnante di religione cattolica
	Un sacerdote diocesano		Un insegnante Montessori
	Un padre		Una insegnante Montessori
	Una suora		

2. Io lavoro in:

	Una scuola materna
	Una scuola primaria
	Una scuola secondaria inferiore
	Una scuola superiore
	Altro: (per favore scrivi dove):

3. Dove insegni?

	Un paese o piccolo centro
	Una città fino a 20.000 abitanti
	Una città 20.000 – 100.000 abitanti
	Una città 100.000 – 500.000 abitanti
	Una città oltre 500.000 abitanti

4. Da quanti anni insegni?

5. Da quanti anni insegni in una scuola Montessori?

6. Qual è la durata settimanale dell'educazione religiosa/catechesi?

	1 ora
	2 ore
	Nessuna
	Altro (per favore scrivi quante ore):

7. Quali sono le tue ore di lavoro?

8. Qual è il numero di gruppi/classi che insegni?

Gruppo:	3-6 anni	6-9 anni	9-12 anni	Altro:
Quantità gruppi:				

9. Quali sono i tuoi studi?

10. Si prega di inserire il campo di studio, il nome dell'università, il titolo professionale o titolo accademico?

11. In quali corsi di formazione legati alla pedagogia Montessori e/o catechesi del Buon Pastore hai partecipato?

	Progetto educativo Montessori 0-3 anni
	Progetto educativo Montessori 3-6 anni
	Progetto educativo Montessori 6-9 anni
	Progetto educativo Montessori 9-12 anni
	La catechesi del Buon Pastore livello I

	La catechesi del Buon Pastore livello II
	La catechesi del Buon Pastore livello III
	Altro (per favore scrivi):

12. Che lingue conosci?

	Francese
	Inglese
	Spagnolo
	Tedesco
	Altro:
	Nessuna

13. Come conducete un'educazione religiosa/catechesi?

	La catechesi del Buon Pastore (Per favore, passa alla domanda: 22, 30, 31).
	La tradizionale lezione di religione (Per favore, passa alla domanda: 18, 21, 30, 31).
	La tradizionale lezione di religione con elementi di Catechesi del Buon Pastore (Per favore, passa alla domanda: 30, 31).
	Elementi di educazione religiosa in educazione cosmica.
	Non conduco (Per favore, passa alla domanda: 13-14, 17-21, 23-27).

14. Quale percentuale di bambini partecipa all'educazione religiosa / catechesi?

15. C'è una stanza separata per l'educazione religiosa/catechesi nell'istituzione in cui insegni?

	Sì		No
	Se è così, è un atrium?		Se no, è un angolino religioso?

16. Quali materiali si trovano nell'angolino religioso?

	Bibbia
	Figurine/dipinti di santi
	Carte con preghiere
	Inginocchiatoio
	Croce
	Fiori
	Tovaglia
	Rosario
	La statuetta di Gesù Buon Pastore
	Tavola
	Candele
	Altro (per favore scrivi):
	Non abbiamo l'angolino religioso

17. Il bambino ha l'opportunità di usare l'atrium/angolino religioso al di fuori della lezione di educazione religiosa/catechesi?

	Sì. Se è così allora quando?
	No. Perché?

18. Usi lezioni di silenzio come parte dell'educazione religiosa/catechesi?

	Sì. Perché?
	No. Perché?

19. Quali presentazione e materiali della Catechesi del Buon Pastore usi per trasmettere contenuti religiosi?

	Bibbia nell'angolo della preghiera
	Bibbia e i suoi libri
	Il segno della croce
	Postura inginocchiata

