

Konstruowanie narracyjnej tożsamości religijnej dziecka w koncepcji Sofii Cavalletti elementem edukacji inkluzyjnej

Abstrakt: Człowiek w toku życia konstruuje swoją tożsamość w relacji z rzeczywistością i innymi ludźmi, odkrywa siebie jako byt uwikłany w kategorię czasowości, dąży też w kierunku odkrywania wartości oraz sensu własnego życia i działania. Celem artykułu jest zasygnalizowanie założeń filozoficznych, psychologicznych i pedagogicznych, wskazujących jako integralną całość na pewne prawidłowości, które powinny być wprowadzone do procesu edukacji religijnej, odwołującej się do kategorii narracji i konstruktywizmu.

Zmiana interpretacyjna koncepcji człowieka, w której zakłada się podmiotowość jednostki, jej ciągłą zmianę w stawaniu się osobą oraz aktywność w konstruowaniu własnego rozwoju, relacji z innymi i zmieniającym się światem, wytycza również nowe kierunki przemian we współczesnej edukacji, w tym religijnej. Podstawą podmiotowości, a zarazem celem edukacji jest rozwój człowieka jako osoby wraz z jego wolnym *ja*. Samookreślanie, kształtowanie tożsamości własnego *ja* odbywa się we współdziałaniu z rzeczywistością, którą człowiek sam współokreśla i równocześnie wtórnie na nią oddziałuje. Nadawanie znaczenia *ja* osoby warunkuje przyszłe jego działania. Zrozumienie siebie i świata wynika z przyjęcia dwóch pewników: egzystencji wypowiedzianej w imieniu swojej grupy, z którą się identyfikuje, oraz egzystencji indywidualnego punktu widzenia tych wypowiedzi. Egzemplifikacją kategorii narracji i konstruktywizmu w edukacji religijnej, która może być propozycją edukacji inkluzyjnej, jest włoska koncepcja Sofii Cavalletti, której wybrane założenia są przedmiotem powyższej analizy.

Słowa kluczowe: edukacja religijna, inkluzja, koncepcja wychowania religijnego Sofii Cavalletti, konstruktywizm, narracja, pedagogika Marii Montessori

Artykuł stanowi fragment szerszych badań¹ i dotyczy czterech ściśle ze sobą powiązanych aspektów: teorii konstruktywizmu, kategorii narracji, tożsamości

¹ Artykuł stanowi fragment przygotowywanej rozprawy habilitacyjnej: B. Surma, *Koncepcja wychowania religijnego dziecka w myśli pedagogicznej Sofii Cavalletti. Geneza, założenia teoretyczne i recepcja*, Kraków 2017.

religijnej i koncepcji Sofii Cavalletti. Przedstawienie ich wiąże się z podstawami filozoficznymi, psychologicznymi, teologicznymi i pedagogicznymi, na których opiera się edukacja religijna dziecka w wieku od trzeciego do dwunastego roku życia w omawianej koncepcji, powstałej w Rzymie na początku lat pięćdziesiątych ubiegłego wieku. Obecnie znana jako „Katecheza Dobrego Pasterza”, jest realizowana w wielu państwach na całym świecie, a od dwudziestu lat również w Polsce². Jej pedagogiczne założenia opierają się na zasadach opracowanych przez Marię Montessori³, włoską lekarkę żyjącą w latach 1870–1952⁴.

Celem artykułu jest przybliżenie wybranych aspektów edukacji religijnej dziecka Cavalletti ukierunkowanych na narracyjne konstruowanie tożsamości, które może stanowić propozycję dla wychowania inkluzyjnego. Wyzwania współczesnego świata, w tym zjawisko globalizacji, integracji europejskiej i transformacji ustrojowej, wymuszają potrzebę wprowadzania nowych lub innych niż dotychczas rozwiązań edukacyjnych. Zwraca się uwagę, że w kontekście wielokulturowości istotne jest kształtowanie własnej tożsamości w odniesieniu do wartości rodzimych⁵. Ponieważ elementem kultury, oprócz języka, tradycji i norm zachowania, jest też religia, należy w edukacji uwzględnić kształtowanie tożsamości religijnej. Współczesna edukacja ma „ukształtować człowieka dojrzałego, świadomego własnej tożsamości kulturowej opartej na rdzennych wartościach i akceptującego odmienność kulturową w najbliższym otoczeniu”⁶. W takim znaczeniu edukacja religijna ma charakter inkluzyjny, kształtuje bowiem postawę tolerancji, zrozumienia i akceptacji „inności”, dialogu i pokoju⁷.

