

Krystyna Heland-Kurzak

# Dziecięca kreacja obrazu Boga i religijności

PERSPEKTYWA  
PEDAGOGICZNA



WYDAWNICTWO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

# Dziecięca kreacja obrazu Boga i religijności

PERSPEKTYWA  
PEDAGOGICZNA



Krystyna Heland-Kurzak

# Dziecięca kreacja obrazu Boga i religijności

PERSPEKTYWA  
PEDAGOGICZNA



Recenzował  
*Ks. prof. dr hab. Kazimierz Misiaszek*

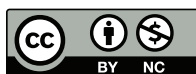
Projekt okładki  
*Rafał Bielski*

Redakcja  
*Magdalena Orczykowska*

Korekta  
*Hanna Cieśla*

Copyright © by  
Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej  
Warszawa 2021

Publikacja finansowana przez  
Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej  
ze środków na działalność statutową



Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne 4.0 Polska

ISBN 978-83-66010-87-1

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej  
02-353 Warszawa, ul. Szczęśliwicka 40  
tel. 22 5893645  
e-mail: [wydawnictwo@aps.edu.pl](mailto:wydawnictwo@aps.edu.pl)

# Spis treści

<b>Wprowadzenie</b> .....	7
<b>Rozdział I. Dziecięca kreacja obrazu Boga i religijności</b> .....	11
1. Religijność i obraz Boga – ustalenia terminologiczne .....	12
2. Elementarne formy życia religijnego Émile’a Durkheima .....	15
3. Znaczenie religijności w ujęciu Maxa Webera .....	19
4. Religijność jako doświadczenie – William James .....	22
5. Fenomenologia religii Gerardusa van der Leeuwa .....	25
6. Koncepcja religijności Mircei Eliadego .....	27
7. Społeczne tworzenie rzeczywistości Petera L. Bergera i Thomasa Luckmanna .....	29
8. Religijność jako działanie społeczne .....	31
<b>Rozdział II. Problematyka religijności dziecka</b> .....	33
1. Religijność dziecka w ujęciu psychologicznym .....	35
2. Religijność dziecka w refleksji teologiczno-chrześcijańskiej .....	43
3. Dziecięca religijność i obraz Boga w badaniach psychopedagogicznych .	45
<b>Rozdział III. Teoretyczne ramy badań</b> .....	49
1. Wokół teorii konstruktywizmu w refleksji nad doświadczeniami dzieci	51
2. Doświadczenie jako kategoria w badaniach z dziećmi .....	54
3. Doświadczenie jako kategoria fenomenologiczna .....	56
4. Fenomenologia w badaniach religijnych .....	58
<b>Rozdział IV. Metodologiczne ramy badawcze</b> .....	61
1. Narracyjne kategorie badawcze .....	64
2. Przedmiot i problemy badawcze .....	67
3. Schemat metodologiczny .....	69
4. Organizacja badań .....	70

<b>Rozdział V. Dziecięcy obraz Boga w narracjach</b> . . . . .	73
1. Światy wizualizacji – wyobrażenia dzieci na temat Boga . . . . .	76
1.1. Definiowanie Boga w dziecięcych opisach . . . . .	76
1.2. Mieszkanie Boga . . . . .	84
2. Światy atrybutów – dziecięce przypisywanie cech . . . . .	89
<b>Rozdział VI. Kategorie dziecięcej sfery religijności</b> . . . . .	103
1. Światy interakcyjności – relacje między światem ziemskim i pozaziemskim . . . . .	106
1.1. Światy relacji . . . . .	106
1.2. Światy wpływów . . . . .	111
1.3. Światy wspólne . . . . .	121
2. Światy komunikacji – dziecięce sposoby kontaktu z Bogiem . . . . .	134
<b>Rozdział VII. Dziecięce podłoża religijności</b> . . . . .	155
1. Światy genealogii – źródła dziecięcej wiedzy . . . . .	156
1.1. Pochodzenie wiedzy o Bogu . . . . .	156
1.2. Rodzice jako źródło dziecięcej wiedzy o Bogu . . . . .	159
2. Światy kontekstualizacji w religijności dziecka . . . . .	163
2.1. Istotność Boga w oczach dzieci z różnych szkół . . . . .	163
2.2. Kościół jako przestrzeń praktyk religijnych . . . . .	167
<b>Zakończenie: dynamiczny wymiar dziecięcej duchowości</b> . . . . .	175
<b>Postulaty dla praktyki</b> . . . . .	179
<b>Bibliografia</b> . . . . .	181
<b>Spis tabel</b> . . . . .	198
<b>Spis wykresów</b> . . . . .	199

# Wprowadzenie

Podejście badawcze przedstawione w pracy ma charakter pedagogiczny, ale jego zakres, a w szczególności wykorzystywane pojęcia teoretyczne wykraczają poza dyscyplinę, a tym samym odwołują się do terminów przypisanych filozofii, psychologii, socjologii i teologii. Pierwszym ogniwem ramy teoretycznej prezentowanych badań jest fenomenologia religii. Teorię tę omówiono w kontekście chrześcijańskim w ujęciu Gerardusa van der Leeuwa (1978) oraz w świetle koncepcji aktów religijnych Niniana Smarta (1978). Te dwa podejścia uzupełniono fenomenologiczną kategorią doświadczenia w opisie Edmunda Husserla (1993). Drugim komponentem teoretycznym badań jest konstruktywizm pedagogiczny w ujęciu Jeana Piageta (1981), Lwa Wygotskiego (2006) i Jerome'a Brunera (1974). Na podstawie ustaleń tych trzech przedstawicieli konstruktywizmu przyjęto założenie o rzeczywistości, która odkrywana jest przez aktywne podmioty. Kreowanie rozumiane jest jako odkrywanie przez dzieci nowej rzeczywistości na podstawie zdobytej wiedzy i doświadczeń. Przy czym motywacja poznawania świata, jaką kierują się dzieci, może być rozumiana wewnętrznie (Piaget, 1981) lub zewnętrznie (Bruner, 1974; Wygotski, 2006).

Badania dotyczące dziecięcej kreacji obrazu Boga i religijności są aktualnie ważnym obszarem pedagogicznym, a ich celem jest poznanie dziecka i jego rozumienia rzeczywistości religijnej. Chociaż dziecięcą religijność można badać za pomocą rozmaitych aktów dziecięcej ekspresji, szczególnie plastycznej i językowej, to przedmiotem prezentowanych analiz stały się akty werbalne tworzone w sytuacji kierowanego wywiadu. Sformułowano dwa główne problemy badawcze. Pierwszy dotyczy próby odpowiedzi na pytanie, jaki obraz Boga ujawniają narracje dziecięce. Drugi odnosi się do pytania o to, co zawiera w sobie kategoria dziecięcej sfery religijności. Sformułowane w ten sposób problemy badawcze stały się podstawą do stworzenia szczegółowych pytań badawczych:

- Z jakiego obrazu dziecko korzysta podczas opisywania Boga?
- Jak dzieci opisują mieszkanie Boga?



- Jakie znaczenia nadają dzieci przymiotom Boga?
- Jaki wpływ ma kontekst kościoła i szkoły na religijność dziecka?
- Jakie są źródła dziecięcej wiedzy o Bogu?
- Jakie są sposoby dziecięcego kontaktu z Bogiem?

Badania zostały przeprowadzone w czterech warszawskich szkołach podstawowych, charakteryzujących się odmienną socjalizacją religijną. Wywiady prowadzone były z uczniami edukacji wczesnoszkolnej wychowywanymi w duchu religii chrześcijańskiej. Łącznie przeprowadzono 82 wywiady w dwóch szkołach ekumenicznych, jednej katolickiej i jednej publicznej.

Rezultaty badań przedstawiono w siedmiu rozdziałach. Pierwsze cztery traktują o podejściu teoretyczno-metodologicznym, trzy ostatnie są autorską propozycją analizy wyników badań, które uzyskano w drodze kategoryzacji dziecięcych narracji. Kłamrą spinającą wszystkie rozdziały jest wprowadzenie, stanowiące punkt wyjściowy rozważań, oraz zakończenie, będące podsumowaniem.

Pierwszy rozdział oscyluje wokół wyjaśnienia takich pojęć, jak obraz Boga, religijność i doświadczenie. Poprzez prezentacje różnych ujęć religijności poszukiwano własnej definicji religijności. Wychodząc od pojęć religijności i doświadczenia, wykazano, że dziecięcy obraz Boga jest najbardziej pierwotnym i podstawowym doświadczeniem religijności. W rozdziale tym wykazano również, że religijność ma charakter jednostkowy i dynamiczny, powstaje oraz rozwija się w konkretnym środowisku, a jej zasadą jest działanie społeczne.

Drugi rozdział dotyczy problematyki religijności dziecka. Przedstawiono ją, poczynając od ujęcia psychologicznego, poprzez prezentację poglądów najważniejszych przedstawicieli strukturalizmu genetycznego, jak również psychologii głębi, kończąc zaś na autorskim projekcie Czesława Walesy (2005) dotyczącym podziału rozwoju religijności u dzieci. W tej części pracy podjęto również refleksję nad teologiczno-chrześcijańską problematyką religijności dziecka w celu ukazania wagi tego tematu we współczesnej refleksji naukowej. W zakończeniu rozdziału dokonano tradycyjnego przeglądu badań, jednak dla zachowania spójności pracy ograniczono się do badań w większości zagranicznych, które miały wpływ na powstanie tej książki.

Rozdział trzeci rozpoczyna metodologiczną część pracy, której początek stanowi przedstawienie ram teoretycznych. Rozdział otwiera krótka prezentacja konstruktywizmu społecznego, następnie zaś omówiono jego konkretny wymiar pedagogiczny. W dalszej kolejności zaprezentowane zostało pojęcie doświadczenia w ujęciu fenomenologicznym Husserla (1993) oraz jako kategoria w badaniach z dziećmi. Na końcu przedstawiona została eksplikacja fenomenologii w badaniach religijnych.

Czwarty rozdział stanowi kontynuację rozważań metodologicznych. W pierwszej kolejności omówiono sześć kategorii badawczych: 1) narracyjną kategorię wizualizacji; 2) narracyjną kategorię atrybutów; 3) narracyjną ka-

tegorię interakcyjności; 4) narracyjną kategorię komunikacji; 5) narracyjną kategorię genealogii; 6) narracyjną kategorię kontekstualizacji. Następnie dokonano analizy przedmiotu badań i problemów badawczych. Na końcu tego rozdziału przedstawiono schemat metodologiczny i organizację badań.

Rozdział piąty prezentuje dziecięcy obraz Boga wyłaniający się z narracji badanych. Punktem wyjściowym tego rozdziału jest próba dziecięcej odpowiedzi na pytanie, kim jest Bóg, jak wygląda oraz gdzie mieszka. Wskazano również dziecięce rozumienie rodziny i przyjaciół Boga a także interwencji Boga w ich codzienność oraz jego pomocy. Rozdział ten zawiera również omówienie przymiotów, jakie dzieci nadają Bogu.

W rozdziale szóstym przedstawiona została analiza dziecięcej sfery religijności, jak również dziecięcy obraz relacji Boga z ludźmi, sposoby dziecięcego komunikowania się z Bogiem oraz bogate, jak wykazano, źródła dziecięcej wiedzy o Bogu.

W rozdziale siódmym omówione zostały światy kontekstualizacji w religijności dzieci. Starano się zbadać, jakie znaczenie nadają dzieci szkole i kościołowi w kontekście ich religijności.

Wnikliwa analiza wypowiedzi dziecięcych, stanowiących materiał badawczy prezentowanej monografii, pozwoli na zrozumienie dziecięcego świata nadawanych przez nie znaczeń własnej religijności. Dalsze badania w tym zakresie są istotne ze względu na różnorodność wyznań, które stawiane są współcześnie ludzkiej religijności i duchowości. O tym traktuje ostatnia część pracy – postulaty dla praktyki.

## Podziękowanie

Praca powstała dzięki nieocenionej pomocy wielu osób. Dziękuję przede wszystkim Dzieciom, Rodzicom i Nauczycielom oraz Dyrekcji szkół za wyrażenie zgody na przeprowadzenie badania i uczestnictwo w nim.

W sposób szczególny chciałabym podziękować Pani Profesor Barbarze Smolińskiej-Theiss za obecność na każdym etapie badań, poczynawszy od formułowania celów, skończywszy na obronie rozprawy doktorskiej.

Dziękuję Recenzentowi książki, Księdzu Profesorowi Kazimierzowi Misiaszkowi, którego uwagi pozwoliły udoskonalić tę pracę, oraz recenzentce rozprawy doktorskiej Pani Profesor Ewie Jarosz. Dziękuję również Pani Profesor Annie Odrowąż-Coates oraz Panu Profesorowi Jarosławowi Garze za wsparcie merytoryczne, które otrzymałam podczas formułowania metodologicznych ram badawczych i analizy wywiadów.



**Rozdział I**

**Dziecięca kreacja obrazu Boga  
i religijności**

# 1. Religijność i obraz Boga – ustalenia terminologiczne

Religijność, będąca podmiotowym aspektem religii (Bronk, 1996), odnosi się do ludzkiego doświadczenia<sup>1</sup>. „Człowiek posiada silną, wrodzoną potrzebę nadawania znaczenia osobistym doświadczeniom i zdarzeniom życiowym. Aby zaspokoić tę potrzebę, konstruuje złożone, wewnętrzne systemy znaczeń, zawierające powiązane ze sobą układy przekonań, wartości i celów” (Zarzycka, Tychmanowicz, 2015, s. 12). Pojęcie religijności w swoim pierwotnym znaczeniu to jedna z cnót moralnych, która jest związana z pojęciem sprawiedliwości polegającej na okazywaniu Bogu czci poprzez wewnętrzny kult, przejawiający się w osobistej modlitwie, ufności i miłości. Z tym jednak najczęściej kojarzony jest kult zewnętrzny okazywany Bogu, a więc udział w zorganizowanych zewnętrznie praktykach religijnych, takich jak liturgia czy sakramenty. Religijność dzieci odnosimy przede wszystkim do indywidualnego doświadczenia, które z czasem zatracą swoją jedynokowość na rzecz rytualizacji poprzez osoby dorosłe wprowadzające dziecko w świat wspólnoty religijnej (Surzykiewicz, 2015). Jednocześnie religijność rozpatrywać możemy w trzech aspektach: 1) poznawczym, 2) emocjonalno-motywacyjnym oraz 3) behawioralno-motywacyjnym (Oman, 2013; Walesa, 2005). Dziedzina poznania religijnego – aspekt pierwszy – związana jest ze świadomością religijną i orientacją na takie myślenie. W religijności w sposób szczególny spotykamy się z pewnym ustosunkowaniem człowieka do Boga: poprzez uczucia, motywację czy wartości – i to jest aspekt emocjonalno-motywacyjny. Stosunek ten może mieć różne nasilenie, w zależności od którego uwidoczniają się wartości powstałe w osobistym kontakcie z Bogiem, który najczęściej zachodzi podczas spotkań o charakterze religijnym. Z religijnością wiążą się również działania i decyzje religijne przynależące do sfery wolnościowej. Na polu działań religijnych

---

<sup>1</sup> Andrzej Bronk (1996) wyróżnił dwa aspekty religii: podmiotowy i przedmiotowy. Pierwszy odnosi się do ludzkiego doświadczenia. Drugi ukierunkowuje religię w stronę bóstwa, kultu, objawienia oraz treści dogmatów.

mamy najczęściej do czynienia ze wspólnotą osób wierzących. To ona sprawia, że uczucia religijne uspołeczniają się, stając się pewnego rodzaju ekspresją podobnych znaczeń, zmagania, wyzwań czy przeżyć. To możemy powiązać z ostatnim aspektem: behawioralno-motywacyjnym.

Ideą przewodnią przedkładanej pracy jest założenie, że „nie istnieje «ta» (jedna) religijność, lecz że religijność może znajdować swój wyraz w ogromnej różnorodności religijnych nastawień, sposobów przeżywania i zachowania” – jak twierdził Bernhard Grom (2009). Krytycy religii często podnoszą kwestię, że ludzie rodzą się ateistami, a potem są socjalizowani wierzeniami konkretnych religii. David Hay (2007) sugeruje, że „ludzie rodzą się z żywą świadomością transcendentnego wymiaru doświadczenia i uczą się go interpretować poprzez lokalną kulturę religijną. Badania nad dziecięcą religijnością dowodzą, że dzieci potrzebują wsparcia przy poszerzaniu ich horyzontów oraz wyrwaniu się ze ślepej indoktrynacji, będącej dziedzictwem kulturowym (Hay, Nye, 2006).

Religijność jest przedmiotem analiz wielu badaczy, jest terminem wieloaspektowym. W prezentowanej części pracy skupiono się na wybranej literaturze traktującej religijność jako swego rodzaju doświadczenie. Doświadczenie to jako naczelną zasadę życia stawia sobie miłość, która w religii odczytywana jest jako dar, ale również zobowiązanie do manifestowania wiary w Boga. Teorie społeczne sprowadzają religijność do kluczowych zjawisk rzeczywistości społecznej i to im postanowiono przyrzeć się w prezentowanej książce. Émile Durkheim, Max Weber, William James, Gerardus van der Leeuw, Mircea Eliade, Peter L. Berger i Thomas Luckmann zgodni są co do tego, że u podstaw wyjaśniania złożonego zjawiska, jakim jest religijność, stoi działanie społeczne. Religia w ujęciach tych badaczy jest po prostu częścią życia społecznego. Sprowadzenie religijności do jej aspektów społecznych nie ma na celu jej redukcji. Umysławia raczej, że te formy zewnętrzne pokazują to, co dzieje się wewnątrz, a więc przeżycia konkretnych członków społeczeństwa.

Religia spełnia ważne funkcje. U jej podstaw leży prowadzenie człowieka do Boga. Co więcej, zarówno przyczynia się do rozwoju człowieka według jego indywidualnego powołania, jak i porządkuje relacje pomiędzy ludźmi, stawiając wartości miłości i pomocy na pierwszym miejscu. Na innym poziomie interpretacji możemy również mówić o kulturotwórczej funkcji religii, znajdującej swój wyraz w źródłach materialnych. Wreszcie – religia z założenia broni praw i godności człowieka, ukazując przede wszystkim współpracę ludzi na rzecz dobra innych.

Jeśli przyjmuje się, że religijność jest formą doświadczenia jednostki, to obraz Boga<sup>2</sup> jest częścią tego doświadczenia. Dodać należy, że obraz Boga jest

---

<sup>2</sup> Bernhard Grom (2009) podkreśla, że w tradycji niemieckojęzycznej pojęć takich jak: koncepcja Boga, obraz Boga, rozumienie Boga, reprezentacja Boga oraz relacja

najważniejszą i najbardziej pierwotną formą doświadczenia religijnego, stąd też w prezentowanej pracy za cel obrano należyte wyeksponowanie tego pojęcia mające na celu uwypuklenie jego znaczenia. Grom (2009, s. 194) twierdzi, że „konstrukt obrazu Boga jest tak kompleksowy jak samo pojęcie religijności”. W książce przyjęto definicję obrazu Boga jako takiego, który odzwierciedla myślenie i doświadczenia religijne dzieci. Nie ma jednego obrazu Boga, jest ich tyle, ile jest doświadczeń dzieci i ich wyobrażeń o Bogu. Obraz Boga to pewna wiedza o tym, kim jest Bóg, jak wygląda, gdzie mieszka, czego oczekuje od ludzi, a czego ludzie oczekują od Niego. Obraz Boga zawiera w sobie również wszystko to, co można określić mianem interwencji Boga w codzienność ludzi, którą rozumieć można jako dychotomię Boga, który kocha i karze.

---

do Boga najczęściej używano zamiennie. Wśród badaczy anglojęzycznych najczęściej spotykanymi terminami są *image of God*, jak również *God concept*.

## 2. Elementarne formy życia religijnego Émile'a Durkheima

Émile Durkheim w dziele *Elementarne formy życia religijnego*<sup>3</sup> zajmuje się religią i religijnością jako zjawiskami społecznymi<sup>4</sup>. W wyniku analizy po-

---

<sup>3</sup> Dzieło Durkheima po raz pierwszy zostało wydane w roku 1912 w języku francuskim. Pierwsze wydanie polskie ukazało się w 1990 roku. Omówienie pracy *Elementarne formy życia religijnego. System totemiczny w Australii* bazuje na wydaniu z roku 2010. We *Wstępie do wydania polskiego* Elżbieta Tarkowska określiła to studium jako to, w którym „znajdują się wszystkie podstawowe założenia teoretyczne i metodologiczne przedstawione we wcześniejszych pracach, pojawiają się wszystkie podstawowe problemy, idee przewodnie i kluczowe kategorie, tak charakterystyczne dla socjologicznego programu Durkheima i dla jego myśli” (Durkheim, 2010, s. XVII). Durkheim wprowadza socjologię w nowy wymiar: nadal mówimy o społeczeństwie, które zasada się na faktach, ale już nie materialnych: „Faktem społecznym jest wszelki sposób postępowania utrwalony lub nie, zdolny do wywierania na jednostkę zewnętrznego przymusu lub nie; albo inaczej: taki, który jest w danym społeczeństwie powszechny, mający jednak własną egzystencję, niezależną od jego jednostkowych manifestacji” (tamże, s. 41). Współcześnie można nadal mówić o wielkim zainteresowaniu pracami na temat religii i religijności autorstwa Émile'a Durkheim'a. Wiele prac badawczych oparto na wypracowanych przez niego założeniach teoretycznych, również omawianych w prezentowanej książce. Por. Barnes, 2012; Collins, 1997; Hay, Nye, 2006; Hertel, Donahue, 1995; Lukes, 2012; Mazman, 2008; Michel, Pace, 2011; Turner, 2010.

<sup>4</sup> Ważnym argumentem przemawiającym za tym, aby przyrzeć się jego pracom, jest wydana ostatnio książka Carlosa Belvedere'a (2015), który w ramach socjologii uznaje Durkheima za jednego z ojców fenomenologii. Belvedere wyeksponował trzy różne sposoby odczytywania prac Durkheima: pozytywne (Tiryakian, 2009), negatywne (Henry, 2007; Monnero, 1946) i ambiwalentne (Schütz, 2008). Zauważył również, że Durkheimowska koncepcja faktów społecznych może być odczytywana w świetle Husserlowskiej świadomości zbiorowej (Belvedere, 2015, s. 385). Pomimo Durkheimowskiego pozytywizmu, który daje pole do konfrontacji ze zwolennikami odczytywania jego prac w świetle fenomenologii, niezaprzeczalnym argumentem jest



szczególnych wierzeń religijnych, na które składają się praktyki określonych grup religijnych, dochodzi do tezy, że wszystkie religie są prawdziwe i na swój sposób odpowiadają ludzkiej egzystencji, dotyczą społeczeństwa i nie powinny się od niego oddzielać. Durkheim dzieli zjawiska religijne na dwie podstawowe grupy: wierzenia religijne i obrzędy. Wierzenia religijne to „wyobrażenia wyrażające naturę rzeczy świętych oraz stosunki, jakie istnieją pomiędzy nimi bądź między nimi a rzeczami świeckimi”. Natomiast obrzędy to „zasady postępowania, określające, w jaki sposób człowiek powinien się zachowywać wobec rzeczy świętych” (Durkheim, 2010, s. 30–32). Przy tak szerokim rozumieniu religii trudno odróżnić ją od magii, która również zbudowana jest z wierzeń i obrzędów. Jednak dalej badacz podaje definicję religii, która jest „systemem powiązanych ze sobą wierzeń i praktyk odnoszących się do rzeczy świętych, to znaczy, rzeczy wyodrębnionych i zakazanych, wierzeń i praktyk łączących wspólnotę moralną zwaną kościołem” (tamże, s. 41).

Bardzo ważnym spostrzeżeniem Durkheima jest teza, że religia nie ma na celu wzbogacenia ludzkiej myśli, wiedzy, nauki, ale wzbogacenie ludzkiego doświadczenia. Sądził on, że w religii ważne są tylko jej formy zewnętrzne, treści teologiczne zaś sytuował na poślednim miejscu, uważając je wręcz za zbędne. Prawdy religijne uznał za zmienne, tak jak zmienne jest życie społeczne w odmiennych kontekstach historii ludzkości.

Powracając do zjawisk religijnych, jakimi są wierzenia i obrzędy, warto podkreślić, że Durkheim (2010) podzielił wierzenia na dwie kategorie: *sacrum* i *profanum*. Skutkuje to podziałem całego świata na dwie sfery: świecką i świętą, nie są one jednak równorzędne. Durkheim rozróżnił je według rangi i podporządkował jedną (świecką – *profanum*) drugiej (świętej – *sacrum*). Durkheim wskazuje, że nie ma w historii myśli ludzkiej tak głębokiego zróżnicowania i radykalnych przeciwieństw, jakie cechują te dwa wymiary: „obydwa światy pojmują się nie tylko jako odrębne, ale jako wrogie i zazdrośnie ze sobą rywalizujące” (tamże, s. 32). Aby lepiej przyjrzeć się tym zjawiskom i podkreślić przepaść istniejącą pomiędzy dwoma światami, Durkheim wprowadza pojęcie heterogeniczności absolutnej. Religia pozwala na przejście z jednego świata do drugiego poprzez inicjację religijną, będącą jedną z form obrzędów religijnych<sup>5</sup>.

---

jego teoria faktów społecznych. W pracach Husserla i Durkheima możemy znaleźć również zbieżności metodologiczne, które opierają się na kartezjańskim spirytualizmie (tamże, s. 374).

<sup>5</sup> Przejście z jednego świata do drugiego wymaga „prawdziwej metamorfozy”, dokonującej się, co istotne, w przekonaniu wierzącego – poprzez obrzędy inicjacyjne, będące wprowadzeniem człowieka w życie religijne (Durkheim, 2010).

W myśli naukowej pojawiło się wiele koncepcji religii elementarnej, Durkheim zaliczył do nich: animizm, traktujący religię jako „system złudzeń”; naturalizm, zapominający o sferze sacrum i profanum; oraz totemizm, któremu Durkheim poświęca najwięcej miejsca, gdyż według socjologa zawiera on w sobie najbardziej obiecujące perspektywy badawcze. Według Durkheima totemizm jest koncepcją opierającą się na założeniu, że człowiek ma naturę religijną<sup>6</sup>.

Religijność w ujęciu Durkheima rozumiana jest jako codzienne powtarzanie rytuałów ustanowionych przez zbiorowość społeczną. Do tego dochodzi przestrzeganie reguł i nakazów grupy, która je ustanowiła, bazujące na zasadzie, że człowiek wywodzi się z jakiejś grupy i do jakiejś grupy przynależy. Dzięki religijności członków grupy dwa światy (sacrum i profanum), od początku ze sobą rywalizujące, wydają się możliwe do pogodzenia. Drogą do tego jest „prawdziwa metamorfoza” dokonująca się poprzez praktykowanie religii. Religia jest przekazywana w społeczeństwie, a więc nie może istnieć bez niego.

Prace Durkheima były punktem zwrotnym w nauce o człowieku. Nim ogłosił swoje koncepcje, dominował pogląd, zgodnie z którym najwyższym tworem natury był człowiek. Kiedy jednak postawił społeczeństwo ponad jednostkę, pojęcie doświadczenia nabrało nowego sensu. Doświadczenie społeczne według Durkheima wykracza poza jednostkę, a zarazem głęboko w niej tkwi<sup>7</sup>.

Durkheim kładł szczególny nacisk na znaczenie praktyk religijnych w utrzymaniu ciągłości istnienia grup społecznych<sup>8</sup>. Religia jest sprawą społeczną,

---

<sup>6</sup> Teza ta spotkała się z krytyką wielu naukowców, przede wszystkim antropologów, którzy między innymi nie zgadzali się z wiązaniem totemizmu z religią (Pickering, 1984). Krytyka ta odnosi się przede wszystkim do części książki dotyczącej totemizmu australijskiego. Natomiast w prezentowanej pracy omawiane są głównie rozpoznania ogólne. Szczególnie istotne jest rozumienie religii jako sprawy społecznej, która spełnia ważne funkcje w społeczeństwie. Za ważne dla tła teoretycznego rozprawy uznano również docenienie przez Durkheima roli religii w życiu jednostki, która przejawia się przede wszystkim w nakłanianiu jednostki do pewnych działań. Z tej perspektywy interesujące wydaje się przyjrzenie się temu, jakiego rodzaju są to działania oraz w jakim stopniu są one istotne dla życia jednostki.

<sup>7</sup> Według Durkheima zjawiska społeczne są „same w sobie, oddzielone od świadomych podmiotów, które je sobie wyobrażają; trzeba badać te zjawiska od zewnątrz, jak zewnętrzne wobec nas rzeczy, gdyż jedynie jako takie nam się przedstawiają” (Durkheim, 2011, s. 57). Mówimy więc o niematerialnych zjawiskach społecznych, ale nadal są to realne rzeczy (Belvedere, 2015, s. 386).

<sup>8</sup> Podczas analizy zjawiska religijności odwoływał się do szkockiego teologa Roberta Smitha, który przesunął punkt ciężkości z religii jako systemu zwłaszcza nienaukowego na religię jako rytuał i praktykę (Turner, 2011). Durkheim poprzez przekierowanie uwagi z jednostki na grupę społeczną, którą nazwał wspólnotą moralną, nadal utrzymywał, że indywidualna aktywność religijna stoi u podstaw religijności

w związku z tym odbierana jest przez jednostkę jako obowiązkowa. Tutaj Durkheim znów odwoływał się do faktu społecznego jako istniejącego niezależnie od moralnego życia człowieka<sup>9</sup>.

---

całej wspólnoty. Widoczne są tutaj wpływy pragmatyzmu Williama Jamesa. W praktyce religia pomaga człowiekowi radzić sobie z rzeczywistością i ta umiejętność ważniejsza jest od prawdziwości samych przekonań (tamże, s. 35).

<sup>9</sup> Poszukiwania badawcze Durkheima skierowane były ku konkretnemu celowi – stworzeniu teorii zjawisk religijnych, religia bowiem jako system stanowi bardzo ważny element w społeczeństwie. Dlatego też może być rozpatrywana jako wierzenia i obrzędy zbiorowości, ale również jako konkretna praktyka jednostki.

### 3. Znaczenie religijności w ujęciu Maxa Webera

W zakresie socjologii Max Weber (2011) poświęcił swoje badania ocenie niezależnego wpływu religii na świat, wprowadził pojęcie zmiany społecznej, zestawiając ją z wzajemnymi relacjami i interakcjami między religiami i warunkami ekonomiczno-materialnymi. Weber budował teorię religii i religijności na podstawie analizy kulturowo-religijnej uznawanych przez siebie światowych religii, takich jak: konfucjanizm, taoizm, hinduizm, buddyzm i starożytny judaizm. Planował studia nad islamem, wczesnym chrześcijaństwem i średniowiecznym katolicyzmem, ale ich nie dokończył (Mazman, 2008). Zaprezentowanie koncepcji Webera wydaje się konieczne ze względu na jego dokonania na gruncie zarówno socjologii, jak i religioznawstwa, które miały wpływ na wiele pokoleń badaczy. Jego pojęcie działania społecznego wykorzystywane jest w tej pracy jako klucz do rozpatrywania różnych ujęć religijności. Weber wprowadził nowe rozumienie religii: miała do odegrania konkretną rolę, była bowiem środkiem do zmiany społecznej. Religia w ujęciu Webera pełniła funkcję motywującą, rozumianą jako bodziec do zmiany i rozwoju świadomości, postaw i przekonań ludzi do kształtowania rzeczywistości społecznej.

Wiara religijna to najważniejsza droga do poznania, w jaki sposób dana osoba przypisuje sens swojemu działaniu<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Weber wprowadza kategorię rozumienia do działania społecznego, opisując ją jako motywację i znaczenie, jakimi człowiek się kieruje. Rozumienie, jakim posługuje się człowiek, nie zawsze jest racjonalne. Może przybrać formę instrumentalną, kiedy człowiek chce osiągnąć swoje cele. Może przybrać formę wartościującą, polegającą na poszukiwaniu celu dobrego samego w sobie. Może być również afektywne, kiedy kierowane jest emocjami, albo tradycyjne, rozumiane jako pewne przyzwyczajenia (Weber, 2002). Główne zainteresowanie Webera koncentrowało się na wytłumaczeniu doświadczenia społecznego, a nie indywidualnego. Jednak wartości i wierzenia społeczne są realne tylko wtedy, kiedy wychodzą od indywidualnych ludzi. Idee i wartości mają wpływ tylko dlatego, że niektóre osoby je wyznają i nakłaniają innych do pójścia za nimi.

Zachowania religijne są w swoim zewnętrznym przebiegu do tego stopnia zróżnicowane, że mogą być zrozumiane jedynie z punktu widzenia subiektywnych doświadczeń, poglądów, oraz celów konkretnych jednostek, krótko mówiąc, z punktu widzenia „znaczenia” zachowania religijnego (Weber, 1963, za: Robertson, 2012, s. 176).

Definiując religijność, Weber określił jej przedmiot, którym są „podstawy znaczenia”. Znaczenia to zestawy przekonań i działań w sferze wierzeń i wartości religijnych<sup>11</sup>, za pomocą których jednostka, będąca członkiem danej społeczności, wyraża swoje poglądy odnoszące się do własnego życia i życia w społeczeństwie.

Weber wprowadza również pojęcie typu idealnego jako abstrakcyjnego modelu, na który składają się istotne cechy danego zjawiska społecznego. Dla religii typ idealny mogą budować: osoba duchowna, mistycyzm, kościół, sekta albo inne podobne elementy, wspierające proces wyjaśniający postawy ludzkie (Załęski, 2003). W społeczeństwie istnieją trzy typy autorytetu: tradycyjny, prawny i charyzmatyczny. Ten ostatni ma dla religii największe znaczenie, wyznacza to, co istotne w sferze religijnej (Weber, 2002).

Weber rozpatrywał zjawisko religii jako źródło wartości etycznych dla poszczególnych jednostek. Podjął się próby usystematyzowania przejawów działania społecznego w odniesieniu do doktryn religijnych, takich jak zachowania religijne i ich relacje do praktycznej działalności gospodarczej. Badał, jaką rolę odgrywa orientacja religijna w stosunkach społecznych i jak wpływa na historyczną zmianę znaczenia świata dla poszczególnych osób. Swoje rozważania kierował więc od instytucji do jednostki, a nie odwrotnie (Davis, 1999; Lemmen, 1990; Załęski, 2010). Za instytucjami często stoją wybitni przywódcy życia religijnego, bez których autentyczna religia nie mogłaby powstać. Dodatkowo Weber mało ważną uczynił samą definicję religii, gdyż przy założeniu, że religia ma wpływać motywująco na człowieka, wystarczy tylko dostrzegać jej siłę, z jaką wpływa na postawę i przekonania osób wierzących.

Weber badał relacje zachodzące pomiędzy społeczeństwem, gospodarką i religią. Jednak „w odróżnieniu od Karola Marksa akcentował prymat czynników kulturowych i duchowych nad czynnikami ekonomicznymi zarówno na płaszczyźnie gospodarczej, jak i cywilizacyjnej” (Rogowski, 2011, s. 94). Poprzez podkreślenie roli przewodników religijnych<sup>12</sup>, jaką odgrywają oni w kształtowaniu się religijności, badacz ten pokazał, jaki wpływ na postępowanie

<sup>11</sup> Podobnie definiowali to Robert N. Bellah (1965), Clifford Geertz (1966) czy też John P. Netti i Roland Robertson (1966 w bibliografii).

<sup>12</sup> Max Weber nie używa wyrażenia „przewodnicy religijni”, lecz „funkcjonariusze religijni”. W tej pracy za takich uważa się: nauczycieli katechetów, celebransów, teologów i wszystkich tych, którzy mają pewien autorytet z tytułu pełnienia przez nich funkcji.

nie poszczególnych osób ma sprawowana przez nich funkcja (Weber, 2002). Do czynnika tego dodał również autentyczną wiarę oraz uczestniczenie w różnych formach kulturowych.

W dziele *Socjologia religii. Etyka gospodarcza religii światowych* (2006) Weber zajmował się między innymi relacjami zachodzącymi pomiędzy doktryną a nakazami rytualnymi i etyką. Wyznaczył różne wymiary religii: mityczne, doktrynalne, rytualne, doświadczeniowe, etyczne czy symboliczne. Za najważniejsze uznał kwestie doświadczenia religijnego i rytuałów (Krasnodębski, 1999).

## 4. Religijność jako doświadczenie – William James

Dzieła Williama Jamesa<sup>13</sup> dotyczące różnorodności doświadczeń religijnych nie stanowią jednej spójnej teorii ani szkoły. Jednak współczesne, ponowne odkrywanie jego myśli wydaje się zasadne z perspektywy podejścia fenomenologicznego<sup>14</sup>, czego dowodzą prace niektórych przedstawicieli szkoły fenomenologicznej, takich jak Bruce Willshire (1968), Robert MacLeod (1969), Herbert Spiegelberg (1972), James Edie (1987) oraz Flavia Stara (2014). Stanowisko Williama Jamesa wobec religijności spotykało się również z krytyką, wysuwano przede wszystkim argument subiektywności. Jamesowi zarzuca się daleko idący redukcjonizm i ujmowanie świata w sposób materialistyczny (Czernik, 2011). Jamesa krytykowano również za to, że

wypowiedzi teologiczne i przekonania religijne uważał za czyste „przeświadczenia” mogące w najlepszym razie służyć jako interpretacja pochodzących z podświadomości „doświadczeń religijnych”, gdyż powstają one bez udziału przekonań religijnych i są od nich niezależne (Grom, 2009, s. 212).

Koncepcja religijności Jamesa przyznaje pierwszeństwo doświadczeniu jako pryncypialnej zasadzie patrzenia na religię. Claire Drisbey (1994) traktuje tę

---

<sup>13</sup> Podczas analizy dziedzictwa, które pozostawił po sobie William James w zakresie postrzegania religijności jako doświadczenia, odwołano się do najnowszego polskiego wydania książki *Doświadczenia religijne* (2001) w tłumaczeniu Jana Hempla. Pierwszy polski przekład tej publikacji pochodzi z 1918 roku. Natomiast oryginalne dzieło pod tytułem *The Varieties of Religious Experience: A Study in Human Nature* wydane zostało w 1902 roku.

<sup>14</sup> W pracy nie odnoszono się do poglądów Williama Jamesa na temat teologii filozoficznej, którą krytykował, czy teorii emocji, która w obecnym kształcie stanowi zrewidowaną wersję rozpoznań tego badacza. Oparto ją na fenomenie społecznym, jakim jest działanie społeczne, ujmowane przez Jamesa pragmatycznie. Uzasadnione wydaje się włączenie tego fenomenu w tak zwane działanie afektywne związane z aktualnymi stanami emocjonalnymi.

koncepcję jako jedno z empirycznych spojrzeń na religię. James (2001, s. 32) definiuje religijność jako „uczucia, czyny, doświadczenia ludzi w samotności, pod warunkiem, że ujmują je w relacji do tego, co uważają za jakąś boskość”. Relację tę można rozpatrywać jako duchową, fizyczną bądź rytualną. Oznacza to, że religijność w niektórych przypadkach staje się gałęzią teologii i kościoła, ale u źródła pochodzenia obu nie stoi doświadczenie, lecz wiara i doktryna (Hermans, 2003, s. 159). Religijność należy rozpatrywać w kategoriach empirycznych, ponieważ teologia, filozofia czy kościół są zawsze wtórne wobec osobistego przeżycia.

Badacz filozofii religii rozróżnia dwa rodzaje wierzących: biorących udział w praktykach religijnych i tych, którzy są założycielami kościoła. Dla tych pierwszych religia została stworzona przez innych, utrzymuje się, ponieważ istnieje tradycja przekazywana za pomocą naśladownictwa oraz podtrzymywana dzięki wpojonym nawykom. Drudzy zaś, mający pierwotne doświadczenie religijne, przekazują je całej wspólnotie, która naśladuje ich uczucia i zachowania. W tym modelu religia jest odpowiedzią na doświadczenie innych.

W swoich rozważaniach James sprowadza religię do osobistych uczuć, do czegoś, co przynależy tylko do świata afektów<sup>15</sup>. Całe jego obszerne spojrzenie na religię i religijność bazuje na instynktach i uczuciach<sup>16</sup>, które powinny być kryterium w uznawalności racji dla istnienia religii. Jeśli religia jest użyteczna, przynosi jednostce spokój wewnętrzny, a społeczeństwu – użytek z jednostki, to jest to najlepszy dowód na istnienie religii (James, 2001, s. 78). Jamesa interesuje ziemski wymiar religii, której człowiek doświadcza poprzez modlitwę i obrzędy, którym poświęca dużo czasu, aby porządkować i oczyszczać swoje życie.

Konsekwencją wyboru pragmatyzmu było sprowadzenie religijności do poziomu indywidualności. W ujęciu hierarchicznym James wyżej postawił religie indywidualistycznie niż religie kolektywistyczne. Postulował psychologiczne<sup>17</sup>

---

<sup>15</sup> Najlepszą metodą badania zjawisk religijnych jest metoda empirycznego dowodzenia. Pozwoliła ona Jamesowi traktować przejawy życia religijnego jako subiektywne i instynktowne uczucia i pobożność, które nie podlegają racjonalnym i logicznym wyjaśnieniom (James, 2001). Boskość oznacza pierwotne uczucie jednostki, które skłania człowieka do poważnej odpowiedzialności na swoje życie. Religijność nie jest więc czymś więcej niż tylko potrzebą jednostki.

<sup>16</sup> Uczucia, które wprowadzają w życie radość, są przekonującym argumentem na istnienie boskości. Wszystkie teoretyczne dowody na istnienie Boga nie mają znaczenia. Tylko doświadczenie, czytanie oraz refleksja nad życiem prowadzą do znalezienia Boga w swoim życiu (James, 2001, s. 66).

<sup>17</sup> Religia według Jamesa nosi znamiona psychologiczne: „dzięki niej życie ludzkie nabiera jakby smaku nowego, przybywa mu coś, co przybiera postać bądź zachwyceń lirycznego, bądź odwołania się do dostojeństwa i bohaterstwa. Dzięki niej jawi się poczucie bezpieczeństwa, usposobienie pokojowe, a w stosunku do bliźnich przewaga uczuć miłosnych” (James, 2001, s. 373).



podejście do religijności, ludzkie pragnienia i uczucia stanowią bowiem wyznacznik wartościowania religijności. Aby to wszystko opisać, James posłużył się analizą pism indywidualnego doświadczenia<sup>18</sup>. Tutaj po raz kolejny zauważyć można podejście fenomenologiczne, które sam autor zaznacza w dziele *Doświadczenia religijne* (tamże s. 60–61). W swoich dociekaniach budował pomost pomiędzy religią uprawianą na uniwersytetach i faktycznymi pragnieniami religijnymi konkretnej jednostki<sup>19</sup>. Dla Jamesa religia jawi się jako pewien sposób na życie (Miedema, 2006, s. 112). Instytucje, tradycja, wierzenia oraz motywujące przemowy nie mają wpływu na religijność jednostki. Na człowieka oddziałują: odpowiedź na modlitwę skierowaną do Boga, zmiana serca, wyzwolenie w warunkach lęku, poczucie bezpieczeństwa. Podsumowując, można stwierdzić, że „prawdziwa płaszczyzna religii odnosi się do jednostkowego doświadczenia jednostki, a nie tego na płaszczyźnie zbiorowej” (Taylor, 2002, s. 7).

Stanowisko Jamesa można skonfrontować z tezami Webera, który bardziej doceniał rolę przewodników religijnych w kształtowaniu religijności jednostek, jak również samą treść przekazu religijnego. Pomostem pomiędzy tymi poglądami może być pole znaczeniowe pojęcia doświadczenia. Jest nim wszystko to, z czym jednostka spotyka się w swojej codzienności. Niewątpliwie jest to również forma przekazu religijnego odbywającego się za pomocą tradycji i instytucji religijnych, których roli James nie doceniał. Warto jednak zaznaczyć, że stał na stanowisku, według którego ludzie, którzy nie uczestniczyli w formalnej edukacji religijnej, posiadają pewną koncepcję Boga. Koncepcja ta jest wynikiem relacji pomiędzy człowiekiem a środowiskiem, w którym przebywa.

---

<sup>18</sup> Analiza pism indywidualnego doświadczenia to osobiste wyznanie wiary Jamesa: „pomimo tego, że nie mogę być wyznawcą ani chrystianizmu ludowego, ani teizmu scholastycznego, wierzę, że kiedy obcujemy duchowo z ideałem, spływają na świat nowe siły i jakiś nowy podział rzeczy zachodzi tu na ziemskim padole” (James, 2001, s. 400).

<sup>19</sup> Ukazał to między innymi podczas analizy zagadnienia zła, podkreślając przy tym, że człowieka interesuje praktyczny wymiar Boga. W tym przypadku istotą jest to, w jaki sposób Bóg rozwiązuje zło, z którym człowiek ma do czynienia.

## 5. Fenomenologia religii Gerardusa van der Leeuwa

Gerardus van der Leeuw<sup>20</sup> zdefiniował istotę fenomenologii religii – jest nią pewna moc<sup>21</sup>, której nie można zredukować do zjawisk natury będących potwierdzeniem jej realności. „Czynnik naturalny nie jest w religii czynnikiem jedynym ani nawet zasadniczym [...] tym, co człowiek czci, nie jest nigdy natura czy zjawisko natury jako takie, lecz zawsze moc, która tkwi w nich lub poza nimi” (van der Leeuw, 1978, s. 88). Moc, która jest czczona, jest częścią kultury. Kultura wytworzyła kilka kultów: animizmu, Matki, zbawienia

---

<sup>20</sup> Najważniejszym dziełem w całym dorobku Gerardusa van der Leeuwa jest *Fenomenologia religii* (1933).

W odpowiedzi na interpretację świata Immanuela Kanta, który w *Krytyce czystego rozumu* rozróżnił dwa jej przejawy: rzeczy same w sobie, o których myślimy, ale są niepoznawalne, oraz fenomeny, czyli zjawiska i przejawy, które możemy i powinniśmy poznać (Kant, 1957), van der Leeuw podjął się próby odczytania na nowo i skorygowania pojmowania obu tych światów.

<sup>21</sup> Gerardus van der Leeuw w swojej pracy przedstawił rozumienie mocy jako pewnej nieokreślonej siły czy rzeczy. Skonfrontował ten termin z pojęciem Boga będącym przedmiotem przeżycia religijnego. Pojęcie mocy pojawia się we wszystkich religiach, wierzeniach, zarówno w wersji teologicznej, filozoficznej, psychologicznej (miał tutaj na myśli skonfrontowanie pojęć świętości i świeckości; moc osoby lub rzeczy ocenianej jako święta zapewnia dobrą pozycję), jak i praktycznej. Nie jest więc pojęciem usystematyzowanym, jego pojemność jest nieograniczona. Istnienie mocy można potwierdzić w rzeczach lub osobach, „konstatuje się w doświadczeniu i przeżyciu [dzięki niej – przyp. aut.] te i osoby mogą działać” (van der Leeuw, 1978, s. 62). Można mówić o mocy zawartej w kulturze, kiedy dotyczy ona wyobrażonych postaci siły, jak również pojawia się w człowieku jako pewna postawa przybierająca postać: „zdziwienia, grozy, a w skrajnych przypadkach lęku” (tamże, s. 63). Co więcej, moc jest również pojęta teoretycznie, między innymi jako „wczesna spekulacja grecka” (tamże, s. 67). Van der Leeuw mocą nazywał wszystko to, co było jej nosicielem, na przykład kamienie, kawałki drewna, laleczki, figurki, a nawet broń (kult podwójnej siekiery na Krecie). Moc mają więc wszystkie amulety, którym nadano znaczenie w biegu dziejów.

i zbawiciela, monarchy, potężnych zmarłych, przerażających zmarłych, aniołów bożych, imienia. Kultura religijna, której analizy podjął się van der Leeuw, zawiera wierzenia i symbole religijne. One natomiast powstały w zetknięciu się rzeczywistości empirycznej z duchową. W swoim znaczeniu wierzenia i symbole są podporządkowane rzeczywistości transcendentnej.

Wśród wielu religii na pierwszy plan w rozważaniach van der Leeuwa wysuwa się chrześcijaństwo, w którym Bóg, stając się człowiekiem, na sposób ludzki przybliżył nam swój obraz. Van der Leeuw uzasadnia to tezą, że dzięki temu „znika wszelka granica, wszelkie ograniczenie. Wszystko spoczywa w jednej, niepodzielnej mocy, wszelka tęsknota zostaje zaspokojona, wszelka walka ucicha” (tamże, s. 233). Pojęcie religijności wyłonił z myśli chrześcijańskiej, w której wyraża się przekonanie, że rzeczywistość doczesna jest podporządkowana rzeczywistości transcendentnej czy też inaczej: duchowej.

Van der Leeuw rozróżnia przedmiot i podmiot religii. Podmiotem religii w świetle fenomenologii religii jest człowiek wierzący w różnego rodzaju moce, „praktykujący religię, składający ofiarę, modlący się” (tamże, s. 237). Zadaniem fenomenologii jest „opisywanie sposobu, w jaki ten człowiek zachowuje się wobec mocy [...] określa sam siebie lub swoje zachowanie w zetknięciu się z mocą” (tamże). Podmiotem nie jest tylko pojedynczy człowiek, może nim być zbiorowość będąca świętą społecznością. Człowiek utożsamia się ze zbiorowością rodzinną, partnerską czy ze wspólnotą społeczną. W społeczności człowiek doświadcza religijności będącej udziałem całej grupy. To oznacza, że religia nie jest sprawą prywatną, ale dominuje w niej czynnik społeczny i wspólnotowy. Stąd van der Leeuw wysnuwa wniosek, że „święta wspólnota nie dlatego jest święta, że jest wspólnotą, lecz dlatego jest wspólnotą, że jest święta” (tamże, s. 318).

Poprzez działania zewnętrzne człowiek dochodzi do zrozumienia istoty Boga, a w konsekwencji – do zrozumienia samego siebie<sup>22</sup>. Do działań zewnętrznych van der Leeuw zaliczył: obrzędy, sakramenty, rytuały, różne rodzaje świętowania, jak również kult, obyczaj, słowo Boże. Działania wewnętrzne to natomiast: przeżycia religijne, relacje z Bogiem, wiedza o Bogu, jak również wszelkie odniesienia do Boga, takie jak: miłość, przyjaźń, wrogość, nawrócenie, wiara i modlitwa (tamże, s. 389–571).

<sup>22</sup> Zainspirowany dziełami Wilhelma Diltheya definiował przeżycie jako interpretację aktualnego życia. Jest to pewnego rodzaju zabieg rekonstrukcji, o własnej strukturze, któremu nadaje się rozumienie. To z kolei „stanowi organiczną całość, której nie można rozłożyć na części [...] da się rozumieć tylko jako całość” (van der Leeuw, 1978, s. 713). W celu zbadania tego, czym jest przeżywanie, pomocny jest zabieg konstruowania. Polega on na nadawaniu sensu temu, co się bada. Trzeba jednak pamiętać, że „nigdy nie da się powiedzieć z całą pewnością, co jest moim rozumieniem, a co zrozumiałością tego, co rozumiane” (tamże).

## 6. Koncepcja religijności Mircei Eliadego

W pracy *Sacrum i profanum* (1999) Mircea Eliade poddał analizie pojęcie doświadczenia religijnego. Eliade<sup>23</sup> podjął się badań nad całym spektrum świętości, wskazując jej różnorodne oblicza. Swoje zainteresowanie skierował ku wymiarom przeżycia religijnego, zestawiając je ze świeckim przeżywaniem świata. Badacz ten zajął się pojęciem doświadczenia świętego i świeckiego. Jego zdaniem można mówić o przestrzeni, w której człowiek religijny doświadcza świętości. Doświadczenie to uprzedza wszelką refleksję teoretyczną. Rozróżniając świat *sacrum* i *profanum*, Eliade (1999, s. 17) dowodzi, że człowiek nie jest w stanie do końca zdesakralizować świata, bo „nawet radykalnie zdesakralizowana egzystencja wykazuje jeszcze ślady religijnego wartościowania świata”. Przestrzenią, w której można doznawać świętości, jest kościół, w kontraście do świeckości miejsca pracy czy domu. Jednak przestrzenią świętą może stać się każde miejsce, w którym człowiek widzi znak mający znamiona świętości: „znak, któremu przysługuje znaczenie religijne, niesie ze sobą element czegoś absolutnego, kładzie kres relatywności i chaosowi [...] człowiekowi religijnemu miejsce święte może zostać objawione na różne sposoby” (tamże, s. 21–22). Świętość to podstawowa potrzeba człowieka, jest rzeczywistością, która spowodowała, że dąży on do „konstruowania przestrzeni świętej” (tamże, s. 22). Konstruowanie przestrzeni i czasu świętego jest możliwe dzięki rytuałom religijnym.

Według Eliadego doświadczenie religijne należy rozpatrywać w kontekście faktów kulturowo-religijnych zarówno w wymiarze historycznym, jak i geo-

---

<sup>23</sup> Poprzez takie prace, jak *Traktat o historii religii* (Eliade, 2009) oraz *W poszukiwaniu historii i znaczenia religii* (Eliade, 1997) Eliade wpisuje się w nurt badaczy analizujących historię religii. Swoje zainteresowanie skierował on ku analizie faktów religijnych w kontekście kulturowym. Ponadto porównywał religie między sobą oraz podjął się klasyfikacji objawów życia religijnego. Powyższe obszary analizy pozwalają odczytywać jego prace w kontekście fenomenologii religii (Bronk, 1988; Strączek, 2014).

graficznym różnych społeczności. Z punktu widzenia obranego w tej pracy najistotniejsze jest uznanie religii jako powszechnego zjawiska, które niejako przynależy naturze ludzkiej, a tym samym jest wpisane na stałe w strukturę rzeczywistości. Tezę tę Eliade sformułował dzięki badaniu faktów religijnych różnych kultur. Do faktów religijnych można docierać jedynie poprzez doświadczenie rzeczywistości przez człowieka. Badanie instytucji kościelnych Eliade ocenia jako wtórne wobec doświadczeń. „Zjawiska religijne zawsze przejawiają się w dziejach i są świadectwem sposobów doznawania w skończonej przestrzeni kulturowej i społecznej fundamentalnego dla ludzkiej egzystencji przeżycia *sacrum*” (Kuszyk-Bytniewska, 2010, s. 5).

Doświadczenie *sacrum* u Eliadego jest autentyczną potrzebą człowieka, pozwala bowiem na odniesienie się człowieka do transcendencji. Rumuński religioznawca promował aspekty egzystencjalne doświadczenia religijnego, dzięki którym nie odrywa się człowieka od realnego świata. „Badania faktów religijnych różnych kultur i różnych epok są ważne, jednak przede wszystkim dlatego, że odsłaniają tę prawdę o człowieku, że jest on *homo religiosus*, istotą, która – jak sądzi M. Eliade – ujmuje byt jako przejaw *sacrum*” (tamże, s. 11).

## 7. Społeczne tworzenie rzeczywistości Petera L. Bergera i Thomasa Luckmanna

Thomas Luckmann (2002, s. 19) definiuje osobistą religijność jako „odpowiednio spójny zbiór pojęcia tego, co jest dobre, a co złe, pojęcia dobrego życia, które kieruje człowieka do działania bez otrzymywania natychmiastowej gratyfikacji za nie i nie odpowiada chwilowym potrzebom”. Człowiek ma w sobie pojęcie moralności, ale nie pochodzi ono od indywidualnych ludzi, lecz jest tworzone społecznie za pomocą komunikacji. Pojęcie moralności jest wybierane, utrzymywane oraz przekazywane w złożonych procesach społecznych. Niektóre koncepcje tego, co jest dobre, a co złe ewoluują wraz z historią, niektóre pozostają niezmiennie, a niektóre podlegają cenzurze. Społeczeństwo nosi znamiona porządku moralnego, jest jego wyznacznikiem, definiuje go jako ideał życia, co pomaga w organizacji życia zbiorowego. Pojęcie moralności między innymi przekazywane jest za pomocą języka, może być intencjonalne, ale pochodzi również może od „anonimowych nadawców” (tamże, s. 20). Dzieci uczą się moralności poprzez doświadczanie, słuchanie, naśladowanie i własną ekspresję. Luckmann (tamże) moralizowanie podzielił na dwie kategorie: bezpośrednie i pośrednie. To pierwsze „przybiera formę pochwały, skargi, oskarżenia, oburzenia”. Drugie – „litoty<sup>24</sup>, pytania, sformułowania ‘jeśli, wówczas’ oraz niektóre formy dokuczania dzieciom”. W moralności, w takim rozumieniu, nie chodzi o słuchanie tradycyjnych autorytetów, ale o obecność w otaczającym świecie w różnorodnych interakcjach społecznych<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> *Słownik języka polskiego PWN* (2010) definiuje litotę jako figurę retoryczną polegającą na zastąpieniu wyrażenia określającego cechę czegoś jego przeciwstawionym zaprzeczeniem w celu złagodzenia ostrości wypowiedzi (np. niemądry – głupi).

<sup>25</sup> Jak dowodzą Berger i Luckmann (2010, s. 52), rzeczywistość życia codziennego dzielimy z innymi ludźmi, również jej doświadczamy. Wszystkie elementy otaczającego ludzi świata są wypełnione „obiektywizacjami”, które „głoszą subiektywne intencje innych ludzi”. Wiedza życia codziennego pozwala spojrzeć na religię w inny sposób, nie jak na zbiór ideologicznych stwierdzeń teologicznych systemu symbolicznego odrwanego od doświadczenia codziennego, lecz z przedteoretycznej perspektywy doświadczeń jednostki (tamże, s. 59).

Peter L. Berger procesem tworzenia świata religijnego zajmuje się w rozprawie *Święty baldachim* (2005). W analizie rzeczywistości religijnej rozróżnia dwa światy: pierwszy zawiera w sobie to, co uznawane jest za święte, drugi – to, co świeckie. Są swoim przeciwieństwem, ale jednocześnie ten drugi potrzebuje tego pierwszego, stanowi bowiem „coś wystającego z normalnych zwyczajów codziennego życia i chroni człowieka” (tamże, s. 60). Religia odgrywa w społeczeństwie ważną rolę, gdyż „nasącza rzeczywistość znaczeniem” (tamże, s. 61). Każdy świat tworzony społecznie, również ten religijny, potrzebuje ludzi do jego podtrzymywania. Sposobem na to jest legitymizacja: „społecznie zobiektywizowan[a] wiedz[a] służąc[a] wyjaśnianiu i usprawiedliwianiu porządku społecznego” (tamże). Legitymizacja świata religijnego potrzebna jest społeczeństwu jako pewnego rodzaju pewność racji istnienia. W procesie legitymizacji zawierają się pewne działania, są to: rytuały religijne, nadawanie idei i wspólnotowość. Proces tworzenia świata religijnego ma charakter aktywny, musi wciąż trwać, ponieważ jego nietrwały charakter sprawia, że jest „nieustannie atakowany przez siły zagrażające porządkowi [...]. Nietrwałość każdego takiego świata objawia się za każdym razem, gdy ludzie zapominają bądź też podają w wątpliwość twierdzenia określające rzeczywistość” (tamże, s. 70). Jednym z przykładów legitymizacji religijności jest chrześcijaństwo, które w całej swojej historii wiele razy musiało zmierzyć się z procesem sekularyzacji, który Berger (tamże, s. 150) określa jako ten, „dzięki któremu sektory społeczeństwa i kultury wyzwalają się spod dominacji instytucji i symboli religijnych [...] Zachód produkuje coraz więcej jednostek patrzących na świat i na swoje własne życie bez dobrodziejstw interpretacji religijnych”. Reformacja protestancka była jedną z sił próbujących powstrzymać proces sekularyzacji, „co wyzwoliło mechanizmy krytycznej myśli, które radykalnie zdezalienowały i zhumanizowały społeczną rzeczywistość” (tamże, s. 151).

Dzieci są czynnymi członkami społeczeństwa, biorą udział w tworzeniu rzeczywistości. Uwaga skierowana jest na dziecko i na to, co ono ma do zaproponowania. Kategoria społecznego tworzenia rzeczywistości zmienia oblicze dzieciństwa. Dzieci budują swoją religijność, aktywnie uczestnicząc w przestrzeni społecznej. Luckmann dużo uwagi poświęca pośredniemu przekazywaniu wartości moralnych, które często dokonuje się nieintencjonalnie: kiedy przybiera postać bezpośredniego komunikowania, nierzadko spotyka się z krytyką i odrzuceniem. Pośrednia komunikacja wartości moralnych jest również ważna z perspektywy intersubiektywnej. Elementarna zasada wzajemności, u podstaw której leży intersubiektywność, stawia wszystkich członków społeczeństwa, szczególnie dzieci, na takim samym poziomie, czyniąc ich aktywnymi członkami tworzenia rzeczywistości.

## 8. Religijność jako działanie społeczne

Prezentowane wcześniej stanowiska pokazują, że kategoria działania społecznego stanowi fundament konstruowania społecznego świata dziecka. Pedagogowie społecznemu pozwala to przyjąć, że na pojęcie religijności składają się sądy i przekonania, subiektywne odczucia jednostki kształtujące się w określonym środowisku społecznym. Przesłanki te nie są definicją religijności w powszechnym tego słowa znaczeniu. Najczęściej bowiem pojęcie religijności odnosi się do funkcji instytucjonalnej i doktrynalnej, jaką spełnia (Piwowski, 1996). Zasadne wydaje się jednak odniesienie tego pojęcia do funkcji jednostkowej (Kłoczowski, 2012).

Działalność religijna jest jednym z najsilniejszych predyktorów motywacji do wolontariatu (Marzana, Marta, Pozzi, 2012). Uczniowie, którzy biorą udział w praktykach religijnych, mają większe prawdopodobieństwo zaangażowania się w pracę na rzecz innych (Smith, 1999). James Perry i współautorzy (2008) uważają, że religijność najsilniej wpływa na zaangażowanie w wolontariat.

Na tle zasygnalizowanych stanowisk przyjmuje się, że religijność jest doświadczeniem/przeżywaniem jednostki jej stosunku do Boga i innych istot nadprzyrodzonych, które wyraża się w różnych miejscach i okolicznościach pod wpływem socjalizacji rodzinnej i różnorodnych oddziaływań środowiska religijnego. W przytoczonej definicji ważne jest to, czym jest religijność dla jednostki, a nie czym religijność jest w ogóle. To pytanie nabiera szczególnego znaczenia w odniesieniu do dzieci.





## **Rozdział II**

# **Problematyka religijności dziecka**

Problematyka religijności dziecka rozpatrywana jest w kontekście fenomenu religijności w związku z dziecięcymi doświadczeniami.

Doświadczenia dziecka związane są z dziecięcymi możliwościami poznawczymi, z osądami moralnymi. Odczytujemy je w kontekście faz rozwojowych dziecka [...] pedagogzy i socjolodzy badają dziecięcy świat znaczeń i doświadczeń, dziecięce zdarzenia, działania, wyobrażenia. Doświadczenie odnosi się tutaj do środowiska widzianego z perspektywy dziecka (Smolińska-Theiss, 1993, s. 30).

Przytoczone słowa zawierają clou postrzegania religijności z perspektywy pedagogiki. Trudno zgodzić się z tezą, że „katolik nie posiada autonomii, może jedynie przyjąć prawdy dogmatyczne w duchu posłuszeństwa i pokory, oznaczającej, że czuje się zależny od Boga i reprezentującego Go Kościoła, a jego subiektywne uczucia i przekonania nie mają tu znaczenia” (Parysiewicz, 2015, s. 104).

