

Doświadczenie jako kategoria religijności dziecka w dyskursie pedagogicznym

Experience as a Category of Child Religiosity in Pedagogical Discourse

Słowa kluczowe: dziecięca religijność, dzieciństwo, dyskurs pedagogiczny, badania nad religijnością, działanie społeczne

Key words: children's religiosity, childhood, pedagogical discourse, religious studies, social action

Streszczenie

Celem opracowania jest zaprezentowanie kluczowych badań nad dziecięcą religijnością w dyskursie pedagogicznym. Ich wybór, spośród jeszcze wielu innych istniejących badań nad religijnością dzieci, motywowany był uwydatnieniem dyskursu pedagogicznego. W Polsce najczęściej mamy do czynienia z dyskursem teologicznym. Na początku niniejszego opracowania ukazano również religijność jako kategorię działania społecznego. Przypisywanie dzieciom statusu aktywnych aktorów w świecie społeczno – kulturowym otwiera przed badaczem nowe obszary badań i rozwoju teorii dotyczących problematyki dzieciństwa, które dopuszczają do wyraźnego uprawomocnienia subiektywnych doświadczeń i rozumienia świata przez dzieci. Przedmiotem zainteresowania pedagogiki coraz częściej staje się dziecięce mówienie o sobie i swoich problemach, stanowiących część ich doświadczenia.

¹ Dr Krystyna Heland-Kurzak, Wydział Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

Abstract

The aim of the study is to present key research on child religiosity in pedagogical discourse. Choosing this topic from among many other existing studies on children's religiosity was motivated by the emphasis on pedagogical discourse. In Poland, most often we deal with theological discourse. At the beginning of this study religiousness was also shown as a category of social activity. Assigning children the status of active actors in the socio-cultural world opens to the researcher new areas of research and development of theories related to childhood issues, which allow for explicit validation of subjective experiences and children's understanding of the world. Pedagogy is becoming more and more interested in children talking about themselves and their problems, all of which are part of their experience.

1. Wprowadzenie

Badania nad religijnością dzieci zostały zapoczątkowane w pierwszej połowie XX wieku, a więc mają długą tradycję. Zdecydowana większość badań pochodzi z niemieckojęzycznego nurtu badań ilościowych. A w ostatniej dekadzie popularny stał się nurt badań jakościowych, propagowany między innymi w Belgii, Niemczech, Wielkiej Brytanii, jak również w Stanach Zjednoczonych. 'Religijność' odnosi się do indywidualnego doświadczenia jednostki, które „z czasem częściowo zatracza indywidualny charakter, podlega rytualizacji i utylitarnemu przyporządkowaniu się określonej wspólnocie potrzeb i idei” (Surzykiewicz 2015, 30). W prezentowanym artykule przyjmuje się, że religijność „stanowi osobową i pozytywną relację człowieka do Boga” (Walesa 2005, 13). W religijności wyróżnić można trzy aspekty: poznawczy, emocjonalno-motywacyjny i behawioralno-motywacyjny (Walesa 2005; Oman 2013). Komponent poznawczy zawiera w sobie dziedzinę świadomości religijnej oraz orientację na myślenie. Aspekt emocjonalno-motywacyjny należy do dziedziny uczuć religijnych. One z kolei są:

...czasowo-sekwencyjne i kompleksowe [...] mają jakości pozytywne lub negatywne i określoną intensywność, poprzedzone oszacowaniem wartościującym. Powstają w sytuacji osobistej i pozytywnej relacji człowieka

do Boga [...] Pobudzają przeżywający je podmiot do zachowań o charakterze religijnym (Walesa 2005, 18).

Ostatni komponent, odnoszący się do działania człowieka, zawiera w sobie decyzje religijne. Zawierają one w sobie postawę wobec religii: terażniejszą i przyszłą. Ideą przewodnią zaprezentowania religijności dziecka w dyskursie pedagogicznym jest założenie, iż:

...nie istnieje „ta” [jedna] religijność, lecz że religijność może znajdować swój wyraz w ogromnej różnorodności religijnych nastawień, sposobów przeżywania i zachowania (Grom 2009, 16).

Charakter religijności można rozpatrywać na różne sposoby. Celem jest pokazanie całościowych i jasno wyłożonych ujęć religijności. Zakładano również, że poniższa lista koncepcji nie wyczerpuje wszystkich podejść wobec religijności. Na tym jednak etapie jest reprezentatywna wobec przyjmowanych założeń. Odwołano się zatem do tych teoretyków, którzy religię i religijność uważali za kluczowe zjawiska rzeczywistości społecznej, nawet pomimo ich osobistego braku zaangażowania religijnego. Przez dziecięcą religijność rozumie się dwa obszary. Pierwszy dotyczy obrazu Boga, a drugi sfery relacji z Bogiem i praktyk religijnych. Obraz Boga może przyjąć pozytywne lub negatywne konotacje. Pozostałe sfery religijności obejmują takie komponenty jak: relacje pomiędzy ludźmi a Bogiem, pochodzenie wiedzy o Bogu, kościół jako przestrzeń praktyk religijnych oraz modlitwę. Przypuszcza się, że religijność – szczególnie u dzieci w wieku wczesnoszkolnym – jest odbiciem doświadczeń, jakie dziecko wynosi z domu, rodzinnych praktyk religijnych oraz wiedzy wyniesionej ze szkoły. Założono również, że dzieci z różnych wyznań religijnych w obrębie chrześcijaństwa wykazują różne postawy wobec sfery religijności oraz kreują odmienny obraz Boga, uwarunkowany tak zwanym socjalizacyjnym wpływem przekazywanych treści. Niniejsze opracowanie odwołuje się głównie do religii chrześcijańskiej.

Filozofowie (Émile Durkheim, Max Weber, Peter L. Berger i Thomas Luckmann) zgodni są co do tego, iż u podstaw wyjaśniania złożonego zjawiska, jakim jest religijność, stoi działanie społeczne. Doświadczenie

w trakcie życia jednostki zmienia się w pewien zbiór doświadczeń, które determinują kształtowanie się relacji z Bogiem, a w konsekwencji również relacji ze środowiskiem. Doświadczenia religijne domagają się uspołecznienia, znajdują również swój wyraz w wyuczonym przekazie kulturowym. Znajduje on swoje ujście w ekspresji ludzkiej (w znakach, symbolach i przeżyciach). Religijność rozwija się pod wpływem różnych oddziaływań społecznych i kulturowych. W sposób szczególny ma to miejsce podczas spotkań modlitewnych i zgromadzeń liturgicznych (Walesa 2005). Doświadczenie religijności rozpoczyna się głównie w rodzinie. Różne przejawy religijności można zaobserwować w rodzinnych rozmowach, architekturze, sztuce, jak również różnych wydarzeniach religijno-społecznych.

Termin 'doświadczenie' w niniejszym opracowaniu odnosi się do koncepcji Alfreda Schütza (Schütz 2008), który utożsamia je z *Verstehen*. Jego podstawą jest pewien zbiór własnych zasobów jednostki (doświadczenie jest subiektywne), przekazywany przez rodziców i nauczycieli. *Verstehen* pomaga doświadczeniu wejść w świat społeczno-kulturowy. Doświadczenia, traktowane jako system znaczeń, umożliwiają zrozumienie procesu organizacji życia, w którym jednostki tworzą własne koncepcje na temat religijności. Po pierwsze, koncepcje te mogą być wspólne dla danej grupy religijnej. W takim przypadku można mówić o pewnym fenomenie regularności polegającym na wyznawaniu tych samych wartości, idei i celów przez członków poszczególnej grupy. Po drugie, koncepcje te traktować można jako jednostkowe, zarówno w obrębie jednej grupy, jak i różnicujące poszczególne środowiska religijne. W przypadku religijności jednostki słuszne jest mówienie o kilku kwestiach:

...na pobożność i zaangażowanie religijne może wskazywać przynależność do Kościoła, wiara w doktryny religijne, etyczny sposób życia, uczestnictwo w nabożeństwach oraz wiele innych działań, przekonań i zależności (Stark, Glock 2012, 207).

Tak więc, z jednej strony jest to traktowanie religijności w wymiarze indywidualnym, z drugiej zaś systemu religijnego jako całości. W prezentowanym artykule oba podejścia rozpatruje się jako wzajemnie się uzupełniające.

2. Religijność jako działanie społeczne

Émile Durkheim w dziele „Elementarne formy życia religijnego” zajmuje się religią i religijnością jako zjawiskom społecznym. Perspektywa socjologa pozwala na traktowanie elementarnych form człowieczeństwa bez odwoływania się do jakiegokolwiek doktryny religijnej. Prowadzi również do:

...wyjaśnienia rzeczywistości aktualnej i bliskiej nam i dlatego mogącej oddziaływać na nasze rozpatrywania i czyny: tą rzeczywistością jest człowiek, a zwłaszcza człowiek współczesny (Durkheim 2010, 1).