	Battersi il petto
	I piccoli segni di croce sulla fronte, sulla bocca e sul cuore
	La preghiera <i>Il Padre nostro</i>
	Preghiera comunitaria
	Il salmo 23
	<i>Magnificat</i>
	<i>Benedictus</i>
	Il battesimo: I gesti e i segni
	Il battesimo: Sintesi
	Il battesimo: Gli elementi del rito
	I profeti: Una luce
	I profeti: Un bambino
	I profeti: Una mamma
	I profeti: Un villaggio
	I profeti: Una stella
	I profeti: Sintesi (una luce, un bambino, una mamma, un villaggio, una stella)
	I profeti: Monte e valli
	I profeti: Un ramo dal tronco d'Isai (Isaia II, 1-2)
	I profeti: Il regno della pace
	La geografia: La terra d'Israele
	La geografia: La città di Gerusalemme
	Gli eventi di Natale-Epifania: Annunciazione
	Gli eventi di Natale-Epifania: Visita a s. Elisabetta
	Gli eventi di Natale-Epifania: Nascita e adorazione dei pastori
	Gli eventi di Natale-Epifania: Adorazione dei Magi
	Gli eventi di Natale-Epifania: Presentazione al Tempio
	Gli eventi di Natale-Epifania: Fuga in Egitto
	Gli eventi di Natale-Epifania: Sintesi
	L'Ultima Cena
	La Risurrezione di Gesù

	Il mistero della vita e della morte
	Le parabole del Regno di Dio: Il seme di senape
	Le parabole del Regno di Dio: La perla
	Le parabole del Regno di Dio: Il tesoro
	Le parabole del Regno di Dio: lievito
	Le parabole del Regno di Dio: Il seme di grano
	Le parabole del Regno di Dio: Sintesi
	La parabola del buon Pastore
	La parabola della pecorella ritrovata
	La parabola della moneta ritrovata
	La parabola della vera Vite
	La parabola del buon samaritano
	La parabola del fariseo e del pubblicano
	La parabola del' amico insistente
	La parabola delle vergini
	La parabola del banchetto
	La parabola del seminatore
	La parabola del padre e del figlio
	La parabola dei debitori
	La parabola dei lavoratori delle diverse ore
	La parabola dei talenti
	La parabola del grano e della zizzania
	Le massime
	Il comandamento dell'amore
	La storia del Regno di Dio: La Fettuccia
	La storia del Regno di Dio: La Fettuccina
	La storia del Regno di Dio: L'unità del piano divino
	La storia del Regno di Dio: La storia di doni
	La storia del Regno di Dio: Dio uno, una storia, un Libro.
	La storia del Regno di Dio: Nostra era

	La storia del Regno di Dio: Piano di Dio
	La storia del Regno di Dio: La Storia del popolo Ebraico
	La storia del Regno di Dio: Parusia – Bibbia
	La storia del Regno di Dio: Il mio posto nella storia del Regno di Dio
	La storia del Regno di Dio: Lavoro
	La storia del Regno di Dio: Lavoro e massime
	La liturgia: L'altare e gli arredi della Messa
	La liturgia: I paramenti del sacerdote
	La liturgia: Il tabernacolo
	La liturgia: I colori liturgici
	La liturgia: Il calendario liturgico
	La liturgia: Il gesto dell'epiclesi
	La liturgia: L'offerta
	La liturgia: Preparazione del pane e del vino
	La liturgia: La lavanda delle mani
	La liturgia: Il segno della pace
	La liturgia: Lo spezzare il pane
	La liturgia: Il mistero della fede
	La liturgia: L'origine dell'Eucaristia
	La liturgia: Le parti della Messa
	La liturgia: La struttura della Santa Messa
	La liturgia: Sinagoga – l'inizio della liturgia della Parola di Dio
	Il buon Pastore e l'Eucarestia
	Il buon Pastore e l'Eucarestia (internazionale)
	La confessione: Gli elementi del rito
	La cresima: Gli elementi del rito
	L'unzione dei malati: Gli elementi del rito
	Celebrazione: Natale/ Epifania
	Celebrazione: La liturgia della Luce
	Celebrazione: Pentecoste