Poniższe rozważania są próbą udzielenia odpowiedzi na pytanie: na czym polega konstruowanie narracyjnej tożsamości religijnej dziecka w koncepcji Cavalletti?

W tym celu przedstawię najpierw wybrane definicje kategorii narracji oraz założenia kształtowania tożsamości w ujęciu dwóch wybranych filozofów: Martina Heideggera i Paula Ricoeura. Stanowią one podstawę do rekonstrukcji teorii edukacji religijnej dziecka Cavalletti. Zagadnienie to jest dość szerokie,

² S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka w wieku od 6 do 12 lat. Opis doświadczenia*, Kraków 2003, s. 15.

³ Zob. B. Surma, *Formacja religijna dziecka a rola dorosłego w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori na przykładzie „Katechez Dobrego Pasterza” Sofii Cavalletti*, „Paedagogia Christiana” 2009, nr 1, s. 147–159.

⁴ Na temat założeń teoretycznych tej koncepcji zob. B. Surma, *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, Łódź 2008.

⁵ Zob. J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009.

⁶ B. Surma, *Wychowanie religijne dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym wobec wyzwań współczesnego świata*, [w:] *Nowe wyzwania i perspektywy dla wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*, red. B. Surma, Kraków 2012, s. 209.

⁷ Zob. B. Surma, *Edukacja międzykulturowa a wychowanie dla pokoju w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2010, nr 1–2, s. 24–34.



dlatego skupię się tylko na realizacji jednego z trzech obszarów wyprowadzonych z kategorii narracji i konstruowania tożsamości według wskazanych filozofów, a mianowicie na „byciu-w-świecie”.

Narracyjny wymiar kształtowania tożsamości religijnej

Kategoria narracji, przechodząc z teorii literatury na grunt innych dyscyplin naukowych, stopniowo uzyskuje status uniwersalności oraz ogólniejszą definicję. Jest ona najczęściej traktowana jako reprezentacja (świata) i autoprezentacja (przedstawienie podmiotowe) związane zawsze z aspektem komunikacyjnym (wymiar społeczny). Narracja ujmowana jest też jako struktura poznawcza (wskazująca na sposób rozumienia świata, wyrażająca czasowość bycia wraz z właściwościami dynamicznymi i historycznymi) lub jako struktura wiedzy. Takie ujęcie ukierunkowuje działania na konstruowanie tożsamości.

Narracyjne konstruowanie tożsamości wiąże się między innymi z filozofią Heideggera i jego „czasującym rozumieniem” oraz kategorią świata i „bycia-w-świecie”. Co prawda Heidegger nie używa pojęcia narracji, ale została ona wyprowadzona z ontologicznych rysów *Dasein*, a zwłaszcza z kategorii rozumienia i czasowości oraz kategorii świata i „bycia-w-świecie”. Heidegger dostrzega ontologiczną różnicę między tym, co jest – *bytem* (*das Seiende*), a byciem (*das Sein*). Twierdzi, że: „Niedefiniowalność bycia nie zwalnia od [obowiązku] pytania o jego sens, lecz właśnie do tego wzywa”⁸. *Dasein* to inaczej byt stanowiący punkt wyjścia pytania o tak zwane bycie: „byt, którym my sami jesteśmy i którego bycie ma, między innymi, możliwość zapytania, ujmujemy terminologicznie jako jestestwo”⁹. Bycie dla bytu jest problemem, który jednak umie wyjaśnić i dlatego może być zrozumiane, może być dostępne i ujawnione. To rozumienie jest procesem, który zmierza do wykraczania poza siebie, i umożliwia kontakt z innymi bytami. To przekraczanie bytu ku byciu dzięki możliwości rozumienia bycia staje się egzystencją. *Dasein* „jest nieokreślone w swych właściwościach, jest tylko swą własną możliwością”¹⁰. To prowadzi do wniosku, że człowiek w toku życia tworzy sens własnego bycia, konstytuuje sens bycia tego, co go otacza oraz sens świata¹¹.