Znaczna część badań potwierdza religijność rodziców jako predyktor religijności dzieci (Benson, Donahue, Erickson, 1989; Boyatzis, Dollahite, Marks, 2006; Flor, Knapp, 2001). Rodzice wpływają na religijność dzieci poprzez dyskusje o wierze (Flor, Knapp, 2001; Okagaki, Bevis, 1999), wspólne praktyki religijne (Desrosiers, Kelley, Miller, 2011; Francis, 1993) oraz modelowanie ról religijnych (Assor i in., 2005; Dollahite, Marks, 2005). Rozwój duchowy to proces trwający całe życie, jest on niejako odpowiedzią na bycie z Bogiem (Thomson, 2009). Badanie rozwoju duchowego staje się obecnie jednym z głównych wątków badań nad rozwojem dzieci i młodzieży (Roehlkepartian i in., 2006). Chociaż pedagogzy i przedstawiciele innych dyscyplin wymieniają rozwój duchowy jako ważny, badanie duchowego rozwoju dzieci nie ma spójnej, ugruntowanej podstawy teoretycznej, nie przeprowadzono też fundamentalnych badań w tym zakresie (Roehlkepartian i in., 2006). Przez większość XX wieku kwestie duchowości i religii były w naukach społecznych zupełnie pomijane (Boyatzis, 2008; Ratcliff, 2004; Roehlkepartian i in., 2006).

# 1. Religijność dziecka w ujęciu psychologicznym

We współczesnej psychologii religii religijność może być rozpatrywana, po pierwsze, jako element osobowości człowieka – można wówczas mówić o religijności motywowanej wewnętrznie. Po drugie, można odnosić się do warunków społecznych, wokół których religijność w wyniku różnych oddziaływań może być rozwijana. Jest to religijność motywowana zewnętrznie.

Psychologia zajmuje się wychowaniem religijnym od strony „psychicznej”. Bernhard Grom (2011, s. 24) pojęcie religijności w tradycji badawczej psychologii religii rozumie jako „gotowość ludzi do myślenia i przeżywania siebie, współczesnych im jednostek i całego kosmosu w relacji do rzeczywistości ponadludzkiej i ponadświatowej”. W tym ujęciu nie ma znaczenia, jak ludzie pojmują tę rzeczywistość oraz w jakiej wspólnotie religijnej się znajdują.

Reprezentacjami świata stworzonymi przez dziecko obszernie zajmował się Jean Piaget. W swoich badaniach podjął problem sposobu dziecięcego myślenia. Zestawiając ze sobą postrzeganie świata zewnętrznego i wewnętrznego, szukał odpowiedzi na pytanie, czy dziecko odróżnia obie rzeczywistości (Piaget, 1981, s. 13). W tym kontekście psychologia religii interesuje się związkami pomiędzy aktualnym stanem rozwoju a potencjalnymi możliwościami wynikającymi ze zmian (Grom, 2011, s. 20). Lew Wygotski (2006) dodał do tych zainteresowań również warunki społeczno-kulturowe mające wpływ na rozwój dziecka. James Riley Estep i Lilian Breckenridge (2004) uznali, że to właśnie założenia Wygotskiego spowodowały, iż nacisk kładziono na aktywny udział dzieci we wspólnotie religijnej.

Charles Glock (1962) oraz Rodney Stark (Stark, Glock, 1968), wychodząc od psychologii społecznej, przeprowadzili badania, które traktują religijność jako fenomen złożony z pięciu wymiarów: 1) sposobów postępowania praktycznych (wymiar doświadczenia); 2) potwierdzenia najważniejszych twierdzeń własnej religii (wymiar ideologiczny); 3) bycia poruszonym emocjonalnie w poczuciu bezpieczeństwa, jak również w lęku (wymiar konsekwencji); 4) wiedzy i znajomości podstawowych prawd wiary (wymiar intelektualny);

5) motywowanego religijnie stosunku do różnych kwestii codzienności (wymiar praktyk religijnych). Sformułowanie przez Starka i Glocka (1968) opisów doświadczenia religijnego uzasadnia ich wybór w tej pracy. Pierwszy wymiar odnosi się do tego, na ile wierzący znający główne twierdzenia swojej religii zgadza się z nimi. Zastosowanie tego wymiaru w kontekście badań wydaje się możliwe w nurcie jakościowym. Drugi wymiar, o znamionach rytualnych, związany jest z tym, w jaki sposób wierzący potwierdza własną wiarę w praktyce. O sposobach przeżywania tych doświadczeń traktuje trzeci wymiar struktury religijności. Z kolei czwarty wiąże się z umiejętnością wyartykułowania prawd religijnych. Nie jest on związany z aprobatą, gdyż ta odnosi się do pierwszego wymiaru, lecz z umiejętnością podania tych prawd. Ostatni wymiar struktury religijności dotyczy związku pomiędzy zobowiązaniami wynikającymi z moralności danej religii a ich wpływem na codzienność osoby wierzącej.

Gordon Allport i James Ross (1967), wychodząc od psychologii motywacji i osobowości, sformułowali funkcjonującą do dziś Skalę Orientacji Religijnej, w której wyróżnia się dwa nastawienia religijne: wewnętrzne (wiara sama w sobie) i zewnętrzne (korzyści z wiary). W zachowaniach religijnych zewnętrzne nastawienie religijne dzieci ma większe nasilenie. „Dotyczy to nade wszystko korzyści, jaką stanowi uznanie ze strony rodziców, innych wychowawców oraz własnej grupy – tych, którzy są dla nich ważni i cenią praktyki religijne lub oczekują ich od dzieci i młodzieży” (Grom, 2011, s. 31).

Interesujące badania nad religijnością dzieci i młodzieży przeprowadził Kalevi Tamminen (1993). Dotyczyły one sytuacji potrzeby uzyskania pomocy materialnej i społecznej oraz sytuacji radzenia sobie z lękiem, frustracją i stratą przez fińskich uczniów w wieku od 7 do 20 lat. Dzieci doświadczały bliskości Boga najczęściej w sytuacji potrzeby. Modlitwy dotyczące pomocy i ochrony dotyczyły zdarzeń i warunków życiowych. Związane jest to z potrzebą sprawowania kontroli nad własnym życiem. Jak jednak zauważył Tamminen, wiara w to, że Bóg materialnie zainterweniuje w życie, maleje wraz z wiekiem.

We wszystkich kierunkach psychologicznych dążenie do poczucia pozytywnej wartości własnej osoby, które stanowi główny motyw ludzkiego zachowania, styka się ze świadomością wiary. W przypadku dzieci religijność w tym rozumieniu może przyjąć postać motywacji o nastawieniu emocjonalnym (Erikson, 1997). W procesie wychowania wiara może motywować przyszłą gotowość dzieci do wrażliwości i zachowań prospołecznych, wynika to z centralnego przykazania miłości Boga, siebie i bliźniego (Batson, 1991; Bierhoff, Montada, 1988; Borkenau, 1991; Staub, 1982).

Do podstawowych i najbardziej znanych modeli wyjaśniających rozwój religijny należą interpretacje wypracowane przez przedstawicieli psychologii głębi oraz teorii relacji z obiektem, teoria strukturalno-genetyczna Jamesa Fowlera (1981), Fritza Osera i Paula Gmündera (1991) oraz Lawrence’a Kohlberga i Richarda Hersha (1977), a także poznawcza teoria uczenia się Alberta Bandury

(2007). Modele te stały się w prezentowanej książce podstawą do rozważań na temat psychologicznych aspektów religijności. Teorie te pomagają w wyjaśnianiu religijnych procesów socjalizacji, które z kolei stały się bazą dla omówienia dziecięcego fenomenu religijności. Doświadczenia nie są jednak ujmowane z perspektywy religijnej, gdyż odnoszą się najczęściej do przeżyć mistycznych, ale z punktu widzenia pedagogiki.

## **Model psychologii głębi i relacji z obiektem**

Wszyscy przedstawiciele psychologii głębi zgodni są co do tego, że osobowość człowieka, zachowania religijne, kulturalne i społeczne zależą od ukształtowania się rozwoju psychodynamicznego podczas pierwszych pięciu lat życia (Bellous, de Roos, Summey, 2004). Zigmund Freud (1964) opisywał człowieka jako indywiduum, przedstawiał obraz Boga jako „ojca”. Relacja z ojcem i tęsknota za nim wyznacza stosunek człowieka do Boga. W opozycji do teorii Freuda powstała zrewidowana teoria relacji z obiektem (Kernberg, 1981; Kutter, 1982; Mitchell, 1989; Rizzuto, 1991; Wulff, 1999). Ana-Maria Rizzuto (2012), przedstawiając najbardziej całościową koncepcję psychoanalityczną, zakłada, że reprezentację Boga buduje się na podstawie pojęcia i obrazu Boga w pierwszych latach życia. Pojęcie Boga zawiera w sobie teorię wytworzoną przez teologów, ale nie istnieje ona bez obrazów Boga, które dotyczą nieświadomych schematów relacji z innym człowiekiem, przyjmującym postać dobrego lub złego ojca. Według Rizzuto (tamże) całe wychowanie koncentruje się wokół emocjonalnego fundamentu wiary, który jest kształtowany w dzieciństwie, dlatego też rodzina stanowi podstawę socjalizacji religijnej. Rizzuto

stwierdza, że każde dziecko kultury Zachodu pomiędzy drugim a trzecim rokiem życia, a więc w fazie oralnej, analnej i edypalnej, z treści wyobrażeń (reprezentacji), które nabyło ono w kontakcie z pierwszymi osobami ze swego otoczenia (matka, ojciec, dziadkowie, rodzeństwo), w obrębie obiektów przejściowych tworzy sobie nieświadomą reprezentację (wyobrażenie) Boga (Grom, 2009, s. 64).

Inne badania z zakresu psychologii głębi dotyczyły relacji z matką (Fras, 1973). Według jednej z teorii pierwszą podstawową ufnosć dziecko tworzy w relacji z matką i od tej relacji zależy zaufanie Bogu. Budowanie relacji z matką jest tożsame z budowaniem relacji z Bogiem w późniejszych latach życia. Koncepcja psychoanalityczna Any-Marii Rizzuto miała duży wpływ na reprezentatnów pedagogiki religii, szczególnie Constanze Thierfelder (1998). Dzięki teorii Rizzuto stała się bardziej wpływowa od teorii Freuda. Inne badania potwierdziły, że dziecko przenosi postrzegane cechy rodziców na Boga (Amato, 1994; Baring, 2012; Gorvine, 2010).

## Teoria strukturalizmu genetycznego

Teoria strukturalno-genetyczna zakłada, że rozwój myślenia, przeżywania i zachowania religijnego ma charakter stadialny. Sięga ona do dokonań Jeana Piageta w ramach teorii rozwoju poznawczego oraz do rozpoznania Lawrence'a Kohlberga, który zastosował tę teorię do stadiów moralnego sądzenia. Piaget<sup>26</sup> w swoich badaniach nie zajmował się religijnością, jedynie przyjmował teorię przeniesienia,

zgodnie z którą dziecko aż do 5. lub 6. roku życia przypisuje swoim rodzicom wszechmoc, świętość, wszechwiedzę oraz wieczność. Po kryzysie rozczarowania, w wieku 7–8 lat, wyidealizowane cechy rodziców przenosi na Boga, ujmując Go sztucznie jako podobnego do rodziców wytwórcę rzeczy natury (Grom, 2011, s. 74).

Stanowisko to zostało w późniejszym czasie odrzucone, jednak stadia rozwoju poznawczego były wykorzystywane i przekształcane. Kohlberg zmodyfikował je do trzech poziomów moralnego sądzenia: przedkonwencjonalnego, konwencjonalnego i pokonwencjonalnego.

James Fowler, opierając się na teorii faz życia Erika Eriksona, sformułował sześć stadiów wiary odpowiadających stadiom poznawczym Piageta oraz poziomom moralnego sądzenia Kohlberga.

- Wiara intuicyjno-projekcyjna (3.–6/7. rok życia). Fundamentalną bazą tego stadium są płynne wzory bezpieczeństwa, przejawiające się ufnością i egocentryzmem, charakterystycznym dla tego wieku. „Szczególną siłą tego stadium stanowi zdolność do obejmowania jako całości i pojmowania świata doświadczeń poprzez silne obrazy będące przedmiotem opowiadań, zawierających intuitywne rozumienie przez dziecko ostatecznych warunków rzeczywistości” (Grom, 2011, s. 77).
- Wiara mityczno-literalna (od 7. roku życia). Stadium to związane z myśleniem konkretno-operacyjnym wypracowanym przez Piageta odnosi się do treści, jakie dziecko przyswaja w tym okresie podczas uczestnictwa w spotkaniach religijnych. Uczestnictwo to zapewnia również realizację podstawowej potrzeby dziecka w tym okresie, jaką jest przynależność do jakiejś grupy. Fowler (1981) korzystał również z pojęcia sprawiedliwości, które wpływa na dziecięcy obraz Boga w tym wieku. Bóg postrzegany jest często jako sędzia, który za dobro wynagradza, a za zło karze.
- Wiara syntetyczno-konwencjonalna (okres dojrzewania). Mamy tutaj do czynienia z odniesieniem do stadium formalnych operacji myślenia. Dzieci potrafią już używać pojęć abstrakcyjnych, co pozwala im dokonywać głębokiej analizy zjawisk religijnych. Duże znaczenie ma również

<sup>26</sup> Dokonaniami w obszarze konstruktywizmu Piageta zajęto się w rozdziale trzecim tej pracy, dotyczącym teoretycznych podstaw.

w tym okresie wpływ autorytetów oraz refleksja nad własnymi przekonaniami i wartościami (tamże).

- Wiara indywidualno-refleksyjna (od 20. roku życia). „Stadium czwarte w modelu Fowlera wyróżniają dwie podstawowe cechy: zdawanie sobie sprawy z względności odziedziczonego światopoglądu oraz odchodzenie od polegania na zewnętrznym autorytecie” (Wulff, 1999, s. 346).
- Wiara koniunktywna (od 40. roku życia). Dotyczy ona momentu, który zdarza się w życiu człowieka, kiedy zdaje on sobie sprawę z niewystarczalności wiary abstrakcyjnej. Jednostka stojąca w obliczu wielu sprzeczności dochodzi do większej wiary, charakteryzującej się autentycznością odnoszoną do wspólnoty wiary, w której przebywa (tamże).
- Wiara uniwersalizująca (rzadko występująca). „Dwie tendencje dochodzą do głosu w życiu tych osób. Są to *decentracja od ja* poprzez stopniowe poznawanie i docenianie świata takiego, jakim doświadczają go inni, oraz *opróżnienie ja*, osiągnane poprzez oderwanie się będące wynikiem decentracji radykalnej” (tamże, s. 346). Jest to osiągnięcie pewnego stanu identyfikacji ze światem na rzecz czynienia sprawiedliwości i miłości. Zaznacza się, że stadium to rzadko występuje, gdyż na 359 osób, z którymi Fowler (1981) przeprowadził wywiady, tylko jedna osoba wykazywała cechy tego stadium.

Fowler dokonał kompilacji różnych teorii psychologicznych, przez co jego koncepcja zyskała wielu przeciwników, którzy podnosili, że wyróżnione przez Fowlera stadia nie ukazują następstw i nie są zgodne z rozwojem poznawczym. Jednym z przeciwników Fowlera był Fritz Oser, który uznał jego prace za „konglomerat kilku koncepcji stadiów”.

Fritz Oser i Paul Gmünder (1991), wykorzystując strukturalizm poznawczy, przedstawili koncepcję rozwoju myślenia religijnego. Ich zdaniem przebiega on w poszczególnych etapach: 1) nastawienie na absolutną heteronomię; 2) nastawienie na *do ut des* (zasada wzajemności); 3) nastawienie na absolutną autonomię; 4) nastawienie na autonomię zapośredniczoną i na plan zbawienia; 5) nastawienie na religijną autonomię za pośrednictwem absolutnej intersubiektywności; 6) nastawienie na komunikację i solidarność.

Oser nie odnosił wyróżnionych stadiów do wieku, stwierdził tylko, że dziecko siedmioletnie może osiągnąć jedynie stadium drugie. Charakteryzuje się ono „nastawieniem umożliwiającym człowiekowi wpływanie na Ostateczną Rzeczywistość (Bóg), a w ten sposób wykorzystywanie sytuacji dla siebie” (Grom, 2011, s. 89). Oser zalecał, żeby stadia te wykorzystywać w dydaktyce katechetycznej. Teoria ta spotkała się z dużą krytyką, gdyż ograniczenie badanej grupy tylko do katolików, starokatolików i protestantów było uproszczeniem kulturowym. Kolejny zarzut dotyczył tego, że stadia obejmują jedynie dylematy, które zbudowane zostały w postaci prowokujących pytań i gotowych odpowiedzi (Gorsuch, 1995; Hood i in., 1996; Wulff, 1993). Trzeba jednak



zaznaczyć, że opis stadiów Osera zawiera ważne, powszechnie znane fakty, takie jak trudność wiary w Boga w sytuacji cierpienia czy też artycyjalistyczne postrzeganie Boga przez dzieci.

## Okresy rozwoju religijności dziecka według Czesława Walesy

Wypracowane przez Czesława Walesę (2005, s. 6) okresy rozwoju religijności dziecka zbudowane są na tezie, zgodnie z którą „religijność u dziecka pojawia się i rozwija w sprzyjających warunkach”. Warunki te określone są jako wpływy wewnętrzne i zewnętrzne pojawiające się ze zróżnicowanym nasileniem w poszczególnych okresach rozwoju dziecka. W związku z tym założeniem badane przez Walesę (tamże, s. 97) dzieci pochodziły z rodzin, które „świadomie i w sposób zamierzony dąży[ły] do religijnego wychowania swoich dzieci”.

Rezultatem podjętych badań było przedstawienie czterech okresów rozwoju religijności dziecka, bazujących na osiągnięciach psychologii rozwojowej. Teoretycznymi podstawami badań była psychologia Piageta, którą Walesa usytuował w nurcie psychologii poznawczej.

- Okres quasi-religijny u dzieci 8–15-miesięcznych. Walesa (tamże, s. 99–132) określa ten okres jako początkowe formy religijnych zachowań dzieci w kontekście komunikowania się z matkami. Wyróżnił osiem kategorii treściowych zachowania dziecka: 1) początki świadomości religijnej; 2) zachowania dziecka, które można traktować jako wyraz początkowych form uczuć religijnych; 3) zachowania prowadzące do kształtowania decyzji religijnych; 4) zachowania traktowane jako zaczątkowe formy więzi religijnej ze wspólnotą osób wierzących; 5) zachowania traktowane jako początkowe formy praktyk religijnych; 6) zachowania traktowane jako początkowe formy moralności religijnej; 7) zachowania traktowane jako początkowe formy doświadczenia religijnego; 8) zachowania traktowane jako zaczątkowe formy poczucia tajemnicy i gotowości do modlitwy. Wszystkie wymienione kategorie zostały zbudowane na podstawie kontekstu ich powstawania, którym jest komunikowanie się dziecka z matką.
- Okres pierwszych przejawów religijności. Okres ten przypada na wiek poniemowlęcy, występujący u dzieci dwu- i trzyletnich. Za podstawę przejawów religijności Walesa (tamże, s. 170) uznał uczestniczenie dziecka „w aktywności religijnej najbliższych mu osób dorosłych”. Wobec tych kontaktów dziecko wyraża potrzebę uczuciowego i poznawczego wchodzenia w sytuacje, które mogłyby odzwierciedlać między innymi sytuacje religijne, co prowadzi do „pierwszych ocen wartościujących” (tamże). Oceny te można określić jako rozeznanie dziecka w tym, co jest złe, a co dobre. Za podstawę uczenia się dziecka w tym okresie Walesa uznał naśladownictwo osób znaczących, co pozwala mu na partycypację w ży-

ciu dorosłych. Najważniejszym zaś wyrazem religijności dziecka w omawianym wieku rozwojowym jest modlitwa.

- Okres religijności magicznej. Myślenie dziecka w tym okresie przyjmuje charakter myślenia przedoperacyjnego, wiąże się to z nieodwracalnością myślenia, stąd funkcjonowanie dziecka określa się jako egocentryczne (Vasta, Haith, Miller, 1995). Z religijnością dziecka przedszkolnego wiąże się ściśle funkcja symboliczna, która pojawia się u dziecka od 3. roku życia. Jest to pierwsza zdolność dziecka do tworzenia struktur i uogólnień. Rozwijane w tym okresie myślenie przyczynowo-skutkowe pozwala dziecku na wczuwanie się w role społeczne podczas swobodnych zabaw, które nacechowane są zaangażowaniem emocjonalnym. Pojawiają się również pierwsze pojęcia Boga, które charakteryzuje synkretyzm. Dziecko zaczyna interesować się treściami religijnymi, które są związane bezpośrednio z symbolami wiary, takimi jak: krzyż, kościół oraz inne przedmioty kultowe (Rusiecki, 2012). Treści te są bezpośrednio związane z poznawaniem osoby Jezusa Chrystusa, fakty z Jego życia dziecko „przeżywa uczuciowo w sposób bardzo głęboki, podobnie traktuje proste praktyki religijne, gesty, krótkie modlitwy wypowiedane z przejęciem czy śpiewane, rozumie już treść dobrych uczynków i chętnie je spełnia, gdyż podobają się one Panu Bogu, wie, że grzech obraża Boga i nie może się Mu podobać” (tamże, s. 321). Dzieci wyrażają te zachowania w swej aktywności zabawowej. Religijność wieku przedszkolnego przyjęło się w literaturze nazywać religijnością magiczną. Nastawienie magiczne wiąże się z fantazjowaniem i ożywianiem przedmiotów martwych. W swoim zachowaniu dziecko przejawia infantylne sposoby ujmowania rzeczywistości, takie jak: synkretyzm, atomizm, prymitywny realizm, fenomenizm, kontaminacja, egocentryzm, antropomorfizm, artyficyalizm, instrumentalizm, iluzjonizm, animizm, finalizm, alogiczność, nocjonizm, werbalizm, rytualizm, nastawienie magiczne (Walesa, 2005, s. 175–183). Dużą rolę w rozwijaniu dziecięcej religijności odgrywa postawa ufności w rodzinie, która pozwala dziecku przyjąć taką samą postawę, pogłębioną poprzez stawianie pytań. Badania Walesy (2005) zostały przeprowadzone tylko wśród dzieci z rodzin katolickich, tak więc są zawężone kulturowo, wobec czego stanowisku tego badacza nie można przypisać uniwersalizmu. Badania te stanowią jedynie o treściowym aspekcie religijności dziecka, gdyż odnoszą się tylko do wiedzy na temat Boga, Jezusa, sposobów komunikowania się z Bogiem i przejawów religijności oraz praktyk i religijnych dzieci.
- Okres religijności autorytatywno-prawnej. Okres ten, powszechnie nazywany religijnością autorytatywno-prawną (tamże), wiąże się z realizmem poznawczym, czyli myśleniem i działaniem logicznym. Pojawia się też pierwsza wrażliwość religijna związana z przygotowaniem i przyjmowa-

niem pierwszych sakramentów (pokuty i pojednania oraz Eucharystii). W rodzinach zaangażowanych religijnie można mówić o fundamencie religijności dojrzałej. Poprzez katechezę w szkole czy parafii dziecko „przenosi doświadczenia religijne z rodziny na teren grup rówieśniczych” (Rusiecki, 2012, s. 322). Badania Walesy (2005, s. 227–266) były skupione wokół rozumienia tekstów Ewangelii, rozumienia sytuacji i pojęć religijnych, wątpliwości w wierze religijnej, emocjonalnych znaczeń pojęć religijnych oraz modlitwy. Dodatkowo wyróżnił on inne dziedziny religijności, takie jak: uczucia i decyzje religijne, więź ze wspólnotą osób wierzących, praktyki religijne, moralność i doświadczenia religijne oraz formy wyznania wiary (tamże, s. 266–279).

Syntetyczne przedstawienie psychologii religii ze szczególnym uwzględnieniem jej warunków socjalizacyjnych stanowi punkt wyjścia dla pedagogicznego ujmowania religijności dziecka oraz obrazu Boga mającego wyjątkowe znaczenie w jego życiu. Obraz w znaczeniu psychologii zawiera w sobie wypracowywane schematy poznawcze i emocjonalne człowieka (Kuczkowski, 1998, s. 45). Rozstrzygnięcia budowane na podstawie psychologii religii znacząco różnią się od tych pedagogicznych. Te pierwsze duży nacisk kładą na pojęcie rozwoju, zarówno ilościowego, jak i jakościowego, polegającego na zmianie i doskonaleniu funkcji poznawczych i emocjonalnych. Tymczasem pedagogika religii, zorientowana na wychowanie, często nie tylko korzysta z konkretnych przesłanek psychologicznych, lecz także wypracowuje własne refleksje, które czynią z dziecka autora własnego życia.

## 2. Religijność dziecka w refleksji teologiczno-chrześcijańskiej

Na gruncie teologii z religijnością dziecka najczęściej mamy do czynienia w założeniach doktrynalno-katechetycznych. W obrębie chrześcijaństwa każde z wyznań formułuje własne założenia edukacyjne. Za Bogusławem Milerskim (2011) możemy powiedzieć, że teologia rozpatruje religijność dziecka w kontekście „zadań kościelnych i odpowiedzialności pedagogicznej”. Wszystkie te zadania powinny być podporządkowane jednemu celowi – zbawieniu (Ford, Wong, 2004; Grom, 2011; Newey, 2012). W Polsce najczęściej mamy do czynienia z pedagogiką religii w nurcie protestanckim (Milerski, 2011), choć znana jest również na gruncie katolickim (Rogowski, 2011). O tej drugiej mówi się najczęściej jako o katechetyce. Jerzy Bagrowicz (2005, s. 44) postuluje, żeby katechetykę rozpatrywać bardziej w kontekście pluralizacji i laicyzacji, która wymusza na nas ekumeniczną postawę współczesnego chrześcijanina:

Rozwój katechetyki jako nauki pod koniec XX wieku związany był z przemianami cywilizacyjnymi, szczególnie procesami pluralizacji i laicyzacji życia. Potrzeba studium nad religijnością współczesnego człowieka przyniosła zainteresowanie odbiorcą katechezy i samą strukturę katechetyki przesunęła bardziej w kierunku poszukiwań i studiów naturalnych uwarunkowań realizacji nauczania religijnego, szczególnie w nurcie antropologicznym katechezy. Pluralizm form życia religijnego wskazuje także na potrzebę studiów katechetycznych nad pytaniami o wyznaniowy czy ogólnokulturowy charakter przekazu religijnego, o ekumeniczną postawę współczesnego chrześcijanina.

Pomimo tych deklaracji dużym wyzwaniem dla teologów i katechetów jest rozumienie religii w egzystencjalnym wymiarze kształcenia, „w kontekście realnej sytuacji życiowej” (Milerski, 2011, s. 156). Katechetyka jednak przynależy do teologii, a więc to poznanie religijne dokonuje się w konkretnym Kościele katolickim, który ma prawo ingerować w to, jak ta edukacja wygląda zarówno w rozumieniu normatywnym, jak i praktycznym (Chałupniak, 2012).

Wydaje się, że w refleksji teologicznej najbardziej słuszne jest podejście uznające pedagogikę religii

za „opcję” albo „nurt” pedagogiczny, w którym bierze się pod uwagę badania nad fenomenem, sytuacją wychowawczą, która brać będzie pod uwagę wymiar religijny całościowo rozpatrywanych problemów życia zarówno wychowanka, jak i badacza. W oparciu o takie rozumowanie można uważać pedagogikę religii za nurt uwzględniający całokształt ludzkiego życia ujmowanego w kategoriach światopoglądu religijnego (Marek, 2013, s. 94).

W prezentowanej monografii perspektywę doświadczenia i środowiska życia dziecka uznaje się za wiodącą w rozjaśnianiu dziecięcej kreacji obrazu Boga i religijności. Dziecku daje się możliwość odniesienia siebie do jednostkowej sytuacji życiowej. Również Rebecca Nye (2004) proponowała włączenie dokonań nauk społecznych w nurt dziecięcej duchowości, dostrzegając tym samym, że badanie doświadczeń dzieci dostarcza więcej możliwości niż badanie dziecięcego myślenia o religii.

### 3. Dziecięca religijność i obraz Boga w badaniach psychopedagogicznych

W wynikach badań prowadzonych z dziećmi z całego świata i z różnych środowisk religijnych widać tendencję do przyznawania duchowości szczególnego miejsca w rozwoju dziecka (Coles, 1990; Hay, Nye, 2006; Holder, Coleman, Wallace, 2010; Reynaert, 2014). Szczególne miejsce w religijności dziecka zajmuje jego relacja z Bogiem, będąca kluczową częścią duchowego dobrostanu dzieci (Fisher, 2015). Badania wskazują, że dzieci mają wyjątkową zdolność do przeżywania religijnych doświadczeń i rozumienia spraw duchowych (Beste, 2012; Nye, 2004). Nowe spostrzeżenia dotyczące zdolności dzieci do poznawania religii stanowią bodziec do badania ich doświadczeń oraz tego, jak wpływają one na ich przekonania i praktyki. Brakuje bowiem badań, które oferowałyby wskazówki dla chrześcijańskich pedagogów pragnących skorzystać z dowodów empirycznych w celu określenia lepszych kierunków rozwoju (Beste, 2012; Boyatzis, 2008; Roehlkepartain, Patel, 2006). Badania na temat dziecięcej religijności można podzielić na takie, które osadzone są w psychologii religii (por. Crozier, Conde-Frazier, 2004; Grom, 2011; Long, Elkind, Spilka, 1967; Nye, Carlson, 1984; Walesa, 2005; Wenger, 2001), w teologii (por. Buchanan, Gellel, 2015; De Souza, Hyde, Kehoe, 2014), oraz w pedagogice religii (por. Couture, 2000; Milerski, 2011; Shreiner, Kraft, Wright, 2007).

Zainteresowanie religijnością i dyskursem naukowym skierowanym na dzieciństwo znajduje się w centrum zainteresowań wielu badaczy (Browning, Miller-McLemore, 2009). Obraz Boga kreowany przez dziecko jest zapośredniczany w wielu sferach środowiska społecznego (kultura, rodzina, codzienne indywidualne doświadczenia), w którym dziecko dorasta. W tym rozdziale zaprezentowano wybrane badania dotyczące obrazu Boga i religijności.

Do lat 90. ubiegłego wieku dziecięcą religijność badano głównie w perspektywie stadiów rozwojowych, czerpiąc tym samym z koncepcji etapów rozwoju wypracowanej przez Piageta (Graebner, 1964; Harms, 1944; Pitts, 1976; Williams, 1974). W tym samym czasie dobrze rozwijał się nurt badań pokazują-

cy związek obrazu Boga i obrazu rodziców. W niektórych ujęciach religijność pokazywana była w kontekście kultury, w której dziecko jest wychowywane (Carey, 1985; Dickie i in., 1997; Heller, 1986; Hyde, 1965; Richmond, 1972; Rizzuto, 1991). Rito Baring (2012) dowiódł, że dzieci mają naturalną tendencję do przenoszenia cech rodziców na Boga. Pokazał jednak również, że – po pierwsze – dzieci nie wszystkie cechy rodziców są skłonne przypisywać Bogu, po drugie zaś – że ta tendencja mija wraz z wiekiem.

Dopiero od lat 90. XX wieku możemy zauważyć zainteresowanie badaniami porównawczymi pomiędzy środowiskiem religijnym i niereligijnym (De Hart 1990). Ich kontynuacji przyświecała myśl, zgodnie z którą dziecięce stawianie pytań, dziecięce myślenie, filozofowanie stawia się na pierwszym miejscu. W badaniach Jerome'a Berrymana (1991), Josteina Gaardera (1995), Tobina Harta i Josepha Pearce'a (2003) oraz Marii Szczepskiej-Pustkowskiej (2011) dziecięcy świat wartości leży u podstaw stawiania dziecka jako kompetentnego partnera.

W tym samym czasie na gruncie teologii klarowało się inne podejście, jakim jest dziecięce teologizowanie. Bazuje ono na etapach rozwoju Piageta, ale idzie o krok dalej. Reprezentanci tego nurtu przyglądają się dziecięcym wypowiedziom na temat Boga. Dzieci, które wychowywane są w sprzyjającym środowisku religijnym, aranżującym rozmowy na tematy religijne, potrafią swobodnie rozmawiać na temat Boga, odwołując się do własnych doświadczeń. Podejście to reprezentowane jest przez Johna Hulla (1990) Gareth Matthews (1994), Reinharda Kahla (1996), Davida Haya i Reбекę Nye (1998), Ulricha Oevermanna (2000) i Rubena Zimmermanna (2006).

W ostatnich 20 latach stale prowadzi się badania, które pokazują, że różnice w wypowiedziach dzieci na temat Boga i religijności wynikają z ich przynależności do różnych wyznań, religii czy środowisk (Hanisch, 1996; Noffke, McFadden, 2001; Pnevmatikos, 2001; de Roos, Iedema, Miedema, 2001). W obrębie tych środowisk istnieje duża różnica pomiędzy dziećmi, które aktywnie uczestniczą w życiu religijnym, a tymi, które nie mają żadnych doświadczeń w tym zakresie (McIntosh, 1995; Wenger, 2001).

Pod wpływem widocznych ruchów migracyjnych na terenie Europy wzrosło zainteresowanie badaniami, najczęściej porównawczymi, dzieci wyznających religie inne niż chrześcijaństwo. Różnice w religijności dzieci zasadzają się głównie na znajomości bądź nieznanomości prawd wiary (Walshe, Freathy, 2008). Różnorodność koncepcji Jezusa, z jakimi dzieci spotykają się w edukacji religijnej, może być postrzegana przez nie jako bariera w nauce, a nie okazja do pogłębiania zrozumienia. Karen Walshe i Rob Freathy (2008) podkreślają potrzebę dalszych badań nad relacjami hermeneutycznego rozumienia religijności i treściami programowymi edukacji religijnej.

Edukację religijną cechuje interdyscyplinarność, toteż dotyczące jej badania wykorzystują osiągnięcia różnych dyscyplin naukowych. W psychologii najczę-

ściej sięga się po pojęcie duchowości, ale również szczęścia, którego jednym ze źródeł jest właśnie religijność (Holder, Coleman, Wallace, 2010). To szczęście łączone jest z umiejętnością nawiązywania głębokich relacji międzyludzkich oraz nadawaniem sensu i wartości własnemu życiu. Inne badania pokazują, że praktyki religijne mają dodatkowo pozytywny wpływ na dobre postępowanie dzieci względem siebie. Dzieciom zaangażowanym w sprawy religijne łatwiej przychodzi dobre zachowania wobec innych, takie jak mówienie prawdy, mówienie dobrze o innych czy bycie przyjaznym (Ovwigbo, Cole, 2010).





## **Rozdział III**

# **Teoretyczne ramy badań**

Podjęte badania oparto na ogólnych założeniach konstruktywizmu pedagogicznego, który z jednej strony kieruje wektor analizy w stronę kreowania znaczeń przez dzieci, z drugiej natomiast docenia rolę możliwości poznawczych dzieci na tle zdobywania przez nie doświadczeń. W części empirycznej sięgnięto do analiz fenomenologicznych, uznawanych za szczególnie adekwatne do opisywania narracji dziecięcych.

Uważność poświęcona codzienności, kamień węgielny naszego projektu praktyki fenomenologicznej, czerpie inspirację właśnie z postawy dziecka. Tym razem to ono niech będzie przewodnikiem dla dorosłego, o ile tylko ów dorosły będzie skłonny się na to zgodzić (Depraz, 2010, s. 270).

Powyższy konstrukt teoretyczny został ustrukturyzowany według głównego założenia prezentowanej rozprawy, jakim jest pokazanie dziecięcych narracji będących ekspresją doświadczeń realnych – rozumianych jako przeżycie – oraz doświadczeń „usłyszanych” – rozumianych jako przyswojona wiedza. Chodzi więc o wyartykułowanie dziecięcego doświadczenia będącego ekspresją różnych czynników środowiska wychowawczego i aktywności własnej dziecka.

# 1. Wokół teorii konstruktywizmu w refleksji nad doświadczeniami dzieci

Perspektywa konstruktywistyczna w badaniach nad dziećmi i dzieciństwem rozumiana jest dwojako. W pierwszym znaczeniu konstruktywizm wpisuje się w redefinicję dzieciństwa, które zgodnie ze stanowiskiem Philippe'a Ariès (2011), Neila Postmana (1995), Jürgena Zinneckera (2004), Jensa Qvortupa (1993) i innych definiowane jest jako dziecięcy świat doświadczany, naznaczany, konstruowany przez dziecko. Tak pojmowane dzieciństwo oparte jest na podstawach konstruktywizmu społecznego. Centralną kategorią jest tutaj doświadczenie dziecka i jego świat przeżywany (*Lebenswelt*). Różnorodne rozpoznania tak rozumianego dzieciństwa kieruje się zwykle w stronę fenomenologii. Są to najczęściej badania nad dziecięcym rozpoznawaniem świata, nad socjalizacją czy akulturacją dziecka.

Obok konstruktywizmu społecznego w badaniach nad dzieciństwem bardzo mocno eksponowany jest konstruktywizm poznawczy. Mówią o nim specjaliści zajmujący się uczeniem się dziecka. Konstruktywizm poznawczy odwołuje się do klasycznych teorii psychologicznych Jeana Piageta, Lwa Wygotskiego i Jerome'a Brunera.

Kreowanie rozumiane jest jako odkrywanie przez dzieci nowej rzeczywistości na podstawie zdobytej wiedzy i doświadczeń. Motywacja poznawania świata, jaką kierują się dzieci, może być rozumiana wewnętrznie (Piaget, 2005) lub zewnętrznie (Bruner, 1974; Wygotski 2006;). Zdaniem Wygotskiego (1971) otaczająca człowieka rzeczywistość jest podstawą budowania przez niego wiedzy o niej. Odnosił się zatem do społecznego wymiaru rozwoju człowieka.

Prezentacja koncepcji Piageta dotyczących religijności dziecka bazuje przede wszystkim na dziele *Rozwój ocen moralnych dziecka* (1967), a w dalszej kolejności na innych znaczących publikacjach, takich jak *Mowa i myślenie dziecka* (2005) i *Jak dziecko sobie wyobraża świat* (2006). Piaget (2005) wyróżnił okresy rozwoju<sup>27</sup> dziecka:

---

<sup>27</sup> Współcześnie kwestionowane się tak rygorystyczne cezury czasowe sformułowane przez Piageta.

- sensoryczno-motoryczny (do 2. roku życia);
- przedoperacyjny (2.–6. rok życia);
- operacji konkretnych (6.–12. rok życia);
- operacji formalnych (od 12. roku życia)

oraz stadia rozwoju moralnego (Piaget, 1967):

- realizmu moralnego (5.–7. rok życia);
- relatywizmu moralnego (7.–11. rok życia);
- moralności autonomicznej (10.–11. rok życia).

Charakteryzując rozwój poznawczy dziecka, Piaget (1967, s. 74) dostrzegł podstawowy mechanizm, jaki go kształtuje, którym jest własna aktywność dziecka. Rozwój moralny jest przechodzeniem jakościowym od niższych stadiów do wyższych. Aby zrozumieć, jak dzieci dochodzą do respektowania reguł moralnych, rozpoczął od tego co, im najbliższe: od zasad zabawy.

W tym celu rozróżnił dwa zasadnicze zjawiska: praktykowanie reguł i ich świadomość (tamże, s. 10). Zrozumienie ich związku pozwoliło Piagetowi określić istotę zjawisk moralnych. Obserwacja i badanie dziecięcych zabaw doprowadziło do wyodrębnienia trzech reguł: ruchowej, przymusowej i racjonalnej (tamże, s. 76). Pierwsza świadomość reguły kształtuje się podczas jej powtarzania, mającego charakter rytuału: „w momencie osiągnięcia równowagi między przystosowaniem i asymilacją przyjęte sposoby zachowania rytualizują się. Powstają nowe schematy, wymyślane i zachowywane” (tamże, s. 77). Na tym etapie dziecko nie ma jeszcze świadomości reguły, ale przejawia coś w rodzaju poczucia zobowiązania przestrzegania jej wynikającego z poszanowania i autorytetu. Druga reguła bezpośrednio związana jest z egocentryzmem, dziecko „w zakresie intelektu nie rozróżnia tego, co wewnętrzne od tego, co zewnętrzne ani subiektywnego od obiektywnego. W zakresie działania poddaje się wszelkim sugestiom [...] dziecko akceptuje je, nie zdając sobie nawet z tego sprawy” (tamże, s. 81). To właśnie zasadniczo odróżnia regułę przymusu od reguły racjonalnej. Kiedy dziecko uświadomi sobie wszystkie reguły i je przyswoi, dojdzie do tego, że może je zmieniać zawsze wtedy, gdy zapanuje powszechna zgoda co do ich zmian. Charakterystyczną cechą tej fazy jest współdziałanie, dzięki któremu nie ma już przymusu, dziecko jest autonomiczne i potrafi odróżnić własne „ja” od tego, co płynie z zewnątrz. Przy tym nie ma znaczenia, czy dziecko na tym etapie realizuje w pełni zasadę współdziałania, istotne jest to, czy jest jej świadome.

Zasadnicza różnica między przymusem a współdziałaniem czy między poszanowaniem jednostronnym a szacunkiem wzajemnym polega na tym, że pierwszy narzuca gotowe przekonania czy reguły do przyjęcia *en bloc* (w całości), podczas gdy drugi jedynie proponuje metodę wzajemnej kontroli i weryfikacji w zakresie intelektu oraz metodę dyskusji i uprawomocnienia w zakresie moralności (tamże, s. 86).

Kolejnym zagadnieniem, którym zajął się Piaget, są sądy moralne dziecka, w ten sposób wyróżnił stadium realizmu moralnego. Przejawia się on u dziecka rozumieniem wszystkich obowiązków i wartości jako takich, które „[istnieją] same w sobie, niezależnie od świadomości i narzucające się przymusowo bez względu na okoliczności” (tamże, s. 101). Dziecko odwzorowuje wszystkie zachowania, którym dorośli nadali miano dobrych, a za złe uznaje wszystko to, co jest niezgodne z zasadami. Istnieją dwa rodzaje realizmu moralnego: pierwszy – zdobywany na podstawie doświadczeń własnych, drugi – teoretyczny, występujący przy ocenie moralnej zachowań innych osób (tamże, s. 160). Obserwując dzieci oraz analizując dane uzyskane w drodze wywiadów, Piaget (1967) wyróżnił trzy okresy rozwoju pojęcia sprawiedliwości dystrybutywnej: podporządkowania autorytetowi (do 7.–8. roku życia), przeciwstawiania się sankcjom i posłuszeństwu w związku z rozwojem egalitaryzmu (do 11. roku życia) oraz sprawiedliwości wyrównawczej (od 11.–12. roku życia). Pierwszy okres cechuje to, że dzieci uważają wszystkie obowiązki narzucone przez dorosłych za sprawiedliwe, a każda sankcja wobec nieposłuszeństwa przyjmowana jest jako konieczność. Drugi okres wiąże się z poczuciem odwzajemnienia, dziecko uważa wszystko to, co jest rozdzielane sprawiedliwie, za prawomocne. Poczucie sprawiedliwości wyrównawczej charakteryzuje trzeci omawiany okres, który rozpoznać można poprzez to, że sankcje nakłada się na podstawie okoliczności, a nie równości. Prawo nie jest traktowane jako takie samo dla wszystkich, ale niektórzy cieszą się pewnymi względami wypływającymi z osobistych przywilejów.

Duże znaczenie dla religijności dzieci w wczesnym wieku szkolnym ma kształtowanie się systemów, które są systemami cząstkowymi, nieskładającymi się w jeden duży system. Podjęte przez Piageta (1981) zagadnienie prawa równoważenia struktur poznawczych pozwalają lepiej zrozumieć specyfikę religijności dziecka w tym okresie. Dziecko bowiem nieustannie przekształca jedną strukturę w drugą, a każda kolejna struktura podlega ubogaceniu i większej spójności. Dzieje się to za sprawą asymilacji i akomodacji, które odpowiadają za konstruowanie przez dziecko kolejnych struktur poznawczych. W efekcie tych przekształceń otrzymujemy względną równowagę, dzięki której dziecko może dochodzić do kolejnych nowych konstrukcji. Dla religijności dziecka jest to bardzo ważny moment, ponieważ powstające struktury poznawcze nie są niczym innym jak zespołem elementów mówiących o tym, jak postępować, a czego unikać. Wymienione struktury poznawcze przyjmują więc postać gromadzenia doświadczeń przez dziecko. Konstruowane są one przez dziecko podczas rozwiązywania problemów, kiedy odwołuje się ono do systemów już istniejących.

W analizie Piagetowskich schematów poznawczych rozprawianie o Bogu jest dla dziecka procesem asymilowania obrazu Boga do rodziców. „Powstałe w ten sposób obrazy Boga są dopiero rozważane i akomodowane wraz ze wzrastającą kompetencją religijną, intensywnym nauczaniem religijnym, modlitwą i refleksją” (Grom, 2009, s. 192).

## 2. Doświadczenie jako kategoria w badaniach z dziećmi

Pojęcie doświadczenia można zdefiniować jako ogół wiadomości zdobytych na podstawie obserwacji i przeżyć, a więc odnosi się ono zasadniczo do podmiotu, a nie do środowiska (Tyszkowa, 1988). Doświadczenie może łączyć się z pamięcią, w której przechowywane są poszczególne zdarzenia powstałe w wyniku kontaktu jednostki z otoczeniem. Zdarzenia te są dowolnie przekształcane i wykorzystywane w wyniku własnej aktywności, jak również porządkowane i grupowane.

Doświadczenia dziecka związane są z dziecięcymi możliwościami poznawczymi, z osądami moralnymi. Odczytujemy je w kontekście faz rozwojowych dziecka [...] pedagogzy i socjologzy badają dziecięcy świat znaczeń i doświadczeń, dziecięce zdarzenia, działania, wyobrażenia. Doświadczenie odnosi się tutaj do środowiska widzianego z perspektywy dziecka (Smolińska-Theiss, 1993, s. 30).

Dziecięca aktywność zawsze skierowana jest na doświadczanie otaczającego świata. Ta naturalna skłonność związana z wrodzoną intuicją skłania dziecko do odkrywania sensu doświadczanych zjawisk i rzeczy. Wejście w świat dziecka pozwala na zrozumienie znaczeń nadawanych przez nie elementom rzeczywistości.

W literaturze rodzimej od kilku lat widoczny jest rozwój badań fenomenologicznych z perspektywy pedagogicznej. Szczególnie zawdzięczamy to pracom Jarosława Gary (2009a; 2009b; 2009c; 2014; 2015a i 2015b), którego publikacje poświęcone pedagogice fenomenologicznej stanowią duży wkład w rozwój tej dziedziny w Polsce. Gara (2009a) dokonał między innymi analizy podstawowych założeń fenomenologicznych aktów wychowania, bazując na myśli Edmunda Husserla. Podjął się również próby rekonstrukcji pedagogicznej takich kategorii fenomenologicznych, jak doświadczenie, przedmiot i nastawienie. Próbując określić akty wychowania, przedstawił ich strukturę, składającą się z działania – wychowania, oddziaływania z zewnątrz i wewnątrz, intencji, wykraczania poza okoliczności i warunków zewnętrznych oraz celowości wy-

chowania. Wychowanie zawsze rozgrywa się w jakiejś relacji pomiędzy podmiotami, pozostawia niezatarty ślad w człowieku, który jest wychowywany.

Powołaniem wychowania, tak jak i kształcenia z punktu widzenia ich najbardziej fundamentalnego sensu, jest to, by odkrywać „człowieka potencjalnego” i przyczynić się do uobecniania, tzn. wprowadzania go na ścieżki odkrywania „siebie samego jako innego” i wyposażenia go w kompetencje poznawania tego, co jeszcze nie odkryte, i dookreślania tego, co dotychczas niedopełnione, i dlatego ‘inne’ niż to, co tożsame, bo już znane i uobecnione ((tamże, s. 342).

Badania Gary są kontynuacją polskiej tradycji fenomenologicznej takich uczonych, jak Roman Ingarden (1974), Józef Tischner, Tadeusz Gadacz, Jacek Filek czy Krystyna Ablewicz (1994). Bazując na refleksji filozoficzno-humanistycznej, Gara przyczynia się do rozwoju myślenia o człowieku i wychowaniu na gruncie filozofii wychowania.

Rozpatrywanie doświadczenia z punktu widzenia analizy fenomenologicznej pozbawione jest hipotez przyczynowych, genetycznych oraz stwierdzeń ontologicznych. W badaniach nad dzieciństwem niezwykle rzadko stosuje się tę metodę do zbadania doświadczeń dzieci. Ostatnie badania Teresy Parczewskiej (2012) dotyczą doświadczenia koleżeństwa i przyjaźni przez dzieci z chorobami przewlekłymi. W teorii Husserla mamy do czynienia z jednostkowym doświadczeniem o charakterze potocznym, pozbawionym naukowego myślenia (Schütz, 2008, s. 11). „To, w jaki sposób postrzegamy cechy obiektów czy wydarzeń (rozpatrując je jako unikatowe lub typowe), zależy od naszych aktualnych zainteresowań oraz od zawartej w nich struktury istotności” (Parczewska, 2012, s. 27). Alfred Schütz (2008, s. 12) przypisuje tę zależność uwikłaniu w życie codzienne i określa ją „biograficznie zdeterminowaną sytuacją”. Elementy doświadczanego świata można w ten sposób oceniać jako subiektywne „pod postacią systemów motywów działań, dokonywanych wyborów, projektów do zrealizowania lub osiągnięcia celów” (Parczewska, 2012, s. 28).

Maurice Merleau-Ponty (1964) i Talia Welsh (2013) nazwali dziecko „naturalnym fenomenologiem”. Dziecięce doświadczenie są celowe, naiwne, nienaukowe, nastawione na doświadczenie i działanie. Dzieci organizują otaczający świat w charakterystyczny sposób. Próbując opisać ten zorganizowany świat dziecka, Welsh ((tamże, s. 16) posłużyła się trajektorią doświadczeń dziecięcych: „dziecięca świadomość i dziecięce sposoby strukturacji są rodzajem matrycy, na której wszystkie kolejne struktury są układane”.

Analizując wiedzę i sposoby doświadczania świata, fenomenografowie opisują sposób postrzegania świata przez badanego. Według tego podejścia „nie ma innego świata, jak tylko ten, którego doświadczamy, a który jednocześnie konstruowany jest w naszej świadomości” (Jurgiel, 2009, s. 143). Zadaniem badacza jest wyłonienie kategorii opisu doświadczenia.



### 3. Doświadczenie jako kategoria fenomenologiczna

Celem tej części rozważań nie jest przedstawienie całego dorobku fenomenologii, ale zasygnalizowanie dwóch zagadnień: aktów świadomości i filozofii doświadczenia świata życia codziennego, które wydają się istotne w pedagogicznym uzasadnianiu fenomenu dziecięcych doświadczeń.

Akty świadomości mają charakter intencjonalny, to znaczy nie dzieją się bez wcześniejszego uświadomienia ich przez osobę, która się ku nim zwraca. Husserl (1993, s. 453) w wyjaśnianiu to jako „świadomość czegoś [...] bycie przedmiotem dla jakiegoś Ja”. Akt świadomości jest pewną skłonnością podmiotu wobec przedmiotu, nie jest więc poznaniem, ale motywacją poznania.

Fenomenologiczna kategoria doświadczenia zakłada postulat „powrotu do rzeczy samych”, a więc do źródeł bezpośredniości rzeczy, czemu ma służyć redukcja fenomenologiczna (*epoché*). Ogląd rzeczy takich, jakie nam się jawią, zakłada odrzucenie wszelkich założeń, postulatów, teorii czy spekulacji. Zawieszenie przeświadczenia o realnym świecie w ujęciu Husserla pozwala świadomości stać się czystą, co prowadzi do traktowania świata jako zestawu fenomenów. Świata fenomenów często sobie nie uświadomiamy, „ponieważ jesteśmy ciągle skierowani przedmiotowo na to, co znajduje się w przestrzeni i w czasie również zaś dlatego, iż jesteśmy skłonni ujmować to – mimo ciągłego wołania o «doświadczenie» od razu w szacie gotowych pojęć abstrakcyjnych” (Ingarden, 1974, s. 13). Podobnie jest z odczytywaniem zjawisk, których nie uświadomiamy sobie, dopóki nie odkryjemy ich w nowym sposobie filozofowania.

Husserl widzi redukcję jako metodę, poprzez którą dziedzina myśli filozoficznej może być dostępna. Dopóki badacz nie odrzuci patrzenia na świat w kategoriach wiary, niewiary, wątpliwości czy pewności, nie będzie możliwe widzenie świata takiego, jaki jest w najszerszym horyzoncie. Wbrew powszechnym nieporozumieniom redukcja nie prowadzi do zredukowania świata do subiektywizmu, nie usuwa niczego ze świata, lecz pozwala zbadać go z perspektywy świadomości (Courtney, 1978). Dla Husserla redukcja fenomenologiczna była kluczową ideą filozofii, umożliwiającą dostęp do poznania świata.

W prezentowanej rozprawie mianem doświadczenia określa się źródła i płynącą z nich wiedzę, jaką jednostka przyjmuje jako pewną, a tym samym dla siebie autentyczną. Z tego bezpośrednio wynika, że doświadczenie zależne jest zawsze od osoby, której towarzyszą pewne nastawienia i intencje wynikające z jednostkowych znaczeń. Należy również zaznaczyć, że doświadczenie rozumiano w kontekście fenomenologii, która zakłada, że jednostka nadaje sens swojemu działaniu. W ten sposób według Husserla – w interpretacji Romana Ingardena (1974, s. 15) – „nie ma wiedzy bez doświadczenia i przede wszystkim trzeba to, co doświadczamy, uchwycić w doświadczeniu – i wszystko inne musi być również wydobyte z doświadczenia, rozwinięte i ostatecznie uzasadnione przez doświadczenie”.

Dzieci charakteryzują się naturalną postawą patrzenia na świat taki, jaki prezentuje się w horyzoncie ich teraźniejszych doświadczeń. To naturalne nastawienie można analizować w perspektywie fenomenu edukacyjnych „epizodów codzienności” (Gara, 2015b, s. 45). Dzieci przeżywają każdy moment w swoim codziennym życiu jako „potencjalne święto” (Depraz, 2010, s. 269). Charakteryzują się one uważnością i oddaniem się sprawie, zarówno w zabawie, nauce, zmęczeniu, jak i w odpoczynku.

Kiedy dziecko jest tutaj – twierdzi Natalie Depraz (tamże) – jest w pełni obecne; kiedy jest „rozproszone”, to dlatego, że w rzeczywistości jest w pełni obecne przy tym, co go rozprasza. Wygląda na to, że dziecko jest zawsze obecne w pełni przy tym, co robi: na tym polega jego zasadniczy sposób bycia.

## 4. Fenomenologia w badaniach religijnych

Fenomenologia religii może być rozumiana dwojako. Po pierwsze, w ujęciu nauk o religii jest to systematyczne zestawienie systemów religijnych w celu ich porównania i dokonania szczegółowej analizy wybranego systemu. Po drugie, możemy ją rozpatrywać od strony filozofii religii, wtedy jest to metoda badania religii jako pewnego fenomenu kulturowego. W tym wymiarze religia stoi u podstaw społecznego konstruowania światopoglądu. Jej fundamentem jest wiara, którą zachowują i praktykują jednostki i wspólnota wyznaniowa.

Eric Sharpe (1986) wskazał, że fenomenologia wiele razy była „kołem ratunkowym”, kiedy rozstrzygano o spornych kwestiach w studiach nad religią. Fenomenologia znalazła poczesne miejsce w badaniach religijnych najważniejszych ich przedstawicieli, a mianowicie Rudolfa Otta (1993), Maxa Schelera (2010), Williama B. Kristensena (1960), Gerardusa van der Leeuwa (1978), a w szczególności w wielu pracach Niniana Smarta (1969; 1973; 1978; 1998; 1999). Ten ostatni starał się przewyciężyć koncepcję filozofii, która sytuuje religię jako zbiór twierdzeń i przekonań, a więc kładł szczególny nacisk na religijność jednostek. Na podstawie filozofii fenomenologicznej formułował tezę, że religię trzeba rozpatrywać w kategorii fenomenu.

W swoich pracach Smart pokazywał, że fenomenologia jest unikalnym narzędziem dla edukacji religijnej, stanowi bowiem pomost pomiędzy akademicką analizą doświadczeń a szkolną edukacją religijną. Istotę religii opisywał jako zawierającą się w sześciu wymiarach: doktrynalnym, mitologicznym (bądź narracyjnym), etycznym, rytualnym, eksperymentalnym i społecznym (Smart, 1969). Wyróżnienie tych sześciu wymiarów pozwoliło badaczowi na dostrzeżenie znaczenia religijności dla poszczególnych aktorów religijnych. W późniejszych pracach Smart (1998; 1999) dodał siódmy wymiar religii, którym jest estetyka.

Podójście Smarta do fenomenologii było związane bardziej z postawą świadomej empatii, która stara się wydobyć na zewnątrz to, co akty religijne znaczą dla aktorów religijnych. Dlatego jego podejście w formułowaniu opisów aktów

religijnych ma charakter bardziej funkcjonalny niż definicyjny. Postawa świadomej empatii pozwala badaczowi spojrzeć na intencje aktorów religijnych, by zrozumieć ich zachowanie. Jednym z aktów religijnych jest Eucharystia, a w szczególności modlitwa wspólnotowa w jej trakcie, zasadniczą jej cechą jest zaś wspólnotowość. Nie wszystkie akty religijne mają charakter wspólnotowy. Nie chodzi tutaj o fakt, że ludzie modlą się tymi samymi słowami w tym samym czasie, ale o indywidualną modlitwę, która łączy ludzi we wspólnocie.

Badacz powinien spróbować zrozumieć, co dla jednostki znaczy to, czym się ona aktualnie zajmuje w ramach praktyk religijnych, pamiętając o wszystkich wymiarach wyrażania religijności: doktrynalnym, mitologicznym, moralnym, rytualnym, doświadczalnym i społecznym. Pomaga w tym zaczerpnięta od Husserla metoda redukcji eidetycznej. Dla fenomenologa religii jest to metoda powstrzymywania się od pochopnych sądów, aby móc skoncentrować się na doświadczeniach religijnych jednostki.

Metoda fenomenologiczna opiera się na mechanizmie rozumienia symboli i instytucji przez uczestników społecznych aktów religijnych. W tym sensie fenomenologia jest to próba opisu wartości w religii (Smart, 1973). Dla Smarta redukcja fenomenologiczna pozwala badaczowi być uczciwym podczas obserwowania i opisywania doświadczenia uczestników aktów religijnych. Filozof powinien „przedostać się do tego, czym właściwie jest «to» dla osoby w konkretnej sytuacji” (Smart, 1978, s. 33).

Gerardus van der Leeuw (tamże) rozróżnił dwa metodologiczne podejścia w fenomenologii: rozumienie i wyjaśnianie. Istnieje niezaprzeczalny związek pomiędzy tymi dwoma punktami metodologicznymi. Połączenie to można znaleźć poprzez uznanie fenomenologii za subiektywne pole wszelkiej działalności ludzkiej, zwłaszcza badań naukowych. Ponadto w nawiązaniu do podejścia empirycznego zakładającego dystans pomiędzy przedmiotem a podmiotem van der Leeuw zmniejsza ten dystans i przeprowadza badania na zasadzie świadomego uczestnictwa w badanych zjawiskach.

W tradycyjnych metodach badawczych obniża się poziom egzystencjalnego zaangażowania badacza w przedmiot badań. To prowadzi do przyjęcia obrazu świata, w którym różnice w percepcji z różnych punktów widzenia są zminimalizowane. Rezultatem tego jest świat zobiektywizowany i jedynie pewny. Z punktu widzenia van der Leeuwa (1978) jest to obraz świata, który wyklucza podejście egzystencjalne i jednocześnie ogranicza badacza do odpowiadającego mu poziomu. Zasadniczej różnicy pomiędzy tymi dwoma podejściami van der Leeuw upatruje w świadomym stosowaniu empatii przez fenomenologów. W celu zebrania obiektywnych danych badacz powinien „zrobić kolejny wysiłek i przeniknąć do obiektu” (van der Leeuw, 1973a, s. 401). Podejście to odpowiada transpozycji, *Verstehen* przedmiotu do podmiotu w celu ponownego przeżywania go. Empatyczne rozumienie ma dostarczyć pewnej analizy pomimo tego, że jest intuicyjna. Van der Leeuw używa metafory pływaka: aby

doświadczyć strumienia wody, należy zanurzyć się w wodzie i pływać, a nie pobrać próbki wody i je badać. Fenomenologiczne rozumienie sytuacji badawczej pozwala na wyjaśnienie zjawiska, samo wyjaśnienie nigdy nie ma wymiaru znaczenia. „Jesteśmy zainteresowani tym, co znaczą, zgodnie z naszą intuicyjną wiedzą albo raczej naszą intuicyjną wizją, wyrzuty sumienia, radość i smutek” (van der Leeuw, 1973a, s. 403).

Van der Leeuw za Weberem (2011) sięga po koncepcję typów idealnych. Znaczące jest to, że nie istnieją one jako rzeczywiste podmioty historyczne; ich celem jest objaśnianie, czynienie życia bardziej zrozumiałym. Można powiedzieć, że mają funkcję normatywną, dlatego też na ogół świat nie jest „widziany”, ale „widziany jako” dany typ idealny albo typy idealne. *Verstehen* jest ponownym poznaniem, rekonstrukcją, w której ulotnym doświadczeniom nadano strukturę i znaczenie w szerszym świecie znaczeń. Ostatecznie *Verstehen* zakłada, aby akt poznawczy wystąpił w „idealnych strukturach”, które koordynują wszystkie doświadczenia w nadrzędne ramy znaczenia. Świat jest zrozumiały tylko w kontekście struktur obejmujących krąg komunikacji, w którym dana osoba jest umieszczana. Oczywiście staje się to, że *Verstehen* obejmuje całego człowieka, nie tylko jego zdolności intelektualne, ale całe życie zaangażowane jest w akt rozumienia.

Syntetyczne przedstawienie fenomenologii jako teorii miało na celu uzasadnienie wyboru fenomenologii religii – rozumianej w kontekście chrześcijańskim w ujęciu Gerardusa van der Leeuwa (1978) oraz w kontekście aktów religijnych sformułowanych przez Niniana Smarta (1973) – jako teorii wiodącej w prezentowanej pracy. Wrażliwy na hermeneutyczne wymiary fenomenologii Smart postulował, aby badacz próbował wyjaśnić to, co wierzący rozumie przez akty religijne. Van der Leeuw koncentrował się na tym, aby badacz rozumiał same akty religijne, które są udziałem wierzącego. Znaczące jest to, że dla obu doświadczenia religijne jednostki nie mogą być oderwane od religijnego kontekstu ich przeżywania. Rozumienie religijności przez poszczególne osoby zakłada w następstwie połączenie tych doświadczeń w celu zinterpretowania szerszego znaczenia tych aktów jako całości.

## **Rozdział IV**

# **Metodologiczne ramy badawcze**

Współcześnie przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych coraz częściej sięgają do metodologii badań jakościowych. Szczególnie dotyczy to badań nad dzieciństwem – rosnąca potrzeba pogłębionych analiz jakościowych w odniesieniu do dzieci rozwinęła bowiem popularny nurt badań narracyjnych. W nurt ten doskonale wpisuje się podejście badawcze, jakim jest konstruktywizm. O jego ugruntowanej pozycji świadczą prace licznych badaczy (zob. np. Jurgiel, 2009; Tyszkowa, 1988; Parczewska, 2012). Znacznie mniej popularne w badaniach nad dzieciństwem jest podejście fenomenologiczne. Pomimo wypracowanej metodologii fenomenologicznej w pedagogice (Gara, 2009a) powstaje niewiele prac nawiązujących do filozoficznych podstaw wychowania.