Bardzo ważnym spostrzeżeniem Durkheima był fakt, że religia nie ma na celu wzbogacenia ludzkiej myśli, wiedzy, nauki, ale ma na celu wzbogacenie ludzkiego doświadczenia. Religijność przede wszystkim dotyczy doświadczenia bycia ‘silniejszym’. Wszystkie idee religijne, jeśli w ogóle są ważne, to o tyle, o ile wywołują w człowieku pewną zmianę, odnoszą się do ludzkiej codzienności. Myślenie o ideach nie powoduje zmiany w życiu, ale wprowadzanie zmian w życiu czyni te idee żywotnymi. W ten sposób Durkheim dochodzi do pojęcia kultu jako czynności religijnej umożliwiającej „osiągnięcie odczucia radości, wewnętrznej spokoju, pogody ducha, entuzjazmu” (Durkheim 2010, 11).

Max Weber w dziele „Etyka protestancka a duch kapitalizmu” (Weber 2011) zajął się religią w zestawieniu z gospodarką i społeczeństwem, badając ich wzajemne wpływy. W swoich badaniach skupiał się między innymi na różnych zależnościach pomiędzy religijnymi a pozareligijnymi strukturami życia społecznego. W ujęciu Maxa Webera społeczeństwo zbudowane jest na aktorach społecznych, a wiara religijna to

najważniejszy sposób na poznanie, w jaki sposób poszczególne osoba przypisuje sens swojemu działaniu.

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, 176).

Weber, definiując religijność, określił jej przedmiot, którym są ‘podstawy znaczenia’. Znaczenia to zestawy przekonań i działań w sferze wierzeń i wartości religijnych, którymi jednostka, będąca członkiem danej społeczności, wyraża swoje poglądy odnoszące się do własnego życia i *życia* w społeczeństwie.

Współcześnie pierwszym i najważniejszym medium przekazywania wartości religijnych jest rodzina. Można przyjąć również, że niektóre wartości moralne są propagowane przez „tradycyjne instytucje religijne, ale również różnego rodzaju ruchy społeczne” (Luckmann 2002, 27). W relacjach pomiędzy dorosłymi i bardzo małymi dziećmi oraz w relacjach pomiędzy rówieśnikami dominuje komunikowanie pośrednie moralności. Dla Thomasa Luckmanna

...wszystko, co ludzkie, jest zarazem religijne; religia zaś jest zdolnością ludzkiego organizmu do wykraczania poza swą biologiczną naturę poprzez tworzenie obiektywnych, moralnie wiążących i wszechogarniających przestrzeni znaczeniowych (Luckmann 1967, za Robertson 2012, 182).

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. Thomas Luckmann dużo uwagi poświęca pośredniemu przekazywaniu wartości moralnych, które dokonuje się często nieintencjonalnie, kiedy przybiera postać bezpośredniego komunikowania, ściera się często z krytyką i odrzuceniem. Pośrednia

komunikacja wartości moralnych jest również ważna z punktu widzenia 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.

W ten sposób czerpiąc inspirację z powyżej zasygnalizowanych stanowisk, przyjęto, że: religijność jest doświadczeniem/przeżywaniem jednostki jego stosunku do Boga i innych istot nadprzyrodzonych, które wyraża się w różnych miejscach i okolicznościach pod wpływem socjalizacji rodzinnej i różnorodnych oddziaływań wspólnoty społecznej. W definicji tej ważne jest to, czym jest religijność dla jednostki, a nie czym jest religijność w ogóle. To pytanie nabiera szczególnego znaczenia w odniesieniu do dzieci.

3. Religijność dziecka w badaniach teologicznych i pedagogiki religii

Jak zauważa Bogusław Milerski, refleksję pedagogiczno-religijną zaczęto rozwijać w środowiskach chrześcijańskich, głównie ewangelickich i katolickich (Milerski 2011). W obecnym kształcie cieszy się dużym zainteresowaniem. Współcześnie stawia sobie nowe cele, między innymi w zakresie edukacji religijnej. Realizuje swoją aktualną misję, szczególnie w modelu konfesyjno-komunikatywno-dialogicznym – jak przekonuje Jarosław Michalski (Michalski 2013). W prezentowanym modelu edukacja religijna wciąż powinna aktualizować się do nowych warunków życia, w których wychowywane jest dziecko.

Wychowanie jest spotkaniem dziecka z nauczycielem, z Bogiem – dowodził Janusz Tarnowski (Tarnowski 1993). Religijność traktuje się jako fundament wychowania. W ten sposób Tarnowski wyróżnił stałe elementy strukturalne religijności: przedmiot, podmiot oraz relację między nimi. Przedmiotem religijności jest Bóg, będący bezpośrednim celem doświadczenia religijnego oraz opis Boga (dokonuje się on w nauczaniu, wychowaniu i formacji religijnej), będący pośrednim

przedmiotem doświadczenia religijnego. Podmiot religijny to jednostka lub grupa społeczna, którzy poprzez swoją postawę angażują się w relację do Boga (Michalski 2012).

Fundamentalnymi kierunkami badań, poszukującymi odpowiedzi na pytania o konstruowanie religijności przez dziecko, o jej przeżywanie o doświadczenie Boga i religijności, są konstruktywizm i fenomenologia (Jurgiel 2009; Tyszkowa 1998; Parczewska 2012).

Dziecko nie dokonuje internalizacji świata jego znaczących innych jako jednego z możliwych światów. Internalizuje go ono jako świat, jako jedyny istniejący i jedyny, jaki daje się pomyśleć, jako świat *tout court*. To właśnie dlatego świat zinternalizowany w socjalizacji pierwotnej jest o wiele lepiej zakorzeniony w świadomości niż światy internalizowane w socjalizacji wtórnej (Berger, Luckmann 2010, 197).

Środowisko, w którym dziecko dorasta, jest dla niego jedynym, jakiego doświadcza. Zachowania społeczne są interpretowane jako jedyne istniejące, które poprzez powtarzanie wchodzi w pewnego rodzaju nawyk. Prowadzi to do pewnego rodzaju naśladowania świata społecznego, dokonującego się nie tylko poprzez działanie, ale również przez język i pełnienie ról. „Role pojawiają się wraz z procesem tworzenia wspólnego zasobu wiedzy, zawierającego wzajemne typizacje postępowania” (Berger, Luckmann 2010, 198). Autorzy większą wagę nadają socjalizacji pierwotnej, gdyż ta dokonuje się w dzieciństwie, socjalizacja wtórna ma miejsce w kolejnych fazach życia.

Z religijnością wiążą się również wpływy religijne, rozumiane jako socjalizacja dokonująca się w rodzinie (socjalizacja pierwotna), grupach religijnych i edukacji (socjalizacja wtórna). Prowadzi to jednostkę do swojego

...samowychowania w taki sposób, że dokonują osobistego wyboru, interpretując na nowo treści oraz łącząc je z rozumieniem samych siebie i rozumieniem życia, jak też określając kwestie centralne (Grom 2009, 36).

Z procesem socjalizacji wiążą się predyspozycje osoby i jej stan rozwoju w zestawieniu z zamierzonymi i niezamierzonymi czynnikami społeczno-kulturowymi środowiska wychowawczego (Grom, 2009).

Religijność dziecka w perspektywie teologicznej najczęściej rozpatruje się w kontekście procesów edukacyjnych, za które odpowiedzialny jest Kościół. W tej kwestii stykamy się z założeniami doktrynalno-katechetycznymi, sformułowanymi w dokumentach różnych wyznań w obrębie chrześcijaństwa.

Zgodnie z tym stanowiskiem na Kościele i teologii spoczywa swoista odpowiedzialność edukacyjna, która wymaga otwarcia i dialogu, w tym dialogu teologii i pedagogiki. Pedagogika religii podkreśla, że Kościół realizuje swoją odpowiedzialność edukacyjną wprost poprzez katechezę parafialną, poradnictwo parafialne, pracę kościelnych wspólnot, grup i instytucji o charakterze wychowawczym, a także pośrednio – w rodzinie i społeczeństwie (Milerski 2009, 263).

W perspektywie biblijno-teologicznej celem wychowania religijnego w ujęciu całościowym jest zbawienie (Rienecker, Maier 2008; Newey 2012). Zbawienie traktowane jest jako stan człowieka, który w sposób wolny przyjmuje nawrócenie i wiarę, i odnoszone jest do relacji do Boga. Otwarcie się na zbawienie jest procesem, zatem celem przewodnim wychowania religijnego jest wspieranie dzieci w przyjęciu Boga i życia z Nim, uwzględniając przy tym możliwości rozwojowe dzieci oraz osobistą i społeczną sytuację życiową wychowanków (Ford, Wong 2004; Grom 2011).