⁸ M. Heidegger, *Bycie i czas*, Warszawa 1994, s. 6.

⁹ Tamże, s. 11.

¹⁰ B. Baszczak, *Tożsamość człowieka a pojęcie narracji*, „Analiza i Egzystencja” 2013, nr 23, s. 132.

¹¹ Zob. K. Michalski, *Heidegger i filozofia współczesna*, Warszawa 1978, s. 36.



Człowiek konstruuje zatem swoją tożsamość w procesie samorozumienia (autonarracji) przebiegającym w trzech horyzontach czasowych. Charakter narracyjny procesu samorozumienia uwidacznia się w jego wewnętrznej strukturze związanej z nadawaniem znaczeń z uwzględnieniem perspektywy czasu: przeszłości, czyli w dotychczasowych dziejach życia bohatera, w jego planach, podejmowanych decyzjach, czynach i skutkach, terażniejszości, która zawsze odsyła do przeszłości, ale jednocześnie wybiega w przyszłość¹². W terażniejszości bohater projektuje plan przyszłych działań, określa cele, oceniając te zdarzenia, które już minęły. Ta trójwymiarowa czasowość rozumienia siebie pozwala nadawać sens własnemu życiu (byciu), a odkrywanie, że jest on częścią większej całości bądź pewnego układu odniesień sprzyja konstytuowaniu sensu bycia tego, co go otacza.

O tożsamości narracyjnej, która konstytuuje człowieka, pisze również Ricoeur¹³. Rozróżnia on dwa sposoby pojmowania tożsamości: identyczność (co to jest?), tożsamość tego, co jednakowe (łac. *idem*, ang. *same*), i osobowość (kim jestem?)¹⁴ lub inaczej tożsamość siebie samego (łac. *ipse*, ang. *self*)¹⁵.

Tożsamość narracyjna, jako stadium pośrednie i mediacyjne, łączy te dwie postaci tożsamości. Związana jest ona z tworzeniem opowieści, ale również kształtuje się w perspektywie czasowości jako ciągłość *ja* w czasie¹⁶. To oznacza, że zachodzi wzajemność między narracyjnością a czasowością. Ricoeur pisze, że „czas staje się czasem ludzkim, jeśli jest narracyjnie wyartykułowany, a opowieść zyskuje swoje znaczenie, gdy staje się warunkiem czasowej egzystencji”¹⁷. Inaczej mówiąc, to, co jest opowiadane, zdarza się w czasie, rozwija się w czasie i jednocześnie może być wyartykułowane w akcie opowiadania.

W celu idealnego poznania siebie należy przejść przez zrozumienie i poznanie rzeczy, innych i świata. Ricoeur twierdzi jednak, że „*Ja* poszukujące siebie nie jest nigdy w bezpośrednim kontakcie ze światem, ale ze śladami i znakami, przez które świat znaczy swoją obecność”¹⁸. To zrozumienie, po pierwsze, związane jest z procesem interpretacji, po drugie – odnosi się do znaków. Każda rzecz coś oznacza, zatem to ona powinna móc objawić swoje znaczenie.

Rozumienie człowieka jako bytu wyposażonego w określone właściwości zostało zastąpione pojęciem bytu, który rozwija się w czasie. Zmiana tego

¹² A. Burzyńska, *Idee narracyjności w humanistyce*, [w:] *Narracja. Teoria i praktyka*, red. B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro, Kraków 2008, s. 31.

¹³ Zob. P. Ricoeur, *Czas i opowieść. Intryga i historyczna opowieść*, t. 1, Kraków 2008.

¹⁴ Zob. D. Villepelet, *Pojęcie narracyjności u Paula Ricoeura „Opowiadanie jest żywym wyrazem żywego doświadczenia”*, [w:] *Narracyjny wymiar edukacji chrześcijańskiej*, red. A. Królikowska, Kraków 2012, s. 27.

¹⁵ P. Ricoeur, *Czas i opowieść*, dz. cyt. oraz J. Marzec, *Dyskurs. Tekst. Narracja. Szkice o kulturze ponowoczesnej*, Kraków 2002, s. 56.