W prezentowanej rozprawie korzystano z założeń teoretycznych metod konstruktywizmu i fenomenologii. Z punktu widzenia filozofii leżącej u podstaw obu podejść ich łączenie może się jawić jako próba pogodzenia sprzeczności. Za podstawę tego mariażu uznano jednak założenie, że konstruktywizm przyznaje dziecku aktywną rolę w konstruowaniu znaczeń, natomiast fenomenologia nadaje kształt analizie zebranych danych.

Metodologiczne ramy badawcze oparto na badaniach jakościowych. W podejściu badawczym za najbardziej odpowiednią metodę wyjaśniającą codzienne doświadczenia dzieci uznano analizę fenomenologiczną. Badania jakościowe pozwalają badaczowi zrozumieć procesy zachodzące w danej społeczności poprzez stworzenie okazji do formułowania subiektywnych odpowiedzi na zadane pytania. W trakcie wywiadów z dziećmi stawiano wiele pytań wcześniej niezaplanowanych, wynikały one ze specyficznej sytuacji, jaką jest wywiad z dzieckiem. Spontaniczne pytania podyktowane były głównie potrzebą uzupełnienia wypowiedzi, ale również koniecznością uzyskania rozwinięcia myśli dziecka.

Na podstawie doświadczeń rodzinnych, szkolnych i kościelnych dziecko konstruuje obraz Boga i religijność na swój własny, bezpośredni i odkrywczy sposób. Do analizy wypowiedzi dziecięcych – zgodnie z propozycją Niniana

Smarta (1978) – wykorzystano metodę fenomenologiczną. Opisując dziecięcy obraz Boga i religijność, starano się zrozumieć, co oznaczają one dla aktorów religijnych, jakimi są dzieci. Religijność przyjmuje postać funkcji, odrzuca się przy tym wszelkie definicje formułowane w wymiarze doktrynalnym, a przyjmuje subiektywność przeżywania religijności. Przy zbieraniu danych empirycznych, w myśl koncepcji Gerardusa van der Leeuwa (1978), starano się obserwować i opisywać sposoby dziecięcych postaw religijnych, dzięki którym dzieci określają subiektywny obraz Boga.

Fenomenologiczne pojęcie doświadczenia rozpatrywane jest w „jakimś ujęciu”, ponieważ

pewność wyczerpywania zawartości poznawczej przedmiotu zawsze jest naszą pewnością i może okazać się, że rzeczywiście wyczerpuje ową „zawartość poznawczą przedmiotu”, ale na miarę naszych obecnych możliwości, które też stanowią swoistą granicę naszego wglądu i pewności (Gara, 2009a, s. 155).

Owe obecne możliwości w prezentowanych badaniach mogą być związane zarówno z okolicznościami, w których przeprowadzane były badania, jak i z ograniczoną liczbą rozmówców, z którymi prowadzono wywiady. Zrezygnowano bowiem z wywiadów z rodzicami, wychowawcami czy nauczycielami religii.

Pogłębiona analiza narracji dziecięcych ma posłużyć do skonstruowania kategorii badawczych odpowiadających doświadczeniom zarówno jednostkowym, jak i wspólnotowym. Na tym również, a mianowicie na przedstawieniu dziecięcej kreacji zarówno obrazu Boga, będącego częścią religijności, jak i religijności w ogóle, zasadza się główny problem badawczy. Na tym polu za istotne uznano pokazanie doświadczeń tak wspólnych, jak różnicujących jednostki.



# 1. Narracyjne kategorie badawcze<sup>28</sup>

Współczesne badania nad dzieciństwem coraz częściej odnoszą się do analiz jakościowych, w tym wymiarze uwidoczni się nurt badań narracyjnych o ogromnym potencjale metodologicznym. Nurt ten, szczególnie w pedagogice, dotyczy funkcjonowania dziecka w placówkach edukacyjnych, kulturalnych i opiekuńczych oraz świata dziecięcych kreacji (Wasilewska, 2013).

Kategoryzacja stanowi podstawowy sposób analizy narracji dziecięcych, szczególnie pochodzących z wywiadów czy badań fokusowych oraz obserwacji. Poszukiwanie kategorii badawczych polega przede wszystkim na wyłuskiwaniu najbardziej istotnych elementów pochodzących z danych.

Inspiracją do sformułowania narracyjnych kategorii badawczych była metoda fenomenologicznego rozjaśniania rzeczywistości. *Verstehen* przypisuje się centralne miejsce w procedurze badania fenomenologicznego. Procedura ta składa się z siedmiu następujących po sobie etapów: 1) „wyznaczenia nazwy” tego, co się pojawia; van der Leeuw używa tutaj przykładu Adama, który nazwał zwierzęta i odtąd wszyscy używają tych nazw; 2) interpolacji fenomenu w naszym życiu; inaczej można rozumieć to jako empatyczne wejście do zjawiska, przeżywanie go; rzeczywistość zawsze jest naszą rzeczywistością, historia jest naszą historią; 3) obserwacji zakładającej *epoché* lub inaczej mówiąc – powściągliwość; 4) szukania idealnego typowego powiązania, aby w następstwie próbować zorganizować znaczenie w ramach jeszcze szerszej całości: „Wszystko to co się «wydaje» wymaga sprecyzowania tego, co zaobserwowano: wszystko to co należy do tego samego rodzaju musi być zjednoczone, a to co jest różne, musi być rozdzielone” (van der Leeuw, 1973d, s. 417); 5) połączenia wszystkich poprzednich aktów w celu zrozumienia tego, co się ukazuje;

---

<sup>28</sup> Pojęciowe skategoryzowanie uporządkowanego już materiału narracyjnego, związane z odpowiedziami dzieci na stawiane pytania, wprowadzono, idąc za sugestią sformułowaną w tym względzie w ramach konsultacji z dr. hab. prof. APS Jarosławem Garą. Zostały one w skróconej formie opublikowane w: Heland-Kurzak, 2019.

6) podjęcia wyzwania, by niezinterpretowanym znakom nadać znaczenie; 7) złożenia świadectwa tego, co się rozumiało (tamże, s. 415–419). Metoda fenomenologicznego rozjaśniania rzeczywistości nie jest metafizycznym rozmyśleniem o aktywności człowieka, ale metodą polegającą na tym, że badacz stoi naprzeciwko rzeczywistości i próbuje ją zrozumieć.

Kategorie badawcze zostały opracowane na podstawie treści pytań zadawanych dzieciom podczas wywiadu. Następnie do kategorii badawczych uporządkowano fragmenty wypowiedzi dziecięcych stanowiących materiał badawczy<sup>29</sup>. W wyniku tych działań uzyskano teksty będące wypowiedziami dziecięcymi, które są jednostkowe bądź powtarzalne. Można zatem mówić zarówno o wiedzy intersubiektywnej, mającej charakter wspólny dla danego środowiska socjalizacyjnego, jak również o wiedzy jednostkowej. Wykorzystano takie kategorie narracyjne, jak:

- narracyjna kategoria wizualizacji (jak dziecko sobie wyobraża X<sup>30</sup>);
- narracyjna kategoria atrybutów (jakie cechy dziecko przypisuje X);
- narracyjna kategoria interakcyjności (jak dziecko postrzega powiązania X ze światem ziemskich relacji);
- narracyjna kategoria komunikacji (jak dziecko pojmuje kontaktowanie się z X);
- narracyjna kategoria genealogii (jakie jest pochodzenia wiedzy dziecka o X);
- narracyjna kategoria kontekstualizacji (w jakich powiązaniach/kontekstach dziecko postrzega X).

**Narracyjna kategoria wizualizacji** stanowi o tym, kim w dziecięcych opisach jest Bóg, jak wygląda oraz gdzie mieszka. Opis ten umożliwia zidentyfikowanie różnic, jakie istnieją w opisach dzieci, oraz przedstawienie, czego one dotyczą. Indykatory te mogą być związane z różnorodnym przekazem wiedzy o Bogu, okolicznościami, w jakich się on dokonuje, oraz dziecięcymi doświadczeniami, które się na nie nakładają. Pojęcie wizualizacji zostało wykorzystane jako termin pomocniczy określający wyobrażenia dziecięce. W *Słowniku języka polskiego PWN* (Sobol, 2010, s. 1150) wizualizacja jest definiowana jako: „przedstawienie czegoś za pomocą obrazu”. W prezentowanej pracy wizualizacja rozumiana jest jako dziecięce przedstawienie Boga za pomocą obrazu.

**Narracyjna kategoria atrybutów** może być inaczej określana jako kategoria przymiotów. Atrybuty pozwalają na opisanie jakiejś cechy osoby lub zjawiska w celu uwypuklenia jej znaczenia w kontekście innych osób lub zjawisk. Kategoria ta skonstruowana została z pytań do dzieci na temat nieśmiertelności, wszechwiedzy i wszechmocności Boga. Kategoria ta dostarcza szerokiej

<sup>29</sup> Takie zabiegi są powszechnie stosowanymi metodami opracowywania kodów na podstawie zebranego materiału (Flick, 2010, s. 170–171; Marshall, 2008, s. 149).

<sup>30</sup> W przypadku prezentowanych badań X oznacza Boga.

wiedzy na temat twórczego myślenia dzieci, szczególnie dotyczy to pojęcia wszechmocności Boga i sposobów jej uzasadniania. Dziecięce kreacje są wynikiem wykorzystywania różnej wiedzy na temat świata.

**Narracyjna kategoria interakcyjności** zawiera w sobie różne punkty odniesienia: rodzinę, przyjaźń, miłość, pomoc. Wypowiedzi dzieci świadczą o tym, że pojęcie pomocy Boga wobec ludzi odgrywa szczególną rolę w ich świecie. Według *Słownika języka polskiego PWN* (tamże, s. 278) interakcja to: „wzajemne oddziaływanie na siebie osób, przedmiotów lub zjawisk”. Interakcyjność występująca w narracjach dzieci odnosi się zasadniczo do oddziaływań, które mogą dotyczyć osób, przedmiotów lub zjawisk. Mogą być jednostronne (pomoc Boga), ale również dwustronne (przyjaźń, miłość).

**Narracyjna kategoria komunikacji** obejmuje trzy odmienne pojęcia: zadowolenia Boga (komunikacja interpersonalna), możliwości Jego dotknięcia (komunikacja niewerbalna) oraz modlitwy stanowiącej według dzieci główny sposób porozumiewania się z Bogiem (komunikacja werbalna). Komunikacja w prezentowanej pracy odnosi się do procesu przekazywania bądź wymiany informacji/przeżyć/emocji między osobami.

**Narracyjna kategoria genealogii** rozumiana jest jako kategoria wiedzy pochodzącej z różnych źródeł. Kategoria ta powstała na podstawie tego, czego dowiedziano się od dzieci na temat ich źródeł wiedzy o Bogu. Z ich wypowiedzi wynika, że wiedzę o Bogu czerpią z doświadczeń i wiedzy uzyskanej w domu, szkole i podczas praktyk religijnych odbywających się w różnych miejscach i okolicznościach. Genealogia jest rozumiana jako kategoria pochodzenia „czegoś”, a więc zasadniczo odnosi się do pojęcia źródłowości wiedzy i doświadczeń.

**Narracyjna kategoria kontekstualizacji** zawiera w sobie wszystko to, co dzieci uważają za istotne w szkole (ekumenicznej, katolickiej, publicznej) i kościele (prawosławnym, protestanckim w różnych wyznaniach, rzymskokatolickim) w kontekście ich religijności. Konteksty są tutaj rozumiane jako zależność „czegoś” (wyrażania religijności) od miejsca lub przestrzeni materialnej i niematerialnej, w której występuje. Kontekst może nieść za sobą treść poprzedzającą lub następującą. Kategoria ta, jak i poprzednia, w wielu miejscach pokazuje różnice pomiędzy dziećmi, które socjalizowane są religijnie w różnych wspólnotach wyznaniowych w obrębie chrześcijaństwa. Ponadto odwoływano się do pojęcia kościoła jako miejsca praktyk religijnych.

## 2. Przedmiot i problemy badawcze

Przedmiot tej pracy koncentruje się wokół dziecięcej kreacji obrazu Boga i religijności. Religijność przybiera różne formy w zależności od grupy, ale również od jednostki nadającej znaczenia swojej codzienności. Przyjmuje się stanowisko, że „istnieje tyle odmian doświadczenia religijnego, ilu jest na świecie śmiertelników mających religijne skłonności” (Allport, 1988, s. 115). Ludzie tworzą grupy wyznaniowe: wspólnoty, które łączy to samo wyznanie wiary. Pomędzy ludźmi z tych samych wspólnot istnieją jednak różnice w praktykowaniu wiary wynikające z nabytych doświadczeń. Można zatem uznać, że religijność charakteryzuje się fenomenem regularności i różnicy. Z regularnością mamy do czynienia wtedy, kiedy wierzący w obrębie tej samej wspólnoty mają wspólne preferencje wobec modlitwy, jak również charakteryzują się podobną postawą wobec kultu i norm etycznych oraz zbliżonym stosunkiem do wiedzy religijnej wpływającej z różnych wyobrażeń na temat Biblii. O tym fenomenie można mówić również wtedy, kiedy różne grupy wyznaniowe w obrębie jednej religii wykazują podobne postawy i wierzenia. Nie można jednak zapominać o wpływach religijnych wynikających z socjalizacji w rodzinie, małej wspólnotie, najczęściej przykościelnej, oraz lekcji religii. „Zapewne w żadnym obszarze osobowości nie znajdujemy tylu pozostałości z dzieciństwa co w sferze postaw religijnych ludzi dorosłych” (tamże, s. 139). Na tym tle możemy mówić o swoistym procesie samowychowania. Natomiast „siła oddziaływań socjalizacyjno-wychowawczych jest tym większa, im bardziej zaznacza się zbieżność postaw rodziców oraz spójność przekazywanych treści i wzorów zachowań rodziców” (Mariański, 1991). Obraz Boga i religijność wzrastają w sprzyjających warunkach środowiskowych, potwierdzają to badania znaczenia socjalizacji religijnej Bernharda Vogla (2003) czy Mike’a McCullougha i innych (2005). Wielu badaczy dowodzi, że bardzo mały wpływ na religijność dziecka ma wiedza wynoszona ze szkolnych lekcji religii oraz z innych sytuacji religijnych (De Hart, 1990; Grom, 2009). W prezentowanej pracy przyjmuje się, że z fenomenem różnicy mamy

do czynienia wtedy, kiedy na to samo pytanie uzyskujemy różne odpowiedzi w kontekście różnych środowisk religijnych.

W metodologicznym punkcie wyjścia pracy postawiono następującą tezę: **Dziecko konstruuje obraz Boga i religijność, które są odbiciem doświadczeń, jakie wynosi ono z rodziny, rodzinnych praktyk religijnych, nauki szkolnej, zwłaszcza katechezy, uczestnictwa w życiu kościoła i grupy rówieśniczej.**

Wyodrębnienie wiedzy z narracji dziecięcych czy, mówiąc precyzyjniej, doświadczeń pochodzących z rodziny, rodzinnych praktyk, nauki szkolnej oraz z uczestnictwa w życiu kościoła czy grupy rówieśniczej ma charakter przypadkowy i fragmentaryczny. W niektórych przypadkach trudno bowiem przyporządkować konkretną wiedzę do sfery, z której ona pochodzi. Bardziej zasadne wydaje się stwierdzenie, że to, o czym dzieci mówiły podczas wywiadów, było zbiorem doświadczeń z tych sfer. Natomiast wyodrębnienie ich podczas formułowania tezy miało na celu uporządkowanie tych odmiennych źródeł doświadczeń.

Konstruowanie obrazu Boga i religijności zachodzi przy sprzyjających warunkach środowiskowych. Komponenty religijności nie są przyjmowane passywnie, zawsze bowiem konstruowane są indywidualnie. Zasadne wydaje się tutaj przywołanie bezrefleksyjnej socjalizacji, w wyniku której można mówić jedynie o jakichś przyzwyczajeniach religijnych, mających znamiona nawyku i kultywowania tradycji narodowych (Allport, Ross, 1967; Huber, 2003).

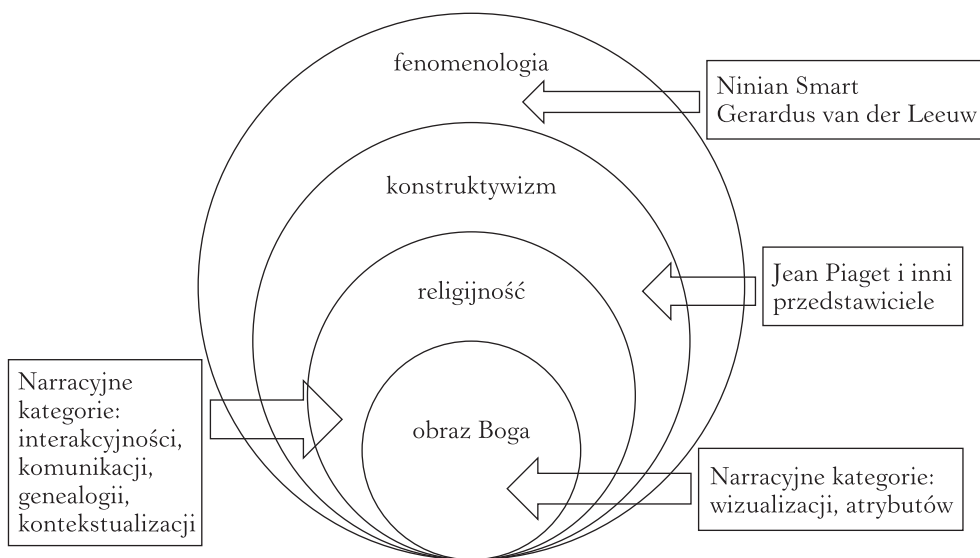
## **Główne problemy badawcze**

Jaki obraz Boga ujawniają narracje dziecięce?  
Co zawiera w sobie dziecięca sfera religijności?

## **Szczegółowe problemy badawcze**

- Jak dzieci konstruują obraz Boga?
- Jak dzieci opisują mieszkanie Boga?
- Jakie znaczenia nadają dzieci przymiotom Boga?
- Jak dzieci opisują świat relacji Boga z ludźmi i ludzi z Bogiem?
- Jakie są sposoby dziecięcego kontaktu z Bogiem?
- Jakie są źródła dziecięcej wiedzy o Bogu?
- Jakie znaczenie ma kontekst szkoły i kościoła dla religijności dziecka?

### 3. Schemat metodologiczny



Źródło: opracowanie własne.

## 4. Organizacja badań

Badania zostały przeprowadzone w czterech warszawskich szkołach: dwóch ekumenicznych, katolickiej oraz publicznej. Zostało nimi objętych 82 dzieci. Materiały empiryczne pochodzą z wywiadów przeprowadzonych wśród dzieci w klasach I–III od marca do lipca 2015 roku. Dobór uczestników badań był celowy, związany ze specyficznym kontekstem szkół wyznaniowych i niewyznaniowych, mający na celu pokazanie odmienności w socjalizacji religijnej i różnorodności dziecięcych wypowiedzi.

Badania prowadzone były wśród dzieci wyznających religię chrześcijańską. We wszystkich czterech szkołach dyrektorzy oraz nauczyciele bardzo chętnie wyrazili zgodę na przeprowadzenie badań z dziećmi. W szkołach ekumenicznych (22 wywiady) i katolickiej (36 wywiadów) w większości zgadzano się na przeprowadzenie wywiadów z dziećmi. W przypadku szkoły publicznej (24 wywiady) liczba ta była znacznie mniejsza, dlatego zdecydowano się na przeprowadzenie wywiadów z dziećmi z kilku klas. Powodami odmowy były, jak wyjaśniali rodzice, niechęć do wprowadzania dziecka w niekomfortową sytuację wywiadu oraz lęk przed oceną jego wiedzy religijnej. Najczęstszym jednak powodem była niechęć rodziców ze szkoły publicznej do wprowadzania dziecka w rozmowę na temat Boga, która – w przekonaniu rodziców – wywołuje szereg kolejnych pytań na tematy religijne zadawanych przez dziecko rodzicowi, co może wzbudzić w dziecku niepotrzebne „wątpliwości”.

Wywiady narracyjne były prowadzone w środowisku szkolnym, najczęściej podczas zajęć świetlicowych lub w wybranych godzinach zaproponowanych przez nauczyciela czy wychowawcę. Założono, że wywiady będą prowadzone do momentu nasycenia kategorii. Uznano przy tym specyfikę wywiadów z dziećmi, która nie wyklucza z badania żadnego dziecka, nawet wtedy, kiedy uzyska się nasycenie tematem. Wywiady trwały od piętnastu do czterdziestu pięciu minut. Łączny materiał transkrypcji wywiadów wynosi około 500 stron.

Rozmowy z dziećmi są specyficznym rodzajem wywiadów. Zadaniem badacza jest ciągle zadawanie pytań uszczegółowiających, wykraczających poza

podstawowy schemat pytań wywiadu. Dopytywanie jest naturalnym narzędziem uzyskiwania odpowiedzi, często trzeba liczyć się także z tym, że nie otrzymamy odpowiedzi na pytanie. W prezentowanych badaniach najczęściej miało to miejsce wśród dzieci z I klasy szkoły podstawowej – publicznej. Najdłuższe i pogłębione odpowiedzi uzyskiwano od dzieci z II klasy różnych szkół podstawowych. Natomiast bardzo określone, powtarzające się formuły odpowiedzi dotyczyły dzieci z III klasy szkoły podstawowej. Występowały też jednostkowe różnice pomiędzy dziećmi w obrębie szkół ekumenicznych i katolickich, związane zapewne ze specyfiką przyjmowanych sakramentów.

Na podstawie dziecięcych narracji wyłaniają się dwa fenomeny: regularności i różnicy; powstały one w następstwie wyróżnienia dwóch kategorii badawczych: komunikacji i kontekstualizacji. Podczas analizy dziecięcych wypowiedzi nie brano pod uwagę zgodności założeń doktrynalnych religii chrześcijańskiej z wypowiedziami dzieci. Tak więc nie było ważne na przykład, jaka jest różnica pomiędzy postaciami Jezusa i Boga czy pomiędzy świętymi a aniołami. Istotne było to, jak dzieci kreują ich obrazy na podstawie różnorodnych doświadczeń, co zawierają często sprzeczne ze sobą symbole.





## **Rozdział V**

# **Dziecięcy obraz Boga w narracjach**

Dziecięcy obraz Boga jest różnorodny, nie można go jednoznacznie opisać. Niejednoznaczność ta widoczna jest już na etapie kategoryzacji dziecięcych konstrukcji obrazu Boga i wyłaniania trzech podstawowych indykatorów, za pomocą których dzieci konstruują ten obraz. Pierwszy z nich związany jest z różnorodnym przekazem wiedzy o Bogu, jaki dzieci otrzymują od swoich rodziców, dziadków, wychowawców, katechetów oraz księży. Drugiego wskaźnika można poszukiwać w środowiskach, w jakich dzieci są wychowywane; chodzi tutaj zarówno o związek wyznaniowy w obrębie chrześcijaństwa, w którym dzieci są socjalizowane, jak i o środowisko rodzinne, w którym się wychowują. Trzecim wyznacznikiem różnorodności w konstruowaniu obrazu Boga są doświadczenia dziecięce, są one nierozdzielnie związane z dwiema wcześniejszymi sferami. Za podstawę opisu dziecięcego obrazu Boga w prezentowanej pracy uznano wypowiedzi dzieci na ten temat. Sformułowano dwie główne narracyjne kategorie badawcze: wizualizacji i atrybutów. Kategoria wizualizacji została zdefiniowana na podstawie zadawanych dzieciom pytań: „Kim jest Bóg?” oraz „Gdzie mieszka?”. Kategoria atrybutów wynika z zadawanych dzieciom pytań o przymioty Boga, takie jak: nieśmiertelność, wszechwiedza i wszechmoc.

Wyróżnienie tych trzech obszarów poparte jest wieloma badaniami zagranicznymi, szczególnie niemieckimi, dotyczącymi dziecięcych koncepcji Boga. Uzasadnianie, że obraz Boga zależny jest od wiedzy, jaką dzieci otrzymują od swoich rodziców i wychowawców, można odnaleźć w znaczących badaniach Jamesa Leuby (1917), Ernesta Harmsa (1944), Olivera Graebnera (1964); Mavis Williams (1974), V. Petera Pittsa (1976), Rity Baringa (2012) i wielu innych. Do dzisiaj utrzymuje się tezę, że konstruowanie obrazu Boga opiera się na bezrefleksyjnej socjalizacji religijnej. Tezę tę łączy się jednak z innymi komponentami, takimi jak wpływ środowiska społecznego. Poświadczenie założenia, że obraz Boga wypływa z różnych cech środowisk religijnych, odnaleźć można w badaniach Dimitrisa Pnevmatikosa (2001), który przeanalizował dziecięce

rysunki obrazu Boga w środowiskach katolickich i prawosławnych. Ostatnie badania Rito Baringa (2012) dowodzą, że dzieci szukają Boga kochającego i opiekującego się nawet w przypadkach, kiedy rodzice nie dostarczają takiego obrazu Boga w codziennych rozmowach o Nim.

W centrum zainteresowań prezentowanego rozdziału jest odpowiedź na pytanie, jaki obraz Boga formułują dzieci. W celu uzyskania głębszych odpowiedzi próbowano również dowiedzieć się, kim są w oczach dzieci rodzina i przyjaciele Boga, na czym polega boska interwencja w codzienność dzieci oraz jaka jest pomoc Boga ludziom w trudnych sprawach. Zagadnienia te koncentrują się wokół tego, jak dziecko rozumie wzajemną miłość Boga. Do tego obszaru poszukiwań należy zarówno obraz Boga, zadowolenia Boga, jak i kontakt z nim przez dotknięcie czy modlitwę.

Dziecięce doświadczenia są przedmiotem szerokiego zainteresowania współczesnych badaczy, pozwalają one bowiem w najpełniejszy sposób opisać dziecięcy obraz Boga. Doświadczenia dziecięce są również głównym przedmiotem prezentowanych badań.

# 1. Światy wizualizacji – wyobrażenia dzieci na temat Boga

Narracyjna kategoria wizualizacji została utworzona na podstawie odpowiedzi dzieci na pytania: „Kim jest Bóg?”, „Gdzie mieszka?” oraz mających charakter dopowiedzenia odpowiedzi na pytania uzupełniające. Pytania dopełniające nie były zawarte w scenariuszu pytań wywiadu, ich charakter i treść sformułowany był spontanicznie przez prowadzącą wywiad. Powstawały w wyniku uzyskania od dziecka niepełnej odpowiedzi.

## 1.1. Definiowanie Boga w dziecięcych opisach

Podczas całościowej analizy wywiadów przeprowadzonych z dziećmi uzyskano kilkanaście odsłon obrazu Boga, często niewykluczających się wzajemnie, czasem uzupełniających. Dzieci definiują Boga jako ducha, syna, ojca, kulę ziemską, stwórcę, człowieka bez grzechu, podobnego do człowieka, nauczyciela, zbawiciela, świętość, króla, mędrca. Bóg to osoba dobra, współczująca i robiąca dobre uczynki, jest również zjawą. Niektóre dzieci definiują Boga w analogii do rodziców, szczególnie do pojęcia kochającego ojca dążącego do tego, by wszyscy ludzie w Niego uwierzyli. Bóg jest Panem wszystkich ludzi, ale, co ważne, również całego stworzenia. Bóg widziany jest również jako mąż Maryi i tata Jezusa. Niektóre dzieci definiowały Boga za pomocą przymiotów: dobry, współczujący, miłosierny, kochający. Nie zaobserwowano zasadniczej różnicy w sformułowaniu obrazu Boga w różnych środowiskach religijnych. Różnice w obrazie Boga wynikają więc nie z różnorodnej socjalizacji w obrębie odmiennych nurtów chrześcijaństwa, ale ze znaczenia, jakie dla dziecięcej religijności mają poszczególne obrazy.

Różnorodne doświadczenia pokazują szerokie spektrum dziecięcego wyobrażenia o Bogu. W wielu wypowiedziach dzieci zauważono, że posiadają więcej niż jeden obraz Boga, może być On jednocześnie: ojcem i stwórcą, duchem i ojcem, zbawicielem i człowiekiem, dobrocią i miłością, synem i nauczy-

ciem, królem i człowiekiem, Duchem Świętym, Jezusem i Bogiem, ojcem i królem. Jedno dziecko opisało Boga jako starca:

*Był siwy, miał siwą brodę i w ogóle był siwy. Był starszy od dziadka* (Franek, szkoła katolicka, 9 lat).

Wypowiedzi dzieci świadczące o ich wyobrażeniach na temat wyglądu Boga podzielono na trzy grupy. Do pierwszej należą narracje dzieci, które szczegółowo opisywały Jego wygląd, druga grupa budowała wypowiedź na zasadzie analogii obrazów religijnych, ostatnia grupa stała na stanowisku, że o wyglądzie Boga nic nie możemy powiedzieć. Kryteriami, jakimi posłużono się przy sformułowaniu tej typologii, były różnice wypływające z odmiennej socjalizacji religijnej (por. van der Leeuw, 1978; Weber, 2011). Dzieciom w środowiskach katolickich szczegółowo przedstawia się wygląd Boga za pomocą obrazu i opowieści. W środowisku szeroko pojmowanym jako protestanckie utrzymuje się, że o wyglądzie Boga nic nie możemy powiedzieć. Z wypowiedzi dzieci wynika, że często nie widzą różnicy w obrazie Boga i Jezusa. Natomiast te dzieci, które zauważały odmienność w postaciach Boga i Jezusa, z łatwością stwierdzały, że nikt nie wie, jak wygląda Bóg. Dzieci, którym myliły się te postaci, określały przymioty Boga znane im z obrazów Jezusa. Z narracji dzieci wyróżniono następujące kategorie obrazu Boga: króla, stwórcy, człowieka, zbawiciela.

W wielu badaniach nad dziecięcą koncepcją Boga Jego obraz jako króla jest jedynie częścią pełnego obrazu (Astley, Francis, 1996; Cox, 1967; Francis, Astley, 1997; Savin-Williams, 1977; Walshe, Freathy, 2008). Obraz Boga jako króla występuje również w badaniach nad dziecięcym myśleniem o Jego naturze (Claerhout, Declercq, 1970; Madge, 1971). Kontynuowane jest ono w praktykach religijnych, w których uczestniczy dziecko w pierwszych latach szkoły podstawowej. Pojęcie króla pojawia się wiele razy w doświadczeniach dziecięcych, szczególnie na pierwszym etapie religijności magicznej.

Obraz Boga jako **króla** jest definiowany na zasadzie kontrastu i analogii. Królem jest o tyle, o ile odzwierciedla rolę, jaką odgrywa jako Stwórca wszystkiego, mający władzę nad całym swoim stworzeniem. Jednocześnie nie jest bogaty, ale ubogi, o czym świadczy krzyż zamiast tronu, zwykłe szaty zamiast ubrań królewskich, wieniec cierniowy zamiast korony. Panowanie Boga jako króla nie jest przyjemne, nie przysługują mu takie zaszczyty jak ziemskiemu królowi;

*Kiedy Go tak ukrzyżowali, to wyglądał już tak, prawie jak się zabił. Kiedy oni Go przykrzyżowali, to nie wyglądał już tak jak przedtem. Tylko... No nie wiem. Wyglądał... (chwila milczenia) Na przykład miał... To kiedy wyszedł, to miał tu takie czerwone, miał krew i na rękach i chyba tu (dziecko wskazało ręką na brzuch). Bóg jest królem, on nie jest taki bogaty. On nie jest taki normalny. Też ma koronę, ale to nie jest taka jak królowie mają, tylko jest to korona z cierni* (Ola, szkoła katolicka, 8 lat).

Pojęcie króla pojawia się w wypowiedziach 13 dzieci jako obraz główny albo jako obraz pomocniczy przy uzasadnianiu Jego wszechwiedzy. Dzieciom, które definiowały Boga jako króla, mieszały się postaci Boga i Jezusa, nazw tych używały zamiennie. Wniosek ten można odnieść do teorii myślenia dziecka wypracowanej przez Piageta (1981), zgodnie z którą dzieci nie widzą sprzeczności pomiędzy zdaniem przez siebie wypowiedzianymi. Decydują o tym również prawa równoważenia struktur poznawczych<sup>31</sup>. Może to świadczyć o nierozwiniętych jeszcze w tym wieku kategoriach pojęciowych. Obraz Boga jako króla pochodzi z obserwacji obrazów i symboli religijnych, jak również z opowieści i piosenek słyszanych i śpiewanych podczas szkolnej lekcji religii i uczestnictwa w nabożeństwach kościelnych. Można zakładać, że obraz Boga jako króla jest istotny w wyobrażeniach dziecięcych, ponieważ uosabia wielką moc, która odróżnia Go od ludzi.

Postać króla jest bardzo dobrze znana dzieciom z wielu bajek. Z jednej strony na poziomie dziecięcej magiczności łatwiej jest zrozumieć pojęcia, które dla dzieci są abstrakcyjne. Z drugiej – zaspokaja ona dziecięce zainteresowania światem stworzeń mających nadludzką moc<sup>32</sup>. Obraz Boga, który jest dobry i kieruje się dobrem, zaspokaja dziecięce pragnienia widzenia świata w czarno-białych barwach:

*Bóg jest takim człowiekiem, który jest królem całego nieba i ziemi [...]. Jest królem i może wszystko* (Paweł, szkoła katolicka, 8 lat).

---

<sup>31</sup> Prawo równoważenia struktur poznawczych definiowane jest jako proces adaptacyjny, podczas którego zewnętrzne doświadczenia są włączane w wewnętrzne struktury. Zagadnieniem tym zajął się Piaget w dziele *Równoważenie struktur poznawczych* (1981). Piaget pisał w tym kontekście o kształtowaniu się systemów, podczas którego dokonuje się wyodrębnienie przez dziecko centralnych wartości. „Dzięki kształtowaniu się hierarchii wartości oraz operacji logicznych dziecko staje się zdolne stwierdzić niektóre formy zgodności i koherencji lub sprzeczności w zachowaniu własnym bądź też innej osoby – w aspekcie ujmowanej hierarchii. Z reguły jednak nie jest zdolne do likwidowania tych sprzeczności lub niezgodności przez coś nadrzędnego” (Walesa, 2005, s. 226).

<sup>32</sup> Znamienną postać króla możemy odnaleźć w *Bajkach robotów* Stanisława Lema (1995), zwłaszcza w tekstach *Doradcy króla Hydropsa*; *Bajka o królu Murdasie*; *Król Globares i mędracy*. Postać króla możemy również odnaleźć w filmie *Król Lew*, lub klasycznej literaturze, jak w powieści Alana Alexandra Milne’a *Śniadanie króla* czy Katarzyny Lengren *Król Bul*. Postać króla odnaleźć można również w poezji Jana Brzechwy: *Bajka o królu*. Wymienione dzieła literatury dziecięcej są różnorodne i niosą ze sobą odmienny przekaz wiedzy o tym, kim jest król. To, co ich łączy to pozycja, król zawsze jest najważniejszy. To, co ich dzieli, to zachowanie i sposób postępowania. Król zawsze posiada jakąś cechę niezwykłą, którą nazwać można nadludzką, ale również jakąś słabość.

Przytoczoną wypowiedź można porównać z inną, stanowiącą uzupełnienie atrybutów króla. Bogu tak jak królowi należy oddawać hołd i szacunek:

*Bóg jest osobą, która stworzyła wszystko, która jest wszechpotężna i jest dla nas jakby królem, przekazuje nam łaskę i jest jakby osobą (chwila zastanowienia), której należy się szacunek (Dominik, szkoła ekumeniczna, 9 lat).*

Obraz Boga jako króla pomaga dzieciom zrozumieć władzę, jaką sprawuje Bóg nad całym stworzeniem. Ze względu na to, że rządzi światem, ma również możliwość udzielania specjalnych przywilejów swoim poddanym. W oczach dzieci „król” niezaprzeczalnie charakteryzuje się dobrocią i miłością, rozdziela całemu stworzeniu łaskę, pomocną do życia na ziemi.

Analizy wywiadów pozwoliły wyróżnić dwie zasadnicze różnice w dziecięcym rozumieniu obrazu Boga jako króla. Pierwszy obraz króla to Bóg jako władca potężny na wzór bajkowego króla, drugi to król żydowski pochodzący z biblijnego opisu ukrzyżowania.

Kolejną kategorią będącą przedmiotem analizy jest obraz Boga jako ojca. W badaniach nad kształtowaniem się obrazu Boga u dzieci bardzo silną pozycję zajmuje teoria psychoanalityczna, która utrzymuje, że obraz Boga wypływa przede wszystkim z doświadczenia z własnym ojcem i to jest podstawą konstruowania obrazu Boga jako ojca. Co więcej, dzieci mające pozytywny obraz własnego ojca wydają się pełniej rozumieć pojęcie Boga jako ojca. Odwołując się do psychologii głębi, można zakładać, że to właśnie relacja z własnym ojcem wyznacza stosunek człowieka do Boga (Rizzuto, 2012). Badania te potwierdziła i rozszerzyła Ana-Maria Rizzuto (2012), która zakładała, że cały obraz Boga konstruowany jest na podstawie doświadczeń z drugim człowiekiem. Przedstawiciele teorii głębi i relacji z obiektem wysuwali również tezę o tym, że relacja z matką ma wpływ na dziecięcą ufność Bogu. Zaufanie Bogu można traktować jako podstawę do budowania pozytywnego obrazu Boga, a w późniejszych latach również jako potwierdzenie Jego istnienia.

Podczas analizy dziecięcych narracji można zaobserwować, że Bóg porównywany jest do obrazu biologicznego rodzica. Jednak jest kimś więcej, obdarza bowiem miłością wszystkich ludzi na ziemi. Kategoria obrazu Boga jako ojca pojawia się w 21 wypowiedziach dziecięcych, jest on różnorodny, gdyż jest ojcem Jezusa, nas wszystkich, ludzi wierzących. Najczęściej pojawia się jako ojciec nas wszystkich;

*Bóg to jest taki można powiedzieć tata, który stworzył cały świat [...] w sensie On bardzo kocha ludzi tak jak tata, tylko, że jeszcze mocniej. [...] do kościoła chodzę i tam słyszałam, że nas najbardziej kocha, kocha nawet tych, którzy są w tej chwili tymi złymi (Martyna, szkoła katolicka, 8 lat).*

Przytoczona wypowiedź dziewczynki świadczy o miłości, jaką Bóg darzy cały świat. Nie wiadomo, czy autorka opowiada o swoich doświadczeniach, ale



z całą pewnością wierzy w to, co mówi, o czym świadczy początek wypowiedzi. Trzeba zauważyć, że ze zdania drugiego wynika, iż dziewczynka formułuje wnioski na podstawie tego, co usłyszała w kościele. Jest to swego rodzaju autodeklaracja tego, kim jest dla niej Bóg. Jako ojciec chroni również ludzi będących Jego dziećmi przed wszystkim, co złe. Jego pragnieniem jest, aby wszyscy ludzie w Niego uwierzyli, stając się Jego dziećmi;

*Bóg to jest nasz tata, który nas bardzo kocha i chce, żebyśmy w Niego uwierzyli i byli Jego dziećmi* (Milena, szkoła ekumeniczna, 8 lat).

*Bóg jest naszym Ojcem, też i tata jest naszym ojcem, i to jest to samo. Tylko że Bóg to On nie jest, że widzimy Go, że na przykład zaprosimy na lody, tylko patrzymy na naszego wyszywanego tatę* (Ola, szkoła katolicka, 8 lat).

Dążenie przez dzieci do opisywania Boga w analogii do biologicznego taty odkrywa świat pragnień dziecięcych. Wypowiedź Oli ukazuje samodzielne dochodzenie do tego, jaki jest Bóg. W pierwszej części dziewczynka przyznaje, że jest taki jak tata, natomiast w drugiej części ujawnia, że różni się On tylko ziemskimi możliwościami, jakimi są zaproszenia na lody.

Kolejnym przedmiotem analizy jest obraz Boga jako **stworzyciela**, który zawiera w sobie wizję pochodzenia świata jako aktu stwórczego dokonanego przez Boga. Dzieci tylko trzy razy bezpośrednio nazwały Boga stwórcą, częściej pojęcie to pojawiało się podczas wyjaśniania powstania świata, a wiedzę tę opierały na podstawie filmów. Koncepcja Boga jako stwórcy zawsze występowała „przy okazji” innych opowieści: o dowodzeniu wszechobecności, wszechwiedzy oraz nieśmiertelności czy podczas stworzenia ludzi, zwierząt, aniołów, nieba, ale również wolnej woli, duszy i rozumu. Wolna wola w opowieściach dzieci pozwala człowiekowi wybierać dobro i zło, a nieśmiertelna dusza sprawia, że człowiek może pójść do nieba przy końcu świata:

*Bóg jest stwórcą nieba i ziemi, on stworzył całą ziemię i jest Panem wszystkich ludzi. On stworzył też człowieka i różne zwierzęta, tak naprawdę wszystkie zwierzęta (chwila zastanowienia), jest, hmmh... Ojcem Jezusa Chrystusa... hmmm... Jest żoną Maryi* (Michał, szkoła katolicka, 9 lat).

Cytowany fragment narracji Michała nawiązuje do biblijnego motywu stworzenia świata. Warto zwrócić uwagę na to, że na początku w swoim opisie chłopiec zestawia na jednym poziomie niebo i ziemię i sytuuje Boga jako Pana wszystkich ludzi. Jest to klasyczny motyw wyrażania nadrzędności Boga wobec ludzi. Jest to charakterystyczne dla dziecięcego świata przekonanie o istnieniu kogoś o nadludzkich siłach. W drugim zdaniu autor wypowiedzi wspomina o stworzeniu człowieka i zwierząt, co świadczy o relacji, jaka zachodzi pomiędzy Bogiem a światem stworzonym. Być może te dwa światy wydają się dla chłopca istotne w świetle tego, jaka przyczyna stoi u podstaw przestrzegania zasad, o respektowanie których prosi Bóg;

*Bóg jest takim Panem, który narodził świat, i wtedy jeszcze w latach innych nie było kolorów, a On stworzył wszystkie rzeczy, kwiatki nawet piękne, nawet nasze ciało, a czasami jeszcze nas rodzi, bo jako, bo Matka Boska i Jezus to święci ludzie, to nie możemy ich krzywdzić, bo jak i my grzechy robimy, to wtedy oni cierpią, ale cierpienie to jest takie, że to ich boli powiedzmy i po prostu, że jak my pocierpimy i Pan Bóg i to się wysze do Pana Boga, to później On wtedy cierpi na krzyżu, wtedy Go przebijają czasami i to bardzo boli* (Ada, szkoła publiczna, 8 lat).

Ada w swojej obszernej odpowiedzi na pytanie „Kim jest Bóg?” mówi o wielu kwestiach. Dziewczynka sięga do różnych symboli z opowieści o stworzeniu świata: kolory, kwiatki, ciało – z tej perspektywy można interpretować to jako bajkowy opis świata. Natomiast w drugiej części Ada nawiązuje do pojęcia grzechu, cierpienia i krzyża. W swoim rozumieniu istoty Boga zestawia ze sobą dwa całkiem odmienne światy. Takie usytuowanie tych sprzeczności, z jednej strony kolorowego świata, a z drugiej cierpienia i bólu, świadczyć może o zasadach, jakimi rządzi się świat z punktu widzenia dziewczynki. Jedną z nich jest popełnianie grzechów, z którego bierze się cierpienie i potrzeba zadośćuczynienia. W tej narracji widać również, że jedynie poprzez cierpienie można uwolnić się od kary za grzechy. Przedstawiany przez dziewczynkę obraz świata pełen jest poczucia krzywd i cierpienia, z których wyzwolić może jedynie Bóg. Ada opowiada o tym, że Pan Bóg jest przybijany do krzyża przez to, że ludzie popełniają grzechy. Być może jest to przywoływanie przez dziewczynkę historii znanej z opowieści ustnej lub filmu. Dramatyzm wypowiedzi pogłębia to, że słowo „cierpienie” występuje w krótkiej wypowiedzi czterokrotnie;

*Bóg jest no... yyyy... No osobą, która nie żyła na ziemi, tylko cały czas żyła w niebie, ona stworzyła, no, ziemię, ona jest ojcem Jezusa tak jakby* (Asia, szkoła katolicka, 8 lat).

Przytoczona wypowiedź świadczy o zrozumieniu przez dziewczynkę faktu, że Bóg jest kimś innym od Jezusa, jest Jego ojcem i stwórcą świata, i zamieszkuje niebo, które jest „czymś” ponad ziemią. W dalszej wypowiedzi Asia nie potrafiła określić, jak wygląda Bóg, argumentując to tym, że nigdy nie mieszkał na ziemi, więc nie możemy znać Jego wyglądu.

W narracjach innych dzieci można było zauważyć trudność w rozróżnieniu postaci Boga i Jezusa. O tym, jak trudno dzieciom w tym wieku rozróżnić postać Boga od postaci Jezusa, pisała również Karen Aylward (2006), która przeprowadziła rozmowy z ośmioletnimi dziećmi. Kilko kolejnych dzieci stwierdzało, że Bóg jest po prostu Bogiem i o Jego wyglądzie również nie możemy nic powiedzieć, Jego wyglądu *nie opisano* (Krzyś, 8 lat, szkoła publiczna). Fakt stworzenia jest dla dzieci bardzo ważny, gdyż jest warunkiem naszego istnienia. Stworzenie jest więc potwierdzeniem centralnych twierdzeń religii.

Kolejna kategoria to obraz Boga jako **człowieka**. Jest to obraz Boga, który w badaniach nazywany jest antropomorficznym (z gr. *anthrōpos* – człowiek;

*morphē* – postać, forma). Jest to wyobrażenie przedstawiające Boga o cechach ludzkich. Istnieją dwa typy antropomorfizmów: fizyczne i cielesne. Te pierwsze dotyczą własności cielesnych ludzi, a te drugie „rozpoznają w nim jedynie porywy ludzko-psychiczne, np. wolę, miłość, miłosierdzie, śmiech, gniew czy skruczę” (Grom, 2011, s. 153).

W oczach badanych dzieci Bóg jest podobny do ludzi, ponieważ stworzył ich na swoje podobieństwo. Bóg różni się od ludzi tym, że nie popełnia grzechów;

*No, nosi taką areolę, to jest taki człowiek, ma taką brodę... yyy... Ma taką szatę i takie berło, takie duże, i na środku taka kula, taką dużą i ma okulary [...] okulary pozwalają mu widzieć grzech i aniołowie mu w tym pomagają i zapisują, kto ma jakie grzechy, gdzie i jak, i o której i tak dalej. I to tyle (Alina, szkoła katolicka, 10 lat).*

Autorka tej wypowiedzi wymienia liczne atrybuty, jakie przypisywane są Bogu. Sytuują się one zarówno w rozwiniętym antropomorfizmie fizycznym, i jak psychicznym. W drugim zdaniu, posługując się motywem okularów i aniołów, Alina przypisuje Bogu nadludzkie możliwości. To ścieranie się ludzkich i nadludzkich możliwości w opisach Boga jest powszechne w dziecięcej narracji. Rebekah Richert i Justin Barrett (2005), analizując podstawowe zdolności dzieci w percepcji Boga, wykazali, że nawet kiedy dzieci nazywają Boga człowiekiem, to przypisują Mu nadludzkie możliwości. Nie jest to zagadnienie nowe, ale zakorzenione w naukowym dyskursie od dawna (Bucher, 1991; Clavier, 1926; Grom, 2011; Hanisch, 1996; Harms, 1944; Pitts, 1976). Interesujące jest zakończenie odpowiedzi Aliny, która do konstrukcji postaci Boga włączyła aniołów, przypisując Mu przy okazji pewne atrybuty. Wykreowany obraz Boga korzystającego z usług aniołów świadczy o emocjonalnym związku dziewczynki z tymi stworzeniami. Możliwe, że odgrywają one w życiu autorki wypowiedzi ważną rolę, gdyż bezpośrednio sprawują pieczę nad jej życiem.

W innych wypowiedziach dzieci o tym, kim jest Bóg, znajdujemy wiele cech ludzkich, takich jak: broda, włosy, szata, czerwona peleryna. Są to cechy, które za Gromem (2011, s. 155) określić można jako „antropomorfizm całkowicie materialny”. Taki obraz Boga pozwala dzieciom pojmować go intuicyjnie jako podobnego do człowieka. Jest on również zgodny z doświadczeniami dzieci, które potrafią w refleksyjny sposób nazwać i zrozumieć to, co jest niezrozumiałe.

Następnym przedmiotem analizy jest obraz Boga jako **zbawiciela**, który zawiera w sobie pojęcie mocy, jaką posiada Bóg. Jako zbawiciel prowadzi ludzi ku dobru, aby stawali się lepsi. Dla wychowania religijnego w ujęciu teologicznym jest to najważniejszy obraz, jaki dziecko powinno w sobie nosić, gdyż głównym celem życia chrześcijanina jest zbawienie, które rozpoczyna się w momencie przyjęcia wiary i trwa przez całe życie poprzez utrzymywanie relacji z Bogiem

(Milerski, 2011). Dla dzieci czasem był to jednak obraz niezrozumiały, kojarzony raczej z wydarzeniami biblijnymi opisującymi Jezusa na krzyżu.

Prowadząca: *Kim jest Bóg?*

Jan: *Bóg jest zbawicielem, kto stworzył świat, jest naszym tatą i wszystkich nas bardzo kocha.*

P: *Jak wygląda Bóg?*

J: *Bóg to tak dokładnie nie wiemy, ale mówimy, że jest coś takiego jak Trójca Święta i do której On się składa i jest jedną osobą z Jezusem i Duchem Świętym. No i wiemy, że Duch Święty to taki biały gołąb, no i Jezus dokładnie nie wiadomo, bo wtedy w tych czasach jak Jezus żył, to zdjęć nie było, ale są obrazy.*

P: *A jak myślisz, dlaczego gołąb?*

J: *Tego akurat nie wiem.*

P: *Możesz sobie to wyobrazić?*

J: *Pewnie jest to trochę znak zmartwychczystości taki biały, raczej nie grzech, ostatnia rzecz, która się mi z tym kojarzy.*

P: *A co Ci się kojarzy z grzechem?*

J: *Z grzechem na pewno piekło i taki czarno-czerwony diabeł, jeśli coś i raczej takie kolory ciemne, i takie bardziej żrące niż białe i niebieskie właśnie.*

P: *Gdzie obserwowałeś takie kolory?*

J: *Na przykład w kościele nigdy nie widziałem koloru czarnego i czerwonego i takich kolorów.*

P: *A jakie kolory widziałeś?*

J: *W naszym kościele na przykład dużo jest takiego: złoto, żółtego, ale jak, biały też jest tam trochę i w innych kościołach też i na pewno jest tam dużo złotego w innych kościołach, w naszym to są takie ściany żółto-żółte, żółto-złote (Jan, szkoła katolicka, 10 lat).*

Przytoczony długi fragment wywiadu z Janem ukazuje proces dochodzenia dziecka do zrozumienia, dlaczego mówimy pewne rzeczy o Bogu. Po stwierdzeniu kilku cech Boga, takich jak: *zbawiciel, stworzył świat, jest naszym tatą, bardzo kocha*, zachęcony pytaniami, skąd biorą się takie obrazy Boga, Jan próbuje na podstawie wiedzy o symbolach – w tym przypadku gołębia – zrozumieć, wyobrazić sobie, dlaczego przypisuje się Bogu pewne cechy. Określając gołębia jako ptaka o białym kolorze, łączy to ze znakiem „zmartwychczystości”. W wypowiedzi Jana widać więcej motywów biblijnych. Kolejnym jest motyw grzechu, z którym chłopiec wiąże z jednej strony piekło i diabła, a z drugiej – ciemne i żrące kolory. W celu głębszego zobrazowania symboliki ciemnych kolorów Jan odwołuje się do wyglądu kościoła. Argumentuje „zło ciemnych kolorów” ich brakiem w przestrzeni kościoła. Dla autora wypowiedzi przytaczane przez niego przykłady są jak najbardziej realne. Kolejnym tego potwierdzeniem jest zaobserwowanie w kościele kolorów żółtego, złotego i białego.

*Bóg jest zbawicielem, jak w Niego wierzymy, to On też jest taki miłosierny, zbawia ludzi (Nel, szkoła ekumeniczna, 9 lat).*

Przytoczony cytat można interpretować zarówno w kontekście antropomorfizmu psychicznego (Grom, 2011, s. 153), jak i na płaszczyźnie świadomej transcendencji. Z jednej bowiem strony Nel rozpatruje Boga w relacji do ludzi: *jak w Niego wierzymy, miłosierny*. Z drugiej – przypisuje Mu umiejętność zbawiania, co wykracza poza możliwości ludzkie.

W innych narracjach dzieci zbawienie jest kwestią wiary. Przypuszcza się, że niejednokrotnie przyjmuje tylko postać powtarzania zwrotów wypowiedzianych przez dorosłych. Dzieci nie widzą możliwości doznania zbawienia, widzą to jako odległe wydarzenie, którego – jak się dowiedzieli – doświadczą po śmierci.

Poza przytoczonymi wcześniej obrazami Boga jako króla, ojca, człowieka, stwórcy i zbawiciela dzieci przedstawiały też inne obrazy Boga. Pojawiały się one jednak bez uzasadnienia: postać przezroczysta, dobra zjawia, biała postać czy duch. Wszystkie przytoczone przykłady można określić jako obrazy Boga nieziemskiego.

Choć dla wielu dzieci Bóg ma nieokreślony wygląd, to według Mateusza można Go zobaczyć za pomocą wizji:

*Taki chłopak z Afryki to on stał się misjonarzem, no i jak spał, to nagle zauważył w wizji Boga i nagle się znalazł nie na łóżku, tylko na podłodze i bez przykrycia. I później się obudził i dalej tam głosił Ewangelię* (Mateusz, szkoła ekumeniczna, 9 lat).

Według Mateusza historia misjonarza z Afryki jest dowodem na to, że spotkanie z Bogiem jest zarezerwowane dla wybranych ludzi. Ciekawe jest usytuowanie misjonarza na ziemi i bez odzienia, tak jakby pozbawionego bezpieczeństwa. Jest to popularny motyw biblijny, w którym Bóg symbolicznie coś zabiera, by otworzyć człowieka na Swoje działanie.

Znacząca liczba dzieci nie opisała wyglądu Boga, tłumacząc, że w Biblii nie ma takiej informacji, oraz odpowiadając, że nie można go opisać. Dzieci opisują Boga również jako gołębicę, starego człowieka chodzącego w klapkach oraz mędrca. Odwołują się także do obrazu Boga z krzyża, ale też Jego wizerunku po zmartwychwstaniu: z biało-czerwoną szatą w klapkach.

## 1.2. Mieszkanie Boga

Niebo w wyobrażeniach dzieci można rozpatrywać w kategorii przestrzeni nierealnej. Prowadzi to do przyjęcia perspektywy teoretycznej pedagogiki miejsca i jej założeń wypracowanych na gruncie polskim przez Marię Mendel (2006).

Prace dotyczące miejsc wyobrażonych, do których należy niebo, powstają rzadko. Tymczasem temat ten wart jest uwagi ze względu na fakt, że niebo stanowi istotny fenomen będący polem marzeń dziecka. Pole to jest nie-

oswojone przez ludzi żyjących na ziemi, do końca nieznane, choć upragnione. Jest to przestrzeń, w której według przekazów religijnych ludzie mogą doświadczyć niezwykłych rzeczy, stanowiących istotę ich istnienia (por. Dillen, 2013; 2014).

Bóg mieszka w niebie, niebo jest mieszkaniem Boga – przekonują dzieci. W niebie są także anioły, Jezus, Bóg i ludzie, którzy umarli. Ludzie mieszkający z Bogiem w niebie to osoby, które w Niego uwierzyły. Dzieci, które utożsamiają Boga z postacią Jezusa, opisują mieszkanie Boga geograficznie, odwołując się do historycznych miast Nazaret czy Betlejem. Kilkoro dzieci mieszkanie Boga definiowało jako dom, kościół i świat. Zdaniem dzieci niebo to miejsce święte, w którym nikt nie doznaje bólu, cierpienia, złości, to miejsce, do którego trafiają dobrzy ludzie. Kilkoro dzieci opowiadało również o czyścicu jako miejscu, po którym można pójść do nieba lub do piekła. Pojawiały się także zdania, że Bóg jest duchem, który mieszka w każdym miejscu na świecie, sprawuje nad światem kontrolę i strzeże wszystkiego jako swego królestwa. Duchowym mieszkaniem Boga jest serce każdego człowieka – tak twierdziło troje dzieci.

Niebo kojarzy się dzieciom z miejscem modlitwy, do którego można trafić po śmierci, jednak pod pewnymi warunkami. Niebo ma kolor niebieski i przypomina fizyczne niebo, do którego według niektórych dzieci można polecieć samolotem. Warunkiem przebywania w niebie jest robienie dobrych uczynków i naprawianie wszystkich popełnionych grzechów, bo w innym przypadku trafi się do piekła.

Te dzieci, dla których Bóg jest królem, opisywały Jego mieszkanie jako królestwo. Królestwo to miejsce, w którym przede wszystkim panuje hierarchia. Bóg jest postrzegany jako najwyższy władca, który panuje zarówno nad swoim królestwem, jak i nad ziemią. Jak każdy władca ma swoich poddanych, tych, którzy mu służą, i tych, którzy są Jego rodziną. Do królestwa zapraszani są ci ludzie, którzy w służbie Bogu oddali dla Niego swoje życie:

*Mieszka z osobami, które oddały mu swoje życie, które już zginęły, i z aniołami (Jan, szkoła ekumeniczna, 10 lat).*

Bóg, jak każdy król, sprawuje pieczę nad swoim ludem, ma wiedzę o każdym czynie, gdyż wpuszcza do swojego królestwa tylko tych, którzy dobrze się sprawują. Rolę dworzan w królestwie odgrywają aniołowie:

*Aniołowie są jakby takimi dworzanami, jakby można to określić królestwo Boże, że takimi są dworzanami i też takimi przychylnymi Jezusowi, którzy na przykład jak będziemy w niebie wszyscy, to wtedy też będziemy jakby aniołami, można powiedzieć (Dominik, szkoła ekumeniczna, 9 lat).*

Królestwo to magiczne mieszkanie Boga, którego każde dziecko oczekuje. Pojęcie królestwa jest bardzo dobrze znane dzieciom z różnych opowiadań

i bajek. Dzięki temu, że dzieci bardzo dobrze wiedzą, jak wygląda i jakimi mechanizmami rządzi się królestwo, chętnie i szczegółowo o nim opowiadają.

W opowieściach dziecięcych niebo najczęściej występuje jako mieszkanie Boga. Dzieci wiedzą o nim jednak bardzo mało, identyfikują tylko osoby, które prawdopodobnie się w nim znajdują. Pomimo tego, że 71 dzieci spośród 82 powiedziało, że Bóg mieszka w niebie, tylko kilkoro na podstawie zapamiętanych informacji (prawdopodobnie na lekcji religii lub w domu) w miarę szczegółowo opisało, jak wyobrażają sobie niebo oraz jak ich zdaniem niebo wygląda.

Przypuszcza się, że – skoro jest miejscem, do którego można trafić dopiero po śmierci – niebo jest pojęciem nieatrakcyjnym, dalekim wyobrażeniem dziecięcym. Potęguje to jeszcze fakt, że coraz częściej dzieci słyszą, że nie chodzi o fizyczne niebo, które mogą zaobserwować, ale o niebo wyobrażone. Na tym etapie zarówno Bóg, jak i Jego mieszkanie to pojęcia abstrakcyjne. Niebo jest mieszkaniem nie tylko Boga, ale też aniołów, świętych, Maryi, Jezusa i wszystkich ludzi, którzy umarli. W niebie można zobaczyć Boga:

*Zobaczę Go wtedy, jak przyjdzie na to czas. Trzeba poczekać lata, żeby w końcu umrzeć, i wtedy dusza pójdzie do nieba, ale można też pójść do czyśćca i też trzeba czekać, a jak się pójdzie do piekła, to już się nigdy nie zobaczy (Filip, szkoła katolicka, 8 lat).*

W pierwszej części cytowanej wypowiedzi Filip przekonuje, że zobaczy Boga, *jak przyjdzie na to czas*. Czas ten oznacza czekanie wiele lat do momentu, aż przyjdzie śmierć. Interesująca narracja zaczyna się w drugim zdaniu, gdzie pojawia się pojęcie czyśćca – rozumianego znowu jako „czekanie”, oraz piekła, które zamyka możliwość zobaczenia Boga. Chłopiec mówi o piekle w kontekście tego, że ono istnieje, a nie jako miejscu, do którego on pójdzie. Tomasz inaczej rozumie niebo:

*Do nieba idą ludzie, którzy się modlą, idą, a którzy się nie modlą i są źli, idą do piekła [...] tam każdy się nie lubi (Tomasz, szkoła katolicka, 8 lat).*

Według chłopca do nieba mogą pójść ludzie, którzy się modlą, a do piekła ci, którzy się nie modlą. Do tego zasadniczego podejścia chłopiec dodaje to, czym dla niego jest piekło: miejscem, gdzie *każdy się nie lubi*. Warto zaznaczyć, że pojęcie czyśćca pojawiała się tylko w wypowiedziach dzieci wyznania katolickiego. Pozostałe dzieci mówiły tylko o niebie i piekle.

Niebo było opisywane dwojako: jako miejsce fizyczne, które można zobaczyć, kiedy spojrzy się w górę, lub duchowe, trudne do zrozumienia. Jest również miejscem wyczekiwany, ponieważ tylko tam można dotknąć Boga – o czym dowiadujemy się z kolejnej wypowiedzi dziewczynki:

Prowadząca: *Gdzie mieszka Bóg?*

Milena: *Bóg mieszka w niebie i On się cieszy, jak robimy jakiś dobry uczynek.*

P: *A z kim mieszka?*

M: *Bóg mieszka ze swoim synem, który umarł za swoje grzechy, za nasze grzechy.*

P: *Z kimś jeszcze?*

M: *Razem z takimi przestępcami i oni też umarli na krzyżu i jeden powiedział, on był zły, i on powiedział: „No dlaczego, no to dlaczego nas nie uratujesz”, a ten drugi powiedział „To jest Bóg, bądź ciszej” i Bóg powiedział: „Jeszcze dzisiaj zobaczysz się ze mną w niebie”.*

P: *Z kimś jeszcze?*

M: *Hmmmm, razem z nami i ze swoim Bogiem, ze swoim tatą.*

P: *A co to znaczy, że razem z nami, to znaczy, że Ty też teraz mieszkasz z Bogiem?*

M: *No będę mieszkała i tam czeka na nas jakaś nagroda, jeżeli robiliśmy coś dobrego, to czeka nas tam jakaś nagroda.*

P: *Co za nagroda nas czeka, co to będzie?*

M: *No o czym marzymy... Bardzo.*

P: *A o czym marzymy?*

M: *O takim namiocie, który jest domkiem i tam jest plastikowa kuchenka i to jest prawdziwa, i ja o tym marzę, i tam jest jeszcze łazienka, i to jest połączone do samochodu i w ogóle to jest magiczne.*

P: *I o czym jeszcze marzysz?*

M: *Żeby się spotkać z Panem Bogiem i zobaczyć, jaką ma twarz (Milena, szkoła ekumeniczna, 8 lat).*

Cytowany fragment wywiadu pokazuje stopniowe odkrywanie dziecięcej wyobraźni, zaczynając od tego, co dziecko zapamiętało z opowiadań biblijnych. Opowiadania te dotyczą wydarzeń rozgrywających się na Golgocie, po których Jezus z wiszącymi obok przestępcami poszli do nieba. W drugiej kolejności Milena opowiada o swoich marzeniach, z którymi wiąże swoje przyszłe mieszkanie. Porównywanie wyglądu nieba do miejsca, w którym jest pełno upragnionych zabawek, czyni to miejsce bliskim dziecku. W końcowej wypowiedzi Milena zaczyna porównywać niebo do magicznej krainy, która jest bliiska jej wyobrażeniom o miejscu szczęścia.