W Polsce problematyką pedagogiczno-religijną od ponad 25 lat zajmuje się Bogusław Milerski. Podkreśla on, że:

...istotą kształcenia jako odnowy życia jest wspieranie u wychowanka zdolności rozumienia egzystencji, otaczającego świata i własnej drogi życiowej (Milerski 2011, 294).

Takie rozumienie pedagogiki religii fundamentalnie odnosi się do jej wymiaru humanistycznego, zarówno w jej aspekcie historycznym, jak i współczesnym. Cyprian Rogowski umieszcza problematykę

pedagogiki religii na gruncie pedagogiki wyznaniowej (katolickiej). Mówi o pedagogicznoreligijnym fenomenie kształtowania religijności, którym jest wrażliwość. Konkretyzując ją, odwołuje się zarówno do teologii, jak i pedagogiki religii, psychologii religii oraz socjologii religii. Pierwsza traktuje wrażliwość religijną jako relację zachodzącą pomiędzy człowiekiem a Bogiem. Trzy pozostałe perspektywy dotyczą:

...wymiaru religijnego wyrażanych postaw zarówno wierzących, jak i religijnie indyferentnych, a także odnosi się do publicznych i prywatnych, kościelnych i pozakościelnych form religijnej praktyki (Rogowski 2011, 114).

Na gruncie pedagogicznym znane jest stanowisko Jerzego Bagrowicza, który wprowadził pedagogikę religii w struktury uniwersytetu, określił jej naukowe oraz społeczno-kulturowe podstawy. Podkreślając uwarunkowania społeczno-kulturowe oraz naukowe, na gruncie których odbywa się humanistyczna refleksja nad pedagogiką religii, ukazał historyczne odniesienia pedagogiki mającej wymiar religijny z nastawieniem na Ewangelię².

Tradycja katechetyczna zawęży badania nad religijnością do kerigmatu chrześcijańskiego, zubażając tym samym pojęcie rozumienia i interpretacji do nauki Kościoła (Bagrowicz 2013). Dużym wyzwaniem dla współczesnych badaczy jest ujmowanie pedagogiki religii w egzystencjalnym wymiarze kształcenia (Milerski 2011). Perspektywę tę rozpoczął na gruncie niemieckim Friedrich D. E. Schleiermacher, który postulował na gruncie pedagogiki religii kształtowanie świadomej postawy wobec kwestii religijnych (Schleiermacher 1995). Kontynuował

² Do grona polskich badaczy w zakresie pedagogiki religii można zaliczyć: Radosława Chałupniaka (2012), Czesława Kustrę (1997), Zbigniewa Marka (Marek 2013), Jarosława Michalskiego (2008), Romualda Niparkę (2003), Mariana Nowaka (2010), Mirosława Patalona (2011), Alinę Rynio (2007), Piotra Tomasika (2004). Wszyscy wymienieni powyżej badacze w jakimś stopniu przyczyniają się do rozwoju pedagogiki religii w Polsce, ale nie można jeszcze mówić o jej ugruntowanej tożsamości, którą niewątpliwie znaleźć można na gruncie niemieckim.

ją Hans-Bernhard Kaufmann, który rozszerzył zakres badań pedagogiki religii wymiar empirycznego doświadczenia. B. Milerski postuluje:

Paradygmat hermeneutycznej pedagogiki religii skoncentrowany na egzystencjalnym rozumieniu w obliczu tekstu powinien zostać poszerzony o egzystencjalne rozumienie w kontekście realnej sytuacji życiowej (Milerski 2011, 156).

Pedagogika religii jako samodzielna dyscyplina naukowa obejmuje takie kwestie jak wychowanie i nauczanie religijne oraz przekaz treści religijnych (Rogowski 2011). Pojawia się przekonanie, iż:

...pedagogika religii – w swoich analizach, refleksji i konceptualizacji, odnosząc się do zróżnicowanych materiałów i problemów – jest krytyczną teorią zachowań przekazywanych i uprawomocnionych religijnie, które we wzajemnej relacji wychowania i nauczania wyznaczają praktykę życiową dzieci, młodzieży i dorosłych w różnych obszarach społecznych, zarówno wewnątrz Kościołów i konfesji, jak i poza nimi, w historii i teraźniejszości (Vierzig 1975, za Milerski 2011, 162).

Najbardziej zasadnym wydaje się sytuowanie istoty i charakteru pedagogiki religii w kontekście pedagogicznym, gdyż ta otwiera nowe horyzonty badawcze. Zawężanie jej do wymiaru wyznaniowego zamyka wiele granic, również tych badawczych. W tym miejscu za przykład może posłużyć metoda fenomenologiczna, która dla niektórych pedagogów religii jest niepełna, gdyż:

...ogranicza się do zjawisk dających się zaobserwować. Nie stawia natomiast pytań odnoszących się do prawdy objawionej o zbawieniu człowieka (Rogowski 2011, 236).

Jednak, aby ukazać pełny obraz narracji dziecięcych, metoda ta wydaje się najbardziej celną.

Zbigniew Marek (Marek 2013) w innym miejscu sytuuje przedmiot zainteresowań pedagogiki religii, która:

...zamierza interpretować całą egzystencję człowieka w świetle treści religijnych [...] Słuszniejsze wydaje się uznanie jej 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, 94).

W prezentowanym artykule perspektywa doświadczenia i środowiska życia dziecka uznaje się za wiodącą w rozjaśnianiu dziecięcej kreacji obrazu Boga i religijności. Uzasadnienie tego wyboru można znaleźć również w pracach Rebeci Nye, która 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 (Nye 2004).

4. Dziecięca religijność w badaniach psychopedagogicznych

Badania dotyczące dziecięcej religijności można podzielić na te, które odnoszą się do stadiów rozwojowych wypracowanych przez psychologię religii (por. Long, Elkind, Spilka 1967; Nye, Carlson 1984; Wenger 2001); wspierane przez psychologię religii, ale o wyraźnym zabarwieniu teologicznym (por. Crozier, Conde-Frazier 2004; Walesa 2005; Grom 2009); oparte tylko na przesłankach teologicznych (por. De Souza, Hyde, Kehoe 2014; Buchanan, Gellel 2015) oraz osadzone w pedagogice religii (por. Couture 2000; Schreiner, Kraft, Wright 2007; Milerski 2011).

Warte uwagi są analizy obrazu Boga sformułowane na podstawie dziecięcych wywiadów przez Jamesa Leubę (1917). Badacz zadawał dzieciom pytania:

Kim jest Bóg, czy mogłabyś/mógłbyś Go opisać? [...] Czy widziałas/widziałeś kiedyś obraz na którym jest Bóg? [...] Czy często myślisz o Bogu? [...] Czy wiesz gdzie jest Bóg, czy ma dom, jak wygląda? [...] Czy dla ciebie miałby wpływ taka sytuacja, jeśli Boga by nie było? (Leuba 1917, 1-9).

James Leuba wykazał, że odpowiedzi dzieci są uzależnione od tego, co słyszą od nauczycieli. Wysunął również trzy wnioski dotyczące wpływu

odtwórczego zapamiętywania wiedzy o Bogu przez dzieci. Pierwszy odnosi się do rozdziwisku pomiędzy tym, co dzieci słyszą podczas tradycyjnej niedzielnej szkółki, a tym, co reprezentują sobą nauczyciele w codziennym życiu. Drugi postulat ma związek z abstrakcyjną wiedzą religijną, którą nauczyciele przekazują dzieciom; według autora powinna być ona prostsza i odnosząca się do doświadczeń dzieci. Badacz zachęca również do traktowania dzieci na poziomie, na którym są one w stanie zrozumieć sprawy religijne. To pedagogiczne podejście zawarte jest w trzecim postulacie.

Pionierskie badania Jamesa Leuby były kołem zamachowym w badaniach nad negatywnym wpływem środowiska na religijność dzieci. Pomimo tego wyniki badań w wielu miejscach są niejednorodne i niejednolite. Dotyczą głównie postulatów dla nauczycieli niepopartych żadnymi systematycznymi propozycjami metodycznymi. Niemniej procesy akademizacji pedagogiki religijnej i psychologii religii oraz jej zakotwiczenia w katedrach teologicznych i pedagogicznych oraz psychologicznych na uniwersytetach doprowadziły do tego, że począwszy od lat 50. i 60. ubiegłego wieku można mówić o systematycznym zainteresowaniu badaniami nad dziecięcą religijnością. Większość jednak badań z tego okresu dotyczy psychologii religii. Koncentrują się więc jedynie na definiowaniu, przyporządkowaniu i opisywaniu okresów religijności dziecka.