¹⁶ P. Ricoeur, *Filozofia osoby*, Kraków 1992, s. 40–41.

¹⁷ P. Ricoeur, *Czas i opowieść*, t. 1, dz. cyt., s. 83.

¹⁸ D. Villepelet, *Pojęcie narracyjności u Paula Ricoeura*, dz. cyt., s. 34.



paradygmatu pozwoliła na przejście z substancjalnego do dynamicznego ujęcia podmiotu. Tożsamość zatem nie jest dana, lecz konstruowana w toku narracji i autonarracji jako doświadczanie siebie, świata i znaczących innych. Jest to proces dynamiczny, rozwija się w czasie, a domeną podmiotowości jest stanie się i ciągła przemiana związana również z uczestnictwem w zmiennych okolicznościach historycznych i kulturowych określana jako „usytuowanie”¹⁹.

Ricoeur wiąże podmiotowość człowieka z czterema rodzajami uzdolnień. Są to: zdolność do mówienia i działania, przeżywania cierpienia oraz opowiadania o sobie prawdziwych i zrozumiałych historii²⁰. Zdolności te w różnym stopniu powinny być uwzględniane w holistycznym ujęciu procesu edukacyjnego dziecka. W konstruktywistycznym modelu akcentuje się obecnie potrzebę odniesienia do zdolności tworzenia narracji i autonarracji oraz stwarzania okazji do ich kreowania. W edukacji religijnej Cavalletti zwraca natomiast uwagę na potrzebę wprowadzania dzieci w świat symboli i znaków. Treści, które są im przekazywane – oparte na wybranych tekstach biblijnych (narracja, historia) i znakach liturgicznych – wprowadzają je w rzeczywistość transcendentną, ukrytą w znakach i symbolach stworzonych przez człowieka na przestrzeni dziejów²¹. Opracowana przez nią dydaktyka symbolu-znaku²² uwzględnia możliwości percepcyjne dzieci oraz proces uczenia się zaproponowany przez Jerome’a S. Brunera od etapu enaktywnego (czynnościowego), przez ikoniczny (obrazowy), do symbolicznego²³.

Założenia teoretyczne edukacji religijnej Sofii Cavalletti

Na podstawie analizy przedstawionych założeń filozoficznych i ich porównania z koncepcją Cavalletti stwierdzam, że dla kształtowania narracyjnej tożsamości religijnej istotne jest:

1. pojęcie bycia-w-świecie – budowanie wielowymiarowej relacji, odkrywanie podmiotowości, wolności, rozumienie własnego bytu jako wykraczanie poza siebie z możliwością nawiązywania kontaktu z innymi bytami, nadawanie sensu własnemu życiu oraz otaczającej człowieka rzeczywistości;

¹⁹ A. Burzyńska, *Idee narracyjności w humanistyce*, dz. cyt., s. 33.

²⁰ Por. P. Ricoeur, *O sobie samym jako innym*, Warszawa 2003, s. 40–41.

²¹ Zob. B. Surma, *Historia i pamięć w biblijno-liturgicznym przekazie katechetycznym w koncepcji Sofii Cavalletti*, „Ruch Biblijny i Liturgiczny” 2012, nr 4, s. 327–344.

²² Zob. 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.

²³ J. S. Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, Warszawa 1974, s. 80.



2. zrozumienie kategorii czasowości – historii świata i człowieka opowiedzianej w Biblii;
3. znaczenie symbolu/znaku w narracyjnym wymiarze edukacji religijnej.

Podstawą konstruowania narracyjnej tożsamości w koncepcji Cavalletti są potrzeby religijne dziecka i dostrzeżenie jego naturalnej zdolności rozumienia transcendencji, którą można określić mianem zdolności metafizycznej²⁴.

Bycie-w-świecie to szukanie odpowiedzi na pytanie o własną tożsamość w kontekście świata materialnego, społecznego i transcendentnego. W edukacji religijnej zaproponowanej przez Cavalletti „bycie” to przede wszystkim życie w relacji, które wynika z potrzeby „bycia kochanym”, „bycia czymś dzieckiem”²⁵. Na tę naturalną potrzebę odpowiada Bóg, który jest Miłością. Dziecko, które dąży do zaspokojenia potrzeby miłości i przynależności, szuka jej nie tylko w relacjach z najbliższymi osobami z otoczenia, lecz także jest otwarte na nawiązanie więzi z Bogiem.