Dzieci często doświadczały podobnych sytuacji do tych, które znają z opowieści biblijnych, to pomagało im zrozumieć te skomplikowane kwestie:

Prowadząca: *Czy czasami boisz się Boga?*

Milena: *Wszyscy boją się Boga, nawet diabeł i złe demony.*

P: *A dlaczego?*

M: *Bo Bóg jest bardzo potężny i zawsze, gdy ma tron, który to jest albo tak, jest taka historia, gdy były małe świnki i później ten pan, który miał świnki, poszedł na chwilę, później złe demony opętały te świnki, później one stały się złe i pouciekały, i one zrobiły się takie dzikie i później przyszedł ten pan i później zobaczył, że te świnki oszalały, i później Jezus przyszedł i powiedział: „Diable wyjdź z tych świń”. No i dlatego Jezus, On wtedy może nam zawsze pomóc i On jest cierpliwy – tak na przykład jest, jak skończę pisać test, chcę mu coś ważnego pokazać i powiedzieć, i on mi pomaga.*

P: *To kiedy w takim razie się Go boisz?*

M: *Wtedy, kiedy na przykład coś zrobiłam złego, założmy, że Kuba zrobił złego, i teraz on, teraz ciągle to robi i przyzwyczał się do tego i pani mówi: „Przestań, Kuba, bo*



*będzie kara” i na przykład „Nie pójdziesz do teatru” i wtedy Kuba ciągle to robił, ale bał się Boga (Milena, szkoła ekumeniczna, 10 lat).*

Opowieść dziewczynki motywowana była wytłumaczeniem, dlaczego dziewczynka i wszyscy boją się Boga. Milena rozpoczyna od motywu potęgi Boga, co może symbolizować tron, który dziewczynka umieściła w swojej narracji. Przypuszcza się, że dziewczynka zaprezentowała „zniekształconą” ewangeliczną opowieść o przepędzeniu demonów, którym Jezus pozwolił wstąpić w świnie. Końcowa część opowieści jest afirmacją przymiotów Jezusa, który jest pomocny i cierpliwy. W tym również momencie dziewczynka dodaje do tego nierealnego świata swój realny świat doświadczeń: *chcę mu coś ważnego pokazać i powiedzieć, i on mi pomaga*. Ponieważ nie otrzymano bezpośrednio odpowiedzi, kiedy dziewczynka boi się Boga, postanowiono ją dopytać. Milena w tym miejscu przyznaje, że boi się Boga wtedy, kiedy zrobiła coś złego.

To ostatnie zdanie o lęku przed Bogiem wydaje się najważniejsze, gdyż od tej również myśli rozpoczęła swoje opowiadanie. Świadczy to o wadze, jaką dziewczynka przywiązuje do swojego zachowania i jak to przeżywa. Potęgować to może nieakceptacja takich zachowań przez opiekunów, czego dowodzi fakt, że dziewczynka wykreowała w swojej opowieści bohatera o imieniu Kuba, którego spotkała kara za złe zachowanie.

Niebo to także miejsce, w którym nie można odczuwać bólu i cierpienia:

*Niebo to takie święte miejsce, tam jak się skaleczy, to, albo skaleczy, to nic nam nie jest, bo tam nie można się skaleczyć, nic nie wolno, a czasami, ten, tam nic się nam złego nie stanie i On tam się urodził, Matka Boska. Jak my umrzemy, to wtedy my tam idziemy i nie czasami nic nam się nie stanie w ogóle (Ada, szkoła publiczna, 8 lat).*

Pierwsza część wypowiedzi dotyczy tego, czym jest niebo – wykreowany przez dziewczynkę obraz nieba przypomina raj, w którym nikt nie doznaje cierpienia. Drugie zdanie jest wizją realnej przyszłości. Realnej, gdyż dziewczynka używa słów: *wtedy [...] idziemy* (nie ma w tym zwrocie słów przypuszczenia).

*Bóg mieszka w niebie, do nieba nie da się, jakby do Niego polecieć, trzeba się zabić, ale nie można robić samobójstwa (Tymon, szkoła ekumeniczna, 10 lat).*

Popełnić samobójstwa nie można, gdyż, jak tłumaczy dziecko, jest to grzech, który powoduje, że *niebo się zamyka przed takim człowiekiem*. Posługiwanie się cytataми z Pisma Świętego w wypowiedziach dziecięcych również wynikało z kontekstu socjalizacji religijnej. Tam, gdzie Biblia stanowi podstawę wychowania religijnego, dzieci niejako automatycznie posługiwały się pochodzącymi z niej sformułowaniami.

## 2. Światy atrybutów – dziecięce przypisywanie cech

Narracyjna kategoria atrybutów skonstruowana została na podstawie zadawanych dzieciom następujących pytań: „Czy Bóg jest nieśmiertelny?”, „Czy Bóg wszystko widzi?”, „Czy Bóg wszystko wie?”. Dzieci przypisują Bogu umiejętności nadprzyrodzone, niemożliwe do opanowania przez ludzi, takie jak: wszechobecność, wszechmoc, niewidzialność, wszechwiedza. Zrozumienie tych pojęć wynika z przypisywania Bogu cechy osoby duchowej, niezrozumiałej, której namacalnie nie doświadczyły. Podczas analizy dziecięcych wywiadów można dostrzec wiele przymiotów Boga. W celu ich uporządkowania dokonano ich kategoryzacji. Pierwszą grupę stanowią przymioty Boga, które wypływają z natury, drugą – te, które pochodzą z działań. Przymioty Boga można by rozpatrywać w ramach całościowego obrazu Boga, natomiast ze względu na wagę, jaką dzieci przypisywały takim pojęciom, jak: nieśmiertelność, wszechwiedza i wszechmoc, postanowiono omówić je osobno.

### Nieśmiertelność

Dzieci przypisują Bogu nieśmiertelność wynikającą z bycia pierwszym oraz z faktu bycia takim cały czas. Dzieci widzą również zależność pomiędzy byciem nieśmiertelnym a byciem wszechmogącym. Bóg, który może wszystko, nie może się zabić, gdyż nie byłoby to rozsądne. Najczęściej jednak nieśmiertelność była przez dzieci definiowana zdaniami: *Bóg nie umrze, Bóg nie ginie, Nie da się go zabić, Nie da się go zranić, Już taki był, Bóg jest w niebie, a wszyscy w niebie są nieśmiertelni, Bóg jest nieśmiertelny, bo w książkach o tym piszą, W Piśmie Świętym tak jest napisane, Nieśmiertelny to znaczy, że był pierwszy, Bo jest w niebie, a w niebie jest wesoło i nie da się nikogo zabić, Bo jest duchem, On ma tak jakby taką magię*. Wypowiedzi te świadczą o tym, że przyznanie Bogu przymiotu nieśmiertelności to wiedza zasłyszana od dorosłych. Dla niektórych dzieci Bóg jest nieśmiertelny po prostu dlatego, że w to wierzą i nie widzą potrze-

by wyjaśniania tej sprawy: *Wierzę i już*. Pojęcie to kojarzone jest ze śmiercią. W oczach dzieci Bóg żyje, co potwierdził jeszcze zmartwychwstaniem, więc nie ma możliwości, aby był śmiertelny. Dzieci, które mają już jakieś doświadczenie śmierci, szczególnie w rodzinie, ujmują to pojęcie w kontraście: *Ludzie umierają, ale Bóg nie*. Nieśmiertelność dzieci łączyły również z pojęciem duszy:

*Bóg jest nieśmiertelny, bo jest Bogiem [...] Dusza to jest yyy... Taki jakby nieśmiertelny duch, który musi dobrze się zachowywać, wtedy idzie do nieba, jak źle – do piekła, a jeśli jak tak średnio, to idzie do czyścica (Janek, szkoła ekumeniczna, 9 lat).*

Z wypowiedzi można wywnioskować, że chłopiec przypisuje nieśmiertelność Bogu, ale również duszy, która jest częścią człowieka. Janek dookreśla również, że to właśnie część człowieka będąca duszą po śmierci może pójść do nieba, piekła albo czyścica. Jednak nie precyzuje, pod jakimi warunkami dusza trafia do poszczególnych miejsc.

W wypowiedziach niektórych dzieci pojawia się dowód na nieśmiertelność, którym jest fakt zmartwychwstania Jezusa:

*Bóg jest nieśmiertelny yyy... No Bóg jest yyy... tatą wszystkich, no i ma dziecko, które umarło na krzyżu i one zmartwychwstało, a to Jezus cud i stworzył cały świat (Piotr, szkoła katolicka, 9 lat).*

Piotr uważa, że dowodem na nieśmiertelność jest stworzenie świata, a przede wszystkim cud, jakim określa zmartwychwstanie Jezusa za sprawą interwencji Boga. Nieśmiertelność dzieci wiąże również z niewidzialnością, którą przypisują także duszy:

*On jest, bo Jego w ogóle nie widać, jest święty, a świętych też nie widać (Tomasz, szkoła katolicka, 8 lat).*

Nieśmiertelność dzieci rozumiały również jako atrybut władzy. Fakt bycia nieśmiertelnym pozwala Bogu rządzić całym stworzeniem, nie można Boga zabić, dlatego panuje nad tym, co stworzył:

*On pomaga ludziom, uzdrawia tych umarłych, gdyby był śmiertelny, toby wszystko padło, co On stworzył, wszystko przejęłyby diabły [...] To są stwory szatana, czyli też diabła. To są takie stworzenia z rogami, które kuszą nas, aby robić grzechy, no i robimy te grzechy, to oddalamy się od Pana Jezusa (Alina, szkoła katolicka, 9 lat).*

Zaskakującą odpowiedź podał jeden z chłopców, który nieśmiertelności upatruje w fakcie istnienia kościoła oraz *wszystkiego, co widać*. Gdyby Bóg był śmiertelny, to ludzie nie mieliby podstawy w Niego wierzyć:

Prowadząca: *Czy Bóg jest nieśmiertelny?*

Jan: *Yhy, tak, dlatego, że gdyby tak nie było, toby tak wszyscy nie mówili, zresztą na prawdę kościół i my wszystko widać, że idą takie pieniądze, że gdyby to było takie nieprawdziwe, to nikt by tego nie robił po prostu. A to wiem z Biblii.*

P: *A skąd to jeszcze wiesz?*

J: *No bo to widać, wszystkie świątynie no to nie jest za darmo* (Jan, szkoła katolicka, 10 lat).

Janowi niemożliwe wydaje się, że ludzie inwestowaliby w budowę kościołów, gdyby Bóg nie istniał – a co za tym idzie w rozumieniu chłopca – i był śmiertelny.

Na podstawie swoich przeżyć dzieci formułują własną definicję nieśmiertelności i znajdują na nią wiele dowodów. Nieśmiertelność jest jakby koniecznym przymiotem, bez niego Bóg nie byłby Bogiem. Dla niektórych dzieci nieśmiertelność jest koniecznością, jednak widzą w niej trudność, szczególnie poprzez fakt, że Jezus umarł na krzyżu:

Prowadząca: *Czy Bóg jest nieśmiertelny?*

Zuzia: *Nieśmiertelny? To chyba znaczy jak ktoś Go zabije to wtedy umrze, hmm... Trudno powiedzieć, ja nigdy Pana Jezusa tak, a nie no, Pana Boga włócznią nie przebiją. Czy nie przebiję sama Pana Boga, jak robię grzech? Aha, chyba jest śmiertelny Pan Jezus, no bo jeśli my go zraniamy i jest mu smutno albo jak na krzyżu przebił Go ten... włócznią... ochrona, no to... leciała krew i woda z Jego boku, to chyba jest śmiertelny* (Zuzia, szkoła katolicka, 9 lat).

W pierwszej części wypowiedzi widać, że dziewczynka próbuje sama odpowiedzieć na pytanie, czy Bóg jest nieśmiertelny. Ta próba autodydaktyzmu wyrażająca się w kolejnym pytaniu do siebie: *Czy nie przebiję sama Pana Boga, jak robię grzech?* (przybijanie Pana Boga rozumiane przez dziewczynkę jako sprawianie bólu) kończy się odwróconą odpowiedzią na pytanie. Odwróconą dlatego, że nie uzyskujemy odpowiedzi na pytanie, czy Pan Bóg jest nieśmiertelny, ale dowiadujemy się, że Jezus jest śmiertelny. To wtrącenie postaci Jezusa w narrację świadczyć może o przypominaniu sobie opowieści biblijnych, widać to poprzez włączenie symboli włóczni, krwi i wody. Końcowe zdanie kończy się przypuszczeniem (*chyba*), że Jezus jest śmiertelny.

Do odmiennych wniosków płynących z faktu ukrzyżowania Jezusa doszła Marlina:

*Bóg jest nieśmiertelny, bo umarł na krzyżu i zmartwychwstał* (Marlena, szkoła publiczna, 9 lat).

Zdecydowana większość dzieci potrafiła wyjaśnić, czym jest nieśmiertelność, tylko dziewięcioro dzieci milczało lub wprost odpowiadało, że nie umie wytłumaczyć, dlaczego Bóg jest nieśmiertelny:

Prowadząca: *Czy Bóg jest nieśmiertelny?*

Emil: (Chwila zastanowienia) *tak*.

P: *A co to znaczy, że jest nieśmiertelny?*

E: *Że chyba nie umrze, tak myślę.*

P: *A dlaczego On jest nieśmiertelny?*

E: *No bo gdyby byłby śmiertelny, toby umarł, to by chyba nie było najlepsze.*

P: *Dlaczego?*

E: *Myszę, że wtedy by nie miał kto nas zabierać do nieba i to jest chyba prawda, teraz już wiem* (Emil, szkoła publiczna, 8 lat).

W cytowanych krótkozdaniowych wypowiedziach chłopiec kilkakrotnie używa słów: *myszę, gdyby, chyba* oraz zwrotu: *teraz już wiem*. Słowa te są istotne, gdyż świadczą o tym, że odpowiedź na pytanie Emil konstruował w trakcie wywiadu, nie mając wcześniej wyrobionego poglądu na temat nieśmiertelności Boga.

W oczach niektórych dzieci nieśmiertelność była wynikiem tego, że Bóg jest wszechmogący, więc może zdecydować, jakie ma przymioty:

*Jest duchem, jest wszechmogący, dlatego może wszystko, może też być nieśmiertelny, jak chce* (Maria, szkoła ekumeniczna, 7 lat).

*No, on wszystko umie, może umrzeć albo nie umrzeć, może wszystko* (Tymon, szkoła ekumeniczna, 9 lat).

*On może wszystko i nic nie jest niemożliwego dla Niego* (Kornelia, szkoła ekumeniczna, 8 lat).

Wszystkie cytowane wypowiedzi dowodzą wagi przymiotu Boga, jakim jest nieśmiertelność. Dla jednego chłopca był to również warunek powstania całego świata, w tym aktu stwórczego:

Prowadząca: *Czy Bóg jest nieśmiertelny?*

Mateusz: *Jest.*

P: *A dlaczego?*

M: *Bo w niebie by Go nie było, toby, bo jakby zginął przed stworzeniem świata, to byłoby źle.*

P: *Dlaczego byłoby źle?*

M: *Boby żaden człowiek ani żadne zwierzęta by nie żyły i byłaby pustka* (Mateusz, szkoła ekumeniczna, 10 lat).

## Wszechwiedza i wszechmoc

Najbardziej interesujące w oczach dzieci było zagadnienie wszechwiedzy Boga. Wszechwiedza łączona była bezpośrednio z umiejętnością widzenia wszystkiego w jednym obrazie, co prowadzi do tego, że Bóg jest wszechwidzący. Pytanie o umiejętność widzenia wszystkiego przez Boga stymulowało dzieci do wyobrażenia sobie tej mocy oraz przypisywania jej niektórym ludziom. Pojęcie wszechmocy człowieka było formułowane nieporadnie, obejmowało przypisywanie człowiekowi widzenia wszystkiego, dokonywało się na podstawie obojętnej zgody, na podstawie której człowiek mógłby widzieć wszystko, jeśli cała

ludzkość by mu w tym pomogła. Pomoc ta miałyby polegać na zamontowaniu kamer i czujników GPS na całym świecie, za pomocą których człowiek mógłby mieć podgląd na cały świat. Jednak część dzieci nie widziała takiej możliwości, ponieważ koncentrowanie się na jednym elemencie świata nie pozwala człowiekowi spostrzegać innej jego części.

Dzieci zauważały również nietrwałość rzeczy wytworzonych przez człowieka. Zjawiskom przyrody, takim jak burza, grzmoty, deszcz czy wichura, przypisywały winę za ewentualne zepsucie się kamer i nadajników. Mimo tych przemyśleń dzieci nadal nie potrafiły wyjaśnić, jakim sposobem Bóg wszystko widzi. Zadowolaly się świadomością, że ludzie nie są w stanie tego pojąć.

Umiejętność widzenia wszystkiego w jednym momencie była przez dzieci tłumaczona różnie.

**Istnieje wielu bogów**, fakt ten pozwala im rejestrować wszystko, co dzieje się na ziemi. Na pytanie, jak to jest możliwe, chłopiec odpowiedział, że skoro Bóg wie wszystko, to wie co zrobić:

Prowadząca: *Mylisz, że Bóg nas teraz widzi?*

Filip: *Bóg jest wszędzie, więc wszystko widzi.*

P: *Jest wszędzie?*

F: *A gdyby wszystkie bogi schowały się pod stołem, to musiałyby być pod stołem ich nieskończoność.*

P: *Jest więcej bogów?*

F: *Jest nieskończoność.*

P: *Czy mogłoby być tak, żeby był tylko jeden i widziałby wszystko?*

F: *Mógłby być, ale nie ma takiego. Bóg wie wszystko, więc wie jak to trzeba zrobić (Filip, szkoła katolicka, 7 lat).*

*Mnoży się na tyle postaci. Myślę, że jest jeden i się rozdwa na drugiego, na trzeciego, na czwartego, albo po prostu ma wiele oczu (Mateusz, szkoła publiczna, 7 lat).*

W ramach odpowiedzi na pytanie, jak to jest możliwe, że Bóg widzi wszystko, oprócz wielobóstwa pojawiła się również teoria „rozproszonego umysłu”, rozumianego jako zdolność umysłu do widzenia wszystkiego na raz – w odróżnieniu od ludzi:

*Tak, to jest możliwe, tak, ponieważ Bóg jest wszechmogący, ja nie wiem, jak tak jakby czuć, jak to wygląda, tak jakby rozproszony umysł mieć, ja na przykład tak umiem, ale maksimum dziesięć rzeczy, a Bóg widzi miliony osób (Jan, szkoła ekumeniczna, 10 lat).*

**Bóg ma swoich wysłanników**, którymi są aniołowie, i to oni zdają Bogu relację ze wszystkiego:

*On ma jakieś specjalne oczy, ma aniołów, oni na nas patrzą, a potem przylatują do Boga i mu mówią, dlatego Bóg wszystko wie (Michalina, szkoła katolicka, 8 lat).*

Wszyscy ludzie mają wbudowane czujniki, a **Bóg, posługując się mapą, może rejestrować zachowanie ludzi:**

*Pan Bóg ma taką mapę, a w ludziach taki odbiornik i Pan Bóg widzi wtedy, świecą się takie czerwone światełka hmmm... i imiona ludzi, na których patrzy (Franek, szkoła katolicka, 10 lat).*

**Bóg posiada wielką moc** i to ona pozwala Mu widzieć wszystko. Oprócz wielkiej mocy ma również potrzebne narzędzia, które Mu to umożliwiają:

*On ma taką wielką moc, że stworzył świat taki wielki, to ma też moc obserwować ten wielki świat (Ignacy, szkoła katolicka, 7 lat).*

*Potrzebuje dobrego wzroku, żeby pilnować, czy jesteśmy dobrzy czy źli, żeby wiedział kogo wziąć ze sobą do nieba (Alicja, szkoła publiczna, 7 lat).*

*Tak się mówi, że ma oczy dookoła głowy (Maja, szkoła publiczna, 8 lat).*

**Bóg ustawił na całym świecie kamery** i dzięki temu może widzieć cały świat. Te kamery służą Bogu do rejestrowania zachowań ludzi, jednak – jak przyznają dzieci – w odbiorze rejestru zachowań pomagają Bogu aniołowie i święci:

*Postawił kamerki wszędzie i może sobie wszystko oglądać i widzieć, (chwila milczenia) może sobie też podróżować, ale wtedy ktoś inny pójdzie [obserwować kamery? – przyp. aut.], może być anioł czy święty, pójdzie tam i jak pójdzie to wszystko Bogu opowie (Maciej, szkoła katolicka, 8 lat).*

**Umiejętność widzenia wszystkich rzeczy jest niewytłumaczalna.** Dziecko przyjmuje, że Bóg posiada umiejętność widzenia wszystkiego. Dzieci najczęściej przypisują to bliżej nieokreślonemu „cudowi” lub brakowi umiejętności wytłumaczenia tego przez ludzi:

*To jest tak jakby można powiedzieć cud, ale nie, bo i tak jak w każdym sercu to też jest takie coś (milczenie)... hmmm... Potrafi tak, po prostu tak jest (Martyna, szkoła katolicka, 8 lat).*

*Yyyy... ludzie nie mogą zrozumieć, bo On tak jakby patrzy na wszystkich, po prostu widzi i tyle (Ania, szkoła katolicka, 7 lat).*

**Bóg jest największy, rządzi całym światem i ma również moc się rozmnożyć** i to pozwala Mu widzieć wszystko:

Prowadząca: *Powiedziałeś, że Bóg widzi wszystko. Jak to jest możliwe?*

Piotr: *Yyy... no bo Pan Bóg jest w niebie to jest, to nawet nie jest święte, bo Bóg jest jak generał w wojsku i On w ogóle rządzi tym wszystkim, tymi wszystkimi świętymi i On jest po prostu, On widzi wszystko, bo on tak jakby miał oczy z tyłu głowy, On może widzieć wszystko, bo jest największy i... yyyy... I jest w niebie i wielki, bo On popęlnia cuda.*

Prowadząca: *Jak to się dzieje?*

Piotr: *Inaczej po prostu Bóg jakby może się rozmnożyć i pójść do wszystkich i patrzeć i... yyy... No i widzi to wszystko. On, jakby to powiedzieć, że oczy ma wszędzie i że po prostu to Bóg to jest trochę inny od nas, że On może jakby wszystko zrobić. Bo*

*Bóg to jest taki... święty nad świętymi, taki jakby można powiedzieć najważniejszy (Piotr, szkoła katolicka, 9 lat).*

Stwierdzenie Piotra, że Bóg jest największy i najważniejszy, wynikało z porównania Go do generała, który rządzi wszystkim. Do tego chłopiec dodał elementy fantazji: *oczy z tyłu głowy, może się rozmnożyć*. Wprowadzenie elementów magicznych w narrację stanowiło potwierdzenie dla chłopca, że tylko Bóg może i widzi wszystko. Do tej narracji Piotr dodaje sformułowanie *święty nad świętymi*, co stanowi – według chłopca – o tym, że Bóg jest najważniejszy i w związku z tym widzi wszystko.

*To jest do końca niewytłumaczalne no (głęboki wydech i wdech). On jest trochę inny od nas normalnych ludzi (Amelka, szkoła katolicka, 10 lat).*

W wypowiedzi Amelki interesujące jest użycie słowa *niewytłumaczalne* w kontekście wszechmocy Boga. Dodanie partykuły *no* ze znaczącym wydechem i wdechem świadczyć może o próbie zrozumienia, a w konsekwencji również wytłumaczenia, dlaczego rzeczywiście Bóg może wszystko. Na tym etapie dziewczynka umieściła Boga w kontraście do *normalnych ludzi*. Można to zinterpretować następująco: Bóg nie jest normalnym człowiekiem, dlatego wszystko widzi.

Niektóre dzieci budowały długie narracje o wszechmocy Boga. Kolejny, długi fragment jednej z nich świadczy o tym, jak dziecko samo buduje swoją wiedzę i wyobrażenia o wszechmocy Boga w kontraście do umiejętności człowieka:

Prowadząca: *A czy Bóg widzi wszystko?*

Ignacy: *Tak, bo Bóg może wszystko, ja jeszcze tego nie wiem, nikt tego nie wie, Bóg umie wszystko.*

P: *Jak to jest możliwe, że On widzi wszystko?*

I: (Chwila milczenia) *tego się chyba nie da rozwiązać, Bóg wszystko widzi, a człowiek chyba nie.*

P: *Czy jest na tym świecie jakiś człowiek, który wszystko widzi?*

I: *Ńo nie ma. Chyba że kamery by pomogły, ale chyba nie da się tak.*

P: *Dlaczego?*

I: *Boby się tak wykosztaował... Kosztowało, że... yhyyy... milion tysięcy.*

P: *Ale jakby komuś na tym bardzo zależało, toby może się udało?*

I: *No milion tysięcy, żeby na całą ziemię to rozstawić, no ale...*

P: *Może jakiś bardzo bogaty człowiek miałby tyle pieniędzy i mógłby tak zrobić?*

I: *To by się udało gdzieś zrobić, to by się stało, gdzieś, no taką kupę złota jak cała światlica.*

P: *Yhym, myślę, że są takie osoby, które mogą mieć tyle pieniędzy.*

I: *Jak dwie światlice? Nie jak sto świetlic, tyle złota musiałby mieć, jedna światlica to by nie wystarczyło, żeby na wszystkich domach zamontować, na wszystkich blokach. Jeden cały blok... drugi, trzeci, czwarty, piąty, szósty, siódmy, ósmy, dziewiąty, dzie-*



*siąty i tak dalej, sto bloków, no nie wiem, yyy... Było gdzieś, gdzieś to jest ziemia, zrobił tylko ten kawałek ziemi by zappełnił, o tak.*

P: *Rozumiem.*

I: *Tymi kamerami nie dałby rady.*

P: *A jakby mu w tym stu ludzi pomogło?*

I: *To mało...*

P: *To ilu ludzi by potrzebował?*

I: *Sto to cała świetlica nie byłaby pełna.*

P: *No to milion ludzi by mu pomogło.*

I: *Też za mało. Jakby wszyscy ludzie, toby wystarczyło.*

P: *Czyli wszyscy na ziemi musieliby zamontować kamery?*

I: *Nawet na pustyni, to jest pustynia, ale by się mu nie zmieściły komputery.*

P: *Dlaczego?*

I: *Ze sto, z tysiąc komputerów.*

P: *A do czego potrzebny byłby komputer?*

I: *Bo kamera, bo u mnie w bloku są kamery i pan ochroniarz patrzy przez to.*

P: *Komputer byłby potrzebny do patrzenia?*

I: *Yhym.*

P: *Czyli jest możliwe, żeby widzieć to tak jak Bóg?*

I: *Niemożliwe.*

P: *A jakby na całym świecie były te kamery?*

I: *Ale to na ziemi, a na słońcu się nie da zamontować.*

P: *Aha.*

I: *A więc nie da się (Ignacy, szkoła katolicka, 7 lat).*

Dla chłopca sprawa wszechmocy Boga była oczywista i nie musimy jej tłumaczyć. Chłopiec sam rozpoczął temat braku możliwości widzenia wszystkiego przez człowieka; idąc tym tropem, postanowiono zapytać chłopca, dlaczego człowiek nie może widzieć wszystkiego i czy jest jakiś sposób, aby ludzie – nawet przy pomocy umowy społecznej – sprawili, żeby człowiek widział wszystko. Jak widać w cytowanej wypowiedzi, z łatwością wszedł w dyskusję i niejako sam odpowiadał na swoje pytania. Na podstawie doświadczeń z kamerą, w tym przypadku była to obserwacja ochroniarza budynku mieszkalnego i zapewne rozmowy na ten temat z rodzicami, sam wysunął propozycję zamontowania kamer na całym świecie. Jednak jak później sam siebie przekonał, nie wszędzie jest to możliwe.

Tego typu propozycje bardzo często padały w wywiadach z dziećmi, a tłumaczeń było wiele. Niektóre z nich również postanowiono przytoczyć, udowadniając tym samym, że na podstawie doświadczeń dziecko może konstruować swoją religijność przy pomocy pytań zadawanych przez prowadzącą wywiad. W ten sposób można przyczyniać się do odkrywania przez dziecko tego, co jeszcze nieodkryte, poznawania tego, co jeszcze niepoznane, ale również do dopełniania tego, co dopiero rozpoczęte. Wiąże się to z postawą empatii, do której zachęcał Ninian Smart (1998), charakteryzującą się próbą zrozumienia, co akty religijne znaczą dla aktorów religijnych. Szeroka wiedza o świecie po-

zwałała niektórym dzieciom, szczególnie starszym, na dowodzenie, że zjawiska atmosferyczne nie pozwalają człowiekowi być wszechmocnym tak jak Bóg:

Prowadząca: *A czy jest możliwe, żeby jakiś człowiek widział tak wszystko, jak widzi Bóg?*

Mateusz: *Nie.*

P: *A może jest jakiś sposób?*

M: *Hmmm...*

P: *Czy moglibyśmy widzieć wszystko, jeśli wszędzie byłyby kamery?*

M: *Zająłoby to na pewno dużo pracy, poza tym nie mogłoby być na całym świecie, bo gdyby człowiek doleciał na Plu... na Neptuna, toby umarł. Dlatego nie mógłby tam postawić kamery, nie może być na całym świecie.*

P: *A na planecie Ziemi?*

M: *Na planecie Ziemi... hmm... Na pustyni jakoś by nie można byłoby postawić kamery?*

P: *Dlaczego?*

M: *A w oceanie tym bardziej.*

P: *Dlaczego?*

M: *Okej, ale może przyplynie ryba i pomyśleć, że to jest jedzenie i zjeść, a na pustyni... hmm... Burze piaskowe, kamery nie wytrzymają.*

P: *Czy jakieś jeszcze zjawiska atmosferyczne albo ingerencja?*

M: *Pożar, burza, powódź. No i może jeżeli mogło być na całym świecie, to musiało być w domach, a jak dom runie, to kamera runie, takie rzeczy. Może też porazić prąd jakaś kamerę i się zepsuje. Może gdyby miało to być w lesie, ktoś, kto by rąbał drzewo na papier, drzewo by zniszczyło kamerę, wystarczy też z garażu obcinać korzenie, żeby nie były, żeby były płyty równe i gałąź odprysnie i będzie bum, czyli niestety nie może być tak z kamerami.*

P: *A może moglibyśmy wybudować wysoką wieżę?*

M: *Wieżę...? To ciekawe, może mógłby pójść piorun z nieba zniszczyć kamerę, tsunami może gdyby było wysokie.*

P: *A obserwacja z księżycą?*

M: *To nie będą widzieli tak czy siak, co robią ludzie, tylko widać byłoby planetę (Mateusz, szkoła publiczna, 8 lat).*

Obserwacja zjawisk atmosferycznych oraz wiedza o nich pozwoliła chłopcu na zrozumienie całkowitej odmienności Boga względem człowieka.

Umiejscowienie kamer na całym świecie byłoby zaburzeniem porządku społecznego, dodatkowo w obecnych czasach nie ma możliwości, by uzyskać zgodę wszystkich na takie przedsięwzięcie:

Jan: *Bóg wszystko widzi, ale tylko On.*

Prowadząca: *Czy jest możliwe, żeby jakiś człowiek widział wszystko?*

Jan: *Tak, jeśli ma kamery.*

P: *A jak byśmy wszędzie zamontowali kamery?*

J: *To byłoby raczej zakłócenie porządku publicznego.*

P: *Dlaczego?*

J: *Ponieważ jak ktoś jest w toalecie, to mówią, że to jest zakłócenie porządku publicznego.*

P: *I nie dałoby się zamontować wszędzie kamer?*

J: *No, wszędzie nie, no bo schron, osoba z Rosji, nie wie gdzie jest schron w Polsce, to jak może tam zamontować kamerę?*

P: *No jakby się wszyscy ludzie na świecie umówili w ten sposób, że pozwalają, żeby wszędzie były kamery?*

J: *Możliwe, żeby nie starczyło budulców, a w dodatku myślę, że wtedy wyglądałoby tak, że cała ulica jest zrobiona z kamer, jest taka ściana zrobiona z kamer oraz tu idziesz, no właśnie wszędzie to wszędzie, nawet ubranie, no a więc nie.*

P: *Nie jest to możliwe?*

J: *Raczej nie.*

P: *Dlaczego?*

J: *No niestety... No możliwe, ale jeszcze nie w tych czasach, ponieważ teraz jeszcze są kraje, które ten, które nie chcą mieć sojuszy.*

P: *Które kraje?*

J: *Takie, które biją różne osoby, myślą, że zabijanie jest dobre, nie pamiętam które kraje, ale pamiętam, że były takie (Jan, szkoła ekumeniczna, 10 lat).*

W pierwszych odpowiedziach Jan poprzez sformułowanie: *zakłócanie porządku publicznego [...] tak mówią* odwołuje się do zasłyszanego repertuaru językowego – przypuszcza się, że dorosłych. Posłużenie się taką konstrukcją odnośnie do kamer, które ułatwiałyby Bogu widzenie wszystkiego – stanowić może, po pierwsze, o rozumieniu i akceptacji norm społecznych, a po drugie – o kreatywności. Zaskakujące są końcowe odpowiedzi chłopca, w których przywołuje *kraje, które [...] nie chcą mieć sojuszy*, a w związku z tym nie należy – nawet jeśli byłoby to możliwe – zgadzać się na montowanie kamer wszędzie, ponieważ mogłoby to zostać użyte do złych celów. Jan konkretnie odwoływał się do zabijania ludzi przez niektóre państwa, ale ich nazw nie pamiętał.

Kolejne wypowiedzi dzieci na temat tego, że człowiek nie może wszystkiego widzieć w przeciwieństwie do Boga, były różnorodne. Jednym wytłumaczeniem było istnienie czarnej dziury w kosmosie, która nie może być obiektem obserwacji człowieka, gdyż grozi to, jak stwierdziło dziecko, *wciągnięciem* (Filip, szkoła publiczna, 8 lat).

**Bóg widzi serca ludzi** i ma w tym cel. Widzenie za pomocą serca albo duszy jest zupełnie inne niż to fizyczne mające na celu rejestrowanie sytuacji zewnętrznych:

Prowadząca: *Czy Bóg nas widzi?*

Ada: *Tak. Wszędzie, bo my Go nie widzimy, bo jesteśmy takimi ludźmi i nie widzimy, a On nas widzi, bo jest zawsze koło... w serduszkach naszym i koło nas, i patrzy, jak się zachowujemy.*

P: *Dlaczego?*

A: *Patrzy, jak my się zachowujemy, bo wtedy, jak popełniamy grzechy, to nie możemy pójść do nieba, jak dużo ich popełnimy, to wtedy w ogóle nie możemy i będziemy wte-*

*dy w grobach na zawsze, a jak jesteśmy grzeczni przez kilka miesięcy, powiedzmy, to wtedy możemy pójść, to wtedy nie mam żadnych grzechów, jest taka, powiedzmy, pralka, która nas oczyszcza z ran, grzechów, jak inni się poprawią (Ada, szkoła publiczna, 7 lat).*

Cytowana wypowiedź zasadniczo różni się od pozostałych tym, jakie jest uzasadnienie tego, że Bóg widzi wszystko. Ada mówi o motywacji wewnętrznej, dotyczącej tylko serc ludzi, bo od nich zależy ich los po śmierci. Dziewczynka charakterystycznie dla swojego wieku pojmuje Boga w barwach czarno-białych. Jest to Bóg karząco-wynagradzający, ten obraz Boga pozwala dziewczynce zachować grzeczną postawę w nadziei na przyszłą nagrodę. Obraz ten z pewnością został utrwalony poprzez naukę, którą dziewczynka pobierała u swojej babci, o czym świadczą inne jej wypowiedzi w przeprowadzonym wywiadzie.

*Bóg widzi nas tak jakby, też jest w naszym sercu i nas widzi, jeśli nie mamy grzechów, bo wtedy już dla Niego miejsca już nie ma i wtedy widzi nas przez to, a tak to się nie da wsadzić człowiekowi kamery do duszy, bo nie ma takiej części ciała jak dusza. To jest tak jakby duch nasz, można tak nazwać (Jan, szkoła katolicka, 10 lat).*

Umiejętność ta, którą dzieci przypisują Bogu, jest nieosiągalna dla człowieka. Niektóre dzieci upatrywały przyczyny widzenia wszystkiego przez Boga w ewentualnej interwencji. Jeśli człowiek postąpi źle, to zadaniem Boga jest pomóc mu poprzez uświadomienie tego, co jest złe, a co dobre. Bóg jest jakby sędzią moralnym człowieka, odzywającym się sumieniem, w którym człowiek rozpoznaje, co ma czynić:

*On inaczej patrzy, bo kamera to na przykład nie widzi naszego sumienia, nawet jakaś super-, ultrakamera, która by nas prześwietlała na USG, to nie zobaczyłaby naszej duszy, na przykład co robiliśmy, tak, no i to by było jakby, Bóg widzi jakby inaczej nas, nie tak, że patrzy na nas, jak ja patrzę na to podziękowanie, tylko tak jakby widzi, co jest u nas w środku, ale patrzy tak na zewnątrz (Dominik, szkoła ekumeniczna, 9 lat).*

## **Bóg jest istotą doskonałą**

Prowadząca: *A po co Bóg na nas teraz patrzy?*

Krzysztof: *Żeby widzieć, co się tam, co się dzieje.*

P: *A po co On chce widzieć?*

K: *Żeby zobaczyć komu, komu pomóc przejść na dobrą, żeby pomóc ludziom przejść na stronę, żeby robić dobre uczynki, żeby zobaczyć komu.*

P: *Czy Bóg wszystko widzi?*

K: *Tak, jest istotą doskonałą.*

P: *A czy jest możliwe, że jakiś człowiek będzie widział wszystko tak jak Bóg?*

K: *Nie. Nawet jakby ludzi obserwowano... Zawsze są miejsca, w których nie można postawić kamery.*

P: *Jakie to są miejsca?*

K: *Pod wodą, ciało ludzkie.*

P: *Ale są kamery wodoodporne i można pod wodą.*

K: *No są na przykład, ale ryby i rekiny zjedzą* (Krzysztof, szkoła publiczna, 7 lat).

Traktowanie Boga jako istoty doskonałej pozwala Krzysztofowi pojmować Go jako podmiot, który jest w stanie spełnić wszystkie oczekiwania, o czym nie można powiedzieć w przypadku człowieka i wytworów jego rąk. Istota doskonała to również ta, która nie ma wad ani ograniczeń. Można to zaobserwować w cytowanej wypowiedzi chłopca, który dowodzi, że człowiek zawsze napotyka przeszkody niepozwalające mu widzieć wszystkiego, są to przeszkody wynikające z istnienia innych stworzeń, w tym przypadku były to ryby morskie.

Podczas analizy wywiadów znaleziono również takie wypowiedzi, w których dzieci przypisywały ewentualną możliwość widzenia wszystkiego przez człowieka, zawsze pod pewnymi warunkami, takimi jak na przykład posiadanie lupy w niebie: jeszcze jej nie wymyślono, ale zważywszy na umiejętności naukowców, jak przynajmniej jedna z dziewczynek, jest to całkiem możliwe (Natalia, szkoła publiczna, 7 lat). Kilkoro dzieci przyznało, że człowiekowi potrzebne są tylko kamery na całym świecie, aby widział wszystko. Wskazuje to na specyfikę dziecięcego przypisywania człowiekowi nadprzyrodzonych możliwości, o czym szeroko pisał między innymi Piaget (2006). Jeden z chłopców przyznał, że są tacy ludzie, którzy mogą posiadać umiejętność widzenia wszystkiego. Są to osoby *oddane Bogu* (Dawid, szkoła katolicka, 10 lat); chłopiec podał przykład Ojca Pio, o którym słyszał w opowieściach, że miał umiejętność przebywania w więcej niż jednym miejscu na raz. Według chłopca był oddany Bogu, potrafił skupić się na wierze oraz robić dobre uczynki.

Inną osobą, która potencjalnie miałaby moc widzenia wszystkiego, był prezydent. Wyobrażenie chłopca o pozycji prezydenta na świecie skłoniła go do przyznania mu takiej mocy, na podstawie umowy społecznej; przy zgodzie wszystkich prezydent bliżej nieokreślonego państwa miałby taką możliwość, jednak pod pewnymi warunkami, takimi jak *doprowadzenie prądu do Afryki* czy *zamontowanie elektroniki w kosmosie* (Michał, szkoła publiczna, 7 lat).

Kilkoro dzieci przyznało również, że Maryja, Jezus, Duch Święty, święci czy aniołowie też mogą widzieć wszystko jak Bóg, czasem również są wysłannikami Boga, jak już zostało to napisane wcześniej. W wypowiedziach dzieci z dwóch szkół ekumenicznych bardzo często pojawiały się odpowiedzi zaczynające się od słów *W Biblii jest napisane...*, wynika to z konkretnej socjalizacji religijnej, która opiera się na czytaniu Pisma Świętego podczas tak zwanej godziny biblijnej. Z informacji zapamiętanych podczas takiej formy katechezy dzieci budowały dłuższe wypowiedzi:

*Ponieważ w Biblii jest napisane, że Pan Bóg jest (chwila zastanowienia) nieskończony, wszystko widzi i słyszy, i nie musi się nigdzie, musi być jeden i nie musi odwiedzać, może*

*jest jeden tutaj, tutaj, tutaj, tutaj i musi jeden raz jednego dnia do tej osoby, do tej, tej, tej, tutaj, tutaj, tylko na raz* (Hanna, szkoła ekumeniczna, 9 lat).

Hanna próbowała zbudować swoją odpowiedź na podstawie opowieści biblijnych. Bóg jest nieskończony i ma moc wszystko widzieć i słyszeć, nie ma potrzeby się przemieszczać, to jest natura Boga. W przeciwieństwie do człowieka nie musi podzielać uwagi ani dzielić swojego czasu pomiędzy ludzi, ma umiejętność widzenia wszystkiego w jednym momencie. W dalszej części wywiadu dziewczynka twierdziła, że Bogu zależy na widzeniu serca człowieka, co poparła odwołaniem się do Pisma Świętego:

*W Biblii jest napisane, że jak przyjmimy Pana Boga do naszego serca, to On zamieszka w naszym sercu* (Hanna, szkoła ekumeniczna, 9 lat).

Możemy powiedzieć za Czesławem Walesą (2005, s. 31), że jest to odpowiedź charakterystyczna dla dziecka w wieku, w którym mechanicznie recytuje „definicje i zwroty wyuczonych tekstów”. Kiedy jednak przyjrzymy się dalszym wypowiedziom dziewczynki, w których próbowała wyjaśnić, jakie ograniczenia mają zwierzęta i ludzie, zaobserwujemy stopniowe dążenie do zinterpretowania religijnych pojęć odpowiadających jej poziomowi zrozumienia.

## **Bóg widzi wszystko i jest wszechmogący:**

Prowadząca: *A czy Bóg wszystko widzi na raz?*

Kornelia: *Tak.*

Prowadząca: *A jak to jest możliwe?*

K: *Właśnie nie wiem, jak kiedyś też pytałam mamę, ona nic nie powiedziała... Ja myślałam, że On ma kilka głów, a tak naprawdę On miał tylko jedną, może mu anioły pomagają, ale dla Niego nie ma nic niemożliwego i On może sobie wszystko widzieć, nawet tam za ścianą* (Kornelia, szkoła ekumeniczna, 8 lat).

Kornelia nie wyjaśniła, jak to jest możliwe, że Bóg widzi wszystko, powołała się tylko na Jego wszechmocność. Zwracała się z tym pytaniem do mamy, ale od niej również nie otrzymała odpowiedzi. Cytowana wypowiedź dziewczynki świadczy o tym, że poszukuje ona wyjaśnienia, jednak jeszcze go nie znalazła. Częstkowe informacje o istnieniu aniołów wystarczają jej na tym etapie przyjąć wszechmoc Boga. Stwierdzenie, że *dla Niego nie ma nic niemożliwego*, bezpośrednio pochodzące z Pisma Świętego, pozostawia dziewczynkę ze świadomością, że *On może sobie wszystko widzieć*.

Pytanie „Czy Bóg widzi wszystko?” wzbudzało u dzieci wiele emocji, ale również pozwalało budować długie wypowiedzi. Tylko kilkoro dzieci przyznało, że Bóg widzi wszystko, tłumacząc krótko „bo tak”, nie widząc potrzeby wyjaśniania. Pozostałe wypowiedzi zawierały dużo argumentów, które konstruowane były podczas wywiadu. Znaczna część dzieci przyznała, że umiejętność wi-

dzenia wszystkiego wynika z wszechmocy Boga, czego nie można powiedzieć o ludziach. Oni bowiem jako stworzenia Boga z natury są ograniczeni, nawet wytwory takie jak kamery nie pozwolą człowiekowi stać się takim jak Bóg.

Dziecięce doświadczenia miały duży wpływ na konstruowane odpowiedzi, w wypowiedziach dzieci siedmio- i dziesięcioletnich można zaobserwować znaczące różnice. Dla tych pierwszych większe znaczenie ma wiedza, którą zdobywają w domu, szkole czy kościele, o czym świadczą krótkie odpowiedzi niepoparte argumentami. Dla drugiej grupy największe znaczenie ma ich własne doświadczenie. Dzieci mają tendencję, by przymioty Boga odnosić do elementów obserwowanego świata. U dzieci ośmio- i dziewięcioletnich w zależności od zaangażowania religijnego jest to czas przejściowy pomiędzy wiedzą a doświadczeniem. Tutaj najczęściej widać próby własnego interpretowania prawd religijnych. Zupełnie inne porównania związane z wiekiem dzieci można będzie zaobserwować podczas analizy przejawów religijności dziecięcej takich jak modlitwa oraz uczestnictwo w życiu religijnym rodziny, szkoły czy kościoła. O tym traktować będzie kolejny rozdział prezentowanej pracy.

Celem postawionym w tym rozdziale była przede wszystkim próba odpowiedzi na pierwszy główny problem badawczy: jaki obraz Boga ujawniają narracje dziecięce? Do tego zagadnienia utworzono pomocnicze szczegółowe problemy badawcze:

- Z jakiego obrazu korzysta dziecko podczas opisywania Boga?
- Jak dzieci opisują mieszkanie Boga?
- Jakie znaczenia dzieci nadają przymiotom Boga?

Po uważnej analizie narracji dziecięcych pod kątem odpowiedzi na te pytania nie zauważono zasadniczych różnic pomiędzy wypowiedziami dzieci z różnych szkół. Są one widoczne tylko na poziomie szczegółowości opisów, nie dotyczą zróżnicowania obrazów. Warto dodać, że odmienny wniosek będzie płynął z próby analizy zawartej w kolejnym rozdziale.

Pośród obrazów Boga konstruowanych przez dzieci można było wyodrębnić powtarzające się kategorie Boga jako króla, ojca, stwórcy i człowieka. O dziecięcej kreacji świadczy także częste przywoływanie zapamiętanych z różnych źródeł przymiotów Boga i zestawianie ich z własnymi doświadczeniami. Pozytywne doświadczenia wzmacniały przekonania dzieci o realności swoich wyobrażeń religijnych. Przypisywane Bogu umiejętności pozwoliły na wyodrębnienie czterech przymiotów: wszechobecność, wszechmoc, niewidzialność i wszechwiedza. Najbardziej twórczym przymiotem Boga okazała się wszechwiedza. Narratorzy usiłowali wcielić się w rolę osoby, która wszystko wie i widzi, odwołując się do swojej wiedzy i doświadczeń. Efektem tych prób było w większości przypadków przyznanie takiej umiejętności tylko Bogu, choć w wyniku zróżnicowanej wiedzy i możliwości dzieci uzyskano rozmaite wypowiedzi na ten temat.

## **Rozdział VI**

# **Kategorie dziecięcej sfery religijności**



Problematyka dziecięcej sfery religijności z perspektywy pedagogiki należy do dziedzin jeszcze mało poznanych. Zdarza się, że sytuowana jest w ramach bezrefleksyjnych praktyk rodzinnych, szkolnych, a także kościelnych. Można spotkać się z opiniami, że dziecko przyjmuje jako pewnik to, co się do niego mówi o religijności. Nie jest autorem własnych konstrukcji myślowych, a jedynie reproduktorem wiedzy, którą przyswaja od szeroko pojętego świata dorosłych. Niegdyś przyjmowało się, że dziecko nie ma żadnych doświadczeń ani przeżyć, a tym bardziej nie nadaje niczemu znaczeń i rozumienia, lecz bezrefleksyjnie przyswaja wiedzę zaprojektowaną przez dorosłych. Obecnie dostrzega się, że jest inaczej, owszem, dorośli niejednokrotnie uzurpują sobie władzę przekazywania wiedzy religijnej, ale dzieci w zależności od swoich doświadczeń i przeżyć nadają wszystkiemu własne znaczenia i rozumienie, mające wpływ na późniejszy system wartości religijnych. Doświadczenia te grupują w pewien uporządkowany schemat będący odbiciem środowiska religijnego, w którym dziecko się wychowuje.

Świat przeżyć sfery religijności to z jednej strony wszystko to, czemu dziecko nadaje znaczenie i rozumienie, a z drugiej wszystko to, co kreuje w twórczym kontakcie z szeroko pojętym środowiskiem religijnym, na które składają się rodzina, szkoła, grupy religijne, kościoły. K.H.Ina Ter Avest (2009), która przeprowadzała wywiady z dziećmi w dwóch holenderskich szkołach podstawowych, potwierdza tezę, że na dziecięcy obraz Boga duży wpływ wywiera środowisko szkolne.

W analizie dziecięcych wypowiedzi wykorzystano narracyjne kategorie interakcyjności, komunikacji, genealogii oraz kontekstualizacji. We wszystkich kategoriach kierowano się fenomenologiczną zasadą sformułowaną przez Edmunda Husserla (1993). W tym wypadku polega ona na ukazaniu indywidualnej wyjątkowości dziecięcych ujęć religijności. Odpowiadając na pytanie, czy dziecięce doświadczenia można sklasyfikować według tego, czy są do siebie podobne czy nie, starano się pokazać ich różnorodność, jak również sporządzić

stosowne kategorie. Jednak głównym zadaniem badawczym było zaprezentowanie wariacji, która w analizie fenomenologicznej „wydobywa na jaw całą konkretną i wyjątkową złożoność danego przedmiotu” (Depraz, 2010, s. 179). Nie chodziło tutaj o tradycyjną klasyfikację polegającą na uzyskaniu konkretnego rezultatu. Odkrywanie wyjątkowości prezentowanych dziecięcych wypowiedzi jest skierowane na zobrazowanie różnych ram odsłaniających sens, jakie dzieci nadają poszczególnym zagadnieniom.

Podczas rozmów z dziećmi jedną z największych trudności było uzyskiwanie od nich krótkich, jednoznacznych odpowiedzi typu „tak” i „nie” lub odpowiedzi jednowyrazowych, utrudniających uzyskanie od dzieci ich rozwinięcia. Analiza takich lakonicznych wypowiedzi jest kłopotliwa. Wyjściem z tej sytuacji jest dopytywanie dzieci, choć i ono przysparza kłopotów, gdyż znużone dociekliwością, zaczynają odpowiadać tonem pełnym zniecierpliwienia.

# 1. Światy interakcyjności – relacje między światem ziemskim i pozaziemskim

Poprzez analizę dziecięcych narracji można zaobserwować, jakie znaczenie mają światy interakcyjności. Podczas budowania światów relacji dzieci często wykorzystują różne konteksty, w których mają okazję obserwować i budować swoje wyobrażenia obejmujące świat ziemski i pozaziemski. Wypowiedzi dziecięce pozwoliły wyodrębnić trzy grupy światów interakcyjności: 1) relacji; 2) wpływów; 3) wspólne.

## 1.1. Światy relacji

Światy relacji dotyczą zagadnienia rodziny i przyjaciół Boga. Zostały one skonstruowane na podstawie odpowiedzi dzieci na pytania: „Czy Bóg ma rodziców?” oraz „Czy Bóg ma przyjaciół?”. Do tych pytań utworzono również pytania uzupełniające, a ich treść była zależna od uzyskanej wcześniej odpowiedzi.

Pojęcie rodziny Boga jest ujmowane w wypowiedziach dzieci bardzo różnorodnie: *Jezus ma rodziców, Ojciec (w domyśle: Bóg) nie ma rodziców*. Być może wskazuje to na nieznamość pojęć religijnych u dzieci, na wybiórcze zapamiętywanie pewnych relacji i ich odzwierciedlanie w wypowiedziach. Bogu przypisywane jest również ojcostwo: przez fakt stworzenia lub przez fakt chrztu. Dzieci budują swoją wiedzę o Bogu na podstawie zebranych informacji ze środowiska religijnego, choć nie rozumieją jeszcze znaczenia pojęcia dziecka Bożego, słyszą je wielokrotnie i potrafią je powtórzyć:

Prowadząca: *Czy Bóg ma rodziców?*

Franek: *Bóg, nie, ale ma syna Jezusa.*

P: *Kogoś jeszcze?*

F: *Yhhh...*

P: *Ma więcej dzieci?*

F: *Wszyscy są dziećmi Bożymi chyba.*

P: *A skąd to wiesz?*

F: *No, słyszałem wiele...*

P: *Od kogo?*

F: *Nie wiem, na religii, w kościele... Od mamy, nie wiem od kogo (Franek, 9 lat szkoła katolicka).*

Ostatnie zdanie wypowiedziane przez Franka ukazuje, jak ważna dla budowania dziecięcego świata wiedzy jest zgodność przekazu (kościelnego, rodzinnego, szkolnego).

Fenomen ten można rozpatrywać w kontekście edukacji endemicznej, w której przekaz edukacyjny płynący ze wszystkich grup i środowisk wychowania, w jakich funkcjonuje dziecko, jest spójny i jednorodny, dający dziecku pewność słuszności powtarzających się przekazów (Odrowąż-Coates, 2015). Na podstawie przeprowadzonych rozmów można wywnioskować, że dzieci odtwarzają wiedzę, która najczęściej jest abstrakcyjna i nie podlega dziecięcej kreacji. Świadczy to najprawdopodobniej o bezrefleksyjnej socjalizacji, jakiej poddawane są dzieci:

Prowadząca: *Czy Bóg ma rodziców?*

Ignacy: *Hmmm... Bo Bóg to jest postać Jezus, Duch Święty i gołębica, a Maryja urodziła Jezusa, a Jezus to Bóg... Tak trochę, bo, no ja tego trochę nie rozumiem, ale hmm, myślę, że Jezus to Bóg, można tak powiedzieć.*

P: *A Maryja?*

I: *Maryja to Ona urodziła Boga i jest święta.*

P: *A kim jest gołębica?*

I: *To jest Pan Bóg, jak został ochrzczony to gołębica (chwila zastanowienia) była w niebie i poleciała, i Jezus chyba ją widział, ta gołębica hmm... hmm... wyfrunęła z nieba, a Pan Bóg powiedział, że to jest Syn mój umiłowany słuchajcie się i chyba nie wiem.*

P: *A to jest jeden Bóg czy więcej?*

I: *Jest jeden, ale w trzech postaciach.*

P: *A skąd to wiesz?*

I: *Hmmm, od religii, no i jeszcze w przedszkolu trochę rozmawialiśmy i rodzice mi czasem mówią (Ignacy, szkoła katolicka, 7 lat).*

Dzieci w pierwszej klasie szkoły podstawowej potrafią odtworzyć wiedzę, ale nie podlega ona głębszej refleksji, gdyż pojęcia, o które pytano, nie są bliższe dziecku. Wyjątkiem były te sytuacje, w których dzieci poprzez aktywne uczestnictwo w wydarzeniach religijnych miały szansę doświadczać prawd religijnych w zabawie. Dzieje się tak w przypadku, kiedy dorośli organizują dzieciom zajęcia dostosowane do ich możliwości, kiedy nie muszą one długo siedzieć w jednym miejscu, słuchając rzeczy, których na danym etapie rozwoju nie są w stanie zrozumieć. Sprawy te szerzej omawiane będą dalej, podczas poruszenia zagadnienia roli kościoła w religijności dziecka. Pomimo tego, że pojęcie dzieci Boga mali respondenci rozumieli głównie jako wszystkich ludzi,

z kilku wypowiedzi można wywnioskować, że tylko wybrani ludzie są Jego dziećmi. Wybrani Boga to ważne postaci środowiska kościoła, które często są głównym przedmiotem szkolnych lekcji religii:

Prowadząca: *Czy Bóg ma dzieci?*

Adrianna: (Chwila zastanowienia) *tak ma, ma papieża, księdza i drugiego biskupa, który umarł i jest teraz w niebie.*

P: *Kim są papieża?*

A: *To jest taki pan, który mówi modlitwy, jest w kościele i my tam zawsze w niedzielę chodzimy, a czasami inni nie chcą chodzić w niedzielę do rano, to więc chodzą w sobotę, bo w sobotę też są. A jak są wolne piątki, to inni też chodzą w piątki. W ogóle jak jest. To jest taki mają takie małe czapeczki i mają takie długie szaty też, mówią modlitwy, a my wtedy powtarzamy po nich i składamy sobie znak pokoju i podajemy sobie ręce. I fajnie jest w kościele i biskupi są bardzo mili, fajni, śmieszni, bo ja mam pana od religii i on nam mówi o biskupach i dlatego tak dużo wiem (Adrianna, szkoła katolicka, 8 lat).*

Wypowiedzi dzieci starszych, szczególnie z trzeciej klasy szkoły podstawowej, świadczą nie tylko o zrozumieniu prawd religijnych, ale również o refleksyjnym pochyleniu się dzieci nad nimi. Na podstawie wiedzy i doświadczeń zaczynają według własnych możliwości kreować swoją religijność, z którą bardziej się utożsamiają. Pomimo tego, że pytanie, czy Bóg ma rodziców, sprawiło dziewczynce trudność, podjęła się próby odpowiedzi:

*O to będzie trudne. No powiedzmy, jak Bóg jest w trzech istotach, to Jezus ma rodziców, ma Maryję i Józefa, to taki bardziej zastępca, ale to Bóg, Jego tata, trudno powiedzieć, czy Bóg, pewnie nie ma (Zuzia, szkoła katolicka, 10 lat).*

Zdarza się, że niektóre dzieci same poszukują odpowiedzi na trudne pytania, takie jak: „Jak to możliwe, że Bóg jest jeden, ale w trzech osobach?”. W celu znalezienia odpowiedzi zwracają się między innymi do rodziców, którzy często sami nie znają odpowiedzi na to pytanie. Problem w tym zakresie dotyczy również autorytetów (katechetów, księży) (Oponowicz, 2016).

W dalszej części zamieszczono fragment wywiadu z dziewczynką, która traktuje swojego tatę jako autorytet, jako osobę mądrą, znającą odpowiedzi na wszystkie pytania, z wyjątkiem tego jednego – jak powstał Bóg, skoro nie ma rodziców. Wypowiedź zawiera również skomplikowaną informację o tym, jaka jest natura kobiet. Przypuszcza się zatem, że dziewczynka przez obserwację swoich rodziców zaczyna wnioskować o istnieniu rodziców Boga, co pomaga jej w Jego zrozumieniu:

Prowadząca: *Czy Bóg ma rodziców?*

Milena: *Bóg nie ma rodziców.*

P: *Dlaczego?*

M: *Bo, gdyby Jego mama yyy... i tata by urodzili Jezusa, to po pierwsze kobieta potrzebuje dużo takich no... Kobieta po prostu potrzebuje jakieś na przykład, na przykład*

*jakoś musi się odstroić jakoś i też Bóg nie powinien mieć rodziców zawsze, ale to zawsze na wieki i na wieki będzie żył, dawno, dawno, On nigdy nie wiem, mój tata, który jest bardzo mądry, nie wie, jak powstał Bóg. Bo Bóg był od zawsze, Bóg był zawsze i Bóg On yyyy... My, my, my, On nas stworzył, ale nie dlatego, żebyśmy się Go, żebyśmy tylko coś robili i czytali Biblię, ale tylko rozgłaszali Ewangelię złym ludziom i żebyśmy byli dobrzy (Milena, szkoła ekumeniczna, 8 lat).*

45 dzieci odpowiedziało, że Bóg ma dzieci, sześcioro stwierdziło, że dzieckiem Boga jest Jezus, a pozostałe, że są nimi wszyscy ludzie na ziemi. Bóg w wypowiedziach dzieci jest ojcem duchowym, a rodzice biologiczni służą Bogu na ziemi do wychowywania dzieci. Siedmioro dzieci odpowiedziało, że Bóg ma rodziców, jednak nie potrafiły tego uzasadnić. 11 dzieci, utożsamiając Boga z Jezusem, stwierdziło, że rodzicami są Józef i Maryja, jedno dziecko dodało jeszcze, że jego rodzicami są Józef, Maryja i Bóg. Można powiedzieć za Januszem Tarnowskim (1982), że dzisiejsze wychowanie religijne oparte głównie na tresurze nie dotyka głębi osoby dziecka. Choć twórca pedagogiki personalno-egzystencjalnej, tezę tę sformułował wiele lat temu, to jest ona nadal aktualna. Według Tarnowskiego tresura dzieci sprowadza wychowanie do działań o charakterze zewnętrznym.

Budowanie więzi międzyludzkich rzutuje na całe życie, a strategie pozyskiwania przyjaciół należą do grupy ważnych kompetencji społecznych. Ważnym tematem jest odniesienie relacji międzyludzkich do relacji z Bogiem, doświadczenia społeczne pozwalają na budowanie relacji ponadludzkich. Przeprowadzone badania wykazały, że dzieci przyjaźń z Bogiem pojmują inaczej niż tę między ludźmi. Dzieci w początkowym okresie szkolnym dobrze rozumieją, czym są relacje zachodzące w grupie i klasie. Wiedza ta, choć subiektywna, bazuje na doświadczeniach powstałych w wyniku budowania relacji między rówieśnikami. Natomiast rozumienie przyjaźni między Bogiem a człowiekiem wynika głównie z wiedzy intersubiektywnej. Podzielana jest ona przez autorytety, a więc zasłyszana została na lekcjach religii, w domu, w kościele.

Świąty intersubiektywne często powstają pod wpływem otoczenia, w którym dziecko się znajduje. Na pytanie: „Czy Bóg ma przyjaciół?” kilkoro dzieci odpowiadało twierdząco, uzasadniając to istnieniem wspólnoty osób wierzących lub wspólnoty kościoła.

Obok krótkich odpowiedzi na temat przyjaciół Boga pojawiają się też rozbudowane wypowiedzi dziecięce nawiązujące do głębszych relacji zbudowanych – jak w przypowieści o dobrym Samarytaninie – na wrażliwości i podatności na potrzeby innego:

Prowadząca: *W czym Ci pomaga?*

M: *We wszystkim.*

P: *Możesz powiedzieć jakiś przykład?*

M: *Pomaga mi w modlitwie, pomaga mi też w szkole, pomaga mi odrobić lekcje na pewno.*

P: *A jak to się dzieje, że Ci pomaga w lekcji?*

M: *No bo On jest niewidzialny, ale On jest z nami* (Maciej, 8 lat, szkoła katolicka).