	Il banchetto pasquale ebraico e l'Ultima Cena
	La storia del pane
	I miracoli di Gesù
	I sacramenti
	Virtù
	Antico Testamento: Creazione – Redenzione – Parusia
	Antico Testamento: Peccato – Redenzione – Parusia
	Antico Testamento: Diluvio – Redenzione – Parusia
	Antico Testamento: Abramo nella storia del suo tempo– Abramo dai nomadi
	Antico Testamento: Abramo e il dialogo con Dio – Abramo e culto
	Antico Testamento: Abramo e l'alleanza
	Antico Testamento: Abramo e offerta di Isacco
	Antico Testamento: Abramo – Redenzione – Parusia
	Antico Testamento: La storia di Mosè e l'Esodo
	Antico Testamento: Israele e la vita nel deserto
	Antico Testamento: Mosè e culto – Il dono della legge e l'alleanza al Sinai
	Antico Testamento: Esodo – Redenzione – Parusia
	Antico Testamento: I profeti – La lotta dei profeti
	Antico Testamento: I profeti – La predicazione morale dei profeti
	Altro (per favore scrivi):

20. Che tipo di materiali (non appartenente alla Catechesi del Buon Pastore) usi per la trasmissione di contenuti religiosi?

21. Per quali sacramenti stai preparando i bambini?

	il sacramento del battesimo	Non preparo i bambini per i sacramenti
	il sacramento della confessione	
	il sacramento dell' Eucaristia	
	il sacramento della cresima	

22. Quali sono i vantaggi di lavorare con la Catechesi del Buon Pastore/usando gli elementi della Catechesi del Buon Pastore?

	Pensiero indipendente
	Sviluppando i tuoi interessi
	Nessuna schematicità
	Silenzio
	Flessibilità
	Più facile assorbire contenuti religiosi
	Materiali adattati ai bisogni dei bambini
	Possibilità di focalizzare l'attenzione del bambino
	Ambiente adatto
	Apertura dei bambini
	Lavoro individuale
	Proprio lavoro del bambino
	Gioia del bambino
	Possibilità di scegliere un lavoro da un bambino
	Altro (per favore scrivi):

23. Per quali ragioni non conduci l'educazione religiosa/catechesi con il metodo della Catechesi del Buon Pastore?

	Mancanza atriium
	Mancanza materiali della Catechesi del Buon Pastore
	Non ho abbastanza conoscenza della Catechesi del Buon Pastore
	Altro (per favore scrivi):

24. Come viene utilizzato il programma per condurre l'educazione religiosa/catechesi?

25. I libri di testo sono usati durante l'educazione religiosa/catechesi?

	Se è sì, per favore, scrivi come:
	No.

26. Qual è la finalità dell'educazione religiosa/catechesi secondo te?

27. Quali sono i compiti fondamentali dell'educazione religiosa/catechesi secondo te?

28. Come svolgi i particolari compiti fondamentali di educazione religiosa/catechesi?

in gruppo 3-6 anni:	in gruppo 6-9 anni:	in gruppo 9-12 anni:	Altro: (per favore scrivi come):

29. Qual è la finalità dell'educazione cosmica secondo te?

30. Quali sono i compiti di educazione cosmica secondo te?

31. Come svolgi i vari compiti dell'educazione cosmica?

in gruppo 3-6 anni	in gruppo 6-9 anni	in gruppo 9-12 anni	Altro (per favore scrivi come):

32. In che modo il bambino viene introdotto nel mondo dei valori morali nell'educazione cosmica?

in gruppo 3–6 anni	in gruppo 6–9 anni	in gruppo 9–12 anni	Altro (per favore scrivi):

33. Quali elementi/materiali di educazione cosmica usati per trasmettere contenuti religiosi?

	Mappamondo
	Storia del pane
	Catena del tempo
	Mappa
	L'aspetto di un uomo
	Creazione del mondo
	Religioni del mondo
	Sviluppo della civiltà
	Sviluppo vegetale
	Nastro temporale
	Altro (per favore scrivi quali):
	Non uso alcuno elemento / materiale di educazione cosmica alla trasmissione di contenuti religiosi.