W edukacji religijnej bycie-w-świecie rozpatrywane jest w kontekście przymierza, które w Biblii ukazywane jest jako dążenie Boga do pokojowej relacji z ludźmi i całym wszechświatem. Relacja w tym wymiarze oznacza jedność i harmonię na wszystkich płaszczyznach: między ludźmi i światem, ziemią i niebem. Dążenie całego wszechświata (kosmosu) do jedności i pokoju jest rzeczywistością obiektywną, dlatego stanowi podstawę dla edukacji nie tylko religijnej.

Bycie-w-świecie w pierwszym etapie jest kształtowaniem własnej tożsamości i nabywaniem umiejętności współpracy w i ze środowiskiem społecznym, nawiązywaniem relacji. W następnym etapie w konfrontacji z szerszą rzeczywistością dziecko ma możliwość nadawania sensu swoim działaniom. Istotne jest by była ona powiązana z refleksją na temat więzi, harmonii, pracy ludzi na tle historii ludzkości.

Edukacja religijna natomiast ukazuje tę historię w świetle Bożego planu. Zaprasza człowieka do współpracy w tworzeniu pokoju nie tylko w wymiarze horyzontalnym, lecz także wertykalnym. Człowiek wchodzi w historię, która zmierza do pewnego celu i dlatego nie ma dwóch oddzielnych rzeczywistości określanych jako historia świecka i historia święta, które toczą się równolegle. Są one ze sobą wzajemnie splecione i stanowią podstawę do nadawania sensu życia, sensu otaczającej człowieka rzeczywistości i sensu świata²⁶.

²⁴ S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka. Doświadczenia z dziećmi w wieku od 3 do 6 lat*, Kraków 2001, s. 52.

²⁵ E. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 2000, s. 257-258.

²⁶ S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka w wieku od 6 do 12 lat*, dz. cyt., s. 74 oraz *Sobór Watykański II, Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym*, „Gaudium et spes”, 7.12.1965, nr 3, s. 11.



Wielowątkowość kategorii bycia-w-świecie wymaga pewnego uściślenia i dostosowania do celu edukacji religijnej i rozwoju dziecka. Na pierwszy plan wysuwa się aspekt „życia w relacji”, które jest wpisane w naturę człowieka²⁷. „Bycie” oznacza rozumienie siebie i otaczającej rzeczywistości. Konstytuuje się ono w kontakcie ze światem społeczno-materialnym i duchowym w trakcie negocjowania znaczeń i przekazu kulturowego. Nawiazywanie osobowej relacji z Bogiem jest nadrzędnym celem katechezy, który realizowany jest stopniowo przy zachowaniu zasady „wierności Bogu” i „wierności człowiekowi”²⁸. W przypadku Katechezy Dobrego Pasterza „wierność Bogu” dotyczy doboru treści doktrynalnych w nurcie katechezy chrystocentryczno-trynitarnej, wspierającej potrzeby duchowe dziecka i uwzględniające jego możliwości percepcyjne zgodnie z zasadą „wierności człowiekowi”. Całe przesłanie ukierunkowane jest na przymierze, czyli na relację między Bogiem a człowiekiem, które jest odkrywane w bezpośrednim kontakcie z tekstami biblijnymi i liturgią. Przydatną metodą, która stworzyła Cavalletti, jest metoda znaków i przypowieści wprowadzająca dziecko w język, który ma szczególne znaczenie w konstruowaniu narracyjnej tożsamości.

Kształtowanie tożsamości religijnej, bazującej na historii i liturgii, wprowadza dzieci w obiektywną rzeczywistość, pozwala im odkrywać sens własnego bycia oraz tego, co ich otacza w kontekście czasowości. Konstruowanie wiedzy w tym przypadku polega na refleksji, interpretacji i konfrontacji rzeczywistości opisywanej w tekstach biblijnych i przeżywanej w liturgii z realnym doświadczeniem dziecka. W ten sposób w procesie edukacyjnym, opartym na narracji i dyskursie, dochodzi do wzajemnego uzupełniania się wiedzy osobistej i społecznej wychowanków.