Przyjaźń Boga do ludzi w oczach dzieci przejawia się poprzez pośredników (anioły, święci), których posyła Bóg, by pomagali ludziom w nawróceniu, w wierze, w zbawieniu:

Prowadząca: *Czy Bóg ma przyjaciół?*

M: *Tak.*

P: *Kim są Jego przyjaciele?*

M: *Święci...*

P: *I oni pomagają Bogu?*

M: *Hmmm... No bo na przykład tak pomagać, że jak widzą kogoś, kto ma jakieś złe serduszek, to mu mówią, żeby..., żeby..., żeby* (chwila zastanowienia), *żeby Jego syn z nim porozmawiał.*

P: *I kim są jeszcze przyjaciele Boga?*

M: *Anioły.*

P: *A co robią anioły, kim są?*

M: *Mogą pomagać ludziom, yhhh... Przyjść do nieba, jak to mówią drogą, że jakby... Prowadzą jakby człowieka do drogi, do drogi do nieba* (Maciej, 8 lat, szkoła katolicka).

Prowadząca: *Kim są przyjaciele Boga?*

Piotr: *Aniołowie, święci i wszyscy.*

Prowadząca: *Dlaczego oni są Jego przyjaciółmi?*

Piotr: *Bo Bóg kocha wszystkich i nawet czasami ktoś popełni jakiś grzech, ale i tak dostrzega w nich dużo dobra i mogą pójść do nieba* (Piotr, 8 lat, szkoła katolicka).

Prowadząca: *Czy Bóg ma przyjaciół?*

Zuzanna: *Ma przyjaciół, pewnie świętych. To jest taki ktoś z nas, taki normalny człowiek, tylko po prostu On jakby, na przykład można powiedzieć nam jakiegoś świętego Ojca Pio, święty to jest taki trochę, On bardzo kocha Boga i można powiedzieć, że kto jakby zaufał Panu Bogu, no i on dużo się modli, na przykład Ojciec Pio dużo się modlił i miał takie rany jak Pan Jezus na rękach i na stopach, na przykład on był zakonikiem, na przykład święta siostra Faustyna była i ona bardzo kocha Pana Boga i chciała być z Nim dlatego* (Zuzanna, 10 lat, szkoła katolicka).

Przytoczone narracje świadczą o budowaniu przez dzieci świata relacji pełnego ciepła i miłości. Bohaterami cytowanych wypowiedzi są zazwyczaj święci i aniołowie, którzy poprzez sam fakt bycia świętym tworzą świat pozaziemski. Można również zauważyć, że dzieci opisywały głównie powszechne cechy świętego: modlący się, ufający, kochający. Struktura więzi pomiędzy Bogiem a dzieckiem uwarunkowana jest doświadczeniami religijnymi w obrębie rodzinnych praktyk religijnych, szkoły i kościoła, ale również osobowością dziecka, jego zaangażowaniem, które łączy się z motywacją.

Dzieci wyróżniają przyjaciół Boga, są to święci, wszyscy ludzie, aniołowie, księża. Przyjaciółmi są też ci, którzy w Niego wierzą. Relacja przyjaźni z Bo-

giem w rozumieniu dzieci bywa również jednostronna, gdyż widzą one Boga jako osobę, która lubi wszystkich, więc wszyscy są Jego przyjaciółmi niezależnie od tego, że niektórzy ludzie tego nie odwzajemniają. W sensie negatywnym wszyscy oprócz osób będących w piekle są przyjaciółmi Boga (Eliasz, 9 lat, druga szkoła ekumeniczna). Dzieci nie potrafiły opisać szczegółowo relacji, na podstawie których wszyscy ludzie są przyjaciółmi Boga. Przypuszcza się, że dzieci powtarzały mechanicznie to, co słyszały od rodziców, katechetów, w kościele. Zdarzało się to wtedy, kiedy dzieci odtwarzały intersubiektywną wiedzę dorosłych. Inaczej działo się, gdy proszone były o opisanie swoich przyjaciół i kolegów, w tym przypadku odwoływały się do swoich doświadczeń, a przy tym budowały dłuższe wypowiedzi. Podczas analizy wypowiedzi dzieci na temat rodziny i przyjaciół Boga nie dostrzeżono różnic pomiędzy szkołami. Świadczyć to może o jednorodnym przekazie religijnym w obrębie wszystkich wyznań. Dzieci miały bowiem świadomość, że przyjaźń z Bogiem ma charakter trwały. Zbigniew Marek (2014) ten sposób postrzegania natury relacji rzeczywistości materialnej i niematerialnej nazywa nierozzerwalnym związkiem pomiędzy człowiekiem a Transcendencją. Prowadzi to do podstawowej dla chrześcijaństwa myśli, w której relacja z Bogiem stanowi podstawę nawiązywania relacji międzyludzkich (tamże).

## 1.2. Światy wpływów

Światy wpływów rozumiane są jako pomoc Boga skierowana do ludzi. Podkategoria ta utworzona została na podstawie odpowiedzi dzieci na pytanie: „Czy Bóg nam pomaga?”. Duże zróżnicowanie odpowiedzi świadczyć może o bogactwie sensów, jakie dzieci nadają temu, co dla nich najważniejsze. W celu uporządkowania tych sensów w prezentowanym podrozdziale wyróżniono kilka rodzajów pomocy Boga: pomoc w ujarzmianiu przyrody i stworzenia; pomoc w prozaicznych sytuacjach; pomoc w przetrwaniu trudnej sytuacji; pomoc w rozróżnianiu dobra i zła; pomoc w opanowaniu się; pomoc w przeciężaniu nieśmiałości oraz dawanie siły w różnych sytuacjach.

Zagadnienie ingerencji Boga jest dla dzieci w tym wieku trudne. *Bóg nigdy jeszcze w niczym mi nie pomógł* – powiedziało jedno z nich (Filip, szkoła publiczna, 8 lat). Jednak analiza dziecięcych wypowiedzi pozwala wyodrębnić dwa odmienne od siebie obszary, w ramach których dzieci mówiły o pomocy Boga. Pierwszy dotyczy tego, w jaki sposób i w czym Bóg pomaga, dając konkretne materialne efekty swojej interwencji. Drugi obszar dotyczy zakresu umiejętności: bycia grzecznym, zdobywania przyjaciół, doradzania. Niektóre dzieci w swojej argumentacji sięgały również do stworzenia świata – zdaniem dzieci akt kreacji świadczyć może o pomocy Boga. Kategoria Bożej pomocy dotyczy dziecięcego świata codziennych sytuacji i praktycznego działania. W ujęciu



fenomenologicznym nazwany on jest zwrotem ku filozofii *Lebensweltu* (Ricoeur, 1996). Za Jarosławem Garą (2015a, s. 137) można powiedzieć, że jest to „fenomen sensu *versus* żywot ślimaka w muszli”. Dziecko nie jest jak ślimak w muszli, którego świat zamyka się w jego własnym domu. Dochodzimy tutaj do podstawowego założenia, według którego dziecko wszystkiemu, co mu towarzyszy, próbuje nadać znaczenie, a idąc dalej – również istnienie.

Dzieci widzą w Bogu osobę, która pomaga w sprawach codziennych, takich jak odrabianie lekcji, uczenie się do testów, pisanie sprawdzianów, zapamiętywanie i przypominanie informacji. Wypowiadały się o Bogu jako o osobie, która pomaga wtedy, kiedy rodzice się kłócą. Młodsze dzieci rozumieją pomoc Boga w sensie magicznym, Bóg sprawia, że coś się udaje. Przytaczały przykłady z doświadczenia, które wskazywały na to, że gdyby Bóg im nie pomagał, to nie potrafiłyby wykonywać żadnych czynności, jak na przykład odrabianie prac domowych i wypełnianie innych obowiązków szkolnych. Bóg pomaga również w relacjach interpersonalnych, takich jak umiejętność zdobywania przyjaźni czy bycie dobrym dla innych. Dzieci odpowiadały również ogólnie, że Bóg pomaga we wszystkim. Dziecięce rozumienie Boskiej mocy i pomocy pokazują kolejne wypowiedzi:

Prowadząca: *A czy Bóg nam pomaga?*

Filip: (Chwila zastanowienia) *tak.*

P: *A w jaki sposób?*

F: *No na przykład jak czegoś się martwimy.*

P: *Czym się martwimy?*

F: *No, na przykład jak się martwimy, ktoś pójdzie do szpitala i będzie to dziadek i wtedy zamiast jechać kilka kilometrów do niego go pocieszyć, to można się pomodlić (Filip, szkoła katolicka, 9 lat).*

Wypowiedź tę można kojarzyć z doświadczeniem dziecka. Jego dziadek rzeczywiście był w szpitalu, a rodzice poradzili chłopcu, że może z tym zmartwieniem zwrócić się do Boga.

W wypowiedziach dzieci ze szkoły ekumenicznej Bóg pojawia się jako cudotwórca **pomagający ujarzmić przyrodę i stworzenia:**

Prowadząca: *W czym Bóg nam pomaga?*

Karol: *Jeśli ktoś atakuje. Kiedy ktoś jest na łódce i jest okropna burza, wtedy mówi fa-lom, żeby się uspokoiły, a wiatry, żeby ucichły (Karol, szkoła ekumeniczna, 8 lat).*

Cytowany przykład może nawiązywać do biblijnej opowieści o uciszeniu burzy. Historie z Biblii są często podstawą, na której dzieci budują swoje narracje:

Prowadząca: *W czym Bóg nam pomaga?*

Eliasz: *Bóg nam pomaga, bo kiedy na przykład taki chrześcijan spotka ludożerę, to on się pomodlił i on go nie zabił (Eliasz, szkoła ekumeniczna, 9 lat).*

Wypowiedź Eliasza można analizować w dwóch płaszczyznach. Z jednej strony pojawia się w niej Boska moc i cuda, które uczynił Bóg. Z drugiej, zdaniem chłopca, pomoc Boska wymaga ludzkiej prośby i modlitwy.

W rozumieniu chłopca Bóg sam z siebie ingeruje w wielkie rzeczy świata, o których słyszał z biblijnych opowieści, jeśli jednak ma pomóc konkretnemu człowiekowi, to on sam musi się o tę pomoc zwrócić. Za Zbigniewem Markiem (2015) można tutaj wspomnieć o właściwościach relacji nawiązywanych z Bogiem. Dzieci rozumieją swoją ograniczoność. Poszukują odpowiedzi na pytania o początek i koniec ludzkiej egzystencji, a pomagają im sięganie do tego, co duchowe, a nie materialne. Zainteresowanie światem duchowym człowieka to znany i rozpoznany temat.

Pomoc Boga dotyczy **prozaicznych sytuacji**:

*Czasami pomaga sprzątać mamie, pomaga wstawać do szkoły (Julia, szkoła katolicka, 7 lat).*

Boska pomoc w narracjach dzieci dotyczy także codzienności. Jest to pomoc w znalezieniu długopisu, zeszytu czy pomoc w czynnościach domowych takich jak odkurzanie, zmywanie naczyń i układanie rzeczy w pokoju. Te codzienne troski dzieci, będące ich wewnętrznym światem duchowym, są ich najważniejszym uniwersum. Dziecko kieruje swoją motywacją ku temu, co go naprawdę dotyczy:

Prowadząca: *A czy Bóg nam pomaga?*

Franek: *Tak.*

P: *W czym nam pomaga?*

F: *W różnych problemach, pomaga też hmmm... w... różnych problemach.*

P: *Czy Tobie kiedyś pomógł albo Twoim rodzicom?*

F: *No tak, jak Go prosiłem o te rzeczy, żeby właśnie, żeby choroba mi minęła i mamie minęła.*

P: *Myslisz, że jakbyś nie poprosił, to by nie minęła Ci choroba?*

F: *Nie minęłaby, ale pewnie rodzice, rodzice prosiliby, dzwoniли nawet do babci, żeby się pomodliła, ja mam uczulenie, to było dawno, miałem uczulenie, mam nawet, że raz mi spuchła cała twarz i musiałem od razu jechać do szpitala, zrobili mi zastrzyk, cztery zastrzyki miałem przez to, te uczulenie i to nie było fajne.*

P: *To jak Bóg w tym pomagał?*

F: *Pomagał nam w tym przetrwać (Franek, szkoła katolicka, 10 lat).*

Dla Franka Bóg nie jest magikiem albo wróżką, która swoją różdżką odczarowuje problemy i pomaga w chorobie. Bóg przybiera postać osobową. Chłopiec docenia pracę lekarzy czy leków, ale doświadczenie choroby i wizyty w szpitalu uświadomiło mu, że w cierpieniu potrzebne jest coś jeszcze. Doświadczenie pomocy ze strony rodziców i babci rzutuje na postrzeganie Boga przez chłopca, Bóg podobnie jak najbliżsi pomaga przetrwać w chorobie. Tezę tę potwierdzają badania Any-Marii Rizzuto (2012), w których dowodziła, że

doświadczenia bliskości szczególnie z matką w pierwszych latach życia rzutują na relację z Bogiem.

Prowadząca: *W czym Bóg Ci pomaga?*

Ignacy: *Na przykład jak ja mogę się dzisiaj pomodlić, żebym zdążył ze wszystkim, bo mam lekturę i pracę domową i chcę zrobić to szybko, bo chcę pooglądać mecz.*

P: *Jaki mecz?*

I: *Champions League. Pomodłę się, żebym przeczytał tę lekturę dobrze i żebym dostał jutro dobrą ocenę.*

P: *Bóg Ci w tym pomaga?*

I: *Tak. Jak się pomodłę i mnie wysłucha, to tak.*

P: *A jest tak, że czasami się nie modlisz?*

I: *Znaczą bardzo rzadko, znaczą ja czasem, prawie nie, no bo jak nie klęczę, to modłę się jak leżę.*

P: *Czy Bóg wysłuchuje Twoich prośb?*

I: *No chyba tak.*

P: *Zawsze się udaje?*

I: *No chyba raz się jednak nie udało (Ignacy, szkoła katolicka, 7 lat).*

Na podstawie cytowanej wypowiedzi można wnioskować o stylu wychowania religijnego, jakim kierują się rodzice Ignacego. W dalszej wypowiedzi chłopiec powiedział, że wszystkiego nauczyła go mama. Mama przy okazji różnych czynności uczy chłopca religijności, pokazując mu, że z Bogiem jest łatwiej. Dziecko wykorzystuje pomoc Boga instrumentalnie, jednak na poziomie operacji konkretnych chłopiec nie może myśleć o Bogu w sposób abstrakcyjny. Operuje na poziomie, na jakim jest w stanie pewne sprawy zrozumieć. Wnioski te można również odnieść do badań Stanisława Kuczkowskiego (1998), który wskazał na zależność, jaka istnieje pomiędzy obrazem rodziców a obrazem Boga. Pomimo tego, że wielu badawczy jak dotąd wskazywało większy wpływ ojca na obraz Boga, to współcześnie dominuje opinia, że wpływ ten zależy od tego, które z rodziców ma dla dziecka większe znaczenie (tamże).

Prowadząca: *Czy Bóg Ci w czymś pomaga?*

Martyna: *Czasem, kiedy jestem chora, to się modłę i Bóg mi tak pomaga.*

P: *Jak pomaga?*

M: *Tak mnie uzdrawia, ale jakby Boga nie było, toby się nie dało.*

P: *Co by się nie dało?*

M: *Nie dałoby się tak bez Boga, że uleczyć kogoś, bo lekarz nie daje leczenia. Każdy lek ma trochę cukru, a cukier to jest... złe dla organizmu, czasem można tak, ale nie zawsze.*

P: *Bóg daje takie lekarstwa, które nie mają cukru?*

M: *Nie, znaczą tak było kiedyś, że wszyscy się zgłaszali do Jezusa, żeby ich uleczył... Że czasem ból głowy i czasem uleczył, czasem powiedział ustań i wstał albo otworzył oczy.*

P: *I myślisz, że Tobie też tak zrobił?*

M: (milczenie)

P: *Jak byłaś chora?*

M: *W szpitalu to tak zrobił mi.*

P: *Opowiesz mi o tym?*

M: *Jak byłam w szpitalu i (chwila zastanowienia) i tam mi pomagał (chwila zastanowienia) jeszcze chciałam powiedzieć o niebie, że był taki chłopiec, który był w szpitalu, tak nagle otworzyło się niebo i tak poleciał, ale nie umarł, tylko zobaczył Jezusa i (chwila zastanowienia), rozmawiał z nim, siedział u Niego na kolanach, zobaczył aniołów, śpiewających takich, znowu potem wrócił do ten... do... szpitala, to było tak, jakby dusza jego poleciała tam, ale znowu wróciła.*

P: *A gdzie to słyszałaś?*

M: *Tata i mama puścili mi film o tym i oglądałam kiedyś ten film i dużo o Bogu hmm... Od tego dostaliśmy tą bajkę, ten film, że śpiewała i poszliśmy do małego sklepiku i tam były różne bajki, muzyki i w ogóle, i był też taki film, kiedy byliśmy na hali.*

P: *A w czym jeszcze nam Bóg pomaga?*

M: *W zadaniach nam pomaga.*

P: *W jakich zadaniach?*

M: *(Chwila zastanowienia) czasami jak czegoś zapomniemy i nie możemy już nic zrobić, to Bóg nam może tak przypomnieć, pomaga takie zadania, pomaga nam, jak jesteśmy na scenie i mam tremę taką, to on nam pomaga, że się potem udaje.*

P: *Myślisz, że to wszystko Bóg robi?*

M: *Yhy (Martyna, szkoła katolicka, 9 lat).*

W pierwszej części wypowiedzi dziewczynka przyznaje, że różne metody leczenia podczas choroby (tutaj podała przykład zawartości cukru w każdej tabletkie), choć są skuteczne, to nie wystarczają. Bóg odgrywa – w oczach dziecka – rolę osobową, uzdrawia bowiem inaczej niż lekarze. Zgodnie z fazami kształtowania się obrazu Boga u dzieci wyróżnionymi przez Jeana-Pierre'a Deconchy'ego (1991) na tym etapie można mówić o stadium personalizacji. Niewątpliwie rodzice dziewczynki pełnią kluczową funkcję w wychowaniu religijnym dziecka. Każde trudne przeżycie dla dziewczynki, jak choroba czy występ na scenie, jak również wykonywanie zadań szkolnych jest okazją dla rodziców, żeby uświadamiać Martynę o obecności Boga we wszystkich tych sytuacjach. Rodzice dziewczynki zainicjowali projekcję filmu o uzdrowieniu chłopca podczas jej wizyty w szpitalu. Film ten wywarł na niej głębokie wrażenie, o czym świadczy dwukrotne przywoływanie tej historii podczas wywiadu. Przeżywanie codzienności przez dziewczynkę stanowi fundament kreowania przez nią religijności. W jej oczach religijność stanowi dopełnienie ludzkiej ograniczoności, świadczy o tym przywołanie przez dziewczynkę sytuacji, w których Bóg przypomina, usuwa treść czy leczy z choroby.

*Jak czasami płaczemy, to wtedy On nas wtedy, myślimy o Bogu i mówi nam: „Nic się nie bój, nic się nie stało”, a raz dostałam szlaban i się popłakałam i poszłam do mojego, do rodziców pokoju i się zamknęłam oczy, pomyślałam o Bogu i usłyszałam coś takiego w głowie, nie bój się, tydzień minie szybko i tak minął (Ada, szkoła publiczna, 8 lat).*

Najczęściej pojawiającym się motywem pomocy Boga wobec ludzi była możliwość przetrwania trudnej sytuacji. Bóg nie jest magiem, który sprawia, że trudne sytuacje się nie zdarzają, ale pomaga je przetrwać, o czym świadczy cytowany fragment wywiadu z siedmioletnią dziewczynką. Są też takie chwile, w których dzieci, nie czując wsparcia rodziców, wierzą, że taką rolę odgrywa Bóg:

Prowadząca: *Czy Bóg nam pomaga?*

Ela: *Yhym, pomaga nam w ciężkich chwilach.*

P: *W jakich ciężkich?*

E: *Na przykład gdy stracisz przyjaciela albo coś ci się stanie, będziesz na przykład leżał w szpitalu, to wtedy On będzie zaspokajał twój ból.*

P: *I kiedy jeszcze pomaga?*

E: *Na przykład jak rodzice się kłócą, to wtedy On próbuje nas uspokoić, że nic... Próbuje powiedzieć, że nic się nie stanie* (Ela, szkoła ekumeniczna, 10 lat).

Przywołanie przez dziewczynkę trudnej sytuacji, w której stawiają ją rodzice, może świadczyć o zaufaniu, jakim darzy Boga. Ważny wydaje się tutaj zwrot *próbuje powiedzieć*, sugeruje on bardziej wiarę dziewczynki w tę pomoc lub też zakłada, że przyjęcie pomocy od Boga wymaga od człowieka otwarcia się na tę pomoc. Kłótnia rodziców jest dla niej sytuacją, z którą samodzielnie nie potrafi sobie poradzić, stąd też pojawia się w niej wiara przynosząca uspokojenie.

W niektórych wypowiedziach dzieci można zauważyć wpływ środowiska religijnego na kreowanie ich obrazu Boga. Kolejna wypowiedź dziewczynki na temat sposobów pomocy Boga pozwala nam wejść w jej świat społeczny. W tym świecie jej rodzice, opiekunowie oraz wychowawcy uczą ją, że we wszystkich codziennych wydarzeniach można spotkać się z działaniem Boga. Idea ta bezpośrednio wypływa z rozumienia obrazu Boga, który ma wpływ na wszystko:

Prowadząca: *A czy Bóg nam pomaga?*

Hanna: *Tak, pomaga nam w różnych sytuacjach, na przykład nie mamy samoch... , na przykład samochód nam się zepsuł, modlimy się, a Pan Bóg pomaga to przetrwać.*

P: *Kiedy jeszcze nam pomaga?*

H: *Na przykład jak nie mamy pieniędzy, to Pan Bóg kogoś posyła albo na przykład ktoś chce dowiedzieć się, na jaką ulicę albo gdzie jest sklep najbliżej, to daje odpowiedź przez inną osobę.*

P: *Kiedy jeszcze?*

H: *Na przykład jak jesteśmy smutni, to nam pomaga, jak jesteśmy zdenerwowani, to też nam pomaga* (Hanna, szkoła ekumeniczna, 9 lat).

W cytowanym fragmencie wywiadu można również zauważyć charyzmatyczną ideę kościoła, który zachęca ludzi do zauważania w innych ludziach darów otrzymanych od Boga. Świadczy o tym szczególnie zwrot *daje odpowiedź przez inną osobę*. Podobną rolę wspólnoty religijnej można odczytać w kolejnej wypowiedzi chłopca:

Prowadząca: *W czym Bóg nam pomaga?*

Jan: *W różnych rzeczach, jak się do Niego pomodlimy, na przykład wieczorem o jakąś rzecz yyy... Jest na przykład i moja rodzina, braknie mojej rodzinie pieniędzy na pożywienie, ale ma, ale Bóg ustawił tak jakby nam sąsiadów, którzy mają yyy... No na wsi swojej rodziny i przywożą im jedzenie, to czasami jak jest trochę za dużo, to tamta rodzina nam daje, tak wysłuchuje na przykład nasze modlitwy.*

P: *W czymś jeszcze?*

J: *Tak, nie tylko też no, pomaga w różnych rzeczach, jak nie wiemy, jak rozwiązać zadanie, to przyśle nam na przykład jakiegoś anioła, który nam pomoże w tym (Jan, szkoła ekumeniczna, 10 lat).*

Ten sposób pomocy Boga wypływa bezpośrednio z założeń wspólnoty religijnej, która w pozytywnym sensie faworyzuje ten rodzaj misji kościoła, mającego za zadanie wspieranie innych ludzi w potrzebie i dzielenie się wszystkim, co się posiada.

Dzieci przypisują Bogu umiejętność pomagania we wszystkim, ale najbardziej znaczące są te sytuacje, w których po wielu trudnościach osiągnęły to, co według niektórych dzieci nie byłoby wykonalne bez pomocy Boga. Kolejny fragment wywiadu z chłopcem dotyczy takiej sytuacji:

Prowadząca: *Czy Bóg Ci pomaga?*

Adam: *Tak.*

P: *A w czym?*

A: *We wszystkim.*

P: *Możesz podać jakiś przykład?*

A: *Jak musiałem pokonać poziom w grze, pokonałem.*

P: *Co? Poziom w grze pokonałeś?*

A: *Poziom w grze. Bardzo długo nie pokonałem osiemnastego, ale pokonałem dużo innych.*

P: *Bóg pomógł Ci pokonać ten poziom?*

A: *Tak myślę.*

P: *Myslisz, że bez Boga byś tego poziomu nie pokonał?*

A: *Yhym (Adam, szkoła ekumeniczna, 8 lat).*

Cytowana wypowiedź dotyczy jednej z wielu prozaicznych historii, które przytaczają dzieci. Celowo postanowiono zacytować ten fragment, ponieważ po zakończeniu wywiadu w sytuacji klasowej prowadząca wywiad zauważyła, że gra, o której mówił chłopiec, jest głównym tematem rozmów pomiędzy kolegami z klasy. Przypuszcza się zatem, że gdyby chłopiec nie przeszedł tego poziomu, nie zyskałby podziwu ze strony kolegów. Przez dłuższy czas miał z tym problem, przypisał więc ten „cud” Bogu.

Prowadząca: *A czy Bóg Ci pomaga?*

Jan: *Yhy, tak.*

P: *A w czym?*

J: *Na co dzień (chwila zastanowienia) no we wszystkim, na przykład pomaga, jak mamy coś trudnego, może nam czasem pomóc, ale nie chodzi też o to, żeby napisał za nas test niewidzialnym długopisem.*

P: *A pamiętasz kiedy Bóg Ci pomógł?*

J: *Dużo jest takich rzeczy na przykład w domu, w szkole i tak dalej, no że naprawdę ciężkie są, nie mówię tutaj o testach, ale i tak dalej, ale potem wszystko dobrze się układa i to jest już pomoc Boga.*

P: *Ale jak nie pisze za Ciebie testów, to w czym pomaga?*

J: *Jakby układa... yyy... To się jakoś tak samo się dzięki Niemu układa. Wszystko, że jest dobry najczęściej, nawet zawsze (Jan, szkoła katolicka, 10 lat).*

Chłopiec wprost powiedział, że Bóg pomaga mu na co dzień. Ważne wydaje się podkreślenie, że Bóg nie wyręcza dziecka w jego obowiązkach, ale magicznie sprawia, że wszystko się układa.

Wśród wielu, niekiedy długich wypowiedzi na temat tego, w czym Bóg pomaga ludziom, należy dostrzec te, w których dzieci przyznawały, że nie doświadczyły pomocy Boga. Ośmioletnia dziewczynka na pytanie, czy Bóg nam pomaga, opowiedziała twierdząco, zauważając, że daje nam *jedzenie, życie i wodę*, jednak dodała, że jej *w niczym jak dotąd nie pomógł* (Maja, szkoła publiczna, 8 lat). Wynika to zapewne ze specyficznego magicznego postrzegania osób dorosłych, którzy według tego ujęcia mają moc zmieniania rzeczywistości. Może to również świadczyć o braku wystarczającej liczby doświadczeń socjalizacji religijnej. W rodzinach, w przypadku których można mówić o zaangażowaniu religijnym opiekunów, religijność dziecka jest na innym poziomie.

Prowadząca: *Czy Bóg w czymś nam pomaga?*

Weronika: *Tak.*

P: *W czym?*

W: *Jak stwarzał świat to... hmmm... To stworzył drzewa, które dają nam chleb, woda, z której możemy pić, zwierzęta, las... hmmm...*

P: *Czy Bóg kiedyś Ci w czymś pomógł?*

W: *W różnych rzeczach (chwila milczenia), na przykład jak byłam chora, to na [niezrozumiałe] modliłam się o swoje zdrowie i wyzdrowiałam (Weronika, szkoła katolicka, 8 lat).*

Z cytowanej wypowiedzi dziewczynki możemy wnioskować o Bogu jako tym, który stworzył świat. Akt stworzenia miał sens, zawiera w sobie bowiem pomoc ludziom w przetrwaniu.

Nadawanie znaczeń temu, co towarzyszy dziecku, podlega naturalnemu założeniu, że dzieci, posiadając pewną intuicję i wiarę, ubierają w sens otaczający świat. Odwołanie się przez dziewczynkę do sytuacji choroby dotyczy jej świata przeżywanego. Postawienie pytania o sytuację otrzymania pomocy od Boga pomogły dziewczynce otworzyć się na nowe obszary wewnętrznego doświadczenia. Ten fenomen mówi o potędze dialogu, który pomaga dzieciom obudzić w sobie umiejętność nazywania obszarów ich życia. O naturalnej postawie

dziecka, nastawionego na nazywanie tego, co stanowi bogactwo jego doświadczeń, pisał Gara. Analizując intencjonalność aktów świadomości, odwołał się do myśli Gadamera, który wychowanie nazwał „wychowaniem siebie”, a kształcenie – „kształceniem siebie” (Gara, 2015b, s. 128–129).

*Doradza nam, mówi co jest dobre, a co złe (chwila zastanowienia) opiekuje się nami (chwila zastanowienia) i inne rzeczy (Alek, szkoła katolicka, 7 lat).*

*Pomaga zdobyć przyjaciół (Antoni, szkoła katolicka, 10 lat).*

Obie przytoczone odpowiedzi można zinterpretować jako te, które nakreślają przestrzenie najbliższe dzieciom. Dla pierwszego chłopca Bóg będący doradcą realizuje najważniejsze aktualne potrzeby, takie jak **pomoc w różnieniu dobra i zła** oraz **opieka**. Drugiemu chłopcu, któremu w tym wieku najbliższe jest środowisko rówieśnicze – jak przekonuje, Bóg pomaga zdobywać przyjaciół.

Pytanie o pomoc Boga, jakiej udziela On ludziom, najwięcej problemów sprawiło dzieciom najmłodszym. Stwierdzenie „Bóg pomaga ludziom” w przypadku dzieci siedmioletnich jest odtwórcze, świadczy to również o ograniczeniach w sprawnym objaśnianiu przymiotów Boga. Wnioski te można porównać z wynikami badań Jaya Wengera (2001), według którego umiejętność wypowiedzania się o Bogu nie zależy od wieku, ale od poziomu zaangażowania religijnego środowiska, w którym dziecko dorasta. Stąd też, aby potwierdzić tę tezę, postanowiono zaaranżować wywiady w różnych środowiskach: szkole katolickiej, dwóch szkołach ekumenicznych i szkole publicznej. Sklasyfikowanie szkół na zaangażowane i niezaangażowane religijnie oparto na założeniach statutowych wszystkich szkół, a nie na osobistych preferencjach religijnych uczniów tych placówek.

Prowadząca: *Czy Bóg Ci pomaga?*

Filip: *Tak.*

P: *W czym?*

F: *Żeby być grzecznym.*

P: *A co to znaczy być grzecznym?*

F: *Że się nie jest niegrzecznym.*

P: *A jak ktoś jest niegreczny, to co robi?*

F: *Bije.*

P: *Co jeszcze robi?*

F: *Kopie, gryzie i nikt go nie lubi.*

P: *W czymś jeszcze Bóg Ci pomaga?*

F: *Tylko być grzecznym (Filip, szkoła publiczna, 9 lat).*

Można było zaobserwować, że podczas odpowiadania na te pytania chłopiec był znudzony, rozmawiał niechętnie. Można przypuszczać, że o byciu grzecznym słyszy bardzo często, jest to dla niego oczywiste i dlatego też nie chce o tym mówić. Pojęcie grzeczności w tym kontekście oznaczało powstrzymanie się od zachowań niepożądanych. Zestawiając tę wypowiedź z innymi,



otrzymujemy zupełnie inny obraz Boga konstruowany przez dziecko. Jest to bowiem Bóg karzący, który wymaga od ludzi posłuszeństwa, nie jest obecny podczas ważnych wydarzeń w życiu dziecka. W tym obrazie ludzie są również traktowani przez Boga instrumentalnie, mają wykazywać się bowiem dobrą postawą, za którą będą wynagradzani.

Prowadząca: *Czy Bóg nam pomaga?*

Michał: *Tak.*

P: *A w czym?*

M: *W byciu grzecznym.*

P: *A co to znaczy bycie grzecznym?*

M: *To znaczy, że będzie, że będzie bardzo grzecznym i żeby Pani mówiła raz, a nie krzyczała* (Michał, szkoła publiczna, 8 lat).

Z cytowanej wypowiedzi i w kontekście całego wywiadu z tym chłopcem wynika, że jest odbierany w klasie jako ten, który sprawia problemy podczas lekcji. Przyznał, że nauczycielka krzyczy na niego, kiedy nie zrozumie on pytania. Chłopiec połączył więc tę sytuację z możliwością pomocy Boga. Doświadczenie przez Michała trudnej i długotrwałej sytuacji złego traktowania przez nauczycielkę stało się motywem zwrócenia się o pomoc do Boga.

Prowadząca: *Czy Bóg nam pomaga?*

Oliwia: *Pomaga.*

P: *A w czym?*

O: *W nauce, we wszystkim*

P: *A w czym Bóg Tobie pomógł?*

O: *Na przykład... (chwila zastanowienia) dzisiaj malowałam kota i mi się cały czas udawało.*

P: *To dzięki Bogu?*

O: *Tak myślę.*

P: *Bez pomocy Boga nie udałoby Ci się namalować kota?*

O: *Może też by mi się udało, tylko musiała trochę próbować. Pierwszy kot mi wyszedł tak, że nie musiałam nic prawie ścierać gumką* (Oliwia, szkoła publiczna, 7 lat).

Na podstawie tych wypowiedzi trudno uznać, że dziewczynka prosiła o pomoc Boga w rysowaniu. Można jedynie przypuszczać, że na pomysł ten dziewczynka wpadła po tym, jak zadano jej pytanie, w czym Bóg jej pomógł. Religijność dziecka jest czymś bardzo dynamicznym i zmiennym, rozwija się przy sprzyjających warunkach. Jeśli mówimy o pomocy Boga podczas wykonywania różnych zadań, należy podkreślić, że w tym wymiarze dzieci doświadczają swojej ograniczoności. Są uczone, że Bóg może we wszystkim pomóc, łączą więc te dwie rzeczywistości. W tym miejscu zasadne wydaje się przywołanie po raz kolejny badań Janusza Tarnowskiego (2009b), który jako jeden z prekursorów pedagogiki chrześcijańskiej w Polsce postulował, aby wychowanie religijne dotykało głębi osoby dziecka. Zdaniem badacza polegać ma ona między

innymi na zrozumieniu aktualnych potrzeb dziecka i przygotowywaniu go do spotkania z Jezusem.

Dzieci podawały również inne formy interwencji Boga: *pomoc w opanowaniu się, w miłości, dobroci oraz wierze* (Dawid, szkoła katolicka, 7 lat), *daje śmiałość, siłę i cierpienie* (Kornelia, szkoła ekumeniczna, 8 lat). Proponowały również sposób, po którym można rozpoznać tę pomoc:

*Jak ma się jakiś problem i nagle przychodzi myśl do głowy, jak go można rozwiązać* (Maja, szkoła katolicka, 9 lat).

W rozumieniu dzieci Bóg nadaje nadludzkie możliwości:

*Bóg, jasne Bóg nam pomaga. Nawet wtedy, kiedy czujemy się źle albo ktoś nas zranił, to Jezus zawsze nas pociesza i pomaga, jak mi jest ciężko, na przykład przenieść ten budynek, to Bóg mi pomaga, w życiu bym tego nie zrobiła, może inny przykład, na przykład jak nie mogę przestać gadać, to Jezus mi pomaga przestać gadać, tak* (Milena, szkoła ekumeniczna, 8 lat).

Dziewczynka wierzy, że Bóg nie tylko ją pociesza czy też pomaga opanować jej charakter, ale przede wszystkim daje nadludzką siłę, taką jak umiejętność przenoszenia budynków. Przypuszcza się, że ten przykład pamięta z opowieści religijnych o cudach, jakie Bóg może czynić przy pomocy ludzi.

Wśród form pomocy znalazły się również takie, o których można powiedzieć, że dotyczą bezpośrednio relacji międzyludzkich. Do nich należą: *pomoc w nawiązaniu i utrzymaniu relacji przyjaźni* (Emil, szkoła publiczna, 7 lat); *pomaganie innym ludziom* (Krzyś, szkoła publiczna, 8 lat); *pomaganie ludziom w potrzebie* (Marysia, szkoła publiczna, 8 lat); *pomaganie w byciu miłym dla innych* (Szymon, szkoła publiczna, 8 lat); *Bóg pomaga wybaczyć osobom ze sobą pokłóconym* (Mateusz, szkoła ekumeniczna, 9 lat); *pomaga być cierpliwym wobec brata* (Kornelia, szkoła ekumeniczna, 8 lat).

### 1.3. Światy wspólne

Podkategoria ta powstała na podstawie odpowiedzi dzieci na pytania: „Czy Bóg nas kocha?“, „W jaki sposób przejawia się miłość Boga?“, „Po czym możemy ją poznać?“ oraz pytania dopełniające, zależne od wypowiedzi dziecka. Światy wspólne rozumiane są jako dawanie i otrzymywanie, a więc wzajemną miłość Boga i ludzi. Wypowiedzi dzieci pozwoliły na wyodrębnienie kilku ich aspektów, będących zarazem w niektórych przypadkach cechami Boga: 1) okazywanie Bogu miłości przez dzieci; 2) miłość Boga przejawiająca się w fakcie stworzenia; 3) Bóg kochający tak jak rodzice kochają dzieci; 4) Bóg wybaczący; 5) miłość i lęk przed Bogiem; 6) miłość Boga przejawiająca się w fakcie stworzenia. Wszystkie te aspekty stanowią w pewnym sensie o tym, że miłość

w wypowiedziach dzieci stanowi jedną z głównych przyczyn dynamizowania ich zachowania, jak również jakości relacji z Bogiem.

Dzieci widzą w Bogu miłość przejawiającą się w pomaganiu ludziom, w stworzeniu ludzi i w byciu dobrym. Na pogłębiające pytanie o przyczynę miłości Boga względem ludzi niektóre dzieci odpowiadały, że dowiedziały się o tym od rodziców lub na lekcji religii: *Pan tak mówi* (Martyna, szkoła publiczna, 8 lat); *Pani na religii mówiła* (Maja, szkoła katolicka, 7 lat); *Po prostu mama i tata mi powiedzieli* (Ignacy, szkoła katolicka, 7 lat). Świadczyć to może o tym, że pojęcie uzasadnionej miłości Boga nie jest bliskie dzieciom. W wypowiedziach trójki dzieci znalazły się takie argumenty jak to, że *chroni rodzinę* (Rafał, druga szkoła ekumeniczna, 8 lat), *uczy dobra* (Julia, szkoła katolicka, 8 lat).

Wiele dziecięcych wypowiedzi świadczy o tym, że pytania zadawane dzieciom podczas wywiadu wielokrotnie mobilizowały je do konstruowania wiedzy o Bogu na podstawie jakichś wydarzeń. Przepuszczalnie w kilku przypadkach dzieci wcześniej nie łączyły sytuacji, które im się przytrafiały, z interwencją Boga w ich życie. Długo zastanawiały się nad swoją odpowiedzią. Ton ich wypowiedzi często był niepewny lub przybierał postać zadziwienia, tak jakby zadowolone były z tego, że właśnie coś odkryły.

W celu usystematyzowania tej kategorii dziecięce wypowiedzi podzielono na sześć obszarów: 1) okazywanie Bogu miłości; 2) miłość Boga przejawiająca się w fakcie stworzenia; 3) Bóg kochający tak jak rodzice; 3) Bóg wybaczący; 4) miłość i lęk przed Bogiem oraz 6) miłość Boga przejawiająca się w obdarowywaniu człowieka.

Dzieci rozpatrują miłość Boga na zasadzie dedukcji. Dobre rzeczy czynione przez Boga świadczą o jego miłości. Jednak jest to dla nich miłość abstrakcyjna, której nie doświadczają, ale się o niej dowiadują i dlatego w nią wierzą:

Prowadząca: *A po czym poznajesz, że Bóg nas kocha?*

Maciej: (Chwila zastanowienia) *po tym... że bardziej to wiem od rodziców albo od świętych, że On nas kocha i ten... hmm...*

P: *Ktoś Ci powiedział, że nas kocha?*

M: *Najbardziej to pani od religii.*

P: *Ale sam to jeszcze nie poczułeś, że Cię kocha?*

M: *Poczułem, trochę.*

P: *Kiedy?*

M: *Czasami jak na przykład coś mi było.*

P: *Kiedy?*

M: *Ehhh... Czasami było tak, że chciałem pojechać do Zalesia, ale akurat padał deszcz i rodzice nie wiedzieli, czy pojadą czy nie, ale akurat przestał.*

P: *Dlaczego lubisz tam jeździć?*

M: *Bo tam jest działka i jeszcze w ogóle ten... Tam mamy jeszcze dużo roboty, ale akurat się wujek, tam mój wujek, a on jest fajny, fajny i niefajny.*

P: *Co to oznacza fajny i niefajny?*

M: *Fajny, bo mogę z nim robić dużo rzeczy fajnych, a niefajny, że nam prawie wszystko wywala. Na przykład jak kupiliśmy bardzo porządne sztuce, to on mamie do kosza wyrzucił.*

P: *A wiesz dlaczego?*

M: *Nie wiem. Chyba jeszcze wtedy nie żyłem, ale od rodziców to wiem (Maciej, szkoła katolicka, 10 lat).*

Na początku Maciej stwierdził, że o miłości Boga względem ludzi dowiadyuje się od rodziców i świętych, a najbardziej od katechety. W dalszej części jednak przyznaje, że doświadczył miłości, kiedy Bóg sprawił, że deszcz przestał padać. Chłopcu na tym zależało, gdyż wiązało się to z wyjazdem do wujka.

## Okazywanie Bogu miłości przez dzieci

Dzieci w swoich wypowiedziach przywoływały różne sposoby okazywania Bogu miłości. Sposoby jej okazywania dziecko kształtuje poprzez różnorakie formy interakcji z osobami dorosłymi i rówieśnikami (Walesa, 2005).

*Kiedy modlimy się do Niego, to On wie, że kochamy Go i że w Niego wierzymy, a jeśli ktoś nie wierzy, to też go kocha, jak ktoś zły, to też Go kocha. Bóg wszystkich kocha (Aleksandra, szkoła katolicka, 8 lat).*

Z cytowanej wypowiedzi dziewczynki wyłaniają się trzy aspekty okazywania Bogu miłości. Po pierwsze – dziewczynka może okazywać miłość względem Boga poprzez modlitwę, po drugie – Bóg kocha wszystkich, po trzecie – kocha nawet tych, którzy zostali nazwani złymi:

*Dlatego, bo jest hmm... Jest dobrze, to ludzie wszyscy siebie kochają, jest też zło, gdzie nikt siebie nie znosi. Kocha nas dlatego, bo się czasem jesteśmy grzeczni i wtedy nas kocha, gdy nie jesteśmy, to powoli robi się Mu przykro i musimy na przykład przeprosić Pana Boga za to i wtedy będziemy... będziemy mogli dalej kochać Pana Boga (Paweł, szkoła katolicka, 10 lat).*

Na pytanie o to, po czym można poznać miłość Boga, swoją odpowiedź chłopiec rozpoczął od rozróżnienia dwóch sytuacji: dobra i zła. Pierwsza ma miejsce wtedy, kiedy „jesteśmy grzeczni”, druga – kiedy ludzie nie okazują sobie dobra, co powoduje smutek Boga, któremu można zaradzić, przepraszając Go. Jak zauważył chłopiec, czynienie zła nie pozwala ludziom kochać Boga, dopiero skrucha uwalnia nas od złości.

Bóg okazuje swoją miłość przez pomaganie w trudnych chwilach, kiedy się do Niego zwracamy z prośbą:

Prowadząca: *A co to znaczy, że Bóg nas kocha?*

Franek: *Hmmm... (chwila zastanowienia) No Bóg nas kocha, bo nam pomaga w różnych sprawach po prostu i słucha naszych prośb i dla nas bardzo ciężko pracuje. Jak się modliłem i tak płakałem, to prosiłem Boga, żeby nic mi nie było.*

P: *I co dalej było?*

F: *Na szczęście miałem taty telefon i mama zadzwoniła przypadkowo i nie wiedziała, że ja się zgubiłem i ja jej powiedziałem o nich, a w końcu się okazało, że ja się wcale nie zgubiłem.*

P: *A gdzie byłeś?*

F: *Byłem przed wejściem na halę judo no i, a oni byli w środku, a w środku był, zaczynało się no... Zaczynali robić halę do zawodów judo, no i ja w końcu poszedłem, bo nie widać było, a oni byli w jakimś pokoju, no ja to poszedłem na dwór, bo myślałem, że stoją pod samochodem i w końcu chodzę wszędzie, siadam na ławce i płaczę.*

P: *Yhy.*

F: *Na szczęście było wifi i sobie na telefonie oglądałem jakieś rzeczy na YouTubie, dlatego się nie nudziłem, ale w końcu mama zadzwoniła i było wszystko dobrze (Franek, szkoła katolicka, 10 lat).*

Opisywana przez Franka historia świadczy o tym, że duża wiara w miłość Boga, którą odczuwa chłopiec, pomogła mu odnaleźć rodziców. Dzięki modlitwie do Boga i temu, że jego prośba została wysłuchana, chłopiec poczuł się bezpiecznie. Telefon od mamy Franek odczytuje jako sygnał od Boga, który czuwa nad nim. Zapewne wcześniejsze doświadczenia chłopca dotyczące wartości modlitwy w jego życiu, o których dowiedział się od rodziców i katechetki – o czym wspominał w innym fragmencie rozmowy – pomogły mu wykorzystać je w trudnej sytuacji.

## **Miłość Boga przejawiająca się w fakcie stworzenia**

Kilkanaścioro dzieci argumentowało swoją wypowiedź o miłości Boga faktem stworzenia przez Niego świata i ludzi. Odpowiedź: *No jak stworzył nas, to na pewno nas kocha* często się powtarzała, niektóre dzieci wymieniały przy okazji, co jest dla nich najważniejsze z rzeczy stworzonych, szczególnie wtedy, kiedy pytane były o to, za co one kochają Boga.

Prowadząca: *Czy Bóg nas kocha?*

Filip: *Tak.*

P: *A po czym to można poznać?*

F: *(Chwila zastanowienia) że niby, na przykład gdyby Pan Bóg nas nie kochał, to wtedy by nam nie stworzył ziemi, jeszcze gdyby by nas nie kochał, toby nas nie stworzył. Gdyby nas nie kochał, toby nam nie pomagał, gdybyśmy do niego modlili.*

P: *A czy Ty kochasz Boga?*

F: *Tak (chwila zastanowienia). Za to, że stworzył yhh... Mnie i mojego pieska, rybki, moich rodziców i babcię, moją siostrę (Filip, szkoła katolicka, 8 lat).*

Dowodem miłości Boga jest to, że stworzył wszystko na ziemi, na szczególną uwagę według chłopca zasługuje fakt stworzenia jego rodziny i zwierząt domowych.

*Bo Bóg nas stworzył, stworzył rzeczy, które może jeść i czuć (chwila milczenia). Dał człowiekowi takie coś, że może wymyśleć różne rzeczy, które nam pomagają w życiu (Weronika, szkoła katolicka, 8 lat).*

Bóg jest odpowiedzialny za stworzenie człowieka, dał mu także umiejętność tworzenia różnych przedmiotów niezbędnych w życiu. W dalszej części wywiadu, kiedy dziewczynka poproszona została o podanie jakiegoś przykładu miłości Boga względem niej, nie potrafiła tego uczynić. Miłość Boga w jej rozumieniu ma wymiar historyczny, obecnie Bóg nie ingeruje w życie człowieka.

Prowadząca: *Czy Bóg nas kocha?*

Artur: *Wszystkich kocha.*

P: *A po czym to poznajesz?*

A: *Bo Bóg jakby kogoś nie kochał, to po prostu taki człowiek nie umiał robić dobrego uczynku. Bo Bóg wszystkich kocha, bo jest dobry i każdego kocha.*

P: *A czy są ludzie, którzy nie robią dobrych uczynków?*

A: *Są.*

P: *Myslisz, że Bóg takie osoby kocha?*

A: *Nie, tak (wykrzyzcane), tak kocha, wszystkich kocha, oprócz diabła.*

P: *A dlaczego?*

A: *Bo diabeł jest zły i tylko czyni zło.*

P: *A czy są też tacy ludzie, którzy tak robią jak diabeł?*

A: *Tak.*

P: *I ich Bóg kocha?*

A: *Nie, no trochę.*

P: *Czyli diabła też trochę kocha?*

A: *Nie.*

P: *Możesz to wyjaśnić?*

A: *Bo czasem może się im przydarzyć coś dobrego, a diabeł zawsze robi zło, nie robi dobrego.*

P: *A czy Ty kochasz Boga?*

A: *Kocham*

P: *A za co Go kochasz?*

A: *Za to, że mnie stworzył i po prostu bez niego bym nie żył i dlatego Go kocham (Artur, szkoła katolicka, 9 lat).*

Po uważnym przyjrzeniu się wypowiedziom Artura łatwo można zauważyć, że posługiwał się krótkimi, zwięzłymi sformułowaniami. Tego typu wypowiedzi powtarzały się również w wywiadach z innymi dziećmi. Najczęściej pojawiały się u dzieci ze szkoły publicznej, u których socjalizacja religijna jest zupełnie inna niż u dzieci ze szkół wyznaniowych, gdzie wychowawcy są specjalnie dobierani, a świadomość wartości religijnych jest bardzo głęboka. Prawidłowość tę można zauważyć podczas dogłębnej analizy wszystkich wywiadów. Umiejętność wypowiadania się o Bogu i sprawach religijnych zależy od poziomu zaangażowania religijnego rodziców i wychowawców. Tam, gdzie jest

on wysoki, otrzymywano – nawet pomimo młodszego wieku dzieci – długie i rozbudowane odpowiedzi będące wynikiem doświadczeń religijnych w codziennym życiu.

## **Bóg kochający tak jak rodzice**

Uczucie miłości, której dzieci doświadczają ze strony rodziców, jest pewną bazą do budowania relacji z Bogiem opartej na miłości. Można wyróżnić trzy źródła tego aspektu miłości u dzieci: doświadczenie jej od matki, doświadczenie jej od ojca lub doświadczenie jej od obojga rodziców.

Prowadząca: *Czy Bóg nas kocha?*

Adrianna: *Tak, bo jesteśmy Jego dzieckiem i jesteśmy grzeczni. Bo Bóg nas kocha, bo jesteśmy ten, jesteśmy mili, jesteśmy Jego Bożym dzieckiem, takim cioteczynym, tak, ale też inni, są rodzonymi, nie no rodzonymi, no i jeszcze nas kocha, bo jesteśmy grzeczni i inni nie mogą, nie umią po prostu być niegrzeczni.*

P: *A jak ktoś jest niegrzeczny?*

A: *To też kocha, bo przecież my jesteśmy Jego dzieckiem, nie ma tak, że mama nie kocha, nie jest tak, tylko Bóg jak moja mama mówi: „Chodź szybciotko, bo zaraz zamarznę”.*

P: *Czy coś jeszcze robi Bóg?*

A: *Tak, bo On nas czasami ratuje.*

P: *Kiedy nas ratuje?*

A: *Dlatego, że jak ktoś nas chce uderzyć, pomyśli najpierw, co zrobi, a potem to dziecko myśli wtedy sobie, wie, że ten źle postępuje, a to jest bardzo niegrzeczne. Tak jak mnie kolega wczoraj: powiedziała „Przesuń się”, a on mnie walnął pięścią tu (wskazywanie na rękę). On tak zawsze, wczoraj kilka osób uderzył pięścią.*

P: *Czy Bóg się czasami złości?*

A: *(Chwila zastanowienia) czasami tak, wtedy się złości, to wtedy przez aniołki, mówi się, że grzmi albo pada albo błyskawice są, to wtedy mówi się, że aniołki przestawiają meble.*

P: *Widziałas to kiedyś?*

A: *I to prawda. No w szkole się czasami błyska jak jest burza, no i jeszcze czasami jest tak jest niemiło, dlatego Bóg jak my poważne grzechy i mówimy, że nasza mama jest głupia albo coś takiego, żeby mama nie słyszała, to Bóg się bardzo złości wtedy i płacze tak jak Jezus.*

P: *Czy Ty kochasz Boga?*

A: *Bardzo. Dlatego, że zawsze mi pomagał w różnych sprawach, jak byliśmy taki powiedzmy sprawdzian, no to wtedy nie mogłam ten, czterdzieści plus czterdzieści, wtedy była zerówka, nie mogła, pomyślałam sobie o Bogu, ile cztery plus cztery, to pamiętałam, więc popatrzyłam i no pamiętałam, że to osiemdziesiąt i powiedziałam Mu w sekrecie: „Dziękuję Bogu, dziękuję” (Adrianna, szkoła publiczna, 8 lat).*

Wypowiedzi Adrianny osadzone są w doświadczeniach wyniesionych z domu. Przypuszcza się, że jej opiekunowie próbują w ten sposób nauczyć

dobrego zachowania poprzez straszenie Bogiem. Dziewczynka często cytowała stare, utarte powiedzenia, zaczynając zdanie od: *mówi się, mówimy* i w dalszej części: *aniołki przestawiają meble*. Takie historie pomagają jej w konstruowaniu religijności opartej na nakazach i zakazach, to widać we wciąż powtarzających się słowach *grzeczni, niegrzeczni*. Zaskakująca na tym tle wydaje się odpowiedź na ostatnie pytanie dotyczące miłości dziewczynki do Boga, na które odpowiedziała bardzo pozytywnie. Budowanie dobrej relacji z Bogiem opiera się na pomaganiu i dziękowaniu za pomoc, przy tej okazji można było usłyszeć zaskakującą historię o pisaniu sprawdzianu, podczas którego dziewczynka otrzymała od Boga odpowiedź na pytania po tym, jak sobie o Nim pomyślała. Jest to przykład pozytywnej roli religii w radzeniu sobie w trudnych sytuacjach, w których wiara działa uspokajająco i podbudowuje dziecko.

Na pytanie „Czy Bóg nas kocha?” większość dzieci potrafiła odpowiedzieć. Tylko kilkoro dzieci mówiło: *nie wiem, nie pamiętam* i były to dzieci w wieku od 7 do 8 lat ze szkoły publicznej. Na pytanie, czy one kochają Boga, zawsze odpowiadały twierdząco. Pozostałe odpowiedzi tych samych dzieci wyglądały podobnie, co dowodzi niewątpliwie braku zaangażowania religijnego rodziny, potęgowanego przez uczestniczenie w lekcji religii bazującej na zdobywaniu wiedzy, która szczególnie dla dzieci w tym wieku jest nie tylko niezrozumiała, lecz także oderwana od codziennych doświadczeń. Do podobnych wniosków można dojść podczas analizy innych obszarów prezentowanych badań dotyczących obrazu Boga i religijności. Jeśli jednak dzieci potrafią coś powiedzieć o miłości Boga, to ich refleksja budowana jest przez analogię do miłości rodziców. Różne sposoby doświadczania miłości rodzicielskiej stanowią o różnorodnym obrazie relacji miłości z Bogiem.

Prowadząca: *Czy Bóg nas kocha?*

Mikołaj: (chwila zastanowienia) *tak*.

P: *Po czym to poznajesz?*

M: *Po tym, że mi dał rodziców, że mi dał rodziców chrzestnych, że moi rodzice zarabiają tyle, żebym mógł chodzić do tej szkoły.*

P: *Podoba Ci się ta szkoła?*

M: *Podoba mi się, bo mogłem też pójść do innej.*

P: *Do jakiej?*

M: *Nie wiem, jak się ona nazywa, ale tam pewnie w jednej klasie jest po pięćdziesiąt (chwila zastanowienia) w jednej klasie będzie więcej klótni, mieszanka się klóci.*

P: *Czy coś jeszcze chciałbyś powiedzieć?*

M: *Moja mama tłumaczy historie, z kim chodziła na studia, no po tym widać, że Bóg mnie kocha, że dał taką wiedzę mojej mamie, że mam nadzieję, że już skończyła studia.*

P: *A tacie?*

M: *A tacie w pracy w gazecie.*



P: *Kochasz Boga?*

M: (chwila milczenia) *tak, jeżeli zrobi dla mnie niektóre rzeczy* (Mikołaj, szkoła katolicka, 9 lat).

Historia opowiedziana przez chłopca niewątpliwie bazuje na tym, co usłyszał od rodziców, świadczy o tym nie tylko świadomość chłopca, że uczęszcza do wyjątkowej szkoły, lecz także inne informacje związane z pracą rodziców. Osobiście traktuje on miłość Boga instrumentalnie; odpowiadając na pytanie o to, czy kocha Boga, miłość warunkuje tym, że otrzymuje od Niego różne rzeczy, w dalszej części wywiadu wymienił między innymi szachownicę i różne gry.

## **Bóg wybaczący**

Ten typ miłości został utworzony na podstawie wypowiedzi dzieci dotyczących faktów, które świadczyć mogą o tym, że Bóg kocha ludzi. Wybaczenie stanowi z jednej strony dowód na miłość Boga, z drugiej natomiast – jego cechę.

Prowadząca: *Czy Bóg nas kocha?*

Zuzanna: *Tak, bardzo.*

P: *Po czym to poznajesz?*

Z: *Dlatego, że nas stworzył, jak robimy grzechy, to jakby On już nie mówi, że już nie masz szans, żeby być już lepszym, On tylko się smuci, ale mówi, że mamy jeszcze szansę, że mamy dużo szans to znaczy siedemdziesiąt siedem, to znaczy nieskończoność* (Zuzanna, szkoła katolicka, 9 lat).

Dziewczynka przywołała dwie prawdy religijne, pierwsza dotyczy sytuacji grzechu, druga liczby 77, uznawanej w chrześcijaństwie za symbol nieskończoności. Idąc tym tropem, można posłużyć się tezą Émile'a Durkheima (2010), który twierdził, że religia, dostarczająca wierzeń i praktyk odnoszących się do rzeczy świętych, wzbogaca ludzkie doświadczenie. Religia jest dla dziewczynki istotna o tyle, o ile zmieniła jej myślenie o świecie, o tym, że pomimo ludzkich ułomności można wzajemnie sobie wybaczać, wzorując się na Bogu, który czyni to zawsze.

Prowadząca: *Czy Bóg nas kocha?*

Milena: *Bóg nas zawsze kocha i będzie nas kochał, bo (chwila zastanowienia) Jezus, my to jesteśmy Jego dzieci, ale to, gdyby coś postąpił źle, na przykład jak to ukradnę, no to Jezus, Jezus się gniewa wtedy, ale nadal mnie kocha.*

P: *A po czym poznajesz, że Cię kocha?*

M: *Bo tata mi tak mówił, bo czujemy to.*

P: *Jak to czujesz?*

M: *Bóg jest zawsze dobry i jest dobry, bo na przykład ja nie mogę przenieść tego, dobra umiem to przenieść, ale to jest tylko przykład, nie mogę przenieść tego krzesła tam na dół, na dół i Pan Jezus jest dobry, że mówi mi: „Uda Ci się, będzie wszystko dobrze i nic sobie nie zrobisz”.*

P: *Czy Bóg się czasami złości?*

M: *Bóg, zależy kiedy, gdy jestem tylko przestępcą, to wtedy zrobiłam tu dziurę i ukradłam to, to popsulałam, to rozwalilałam, tak, to zepsulałam, to połamałam, to też połamałam, to wtedy tak, ale nadal nas kocha.*

P: *Dlaczego kochasz Boga?*

M: *Bo On może mnie zawsze pocieszyć i On zawsze może na mnie liczyć i ja też na Niego i Bóg jest taki przyjaciel. Bóg to taki, który mi zawsze jest wierny i On może kierować mną i ja lubię Boga, bo On w ogóle jest miły tak jak przyjaciel (Milena, szkoła ekumeniczna, 8 lat).*

W opowiadaniu Mileny bardzo często pojawiało się słowo *kocha*. Stwierdzenie przez nią, że *wszystkiego dowiedziała się od taty*, dowodzi tego, iż środowisko rodzinne ma wpływ na kreowanie przez dziewczynkę pojęcia miłości. Milena widzi Boga jako tego, który nawet pomimo złości szybko zapomina o tym, wybacza i dalej kocha. Ważne jest również przywołane przez dziewczynkę określenie *przyjaciel*, odnoszące się do Boga jako tego, który kocha, pociesza, wybacza, jest wierny oraz kieruje człowiekiem. Wszystkie te cechy, według dziewczynki, zasługują na nadanie Bogu miana przyjaciela. Pomimo pojawienia się złości Boga dziewczynka nie boi się Go, gdyż uznaje złość za normalne uczucie, kiedy człowiek źle postępuje. Na końcu odpowiedzi na pytanie: „Jak można poczuć miłość Boga?” dziewczynka cytuje słowa, które słyszy od Boga. W tym wymiarze jest On bliski jej codzienności, którą przeżywa.

## Miłość i lęk przed Bogiem

Połączenie tych, z pozoru przeciwstawnych, uczuć w wypowiedziach niektórych dzieci świadczyć może o świadomym przeżywaniu uczuć religijnych. Z jednej strony przeżywanie dobroci i opieki Boga, z drugiej natomiast – bojaźliwość<sup>33</sup> wobec wszechmocności Boga świadczyć może o zafascynowaniu Bogiem.

Prowadząca: *Po czym poznajesz, że Bóg nas kocha?*

Hanna: *Po tym, że w Biblii były takie trzy, było, że Jezus uzdrawiał chorych, że uczył innych, że pomagał. I też że Bóg jest dobry, że nami się opiekuje i błogosławi nam w każdy dzień.*

P: *Kochasz Boga?*

H: *Tak. Podaje mi na co dzień jedzenie, opiekuje się mną i bardzo mnie kocha. Czasami boję się, że chce mnie teraz, czasami boję się, że na przykład... eee... na przykład*

<sup>33</sup> Posłużenie się w tym miejscu pojęciem bojaźliwości uznano za słuszne ze względu na posługiwanie się przez dziecko zwrotem „boję się”. Zasadne wydaje się również posługiwanie się w tytule tego podrozdziału i dalszej części pracy słowem „lęk” ze względu na przytaczane przez dzieci przykłady tego lęku.