Pierwsze systematyczne opisy koncepcji Boga bazują na etapach rozwojowych psychologii. Zdaniem Ernesta Harmsa (Harms 1944) dzieci rozumieją Boga na poziomie indywidualnym, z dużą różnorodnością. Niektóre używają tradycyjnych pojęć, część dzieci tworzy oryginalny obraz Boga. Wielu badaczy (por. Graebner 1964; Pitts 1976) w swoich badaniach pokazywało, że dziecięce koncepcje Boga są inne od tych u dorosłych, oraz sytuowało je zgodnie z etapami rozwoju wypracowanymi przez Piageta.

Niedługo po tym Kenneth E. Hyde wykazała, że istnieje związek pomiędzy obrazem Boga a obrazem rodziców oraz zdeteminowany

on jest przez kulturę, w której dziecko jest wychowywane (Hyde 1965). Hyde zajęła się również antropomorficznym i nieantropomorficznym obrazem Boga. Badając dzieci w młodszym i starszym wieku szkolnym, udowodniła, że dzieci wraz z wiekiem dokumentują większy aspekt transcendencji Boga. Jej pionierskie badania były kontynuowane przez Richmond (Richmond 1972).

Susan Carey (Carey 1985) przeprowadziła badania z dziećmi w wieku od 4 do 10 lat. Interesowała się tym, jakie są różnice pomiędzy dziecięcym a dorosłym myśleniem o Bogu. Twierdziła, że każde dziecko – w odróżnieniu od dorosłych – buduje swoje teorie na temat obserwowanego świata, stąd też dzieci mają potrzebę konstruktywnego wyjaśniania rzeczy, które obserwują i doświadczają.

Wydaje się interesujące, że badania nad dziecięcą religijnością zostały przedstawione w Stanach Zjednoczonych w kontekście płci i kultury. David Heller (Heller 1986), amerykański psycholog, zainteresowany dziecięcą koncepcją Boga przeprowadził wywiady z 40 dziećmi (20 chłopcami i 20 dziewczynkami) z czterech różnych środowisk religijnych: katolickiego, żydowskiego, protestanckiego (baptyści) i hinduskiego (amerykańska grupa Ashram). Wywiady trwały po około dwie godziny, składały się z sześciu części, zaprojektowanych w celu zebrania danych o religijności dzieci, takich jak: nazywanie bóstwa, rysunek bóstwa, opowieści o bóstwie, *'playing the deity'* pytania i odpowiedzi o bóstwie, listy do bóstwa. Autor wykazał różnice w postrzeganiu Boga przez dzieci. Dziewczynki wykazywały tendencję do estetycznego opisywania Boga, podczas gdy chłopcy opisywali Go bardziej racjonalnie. Dziewczynki widziały Boga poprzez relację do nich samym, a chłopcy jako aktywnego Boga, mającego moc wpływać na sprawy ludzi na ziemi.

Zainteresowanie badawcze pedagogów tematyką religijności dzieci w kontekście środowiska rozpoczęło się późno. Jednym z pierwszych był Robert Coles (Coles 1990), który zrealizował badania dzieci w wieku od 6 do 13 lat z różnych krajów, środowisk religijnych i niereligijnych. Dzieci są naturalnymi filozofami, kiedy rozważają na temat

egzystencjalnych pytań. Inne zagraniczne badania Jerome'a Berrymana (Berryman 1991), Josteina Gaardera (Gaarder 1995) oraz Tobina Harta i Josepha Pearce'a (Hart, Pearce 2003) są tego potwierdzeniem. Na gruncie polskim Maria Szczepska-Pustkowska (Szczepska-Pustkowska 2011) w centrum swoich zainteresowań postawiła dziecięce filozofowanie. Wychodząc od badań nad dzieckiem i dzieciństwem, przeszła do dziecięcej filozofii życia, a więc świata wartości, sytuując niejako dziecko jako kompetentnego partnera. Coles postrzega dziecięcą świadomość religijną jako uniwersalną ludzką predyspozycję, bez względu na zaplecze religijne dziecka (Coles 1990). Innym spojrzeniem na dziecięce filozofowanie jest zapoczątkowane w latach 90. XX wieku dziecięce teologizowanie. Takie podejście reprezentowane jest przez Johna Hulla (Hull 1990) Garetha Matthews (Matthews 1994), Reinharda Kahla (Kahl 1996), Ulricha Oevermanna (Oevermann 2000), Rubena Zimmermanna (Zimmermann 2006). Teologizowanie z dziećmi wyrosło z badań Piageta, ale również z podejścia Kościoła Ewangelickiego Niemiec interesującego się zmianą dziecięcej perspektywy postrzegania Boga. Analizowanie rozmów pomiędzy dziećmi, jak również między dziećmi a dorosłymi zainspirowało wielu naukowców do nadawania nowego sensu dziecięcemu światu doświadczeń i wiedzy religijnej. Teologizowanie³ z dziećmi stwarza również możliwość postrzegania dziecka jako kompetentnego partnera. David Hay i Rebecca Nye (Hay, Nye 1998) skupili swoje badania wokół słuchania dziecięcych rozmów;

³ 'Teologizowanie' – termin ten, nieużywany w polskiej literaturze w pozytywnym znaczeniu, pochodzi z języka angielskiego [*Theologizing*]. W ostatnich kilkudziesięciu latach jest często stosowany jako termin pozytywny w anglojęzycznych opracowaniach. Termin ten określa specyficzny typ rozmowy z dziećmi/metodę, która sytuuje je w roli partnera (Roose 2009; Huggler 2009, Petermann 2009). Dietrich Benner (Benner 2015) używa tego pojęcia w negatywnej konotacji, która oznacza, że teologizowanie jest uzurpatorskim nadawaniem wszystkim wymiarom i obszarom życia teologicznego znaczenia. Terminem tym, również o negatywnych konotacjach, posłużył się H.G. Gadamer (Gadamer 2008, 21) w miejscu, gdzie jest mowa o teologizujących autorach w starożytności – Homerze i Hezjodzie.

pilotażowe badania przeprowadzili w szkole podstawowej (*Church of England Primary School*) w Anglii. W badaniu pilotażowym wybrali szkołę ufundowaną przez Kościół anglikański, w kolejnych postawili sobie za cel, aby uzyskać również reprezentację dzieci ze środowiska niereligijnego. Aby uzyskać zamierzony cel, wybrali 38 dzieci z dwóch szkół publicznych w Anglii, aranżując im okazję do rozmów na tematy religijne, kierując uwagę dzieci na ich własne doświadczenia. Hay i Nye wskazywali, że w wypowiedziach dzieci dominował tradycyjny język religijny. Zaproponowane w latach 90. badania z dziećmi z różnych środowisk religijnych na terenie Anglii podyktowane były rosnącym zainteresowaniem środowisk niereligijnych. Badania te w ówczesnym czasie uznano za eksperymentalne. Niemniej propozycje te wpisały się na stałe w pejzaż badań religijnych.

Klasyczne badania z psychologii religii Jane R. Dickie, Amy K. Eshleman, Dawn M. Merasco, Amy Shepard, Michaela Vandera Wilta, Melissy Johnson (Dickie et al. 1997) warte są zainteresowania, szczególnie ze względu na docenianie w nich modelowania jako podstawowego wyznacznika kreowania religijności. Przeprowadzono badania na temat relacji pomiędzy dzieckiem a rodzicami i dziecięcego obrazu Boga. Autorzy badania zrealizowali wywiady z dziećmi w wieku od 4 do 10 lat. Uczestnicy badania pochodzili z rodzin protestanckich. W podsumowaniu badacze wysunęli kilka wniosków. Po pierwsze, zauważono, że starsze dzieci widzą więcej podobieństw u rodziców względem Boga oraz obraz ten dotyczy częściej matki niż ojca. Po drugie, dzieci młodsze przypisują ojcu większą moc niż matce. Wcześniej psychologowie dopatrywali się większej roli ojca w konstruowaniu obrazu Boga.