Całościowe przedstawianie historii, będącej historią przymierza, staje się podstawą dla wychowania moralnego w koncepcji Cavalletti. Historia ta mierza w określonym kierunku i rozwija się według planu, którym kieruje Bóg. Jest miejscem, do którego zaprasza On człowieka i się z nim spotyka, by zawrzeć przymierze. Wydarzenia w związku z tym są ze sobą połączone, składają się na historię, której sens jest znany. Jest to urzeczywistnianie się miłości Boga do człowieka. Kształtowanie tożsamości religijnej polega na zrozumieniu, że terażniejszość, w której żyje (doświadcza jej), jest częścią tejże historii, a ta jest wszechogarniająca. Świadomość bycia częścią historii pozwala przejść od indywidualizmu do przynależności i w ten sposób pokonywana jest tendencja indywidualistyczna. Historia ze swoją kategorią czasowości prowadzi do refleksji natury etycznej i wychowania moralnego.

²⁷ Więcej na temat relacji: B. Surma, „*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.

²⁸ O tych zasadach pisze między innymi Zbigniew Marek (zob. *Bóg w przedszkolu i szkole*, red. Z. Marek, Kraków 2000).



Konkluzja

W odniesieniu do konstruktywizmu, rozumianego jako teoria wiedzy i uczenia się, która opisuje to „jak się wie, jak i to, w jaki sposób dochodzi się do wiedzy”²⁹, w koncepcji Cavalletti odnajdujemy następujące elementy:

- proces uczenia się jest konstruowaniem nowych modeli i reprezentacji świata za pomocą narzędzi kulturowych i symboli oraz negocjowania znaczeń w kręgu społeczno-kulturowym (kontakt bezpośredni z Pismem świętym, wprowadzenie w język biblijny i liturgiczny, odkrywanie znaczenia historii, sensu własnego życia na tle historii);
- ścieranie się informacji między tymi już istniejącymi, osobistymi, a tymi docierającymi z zewnątrz³⁰ (dialog, metoda znaku i przypowieści pozwala na odwoływanie się do wiedzy uprzedniej oraz do procedur narracyjnych, które sprzyjają łączeniu znaczeń osobistych i publicznych wraz z odwoływaniem się do logicznej analizy pojęć naukowych).

Proces uczenia, opierający się na konstruowaniu wiedzy, jest procesem porządkowania własnych doświadczeń, wyrażania ocen i aktywnego włączania się w nowe sytuacje w realnym życiu w celu zrozumienia siebie i świata. Wszystkie te elementy składają się na edukację inkluzywną.

Bibliografia:

- Baszczak B., *Tożsamość człowieka a pojęcie narracji*, „Analiza i Egzystencja” 2013, nr 23.
- Bóg w przedszkolu i szkole, red. Z. Marek, Wydaw. WAM, Kraków 2000.
- Bruner J. S., *W poszukiwaniu teorii nauczania*, przekł. E. Krasińska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1974.
- Burzyńska A., *Idee narracyjności w humanistyce*, [w:] *Narracja. Teoria i praktyka*, red. B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Cavalletti S., *Potencjał duchowy dziecka. Doświadczenia z dziećmi w wieku od 3 do 6 lat*, przekł. K. Stopa, Wydaw. WAM, Kraków 2001.
- Cavalletti S., *Potencjał duchowy dziecka w wieku od 6 do 12 lat. Opis doświadczenia*, przekł. K. Stopa, Wydaw. WAM, Kraków 2003.
- Dylak S., *Konstruktywizm jako inna perspektywa patrzenia na edukację*, [w:] *Uczeń w centrum działań edukacyjnych katechety*, red. D. Jackowiak, J. Szpet, Wydział Teologiczny Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2000, s. 35–43.

²⁹ S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak, Warszawa 2000, s. 3, www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf [10.01.2014.].

³⁰ Por. S. Dylak, *Konstruktywizm jako inna perspektywa patrzenia na edukację*, [w:] *Uczeń w centrum działań edukacyjnych katechety*, red. D. Jackowiak, J. Szpet, Poznań 2000, s. 35–43.