*boję się, że zaraz Pan Bóg mnie, że umrę, że będzie chciał, że bym umarła, dlatego się czasami boję Pana Boga.*

P: *Myślisz, że On będzie chciał, żebyś umarła?*

H: *Nie, ale czasami mam takie wrażenie i się Go boję.*

P: *Kiedy masz takie wrażenie?*

H: *Na przykład jak jest ciemno, jak nikogo nie widzę, jak zostaję w pokoju sama na godzinę to też.*

P: *Czy jest jeszcze ktoś albo coś, czego się boisz?*

H: *Diabła.*

P: *A kto to jest diabeł?*

H: *Diabeł to osoba, która yyy... jest taka zdenerwowana, mówi brzydkie słowa i mieszka na dole, tak na dole dole i ona wszystko robi, żebyśmy nie wierzyli w Pana Boga, tylko żebyśmy w niego uwierzyli, żebyśmy poszli z nimi, bo oni tylko nas, on nam mówi na przykład, że założymy jak jakiś chłopiec Kuba, rodzice mu kupili czekoladę, on się o tym dowiedział, a diabełek mówi: „Zjedz to, czekoladę, to wtedy”, że kupili czekoladę, ale dla gości: „Zjedz to, czekoladę, to będzie fajnie” i na pewno się nie złości na ciebie rodzice, a Pan Bóg mówi: „Nie rób tego, bo to wbrew zasadom”.*

P: *Czy jest jeszcze coś, czego się boisz?*

H: *Tak (chwila zastanowienia), boję się, że pani za dużo zada albo że... (chwila zastanowienia) To wtedy będę załamana tym, ponieważ nie lubię odrabiać lekcji i się tego boję (Hanna, szkoła ekumeniczna, 9 lat).*

W tych bogatych wypowiedziach Hanny można zaobserwować jej świat przeżywany, który najmocniej odzwierciedla się w jej lękach. Na początku przyznała, że kocha Boga, argumentując to otrzymywaniem pożywienia, opieki oraz poczucia miłości. Jednak w drugiej kolejności dodała, że czuje czasem strach przed Bogiem spowodowany lękiem przed śmiercią. Dziewczynka rozumie, na czym polega życie i ma świadomość tego, że kiedyś umrze. Zapewne doświadczyła w rodzinie sytuacji śmierci osoby bliskiej. Została przy tej okazji poinformowana, że skoro ktoś umarł, to oznacza, że Bóg tak chciał, stąd powstał lęk przed tym, że Bóg może również chcieć, aby ona umarła. W dalszej wypowiedzi pojawia się obawa przed diabłem spowodowana jego naturą. Polega ona na czynieniu wszystkiego, aby ludzie nie wierzyli w Boga oraz na kuszeniu. Dziewczynka podała przykład chłopca, który jest kuszony przez diabła czekoladą. Bóg stanowi w narracji postać, która ostrzega chłopca przed zjedzeniem słodyczy, ponieważ konsekwencją tego może być złość rodziców. Poprzez tę historię Hanna wprowadziła dwa światy: dobra (Bóg) i zła (diabeł). Przestrzeń sacrum i profanum nosi znamiona heterogeniczności absolutnej, zgodnie z założeniami której przejście od świata zła do świata dobra może nastąpić poprzez inicjację religijną. Ostatnią osobą, do której odwołała się dziewczynka, jest jej nauczycielka. Z wypowiedzi wynika, że czasami obawia się ona odrabiania dużej liczby zadań domowych. Nie wiadomo, czym spowodowany jest ten lęk, można przypuszczać, że chodzi o lęk przed samą nauczycielką, która w jakiś sposób karze za brak pracy domowej lub pracę źle wykonaną.

Można również mówić o lęku przed samym zadaniem, wynikającym z niechęci do tej czynności.

Prowadząca: Czy Bóg nas kocha?

Jan: *Tak, kocha wszystkich, nawet tych, którzy Go nie nienawidzą, że tak powiem.*

P: *Po czym to poznajesz, że Bóg kocha wszystkich?*

J: *Po tym, że wszystkim pomaga, jak ktoś się modli, a jeśli się nawet, jak ktoś się nie modli, to w Biblii jest napisane: „Kochaj bliźniego swego, jak siebie samego”. Jak Bóg tak pisze, a On też przestrzega wszystkich praw, zna na pamięć całą Biblię, to też tego przestrzegać. Jego bliźnimi są wszyscy na całym świecie raczej i moim też na przykład. W sumie to też boję się Boga, oczywiście tak, ponieważ jest wszechmogący, no może mi zrobić, co chce, ale jak się pomyśli, to poczyta różne wersety, to się, tak jakby, mam taką jakby fobię, no że na przykład nawet jak wiem, że tego nie ma, to wydaje się mi, że jest. No i to mi przeszkadza, bo i to bardzo i ludzie boją się Boga, ale wiadomo, że ten no nic nikomu nie robi raczej.*

P: *Czy jest ktoś albo coś, czego się boisz?*

J: *(Chwila milczenia) tak, tak jakbym powiedział: wytwory mojej wyobraźni.*

P: *Co to oznacza: „wytwory Twojej wyobraźni”?*

J: *Na przykład sobie tak jakby wymyśliłem, że tutaj drzwi są zamknięte i ktoś się tutaj pojawia z kosą, maczetą no, to jest mój wytwór mojej wyobraźni, ponieważ tutaj nikogo takiego nie ma i naprawdę umiem, ja mam bardzo mocną wyobraźnię i umiem coś takiego sobie wyobrazić (Jan, szkoła ekumeniczna, 10 lat).*

W rozumieniu chłopca miłość Boga do ludzi oraz ludzi do Boga wynika z przestrzegania praw zapisanych w Biblii. Drugą część wypowiedzi Jan opiera na przypowieściach biblijnych; choć ich nie cytuje, to niektóre z nich pamięta, bo przypominają mu one coś strasznego, czego się boi. Można przypuszczać, że są to historie, w których Bóg ukarał ludzi za nieposłuszeństwo. Chłopiec boi się kary (*ktos się tutaj pojawia z kosą i maczetą*) za swoje nieposłuszeństwo. W dalszej części jednak nazywa to wytworami swojej wyobraźni, próbuje dystansować się od tego, że Bóg może chcieć zrobić mu coś złego, a skłania się do tezy, że cały ten lęk powoduje jego wyobraźnia. Kosa i maczeta – dwa symbole diabła, które pojawiły się w opowieści chłopca, są wytworem jego wyobraźni, jednak niewątpliwie pierwsza z nich pochodzi z opowieści religijnych. Świat przeżyć chłopca, podobnie jak wcześniej przywoływanej dziewczynki, pełen jest lęku. Jednak obydwójce próbują sobie z nim radzić, świadczy o tym skierowanie swojej świadomości ku racjonalnej ocenie sytuacji i uznaniu lęku za wytwór wyobraźni. Przeżycie lęku jako konieczności wynikającej z prawa Bożego ma swoje zakotwiczenie w całej religijności, ma więc wpływ na jej całokształt, jednak nie przesądza o całości. Idąc tym tropem, miłość Boga, przejawiająca się między innymi w troszczeniu się o człowieka, jest konieczną częścią kreowanej religijności dzieci. Świadczy o tym wyartykułowany przez same dzieci świat przeżyć, a więc doświadczeń dobroci, pomocy i troski.

Prowadząca: *Po czym to poznajesz, że Bóg jest dobry?*

Tomek: *Z tego, że kocha wszystkich ludzi i z tego, że jest dobry i Bóg oczywiście nie namawia do złego, On wszystko, czasem się tylko złości.*

P: *Dlaczego czasem się złości?*

T: *Yyyh, tak, złości się czasami, ale nie tak mocno, ale tak, żaden człowiek tego nie robi.*

P: *Możesz to wytłumaczyć?*

T: *Yyyy, zastanawiam się nad tym, ale chyba trzeba wtedy bać się Boga.*

P: *Dlaczego?*

T: *Bo jest Bogiem.*

P: *Z tego powodu trzeba się bać?*

T: *Trzeba Jemu wszystko dawać, robić to, co On, ale On dał nam wolną wolę i my wybieramy, jeżeli chcemy być posłuszni, to musimy jakby tego.*

P: *Dlaczego powiedziałeś, że trzeba się bać się Boga?*

T: *Bo jest Bogiem, On wszystko może. On... założymy gdyby ktoś był w naszej szkole, kto by był wszechmogący, byśmy się bali z takiego powodu, że mógłby zrobić nam coś złego, jakbyśmy go wkurzyli, toby On, założymy, nas zabił (Tomek, szkoła ekumeniczna, 9 lat).*

Świadomość wszechmocności Boga powoduje u Tomka lęk. Z jednej strony żywi on przekonanie o nieskończonej miłości Boga przejawiającej się w tym, że Bóg jest dobry i nie namawia do złego. Z drugiej jednak strony wydaje mu się, że jako Bóg posiadający wielką moc mógłby ukarać dziecko za nieposłuszeństwo. Mogłoby się wydawać, że te dwa światy sprzeczności: miłości oraz lęku wykluczają się wzajemnie, jednak dla chłopca są oczywistością. Przestrzeń miłości upewnia go o tym, że Bóg chce tylko dobrego, a więc również pozostawia człowiekowi wolną wolę, którą on może wykorzystać również do złych celów. Z tego faktu wyłania się druga przestrzeń: konieczności poczucia lęku, gdyż w przypadku nieposłuszeństwa Bóg ma moc ukarania człowieka.

Prowadząca: *Czy kochasz Boga?*

Kornelia: *Tak. Ponieważ uratował mi życie i wszystkim, zrobił cały świat i (chwila zastanowienia) te, które w Niego wierzą, bardzo dobrzy ludzie, bo jakby nikt nie wierzyłby, to wszyscy byłoby taki pijane, nienormalne, niezdrowe, kradły.*

P: *Co wtedy by się stało?*

K: *Gdyby ludzie nie byli dobrzy, to Bóg mógłby zrobić takie złe rzeczy, że na przykład spadłabym z roweru.*

P: *Bóg może robić takie rzeczy, że ktoś spadnie z roweru?*

K: *Nie tylko, jeszcze gorzej, ja czytałam w Biblii, że była taka dziewczynka i chłopczyk, oni sprzedali swój dom i połowę dali kościołowi i chwalili się, że dali wszystko, a schowali połowę u siebie w domu i za to umarli (Kornelia, szkoła ekumeniczna, 8 lat).*

Dla Kornelii wiara w Boga jako tego, który stworzył świat, wprowadził na nim porządek, jest powinnością człowieka. W innym przypadku wszyscy ludzie byliby pijani, nienormalni, niezdrowi, złodziejami; jeśli ludzie wybierają zło, to w rozumieniu dziewczynki Bóg może karać ich za te czyny. Wypowiedź swą

popiera opowieścią nawiązującą do biblijnej historii Ananiasza i Safiry, którzy posiadając majątek, tylko połowę oddali kościołowi, chwając się przy tym, co w konsekwencji spowodowało na nich śmierć (por. Dzieje Apostolskie 4, 34–35). Dzieci mają tendencję do utożsamiania się z postaciami z różnych opowieści. Czytanie historii biblijnych ma wpływ na kreowany przez nich świat religijny. Świadomość wszechmocy Boga rozwinęła się na bazie przeżyć dziewczynki; poprzez skierowanie myślenia na nieograniczone możliwości Boga powstały nowe doświadczenia dotyczące lęku. Proces ten wynikający z przypomnienia sobie historii biblijnej otworzył u Kornelii nowe pole przeżyć religijnych. Potwierdza to fenomenologiczną tezę mówiącą o tym, że świadomość zawsze ma jakąś treść, dotyczy bowiem czegoś, a więc ma też znaczenie. Tutaj znaczenie zostało wyartykułowane w wypowiedzi o nieposłuszeństwie Bogu.

### **Miłość Boga przejawiająca się w obdarowywaniu człowieka**

Ostatni typ miłości przywoływany w narracjach dzieci pochodzi od Boga i ukierunkowany jest na człowieka. Dary, które człowiek może otrzymać od Boga – według dzieci – mogą być materialne i niematerialne.

Prowadząca: *Czy Bóg nas kocha?*

Tymon: *Tak, On nas bardzo kocha, jak my kogoś kochamy, to On o wiele więcej kocha, jeżeli, bo On jakby nieskończoność razy kocha kogoś.*

P: *A po czym to poznajesz?*

T: *Poznaję po tym, że nas rozpieszcza.*

P: *Co to znaczy „rozpieszczka”?*

T: *Głównie, że, założmy, ktoś chce może jakiś traktor, jakiś samochód, taka nagroda za posłuszeństwo (Tymon, szkoła ekumeniczna, 10 lat).*

W pierwszej odpowiedzi Tymona widać wyraźnie, że sfera miłości Boga i człowieka są od siebie radykalnie różne. Bóg kocha w sposób nieograniczony i niemierzalny. Chłopiec, aby to wyjaśnić i skonkretyzować, jak przejawia się miłość Boga, użył słowa *rozpieszczka*. Próbując wyjaśnić, na czym polega rozpieszczanie, posłużył się przykładem posłuszeństwa człowieka: jeśli spełni on warunki, jakie nakłada Bóg, to otrzyma nagrodę.

We wszystkich wywiadach poświęconych miłości Boga dominowały argumenty dotyczące stworzenia ludzi przez Boga, pomocy udzielanej przez Boga ludziom oraz troszczenia się o ludzi.

## 2. Świąty komunikacji – dziecięce sposoby kontaktu z Bogiem

Analizy wypowiedzi dzieci na temat ich sposobów kontaktowania się z Bogiem pozwoliły na wyłonienie trzech typów. Z dziecięcych prób odpowiedzi na pytanie: „Co można zrobić, żeby Bóg był zadowolony?” wyłoniono pojęcie zadowolenia Boga jako oznaczające jedną z dróg dojścia do Niego. Poprzez uzyskanie odpowiedzi na pytanie: „Czy można Boga dotknąć?” wyróżniono kolejną drogę kontaktu z Bogiem, jaką jest dotyk. Narracje dostarczają wielu cennych spostrzeżeń dzieci, takich jak: robienie dobrych uczynków, dzielenie się jedzeniem, modlitwa, kochanie i pomaganie innym, uszczęśliwianie ludzi, dokonywanie dobrych wyborów. Za główny sposób komunikowania się z Bogiem dzieci uznały modlitwę – stanowiącą w prezentowanej analizie trzeci typ kontaktu z Bogiem.

### Zadowolenie Boga

Pojęcie to wyraża się w intencjonalnym zwróceniu uwagi dziecka na istnienie Boga w celu wywołania w nim uczucia zadowolenia. Dzieci, na podstawie różnych przesłanek, które są zawarte w nagromadzonych doświadczeniach, próbowały odpowiedzieć na pytanie, co można zrobić, aby Bóg był zadowolony. W ten sposób wyłoniły się typy zachowań, które mogą wywołać u Boga stan zadowolenia. Wyróżniono zarówno te, które charakteryzują się dużą ogólnością, jak również te konkretne:

- typ pierwszy: dobre uczynki;
- typ drugi: posłuszeństwo;
- typ trzeci: wypełnianie nakazów wynikających z Dekalogu;
- typ czwarty: powstrzymywanie się od grzechu;
- typ piąty: spowiadanie się.

Typ pierwszy sformułowany jako „dobre uczynki” zawiera w sobie szczegółowe ich rodzaje, takie jak:

*Przytrzymanie komuś drzwi, dobieranie się w parę, zakładanie komuś butów, odpowiadanie na pytania, dogadywanie się z kolegami (Artur, szkoła katolicka, 8 lat).*

*Dzielenie się jedzeniem, dzielenie się zabawkami siedemdziesiąt siedem razy (Ignacy, szkoła katolicka, 7 lat).*

*Wspólne budowanie z klocków, dobrze współpracować z innymi, robienie miłych rzeczy (Natalia, szkoła publiczna, 8 lat).*

*Robienie czegoś bardzo dobrego i pomaganie ludziom dobrym i dawanie ubrań do kościoła, jak są niepotrzebne. Ja ostatnio dałam dwa worki i kurtkę (Maja, szkoła publiczna, 8 lat).*

*Uśmiechanie się do innych, mówienie innym miłych rzeczy, pomaganie w potrzebie (Mariana, szkoła publiczna, 9 lat).*

*Zachowywanie się dobrze, wtedy kiedy rodzice tego chcą lub nauczyciele i to już wystarczy (Adam, szkoła katolicka, 7 lat).*

*Bycie dobrym dla wszystkich, przebaczenie wszystkim, bycie takim jak On (Dawid, szkoła katolicka 8 lat).*

*Śłuchanie pani na lekcji, przestrzeganie regulaminu, takich szkolnych zasad, które są na tablicy (Kuba, szkoła katolicka, 8 lat).*

*Pomaganie ludziom, robienie wszystkiego dobrego, żeby uzyskać przyjaciela (Krzysztof, szkoła publiczna, 9 lat).*

*Robić dobre uczynki to znaczy jak ktoś nie wie, jak coś zrobić, to wtedy pomagać (Mariusia, szkoła publiczna 8 lat).*

*Bawienie się ze mną, czasem jak ktoś mnie czymś poczęstuje, to wtedy to jest dobry uczynek (Patryk, szkoła publiczna, 8 lat).*

*Bycie koleżeńskim, ładne zachowanie i pomaganie (Zofia, szkoła publiczna, 8 lat).*

*Trzeba robić dobre uczynki, czyli czytać Biblię, pomagać innym, jak ktoś jest biedny, dawać mu jedzenie, żeby mógł się najeść, i trzeba dawać łaskę innym ludziom, żeby mogli poznawać Boga, że na przykład dawać łaskę też, żeby wierzyli w Niego i posługiwali się (Marcelina, szkoła ekumeniczna, 9 lat).*

*Robić dobre uczynki dla innych ludzi, to znaczy głosić Ewangelię i rozmawiać z Nim za pomocą modlenia się (Mateusz, szkoła ekumeniczna, 10 lat).*

*Trzeba mówić Ewangelię, pomagać, na przykład jak komuś jest ciężko coś przenieść, to mogę jej pomóc, bardzo ciężkiego na przykład krzesło, takie bardzo ciężkie i na przykład jeżeli komuś pomagamy, czytamy Biblię, jesteśmy Mu wierni, to wtedy Bóg jest zadowolony (Milena, szkoła ekumeniczna, 8 lat).*

*Różne rzeczy można robić, na przykład wykonywać pracę misyjną (Dominik, szkoła ekumeniczna, 10 lat).*

*Być miłym dla kolegów i koleżanek i wspierać ich (Emilia, szkoła ekumeniczna, 8 lat).*



*Słuchać się tego, co jest napisane w Biblii, i słuchać się rodziców, być miłym dla innych, szanować innych, szanować nauczyciela i robić to, co On mówi* (Hanna, szkoła ekumeniczna, 9 lat).

W cytowanych fragmentach wypowiedzi dzieci można odszukać dwa fenomeny: regularności i różnicy. Z fenomenem regularności mamy do czynienia wtedy, kiedy u dzieci w tym samym środowisku religijnym na to samo pytanie uzyskujemy podobny schemat odpowiedzi i jej treść. Fenomen różnicy można dostrzec wtedy, kiedy na to samo pytanie uzyskujemy różne odpowiedzi w kontekście różnych środowisk religijnych. U dzieci ze szkoły publicznej najczęściej pojawiającą się odpowiedzią na pytanie o zadowolenie Boga było utrzymywanie dobrych relacji rówieśniczych. U dzieci ze szkoły katolickiej było to utrzymanie dobrych relacji z nauczycielami i ogólnie dorosłymi, na przykład poprzez przestrzeganie zasad. Najczęściej pojawiającą się odpowiedzią u dzieci ze szkół ekumenicznych było robienie dobrych uczynków poprzez głoszenie tego, co jest napisane w Biblii, a więc pomaganie innym w duchu Ewangelii. Oczywiście w samym środowisku znalazły się również pewne odstępstwa od reguły, na przykład dziewczynka ze szkoły ekumenicznej jako jedyna nie powołała się na Biblię. Zapewne dla niej ważną sprawą jest utrzymywanie dobrych relacji z koleżankami i kolegami i na tym etapie nie widzi potrzeby odwoływania się do Biblii. Różnice, które dostrzegamy pomiędzy dziećmi z tych szkół, mogą wynikać z różnych tradycji. Dla jednych ideałem jest życie według Biblii, dla drugich – trzymanie się zasad wprowadzonych przez dorosłych, dla innych z kolei – dobre współzycie w środowisku rówieśniczym.

W drugim typie zachowań zadowalających Boga znalazły się osoby lub rzeczy, którym dzieci powinny być posłuszne. Wśród nich są posłuszeństwo wobec: treści Biblii, Boga i Jezusa. Posłuszeństwo pojawiło się również w zestawieniu z rodzajem dobrego współzycia z Bogiem, przejawiającym się w robieniu tego, co Bóg chciałby, aby robiono. Dzięki temu można zadowolić Boga; jeden z chłopców nazwał to podwójnym posłuszeństwem: wobec ludzi i wobec Boga. Argumentując tę tezę Jan powiedział:

*Jeśli krzywdzimy kogoś, to tak jakbyśmy krzywdzili również Boga* (Jan, szkoła katolicka 10 lat).

Z pojęciem posłuszeństwa wiązano również wypełnianie woli Boga; w przekonaniu dzieci są to proste codzienne czynności wynikające ze słuchania dorosłych (Kamila, szkoła katolicka, 8 lat). Posłuszeństwo to również zwracanie się do Boga, kiedy zrobiło się coś złego:

*Trzeba być Mu posłusznym, a kiedy zdarza się coś złego, trzeba się pomodlić, żeby Pan Bóg to jakby zmazał i już Ci jakby to nie wisi* (Tymon, szkoła ekumeniczna, 9 lat).

W tym przypadku jest to zrzucenie z siebie ciężaru, którym jest świadomość, że zrobiło się coś złe.

Prowadząca: *Co należy zrobić, żeby Bóg był zadowolony?*

Ela: *Na przykład pomagać innym, uszczęśliwiać kogoś, zbierać dobre wybory.*

P: *Jakie dobre wybory?*

E: *Gdy masz wybór, jesteś zmęczony, byłeś długo w podróży, gdzie Cię wysłał Bóg, i Twoi przyjaciele, z którymi wyruszyłeś, już zasnęli, mogłeś też już zasnąć i po prostu nie iść dalej, tylko zrobić sobie tutaj obóz zamiast iść dalej do miejsca, gdzie wysłał Cię Bóg, albo pójść tam i nie, ten, i nie, i nie zasmucić Boga, żeby On nadal żył, byś w Niego wierzył i wiedział, że On idzie z Tobą* (Ela, szkoła ekumeniczna, 10 lat).

Z wypowiedzi Eli wynika, że zbieranie dobrych wyborów może spowodować zadowolenie Boga. Opowiadanie o symbolicznej podróży kilkorga przyjaciół zmierzających do celu, do którego wysłał ich Bóg, sugeruje, że jest to wypełnienie woli Boga, a więc bycie posłusznym. Przerwanie podróży z powodu zmęczenia mogłoby spowodować smutek Boga.

Typ trzeci, obejmujący wypełnianie nakazów wynikających z Dekalogu, pojawił się jako ogólny sposób na zadowolenie Boga, choć u niektórych dzieci można było zauważyć jego szczegółowe rozwiązania wykonawcze. Według jednej dziewczynki Boga może zadowolić okazywanie miłości i dobroci rodzicom wynikające z czwartego przykazania (Ada, 8 lat, szkoła publiczna). Sposobem na zadowolenie Boga jest również *chodzenie do kościoła przynajmniej raz w tygodniu* (Amelka, szkoła katolicka, 10 lat) lub *przychodzenie do kościoła, kiedy jest msza święta* (Aleksandra, szkoła katolicka, 8 lat). Obie wypowiedzi nawiązują do trzeciego przykazania. Zadowolenie Boga można wywołać również poprzez słuchanie tego, co On mówi, i związane z tym czytanie Biblii, co stanowi odwołanie do pełnego tekstu przykazań zawartych w Księdze Wyjścia (Hanna, szkoła ekumeniczna, 9 lat; Piotr, szkoła ekumeniczna, 9 lat). Przestrzeganie przykazań rozumiane było również jako robienie wszystkiego, czego Bóg chce (Jan, szkoła ekumeniczna, 10 lat).

*Musimy Go słuchać, czytać Biblię, chodzić do kościoła, modlić się, prosić Go o coś, jeszcze mówić „dziękuję”, we wszystkim pomagać, na przykład dziękować za to, że On zrobił w ogóle świat, dużo dobrych czynów, On tego dużo zrobił* (Kornelia, szkoła ekumeniczna, 8 lat).

Z ostatniej wypowiedzi wyłaniają się dwa aspekty zadowolenia, z jednej strony jest to posłuszeństwo, a z drugiej – naśladowanie Boga. Zapewne w byciu posłusznym pomaga fakt, że w Biblii odnaleźć można wiele dobra pochodzącego od Niego, stąd na tej podstawie dziewczynka przywołała ten aspekt.

Prowadząca: *A co to jest Dekalog?*

Franek: *Przykazania Boże.*

P: *A jakie na przykład?*

F: *Yhmmm... Pamiętaj, abyś rzeczy, pierwsze: nie będziesz miał cudzych bogów przede mną, drugie: pamiętaj czy nie używaj Pana Boga nadaremno, trzecie: hmmm...*

*pamiętaj, żeby dzień święty święcić, czwarte, czwarte: czcij ojca swego i matkę swoją, piąte: nie kradnij, szóste: nie cudzołóż, siódme: nie zabijaj, dobrze, ósme, hmmm... nie pożądaj żony bliźniego swego ani żadnej rzeczy, która jego jest, jeszcze jedno przykazanie, coś musiałem pominąć...*

P: A co to znaczy „nie cudzołóż”?

F: Żeby nie zdradzać... swojej żony. No tak.

P: A żona może swego męża zdradzać?

F: Może (Franek, szkoła katolicka, 10 lat).

W narracji Franka ujawnia się specyficzna cecha dziecięca – interpretowania tekstów bardzo dosłownie. Treść dziewiątego przykazania brzmi tak, jakby tylko mężowi nakazywano wierność, więc chłopiec tak to interpretuje. Ciekawe jest to, że w dalszej części wywiadu w innym kontekście chłopiec wrócił do tego zagadnienia:

*Chyba jednak żona też może nie zdradzać, tylko najpierw trzeba powiedzieć, że „Będę z Tobą żył aż do śmierci”.*

Typ czwarty: „powstrzymanie się od grzechu” w całościowej analizie wszystkich wywiadów pojawia się najczęściej. W opozycji do czynków mających przynieść zadowolenie Boga w niektórych wypowiedziach wymieniano te, które się temu sprzeciwiają. W ten sposób określony typ posłuszeństwa został przeciwstawiony grzechowi, który według dzieci jest wyrazem świadomego nieposłuszeństwa Bogu. Kategoria grzechu powstała spontanicznie, pytanie to nie znajdowało się w schemacie wywiadu, temat ten pojawił się jednak w wypowiedziach 26 dzieci. Na ich podstawie powstała lista najważniejszych grzechów.

W tabeli 1 można zaobserwować wypowiedzi na temat grzechów, które pojawiały się przede wszystkim u dzieci w szkole publicznej i katolickiej, tylko dwoje dzieci ze szkoły ekumenicznej podjęło ten temat. Analogicznie stało się w kolejnym wyłonionym typie zachowań zadowolających Boga, dotyczącym spowiedzi. Socjalizacja religijna odbywa się w konkretnej wspólnotcie, można przypuszczać, że w związku z tym dzieci przejmują wyznawane pojęcia i praktyki religijne wykonywane przez środowisko wychowawcze, w którym ta socjalizacja zachodzi. Lista grzechów zapewne była kreowana przez dzieci według schematu dziesięciu przykazań Bożych, tak jak są one tego uczone w szkole.

Typ piąty: „spowiadanie się” pojawiał się zasadniczo u dzieci starszych, dziewięcio- i dziesięcioletnich, które były na etapie przygotowywania się do sakramentu spowiedzi lub miały już takie doświadczenie. Dzieci starały się również zdefiniować, czym jest spowiedź:

*Takie miejsce, w konfesjonale, przychodzi i się mówi, modlitwę i co się złego zrobiło (Mateusz, szkoła katolicka, 10 lat).*

Tabela 1. Lista grzechów

Lp.	Imię	Wiek	Rodzaj szkoły	Grzech
1.	Franek	10 lat	katolicka	Zły uczynek uderzający w Pana Boga i we wspólnotę, czyli na przykład niechodzenie do kościoła
2.	Ignacy	10 lat	katolicka	Zabicie człowieka
3.	Wiktoria	7 lat	publiczna	Bicie i przezywanie innych
4.	Adrianna	8 lat	publiczna	Kłamanie, oszukiwanie, psucie, szarpanie, pokazywanie języka, dostawanie uwagi, dostawanie szlabanu. Mówienie, że mama jest głupia
5.	Mikołaj	9 lat	katolicka	Mówienie niemiłych rzeczy, wyzywanie
6.	Amelia	8 lat	katolicka	Kłócenie, mówienie złych rzeczy, bicie koleżanek
7.	Mateusz	8 lat	katolicka	Mówienie o kimś brzydkich słów i inne złe rzeczy
8.	Emil	8 lat	publiczna	Kłamanie, oszukiwanie, robienie niechcianych żartów. Kłamanie mamie, jak się chce utrzymać sekret
9.	Oliwia	8 lat	publiczna	Kopanie i uderzanie
10.	Patrycja	8 lat	publiczna	Przeklinanie
11.	Wiktoria	9 lat	publiczna	Bycie złym i krzyczenie
12.	Filip	8 lat	katolicka	Złe zachowanie, czego nie można robić, i wtedy pomaga przyjść do nieba, do czyścica i piekła
13.	Michalina	9 lat	katolicka	Zły uczynek, na przykład powiedzenie jakiegoś przekleństwa, na przykład ktoś jest dla kogoś niedobry tak bardzo, niekochanie Boga
14.	Piotr	9 lat	katolicka	Oklamanie różnych ludzi i okłamywanie rodziców, przeklinanie
15.	Artur	10 lat	katolicka	Świadome nieposłuszeństwo Bogu, na przykład niszczenie przyrody
16.	Maciej	9 lat	katolicka	Przeklinanie i zabijanie
17.	Piotr	10 lat	katolicka	Grzech to jest bardzo zła rzecz, jak wybrzydząmy, mówimy komuś jakieś niemiłe rzeczy, kłamiemy i jeszcze jak ktoś kogoś zabije, ale jak ktoś jest na wojnie, to nie popełnia grzechów, jak ktoś kogoś zabija, ale tak specjalnie, to popełnia grzech, ale na wojnie to nie. Jak ktoś niespecjalnie, to też ma grzech
18.	Anna	8 lat	katolicka	Niechodzenie do kościoła i zabijanie, zdradzenie tajemnicy, pobicie
19.	Wiktoria	8 lat	publiczna	Robienie złego, bicie, przezywanie

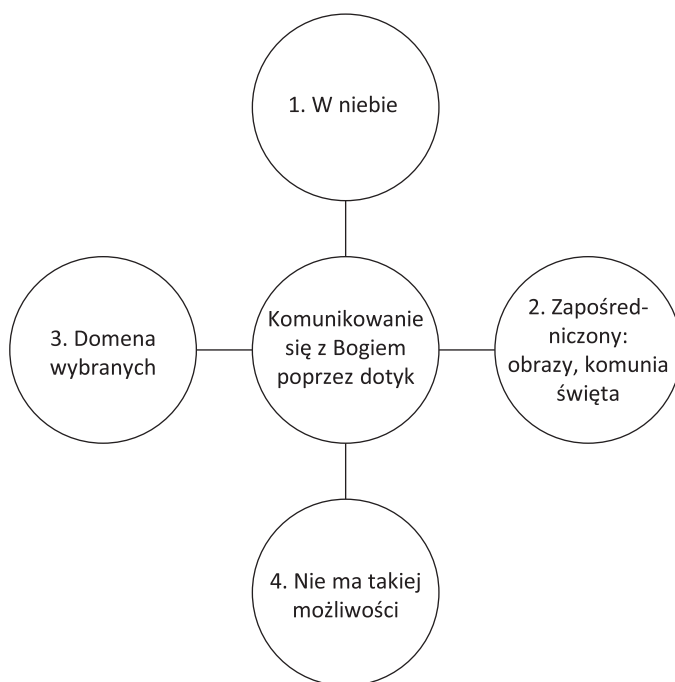
Lp.	Imię	Wiek	Rodzaj szkoły	Grzech
20.	Natalia	7 lat	publiczna	<i>Robienie czegoś niefajnie, na przykład kopanie krzyży</i>
21.	Alina	10 lat	katolicka	<i>Wiem z wiadomości, że jak się wierzy w Allaha, to jest to grzech, to jest chyba pierwsze albo drugie przykazanie, nie pamiętam. Ja chyba też tak robię, bo wierzę w boga śmierci, jest ich kilku i mają swoje krainy, ale to są tacy nieprawdziwi bogowie. Są różne grzechy lżejsze i ciężkie: jak ktoś kogo zabija, powie brzydkie słowo, to nie jest takie same wartości, bo więcej złego jest w tym zabicie niż powiedzeniu czegoś złego</i>
22.	Jan	9 lat	katolicka	<i>Jak robimy coś, co Pan Bóg powiedział, że tak nie można i jest niedobry, wtedy grzeszymy. Jest też grzech pierworodny, coś takiego, z czym się urodziliśmy, coś, co tak naprawdę, jesteśmy tylko ludźmi i nie jesteśmy w stanie nie grzeszyć przez całe życie</i>
23.	Mikołaj	8 lat	katolicka	<i>Zły uczynek, na przykład mój kolega z klasy opowiadał, że jego tata opowiadał, że szedł przez metro i spotkał takiego człowieka, który wyjął z kieszeni gaz pieprzowy i mu ją wysypał do oczu i to był grzech</i>
24.	Jakub	9 lat	katolicka	<i>Jest grzech śmiertelny, ciężki i lekki. Grzech jest śmiertelny wtedy, kiedy ciągle się chce coś złego, na przykład jak się ma już na przykład jednego psa, no to tak się lubi te psy i chce się od razu drugiego. Grzech lekki to jest grzech, który się zrobiło niechcący, czyli na przykład jak się z kimś bawisz na przykład w tenisa i niechcący uderzyłeś kogoś tam paletką od tenisa, a grzech ciężki to wtedy, jakbym go tak specjalnie uderzył</i>
25.	Maja	8 lat	katolicka	<i>Bije się kogoś z jakiegokolwiek powodu, nawet z żadnego powodu</i>
26.	Mateusz	8 lat	publiczna	<i>Pchnięcie kogoś, pokłócenie się z kimś, krzyknienie i dużo innych.</i>
27.	Piotr	9 lat	ekumeniczna	<i>To coś złego zrobiliśmy dla Boga</i>
28.	Hanna	9 lat	ekumeniczna	<i>To jest zła rzecz, którą popelnimy</i>

Źródło: opracowanie własne.

Praktyki religijne, takie jak spowiedź, w młodszym wieku szkolnym są zewnętrznym przejawem praktyk i nakazów/zachęt osób znaczących (Walesa, 2005, s. 272).

## Dotyk jako sposób kontaktu z Bogiem

Badanie tego typu kontaktu z Bogiem pozwala wyłonić cztery obszary, różniące się od siebie przestrzenią, w której dzieci widzą możliwość dotknięcia Boga lub jej zaprzeczają. Pierwszy obszar to niebo jako przestrzeń, w której można się znaleźć po śmierci. Po drugie Boga można dotknąć w sposób zapośredniczony, poprzez kontakt z wytworami sztuki sakralnej lub przyjmowanie komunii świętej. Dotykanie Boga stanowi domenę dostępną tylko dla wybranych osób, kategorię tę przydzielono do trzeciego obszaru. Czwarty obszar odnosi się do braku możliwości dotknięcia Boga.



**Wykres 1.** Komunikowanie się z Bogiem za pomocą dotyku

Źródło: opracowanie własne.

Boga można dotknąć:

*Jak ktoś się znajdzie w niebie* (Michalina, szkoła katolicka, 9 lat).

*Kiedy umrzesz, to będziesz mógł dotknąć Jezusa, Marię, Boga i innych ludzi* (Paweł, szkoła katolicka, 8 lat).

*Na różnych obrazach Go czasami widzę w postaci gołębic, czasami pod postacią człowieka* (Weronika, szkoła katolicka, 8 lat).

*Jak się umrze, to kilka dni chyba w grobie jest twoje ciało, później twoja dusza idzie do nieba i jakby ty jesteś w tym w niebie, ale możesz też być w czyścicu i w piekle, ale tylko w niebie można dotknąć Boga (Ignacy, szkoła katolicka, 7 lat).*

*W niebie pod warunkiem, że ten, kto umiera, znajdzie Boga (Natalia, szkoła publiczna, 8 lat).*

W tej grupie znalazły się również wypowiedzi, o których można powiedzieć, że są „niepewne”. Z jednej strony dziecku wydaje się, że jeśli w ogóle można zobaczyć Boga, to w niebie, a z drugiej strony, uznając Boga za byt niematerialny, trudno przyznać, że nawet w niebie będzie można Go dotknąć, o czym stanowi kolejna wypowiedź:

*Prowadząca: Czy można Boga dotknąć?*

*Jan: Nie, na pewno nie na ziemi, w niebie to nie wiem, ale na ziemi nie, bo On jest w niebie i jakby nie jest przynajmniej, z tego, co wiem, czymś materialnym, tylko bardziej duchem, takim trochę.*

*P: A w niebie?*

*J: W niebie to nie wiem do końca, ale pewnie tam też jesteśmy duchami, a więc na pewno Go widzi, ale dotknąć tak jakby, no taki przykład, moje ręce mogą cię dotknąć, powietrze w powietrzu to nie wiem do końca tego (Jan, szkoła katolicka, 10 lat).*

W niebie będzie można dotknąć Boga w pełni:

*Nie dotykamy Jego skóry, ale jak dotykamy powietrza, to tak naprawdę Go dotykamy, bo On tu jest i tak naprawdę Go dotykamy, ale Jego ciała w niebie dopiero da tak naprawdę dotknąć (Nel, szkoła ekumeniczna, 8 lat).*

*Prowadząca: Czy można Boga dotknąć?*

*Tymon: (Chwila zastanowienia) yyy... Czy można Boga dotknąć, yyyyyy, zależy gdzie.*

*P: Co to znaczy „zależy gdzie”?*

*T: Zależy, w którym miejscu jesteśmy, jeżeli jesteśmy, założmy, na ziemi, to my praktycznie Go ciągle dotykamy, bo On, jakby, On jest, jakby jest niewidzialnym czymś, co przenika przez wszystko, więc jakby jest nawet we mnie, wszędzie. Dlatego On wszystko widzi.*

*P: Mówiłeś „na ziemi”? A gdzie jeszcze można dotknąć?*

*T: Można jeszcze w niebie.*

*P: Jak można Go dotknąć w niebie?*

*T: Po prostu dać rękę przywitać się (Tymon, szkoła ekumeniczna, 10 lat).*

Chłopiec nie odróżnia materialnej przestrzeni ziemi od niematerialnej przestrzeni nieba. Sądzi bowiem, że w niebie będzie można podać Bogu rękę. Dodatkowo Bóg na ziemi przenika wszystko w sposób niewidzialny, czyli inne ma właściwości w niebie, a inne na ziemi. Kreowanie takiego obrazu jest drogą do zrozumienia istoty Boga i powodów, dla których Bóg nie ujawnia się człowiekowi. Chłopiec dowiaduje się od dorosłych, że Bóg jest wszędzie, ale

tak naprawdę ma świadomość, że nie widział Go jeszcze, wnioskuje więc, że będzie to możliwe w niebie, o którym słyszy z Biblii jako o miejscu, w którym można spotkać Boga „oko w oko”.

Drugi typ sposobów dotknięcia Boga nazwano zapośredniczonym, gdyż można tego doświadczyć za pomocą różnych rzeczy bądź osób. Najczęściej powtarzały się obrazy i komunie święta:

*Chyba... w hostii, to chyba przemienione ciało, ale ja jeszcze nie mogę, więc chyba ja jeszcze nie dotknęłam* (Ania, szkoła katolicka, 8 lat).

Ponadto niektóre dzieci mówiły o objawieniu:

*Nie wiem, czy można Boga dotknąć. Można i nie można, nie wiem, bo zależy, czy Go zobaczymy, czy nie, bo dla rzeczy to jest takie objawienie, że da się dotknąć ciała, a jest objawienie, że się nie da dotknąć, bo jest sama jakby para kolorowa* (Maciej, szkoła katolicka, 10 lat).

Do tych zapośredniczonych kontaktów z Bogiem można dodać również możliwość dotknięcia wiarą lub sercem:

*Bóg jest jakby wszędzie, tu, tu i nawet teraz Go mogę dotykać. Bóg jakby to On nie jest taki, że się Go nie widzi ani się czuje, jak On dotyka, nie słyszy się tak zbytnio Go, ale ja to czuję jakoś* (Amelka, szkoła katolicka, 10 lat).

Przypuszcza się, że w momencie, kiedy dziewczynka mówi, że czuje jakoś, to ma na myśli wiarę. Podobny mechanizm był widoczny u jednego z chłopców:

*Boga można dotknąć wiarą we chrzcie albo na komunii* (Dawid, szkoła katolicka, 10 lat).

Kolejnym miejscem wskazywanym przez dzieci była dusza:

*Poprzez ciało nie, a poprzez duszę to chyba tak. To jest... jakby ciało, które nigdy nie umiera* (Jakub, szkoła katolicka, 9 lat).

Innym sposobem było stwierdzenie faktu bycia na ziemi. Jedna dziewczynka, uznając Boga za kulę ziemską, stwierdziła, że skoro ludzie są na ziemi, to jakby poprzez to są w ciągłym kontakcie z Bogiem (Antonina, szkoła publiczna, 7 lat). Wypowiedź dziewczynki wskazuje na antropomorficzną wizję Boga, wedle której przedmiotom nieożywionym nadaje się cechy ludzkie. W pierwszej części wywiadu dziewczynka wyobrażała sobie Boga na wzór człowieka, podobnego w zachowaniu, tylko jakby „nadcześnika”, nadając Mu cechy nieśmiertelności i wszechmocności.

Podczas analizy treści kilku fragmentów wywiadów zauważono, że w opinii niektórych dzieci Bóg ma dostęp do ludzi, ale ludzie nie mają do niego dostępu:

*Na razie nie jest się przy nim, znaczy On jest przy nas, ale nie da się Go dotknąć.*



Kiedy prowadząca wywiad zapytała chłopca, w jaki sposób Bóg jest przy nas, odpowiedział:

*Hmm... (westchnięcie) Ma na to sposoby, ale ja ich nie znam (Emil, szkoła publiczna, 8 lat).*

Widać wyraźnie, jak trudne jest dla dzieci zrozumienie czegoś, czego nie widzą, na co nie ma konkretnych namacalnych dowodów. Według niektórych dzieci Boga można dotknąć w sposób zapośredniczony, na przykład poprzez obrazy:

Prowadząca: *Czy można Boga dotknąć?*

Mateusz: *Hmmm... Są teorie, że Bóg jest duchem, to wtedy nie można było dotknąć. (chwila zastanowienia)*

P: *Jakie teorie?*

M: *Na obrazach jest przedstawiony jako mędrzec, ale to tylko na obrazach. Mógłby mieć jakieś ciało, ale tego nikt nie wie, a więc na to pytanie też nie mogę odpowiedzieć. Bo nie wiadomo, w jakiej jest naprawdę postaci (Mateusz, szkoła publiczna, 8 lat).*

Podczas całej rozmowy z chłopcem wyraźnie widać było, że sytuacja wywiadu przypominała mu tradycyjny sprawdzian. Przedstawiał wiedzę na temat Boga, uznając, że odpowiedzi na każde z pytań może być wiele. Nie odnosił się subiektywnie (nie nawiązywał do osobistych doświadczeń) do żadnego z pytań i starał się odpowiadać na nie wyczerpująco. Traktował sytuację wywiadu jako pewnego rodzaju test, po którym miałyby nastąpić ocena. W pewnym momencie wprost powiedział, że ma dużą wiedzę, lubi się nią dzielić i jest dumny, jak za każdym razem otrzymuje dobre oceny. Dodał również – z nadzieją – że i tym razem zostanie dobrze oceniony.

Dzieci, które wypowiedziały się na temat niemożności dotknięcia Boga, najczęściej nie argumentowały, dlaczego nie można tego zrobić. Te dzieci, które jednak to uczyniły, najczęściej odwoływały się do obrazu Boga będącego w niebie, niedostępnego poznaniu ludzkiemu, przybierającego postać powietrza:

*Bo nikt Go nie widzi, więc na przykład jakby ktoś Go próbował dotknąć, by nie wiedział. Na przykład jakby tu Bóg dotknął tak, tobyś nie dotknął, bo nie istnieje, bo Bóg wygląda w ogóle jak powietrze, a powietrza nie widzimy (Artur, szkoła katolicka, 9 lat).*

*Nie, bo On jest takim powietrzem, tak jak coś takiego lata, powietrzem, pomiędzy palcami (Adrianna, szkoła publiczna, 8 lat).*

Nawet jeśli dzieci przyznawały, że Bóg jest w niebie, to mówiły, że na chmurach nie da się stanąć. Nawet gdyby była taka możliwość – w opinii jednego z chłopców – nie można byłoby stamtąd zobaczyć domu Boga (Michał, szkoła katolicka, 7 lat). Mówiły także, że Bóg nie czuje (Maciej, szkoła katolicka, 9 lat). Dzieci również argumentowały:

*Bóg jest za wysoko i nie mogę tam dosięgnąć* (Lee, szkoła publiczna, 7 lat).

*Nie można, bo jest duchem* (Filip, szkoła publiczna, 7 lat).

*On jest duchem, nie można dotknąć ducha* (Szymon, szkoła publiczna, 8 lat).

*Boga się nie da dotknąć, Bóg nie jest postacią* (Ela, szkoła ekumeniczna, 10 lat).

Jedna dziewczynka powiedziała, że nawet przez wiarę nie można Boga dotknąć:

*Nie można, ponieważ jest niewidzialny, my Go nie widzimy, ale można uwierzyć* (Hanna, szkoła ekumeniczna, 9 lat).

*Nie można Boga dotknąć ponieważ Bóg powiedział, że przyjdzie dopiero na czas sądu* (Jan, szkoła ekumeniczna, 10 lat).

*Nie można, bo nie wiadomo, gdzie jest* (Emilia, szkoła ekumeniczna, 8 lat).

Prowadząca: *Czy można Boga dotknąć?*

Milena: *Boga nie można dotknąć, bo On nie ma ciała, nie ma takiej skóry jak my, to jest tylko duch i nie można Go dotknąć, jeżeli Go dotkniemy, to czuć powietrze tylko, na przykład Jezus nie może dotykać kurzu i nie może nawet dotykać jakichś na przykład demonów, bo jest za zbyt święty* (Milena, szkoła ekumeniczna, 8 lat).

Analizując wszystkie odpowiedzi na cytowane pytanie, nie zaobserwowano dużych różnic w wypowiedziach dzieci z różnych szkół. Jedna zasadnicza różnica pojawiła się tylko przy obszarze drugim, mówiącym o zapośredniczonym sposobie komunikowania się z Bogiem. U dzieci, które wychowują się w środowiskach, gdzie nie oddaje się kultu obrazom czy nie przywiązuje się wagi do przyjmowania komunii świętej jako sakramentu, w którym uobecniony jest Jezus, nie zaobserwowano takich odpowiedzi. Odnotowano aż 27 wypowiedzi dzieci, według których nie ma możliwości dotknięcia Boga. Dziesięcioro dzieci nie wiedziało, czy jest taka możliwość, spośród nich wszystkie miały 7 lub 8 lat. Pozostałe widziały możliwość dotknięcia Boga na różny sposób.

## **Modlitwa w rozumieniu dzieci w młodszym wieku szkolnym**

Wypowiedzi dzieci stanowią wielką skarbnicę opisów ich doświadczeń zdobytych podczas praktyk religijnych. Tak jak w poprzednich podrozdziałach fenomen, jakim jest modlitwa w życiu dziecka, postanowiono objąć spojrzeniem ukazującym całą jego złożoność. Można tutaj odwołać się do fenomenologicznej konkretyzacji przedstawionej przez Natalie Depraz (2010, s. 180), polegającej na zaprezentowaniu „nowych wymiarów kontekstualnych, które uwzględnia się w definiowaniu danego przedmiotu”. Podczas analizy przedmiot badań uzyskuje zróżnicowaną strukturę, uwzględniającą przekształcenie opisu pre-

zentowanego przez dzieci w pewną konstrukcję. Potwierdzają to badania Talii Welsh (2013), która wskazuje, że nie istnieje jedna droga rozwoju dziecka. W związku z tym w badaniach powinno się sprzyjać podejściom otwartym, takim jak fenomenologia. Podejście to zbliża badacza do rzeczywistego świata dziecka.

Na podstawie przywołanych przez dzieci przykładów wyłoniono typy modlitwy: podziękowania, przeproszenia oraz prośby. Wpisują się one również w schemat rodzajów modlitwy, jakich dzieci uczą się podczas szkolnych lekcji religii. Wcześniejsze badania, między innymi Czesława Walesy (2005), Pawła Mąkosy (2009) i Leokadii Szymczyk (2010), wskazywały na to, że najczęściej dzieci modlą się wtedy, kiedy o coś proszą. Wnioski z tych studiów mogły być zależne od treści pytań zadawanych dzieciom, które odnosiły się do wiedzy, a nie doświadczeń. Zasadne wydaje się pytanie o przejawy modlitwy, mieszczące się w tak zwanej deklaratywnej sferze motywacyjnej (Walesa, 2005, s. 264).

**Tabela 2. Podziękowania Bogu**

Lp.	Imię	Wiek	Rodzaj szkoły	Za co można Bogu podziękować
1.	Antoni	9 lat	katolicka	<i>Dziękuję Panu Bogu, że dobrze przeżyłem dzień i za zdrowie wszystkich</i>
2.	Franek	10 lat	katolicka	<i>Można podziękować Bogu, jak się skończy wojna na Ukrainie. Za ładny dzień, za to, że w szkole mam takie fajne osoby, że nie myślę o mnie, że jestem półgłupkiem... Hmm... no... Za to, że mam fajnych kolegów</i>
3.	Alicja	7 lat	publiczna	<i>Za zdrowie dziadków, za zdrowie rodziny, za zdrowie innych ludzi</i>
4.	Maja	7 lat	publiczna	<i>Za życie, jedzenie i zdrowie</i>
5.	Adam	7 lat	katolicka	<i>Za to, że się żyje i że ma się pracę</i>
6.	Amelka	10 lat	katolicka	<i>Można podziękować za świat, za nauczycieli, za naukę, za rodziców, za wszystko można dziękować</i>
7.	Maja	7 lat	katolicka	<i>Za to, że nas kocha i nam pomaga</i>
8.	Aleksandra	8 lat	katolicka	<i>Za to, że moja koleżanka nie kłóci się z koleżanką, że moja rodzina wyzdrowiała, że koleżanki mnie zapraszają na urodziny</i>
9.	Mateusz	10 lat	katolicka	<i>Można dziękować, jak ma się dobrych przyjaciół</i>
10.	Emil	7 lat	publiczna	<i>Za to, że nie jesteśmy biedni</i>
11.	Mateusz	8 lat	publiczna	<i>Za pomoc w pracy domowej i za to, że mój rak żyje długo i szczęśliwie</i>

Lp.	Imię	Wiek	Rodzaj szkoły	Za co można Bogu podziękować
12.	Michał	8 lat	publiczna	<i>Za to, że człowiek jest grzeczny i nie robi niczego złego</i>
13.	Szymon	7 lat	publiczna	<i>Za dobrą miłość</i>
14.	Ela	10 lat	pierwsza ekumeniczna	<i>Można podziękować, za to na przykład że ktoś się modli długo i to jego życzenie się spełniło</i>
15.	Jan	10 lat	pierwsza ekumeniczna	<i>Dziękuję za taką fajną rodzinę, że mam dach nad głową, dziękuję, że mam łóżko</i>
16.	Marcelina	9 lat	pierwsza ekumeniczna	<i>Dziękuję, że On robi dla nas dobrą rzecz, kiedy czegoś nie ma, to On może to zrobić, że to się pojawi, że On nam daje wielką wiarę</i>
17.	Maria	8 lat	pierwsza ekumeniczna	<i>Jak ktoś jest bardzo chory i wiele osób się o niego modli, i zostanie uzdrowiony, to można podziękować Panu Bogu za to, że został uzdrowiony</i>
18.	Mateusz	9 lat	pierwsza ekumeniczna	<i>Za inteligencję i że nam daje takie fajne pomysły, że stworzył nas takimi, jakimi jesteśmy</i>
19.	Milena	8 lat	pierwsza ekumeniczna	<i>Można podziękować za rodzinę, za ten piękny dzień i że mogłeś być dzisiaj na dworze, spędzić na dworze jakiś czas</i>
20.	Piotr	9 lat	pierwsza ekumeniczna	<i>Za to, że nas stworzył, że mamy rodziców</i>
21.	Janek	8 lat	pierwsza ekumeniczna	<i>Za to, że żyjemy, że mamy ręce, nogi, możemy mówić, słyszeć, widzieć i oddychać</i>
22.	Karol	9 lat	druga ekumeniczna	<i>Za cud, na przykład w Biblii jest napisane w Nowym Testamencie, że Bóg zamienił wodę w wino, można poprosić o jakiś taki cud i wtedy podziękować. I za to, że nas ochrania</i>
23.	Eliasz	8 lat	druga ekumeniczna	<i>Za piękne życie, że ma się przyjaciół, braci i siostry</i>
24.	Marceli	8 lat	druga ekumeniczna	<i>Za słońce dzisiaj i wczoraj, i dużo rzeczy</i>
25.	Błażej	7 lat	druga ekumeniczna	<i>Za to, że on jest takim dobrym królem, kocha nas, że lubi z nami przebywać</i>
26.	Janek	9 lat	druga ekumeniczna	<i>Można podziękować za różne rzeczy, na przykład że rodzice nie chcieli się zgodzić na jedną rzecz, a Pan Bóg mógł zrobić tak, że się zgodzili</i>

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 3. Przepraszenie Boga

Lp.	Imię	Wiek	Rodzaj szkoły	Za co można Boga przeprosić
1.	Paweł	9 lat	katolicka	<i>Za to, że jesteśmy niegrzeczni</i>
2.	Adrianna	8 lat	publiczna	<i>Jak się kłóci z rodzeństwem albo krzyczy i złości się</i>
3.	Alicja	7 lat	publiczna	<i>Za grzechy</i>
4.	Kuba	8 lat	katolicka	<i>Za złe postępowanie i jak się Boga obrazi. Za grzech śmiertelny, ciężki i lekki</i>
5.	Emil	7 lat	publiczna	<i>No za różne rzeczy, wczoraj, czy tam przedwczoraj, Nina się wyśmiewała z mamy, wzięła mnie ze sobą, patrzyliśmy, a gdy Nina wracała, to zbiła nogą szklanę i mama się po prostu tak wściekła na nas. To za to przepraszałem, przepraszałem modlitwą za wiele rzeczy, które zrobiłem</i>
6.	Oliwia	7 lat	publiczna	<i>Jak kogoś kopnęłam, jak kogoś uderzyłam, kogoś popchnęłam</i>
7.	Patrycja	7 lat	publiczna	<i>Za przekleństwo, ale nie wiem, co to jest</i>
8.	Szymon	7 lat	publiczna	<i>Za popychanie, za walenie butem i nogą</i>
9.	Hanna	9 lat	pierwsza ekumeniczna	<i>Na przykład jak stłukłam kiedyś wazon i przeprosiłam za to mamę i Pana Boga, i Pan Bóg mi wybaczył, i zawsze jak się wybacza i jak się na początku zrobi coś nie tak, to czujesz taki, jakby Pani powiedziec, wypchane serce, to taką, jakby Pani powiedziec, piórami, co nie? A potem jak się przeprosi kogoś, na przykład Pana Boga, to czujesz taki wolny</i>
10.	Jan	10 lat	pierwsza ekumeniczna	<i>Niestety biję innych, nawet nie wiem dlaczego, pewnie diabeł mi podpowiada, przepraszam za to wieczorem Boga. Jak się zrobi coś złego, to wtedy się no przeprasza</i>
11.	Marcelina	9 lat	pierwsza ekumeniczna	<i>Tak można, jak się popełni jakiś błąd, jak powiemy do kogoś złe słowo</i>
12.	Mateusz	9 lat	pierwsza ekumeniczna	<i>Za jakieś złe czyny, wykorzystujemy coś, a inni tego nie mają i za to, że Go się nie słucha</i>
13.	Nel	9 lat	pierwsza ekumeniczna	<i>Jak zrobiło się coś złego, pobitaś koleżankę i ją przeprosiłaś, to możesz jeszcze Boga przeprosić, mówiłaś, że Bóg nie istnieje a potem nagle zaczynasz w Niego wierzyć, to wtedy możesz Go przeprosić, że wcześniej nie wierzyłyś i byłaś taki niemily dla Boga</i>
14.	Tymon	10 lat	pierwsza ekumeniczna	<i>Za to, że, załóżmy, nie posłuchaliśmy rodziców, bo trzeba się słuchać rodziców, bo my jesteśmy jeszcze tacy wszystko niewiedzący</i>

Lp.	Imię	Wiek	Rodzaj szkoły	Za co można Boga przeprosić
15.	Hanna	7 lat	pierwsza ekumeniczna	<i>Za to, że nie posłuchałam się rodziców albo kłamalam, albo coś innego robiłam złego</i>
16.	Karol	9 lat	druga ekumeniczna	<i>Za to, że kogoś zraniłeś</i>
17.	Błażej	7 lat	druga ekumeniczna	<i>Za uderzenie kolegi, za nieposłuszeństwo rodzicom, za nieposłuszeństwo Bogu</i>

Źródło: opracowanie własne.

Znacząca liczba dzieci odpowiadała, że Bogu należy dziękować zawsze wtedy, kiedy pomaga, jak się do Niego ktoś zwraca z prośbą. Podczas analizy dziecięcych wypowiedzi na temat tego, za co można Bogu podziękować, nie dostrzeżono fenomenów różnicy pomiędzy szkołami. Świadczyć to może o podobnym rozumieniu modlitwy dziękczynnej oraz zbliżonych praktykach występujących pomiędzy wyznaniem.

Niemal połowę spośród różnych intencji przeproszania Boga można przyporządkować do kategorii „słowa” (przekleństwo, kłamstwo, krzyki, złe słowa). Drugą dominującą intencją jest przeproszanie za „czyny” (bicie, kopanie). W wypowiedziach dzieci są też takie rodzaje motywów, których nie da się przyporządkować do żadnej z wymienionych kategorii (grzech, nieposłuszeństwo, zranienie).

Ważny z punktu widzenia dzieci był aspekt grzechu, który często pojawiał się przy odpowiedzi na pytanie, za co można Boga przeproszać. Jeden z chłopców wyjaśnił, czym jest grzech śmiertelny, ciężki i lekki:

Prowadząca: *Co to jest grzech śmiertelny?*

Kuba: *No taki grzech, przez który nie można przyjąć komunii. Na przykład chcesz ciągle czegoś, na przykład jednego psa, no to tak się lubi te psy i chce się od razu drugiego.*

P: *I to jest już śmiertelny grzech?*

K: *No... yyyyy... Jeszcze jak się czegoś chce, to jeszcze chyba wtedy nie jest, ale już jak się to już robi, to wtedy już to jest ten grzech śmiertelny. Gdybyś chciał ich więcej i więcej.*

P: *A co to jest grzech lekki?*

K: *To jest grzech, który się zrobiło niechcący, czyli na przykład jak się z kimś bawisz na przykład w tenisa i niechcący uderzyłeś kogoś tam paletką od tenisa.*

P: *A co to jest grzech ciężki?*

K: *To wtedy, jakbym go tak specjalnie uderzył tą paletką (Kuba, szkoła katolicka, 8 lat).*

Kolejnym często powtarzającym się pojęciem był „zły uczynek”. Można przypuszczać, że wszystkie wymienione przez dzieci czyny, za które można przeproszać Boga, mieszczą się w tych dwóch pojęciach: grzechu oraz złego uczynku. Można to podsumować w ten sposób, że dzieci, które mają już do-

świadczanie w przeprasaniu, wymieniały uczynki, które same popełniły. Natomiast dzieci, które nie mają wystarczająco dużo doświadczeń, ujmowały to w kontekście ogólnym jako grzech czy też zły uczynek, czyli pojęcia ogólnie znane dzieciom z różnych sytuacji:

Prowadząca: *Czy można Boga za coś przeprosić?*

Marcelina: *Tak, można, jak się popełni jakiś błąd. Jak powiemy koledze złe słowo i on może się tym zasmucić, chociaż my tego nie widzimy, nie wiemy, czy on jest smutny, można to też poznać po jego twarzy i na przykład jak komuś zrobimy krzywdę, kogoś uderzymy albo zranimy Boga, to trzeba też za to przeprosić.*

P: *I co się wtedy dzieje, jak Go przeprosisz?*

M: *Myszę, że On mi na pewno wybaczy, bo On jest moim tatą i sądzę, że mi zawsze wybaczy.*

P: *Dlaczego trzeba przeproszać?*

M: *Trzeba przeproszać, bo gdybyśmy nie przeprosili, tobyśmy mieli te grzechy do końca życia. Jakbyśmy je tak trzymali i nie przeproszali, toby nas w końcu złapała pycha. Bóg robi czasem ludziom tak, że dostaje ktoś zawału serca i umiera. Tak jest brzydko robić, choćby innych bić, być dla kogoś niedobrym (Marcelina, pierwsza szkoła ekumeniczna, 9 lat).*

Dla dziewczynki złym uczynkiem jest czynienie czegoś wbrew drugiemu człowiekowi. Choć jest przekonana o tym, że Bóg wybacza, to wówczas czuje konieczność przeprasania. W tej części wypowiedzi pojawia się obraz Boga karzącego, nawet śmiercią. Brak skruchy w oczach dziewczynki prowadzi do pychy, a ta z kolei do śmierci, do której doprowadza Bóg, jeśli człowiek Go nie przeprosza. Obraz Boga, który karze za złe uczynki, rzadko występował w wypowiedziach dzieci. Przypuszcza się, że dla niektórych rodziców jest to łatwe narzędzie egzekwowania od dzieci dobrego zachowania. Innym powodem może być podtrzymywanie (w bardzo małym stopniu) ogólny przekaz Boga karzącego, płynący od niektórych przewodników religijnych.

W tabeli 4 zgodnie z konwencją przyjętą we wszystkich wcześniejszych kategoriach przedstawiono różnorodność prośb kierowanych do Boga przez dzieci. Należy stwierdzić, że najczęściej pojawiającą się kategorią była modlitwa o zdrowie. Głównymi motywami dziecięcej modlitwy była prośba o szeroko pojmowane dobre relacje interpersonalne. Zaobserwowano to w wypowiedziach dzieci deklarujących, że modlą się o zdrowie innych, miłość, dobry humor i samopoczucie. Pisał o tym Zbigniew Marek (2005, s. 51): „Nawiązywanie relacji z innymi osobami sprzyja rozwojowi moralnemu jednostki, dlatego że odsłania przed nią konieczność respektowania zarówno istnienia, jak też praw innych do uznania i poszanowania posiadanej przez nich godności”. Podejmowaniem dialogu międzyosobowego zajmował się również na tle religijności Janusz Tarnowski (2009c). Umiejętność budowania dobrych relacji interpersonalnych pozwala dzieciom na dialog, będący „gotowością otwierania się na rozumienie, zbliżenie się i współdziałanie w stosunku do otoczenia” (Tarnowski, 1993, s. 121).