34. Quali implicazioni l'educazione cosmica dà all'educazione religiosa?

35. Informazioni complementari:

Commenti, suggerimenti:

Aneks II

Wywiad z ks. Danielem Saottinim, dyrektorem Krajowego Biura ds. Nauczania Religii Katolickiej przy Konferencji Episkopatu Włoch

- a. Jakie są aktualne dokumenty regulujące nauczanie religii katolickiej we Włoszech?
- b. Czy istnieje osobny program do nauczania religii katolickiej dla placówek Montessori?
- c. Jaki jest stosunek Kościoła we Włoszech do wychowania religijnego Sofii Cavalletti zwanego Katechezą Dobrego Pasterza?

Spis tabel

Tabela 1. Grupy ankietowanych nauczycieli w Polsce	102
Tabela 2. Grupy ankietowanych nauczycieli we Włoszech	102
Tabela 3. Staż pracy ankietowanych w placówce Montessori	103
Tabela 4. Wykształcenie nauczycieli	104
Tabela 5. Ukończone kursy z pedagogiki Montessori i Katechezy Dobrego Pasterza przez nauczycieli	106
Tabela 6. Znajomość języków obcych wśród polskich nauczycieli	108
Tabela 7. Liczba i rodzaje placówek, w których pracują ankietowani . . .	109
Tabela 8. Liczba i rodzaje grup wiekowych, w jakich uczą nauczyciele . .	110
Tabela 9. Nauczyciele prowadzący Katechezę Dobrego Pasterza w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech	116
Tabela 10. Tygodniowy rozkład zajęć z Katechezy Dobrego Pasterza w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech	118
Tabela 11. Miejsce prowadzenia Katechezy Dobrego Pasterza w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech	119
Tabela 12. Materiały znajdujące się w kąciку religijnym	120
Tabela 13. Powody stosowania lekcji ciszy podczas zajęć z Katechezy Dobrego Pasterza	121
Tabela 14. Tematy i prezentacje należące do Katechezy Dobrego Pasterza	124

Tabela 15. Prowadzenie przygotowania uczniów do sakramentów przez nauczycieli stosujących Katechezę Dobrego Pasterza w Polsce i we Włoszech	131
Tabela 16. Programy i podręczniki stosowane przez nauczycieli podczas Katechezy Dobrego Pasterza	133
Tabela 17. Znajomość wśród nauczycieli prowadzących Katechezę Dobrego Pasterza głównego celu katechezy	135
Tabela 18. Znajomość wśród nauczycieli prowadzących Katechezę Dobrego Pasterza podstawowych zadań katechezy	136
Tabela 19. Sposób prowadzenia lekcji religii katolickiej przez pozostałych nauczycieli religii w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech	140
Tabela 20. Tygodniowy rozkład zajęć klasycznej lekcji religii oraz z elementami Katechezy Dobrego Pasterza w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech	142
Tabela 21. Miejsce prowadzenia klasycznej lekcji religii oraz z elementami Katechezy Dobrego Pasterza w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech	143
Tabela 22. Przygotowanie uczniów do sakramentów przez nauczycieli religii pracujących według klasycznego modelu lekcji religii oraz z elementami Katechezy Dobrego Pasterza w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech	152
Tabela 23. Programy i podręczniki stosowane przez nauczycieli religii prowadzących lekcję religii w sposób klasyczny oraz z elementami Katechezy Dobrego Pasterza	156
Tabela 24. Główny cel katechezy zdaniem nauczycieli religii uczących według klasycznego sposobu oraz wykorzystujących elementy Katechezy Dobrego Pasterza w placówkach montessoriańskich w Polsce i we Włoszech	158
Tabela 25. Podstawowe zadania katechezy według nauczycieli religii uczących według klasycznego sposobu oraz wykorzystujących elementy Katechezy Dobrego Pasterza w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech	159

Tabela 26. Elementy wychowania religijnego i ich brak
w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech 165

Tabela 27. Materiały znajdujące się w kąciku religijnym
w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech, gdzie nie
prowadzi się osobnych zajęć z nauczania religii 166