Niezwykle popularną metodą badania dziecięcego obrazu Boga, szczególnie u małych dzieci jest rysunek. Dimitris Pnevmatikos (Pnevmatikos 2001) przeprowadził badania na temat dziecięcego obrazu Boga wśród dzieci ze szkoły podstawowej dwóch wyznań: katolickiego i prawosławnego. Dzieci miały za zadanie narysowanie na jednej kartce formatu A4 domu Boga w niebie i na ziemi. Zaobserwował, iż

dziecięce postrzeganie domu Boga w dużej mierze zależy od środowiska społecznego i religijnego. Najczęściej powtarzającym się rysunkiem był realistyczny obraz domu/kościółka/ogrodu w niebie i realistyczny na ziemi. Różnice pomiędzy dziećmi wyznania katolickiego i prawosławnego uwidaczniają się w rysunkach domu Boga. Dzieci wyznania katolickiego ilustrowały go w postaci realistycznego kościoła w niebie lub ogrodu, natomiast dzieci wyznania prawosławnego jako realistycznego domu ziemskiego. Znaczna część dzieci z obu grup uobecniała dom Boga na ziemi jako realistyczny kościół. Podobnej analizy w tym samym czasie dokonali amerykańscy badacze, którzy za pomocą ankiet dotyczących obrazu Boga dowiedli, że różnice w wypowiedziach na temat Boga zależą od przynależności do poszczególnych Kościołów (Noffke, McFadden 2001)

Na pewnym etapie badań nad dziecięcą religijnością niektórzy badacze odeszli od teorii rozwojowych. Tym samym twierdząc, że konstruowanie obrazu Boga jest możliwe po uprzednim zaangażowaniu się w sprawy religijne. Jay Wenger (Wenger 2001), żeby zrozumieć, jaki wpływ na umiejętność wypowiedzania się o Bogu ma wiek, przeanalizował wypowiedzi trzech grup dzieci i młodzieży (5 lat, 10 lat i wiek studencki), wykazał, że umiejętność wypowiedzania się o Bogu nie zależy od wieku, ale od poziomu zaangażowania religijnego. Zauważył on bowiem, iż wraz z wiekiem wzrasta sprawność w objaśnianiu cech Boga. Jednak takiej zależności nie ma w przypadku dzieci z niskim zaangażowaniem religijnym, różnica wraz z wiekiem okazała się nieistotna, szczególnie pomiędzy drugą a trzecią grupą badawczą (Wenger 2001, 50).

W europejskich badaniach dotyczących wpływu kontekstu religii i środowiska religijnego na dzieci widoczne jest zainteresowanie głównie religią chrześcijańską. Czasami w odświeżeniu porównawczej z dziećmi pochodzącymi ze środowisk niereligijnych. Simone A. De Roos i Siebren Miedema (De Roos, Medema 2001) analizowali dziecięce koncepcje Boga we wczesnym dzieciństwie. Uczestnikami było 165 dzieci w wieku około 6 lat, 107 rodziców oraz 16 nauczycieli. W badaniu brały udział

szkoły podstawowe z różnych wyznań religijnych: Kościoła Katolickiego, Reformowanego Kościoła Holenderskiego, Reformowanego Kościoła Prawosławnego oraz szkoły publiczne. Koncepcja Boga dzieci, rodziców i nauczycieli była mierzona za pomocą wywiadów i kwestionariuszy. Wyniki wykazały, że zarówno rodzice, jak i nauczyciele mają wpływ na dziecięcy obraz Boga, ale każdy w inny sposób. Wydaje się, że ci pierwsi mają wpływ na to, w jaki sposób dzieci zwracają się do Boga. Nauczyciele w sposób szczególnie mają wpływ na biblijny kontekst wiedzy o Bogu. Kontekst szkoły według badaczy nie miał wpływu na dziecięcą koncepcję Boga. Powstaje zatem pytanie, na jakiej podstawie autorzy badania wyciągnęli taki wniosek? Wątpliwym wydaje się on również dlatego, że celem postawionym w prezentowanych badaniach nie było wykazanie różnic pomiędzy szkołami, a więc również nie można mówić o takich konkluzjach.

Helmut Hanisch (Hanisch 2002) przeprowadził prace badawcze dziecięcego obrazu Boga w grupie dzieci 7-16 lat z dwóch środowisk. Pierwsza grupa na terenie zachodnich Niemiec ze środowisk religijnych oraz druga ze wschodnich Niemiec ze środowisk niereligijnych. W wieku 7-12 lat dzieci kreują realistyczny obraz Boga. Hanisch oparł swoje badania w dużej mierze na spostrzeżeniach Any-Marii Rizzuto (Rizzuto 1991). Badając sytuacje zabawowe dzieci poniżej 10 roku życia, wykazał, że wpływ rodziców jest nieistotny i maleje wraz z wiekiem, dotyczy to również orientacji antropomorficznej. Po przeanalizowaniu 1471 dziecięcych rysunków doszedł do wniosku, iż dziewczynki częściej niż chłopcy przedstawiają Boga w sposób symboliczny. W związku z tym wysunął wniosek, że może być to związane z tym, że dziewczynki są bardziej zainteresowane religijnością.

Daniel McIntosh (McIntosh 1995) wysunął postulat, że dla osób religijnych wiara przyjmuje postać schematu zawierającego informację o tym, jak wygląda Bóg, jaki ma zamiar wobec ludzi oraz jaki ma wpływ na życie ludzi. McIntosh przyznał również, że religia zawiera w sobie coś więcej niż schemat, posiada coś w rodzaju teorii o Bogu. Dzieci

w rodzinach religijnych są pod wpływem konkretnej teorii religijnej i ich rozwój religijny przebiega według wierzeń środowiska wychowawczego, w którym dziecko dorasta (McIntosh 1995, 5). Dziecięce teorie o Bogu mogą być uznane jako „nieoswojona karta” (Wenger 2001, 53), na której buduje się fenomen Boga na różnych płaszczyznach, również na tej, na której dziecko ma już jakąś wiedzę o Bogu. Religijność w wielu rodzinach jest przejawem kultury. W tych rodzinach dzieci odbywają formację religijną w wierzeniach konkretnej grupy wyznaniowej. Dzieci dorastają w środowisku religijnym, gdzie eksponowana jest koncepcja Boga na wiele sposobów. Słyszą o Bogu podczas niedzielnych praktyk religijnych, obserwują i uczestniczą w codziennych rytuałach religijnych, takich jak modlitwa podczas posiłku, modlitwa wieczorna, słyszą od dorosłych rozmowy o Bogu. Zazwyczaj otrzymują też porcję wiedzy o Bogu, o tym kim On jest, co robi, gdzie mieszka.

W ostatnich latach, szczególnie pod wpływem widocznej emigracji na terenie Europy, wzrosło zainteresowanie badaniami dzieci innych religii niż chrześcijańskie. Karen Aylward i Rob Freathy w 2008 roku opublikowali wyniki badań na temat dziecięcych koncepcji Jezusa. Wykorzystali kwestionariusz zawierający 20 stwierdzeń na temat Jezusa, a pytanie skierowali do dzieci w wieku 10-11 lat w Anglii. Dzieci miały możliwość udzielenia trzech odpowiedzi wg skali Likerta: ‘zgadzam się’, ‘nie wiem’, ‘nie zgadzam się’. Najczęściej badani udzielali odpowiedzi ‘zgadzam się’, ustosunkowując się do stwierdzeń dotyczących tego, że Jezus jest postacią historyczną, która mówiła o Bogu, przynosiła pokój ludziom, dbała o ludzi, była dobra i hojna oraz kochała ludzi. Wszystkie wymienione przykłady zachowania Jezusa były wypowiedzane w czasie przeszłym, stąd badacze nazwali to postrzeganiem Jezusa jako osoby znanej z historii. Do zaskakujących wniosków doszli podczas pytania o to, czy Jezus jest Bogiem, tylko około 10% dzieci odpowiedziało twierdząco. W celu wyjaśnienia takich wyników należy wrócić do założeń badawczych prezentowanych autorów. Kwestionariusz był wypełniany przez 479 dzieci, z czego 45,1% było chrześcijanami; 28,8%

muzułmanami; inni 1,3%; hindusami 0,2% oraz niereligijni 23,8%. Warte uwagi są również odpowiedzi dzieci ze środowiska mużułmańskiego, bowiem one nazywały Jezusa Synem Bożym, czyli osobą świętą. Nadal jednak interesującą jest kwestia, dlaczego dzieci ze środowisk chrześcijańskich nie wypowiedziały się o Jezusie jako Bogu, tylko jako Synu, którego wysłał Bóg z wiadomością do świata. Karen Aylward i Rob Freathy widzą kilka możliwych odpowiedzi na to pytanie:

1. może tak być, że dzieci nie były o tym uczone;
2. nie są gotowe na przyjęcie tej prawdy;
3. dowiadują się raczej o tym, co pojęcie Syna Boga 'powinno' dla nich znaczyć, niż co 'rzeczywiście' znaczy;
4. nie są gotowe do posługiwania się odpowiednim językiem religii (Aylward, Freathy 2008, 301).