Tabela 4. Modlitwy wyrażające prośbę

Lp.	Imię	Wiek	Rodzaj szkoły	O co można Boga poprosić
1.	Dawid	10 lat	katolicka	<i>O jakąś rzecz, ale nie taką, która kogoś krzywdzi</i>
2.	Franek	10 lat	katolicka	<i>O ładny dzień, o to, żeby niewierzący stali się wierzącymi, żeby prześladowanie chrześcijan się skończyło</i>
3.	Alina	8 lat	katolicka	<i>Żeby uzdrowił babcię albo żeby ktoś trochę się rozchmurzył, albo o ładną pogodę, albo takie różne rzeczy</i>
4.	Jan	10 lat	katolicka	<i>Jak ktoś z naszej rodziny jest chory, to możemy się modlić, żeby wyzdrowiał</i>
5.	Mikołaj	9 lat	katolicka	<i>O szachownicę</i>
6.	Zuzanna	9 lat	katolicka	<i>Jak kiedyś zmarł mi dziadek, to poprosiłam Go, żeby poszedł do nieba</i>
7.	Marika	9 lat	publiczna	<i>O miłość, żeby kochać kogoś, żeby być dobrym dla Niego, żeby nie być złym dla Niego</i>
8.	Amelia	8 lat	katolicka	<i>Można poprosić o zdrowie, gdy ktoś jest chory, jak ktoś jest w podróży, żeby żadnego wypadku nie zrobił</i>
9.	Kuba	8 lat	katolicka	<i>Można go poprosić poprzez modlitwę o pokój na świecie i o to, żeby dusze w czyśćcu poszły do nieba</i>
10.	Kamila	8 lat	katolicka	<i>Jak mam jakiś problem, to żeby nam pomógł mi go rozwiązać</i>
11.	Mateusz	7 lat	katolicka	<i>Można poprosić o różne rzeczy, na przykład żeby jakaś bliska osoba, która umarła, żeby poszła do nieba</i>
12.	Emil	8 lat	publiczna	<i>Przez modlitwę, na przykład. o to, żeby był pokój na ziemi, żeby moja siostra nie umarła, żeby rodzina była zdrowa, żeby nie było wojny</i>
13.	Kuba	8 lat	publiczna	<i>Jak czegoś szukasz, to Bóg może Ci podpowie-dzieć</i>
14.	Zofia	7 lat	publiczna	<i>Żeby nigdy nie chorować, żeby mówić w różnych językach</i>
15.	Karol	8 lat	druga ekumeniczna	<i>Jak jechaliśmy do dentysty, to ciągle się zatrzymywaliśmy na czerwonym świetle i się pomodli-łem i ciągle było zielone</i>

Źródło: opracowanie własne.



Interesujące byłoby pogłębione badanie rozumienia sytuacji modlitwy przez dzieci. Odpowiedź na to pytanie częściowo uzyskano, kiedy dzieci odnosiły treść prośb skierowanych do Boga do ich spełnienia w życiu. W szkole katolickiej i dwóch ekumenicznych spotkano się z wieloma wypowiedziami świadczącymi o głębokim zrozumieniu pojęcia modlitwy. Dziecięce wypowiedzi dowodzą tego, że Bóg może wspierać i wzmacniać ludzkie działanie, ale zawsze przy pomocy człowieka. Przykładem takiego rozumienia jest fragment wywiadu z dziewczynką ze szkoły katolickiej:

*Na pewno nie można zrobić tak, że jak się na pewno nie uczyło, że poprosić Pana Boga, żeby dobrze poszło na sprawdzianie, tylko jak się uczy, to można poprosić, żeby tego nie zapomnieć, albo ulubiony kolega lub ulubiona koleżanka choruje i na jakąś poważną chorobę i chcesz, żeby wróciła z powrotem do szkoły, no to pomodlić się, żeby wróciła (Maja, szkoła katolicka, 7 lat).*

Interesująca wydaje się odpowiedź siedmioletniej Natalii ze szkoły publicznej, która na pytanie, o co można poprosić Boga, odpowiedziała: *O to, żeby nikt nie grzeszył*. Po czym przeprowadzając wywiad zapytała: „Czy pani prowadzi tylko religijne zajęcia?”. Przypuszcza się więc, że dziewczynka podczas wywiadu weszła w rolę „uczennicy na lekcji religii”. Determinowało to styl i treść jej wypowiedzi, która miała na celu wypełnienie domniemych oczekiwań. Warte uwagi wydaje się tutaj odwołanie do klasycznych przedstawicieli interakcjonizmu symbolicznego, z Ervingiem Goffmanem (2008) na czele. W książce *Człowiek w teatrze życia codziennego* badacz ten pisał o idealizacji, a więc modelowaniu i modyfikowaniu swojej wypowiedzi w sposób odpowiadający oczekiwaniom społeczeństwa. W zasadzie nie ma znaczenia, czy dziewczynka robiła to świadomie czy nie, kluczem tutaj jest bowiem jej wejście w rolę.

Dla niektórych dzieci modlitwa jest formą proszenia Boga o coś, na co nie mają wpływu. Przykładem może być kolejna wypowiedź chłopca:

*Mateusz: Gdybym Boga poprosił, toby mógł mi pomóc w pracy domowej.*

*Prowadząca: A poprosiłeś Go kiedyś?*

*M: Nie, bo akurat jestem jednym z najlepszych z klasy.*

*P: A o co prosiłeś Boga?*

*M: Mam raka, mama powiedziała, żebym się nie martwił, bo kosztował dwadzieścia złotych i jak zginie, to kupi następnego, a miało być czyszczenie filtrów. Poprosiłem wtedy Pana Boga, żeby nie zginął, i żyje do teraz, a już minął jakiś miesiąc (Mateusz, szkoła publiczna, 9 lat).*

Z tej perspektywy bardzo ważnym zadaniem dla osoby prowadzącej wywiad jest dopytywanie dziecka o własne doświadczenia, gdyż na początku chłopiec powiedział, o co ogólnie można prosić Boga. Dopiero po ukierunkowaniu go na własne doświadczenia uszczegółowił odpowiedź.

Wypowiedzi niektórych dzieci świadczą o dużej ich dojrzałości, wykraczającej poza aktualne dziecięce możliwości. Świadczy to o podejmowaniu przez nie głębszego dialogu z Bogiem, czego przykładem może być fragment wywiadu z Hanną:

Hanna: *Można Pana Boga prosić, ale nie zawsze Pan Bóg to daje, bo często Pan Bóg mówi: „Nie, ja Ci dam coś lepszego niż to”. Chciałam kiedyś dostać taką lalkę, ale Pan Bóg powiedział, że dostanę coś lepszego i rzeczywiście dostałam coś lepszego, dostałam taki piękny, piękny breloczek przepiękny.*

Prowadząca: *O co można jeszcze poprosić?*

H: *O wiele różnych rzeczy, o dom, samochód, o rodzinę, ludzie najbardziej chcą przedmioty, a najfajniejsze są cechy. Jak się Pana Boga prosi o cechy jakąś.*

P: *Jaką cechę?*

H: *W Biblii chyba Salomon poprosił o cechę mądrości, Pan Bóg się bardzo z tego ucieszył, że nie chciał żadnego bogactwa.*

P: *A dlaczego myślisz, że prośba o cechę jest lepsza niż o rzecz?*

H: *Ponieważ przez cechy można wiele dostać. Na przykład jeśli się pomodlisz do Pana Boga, że chcesz mieć na przykład psa, to nie zawsze to wychodzi, ale jak już na przykład będziesz miała umiejętność malowania. to możesz na to zapracować (Hanna, szkoła ekumeniczna, 10 lat).*

Wypowiedź tę można usytuować w kontekście pojęcia kompetencji kluczowych, o których pisał Zbigniew Marek (2014). W kontekście miejsca religii w edukacji odnosił je do jednego z filarów edukacji wyrażanego sformułowaniem „uczyć się, aby działać” (Marek, 2014, s. 107–113). Filar ten dotyczy rozwijania u dzieci pewnych umiejętności, a nie samej wiedzy. Kompetencje odnoszą się właśnie do tego, o czym powiedziała dziewczynka: do umiejętności radzenia sobie z wyzwaniami. Zamiast prosić o konkretne rzeczy materialne, można starać się o pewne umiejętności, które pomogą w zdobywaniu tych i innych rzeczy.

Niektóre dzieci mówiły o warunku wiary, jaki trzeba spełnić, aby prośba, którą kieruje się do Boga, została wysłuchana. Jedna dziewczynka ujęła to w ten sposób:

*O różne rzeczy można poprosić, ale nie wszystkie mogą zadziałać, bo trzeba się modlić z wiarą, że tak się stanie (Karolina, szkoła ekumeniczna, 8 lat).*

Wiara stanowi ważny element w życiu dziewczynki, pozwala jej bowiem na budowanie osobowych relacji z Bogiem poprzez kierowanie do Niego modlitw.

Celem tego rozdziału była próba odpowiedzi na pytanie, co zawiera w sobie kategoria dziecięcej sfery religijności. W ramach tego problemu badawczego utworzono pytania szczegółowe:

- Jak dzieci opisują świat relacji Boga z ludźmi i ludzi z Bogiem?
- Jakie są sposoby dziecięcego kontaktu z Bogiem?
- Jakie są źródła dziecięcej wiedzy o Bogu?

Z wymienionych pytań wyłoniono cel poszukiwań badawczych, którym była nie weryfikacja wiedzy dzieci na temat religii czy religijności, ale poznanie, jaka jest ich religijność i w jaki sposób o niej mówią. Gdy było to możliwe, starano się ustalić, z jakich doświadczeń czerpią dzieci.

Następnie podjęto próbę podsumowania dwóch pierwszych szczegółowych problemów badawczych.

1. Na podstawie badań można wyodrębnić kilka światów interakcyjności opisywanych przez dzieci: relacji, wpływów oraz wspólne. Pierwszy to relacja Boga do ludzi. Według większości badanych dzieci Bóg tworzy wokół siebie jakąś rodzinę, najczęściej poprzez traktowanie wszystkich ludzi na ziemi jako swoich dzieci. Okazuje również miłość i przyjaźń wobec swojego stworzenia. Dzieci argumentowały to zazwyczaj językiem pochodzącym z zasobów więzi międzyludzkich, natomiast mówiąc o miłości, nawiązywały w wypowiedziach do rodziców. Wypowiadając się o przyjaźni, odwoływały się najczęściej do relacji rówieśniczej. W wypowiedziach dzieci dominowała relacja pomocniczości Boga względem ludzi. Drugi opisywany świat to relacje ludzi do Boga. Jednym z czołowych sposobów nawiązywania relacji z Bogiem jest według dzieci okazywanie Mu miłości. W wypowiedziach pojawiło się również uczucie lęku, jednak było one jednostkowe.
2. Druga opisywana w prezentowanym rozdziale kategoria to świat komunikacji. Z wypowiedzi dzieci na temat sposobów komunikowania z Bogiem można wyłonić trzy sposoby: zadowolenie Boga, dotyk oraz modlitwę. Według dzieci są różne metody, aby wywołać zadowolenie u Boga. Poprzez dobre uczynki, posłuszeństwo, wypełnianie nakazów wynikających z Dekalogu, powstrzymywanie się od grzechu oraz spowiadanie się nawiązuje się kontakt z Bogiem. Drugim sposobem kontaktu z Bogiem jest dotyk – z powodu różnorodności pomysłów dzieci również w tym przypadku wyróżniono jego typy. W swoich wypowiedziach dzieci wykazywały tendencję do rozumienia nieba jako miejsca, w którym można dotknąć Boga. W dalszej kolejności jako sposoby dotknięcia Boga dzieci wymieniały obrazy i komunie świętą. Pojawiały się również opinie, że dotyk Boga to domena wybranych lub że w ogóle nie ma takiej możliwości. Ostatnią i najważniejszą według dzieci drogą kontaktu z Bogiem jest modlitwa. Rozmówcy wyróżnili ich trzy rodzaje: podziękowania, prośby, przeproszenia. Z punktu widzenia istotności modlitwy w życiu za najważniejszą dzieci uważają modlitwę prośby, choć zależne bywa to od tego, jakie doświadczenia mają dzieci w tej sferze. Uwidoczniało się to w takich sformułowaniach: *zazwyczaj w domu modlimy się...*, *w kościele ostatnio...* Ważnym aspektem było pojawienie się w wypowiedziach dzieci pojęcia umiejętności. Dzieci modlą się o umiejętności, pomagają one bowiem w zdobywaniu rzeczy materialnych bądź niematerialnych.

## **Rozdział VII**

# **Dziecięce podłoża religijności**

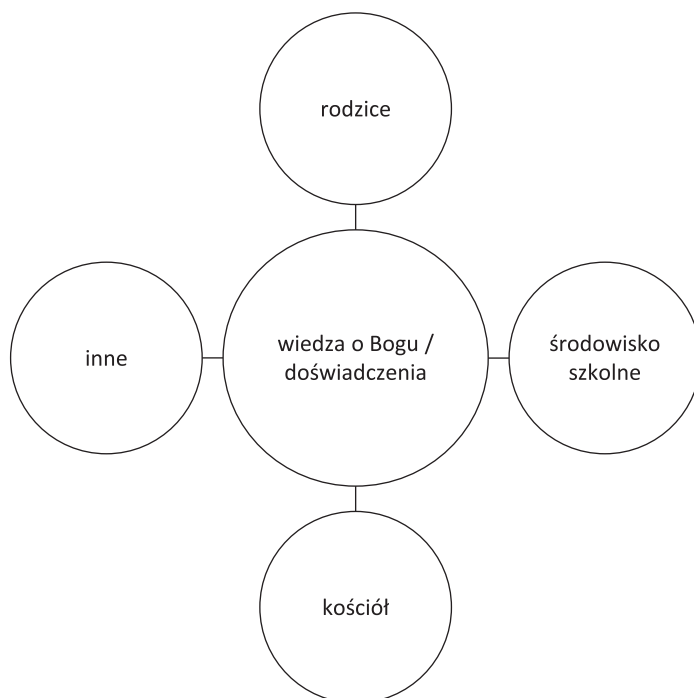
# 1. Światy genealogii – źródła dziecięcej wiedzy

Światy genealogii rozumiane jako źródła dziecięcej wiedzy o Bogu stanowią obiecujący temat badawczy. Źródła te są różnie nazywane: polem wspólnoty osób wierzących (Gross, 2005); więzią ze wspólnotą osób wierzących (Walesa, 2005); szeroko rozumianymi wpływami (Grom, 2009). Różnice w nazewnictwie pochodzą od przyjętej perspektywy naukowo-badawczej. Słowo „genealogia” definiowane jest przez *Słownik języka polskiego PWN* jako: „1) historia rodu, pisana albo zachowana w tradycji ustnej; 2) dział historii badający stosunki pokrewieństwa między ludźmi oraz ustalający daty narodzin, ślubów i zgonów; 3) historia lub pochodzenie czegoś” (Sobol, 2010, s. 226). W prezentowanej rozprawie pojęcie genealogii rozumiane jest jako „pochodzenie czegoś”, szczegółowo: jako pochodzenie wiedzy o Bogu. W pierwszej kolejności omówione zostanie różnicowanie źródeł wiedzy o Bogu u dzieci ze względu na uczęszczanie do różnych szkół. W drugiej kolejności uszczegółowione zostanie jedno źródło wiedzy o Bogu – rodzice.

## 1.1. Pochodzenie wiedzy o Bogu

Dzieci czerpią wiedzę o Bogu z doświadczeń i wiedzy uzyskanej w domu, szkole i w ramach praktyk religijnych. Ilekroć dzieci mówiły o kościele, tylekroć rozumiały przez to księdza lub ogólnie przestrzeń świętą, w której mówi się o Bogu. Na uwagę zasługuje również fakt, że tylko dwoje dzieci spośród wszystkich wskazało kościół lub szkołkę jako jedyne miejsce, w którym dowiadują się o Bogu.

Z analizy tabeli 5 wynikają pewne fenomeny różnicy pomiędzy dziećmi z różnych szkół. Dzieci ze szkoły ekumenicznej najczęściej opowiadały, że o Bogu dowiadują się zewsząd, wymieniały: szkołę, szkołkę lub kościół, rodziców, dziadków, członków rodziny, koleżanki i kolegów. Jedna dziewczynka ze szkoły ekumenicznej powiedziała, że o Bogu dowiaduje się przez sen, kiedy

**Wykres 2.** Pochodzenie wiedzy o Bogu

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 5.** Pochodzenie wiedzy o Bogu

Wiedza o Bogu	Liczba dzieci	Ekumeniczne	Katolicka	Publiczna
Szkoła	16	x	6	10
Dom	12	3	6	3
Dom i szkoła	17	5	9	3
Kościół/szkółka	4	x	4	x
Kościół/szkółka i szkoła	10	3	2	5
Kościół/szkółka i dom	4	1	3	x
Wszędzie/wszyscy	19	10	6	3

Źródło: opracowanie własne.

sam Bóg do niej przemawia. U dzieci ze szkoły ekumenicznej pojawiały się często wypowiedzi, że dowiadują się o Bogu z Biblii, ale zawsze dodawały, że czytają im ją rodzice, dziadkowie lub ogólnie nauczyciele:

*Warto poznać Boga, są różne wersety, które mówią o królestwie, nie tylko jak się pomaga innym, to jest się szczęśliwym, są nawet wersety: więcej szczęścia jest w dawaniu aniżeli w braniu. Nie wiem, co jeszcze dodać, bo mógłbym tak ciągnąć przez cały dzień, ponieważ no w Biblii wersetów jest dostatek, dla każdego wystarczy (Jan, szkoła ekumeniczna, 10 lat).*

U dzieci uczęszczających do szkoły katolickiej odpowiedzi na temat źródeł wiedzy o Bogu rozkładały się równomiernie, nie zaobserwowano jakiejś konkretnej tendencji. Duży wpływ na dzieci miała w tej szkole katechetka. Prawie w każdym wywiadzie padało jej imię wraz z jej pozytywnymi cechami osobowości. Bardzo często również była ona postrzegana jako najlepsza nauczycielka w szkole. Dla dzieci na pewno była autorytetem. Trudno jest jednoznacznie określić, z czego to wynikało, gdyż w oczach jednych dzieci jest ona wzorem, ponieważ na lekcji dużo się śpiewa i nie rozwiązuje żadnych zadań. Dla innych jest najlepszą nauczycielką, ponieważ rozwiązują dużo zadań i nie muszą śpiewać. Dla jeszcze innej grupy jest autorytetem, gdyż słucha zawsze, jak dzieci o coś pytają. Według ostatnich na podziw zasługuje fakt, że na religii wykonują dużo prac plastycznych i oglądają filmy. Na pierwszy rzut oka te różnice i sprzeczności wykluczają się wzajemnie, jednak przypuszcza się, że pani od religii, która dla wszystkich dzieci jest autorytetem, ma istotną dzisiaj cechę katechety, który potrafi odpowiadać na potrzeby wszystkich dzieci, równoważąc metody pracy w sposób idealny, dopasowując zajęcia do indywidualnych potrzeb. Przy tym wszystkim jest życzliwa, słucha dzieci i jak okazało się później, często dzieli dzieci na grupy, w których każdy może robić poszczególne zadania według własnych potrzeb.

Dzieci ze szkoły publicznej dowiadywały się o Bogu głównie w szkole. Kościół jako źródło wiedzy o Bogu pojawił się tylko u trójki dzieci, co wynika z uczęszczania przez nie na mało atrakcyjne dla nich msze święte, o czym same mówią w wywiadach. Jeśli więc kościół, o którym traktować będzie kolejny rozdział, nie stanowi dla dzieci czegoś dobrego lub w ogóle do niego nie uczęszczają, to trudno mówić o pochodzeniu wiedzy o Bogu z kościoła. W wypowiedziach zatem jako główne medium przekazywania wiedzy o Bogu dominowała szkoła. Kilkoro dzieci wspominało również rodziców, a w wypowiedziach dwojga dzieci pojawili się dziadkowie.

## 1.2. Rodzice jako źródło dziecięcej wiedzy o Bogu

Kategoria rodziców jako źródeł dziecięcej wiedzy o Bogu powstała na podstawie odpowiedzi dzieci na pytanie: „Czy Bóg podobny jest do rodziców?”. Obraz Boga często odzwierciedla relacje rodzinne panujące w domu, Bóg jest dla dzieci ideałem takich relacji. Dzieci porównują Boga do mamy, taty lub obojga rodziców. Doświadczenia domowe determinują możliwość widzenia w rodzicach obrazu Boga. Doświadczenie ze strony rodziców dobra i pomocy pozwala dzieciom na przyznanie rodzicom podobieństwa do Boga. Zagadnienie związku pomiędzy Bogiem a rodzicami można powiązać z psychologiczną teorią relacji z obiektem, która koncepcję wychowania sytuuje wokół emocjonalnego fundamentu wiary, traktując rodzinę jako podstawowe środowisko socjalizacji religijnej (Kernberg, 1981; Kutter, 1982; Mitchell, 1989; Rizzuto, 1991; Thierfelder, 1998; Wulff, 1999).

### Powody, dla których Bóg podobny jest do rodziców

Dzieci, które widzą podobieństwo Boga do rodziców, upatrują tego podobieństwa w sposobach zachowania, postawach lub nastawieniach. Podobieństwo wynika również z funkcji, jaką pełnią rodzice, szczególnie tata w zestawieniu z Bogiem jako ojcem lub mama jako opiekunka ogniska domowego.

Dzieci ze szkoły publicznej w różnych pytaniach często nawiązywały do pojęcia grzeczności, taka tendencja ujawniła się w pytaniu o podobieństwo Boga i rodziców. Jeden chłopiec stwierdził, że rodzice są bardziej grzeczni od niego, więc są podobni do Boga (Filip, szkoła publiczna, 7 lat). Te dziecięce wypowiedzi umieszczone w tabeli 6 świadczą o tym, jakie znaczenie mają postawy rodziców i jak wpływają one na dziecięcy obraz Boga. Co warte jest podkreślenia, posiadając wyidealizowany obraz Boga, dzieci porównują Go w jakimś stopniu do obrazu rodziców, a nie odwrotnie. Zgodnie z tym to Bogu przypisywane są takie przymioty, jak: wszechmoc, świętość, nieśmiertelność czy wszechwiedza. Rodzice w oczach dzieci cechują się pewnym podobieństwem do Boga szczególnie w sferze szeroko pojętej troski i opieki. Natomiast tylko Bóg jest idealny, a rodzice mogą co najwyżej dążyć do tego, by być dobrym. Z wypowiedzi dzieci wynika, że rodzice odgrywają w ich życiu ważną rolę. Ich zadanie jest jasno określone, głównie mają bowiem kochać, troszczyć się, opiekować i być dobrym dla swojego potomstwa.

W oczach dzieci zagadnienie podobieństwa Boga do rodziców było trudne, pierwsze skojarzenia skłaniają ich bowiem ku wyglądowi zewnętrznemu. Dopiero po zadaniu pytań pomocniczych dzieci potrafiły wymienić obszary podobieństwa. W rozumieniu niektórych dzieci podobieństwa pozostawały zależne od sytuacji, o czym świadczy kolejna wypowiedź chłopca:



*Czasami, kiedy są modlą, ale mój tata nie ma dużo włosów. Kiedy się złoścą albo kłóć, to już przestają być podobni. Bóg kiedyś jak był człowiekiem, też się złościł, jak ludzie z kościoła zrobili targowisko, ale teraz już się nie złości, przynajmniej mniej, tak myślę. W sumie to tylko wtedy, kiedy grzeszymy. Rodzice częściej się złoścą i to nie jest dobre (Mikołaj, szkoła katolicka, 9 lat).*

**Tabela 6. Bóg jest podobny do rodziców**

Lp.	Imię	Wiek	Rodzaj szkoły	Bóg jest podobny do rodziców
1.	Aleksandra	8 lat	katolicka	<i>Bóg jest naszym Ojcem też i tata jest naszym ojcem i to jest to samo. Tylko że Bóg to On nie jest, że widzimy Go, że na przykład zaprosimy na lody, tylko patrzemy na naszego wyszywanego tatę</i>
2.	Weronika	8 lat	katolicka	<i>Trochę w charakterze do mojej mamy, moja mama lubi pomagać i jest miła, prawie zawsze chodzi z nią do kościoła</i>
3.	Maciej	8 lat	katolicka	<i>Rodziców też słuchać trzeba, jak Boga trzeba słuchać</i>
4.	Zofia	8 lat	katolicka	<i>Bóg podobny jest do mojej mamy, bo moja mama tak jak On wszystkim pomaga, ale najbardziej mi i mojemu bratu</i>
5.	Martyna	9 lat	katolicka	<i>Bóg się modli, moi rodzice też się modlą, Bóg pomagał ludziom, rodzice też pomagają, bo nam dają pieniążki na składkę. Myślę, że czynnościami są podobni. Bóg śpiewał takie kościelne psalmy, no i moi rodzice też śpiewają i czytają Biblię w kościele</i>
6.	Anna	8 lat	katolicka	<i>Rodzice tak jak Bóg opiekują się mną</i>
7.	Ignacy	7 lat	katolicka	<i>Starają się, żebym ja dobrze robił, wierzył w Pana Boga, no i kochają mnie jak Bóg</i>
8.	Aleksandra	7 lat	publiczna	<i>Bóg jest dobry i spełnia życzenia tak jak rodzice</i>
9.	Wiktoria	7 lat	publiczna	<i>Kochają i dbają o mnie tak jak Bóg. Mama zabiera mnie na pizzę, a u taty byłam kiedyś w Londynie</i>
10.	Natalia	7 lat	publiczna	<i>Kochają nas, robią nam jedzenie, ubierają i kupują. Mama jest bardziej podobna do Boga, bo tata zajmuje się tylko komputerem</i>
11.	Alina	9 lat	katolicka	<i>Możemy im ufać i mówić wszystko, co się stało albo czy dobrze się czujemy, albo czy czegoś potrzebujemy, no i dają nam żywnienie i dobre życie</i>

Lp.	Imię	Wiek	Rodzaj szkoły	Bóg jest podobny do rodziców
12	Hanna	9 lat	ekumeniczna	<i>Nie mówią brzydkich słów jak Pan Bóg, miłują się nad poszkodowanymi i współczują każdemu, i się każdym opiekują, jak ktoś jest smutny</i>
13.	Milena	8 lat	ekumeniczna	<i>Mama robi zawsze rano, ale to bardzo rano, o 7 albo o 6 rano takie fryzury ładne. Mój tata jest bardzo dobry i może mi bardzo ufać i tatuś może zawsze być taki jak Bóg, ale nie taki doskonały</i>
14.	Adam	8 lat	katolicka	<i>Bóg i rodzice uczą nas religii</i>
15.	Amelia	8 lat	katolicka	<i>Bóg mnie wychowuje i rodzice też mnie wychowują, Bóg mnie uczy, jak być dobra i rodzice mnie też uczą, jak być dobra</i>
16.	Dawid	8 lat	katolicka	<i>Są podobni w tym, że mnie kochają i jak coś zbroję, to też mnie kochają i są zawsze dobrzy</i>

Źródło: opracowanie własne.

## Powody, dla których Bóg nie jest podobny do rodziców

Dzieci podały kilka przyczyn braku podobieństwa rodziców do Boga. Różnice występujące między Bogiem a rodzicami wynikały z przypisywania Bogu wszechobecności i wszechmocności. Różnice są widoczne również w zachowaniu. Z wypowiedzi niektórych dzieci wyłonił się obraz rodziców, którzy w przeciwieństwie do Boga popełniają błędy. Do tych błędów dzieci zaliczają między innymi: krzyczenie, klapsy i grzechy.

Blisko w jednej trzeciej przypadków można było zaobserwować u dzieci tendencję do wykazywania braku podobieństw Boga do rodziców. Niektóre dzieci nie potrafiły wyjaśnić, dlaczego Bóg nie jest podobny do rodziców. W takich sytuacjach najczęstszymi odpowiedziami były: *bo nie* oraz *nie wiem* lub *nie wiem, jak wygląda Bóg, więc nie wiadomo, czy są podobni*. Głównymi argumentami optującymi za brakiem podobieństwa było doświadczenie ułomności rodziców, wynikające z codzienności, takie jak: karanie dzieci, niezajmowanie się nimi, kłótnie, złość oraz różnego rodzaju inne ograniczenia natury ludzkiej.

**Tabela 7. Bóg nie jest podobny do rodziców**

Lp.	Imię	Wiek	Rodzaj szkoły	Bóg nie jest podobny do rodziców
1.	Filip	9 lat	katolicka	<i>Nie jest podobny. Denerwuje mnie, jak się cały czas spóźniamy do kościoła, no bo zawsze musimy czekać na moją siostrę. Mówiliśmy jej, że ma się szykować dzień wcześniej, ale jakoś to nie podziałało</i>
2.	Tomasz	8 lat	katolicka	<i>No nie, bo oni nic nie robią tak jak Bóg. Bóg patrzy wszędzie, stwarza, robi czary, podpowiada na sprawdzianach, a rodzice tego nie robią</i>
3.	Lee	7 lat	publiczna	<i>Nie są Bogiem i nie są królami</i>
4.	Alicja	7 lat	publiczna	<i>Nie są podobni, bo krzyczą na nas. Jeszcze tata ciągle pracuje na komputerze, a Bóg tego nie robi, a mama sprząta albo czyta książki, Bóg też tego nie robi. Bóg zazwyczaj opiekuje się nami wszystkimi</i>
5.	Marika	8 lat	publiczna	<i>Bóg podobny jest do taty, bo też ma brodę i w ubraniu czasem jest podobny. W zachowaniu nie jest podobny</i>
6.	Antonina	8 lat	publiczna	<i>Tata jest podobny, ale mama tak średnio. Mama bardzo dużo krzyczy i daje mi klapsy, a tata po prostu jest miły i grzeczny</i>
7.	Ela	10 lat	ekumeniczna	<i>Nie są do Niego podobni, są stworzeni na Jego obraz, ale podobni do Niego nie są, jak każdy grzeszą i potem przepraszają się</i>
8.	Piotr	9 lat	ekumeniczna	<i>Nie mają takiej mocy jak Bóg</i>
9.	Dominik	9 lat	ekumeniczna	<i>Na pewno chcą być podobni do Boga, na pewno chcą jakby iść do Boga, ale nikt nie jest taki sam jak Bóg, bo gdyby, założmy, no człowiek to może być, ale gdyby Bóg zrobił lepszego od siebie, to on by rządził Bogiem tak naprawdę. Człowiek może zrobić lepszą maszynę od siebie, ale ta maszyna nie będzie lepsza od Boga, bo zawsze ktoś jest na wyższym stopniu</i>
10.	Kornelia	8 lat	ekumeniczna	<i>Oni nie mogą robić to, co On, oni nie mogą tak wszystkich przepraszać, nie mogą wszystkich tak bardzo lubić i oni nie mogą jakby robić wszystko, nie mają takich sił, co Bóg</i>
11.	Eliasz	8 lat	druga ekumeniczna	<i>Bóg nie jest podobny do moich rodziców, bo moi rodzice nie są aż tak łagodni, bo kiedy tata się zezłości, to wtedy daje klapsa, a Pan Jezus tak nie robi. A poza tym Pan Jezus różni się tym, że nie popełnił żadnego błędu ani żadnego grzechu, a moi rodzice popełnili</i>
12.	Janek	9 lat	druga ekumeniczna	<i>Nie są podobni, bo Bóg jest lepszy w taki pewien sposób</i>

Źródło: opracowanie własne.

## 2. Światy kontekstualizacji w religijności dziecka

Dziecięce światy kontekstualizacji to kategoria, która powstała na podstawie odpowiedzi dzieci na pytanie o istotność Boga oraz pytanie o rozumienie pojęcia kościoła. W obu zakresach widać pewne tendencje w wypowiedziach, które przyporządkowano jako wspólne, ale również takie, które różnicują dzieci zarówno w obrębie jednej wspólnoty, jak i pomiędzy różnymi wspólnotami. Światy kontekstualizacji to pewne obszary, którym dzieci przypisują istotność. Możemy rozumieć ją jako jakieś znaczenie, któremu dzieci nadają pewną wartość.

### 2.1. Istotność Boga w oczach dzieci z różnych szkół

Z wypowiedzi dzieci wynika, że Bóg potrzebny jest do powstawania i utrzymywania istnienia na ziemi oraz do utrzymania w ludziach dobroci. Potrzebny jest również w zwykłych, codziennych sprawach, ważnych dla dzieci, takich jak nauka czy sport.

W tabeli 8 zaprezentowano wypowiedzi dzieci na temat powodów, dla których Bóg jest potrzebny. Pierwszy dotyczy tego, że Bóg jest konieczny jako byt

**Tabela 8. Potrzebowanie Boga**

Potrzebowanie Boga	Ekumeniczne	Katolicka	Publiczna
Do życia/z faktu stworzenia	2	12	3
Do przezwyciężenia strachu	x	2	1
Do wysłuchiwanie modlitw	2	6	4
Do codziennych czynności	13	4	3
Do bycia grzecznym/do przebaczenia grzechów	1	3	4
Jest potrzebny, ale nie wiadomo do czego	x	2	8

Źródło: opracowanie własne.

konieczny, od którego powstał świat i dzięki któremu istnieje świat. Podczas analizy tego zagadnienia warto przyjrzeć się narracji chłopca:

Prowadząca: *W czym jeszcze jest Ci potrzebny?*

Ignacy: *W życiu, Bóg jest mi potrzebny w życiu, bo On nie słucha tej modlitwy, Maryja mu jakby wysyła to, co ja powiedziałem, pani od naszej religii, pani nam powiedziała, Maryja to słucha i mówi to Jezusowi, ale chyba tak nie jest, że Jezus nie słucha.*

P: *Dlaczego?*

I: *No bo jak modłę się do Jezusa, to noszę, no to przecież Bóg widzi wszystko, to też widzi mnie modlącego się do Niego, więc chyba pani od religii źle mówiła (Ignacy, szkoła katolicka, 7 lat).*

Cytowana wypowiedź Ignacego na temat potrzebowania Boga jest bardzo znamieną. W jej trakcie chłopiec uświadomił sobie, że dotychczasowa wiedza o Bogu jako o kimś, do kogo modlitwy dochodzą za pośrednictwem Maryi, wydaje mu się nierealna. Z wszechmocy Boga wywnioskował, że Jezus nie potrzebuje nikogo do otrzymywania informacji o tym, kto zwraca się do Niego z modlitwą. Chłopiec podważył więc to, czego dowiedział się na religii. Wypowiedź ta dowodzi tego, że dzieci mogą kreować swoją wiedzę o Bogu. Ten mechanizm u dzieci można pobudzać poprzez umiejętne zadawanie pytań i kierowanie rozmową mającą na celu odkrywanie religijności przez same dzieci.

W drugiej kategorii Bóg ukazuje się jako osoba potrzebna do przezwyciężenia strachu: *przed ciemnością* (Franek, szkoła katolicka, 10 lat); *przed błędem* (Aleksandra, szkoła publiczna, 7 lat). Wypowiedź: *Bóg chroni świat przed błędem* to cytat z tego, czego dziewczynka nauczyła się na religii. Sentencja pochodzi z podręcznika, dziewczynka nie umiała jej wytłumaczyć, tylko przyznała, że to dobra odpowiedź. Zdecydowanie nastąpił tutaj mechanizm bezrefleksyjnej socjalizacji religijnej, gdyż z jednej strony zdanie wypowiedziane przez dziecko było zupełnie poza jego możliwościami poznawczymi, z drugiej natomiast było wymagane przez nauczyciela. W tej kategorii znalazł się również strach przed innymi dziećmi. Jedna dziewczynka powiedziała, że Bóg pomaga jej przezwyciężyć strach, kiedy ktoś chce ją pobić (Alicja, szkoła publiczna, 8 lat). Bóg również pomaga przetrwać w nocy, kiedy śnią się koszmary (Artur, szkoła publiczna, 8 lat). Bóg potrzebny jest do wysłuchiwania modlitw i spełniania prośb dzieci. Dzieci potrafią wyartykułować konkretne przykłady sytuacji, w których Bóg jest im potrzebny.

Czwarta kategoria powstała z wypowiedzi dzieci, dla których Bóg potrzebny jest w każdej czynności życiowej, takiej jak nauka w szkole czy rozwijanie umiejętności sportowych. Do tej kategorii przyporządkowano również wypowiedzi dzieci, które uważały, że Bóg jest potrzebny do wszystkiego. Dzieci przyznają, że Bóg sprawia, iż wszystkie te czynności przychodzą im łatwiej:

*Gdyby Bóg mi nie pomógł, to dłużej by mnie bolało (Piotr, szkoła katolicka, 9 lat).*

*Może bym się nauczył, ale nie tak dobrze (Patrycja, szkoła katolicka, 8 lat).*

*Czasami jest tak, że tata krzyczy na mnie i denerwuje się na mnie trzy dni, czasami dwa się kiedyś na mnie denerwował z mamą. Cały czas mi mówił, cały czas tak krzyczał na mnie po szkole, przed szkołą i no mówił, że jestem, mówił mi brzydkie słowa. Bóg mi tak pomógł, że już tak nie robi (Ignacy, szkoła katolicka, 7 lat).*

Przytoczony cytat z wypowiedzi Ignacego o konflikcie z rodzicami, oparty na doświadczeniu poczucia krzywdy przede wszystkim ze strony ojca, wprowadza wiele ważnych aspektów tego konfliktu. Chłopiec opisuje szczegółowo listę krzywd doświadczonych ze strony rodziców, takich jak krzyki, zdenerwowanie, brzydkie słowa. Wypowiedź zamyka wprowadzenie w narrację postaci Boga, który według Ignacego pomógł chłopcu. Dzięki pomocy Boga, ojciec *już tak nie robi* – jak dowiadujemy się od autora opowieści.

W innych wypowiedziach widać różne wersje pomocy Boga:

*Doradza i daje tak odwagę, że mogę spróbować innych różnych rzeczy i w tym mi jest potrzebny (Mateusz, szkoła ekumeniczna, 10 lat).*

*Do wszystkiego jest nam potrzebny, jest tak jakby naszym życiem (Jan, szkoła ekumeniczna, 10 lat).*

*Daje mi wszystko, jedzenie, rodziców, braci, cierpliwości daje bardzo dużo, jeszcze myślę, że jest mi potrzebny, żeby przestała być wojna na Ukrainie (Kornelia, szkoła ekumeniczna, 8 lat).*

W cytowanych fragmentach wypowiedzi dzieci pomoc Boga doświadczana jest w czasie teraźniejszym, ale również oczekiwana w czasie przyszłym: *żeby przestała być wojna na Ukrainie* – jak informuje Kornelia.

Prowadząca: *Czy Bóg Ci jest potrzebny?*

Maria: *Tak. Do różnych rzeczy, na przykład jak mam trudną sytuację.*

P: *Jaką sytuację?*

M: *Jak już nie mam pieniędzy na jedzenie albo moi rodzice nie mają i wtedy ktoś wysłała nam pieniądze na konto albo przynosi nam jedzenie, bo jest poruszony Panem Bogiem. Kiedyś miałam taką, taką sytuację, kiedy moi rodzice już nie mieli nic na kilka dni już pieniędzy, tylko zostało nam jedzenie, które się kończyło i przyjechały do nas i babcia nam wysłała pieniądze na konto i mieliśmy co jeść (Maria, szkoła ekumeniczna, 10 lat).*

Konstruowanie takich wypowiedzi jak cytowane dotyczyło tylko dzieci ze szkół ekumenicznych, w których kładzie się duży nacisk na troszczenie się o potrzeby innych. W związku z tym organizuje się godziny biblijne, aby dzieci miały dużo okazji do wyrażania współczucia. Odbywa się to również na lekcjach o charakterze misyjnym (Bednarz, 2013, s. 43).

Bycie grzecznym wynika z potrzeby posłuszeństwa wobec dorosłych, potrzeba ta powstaje u dzieci, które starają się podporządkować rodzicom i nauczycielom. Z grzecznością dzieci łączyły również rozpoznanie tego, co jest dobre, a co złe. W tej sytuacji Bóg jest im potrzebny po to, aby pomagał im

postępować dobrze, gdyż rodzice wciąż powtarzają im, że mają być grzeczni. Jedna dziewczynka użyła wyrażenia:

*Bóg jest potrzebny, żeby mną sterował* (Patrycja, szkoła publiczna, 8 lat).

Na prośbę o wytłumaczenie, czym jest sterowanie przez Boga, odpowiedziała, że wskazuje, co ma robić. Rozpoznawanie tego, co należy robić, jest dla wielu dzieci ważną umiejętnością, gdyż pozwala na utrzymywanie dobrych relacji z ludźmi i na pomaganie tym, którzy tego potrzebują. Świadczyć to może o zewnątrzsterownym charakterze dzieci socjalizowanych religijnie.

Wypowiedzi wszystkich dzieci na temat potrzeby Boga można zanalizować według dwóch fenomenów: regularności i różnicy, podobnie jak miało to miejsce przy analizie wcześniejszych kategorii. Z jednej strony w każdej szkole występuje pewna tendencja do regularności, dzieci rozpatrują te same pytania w podobny sposób, a z drugiej strony pojawiają się różnice, w przypadku każdego zagadnienia znajdowały się bowiem dzieci, których wypowiedzi nie wpisywały się w główny nurt opinii. Podczas dokładnej analizy tabeli 8 można zauważyć kilka tendencji charakterystycznych dla konkretnych środowisk:

- 1) W grupie dzieci ze szkoły ekumenicznej dostrzeżono tendencję do potrzebowania Boga w codziennych czynnościach, głównie wynikających z bycia Boga przy dzieciach, jak i posyłania ludzi, którzy pomagają w trudnych sytuacjach. Wypowiedzi różniące się znacząco od pozostałych są nieliczne i uznać je można za uzupełnienie opinii dominujących. Na uwagę zasługuje również fakt, że każde dziecko potrafiło uzasadnić, dlaczego Bóg jest konieczny, co więcej, każda wypowiedź była uzupełniana o konkretny przykład sytuacji, w której dzieci same uczestniczyły. Z tej kategorii wyłania się obraz Boga, który jest bliski każdemu człowiekowi, który ma realny wpływ na życie człowieka.
- 2) W grupie dzieci ze szkoły katolickiej dostrzeżono tendencję do uznawania potrzeby istnienia Boga wynikającej z faktu stworzenia. Przypuszcza się, że tendencja ta powstała poprzez celowe uświadamianie dzieci, że Bóg jest bytem koniecznym: stworzył bowiem świat i go podtrzymuje. W wyniku tych zabiegów dokonywanych przez dorosłych Bóg jest zdaniem dzieci potrzebny, ponieważ stworzył świat. Nie wyklucza to również innych powodów potrzebowania Boga, ten jednak jest dla nich najistotniejszy. Tendencja ta kreuje obraz Boga z jednej strony jako bliskiego człowiekowi, z drugiej – absolutnie wyższego od ludzi będących jego stworzeniem.
- 3) U dzieci ze szkoły publicznej wszystkie kategorie (z faktu stworzenia, przewyciężenia strachu, wysłuchiwanie modlitw, codziennych czynności, bycia grzecznym) oprócz drugiej, dotyczącej przewyciężenia strachu, rozkładały się równomiernie. Wart podkreślenia jest również fakt,

że więcej niż połowa dzieci z tej szkoły nie umiała określić powodów potrzeby istnienia Boga, choć uznały wcześniej, że jest On potrzebny. Przypuszcza się zatem, że wynik ten zależy od ich przeżyć. Wewnętrzna potrzeba Boga w konkretnych czynnościach i sytuacjach bazuje na wcześniejszych doświadczeniach egzystencjalnych, w których powstała i została wzmocniona przez osoby z otoczenia. Środowisko wychowawcze być może nie sprzyja utrwalaniu wewnętrznej świadomości o konieczności interwencji Boga w codzienności ich życia.

## 2.2. Kościół jako przestrzeń praktyk religijnych

Pojęcie kościoła zostało skategoryzowane jako druga przestrzeń kontekstualna, w której dzieci wyrażają swoją religijność. Kościół jest tutaj rozumiany jako miejsce i budynek, ale również jako przestrzeń relacji międzyludzkiej. W wypowiedziach dzieci kościół występuje najczęściej jako miejsce modlitwy i praktyk religijnych. Dzieci odnoszą się do tego miejsca pozytywnie i negatywnie. Zależność ta wynika z dziecięcego przypisywania miejscu indywidualnej atrakcyjności bądź jej braku. Kilka wypowiedzi dzieci dotyczy rozumienia kościoła jako przestrzeni relacji międzyludzkiej, a konkretnie wspólnoty ludzi wierzących.

Dzieci definiują kościół jako budynek modlitewny i wspólnotę ludzi, dom Boga, dom modlitwy, miejsce, w którym można o coś poprosić Boga, miejsce, w którym zbierają się chrześcijanie. Kościół przypomina dzieciom wygląd pałacu, ogromnego budynku. Większość dzieci lubi chodzić do kościoła wtedy, kiedy mogą brać czynny udział w nabożeństwach czy szkółce niedzielnej. Dzieci lubią, kiedy są angażowane w różne części nabożeństw. Do aktywności zalicza się odpowiadanie na pytania w czasie kazania czy branie czynnego udziału w szkółce. Dzieci spotkały się również z formami zabaw w kościele, takich jak poszukiwanie miejsc, w których są ukryte skarby, poszukiwanie miejsc, w których można się schować. Nie lubią, kiedy jest nudno, co przejawia się w tym, że muszą podporządkować się dyscyplinie panującej w kościele. Dzieci również czasami traktują chodzenie do kościoła jako stratę czasu, ponieważ mogłyby się w tym czasie bawić.

### Kościół jako miejsce dyscypliny

Kościół jako miejsce to przestrzeń, którą można czymś zająć lub zapełnić. Kościół jest częścią przestrzeni dyscypliny, do jakiej są zobowiązane dzieci. Innymi przestrzeniami dyscypliny mogą być dom lub szkoła. W prezentowanym podrozdziale kościół jest rozpatrywany jako miejsce służące określonym



celom, w tym przypadku nakazom i zakazom, w którym panuje dyscyplina narzucona przez osoby dorosłe.

*Tam nie można na przykład jeść, pić, biegać, bo to byłoby tak samo, że przychodzi się do kogoś jesz, pijesz, biegasz po całym domu i nie można być tam głośno, bo tam ludzie się modlą. I na przykład to jest to samo, że nie można u kogoś krzyczeć* (Aleksandra, szkoła katolicka, 8 lat).

Na podstawie pierwszej części wypowiedzi Aleksandry można byłoby przypuszczać, że kościół to miejsce nakazów i zakazów i w związku z tym dzieuczynka odczytuje go jako miejsce nieprzyjazne. Jednak w drugim zdaniu do głosu dochodzi zrozumienie tych zasad. To zrozumienie bazuje na umowie społecznej, rozumianej jako przestrzeganie pewnych zasad w celu utrzymania ładu społecznego.

*To miejsce, w którym nie można krzyczeć, tylko się modlić, można porozmawiać z Bogiem, nie można rozmawiać z innymi* (Julia, szkoła katolicka, 9 lat).

Julia swoją odpowiedź zbudowała na zasadzie kontrastu: „nie krzyczeć – modlić się” oraz „rozmowa z Bogiem – nie z innymi”.

*To miejsce, w którym mieszka Bóg, i trzeba się ładnie zachowywać i elegancko i tam się ludzie modlą, i trzeba to uszanować* (Alicja, szkoła katolicka, 10 lat).

Alicja rozpoczęła swój opis od przedstawienia rozumienia kościoła jako mieszkania Boga, w dalszej kolejności przeszła do zasad, które panują w kościele, oraz opisu, co się tam dzieje. Odwołując się do modlitwy – opisywała zachowanie innych, nie swoje.

## Kościół jako miejsce modlitwy

Kościół jako miejsce modlitwy rozumiane jest jako przestrzeń, w której odbywają się pewne praktyki religijne. Jest to miejsce służące określonym celom, w tym przypadku modlitewnym. Miejsce modlitwy może być postrzegane jako przestrzeń, w przypadku której z samej nazwy wynika przypisywanie jej wysokiej pozycji z powodu rangi czynności, które się w niej odbywają.

W wypowiedziach dzieci ze szkoły katolickiej często pojawiał się zwrot określający kościół jako wspólnotę osób wierzących.

*To jest tak jak wszyscy się zbierają i modlą się, mówią, jakby rozmawiają z Bogiem i hmm... Proszę o wybaczenie grzechów* (Michalina, szkoła katolicka, 8 lat).

*Miejsce, gdzie przychodzimy się modlić, hmm... Używać Pisma Świętego* (Antoni, szkoła katolicka, 8 lat).

*Kościół to jest świątynia Boga, gdzie chwalimy, uczymy się o Bogu, chwalimy Boga, śpiewamy dla Niego, pastor często wymawia jakieś kazania o tym, że Pan Bóg jest, no*

*i tam przede wszystkim się pomaga osobom, które nie wierzą w Boga (Jan, szkoła ekumeniczna, 10 lat).*

Cytowane wypowiedzi można podzielić na dwa główne obszary: kościół to miejsce, gdzie „ludzie” się modlą, oraz kościół to miejsce, gdzie „my” się modlimy. Rozróżnienie to wydaje się istotne z punktu widzenia znaczenia modlitwy dla dziecka. Określenie „ludzie się modlą” nie odsyła bowiem bezpośrednio do osobistych doświadczeń. Natomiast zwrot „my się modlimy” odnosi się do osobistych praktyk w tym zakresie.

## Kościół jako dom Boga

Pojęcie domu oznacza miejsce, w którym ktoś mieszka, w którym wydarzają się sprawy związane z osobami w nim przebywającymi. Może być rozumiane jako miejsce, z którego ktoś pochodzi, jak również jako budynek lub jego część, w którym są przedmioty.

*Kościół to jest dom Pana Jezusa, tam jest ksiądz, hmm... Krzyż, na którym jest Jezus (Paweł, szkoła katolicka, 9 lat).*

*Jest duży, ma na samej górze coś wypchane złotem... W środku jest kościół, w którym oglądałam historię, jak Bóg stworzył świat (Wiktoria, szkoła publiczna, 7 lat).*

W cytowanych wypowiedziach dzieci koncentrowały się na zewnętrznych cechach kościoła: księdzu, krzyżu, złocie, obrazach. Przedmioty znajdujące się w określonym miejscu niosą za sobą pewne znaczenie. Przywołane cechy kościoła, jak budynek, w których jest krzyż, wobec budynku wypchanego złotem, są pełne kontrastu.

## Znaczące cechy kościoła

Znaczące cechy interpretowane były jako odgrywające ważną rolę, niosące za sobą pewną wartość i ważność. Zaprezentowana analiza odnosi się do dziecięcych odpowiedzi na pytanie: „Co mi się najbardziej podoba w kościele?”

Na podstawie wcześniej cytowanych wypowiedzi dziecięcych można sformułować kilka czynników determinujących nadawanie kościołowi wartości i ważności. Pierwszy czynnik to indywidualne zaangażowanie, rozumiane jako tworzenie przez osoby dorosłe sytuacji i okazji do osobistej ekspresji, takiej jak: mówienie przez mikrofon, rysowanie, bycie ministrantem, zadawanie dzieciom zadań do wykonania podczas kazania. Drugi czynnik to wspólnotowe zaangażowanie, w którym dzieci mają okazję do odmawiania modlitw wraz z innymi ludźmi. Przypuszcza się, że jest to ważne dla dzieci, które nauczyły się treści modlitewnych formuł, a poprzez to czują się ważne, że po raz pierwszy mogą mówić jednym głosem z innymi osobami w kościele. Trzeci czynnik

Tabela 9. Znaczące cechy kościoła

Lp.	Imię	Wiek	Rodzaj szkoły	Co mi się podoba
1.	Aleksandra	8 lat	katolicka	<i>Jak ksiądz opowiada historyjki i jak pani od religii i wtedy się dowiadujemy, co było dawniej, to mi się nie podoba. Lubię też mówić przez mikrofon</i>
2.	Weronika	8 lat	katolicka	<i>Że mogę porozmawiać z Panem Jezusem albo z Bogiem, że mogę odmawiać dziesiątkę różańca. Czasami jeszcze na majowym albo czerwcowym, albo takich jak jest kadzidło, to ja niosę łódkę tą, gdzie są te różne rzeczy do rozpalenia</i>
3.	Artur	10 lat	katolicka	<i>U nas w kościele czasem są takie spowiedzi fajne albo na przykład był taki ksiądz raz, który nauczył nas mówić trochę po afrykańsku</i>
4.	Ignacy	7 lat	katolicka	<i>Interesuje mnie to, jak wyjmują złote kielichy czy coś takiego, gdzie przyjmują opłatek, to mnie trochę interesuje</i>
5.	Michał	8 lat	katolicka	<i>Lubię ołtarz, bo tam jest taka wieczna lampka, ona jest taka bardzo czerwona i się świeci</i>
6.	Natalia	8 lat	publiczna	<i>Lubię, bo taka pani tam uczy nas, czego nie powinniśmy robić, i można się nauczyć o Panu Bogu wiele rzeczy, a On nie robi złych rzeczy, tylko dobre rzeczy. Moja siostra nie lubi chodzić do kościoła, bo ona chodzi do takiego kremowego, a ja do niebieskiego prawosławnego. W moim kościele często rysują, rozdają tam ciastka</i>
7.	Alina	10 lat	katolicka	<i>Lubię na przykład, jak są fajne kazania różne w tym kościele, do którego chodzę, albo jestem już taka, że mogę opłatek jeść, jestem, bo już jestem cała aktywna w całej mszy świętej no i tak myślę</i>
8.	Mikołaj	9 lat	katolicka	<i>Lubię komunię, lubię Słowo Boże, kazania, ale takie dla dzieci, kiedy ksiądz nas wypytuje, a ja lubię dużo mówić, babcia mówi, że jestem taki gaduła, że gadam bez przerwy</i>
9.	Jakub	10 lat	katolicka	<i>Że mogę przyjąć Jezusa do serca</i>
10.	Aleksandra	9 lat	katolicka	<i>W kościele mi się najbardziej podobają kwiatki, te które są przy ołtarzu i że mogę w ciszy rozmawiać z Panem Jezusem</i>
11.	Mateusz	10 lat	katolicka	<i>Wszystko mi się podoba, wszystkie części, ja jestem ministrantem, więc wszystko widzę</i>
12.	Antonina	8 lat	publiczna	<i>Lubię u mnie w kościele tylko kość mamuta, którą bardzo lubię oglądać, wykopali ją przy budowie kościoła</i>
13.	Emil	8 lat	publiczna	<i>Raz mi się bardzo podobało, bo ja, Lena i Nina raz śpiewaliśmy w kościele do mikrofonu. Śpiewaliśmy kolendę akurat w chwili, kiedy wszyscy szli do komunii i moi rodzice też tam szli i wi-</i>

Lp.	Imię	Wiek	Rodzaj szkoły	Co mi się podoba
				<i>dzieliśmy, że wszyscy są zadowoleni z naszego śpiewu i potem nam to powiedzieli</i>
14.	Mateusz	8 lat	publiczna	<i>Lubię, jeżeli jest tam trochę aktywności, nie lubię, jak ksiądz tylko zadaje pytania, ale jak przeprowadza jakieś eksperymenty z nami, na przykład mogliśmy ostatnio wynajdywać miejsca, gdzie można się w kościele schować</i>
15.	Patryk	7 lat	publiczna	<i>Lubię, jak dzieci biegają w kościele, wiem, że nie można, ale przynajmniej coś się dzieje, ale mi rodzice nie pozwalają i to mnie denerwuje</i>
16.	Zofia	7 lat	publiczna	<i>Jak ksiądz czyta historie z Biblii</i>
17.	Ela	10 lat	ekumeniczna	<i>Lubię szkółki, gdzie Pani zadaje nam pytania, a potem bawimy się w różne zabawy, a potem tłumaczymy na język duchowy</i>
18.	Hanna	10 lat	ekumeniczna	<i>Jak ktoś ma urodziny, to dostaje czekoladę. Szkółki są czasami fajne, bo czasami przychodzi do nas taka ciocia, która ma takie prezentacje lego, a najbardziej mi się podoba, że w wakacje puszczają filmy</i>
19.	Maria	10 lat	ekumeniczna	<i>Moment przeistoczenia, bo niedawno byłam u pierwszej komunii, no i odtąd polubiłam chodzić do kościoła i bardzo kocham Pana Jezusa. Podoba mi się jeszcze Ewangelia, mogę ją sobie potem rozważyć, na przykład po kościele mogę wziąć Pismo Święte i jeszcze raz ją przeczytać</i>
20.	Mateusz	10 lat	ekumeniczna	<i>Są fajne tematy na szkółkach i na końcu jak się skończy szkółka, to można się pobawić na placu zabaw</i>
21.	Nel	8 lat	ekumeniczna	<i>Śpiewanie piosenek i spotkanie się z przyjaciółmi</i>
22.	Bartosz	9 lat	ekumeniczna	<i>Najbardziej lubię kościół dziecięcy, a w niedzielę dla dorosłych i na tym dorosłym nabożeństwie też porysować czy coś, nie musimy się nudzić. No i lubię też śpiewanie, że na dziecięcym mogę sobie co dwa tygodnie pograć na perkusji</i>
23.	Eliasz	8 lat	druga ekumeniczna	<i>Mi się najbardziej podobają pączki i pieśni w tym małym kościele</i>
24.	Marceli	8 lat	druga ekumeniczna	<i>Najbardziej podoba mi się ten moment, kiedy mówimy wszyscy „Spowiadam się Panu Bogu Wszechmogącemu”, bo ja już znam to powiedzenie na pamięć</i>
25.	Basia	9 lat	druga ekumeniczna	<i>Lubię klubiki Chefsiba. To są takie zajęcia dla dzieci, gdzie się spotykamy posiedzieć i rozmawiamy o Bogu, uczymy się robić różne zabawy, po których mówimy o Bogu, co nam było, co było takiego trudnego, co Bóg nam pomógł</i>

powodujący atrakcyjność kościoła to stwarzanie dzieciom okazji do spotkań z ciekawymi ludźmi, na przykład z księdzem przybyłym z Afryki przywołanym przez dziewięcioletniego Mateusza ze szkoły ekumenicznej. Ostatnim czynnikiem jest aranżowanie przyjaznego wystroju kościoła: kwiaty, złote naczynia, kość mamuta (przypuszcza się, że ta kość to przedmiot jednorazowo wykorzystany przez księdza podczas kazania).

## Słabe cechy kościoła

Słabe cechy kościoła interpretowane były jako: pozbawione znaczących wpływów, niezbyt dobrze spełniające swoje zadania oraz mające małą wartość. Wszystkie te przytoczone znaczenia kościoła wynikają z przypisywania ich tej instytucji przez dzieci.

**Tabela 10.** Co chciałbym zmienić w kościele / Co mi się w nim nie podoba?

Lp.	Imię	Wiek	Rodzaj szkoły	Co zmienić / co się nie podoba
1.	Filip	9 lat	katolicka	<i>Denerwuje mnie, jak się cały czas spóźniamy do kościoła, no bo zawsze musimy czekać na moją siostrę. Mówiliśmy jej, że ma się szykować dzień wcześniej, ale jakoś to nie podziałało</i>
2.	Franek	10 lat	katolicka	<i>Ja tylko siedzę i słucham i mi się troszkę nudzi, tylko nie jak dają pieniądze</i>
3.	Adam	9 lat	publiczna	<i>W kościele mi się nudzi, tylko ksiądz mówi, wstajemy, siadamy, kucamy i to wszystko trwa godzinę</i>
4.	Filip	8 lat	publiczna	<i>Nie lubię chodzić do kościoła, bo tam nie można grać w gry W szkole też nie mogę grać, ale tam przynajmniej mam kolegów</i>
5.	Mikołaj	9 lat	katolicka	<i>Najbardziej mi się nie podobają ogłoszenia, one mnie nudzą</i>
6.	Maja	8 lat	publiczna	<i>Nie lubię stać w kościele i tak długo siedzieć</i>
7.	Adam	9 lat	katolicka	<i>Nie podoba mi się, że rodzice każą mi chodzić na takie msze, kiedy ksiądz nie prosi dzieci do siebie</i>
8.	Joanna	10 lat	katolicka	<i>Nie lubię tylko, jak trzeba dużo stać, bo wtedy bolą mnie nogi</i>
9.	Maja	8 lat	katolicka	<i>Denerwuje mnie, jak uderza się tym młoteczkiem w to stojące coś. Nie wiem dlaczego, ale ten dźwięk mnie denerwuje, a mama mówi, że wydziwiam</i>
10.	Kamila	10 lat	katolicka	<i>No czasami są takie poważne kazania na mszy świętej dla dorosłych, ale to jest dla dorosłych, więc tego nie rozumiem, to dlatego</i>

Lp.	Imię	Wiek	Rodzaj szkoły	Co zmienić / co się nie podoba
11.	Antonina	8 lat	publiczna	<i>Tam trzeba siedzieć i nic nie robić, a ja nie lubię siedzieć i nic nie robić. Ksiądz woła dzieci do siebie i przychodzimy, ale ja nigdy nie mogę odpowiedzieć, bo ksiądz mnie nigdy nie prosi</i>
12.	Emil	9 lat	publiczna	<i>Nie podoba mi się to, że jak idę to stracę czas na zabawę, bo w tym czasie mógłbym się pobawić, ale czasem trzeba odrzucić zabawę</i>
13.	Jakub	8 lat	publiczna	<i>Nie lubię tam długo siedzieć, bo mam nudnego księdza, ale ja tak rzadko chodzę, bo rodzice mają dużo pracy, czasem nawet pracują w weekendy, dlatego nie chodzę często</i>
14.	Mateusz	8 lat	publiczna	<i>Ja bym zmienił księdza, żeby mówił krótsze kazania i nie nudził, ale wymieniał aktywne przykłady</i>
15.	Patrycja	8 lat	publiczna	<i>Nie lubię, bo muszę wstawać rano</i>
16.	Zofia	7 lat	publiczna	<i>Nie lubię, jak bobas płacze</i>
17.	Jan	10 lat	ekumeniczna	<i>Trochę to, że są takie kary, no na przykład są zajęcia, to czasami nawet za nic mam iść na dół i ten, w sensie, bo my mamy na górze tą salę dla dzieci, muszę iść na dół i trochę nie lubię wysłuchiwać tych kazań, ponieważ ja jeszcze nie interesuję się takimi tematami. Dostaję karę jak krzyczę, jak coś robię niezgodnego, czego nie mamy robić na lekcji, ale czasami, jak mówię, dostaję za nic karę, choć w sumie, jak tak się pomyśli, to nie ma kary za nic, musi być za coś, ale ja czasami nie wiem, za co</i>
18.	Jan	8 lat	ekumeniczna	<i>Nie lubię samego chodzenia, bo mieszkamy stosownie blisko, dlatego musimy iść na piechotę, a że jest dostatecznie daleko, to bolą mnie nogi</i>
19.	Kornelia	8 lat	ekumeniczna	<i>W tym kościele chciałabym zmienić, żeby nie było tak nudno, bo u nas tam pastorzy bardzo mądre [chodzi o kościół na Ukrainie, skąd pochodzi dziewczynka – przyp. aut.], oni tak bardzo się modlą, no a my tutaj w kościele mówią tak cicho i tak mało się modlą. Tylko jeden pastor my tutaj mamy, który jest taki bardziej mądry [chodzi o pastora, którego poznała w szkole – przyp. aut.]</i>
20.	Krzysztof	8 lat	publiczna	<i>Te msze po prostu trwają długo bardzo, ludzie nie wytrzymują i już idą, nie wytrzymują po prostu i wychodzą, po prostu księża ciągną, ciągną całą mszę świętą, żeby tylko, żeby coś powiedzieć, nawet jakieś bzdury</i>
21.	Karol	9 lat	druga ekumeniczna	<i>Że muszę ciągle siedzieć i słuchać</i>
22.	Eliasz	8 lat	druga ekumeniczna	<i>Nie lubię chodzić tylko do tego dużego kościoła, bo tam tylko nauczanie jest</i>

Tworząc tę tabelę, starano się wykazać wszystkie typy dziecięcych odpowiedzi. Najczęściej dzieci mówiły, że w kościele im się nudzi z powodu przedłużających się części mszy świętej lub nabożeństwa. Nie umieszczono wypowiedzi powtarzających się, celem tej listy było bowiem pokazanie wyłonionych kategorii aż do momentu nasycenia. Czesław Walesa (2005, s. 266) wskazywał na to, że „pełny udział w liturgii eucharystycznej wymaga wysokiego poziomu jej rozumienia i dobrze rozwiniętej religijności”. Znudzenie dzieci podczas mszy świętej interpretuje jako brak rozumienia przez nie tej sytuacji. Powodem tego jest natomiast niewypełnianie określonych praktyk religijnych przez rodziców. Można stwierdzić, że u niektórych dzieci rzeczywiście można doszukiwać się takich przyczyn znudzenia mszą świętą. Jednak wiele wypowiedzi dzieci, szczególnie ze środowisk zaangażowanych religijnie, świadczy o tym, że powodem nudy w kościele jest zapominanie o dziecku przez przewodników religijnych i rodziców. Niektórzy przewodnicy religijni podczas prowadzenia obrzędów koncentrują się tylko na świecie dorosłych. Natomiast rodzice – czasami dlatego, że nie ma innej możliwości, a czasem z wygody – nie przyprowadzają dzieci w miejsca, gdzie liturgia skierowana jest do dzieci, tylko na nabożeństwa przeznaczone dla dorosłych. Treści przekazu religijnego skierowane do dorosłych są budowane i przekazywane w trudnym dla dzieci języku. Zdarza się również, że rodzice przyprowadzają dzieci na nabożeństwa organizowane dla dzieci, ale noszą one tylko znamiona treści przeznaczonych dla nich. Najczęściej jest to kazanie dla dzieci, reszta część mszy świętej bądź innego nabożeństwa przeznaczona jest dla dorosłych.