- Dylak S., *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa 2000, www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf [10.01.2014.].
- Erikson E., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, przekł. P. Hejmej, Rebis, Poznań 2000.
- Heidegger M., *Bycie i czas*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Marzec J., *Dyskurs. Tekst. Narracja. Szkice o kulturze ponowoczesnej*, Impuls, Kraków 2002.
- Michalski K., *Heidegger i filozofia współczesna*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1978.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Ricoeur P., *Czas i opowieść. Intryga i historyczna opowieść*, t. 1, przekł. M. Frankiewicz, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Ricoeur P., *Filozofia osoby*, przekł. M. Frankiewicz, Wydaw. Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1992.
- Ricoeur P., *O sobie samym jako innym*, przekł. B. Chełstowski, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Sobór Watykański II, *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym* „*Gaudium et spes*”, 7.12.1965, nr 3.
- Surma B., *Edukacja międzykulturowa a wychowanie dla pokoju w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori*, „*Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*” 2010, nr 1–2.
- Surma B., *Formacja religijna dziecka a rola dorosłego w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori na przykładzie „Katechezy Dobrego Pasterza” Sofii Cavalletti*, „*Paedagogia Christiana*” 2009, nr 1.
- Surma B., *Historia i pamięć w biblijno-liturgicznym przekazie katechetycznym w koncepcji Sofii Cavalletti*, „*Ruch Biblijny i Liturgiczny*” 2012, nr 4.
- Surma B., *Język biblijny – etapy wprowadzania dzieci do odczytywania znaków*, [w:] *Język oknem na świat – edukacja językowa w pedagogice Marii Montessori*, red. M. Miksza, Palatum, Łódź 2015.
- Surma B., *Koncepcja wychowania religijnego dziecka w myśli pedagogicznej Sofii Cavalletti. Geneza, założenia teoretyczne i recepcja*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydaw. WAM, Kraków 2017.
- Surma B., *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, Palatum, Łódź 2008.
- Surma B., *Wychowanie religijne dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym wobec wyzwań współczesnego świata*, [w:] *Nowe wyzwania i perspektywy dla wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*, red. B. Surma, Akademia Ignatianum, Wydaw. WAM, Kraków 2012.
- Surma B., *„żyć w relacji” podstawą wychowania religijnego w koncepcji Sofii Cavalletti*, [w:] *Edukacja w systemie Marii Montessori – wychowaniem do wartości*, red. M. Miksza, Palatum, Łódź 2014.
- Villepelet D., *Pojęcie narracyjności u Paula Ricoeura*. „*Opowiadanie jest żywym wyrazem żywego doświadczenia*”, [w:] *Narracyjny wymiar edukacji chrześcijańskiej*, red. A. Królikowska, Akademia Ignatianum, Wydaw. WAM, Kraków 2012.



Constructing the narrative of religious identity of the child in the concept of Sofia Cavalletti as a part of inclusive education

Abstract: Man in the course of his life constructs its identity in the relationship with reality and other people, he finds himself as being involved in the category of temporality, and he is also striving towards discovering the value and meaning of his own life and activity. The purpose of this article is to signal the philosophical, psychological and pedagogical assumptions that show some patterns which should be made to the process of religious education, referring to the category of narrative and constructivism.

Changing interpretive concept of man, which assumes the subjectivity of the individual, his continuous change in becoming the person and activity in the construction of his own development, relationships with others and changing world also sets new directions of changes in modern education, including religious. The basis of subjectivity, and also the aim of education is the development of man as a person, together with his free „self”. Self-determination, identity formation of own „self” takes place in cooperation with the reality that man himself codetermines and at the same time he affects it secondarily. Giving meaning of „self” determines the future of peoples’ operations. Understanding yourself and the world is the result of the adoption of two certainties: the existence of speaking for the group with which one is identified and existence of individual point of view of these statements. The exemplification of the category of narrative and constructivism in religious education, which may be proposed as an inclusive education, is an Italian concept of Sofia Cavalletti. Some chosen assumptions of this concept are examined above.

Keywords: constructivism, inclusion, narrative religious education, pedagogy of Maria Montessori, religious education concept of Sofia Cavalletti