Spis wykresów

Wykres 1. Liczba i rodzaje grup wiekowych, w jakich uczą nauczyciele religii w Polsce i we Włoszech	111
Wykres 2. Dostęp do atrium/kąćka religijnego poza lekcją religii w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech	121
Wykres 3. Wykorzystywanie lekcji ciszy w ramach Katechezy Dobrego Pasterza w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech	122
Wykres 4. Prezentacje używane podczas Katechezy Dobrego Pasterza w montessoriańskich placówkach przez nauczycieli w Polsce i we Włoszech	128
Wykres 5. Inne pomoce stosowane przez nauczycieli prowadzących Katechezę Dobrego Pasterza w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech do przekazu treści religijnych	129
Wykres 6. Zalety stosowania metody Katechezy Dobrego Pasterza w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech	132
Wykres 7. Wykorzystywanie lekcji ciszy przez nauczycieli religii podczas klasycznej lekcji religii oraz z elementami Katechezy Dobrego Pasterza w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech	144
Wykres 8. Wykorzystywane prezentacje z Katechezy Dobrego Pasterza przez nauczycieli religii w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech	146
Wykres 9. Inne pomoce stosowane przez katechetów podczas klasycznej lekcji religii oraz z elementami Katechezy Dobrego Pasterza w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech do przekazu treści religijnych	150

Wykres 10. Zalety stosowania elementów Katechezy Dobrego Pasterza na lekcji religii w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech	153
Wykres 11. Powody niewykorzystywania całej metody lub elementów Katechezy Dobrego Pasterza przez nauczycieli religii w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech	154

Spis treści

Abstrakt	5
Wykaz skrótów	7
Wstęp	9
1. Nauczanie religii w dokumentach katechetycznych Kościoła katolickiego	15
1. Nauczanie religii w dokumentach katechetycznych Kościoła powszechnego	16
2. Nauczanie religii w dokumentach katechetycznych Kościoła w Polsce	25
3. Nauczanie religii w dokumentach katechetycznych Kościoła we Włoszech	34
2. Koncepcja wychowania religijnego dziecka według Marii Montessori i Sofii Cavalletti	53
1. Historia rozwoju wychowania religijnego Marii Montessori i Sofii Cavalletti we Włoszech i w Polsce	54
2. Rozwój duchowo-religijny dziecka w ujęciu Marii Montessori i Sofii Cavalletti	66
3. Otoczenie i jego aspekty według Marii Montessori i Sofii Cavalletti	76
3. Metodologia badań własnych	91
1. Opis metody i techniki badawczej	95
2. Czas, miejsce i sposób przeprowadzenia badań	98
3. Charakterystyka respondentów ankiety	101

4. Sposoby prowadzenia nauczania religii katolickiej	
w montessoriańskich placówkach w Polsce i we Włoszech	113
1. Katecheza Dobrego Pasterza	114
2. Elementy Katechezy Dobrego Pasterza w klasycznej lekcji	
religii	139
3. Elementy wychowania religijnego w ramach edukacji	
kosmicznej	163
5. Wnioski i postulaty działań katechetycznych	171
1. Katecheza Dobrego Pasterza w porównaniu z klasyczną	
lekcją religii	171
2. Zalety i wady Katechezy Dobrego Pasterza	173
3. Perspektywy rozwoju Katechezy Dobrego Pasterza w Polsce	
i we Włoszech	177
Zakończenie	183
Bibliografia	189
I. Źródła	189
II. Literatura przedmiotu	192
III. Literatura pomocnicza	200
Aneks I	205
Kwestionariusz ankiety	205
Aneks II	229
Wywiad z ks. Danielem Saottinim, dyrektorem Krajowego	
Biura ds. Nauczania Religii Katolickiej przy Konferencji	
Episkopatu Włoch	229
Spis tabel	231
Spis wykresów	235



Uniwersytet Papieski
Jana Pawła II
w Krakowie