Istniała grupa dzieci, która niechętnie odpowiadała na pytanie, co im się nie podoba w kościele; dopiero kiedy zadawano im dodatkowe pytania, czasem się otwierały. Niektórzy potrzebowali zapewnienia, że nie zostaną ocenieni po odpowiedzi. Inni z kolei – pomimo tego, że na początku wywiadu zostali poinformowani, jaki charakter ma rozmowa z nimi – dopytywali się, czy przeprowadzająca wywiad jest nauczycielką i czy dostaną ocenę. Prowadząca wywiad kilka razy przypominała dzieciom o tym, że nie jest to test oraz że ani nauczyciele, ani rodzice nie zostaną poinformowani o treści ich wypowiedzi.

# Zakończenie: dynamiczny wymiar dziecięcej duchowości

W centrum poszukiwań prezentowanej pracy znalazły się zagadnienia religijności i duchowości dziecka widziane z perspektywy pedagogicznej. W polskiej literaturze naukowej problemy religijności rozważane są głównie na gruncie psychologii i teologii. Dotychczasowe badania koncentrowały się na opisie dziecięcej wiedzy o Bogu z perspektywy rozwojowej oraz na praktyce, rozumianej jako sposoby komunikacji dzieci z Bogiem. Charakterystyczne jest, że psychologiczna i teologiczna religijność dziecka analizowana jest często w paradygmacie pozytywistycznym. Badania te – o charakterze biologiczno-rozwojowym – opierają się głównie na doniesieniach naukowych bazujących na fazach i przebiegu rozwoju religijności dziecka, właściwościach i zdolnościach poznawczych w poszczególnych okresach rozwojowych.

Wynikom badań psychologicznych i teologicznych nieustannie od kilkudziesięciu lat towarzyszy ruch badawczy obecny na gruncie pedagogiki, eksponujący wielokierunkowe badania nad dzieciństwem. Na tym tle wartością prezentowanej rozprawy jest głębokie zainteresowanie duchowością dziecka. Jest ona tutaj rozumiana jako nieodłączna płaszczyzna jego rozwoju i doświadczeń. Natomiast religijność dziecka nierozzerwalnie związana jest z systemem przekonań i rytuałów wywodzących się z religii.

Badania nad dziecięcą religijnością i duchowością stanowią dzisiaj wyzwanie zarówno dla teologii, jak i dla pedagogiki. Religijność jest ważnym tematem w badaniach nad dzieciństwem. Jest to tematyka szeroko rozwinięta w zachodniej nauce i praktyce związanej z rozwojem i edukacją dzieci. Duchowość dziecka wpisuje się dzisiaj w holistyczny model edukacji. Jest ona niezbywalnym elementem rozwoju dziecka oraz na nowo odkrywanym i ważnym obszarem badań nad dzieckiem i dzieciństwem.

Punktem wyjścia w prezentowanej pracy była szeroko rozumiana koncepcja dzieciństwa pokazująca dziecko jako kreatora własnego świata i własnych doświadczeń. A zatem – w podjętych badaniach dziecięca sfera religijności i duchowości jest rozumiana jako duchowość wpisana w realne doświadczenia.



Jest czymś, do czego dziecko dąży. Ta perspektywa akcentuje dynamiczny wymiar duchowości, która rozwijana jest przez dziecięce doświadczenia. Dotyczy ona dziecięcej kreacji obrazu Boga i religijności na tle zdobywanych przez nie doświadczeń.

Analizowane zagadnienia zaprezentowano na tle założeń fenomenologii i konstruktywizmu pedagogicznego. Fenomenologiczna kategoria doświadczenia, będąca osią ramy teoretycznej, pozwoliła na rozpatrywanie dziecięcych narracji jako ich świata przeżywanego. Natomiast przyjęcie perspektywy konstruktywizmu pedagogicznego było wyrazem afirmacji aktywnej roli dziecka w konstruowaniu znaczeń. W wyniku tych zabiegów powstała rama teoretyczna łącząca oba podejścia badawcze, które na gruncie pedagogicznym znajdują uzasadnienie.

Przeprowadzone badania koncentrowały się wokół następujących problemów badawczych:

- Jaki obraz Boga ujawniają narracje dziecięce?
- Co zawiera w sobie kategoria dziecięcej sfery religijności?

Zaprezentowane w rozprawie badania odsłoniły różnorodność i głębię dziecięcego obrazu Boga i świata religijności, co dowodzi, że rzeczywiste zaangażowanie dzieci we własną duchowość jest znacznie większe i bardziej złożone, niż dotąd to opisywano.

Duchowość i religijność dziecka odczytywana była na podstawie wypowiedzi dzieci. Łączyły się w nich dziecięce doświadczenia i wyobrażenia ze specyficznie dziecięcą kreacją Boga i religii.

Głównym problemem badawczym była próba odpowiedzi na pytanie: „Jaki obraz Boga tworzyły dzieci oraz jakie treści przypisywały religii?”. Obraz ten został ukazany w narracyjnych kategoriach wizualizacji i atrybutów.

W oczach dzieci Bóg stanowi ważne miejsce w całym spektrum ich codziennych doświadczeń, które dla każdego dziecka mają charakter unikatowy, gdyż ich źródło pochodzi z indywidualnych trajektorii ich życia. Obraz Boga u dziecka jest różnorodny, kreowany jest przez nie na podstawie wiedzy i pewnych wyobrażeń o Bogu. Zauważono, że różnice w obrazie Boga wynikały z indywidualnych znaczeń nadawanych przez dzieci temu obrazowi. To oznacza, że kreowany obraz Boga zależny jest od nastawień, jakimi dziecko się kieruje. Bóg może być odbiciem relacji rodzinnych, niekiedy rówieśniczych. Obraz Boga wypływa z doświadczeń dziecka i pewnego myślenia dziecka o nim, a poprzez to jest figurą bądź konstruktem pojawiającym się w narracjach dzieci.

Jak pokazały badania, obraz Boga jest wpisany w relacje z drugim człowiekiem i konstruowany na ich podstawie. Poprzez to przepełniony jest często antropomorfizmami, manifestującymi Boga o cechach ludzkich. Obraz Boga w oczach dzieci to niekiedy dynamiczny proces, podczas którego ścierają się ludzkie i nadludzkie możliwości. W obrazie Boga pojawiają się cechy o charakterze sakralnym i mistycznym, w związku z tym Bogu przypisywane są role:

zbawiciela, stwórcy, ducha. Z sakralno-mistycznych cech wypływają znaczenia tych ról, które określają Boga jako: nieśmiertelnego, wszechobecnego, wszechmocnego, niewidzialnego i wszechwiedzącego.

Z dziecięcym obrazem Boga związana jest pewna wiedza o tym, kim jest Bóg, jak wygląda, gdzie mieszka, czego oczekuje od ludzi oraz czego ludzie oczekują od Niego. Do tego można jeszcze dodać wszystko to, co określamy mianem interwencji Boga w codzienność ludzi. W tę codzienność wchodzi nieoswojone i nieznanne, ale upragnione wyobrażenie o mieszkaniu Boga. Jest to przestrzeń, w której według przekazów religijnych ludzie mogą doświadczyć niezwykłych rzeczy, stanowiących sedno ich istnienia. Mieszkanie Boga to pojęcie zawierające w sobie kategorię przestrzeni nierzeczywistej i wyobrażonej. Przestrzeń ta najczęściej łączona była przez dzieci z pojęciem nieba, w dalszej kolejności zaś – z sercem, domem, kościołem i światem.

Na drugim etapie rozpoznawania dziecięcej sfery religijności uzyskano dane, które dały się opisać według czterech analitycznych kategorii zawartych w narracjach dzieci. Były to: interakcyjność, komunikacyjność, genealogia oraz kontekstualizacja. Świat przeżyć sfery religijności to z jednej strony wszystko to, czemu dziecko nadaje znaczenie i rozumienie, a z drugiej – wszystko to, co kreuje w twórczym kontakcie z szeroko pojętym środowiskiem religijnym, na które składają się rodzina, szkoła, grupy religijne, kościół.

Kategoria interakcyjności pokazywała światy relacji, wpływów i światy wspólne Boga z ludźmi i ludzi między sobą. Obrazowały one dziecięce budowanie swojego świata. To pokazało, że dzieci kierują się pewną intuicją i wiarą. Odsłaniały one także spójny i jednorodny obraz powtarzających się przekazów związanych z postawami dzieci wobec Boga i z ich relacjami z Bogiem.

W kreowanym przez dzieci obrazie dało się również zauważyć wiele luk i nieścisłości. Dzieci rozumieją swoją ograniczoność w relacjach z Bogiem. Poszukują odpowiedzi na pytania o początek i koniec ludzkiej egzystencji, w czym pomaga im sięganie do tego, co duchowe, a nie materialne.

Wprowadzona w badaniach kategoria komunikacji miała pokazać zakres sposobów porozumiewania się z Bogiem. Dzieci uznały modlitwę za najskuteczniejszy i najbardziej trafny sposób komunikowania się z Nim. Do tej kategorii przypisano również pojęcie zadowolenia Boga, uznano, że dziecięce próby uczynienia Boga zadowolonym były jakimś ich sposobem kontaktu z Nim. Analiza materiału badawczego zbliżyła badania pedagogiczne do odkrywania fenomenu dziecięcej religijności rozumianego jako dobra relacja z Bogiem i dziecięce pokazywanie Bogu powodów do Jego zadowolenia. Dla dzieci ze szkoły publicznej tym powodem były dobre relacje rówieśnicze. Dla dzieci ze szkoły katolickiej – dobre relacje z dorosłymi. Natomiast dzieci ze szkoły ekumenicznej problem ten odnosiły do głoszenia Ewangelii.

Zastosowana w badaniach kategoria genealogii dotyczyła dziecięcych prób wskazywania źródeł swojej wiedzy o Bogu. W tej kategorii uwidoczniło się

znaczenie środowiska religijnego, w którym dziecko nabywało doświadczenia. W konsekwencji dało się zauważyć, że najczęstszym źródłem istnienia u dzieci intersubiektywnej wiedzy były wierzenia i praktyki danej grupy wyznaniowej, dostrzegany jest tu również związek z rodzinnymi praktykami religijnymi. Te ostatnie determinowały możliwość widzenia w rodzicach obrazu Boga oraz budowania emocjonalnego fundamentu wiary.

Z kolei analityczna kategoria kontekstualizacji dostarczyła informacji na temat zasadniczych różnic pomiędzy dziećmi w zakresie wypowiedania się na temat znaczenia Boga w ich życiu oraz znaczenia kościoła w kontekście praktyk religijnych. W kategorii tej wyróżniono fenomeny regularności i różnicy, które posłużyły do wyodrębnienia wspólnych i jednostkowych dziecięcych sensów religijności. Na tym tle po raz kolejny potwierdziła się podstawowa teza, że dziecko jest współautorem własnego rozwoju.

W wypowiedziach dzieci na ten temat dało się zauważyć pewne znużenie wiedzą religijną, niechęć spowodowaną przyswajaniem niezrozumiałych pojęć i dyscypliną panującą w kościele, w którym (jak wynikało z wywiadów) nie było miejsca na spontaniczne wypowiedzi dzieci.

Częste powstrzymywanie się od wypowiedzi na tematy religijne oraz krótkie odpowiedzi wskazywały na charakterystyczną cechę dziecięcą. Dzieci odtwarzały tylko tę wiedzę, którą uprzednio skonstruowały sobie na podstawie zdobytych informacji. Ta wiedza, która była niezrozumiała i abstrakcyjna, pozostała wiedzą „zamkniętą”. Dziecko powtarzało dokładnie to, co usłyszało od dorosłych. Kiedy wiedza dziecka stykała się z jego doświadczeniem, powstawało miejsce na samodzielne konstruowanie obrazu Boga i religijności.

Wyniki przeprowadzonych badań można analizować w dwóch płaszczyznach. W węższej perspektywie odsłaniają one dziecięcy obraz tworzony na podstawie różnorodnych doświadczeń i przekazywany w dziecięcych narracjach. Jest to w dużej mierze sfera codzienności dziecięcej, rodzinnej, szkolnej oraz kościelnej.

W szerszej płaszczyźnie pojawia się pytanie o holistyczny obraz dziecka i dzieciństwa w przestrzeni życia dziecka oraz o miejsce sacrum w pedagogice i w wychowaniu. Ten holistyczny obraz dziecka można odnieść do istoty wychowania, jaką jest inspirowanie dzieci do własnej aktywności i refleksji nad życiem, a nie przyjmowanie gotowych wzorców socjalizacyjnych.

## Postulaty dla praktyki

Niektórzy uczeni sugerują, że jednym z czynników wpływających na dużą liczbę młodych ludzi opuszczających kościoły jest rozdzźwięk między ich doświadczeniem w programach kościelnych a ich przekonaniami religijnymi. Rebecca Nye (2004) twierdzi, że przeładowanie treści religijnych w chrześcijańskich programach edukacyjnych tłumi wrodzone poczucie duchowości dzieci. Ronald Cram (1996) stoi na stanowisku, że dzieci są teologami i poleganie na szkolnym modelu edukacji religijnej „przeszkadza” w ich rozwoju religijnym. W wypowiedziach dzieci prezentowanych w tej książce zauważyć można było, że jednym z elementów, które im przeszkadzają w religii, są właśnie trudne treści przekazywane na lekcjach religii. Wobec tych wyników postuluje się rewizję treści religijnych, a idąc dalej – samego sposobu ich przekazu.

Heather Ingersoll (2019) badała wpływ szkółek niedzielnych na religijność dzieci. Badaczka pokazała, że przywódcy kościelni pozostawiają niewiele miejsca na zaangażowanie rodziców i budowanie relacji z dorosłymi i rówieśnikami. Przywódcy kościelni powinni krytycznie przeanalizować swój model edukacyjny i zasoby, których używają do kierowania i wspierania tego modelu. Jeśli przyjmowanie treści religijnych stanie się ważniejsze od rozwijania umiejętności zaufania i budowania relacji, to stanie się to ze szkodą dla rozwoju duchowości dziecka. O tym braku relacyjności pomiędzy rozumieniem wartościującym a treściami programowymi edukacji religijnej pisali również Karen Walshe i Rob Freathy (2008), którzy zbadali pod tym kątem prawie 500 dzieci z różnych środowisk religijnych.

Tematem mało eksplorowanym w literaturze polskiej i zagranicznej są relacje z osobami w kościele, które wpływają na religijność dziecka. Wartość tych relacji została zbadana pod kątem ich wagi dla nadawania znaczenia doświadczeniom religijnym (Crosby, Smith, Frederick, 2015; Krause, Ellison, 2009). Otrzymywanie miłości i wsparcia od dorosłych spoza rodziny i rówieśników w kościele może pozwolić dzieciom lepiej rozpoznać związek między kościołem a kochającym Bogiem, który się o nie troszczy, wspierając ich odczuwaną i przeżywaną relacją z Nim (Ingersoll, 2019).



# Bibliografia

- Ablewicz, K. (1994). *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ablewicz, K. (2004). Codziennosc i fenomenologia – metodologiczne uwagi pedagoga. W: S. Palka (red.), *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych* (s. 301–312). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Alderson, P. (1995). *Listening to Children, Ethics and Social Research*. Barking: Barnardo's.
- Alderson, P. (2008). Children as researches: Participation rights and research methods. W: P. Christensen, A. James (red.), *Research with Children: Perspectives and Practices* (s. 276–290). London: Routledge.
- Allread, P., Burman, E. (2005). Analysing children's accounts using discourse analysis. W: A. Greene, D. Hogan (red.), *Researching Children's Experience* (s. 175–198). London: Sage Publications.
- Allport, G.W. (1988). Jednostka i religia. Interpretacja psychologiczna. W: G.W. Allport (red.), *Osobowosc i religia* (s. 85–223). Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Allport, G.W., Ross, J.M. (1967). Personal religious orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(4), 432–443.
- Amato, P.R. (1994). Father-child relations, mother-child relations, and offspring psychological well-being in early adulthood. *Journal of Marriage and the Family*, 56(4), 1031–1042.
- Ariès, P. (2011). *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w czasach ancien régime'u*. Tłum. M. Ochab. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Assor, A., Cohen-Malayev, M., Kaplan, A., Friedman, D. (2005). Choosing to stay religious in a modern world: Socialization and exploration processes leading to an integrated internalization of religion among Israeli Jewish youth. W: M.L. Maehr, S.A. Karabenick (red.), *Advances in Motivation and Achievement* (s. 105–150). Bingley, UK: Emerald Group.
- Astley, J., Francis, L.J. (1996). A level gospel study and adolescents' images of Jesus. W: L.J. Francis, W.K. Kay, W.S. Campbell (red.), *Research in Religious Education* (s. 239–247). Leominster, UK: Gracewing.

- Aylward, K. (2006). 'Who do you say I am?': Young people's conceptualisations of Jesus. *Journal of Religious Education*, 54(4), 27–36.
- Bagrowicz, J. (2005). Pedagogika chrześcijańska – pedagogika religii (religijna) – katechetyka. Podobieństwa i różnice. W: P. Tomasik (red.), *Abyśmy podtrzymywali nadzieję. Księga jubileuszowe ku czci ks. prof. Romana Murawskiego SDB* (s. 28–52). Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Bagrowicz, J., Horowski, J. (2012). *Edukacyjny potencjał religii*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Bagrowicz, J. (2013). Wokół dyskusji o naukowej refleksji nad edukacją religijną w Polsce. *Paedagogia Christiana*, 1(31), 71–92.
- Bandura, A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Baring, R. (2012). Children's image of God and their parents: Explorations in children's spirituality. *International Journal of Children's Spirituality*, 17(4), 227–289.
- Barnes, L.P. (2012). *Debates in Religious Education*. London–New York: Routledge.
- Batson, C.D. (1991). *The Altruism Question: Toward a Social-Psychological Answer*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bednarz, E. (2013). *Edukacja chrześcijańska w Polsce na przykładzie Chrześcijańskiego Przedszkola, Szkoły Podstawowej i Gimnazjum Samuel*. Warszawa: Stowarzyszenie Edukacyjne Integracja.
- Bellah, R.N. (1965). *Religion and Progress in Modern Asia*. New York: The Free Press of Glencoe.
- Bellous, J.E., de Roos, S., Summey, W. (2004). A child concept of God. W: D. Ratcliff (red.), *Children's Spirituality: Christian Perspectives, Research, and Applications* (s. 201–218). Eugene, OR: Cascade Books.
- Belvedere, C. (2015). Durkheim as the founding father of phenomenological sociology. *Human Studies*, 38, 369–390.
- Benner, D. (2015). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Benson, P.L., Donahue, M.J., Erickson, J.A. (1989). Adolescence and religion: A review of the literature from 1970 to 1986. W: M.L. Lynn, D.O. Moberg (red.), *Research in the Social Scientific Study of Religion* (s. 153–81). Stamford, CT: JAI Press.
- Berger, P.L. (2005). *Święty baldachim. Elementy socjologicznej teorii religii*. Tłum. W. Kurdziel. Kraków: Wydawnictwo Nomos.
- Berger, P.L., Luckmann, T. (2010). *Społeczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy*. Tłum. J. Niżnik. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Berryman, J.W. (1991). *Godly Play: A Way of Religious Education*. New York: Harper-Collins.
- Beste, J. (2012). Second graders' spirituality in the context of the sacrament of reconciliation. W: K. Lawson (red.), *Understanding Children's Spirituality: Theology, Research, and Practice* (s. 283–306). Eugene, OR: Wipf & Stock.
- Bierhoff, H.W., Montada, L. (1988). *Altruismus. Bedingungen der Hilfsbereitschaft*. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Borkenau, P. (1991). Gibt e seine altruistische Motivation?. *Psychologische Rundschau*, 42(4), 195–205.
- Boyatzis, C.J. (2008). Children's spiritual development: Advancing the field in definition, measurement, and theory. W: H.C. Allen (red.), *Nurturing Chil-*

- dren's Spirituality: *Christian Perspectives and Best Practices* (s. 43–57). Eugene, OR: Cascade Books.
- Boyatzis, C.J., Dollahite, D.C., Marks, L.D. (2006). The family as a context for religious and spiritual development in children and youth. W: E.C. Roehlkepartain, P.E. King, L. Wagener, P.L. Benson (red.), *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence* (s. 297–309). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bronk, A. (1988). Człowiek – dzieje – sacrum – religia. W: M. Eliade, *Historia wierzeń i idei religijnych* (t. 1, s. 5–22). Warszawa: Wydawnictwo PAX.
- Bronk, A. (1996). *Nauka wobec religii*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Brown, A. (1992). Pluralism in Christianity and its consequences for religious education. *British Journal of Religious Education*, 15(1), 13–18.
- Browning, D., Miller-McLemore, B. (2009). *Children and Childhood in American Religions*. Piscataway, NJ: Rutgers University Press.
- Bruner, J. (1974). *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Tłum. E. Krasińska. Warszawa: Wydawnictwo PIW.
- Buchanan, M.T., Gellel, A.M. (2015). *Global Perspectives on Catholic Religious Education in School*. Cham: Springer.
- Bucher, A.A. (1991). 'Gott ist ein Mensch für mich...'. Kurzbericht über eine empirische Untersuchung zu den Gottesbildern im Grundschulalter. *Katechetische Blätter*, 116, 331–335.
- Carey, S. (1985). *Conceptual Change in Childhood*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chałupniak, R. (2000). Konfesyjność nauczania religii. Zarys problematyki. *Paedagogia Christiana*, 2(6), 31–51.
- Chałupniak, R. (2012). Katecheza w szkole czy poza szkołą?. *Paedagogia Christiana*, 1(29), 163–178.
- Claerhout, J., Declercq, M. (1970). Christ in the mind of the adolescent, photo-test and enquiry in Catholic education. *Lumen Vitae*, 25, 243–264.
- Clavier, H. (1926). *L'idée de dieu chez l'enfant*. Paris: Fischbacher.
- Coles, R. (1990). *The Spiritual Life of Children*. London: Harper Collins.
- Collins, R. (1997). Stark and Bainbridge, Durkheim and Weber: Theoretical comparisons. W: L.A. Young (red.), *Rational Choice Theory and Religion: Summary and Assessment* (s. 161–180). New York: Routledge.
- Courtney, Ch. (1978). Phenomenology and Ninian Smart's philosophy of religion. *International Journal for Philosophy of Religion*, 1(9), 41–52.
- Couture, P.D. (2000). *Seeing Children, Seeing God: A Practical Theology of Children and Poverty*. Nashville: Abington Press.
- Cox, E. (1967). *Sixth Form Religion: A Report Sponsored by the Christian Education Movement*. London: SCM Press.
- Cram, R.H. (1996). Knowing God: Children, play, and paradox. *Religious Education*, 91(1), 55–73.
- Crosby, R.G., Smith, E.I., Frederick, T.V. (2015). The kid-friendly church: What makes children feel Loved, Valued, and part of a Supportive Church Community. *Journal of Family and Community Ministries*, 28, 87–109.
- Crozier, K., Conde-Frazier, E. (2004). A narrative of children's spirituality: African American and Latino theological perspectives. W: D. Ratcliff (red.), *Children's*



- Spirituality: Christian Perspectives, Research, and Applications* (s. 284–308). Eugene, OR: Cascade Books.
- Czernik, T. (2011). Jedno czy wiele doświadczeń religijnych w poglądach Williama Jamesa?. *Perspectiva. Legnickie Studia Teologiczno-Historyczne*, 1(8), 35–45.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2013). *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Davis, W. (1999). Max Weber on religion and political responsibility. *Religion*, 39(3), 29–60.
- Deconchy, J.P. (1991). Religious belief systems: Their ideological representations and practical constraints. *International Journal for the Psychology of Religion*, 1(1), 5–21.
- De Hart, J. (1990). Impact of religious socialization. *Journal of Empirical Theology*, 3(1), 59–78.
- Depraz, N. (2010). *Zrozumieć fenomenologię. Konkretna praktyka*. Tłum. A. Czarnocka. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- De Roos, S., Iedema, J., Miedema, S. (2001). Young children's descriptions of God: Influences of parents' and teachers' God concepts and religious denomination of schools. *Journal of Beliefs and Values: Studies in Religion and Education*, 22(1), 19–30.
- De Souza, M., Hyde, B., Kehoe, T. (2014). An investigation into the effects of meditation with children in a Catholic primary school. *International Journal of Children's Spirituality*, 19(3–4), 197–212.
- Desrosiers, A., Kelley, B.S., Miller, L. (2011). Parent and peer relationships and relational spirituality in adolescents and young adults. *Psychology of Religion and Spirituality*, 3, 39–54. <https://doi.org/10.1037/a0020037>.
- Dickie, J.R., Eshleman, A.K., Merasco, D.M., Shepard, A., Wilt, M.V., Johnson, M. (1997). Parent-child relationships and children's images of God. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 1(36), 25–43.
- Dillen, A. (2013). Looking forward to the birth of a child. W: R.R. Ganzevoort, R. Brouwer, B. Miller-McLemore (red.), *City of Desires – a Place for God: Practical Theological Perspectives* (s. 81–90). Zürich: LIT-Verlag.
- Dillen, A. (2014). For the sake of children. *International Journal of Children's Spirituality*, 19(3–4), 145–149.
- Dollahite, D.C., Marks, L.D. (2005). How highly religious families strive to fulfill sacred purposes. W: V.L. Bengtson, A.C. Acock, K.R. Allen, P. Dilworth-Ander-son, D.M. Klein (red.), *Sourcebook of Family Theory and Research* (s. 533–541). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Drisbey, C. (1994). *Innovation and Tradition in Religion: Towards an Institutional Theory*. Aldershot: Ashgate.
- Drozdowicz, Z. (2013). Religiotwórcza moc duchowości w ujęciu Gerardusa van der Leeuwa. *Przegląd Religioznawczy*, 3(249), 93–103.
- Durkheim, É. (2006). *Samobójstwo. Studium z socjologii*. Tłum. K. Wakar. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Durkheim, É. (2010). *Elementarne formy życia religijnego. System totemiczny w Australii*. Tłum. A. Zadrożyńska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Durkheim, É. (2011). *Zasady metody socjologicznej*. Tłum. J. Szacki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Durkheim, É. (2015). *Wychowanie moralne*. Tłum. P. Kostyło, D. Rybicka. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Duska, R., Whelan, M. (1977). *Moral Development: A Guide to Piaget and Kohlberg*. Dublin: Gill and Macmillan.
- Edie, J.A. (1987). *William James and Phenomenology*. Bloomington: Indiana University Press.
- Eliade, M. (1997). *W poszukiwaniu historii i znaczenia religii*. Tłum. A. Grzybek. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Eliade, M. (1999). *Sacrum i profanum. O istocie religijności*. Tłum. R. Reszke. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Eliade, M. (2009). *Traktat o historii religii*. Tłum. J. Wierusz-Kowalski. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Estep, J.R., Breckenridge, L. (2004). The ecology and social dynamic of childhood spirituality. W: D. Ratcliff (red.), *Children's Spirituality: Christian Perspectives, Research, and Applications* (s. 249–265). Eugene, OR: Cascade Books.
- Erikson, E.H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Tłum. P. Hejmej. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Filipiak, E. (2011). *Z Wygotzkim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Fisher, J.W. (2015). God counts for children's spiritual well-being. *International Journal of Children's Spirituality*, 20(3–4), 191–203. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2015.1107033>.
- Flick, U. (2010). *Projektowanie badania jakościowego*. Tłum. P. Tomanek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Flor, D.L., Knapp, N.F. (2001). Transmission and transaction: Predicting adolescents' internalization of parental religious values. *Journal of Family Psychology*, 15(4), 627–645. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.15.4.627>.
- Ford, V.M., Wong, E. (2004). Narrative and the moral education of the Christian child. W: D. Ratcliff (red.), *Children's Spirituality: Christian Perspectives, Research, and Applications* (s. 309–323). Eugene, OR: Cascade Books.
- Fowler, J.W. (1981). *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*. San Francisco: Harper and Row.
- Fraas, H.J. (1973). *Religiöse Erziehung und Sozialisation im Kindesalter*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Francis, L.J. (1993). Parental influence and adolescent religiosity: A study of church attendance and attitude toward Christianity among adolescents 11 to 12 and 15 to 16 years old. *International Journal for the Psychology of Religion*, 3, 241–253. [https://doi.org/10.1207/s15327582ijpr0304\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327582ijpr0304_4).
- Francis, L.J., Astley, J. (1997). The quest for the psychological Jesus: Influences of personality on images of Jesus. *Journal of Psychology and Christianity*, 3, 247–359.
- Freud, S. (1964). *The Future of an Illusion*. New York: Doubleday.
- Freud, S. (2013). *Kultura jako źródło cierpień*. Tłum. J. Prokopiuk. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Gaarder, J. (1995). *Sophie's World*. New York: Farrar, Straus & Giroux.

- Gadamer, H.G. (2008). *Początek filozofii*. Tłum. J. Gajda-Krynicka. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Gara, J. (2009a). *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Gara, J. (2009b). „Świat życia codziennego” jako źródło wiedzy pedagogicznej. *Przełęcz Pedagogiczny*, 2, 5–18.
- Gara, J. (2009c). Teoriopoznawcze przesłanki fenomenologicznych nastawień badawczych w badaniach logicznych Edmunda Husserla. *Profilaktyka Społeczna i Resocjalizacja*, 14, 139–158.
- Gara, J. (2014). Fenomen wolności i pedagogiczne implikacje nieredukowalności wolnościowych dążeń człowieka. *Kultura i Wychowanie*, 7, 22–41.
- Gara, J. (2015a). Fenomenologiczne inspiracje hermeneutycznego rozjaśniania fenomenu edukacji. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2–3, 114–144.
- Gara, J. (2015b). Egzystencjalny fenomen epizodów codzienności jako źródło antycypacji przyszłości. *Studia z Teorii Wychowania*, 3(12), 29–48.
- Geertz, C. (1966). Religion as a cultural system. W: M. Banton (red.), *Anthropological Approaches to the Study of Religion* (s. 1–45). London: Tavistock Publications.
- Glock, C.Y. (1962). On the study of religious commitment. *Religious Education* (Research Supplement), 57, 98–110.
- Goffman, E. (2008). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Tłum. H. Datner-Śpiwak, P. Śpiwak. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Gorsuch, R.L. (1995). Religious judgment: A developmental perspective/religious development in childhood and adolescence (books). *The International Journal for the Psychology of Religion*, 5(2), 133–136.
- Gorvine, B.J. (2010). Head start fathers’ involvement with their children. *Journal of Family Issues*, 31(1), 90–112.
- Graebner, O.E. (1964). Child concepts of God. *Religious Education*, 59, 234–241.
- Grom, B. (2009). *Psychologia religii. Ujęcie systematyczne*. Tłum. H. Machoń. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Grom, B. (2011). *Psychologia wychowania religijnego*. Tłum. H. Machoń. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Gross, S. (2005). Linguistic understanding and belief. *Mind*, 114, 61–66.
- Haag, J.W., Peterson, G.R., Spezio, M.L. (2012). *The Routledge Companion to Religion and Science*. London–New York: Routledge.
- Hanisch, H. (1996). *Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen: Eine empirische Vergleichsuntersuchung mit religiös und nicht-religiös Erzogenen im Alter von 7–16 Jahren*. Stuttgart: Calwer.
- Harms, E. (1944). The development of religious experience in children. *American Journal of Sociology*, 50, 112–122.
- Hart, T., Pearce, J.C. (2003). *The Secret Spiritual World of Children: The Breakthrough Discovery that Profoundly Alters Our Conventional View of Children’s Mystical Experiences*. Novato: New World Library.
- Hay, D., Nye, R. (1998). *The Spirit of the Child*. London: Fount.
- Hay, D. (2007). *Why Spirituality is Difficult for Westerners*. Exeter: Societas.
- Hay, D., Nye, R. (2006). *The Spirit of the Child*. London: Jessica Kingsley Publishers.

- Heland-Kurzak, K. (2019). Children's creation of an image of God and religiosity – a pedagogical perspective. *International Journal of Children's Spirituality*, 24(4), 434–446.
- Heller, D. (1986). *The Children's God*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Henry, M. (2007). *Est/Ouest: Quel destin pour l'individu? Entretien avec Roland Vaschalde. Entretiens*. Paris: Sulliver.
- Hermans, C.A.M. (2003). *Participatory Learning: Religious Education in a Globalizing Society*. Leiden–Boston: Brill.
- Hertel, B.R., Donahue, M.J. (1995). Parental influences on God images among children: Testing Durkheim's metaphoric parallelism. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 34, 186–199.
- Holder, M.D., Coleman, B., Wallace, J.M. (2010). Spirituality, religiousness, and happiness in children aged 8–12 years. *Journal of Happiness Studies*, 2(11), 131–150.
- Hood, R.W., Spilka, B., Hunsberger, B., Gorsuch, R. (1996). *The Psychology of Religion: An Empirical Approach*. New York–London: Guilford Press.
- Horowski, J. (2013). O pedagogice chrześcijańskiej. Refleksja w kontekście poglądów Jacques'a Maritaina na temat filozofii chrześcijańskiej. *Paedagogia Christiana*, 1(31), 211–228.
- Huber, S. (2003). *Zentralität und Inhalt: Ein Neues Multidimensionales Messmodell Der Religiosität*. Opladen: Leske und Budrich.
- Huggler, J. (2009). Religious education as an intellectual and cultural enterprise: Some questions about “theologizing with children”. W: G.Y. Iversen, G. Mitchell, G. Pollard (red.), *Hovering over the Face of the Deep: Psychology, Theology and Children*. (s. 117–127). Münster: Waxmann.
- Hull, J.M. (1990). *God-Talk with Young Children: Notes for Parents and Teachers*. Birmingham: University of Birmingham.
- Husserl, E. (1993). *Kryzys europejskiego człowieczeństwa a filozofia*. Tłum. J. Sidorek. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Hyde, K.E. (1965). *Religious Learning in Adolescence*. Edinburg: Oliver and Boyd.
- Hyde, K.E. (1990). *Religion in Childhood and Adolescence*. Birmingham: Religious Education Press.
- Ingarden, R. (1974). *Wstęp do fenomenologii Husserla*. Warszawa: PWN.
- Ingersol, H. (2019). Exploring autonomy and relatedness in Church as predictors of children's religiosity and relationship with God. *Christian Education Journal: Research on Educational Ministry*, 88, 1–19.
- Izdebska, J. (2003). *Dziecko w rodzinie i środowisku rówieśniczym: wybrane zagadnienia i źródła z pedagogiki społecznej*. Białystok: Trans Humana, Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Jacyno, M., Sulżyńska, A. (1999). *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- James, A. (2007). Giving voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist*, 2(109), 261–272.
- James, A., James, L.A. (2004). *Constructing Childhood: Theory, Policy and Social Practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- James, A., Jenks, C., Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. New York: Teachers College Press.
- James, W. (2001). *Doświadczenia religijne*. Tłum. J. Hempel. Kraków: Wydawnictwo Nomos.
- Jenks, C. (2008). Socjologiczne konstrukty dzieciństwa. W: M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* (s. 111–134). Tłum. M. Kościelniak. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Jurgiel, A. (2009). Doświadczenie szkoły przez uczniów. Rekonstrukcja fenomenograficzna. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(10), 142–148.
- Kahl, R. (1996). Laufen, sprechen, lutschen. Mascha, Fabian, Sarah. W: A. Becker, H. von Hentig (red.), *Geschichten mit Kindern. Zum sechzigsten Geburtstag von Gerold Becker* (s. 117–122). Velber: Friedrich.
- Kant, I. (1957). *Krytyka czystego rozumu*. T. 1–2. Tłum. R. Ingarden. Warszawa: PWN.
- Karasek, D. (2010). Katolickie dzieci o grzechu. *Przegląd Religioznawczy*, 3(237), 145–158.
- Kernberg, O.F. (1981). *Objektbeziehungen und Praxis der Psychoanalyse*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Klus-Stańska, D. (2004). *Światy dziecięcych znaczeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Zak”.
- Kłoczowski, J. (2012). Problem doświadczenia religijnego. W: S. Janeczek (red.), *Filozofia religii* (s. 281–291). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kohlberg, L., Hersh, R.H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory Into Practice*, 16(2): 53–59. <https://doi.org/10.1080/00405847709542675>.
- Krasnodębski, Z. (1999). *Max Weber*. Warszawa: Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”.
- Krause, N., Ellison, C.G. (2009). Social environment of the church and feelings of gratitude toward God. *Psychology of Religion and Spirituality*, 1, 191–205. <https://doi.org/10.1037/a0016729>.
- Kristensen, W.B. (1960). *The Meaning of Religion: Lectures in the Phenomenology of Religion*. Dordrecht: M. Nijhoff.
- Kuczkowski, S. (1998). *Psychologia religii*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Kustra, C. (1997). Oratorium jako forma opieki. *Paedagogia Christiana*, 1(1), 179–198.
- Kuszyk-Bytniewska, M. (2010). Doświadczenie religijne, czyli pierwotne. Mircea Eliadego koncepcja doświadczenia sacrum. *Przegląd Religioznawczy*, 3(237), 3–17.
- Kutter, P. (1982). *Psychologie der zwischenmenschlichen Beziehungen. Psychoanalytische Beiträge zu einer Objektbeziehungs-Psychologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ladd, K.L., McIntosh, D.N., Spilka, B. (1998). Children’s God concepts: Influences of denomination, age, and gender. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 8(1), 49–56.
- Lem, S. (1995). *Bajki robotów*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Lemmen, M.M.W. (1990). *Max Weber’s Sociology of Religion: Its Method and Content in the Light of the Concept of Rationality*. Gooi en Sticht: Hilversum.

- Lengren, K. (1981). *Król Bul*. Polskie Nagrania Muza. Płyta CD.
- Leuba, J.H. (1917). Children's conceptions of God and religious education. *Religious Education*, 12(1), 5–15.
- Leuba, J.H. (2013). *Psychologiczne źródła i natura religii*. Katowice: Wydawnictwo Sacrum.
- Libiszowska-Żółtkowska, M., Grotowska, S. (2010). *Religijność i duchowość – dawne i nowe formy*. Kraków: Wydawnictwo Nomos.
- Long, D., Elkind, D., Spilka, B. (1967). The child's conception of prayer. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 6(1), 101–109.
- Luckmann, T. (2002). Moral communication in modern societies. *Human Studies*, 25, 19–32.
- Lukes, S. (2012). Is Durkheim's understanding of religion compatible with believing?. *Religion*, 42(1), 41–52.
- Machoń, H. (2009). Religijność między idealizacją a patologizacją. W: B. Grom (red.), *Psychologia religii* (s. 11–24). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- MacLeod, R.B. (1969). *William James: Unfinished Business*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Madge, V. (1971). *Introducing Young Children to Jesus*. London: SCM Press.
- Marek, Z. (2005). *Podstawy wychowania moralnego*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Marek, Z. (2013). Tożsamość pedagogiki religii. *Paedagogia Christiana*, 1(31), 93–105.
- Marek Z. (2014). *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Marek, Z. (2015). Duchowość, religia i wychowanie. *Pedagogika Społeczna*, 1(55), 9–22.
- Mariański, J. (1991). *Religijność w procesie przemian. Szkice socjologiczne*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Mariański, J. (2008). Religia i moralność w społeczeństwie polskim – ciągłość i zmiana. W: J. Mariański, L. Smyczek (red.), *Wartości, postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie* (s. 269–300). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Mariański, J. (2012). Socjologia religii. W: S. Janeczek, *Filozofia religii* (s. 83–118). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Marshall, G. (red.). (2008). *Słownik socjologii i nauk społecznych*. Tłum. A. Kapciak i in. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Marszałek, L. (2013). *Duchowość dziecka: znaczenie, perspektywy, konteksty w pedagogice przedszkolnej*. Warszawa: Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego.
- Matthews, G. (1994). *The Philosophy of Childhood*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Marzana, D., Marta, E., Pozzi, M. (2012). Social action in young adults: Voluntary and political engagement. *Journal of Adolescence*, 35(3), 497–507. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.08.013>.
- Mazman, I. (2008). Knowledge and religion in society: A comparative perspective. *Ekev Academic Review*, 12(36), 1–14.
- Mąkosza, P. (2009). Rola katechezy w kształtowaniu obrazu Boga u dzieci w młodszych wiekach szkolnym. W: M. Zajac (red.), *Katecheza dzieci* (s. 169–185). Lublin: Wydawnictwo Polihymnia.

- McCullough, M.E., Enders, C.K., Brion, S.L., Jain, A.R. (2005). The varieties of religious development in adulthood: A longitudinal investigation of religion and rational choice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 78–89.
- McIntosh, D.N. (1995). Religion-as-schema: Implication for the relations between religion and coping. *International Journal for the Psychology of Religion*, 5(1), 1–16.
- Mendel, M. (2006). *Pedagogika miejsca*. Wrocław: DSWE TWP.
- Merleau-Ponty, M. (1964). The child's relations with others. W: M. Merleau-Ponty, J. Edie, *The Primacy of Perception* (s. 96–155). Evanston: Northwestern University Press.
- Michalski, J. (2008). Edukacja religijna a epoka ponowoczesna. *Paedagogia Christiana*, 1(21), 229–240.
- Michalski, J. (2012). Religijność osoby a kształtowanie poczucia sensu życia. W: J. Bagrowicz, J. Horowski (red.), *Edukacyjny potencjał religii* (s. 79–104). Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Michel, E., Pace, P. (red.). (2011). *Annual Review of the Sociology of Religion: Religion and Politics*. Leiden–Boston: Brill.
- Miedema, S. (2006). Public, social, and individual perspectives on religious education: Voices from the past and the present. *Studies in Philosophy and Education*, 25, 111–127.
- Mielicka, H. (2010). Doświadczenie religijne jako paradygmat duchowości człowieka współczesnego. *Przegląd Religioznawczy*, 3(237), 19–27.
- Milerski, B. (2009). Pedagogika religii. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika* (t. 1, s. 261–277). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Milerski, B. (2011). *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.
- Milne, A.A. (2012). *Śniadanie Króla*. Tłum. A. Marianowicz. Warszawa: Wydawnictwo Dwie Siostry.
- Misiaszek, K., Potocki, A. (1995). *Katecheta i katecheza w polskiej szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Mitchell, S.A. (1989). *Relational Concepts in Psychoanalysis: An Integration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Monnero, J. (1946). *Les faits sociaux ne sont pas des choses*. Paris: Gallimard.
- Nelson, J.M. (2009). *Psychology, Religion, and Spirituality*. New York: Springer.
- Nettl, J.P., Robertson, R. (1966). *International Systems and the Modernization of Societies: The Formation of National Goals and Attitudes*. London: Faber.
- Newey, E. (2012). *Children of God: The Child as Source of Theological Anthropology*. Burlington: Ashgate.
- Niparko, R. (2003). Wychowanie religijne jako wychowanie humanistyczne – perspektywa personalistyczna. *Paedagogia Christiana*, 2(12), 9–22.
- Noffke, J.L., McFadden, S.H. (2001). Denominational and age comparisons of God concepts. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 40, 747–756.
- Nowak, M. (2009). Podmiotowość – jej znaczenie i wartość w pedagogice chrześcijańskiej. *Paedagogia Christiana*, 2(24), 11–23.
- Nowak, M. (2010). Dialog w wychowaniu. *Paedagogia Christiana*, 1(25), 85–104.

- Nye, R. (2004). Christian perspectives on children's spirituality: Social science contributions?. W: D. Ratcliff (red.), *Children's Spirituality: Christian Perspectives, Research, and Applications* (s. 83–101). Eugene, OR: Cascade Books.
- Nye, W.C., Carlson, J.S. (1984). The development of the concept of God in children. *The Journal of Genetic Psychology*, 145, 137–142.
- Odrowąż-Coates, A. (2015). *Fatamorgana saudyjskiej przestrzeni społeczno-kulturowej kobiet*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Oevermann, U. (2000). Der Stellenwert der 'peergroup' in Piagets Entwicklungstheorie. Ein Modell der sozialen Konstitution der Ontogenese. W: D. Katzenbach, O. Steenbeck (red.), *Piaget und die Erziehungswissenschaft heute* (s. 25–46). Frankfurt am Main: Lang.
- Okagaki, L., Bevis, C. (1999). Transmission of religious values: Relations between parents' and daughters' beliefs. *Journal of Genetic Psychology*, 160, 303–318. <https://doi.org/10.1080/00221329909595401>.
- Olbrycht, K. (2014). *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Oman, D. (2013). Defining religion and spirituality. W: R.F. Paloutzian, C.L. Park (red.), *Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality: Second Edition* (s. 23–47). London: The Guilford Press.
- Oponowicz, K. (2016). *Bożie, czyli jak wygląda Bóg?*. Warszawa: Wydawnictwo Agora.
- Oser, F., Gmünder, P. (1991). *Religious Judgement: A Developmental Perspective*. Birmingham, AL: Religious Education Press.
- Otto, R. (1993). *Świętość: elementy irracjonalne w pojęciu bóstwa i ich stosunek do elementów racjonalnych*. Tłum. B. Kupis. Wrocław: Thesaurus Press.
- Ovwigbo, P.C., Cole, A. (2010). Scriptural engagement, communication with God, and moral behavior among children. *International Journal of Children's Spirituality*, 2(15), 101–113.
- Parczewska, T. (2012). *Doświadczenie koleżeństwa i przyjaźni przez dzieci z chorobami przewlekłymi*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Parysiewicz, B. (2015). Czynniki religijny w wychowaniu i samowychowaniu. *Family Forum*, 16(5), 95–110.
- Patalon, M. (2007). *Pedagogika ekumenizmu: procesualność jako paradygmat interkonfesyjnej i interreligijnej hermeneutyki w ujęciu Johna B. Cobba*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Pelcová, N. (2014). *Człowiek i wychowanie w refleksji fenomenologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Petermann, H.B. (2009). „The story wants to make us think...”: Opportunities for theologizing and philosophizing with children. W: G.Y. Iversen, G. Mitchell, G. Pollard (red.). *Hovering over the Face of the Deep: Psychology, Theology and Children*. (s. 129–145). Münster: Waxmann.
- Perry, J.L., Brudney, J., Coursey, D., Littlepage, L. (2008). What Drives Morally Committed Citizens? A Study of Antecedents of Public Service Motivation. *Public Administration Review* 68(3), 445 – 458.
- Piaget, J. (1967). *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Tłum. T. Kołakowska. Warszawa: PWN.



- Piaget, J. (1981). *Równoważenie struktur poznawczych. Centralny problem rozwoju*. Tłum. Z. Zakrzewska. Warszawa: PWN.
- Piaget, J. (1999). *The Child's Conception of the World*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (2005). *Mowa i myślenie dziecka*. Tłum. J. Kołodzka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piaget, J. (2006). *Jak dziecko sobie wyobraża świat*. Tłum. M. Gawlik. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pickering, W.S. (1984). *Durkheim's Sociology of Religion: Themes and Theories*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pitts, V.P. (1976). Drawing the invisible: Children's conceptualization of God. *Character Potential*, 8, 12–24.
- Piwowarski, W. (1996). *Socjologia religii*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Pnevmatikos, D. (2001). Conceptual changes in religious concepts of elementary schoolchildren: The case of the house where God lives. *Educational Psychology*, 22(1), 93–112.
- Postman, N. (1995). *The End of Education: Redefining the Value of School*. New York: Alfred A. Knopf.
- Qvortrup, J. (1993): Soziale Definition von Kindheit. W: M. Markefka; B. Nauck (red.), *Handbuch der Kindheitsforschung* (s. 109–124). Neuwied: Luchterhand.
- Ratcliff, D. (red.). (2004). *Children's Spirituality: Christian Perspectives, Research, and Applications*. Eugene, OR: Cascade Books.
- Reynaert, M. (2014). Pastoral power in nurturing the spiritual life of the child. *International Journal of Children's Spirituality*, 19, 179–186. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2014.960915>.
- Richert, R.A., Barrett, J.L. (2005). Do you see what i see?: Young children's assumptions about God's perceptual abilities. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 15(4), 283–295.
- Richmond, R.C. (1972). Maturity of religious judgments and differences of religious attitudes between ages of 13 and 16 years. *Educational Review*, 24, 225–236.
- Ricoeur, P. (1996). Fenomenologia i hermeneutyka: wychodząc od Husserla.... Tłum. M. Drwięga. *Kwartalnik Filozoficzny*, 3, 149–181.
- Rizzuto, A.M. (1991). Religious development: A psychoanalytic point of view. *New Directions for Child Development*, 52, 47–60.
- Rizzuto, A.M. (2012). *Narodziny żyjącego Boga (stadium psychoanalizy)*. Tłum. A. Świdorska. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Robertson, R. (2012). Główne zagadnienia analizy religii. W: W. Piwowarski (wyb.), *Socjologia religii. Antologia tekstów* (s. 176–206). Kraków: Wydawnictwo Nomos.
- Roehlkepartain, E.C., Benson, P.L., King, P.E., Wagener, L. (2006). Spiritual development in childhood and adolescence: Moving to the scientific mainstream. W: E.C. Roehlkepartain, P.L. Benson, P.E. King, L. Wagener (red.), *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence* (s. 1–5). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Roehlkepartain, E.C., Patel, E. (2006). Congregations: Unexamined crucibles for spiritual development. W: E.C. Roehlkepartain, P.E. King, L. Wagener, P.L.

- Benson (red.), *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence* (s. 324–336). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rogowski, C. (1991). *Hermeneutyczno-dydaktyczny wymiar symbolu i implikacje pedagogicznoreligijne. Studium pedagogicznoreligijne w wymiarze interdyscyplinarnym*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Rogowski, C. (2002). *Edukacja religijna. Założenia – uwarunkowania – perspektywy rozwoju*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Rogowski, C. (2011). *Pedagogika religii. Podręcznik akademicki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Roose, H. (2009). Biblical texts and theologizing with children: (How) Do they go together? W: G.Y. Iversen, G. Mitchell, G. Pollard (red.), *Hovering over the Face of the Deep: Psychology, Theology and Children* (s. 71–85). Münster: Waxmann.
- Rusiecki, M. (2012). Wychowanie religijne w rodzinie. W: A. Rynio, K. Braun, A. Lenzion, D. Opozda (red.), *Religijno-moralny wymiar rozwoju i wychowania* (s. 299–335). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Rynio, A. (2007). *Wychowanie chrześcijańskie: między tradycją a współczesnością*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Savin-Williams, R. (1977). Age and sex differences in the adolescent image of Jesus. *Adolescence*, 47, 353–366.
- Scheler, M. (2010). *On the Eternal in Man*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Schleiermacher, F.D.E. (1995). *Mowy o religii do wykształconych spośród tych, którzy nią gardzą*. Tłum. J. Prokopiuk. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Schreiner, P., Kraft, F., Wright, F. (2007). *Good Practice in Religious Education in Europe: Examples and Perspectives of Primary Schools*. Berlin: Comenius-Institut Publications.
- Schütz, A. (2008). *O wielości światów: szkice z socjologii fenomenologicznej*. Tłum. B. Jabłońska. Kraków: Wydawnictwo Nomos.
- Segiet, K. (2005). Istota dzieciństwa na drodze budowania dobra i bycia człowiekiem. *Pedagogika Społeczna*, 3, 47–56.
- Sharpe, E.F. (1975). The phenomenology of religion. *Learning for Living*, 5(1), 4–9.
- Sharpe, E.F. (1986). *Comparative Religion: A History*. London: Duckworth.
- Shier-Jones, A. (2007). *Children of God: Towards a Theology of Childhood*. Peterborough: Epworth.
- Sławińska, M. (2010). *Konstruowanie wiedzy na zajęciach w przedszkolu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Smart, N. (1962). The Christian and others religions. *Learning for Living*, 1(3), 20–21.
- Smart, N. (1967). A new look at religious studies: The lancer idea. *Learning for Living*, 7(1), 27–29.
- Smart, N. (1969). *The Religious Experience of Mankind*. London: Macmillan.
- Smart, N. (1970). What is truth in RE?. *Learning for Living*, 10(1), 13–15.
- Smart, N. (1972). Guests editorial. *Learning for Living*, 11(3), 5.
- Smart, N. (1973). *The Science of Religion and the Sociology of Knowledge: Some Methodological Questions*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Smart, N. (1974). The uniqueness of Christianity. *Learning for Living*, 13(4), 136–138.

- Smart, N. (1978). *The Phenomenon of Religion*. London: Mowbrays.
- Smart, N. (1998). *The World's Religions*. Cambridge: University Press.
- Smart, N. (1999). *Dimensions of the Sacred: An Anatomy of the World's Beliefs*. Berkeley: California University Press.
- Smith, E.S. (1999). The effects of investments in the social capital of youth on political and civic behaviour in young adulthood: A longitudinal analysis. *Political Psychology*, 20, 553–580
- Smolińska-Theiss, B. (1993). *Dzieciństwo w małym mieście*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej.
- Smolińska-Theiss, B. (2010). Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia. *Chowanna*, 1(34), 13–26.
- Sobol, K. (oprac.) (2010). *Słownik języka polskiego PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Spiegelberg, H. (1972). *Phenomenology in Psychology and Psychiatry*. Evaston: Northwestern University Press.
- Stara, F. (2014). Phenomenology of certainty and belief: Reading William James. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 9(1), 35–49.
- Stark, R., Glock, C.Y. (1968). *American Piety: The Nature of Religious Commitment*. Berkeley: University of California Press.
- Stark, R., Glock, C.Y. (2012). Wymiary zaangażowania religijnego. W: W. Piwowarski (wyb.), *Socjologia religii. Antologia tekstów* (s. 207–213). Kraków: Wydawnictwo Nomos.
- Staub, E. (1982). *Entwicklung prosozialen Verhaltens. Zur Psychologie der Mitmenschlichkeit*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Strączek, B. (2014). Filozoficzno-religijne założenia i kulturotwórcze aspiracje historii religii Mircea Eliadego. *Internetowy Magazyn Filozoficzny „Hybris”*, (27), 39–57.
- Surzykiewicz, J. (2015). Religia, religijność i duchowość jako zasoby osobowe i kapitał społeczny w pedagogice społecznej/pracy socjalnej. *Pedagogika Społeczna*, 1(55), 23–49.
- Szymczyk, L. (2010). Rodzina jako wartość w wychowaniu dzieci w wieku przedszkolnym. W: M.E. Ruszel (red.), *Rodzina, wartości, przemiany* (s. 71–83). Stalowa Wola: Fundacja Uniwersytecka w Stalowej Woli.
- Szczepska-Pustkowska, M. (2011). *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tamminen, K. (1993). *Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend*. Frankfurt am Main: Lang.
- Tamminen, K. (1996). Gender differences in religiosity in children and adolescents. W: L.J. Francis, W.K. Kay, W.S. Campbell (red.), *Research in Religious Education* (s. 164–187). Leominster: Gracewing.
- Tarnowski, J. (1982). *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo ATK.
- Tarnowski, J. (1988). *Ryby i dzieci głosu nie mają?*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Adam.
- Tarnowski, J. (1993). *Jak wychowywać*. Warszawa: Wydawnictwo ATK.

- Tarnowski, J. (1997). *Kto pyta, nie błądzi (do zastosowania w kościele, w szkole i domu)*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Adam.
- Tarnowski, J. (2009a). *Jak wychowywać? Barykada czy dialog?*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Adam.
- Tarnowski, J. (2009b). *Jak wychowywać? W świecie paradoksów*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Adam.
- Tarnowski, J. (2009c). *Jak wychowywać? Wczoraj. Dziś. Jutro*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Adam.
- Taylor, C.H. (2002). *Varieties of Religion Today: William James Revisited*. Cambridge, MA–London: Harvard University Press.
- Ter Avest, K.H.I. (2009). Dutch children and their 'God': The development of the 'God' concept among indigenous and immigrant children in the Netherlands. *British Journal of Religious Education*, 3(31), 251–262.
- Thierfelder, C. (1998). *Gottes – Repräsentanz. Kritische Interpretation des religionspsychologischen Ansatzes von Ana-Maria Rizzuto*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Thomson, D. (2009). Growing in favor with God: Young children's spiritual development and implications for Christian Education. Unpublished doctoral dissertation, University of North Texas, Denton.
- Tiryakian, E. (2009). *For Durkheim: Essays in Historical and Cultural Sociology*. Surrey: Ashgate.
- Tomasik, P. (2004). *Religia w dialogu z edukacją. Studium na temat korelacji nauczania religii katolickiej z polską edukacją szkolną*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Turner, B.S. (2010). *The New Blackwell Companion to the Sociology of Religion*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Turner, B.S. (2011). *Religion and Modern Society: Citizenship, Secularisation and the State*. New York–Cambridge: Cambridge University Press.
- Tyszkowa, M. (1988). Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczenia. W: M. Tyszkowa, *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne* (s. 44–79). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Van der Leeuw, G. (1973a). Some recent achievements of psychological research and their application to history, in particular the history of religion. W: J. Waardenburg (red.), *Classical Approaches to the Study of Religion: Aims, Methods and Theories of Research* (s. 399–406). The Hague–Paris: Mouton.
- Van der Leeuw, G. (1973b). On phenomenology and its relations to theology. W: J. Waardenburg (red.), *Classical Approaches to the Study of Religion: Aims, Methods and Theories of Research* (s. 406–408). The Hague–Paris: Mouton.
- Van der Leeuw, G. (1973c). On 'understanding'. W: J. Waardenburg (red.), *Classical Approaches to the Study of Religion: Aims, Methods and Theories of Research* (s. 408–412). The Hague–Paris: Mouton.
- Van der Leeuw, G. (1973d). Religion in essence and manifestation. W: J. Waardenburg (red.), *Classical Approaches to the Study of Religion: Aims, Methods and Theories of Research* (s. 412–425). The Hague–Paris: Mouton.
- Van der Leeuw, G. (1978). *Fenomenologia religii*. Tłum. J. Prokopiuk. Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.

- Vasta, R., Haith, M.M., Miller, S.A (1995). *Psychologia dziecka*. Tłum. M. Babiuch i in. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Vogel, B. (2003). *Religion und Politik. Ergebnisse und Analysen einer Umfrage*. Freiburg: Herder.
- Walesa, C. (2005). *Rozwój religijności człowieka*. T. 1, *Dziecko*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Walshe, K., Freathy, R.J. (2008). Children's conceptions of Jesus. *Journal of Beliefs and Values*, 29(3), 297–304. <https://doi.org/10.1080/13617670802465870>.
- Wasilewska, A. (2013). *Archetypy świata dziecięcego. Światy wyobraźni w narracjach dzieci*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Weber, M. (2002). *Gospodarka i społeczeństwo: zarys socjologii rozumiejącej*. Tłum. D. Lachowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Weber, M. (2011). *Etyka protestancka a duch kapitalizmu*. Tłum. J. Miziński. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Weber, M. (2006). *Socjologia religii. Dzieła zebrane. Etyka gospodarcza religii światowych*. Tłum. T. Zatorski, G. Sowinski, D. Motak. Kraków: Wydawnictwo Nomos.
- Welsh, T. (2013). *The Child as Natural Phenomenologist: Primal and Primary Experience in Merleau-Ponty's Psychology*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Wenger, J.L. (2001). Children's theories of God: Explanations for difficult-to-explain phenomena. *The Journal of Genetic Psychology*, 162(1), 41–55.
- Williams, M.L. (1974). *Children's Concepts of God and Self: Developmental Sequences*. Unpublished PhD thesis, University of Texas.
- Willshire, B. (1968). *William James and Phenomenology: A study of the Principles of Psychology*. Bloomington: Indiana University Press.
- Woodhead, M., Faulkner, D. (2008). Subjects, objects or participants?: Dilemmas of psychological research with children. W: P. Christiansen, A. James (red.), *Research with Children: Perspectives and Practices* (s. 10–39). London: Falmer Press, Routledge.
- Wulff, D.M. (1993). On the origins and goals of religious development. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 3(3), 181–186.
- Wulff, D.M. (1999). *Psychologia religii: klasyczna i współczesna*. Tłum. P. Jabłoński, M. Sacha-Piekło, P. Socha. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Wygotski, L.S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner. Warszawa: PWN.
- Wygotski, L.S. (2006). *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Tłum. B. Grell. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Yust, K.M. (2004). *Real Kids, Real Faith: Practices for Nurturing Children's Spiritual Lives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Załęski, P. (2003). Typy idealne w socjologii religii Maxa Webera. Analiza struktury kategoryzującej pole religijne. *Kultura i Społeczeństwo*, 224(1), 45–51.
- Załęski, P. (2010). Ideal types in Max Weber's sociology of religion: Some theoretical inspirations for a study of the religious field. *Polish Sociological Review*, 171, 319–325.
- Zarzycka, B., Tychmanowicz, A. (2015). *Wiara i siła. Religijność w procesach koherencji*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

- Zimmermann, R. (2006). Jesus als Brot (Joh 6,35.48) und Weizenkorn (Joh 12,24). Wie Kindergartenkinder Christologie bilden. W: G. Büttner, M. Schreiner (red.), *Man hat immer ein Stück Gott in sich. Mit Kindern biblische Geschichten deuten* (s. 122–138). Stuttgart: Calwer Verlag.
- Zinnecker, J. (2004). Konkurrierende Modelle von Kindheit in der Moderne-mögliche Konsequenzen für das Selbstverständnis von Kindheits – und Sozialisationsforschung. W: D. Geulen, H. Veith (red.), *Sozialisationstheorie interdisziplinär* (s. 293–316). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Zwiernik, J. (2009). Dziecięca codzienność w przestrzeni podwórka. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania* (s. 401–420). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Zybertowicz, A. (1995). *Przemoc i poznanie: studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.

# Spis tabel

<b>Tabela 1.</b>	Lista grzechów .....	139
<b>Tabela 2.</b>	Podziękowania Bogu .....	146
<b>Tabela 3.</b>	Przepraszanie Boga .....	148
<b>Tabela 4.</b>	Modlitwy wyrażające prośbę .....	151
<b>Tabela 5.</b>	Pochodzenie wiedzy o Bogu .....	157
<b>Tabela 6.</b>	Bóg jest podobny do rodziców .....	160
<b>Tabela 7.</b>	Bóg nie jest podobny do rodziców .....	162
<b>Tabela 8.</b>	Potrzebowanie Boga .....	163
<b>Tabela 9.</b>	Znaczące cechy kościoła .....	170
<b>Tabela 10.</b>	Co chciałbym zmienić w kościele / Co mi się w nim nie podoba? ...	172

# Spis wykresów

Wykres 1. Komunikowanie się z Bogiem za pomocą dotyku .....	141
Wykres 2. Pochodzenie wiedzy o Bogu .....	157



Wydanie pierwsze  
Arkuszy drukarskich: 12,5  
Skład i łamanie: GRAFINI  
Druk ukończono w styczniu 2021  
Druk i oprawa: Fabryka Druku