Niesłabnące zainteresowanie religijnością stwarza okazję do eksplorowania nowych pól badawczych. W ostatnich latach wzrasta zainteresowanie religijnością i duchowością w odniesieniu do dobrostanu osobowościowego i emocjonalnego. Mark D. Holder, Ben Coleman, Judi M. Wallace (Holder et al. 2010) zbadali relacje pomiędzy duchowością i religijnością a szczęściem wśród 320 dzieci w wieku od 8 do 12 roku ze szkół publicznych i wyznaniowych życia. Rodzice włączeni w powyższe badania określali, co jest silniejszym predykatorem szczęścia: duchowość, religijność czy temperament. Oceniali szczęście swoich dzieci w relacji do ich temperamentu, używając takich zakresów jak: emocjonalność, aktywność, towarzyskość. Badacze wykazali, że duchowość była silnym predykatorem szczęścia. Zależność ta była bardzo słaba w przypadku religijności rozumianej między innymi jako uczęszczanie do kościoła, modlitwa czy medytacja. Osobiste szczęście to według badaczy sens i wartość własnego życia. Wspólnotowe szczęście określali jako jakość i głębokość relacji międzyludzkich – ten właśnie rodzaj szczęścia okazał się domeną duchowości oraz najsilniejszym jej predykatorem. Wyniki powyższych badań mogą być przyszłymi strategiami stosowanymi w celu zwiększenia szczęścia u dzieci – twierdzili autorzy badania.

Pamela Caudill Ovwigho i Arnold Cole (Ovwigho, Cole 2010) zbadali zaangażowanie w czytanie Biblii, rozumienie komunikacji z Bogiem wśród 1009 dzieci w wieku od 8 do 12 roku życia. Dodatkowo podjęli się badania, jaki wpływ na dziecięce praktyki religijne ma postępowanie moralne wśród dzieci. Większość dzieci deklarowała, że nie czyta Biblii, a główny sposób na komunikację z Bogiem to modlitwa, która odbywa się w kościele. Znacząca liczba dzieci nie potrafiła wskazać, w jaki sposób Bóg komunikuje się z ludźmi, a część z nich dodawała, że nie czują, żeby Bóg w ogóle tego chciał. Dzieci przyznawały, że najczęstsze złe zachowania to: kłamstwa (52%), plotkowanie (35,3%), zastraszanie (17,6%). Ovwigho i Cole wskazali, że u dzieci, które są zaangażowane w czytanie Biblii, te złe zachowania występują zdecydowanie rzadziej.

W 2012 roku Rito Baring zbadał 241 dzieci w wieku 10-12 lat z trzech różnych szkół podstawowych na Filipinach w celu poznania obrazu Boga u dzieci oraz postrzegania na tym tle rodziców (Baring 2012). Wszystkie szkoły były prywatne, a wybrane zostały z listy szkół wspieranych przez Uniwersyteckie Centrum Katechetyczne. Głównym celem było pokazanie, jakie cechy są postrzegane przez dzieci za dominujące u rodziców i Boga. Dziecięce doświadczenia w kontaktach z rodzicami nie są w całości przenoszone na relacje z Bogiem, dowodzą tego wypowiedzi dzieci, które niejednokrotnie mówiły o Bogu, który więcej wybacza i więcej kocha niż rodzice. Autor prezentowanego artykułu przyczyn braku przenoszenia przypisywanych cech rodziców na Boga upatruje również w tym, jaką pozycję ma ojciec w społeczeństwie na Filipinach. Tym bardziej do głosu dochodzi rola doświadczeń, jakie dziecko nabywa. Jeśli po popełnieniu grzechu spotyka się z Bogiem, który jest smutny, ale wybacza, i z ojcem, który daje reprimendę, to na tej podstawie buduje obraz ojca i Boga.

5. Zakończenie

Prezentowane tu rezultaty badań wpisują się w nurt badań nad dziecięcą religijnością. W Polsce znany jest on głównie z badań Jerzego

Bagrowicza, Stanisława Kuczkowskiego, Zbigniewa Marka, Janusza Tarnowskiego, Czesława Walesy przywoływanych w niniejszej pracy i wielu innych. Bogatsze tradycje można odnaleźć na gruncie zagranicznym. Opisywanie zagadnienia dziecięcej religijności na przestrzeni lat ma na celu uchwycenie płynności i zmiany w myśleniu o dzieciach oraz ich sposobach konstruowania własnego świata. Wynikiem badań psychologicznych i teologicznych nieustannie od kilkudziesięciu lat towarzyszy ruch badawczy obecny na gruncie pedagogiki (Heland-Kurzak, 2019), eksponujący wielokierunkowe badania nad dzieciństwem. Na tym tle krokiem milowym prezentowych badań jest głębokie zainteresowanie duchowością dziecka. Jest ona tutaj rozumiana jako nieodłączna płaszczyzna rozwoju i doświadczeń dziecka w perspektywie jego duchowości. 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 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 badan nad dzieckiem i dzieciństwem.

Bibliografia

- Aylward, Karen, i Rob Freathy. 2008. „Children’s Conceptions of Jesus.” *Journal of Beliefs and Values* 29 (3): 297–304.
- Bagrowicz, Jerzy. 2013. „Wokół dyskusji o naukowej refleksji nad edukacją religijną w Polsce.” *Paedagogia Christiana* 1 (31): 71-92.
- Baring, Rito. 2012. „Children’s image of God and their parents: explorations in children’s spirituality.” *International Journal of Children’s Spirituality* 17 (4): 227-289.
- Benner, Dietrich. 2015. *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

- Berger, Peter L., i Thomas Luckmann. 2010. *Spółeczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Berryman, Jerome W. 1991. *Godly Play: A Way of Religious Education*. New York: Harpercollins.
- Buchanan, Michael T., i Adrian-Mario Gellel. 2015. *Global Perspectives on Catholic Religious Education in School*. Singapore: Springer.
- Carey, Susan. 1985. *Conceptual change in childhood*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chałupniak, Radosław. 2012. „Katecheza w szkole czy poza szkołą?” *Paedagogia Christiana* 29 (1), 163-178.
- Coles, Robert. 1990. *The spiritual life of children*. London: Harper Collins.
- Couture, Pam D. 2000. *Seeing Children, Seeing God. A Practical Theology of Children and Poverty*. Nashville: Abington Press.
- Crozier, Karen, i Elisabeth Conde-Frazier. 2004. „A Narrative of Children’s Spirituality: African American and Latino Theological Perspectives.” W: *Children’s Spirituality. Christian Perspectives, Research, and Applications*. Red. Donald Ratcliff, 284–308. Eugene, OR: Cascade.
- De Roos, Simone A., i Siebren Miedema, Jurjen Iedema. 2001. „Attachment, working models of self and others, and God concept in kindergarten.” *Journal for the Scientific Study of Religion* 40 (4): 607-618.
- De Souza, Marian, i Brendan Hyde, Tanya Kehoe. 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.
- Dickie, Jane R., i Amy K.Eshleman, Dawn M. Merasco, Amy Shepard, Michael Vander Wilt, Melissa Johnson. 1997. „Parent-Child Relationships and Children’s Images of God.” *Journal for the Scientific Study of Religion* 1 (36): 25-43.

- Durkheim, Emil. 2010. *Elementarne formy życia religijnego. System totemiczny w Australii*. Wydawnictwo Naukowe PWN: Warszawa.
- Ford, Victoria M., i Esther Vong. 2004. „Narrative and the Moral Education of the Christian Child.” W *Children’s Spirituality. Christian Perspectives, Research, and Applications*. Red. Donald Ratcliff, 309-323. Eugene, OR: Cascade.
- Gaarder, Jostein 1995. *Sophie’s World*. London: Farrar, Straus & Giroux.
- Gadamer, Hans-Georg. 2008. „Prawda w naukach humanistycznych.” W Hans-Georg Gadamer. *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, 102-110. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Graebner, Oliver E. 1964. „Child concepts of God.” *Religious Education* 59: 234–241.
- Grom, Bernhard 2009. *Psychologia religii. Ujęcie systematyczne*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Hanisch, Helmut. 2002. „Children’s and young people’s drawings of God.” *Lecture given at the Gloucestershire*. Dostęp: 2017.04.26. <http://www.uni-leipzig.de/~rp/vortraege/hanisch01.html>.
- Harms, Ernest. 1944. „The development of religious experience in children.” *American Journal of Sociology* 50: 112–122.
- Hart, Tobin, i Joseph Chilton Pearce. 2003. *The Secret Spiritual World of Children: The Breakthrough Discovery that Profoundly Alters Our Conventional View of Children’s Mystical Experiences*. Novatp: New World Library.
- Hay, David, i Rebecca Nye. 1998. *The Spirit of the Child*. London: Fount.
- Heland-Kurzak, Krystyna. 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, David. 1986. *The children’s God*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Holder, Mark D., i Ben Coleman, Judi M. Wallace. 2010. „Spirituality, Religiousness, and Happiness in Children Aged 8–12 Years.” *Journal of Happiness Studies* 2 (11): 131-150.

- Huggler, Jorgen. 2009. „Religious Education as an intellectual and cultural enterprise: Some questions about «theologising» with children.” W *Hovering over the face of the deep: Philosophy, theology and children*. Red. Gertrud Yde Iversen, Gordon Mitchel, Gaynord Pollard, 117-128. Münster: Waxmann.
- Hull, John M. 1990. *God-talk with Young Children: Notes for Parents and Teachers*. Birmingham: University of Birmingham.
- Hyde, Kenneth E. 1965. *Religious Learning in Adolescence*. Edinburg: Oliver and Boyd.
- Jurgiel, Alicja. 2009. „Doświadczenie szkoły przez uczniów. Rekonstrukcja fenomenograficzna.” *Problemy wczesnej edukacji* 2 (10): 142-148.
- Kahl, Reinhard. 1996. „Laufen, sprechen, lutschen. Mascha, Fabian, Sarah.” W *Geschichten mit Kindern. Zum sechzigsten Geburtstag von Gerold Becker*. Red. Antoinette Becker, Hartmut von Hentig, 117-122. Velber, Friedrich.
- Kuczkowski, Stanisław. 1991. *Psychologia religii*. Kraków: Wydział Filozoficzny Towarzystwa Jezusowego.
- Kustra, Czesław. 1997. „Oratorium jako forma opieki wychowawczej.” *Paedagogia Christiana* 1 (1): 179-198.
- Leuba, James H. 1917. „Children’s Conceptions of God and Religious Education.” *Religious Education* 12 (1): 5-15.
- Long, David, i Diane Elkind, Bernard Spilka. 1967. „The Child’s Conception of Prayer.” *Journal for the Scientific Study of Religion* 1 (6): 101-109.
- Luckmann, Thomas. 2002. „Moral Communication in Modern Societies.” *Human Studies* 25: 19-32.
- Marek, Zbigniew 2013. „Tożsamość pedagogiki religii.” *Paedagogia Christiana* 1 (31): 93-105.
- Matthews, Gareth. 1994. *The Philosophy of Childhood*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- McIntosh, Daniel N. 1995. „Religion-as-schema: Implication for the relations between religion and coping.” *International Journal for the Psychology of Religion* 5 (1): 1-16.
- Michalski, Jarosław. „Edukacja religijna a epoka ponowoczesna.” *Paedagogia Christiana* 1 (21): 229-240.
- Michalski, Jarosław 2012. „Religijność osoby a kształtowanie poczucia sensu życia.” W *Edukacyjny potencjał religii*. Red. Jerzy Bagrowicz, Jarosław Horowski, 79-104. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Milerski, Bogusław. 2009. „Pedagogika religii.” W *Pedagogika*. Red. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski, tom 1, 261-277. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Milerski, Bogusław. 2011. *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.
- Newey, Edmund. 2012. *Children of God. The Child as Source of Theological Anthropology*. Ashgate: Routledge.
- Niparko, Romuald. 2003. „Wychowanie religijne jako wychowanie humanistyczne–perspektywa personalistyczna.” *Paedagogia Christiana* 2: 9-22.
- Noffke, Jacqueline L., i Susan H. McFadden. 2001. „Denominational and age comparisons of God concepts.” *Journal for the Scientific Study of Religion* 40: 747-756.
- Nowak, Marian. 2010. „Dialog w wychowaniu.” *Paedagogia Christiana* 25 (1): 85-104.
- Nye, Rebecca. 2004. „Christian Perspectives on Children’s Spirituality: Social Science Contributions?” W *Children’s Spirituality. Christian Perspectives, Research, and Applications*. Red. Donald Ratcliff, 90-107. Eugene, OR: Cascade.
- Nye, W. Chad., i Jerry S. Carlson. 1984. „The development of the concept of God in children.” *The Journal of Genetic Psychology* 145: 137-142.

- Oevermann, Ulrich. 2000. „Der Stellenwert der ‘peergroup’ in Piagets Entwicklungstheorie. Ein Modell der sozialen Konstitution der Ontogenese.” W *Piaget und die Erziehungswissenschaft heute*. Red. Dieter Katzenbach, Olaf Steenbuck, 25–46. Frankfurt/M.: Lang.
- Ovwiggho, Pamela Caudill, i Arnold Cole. 2010. „Scriptural engagement, communication with God, and moral behavior among children.” *International Journal of Children’s Spirituality* 2 (15): 101-113.
- Parczewska, Teresa 2012. *Doświadczenie koleżeństwa i przyjaźni przez dzieci z chorobami przewlekłymi*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Patalon, Mirosław. 2011. „W poszukiwaniu nowego modelu edukacji religijnej.” *Problemy Wczesnej Edukacji* 7/14 (2): 73-78.
- Petermann, Hans-Bernhard. 2009. „«The story wants to make us think...» Opportunities for theologizing and philosophising with children.” W *Hovering over the face of the deep: Philosophy, theology and children*. Red. Gertrud Yde Iversen, Gordon Mitchel, Gaynord Pollard, 129-146. Münster: Waxmann.
- Pitts, V. Peter. 1976. „Drawing the invisible: children’s conceptualization of God.” *Character Potential* 8: 12-24.
- Pneumatikos, Dimitris. 2001. „Conceptual changes in Religious Concepts of Elementary Schoolchildren. The case of the house where God lives.” *Educational Psychology* 22 (1): 93-112.
- Richmond, Robin. 1972. „Maturity of religious judgments and differences of religious attitudes between ages of 13 and 16 years.” *Educational Review* 24: 225-236.
- Rienecker, Fritz, i Gernhard Maier. 2008. *Leksykon biblijny*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Vocatio.
- Rizzuto, Ana-Marie. 1991. „Religious development: A psychoanalytic point of view.” *New Directions for Child Development* 52: 47–60.
- Robertson, Ronald 2012. „Główne zagadnienia analizy religii.” W *Socjologia religii. Antologia tekstów*. Red. Władysław Piwowarski, 176-206. Kraków: Wydawnictwo Nomos.

- Rogowski, Cyprian 2011. *Pedagogika religii. Podręcznik akademicki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Roose, Hanna. 2009. „Biblical Texts and Theologizing with Children: (How) Do the Go Together?” W *Hovering over the face of the deep: Philosophy, theology and children*. Red. Gertrud Yde Iversen, Gordon Mitchel, Gaynord Pollard, 71-84. Münster: Waxmann
- Rynio, Alina. 2007. *Wychowanie chrześcijańskie: między tradycją a współczesnością*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Szczepska-Pustkowska, Teresa. 2011. *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Schleiermacher, Friedrich D.E. 1995. *Mowy o religii do wykształconych spośród tych, którzy nią gardzą*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Schreiner, Peter, i Friedhelm Kraft, Andrew Wright. 2007. *Good practice in Religious Education in Europe. Examples and Perspectives of Primary Schools*. Berlin: Comenius-Institut Publications.
- Schütz, Alfred. 2008. *O wielości światów*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Stark, Rodney, i Charles Y. Glock. 2012. „Wymiary zaangażowania religijnego.” W *Socjologia religii. Antologia tekstów*. Red. Władysław Piwowski, 207-213. Kraków: Wydawnictwo Nomos.
- Surzykiewicz, Jerzy. 2015. „Religia, religijność i duchowość jako zasoby osobowe i kapitał społeczny w pedagogice społecznej/pracy społecznej.” *Pedagogika społeczna* 1 (55): 23-49.
- Tarnowski, Jan 1993. *Jak wychowywać*. Warszawa: Wydawnictwo ATK.
- Tomasik, Piotr. 2004 *Religia w dialogu z edukacją. Studium na temat korelacji nauczania religii katolickiej z polską edukacją szkolną*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie
- Tyszkowa, Maria. 1988. „Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczenia.” W *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*.

- Red. Maria Tyszkowa, 44–79. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Walesa, Czesław 2005. *Rozwój religijności człowieka*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Weber, Max. 2011. *Etyka protestancka a duch kapitalizmu*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Wenger, Jan L. 2001. „Children’s Theories of God: Explanations for Difficult-to-Explain Phenomena.” *The Journal of Genetic Psychology* 162 (1): 41-55.
- Zimmermann, Ruben. 2006. „Jesus als Brot (Joh 6,35.48) und Weizenkorn (Joh 12,24). Wie Kindergartenkinder Christologie bilden.” *W Man hat immer ein Stück Gott in sich. Mit Kindern biblische Geschichten deuten*. Red. Gerhard Büttner, Martin Schreiner, tom 2 Neues Testament, 122–138. Stuttgart: Calwer.

CHRZEŚCIJAŃSKA AKADEMIA TEOLOGICZNA
w WARSZAWIE

Rok LXIII

Zeszyt 1

ROCZNIK TEOLOGICZNY

WARSZAWA 2021

REDAGUJE KOLEGIUM

dr hab. Jakub Sławik, prof. ChAT – redaktor naczelny

dr hab. Jerzy Ostapczuk, prof. ChAT – zastępca redaktora naczelnego

prof. dr hab. Tadeusz J. Zieliński

dr hab. Borys Przedpełski, prof. ChAT

dr hab. Jerzy Sojka, prof. ChAT – sekretarz redakcji

MIĘDZYNARODOWA RADA NAUKOWA

JE metropolita prof. dr hab. Sawa (Michał Hrycuniak), ChAT

bp prof. dr hab. Wiktor Wysoczański, ChAT

abp prof. dr hab. Jerzy Pańkowski, ChAT

bp prof. ucz. dr hab. Marcin Hintz, ChAT

prof. dr hab. Atanolij Aleksiejew, Państwowy Uniwersytet w Petersburgu

prof. dr Marcello Garzaniti, Uniwersytet we Florencji

prof. dr hab. Michael Meyer-Blanck, Uniwersytet w Bonn

prof. dr hab. Antoni Mironowicz, Uniwersytet w Białymstoku

prof. dr hab. Wiesław Przyczyna, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

prof. dr hab. Eugeniusz Sakowicz, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
w Warszawie

prof. dr hab. Tadeusz Stegner, Uniwersytet Gdański

prof. dr Urs von Arx, Uniwersytet w Bernie

prof. dr hab. Piotr Wilczek, Uniwersytet Warszawski

Redakcja językowa – Kalina Wojciechowska

Skład komputerowy – Jerzy Sojka

W związku z wprowadzaniem równoległej publikacji czasopisma w wersji papierowej i elektronicznej Redakcja „Rocznika Teologicznego” informuje, iż wersją pierwotną jest wersja papierowa.

BWHEBB, BWHEBL, BWTRANS [Hebrew]; BWGRKL, BWGRKN, and BWGRKI [Greek]
PostScript® Type 1 and TrueType fonts Copyright ©1994-2013 BibleWorks, LLC.

All rights reserved. These Biblical Greek and Hebrew fonts are used with permission
and are from BibleWorks (www.bibleworks.com)

ISSN 0239-2550

Wydano nakładem

Wydawnictwa Naukowego ChAT

ul. Broniewskiego 48, 01-771 Warszawa, tel. +48 22 635-68-55

Objętość ark. wyd.: 16

Druk: druk-24h.com.pl

ul. Zwycięstwa 10, 15-703 Białystok

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

- JAKUB SŁAWIK, *Co nowego w historii starożytnego Izraela? O książce: Niesiołowski-Spanò, Łukasz i Krystyna Stebnicka. 2020. Historia Żydów w starożytności: Od Thotmesa do Mahometa. Warszawa: PWN* 7
- EWA SOŁTYS, *Komunikacja niewerbalna w Biblii i świecie starożytnym – główne kierunki badań* 63
- JONASZ OŚWIECIŃSKI, *Teologia midraszu do Księgi Jonasza* 93
- RAJMUND PIETKIEWICZ, *Recepcja chrześcijańskiego hebraizmu w I Rzeczpospolitej w dobie renesansu* 107
- JERZY OSTARCZUK, *Оглавления Евангелия от Луки в старопечатных кириллических богослужебных Евангелиях тетр. Текстологическая характеристика* 143
- MARINA ЧИСТЯКОВА, *Поучение Иоанна Златоуста о милостыне в церковнославянском Прологе* 161
- НАТАЛЬЯ АНУФРИЕВА, *Эсхатологическая схема спасения и райского воздаяния (по миниатюрам лицевых рукописей книжных коллекций Уральского региона)* 183
- MAGDALENA PŁOTKA, *Contingit enim aliquem ex gaudio vel tristitia vel amore mortem incurrere. Św. Tomasz z Akwinu o uczuciach i afektach* 215
- SERGIUSZ BOWTRUCZUK, *Koncepcja organizacji chóru cerkiewnego w ujęciu Pawła Czesnokowaj* 243
- ZBIGNIEW KAŻMIERCZAK, *O kluczowej decyzji terminologicznej w pluralizmie religijnym Johna Hicka* 263
- KRYSZYNA HELAND-KURZAK, *Doświadczenie jako kategoria religijności dziecka w dyskursie pedagogicznym* 289
- TADEUSZ J. ZIELIŃSKI, *Ekspresja religijna w systemie edukacyjnym Republiki Irlandii (aspekt prawny)* 319

RECENZJE

| | |
|--|-----|
| Podzielny, Janusz. 2020. <i>Praca ludzka w ujęciu ewangelickiej (lutrańskiej) etyki teologicznej</i> . Opole: Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego UO, ss. 230, ISBN 978-83-65860-61-3 (MARCIN HINTZ). | 355 |
| Wykaz autorów | 362 |

Contents

ARTICLES

- JAKUB SŁAWIK, *What's New in Ancient Israel's History? On the Book: Nie-siołowski-Spanò, Łukasz and Krystyna Stebnicka. 2020. Historia Żydów w starożytności: Od Thotmesa do Mahometa [History of the Jews in Antiquity: From Thotmes to Muhammad].* Warsaw: PWN 7
- EWA SOŁTYS, *Nonverbal Communication in the Bible and the Ancient World – the Main Research Topic* 63
- JONASZ OŚWIECIŃSKI, *The Theology of Midrash to the Book of Jonah.* 93
- RAJMUND PIETKIEWICZ, *Reception of Christian Hebraism in the Polish-Lithuanian Commonwealth during the Renaissance* 107
- JERZY OSTAPCZUK, *Chapter Titles of the Gospel of Luke in Early Printed Cyrillic Liturgical Tetraevangelions. Text Critical Research*..... 143
- MARINA CHISTIAKOVA, *St. John Chrysostom's Sermon on Alms in the Church Slavonic Prologue* 161
- NATAL'Ā ANUFRIEVA, *Eschatological Scheme of Redemption and Paradisal Reward (based on Miniatures of the Illuminated Manuscripts of Ural Region Book Collections)*..... 183
- MAGDALENA PŁOTKA, *Contingit enim aliquem ex gaudio vel tristitia vel amore mortem incurrere Saint Thomas Aquinas on Passions and Affection*..... 215
- SERGIUSZ BOWTRUCZUK, *Pavel Chesnokov's Organisational Concept of an Orthodox Church Choir* 243
- ZBIGNIEW KAŻMIERCZAK, *On the Key Terminological Decision in John Hick's Religious Pluralism* 263
- KRYSTYNA HELAND-KURZAK, *Experience as a Category of Child Religiosity in Pedagogical Discourse* 289
- TADEUSZ J. ZIELIŃSKI, *Religious Expression in the Education System of the Republic of Ireland (legal aspect)* 319

REVIEWS

Podzielny, Janusz. 2020. *Praca ludzka w ujęciu ewangelickiej (lutrańskiej) etyki teologicznej*. Opole: Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego UO, pp. 230, ISBN 978-83-65860-61-3 (MARCIN HINTZ). 355

List of authors 362

Wykaz autorów

Jakub Ślawik, j.slawik@chat.edu.pl, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie, ul. Władysława Broniewskiego 48, 01-771 Warszawa

Ewa Sołtys, esoltys@o2.pl, Papieski Wydział Teologiczny we Wrocławiu, ul. Katedralna 9, 50-328 Wrocław

Jonasz Oświeciński, yonabenziv@gmail.com, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie, ul. Władysława Broniewskiego 48, 01-771 Warszawa

Rajmund Pietkiewicz, pietkiewicz@pwt.wroc.pl, Papieski Wydział Teologiczny we Wrocławiu, ul. Katedralna 9, 50-328 Wrocław

Jerzy Ostapczuk, j.ostapczuk@chat.edu.pl, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie, ul. Władysława Broniewskiego 48, 01-771 Warszawa

Marina Čistiakova, mcistiakova@gmail.com, Lietuvių kalbos institutas, P. Vileišio g. 5, LT-10308 Vilnius, Lietuva / Lithuania

Natal'â Anufrieva, nvp.anufrieva@gmail.com; Россия, г. Екатеринбург, ул. Белинского, 177-1 (Rossiya, g. Ekaterinburg, ul. Belinskogo, 177-1)

Magdalena Płotka, m.plotka@uksw.edu.pl, Instytut Filozofii, ul. Wóycickiego 1/3, bud. 23, 03-149 Warszawa

Sergiusz Bowtruczuk, sergiusz.katedra@wp.pl, Katedra Metropolitalna p.w. św. Marii Magdaleny w Warszawie, ul. św. Cyryla i Metodego 4/8, Warszawa 03-408

Zbigniew Kaźmierczak, z.kazmierczak@uwb.edu.pl, Instytut Filozofii Uniwersytetu w Białymstoku, Plac NZS 1, 15-420 Białystok

Krystyna Heland-Kurzak, kheland@aps.edu.pl, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Wydział Pedagogiki, Katedra Pedagogiki Społecznej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa

Tadeusz J. Zieliński, tjz@onet.eu, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie, ul. Władysława Broniewskiego 48, 01-771 Warszawa