

# Bożena M. Zych

---

## Psychologiczny obraz religijności dziecka

---

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 6, 175-188

---

1992

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.

Bożena M. Zych

## PSYCHOLOGICZNY OBRAZ RELIGIJNOŚCI DZIECKA

### 1. Ogólna charakterystyka religijności dziecka

Zdziwienie może budzić fakt, że w polskiej psychologii rozwojowej problem religijności człowieka w najwcześniejszym okresie jego życia, czyli w dzieciństwie, jest ujmowany marginalnie bądź zupełnie pomijany. Przykładowo w obszernym podręczniku „Psychologii rozwojowej dzieci i młodzieży”<sup>1</sup>, przygotowanym pod redakcją M. Żebrowskiej (1900-1978), znajdujemy zaledwie 13 stron poświęconych kształtowaniu się światopoglądu młodzieży w wieku dorastania, a w indeksie rzeczowym na próżno by szukać haseł: „religia” i „religijność”, po prostu zagadnienia te nie zostały w nim uwzględnione. W tej sytuacji, chcąc scharakteryzować choćby w zarysie rozwój religijności dziecka, z konieczności odwołać się musimy do literatury z zakresu psychologii religii okresu międzywojennego, mającej przede wszystkim walor historyczny, bądź też do współczesnych stanowisk, głównie konfesyjnych.

Niemiecki psycholog religii W. Gruehn<sup>2</sup> (1887-1961), wyróżnił pięć następujących faz w rozwoju religijności dziecka (od urodzenia do 16. roku życia):

- okres braku przeżyć religijnych, czyli fazę anomii religijnej (od urodzenia do mniej więcej 1. roku życia, niekiedy do 1. roku 6. miesięcy);
- stadium religijności początkowej o charakterze imitacyjnym, w którym dziecko (między 1. a 3. rokiem życia) naśladuje przeżycia religijne i zachowania kultowe matki bez zrozumienia ich sensu i znaczenia;
- okres religijności przedmagicznej (2-4 rok życia);
- etap religijności magicznej (3-7 rok życia); oraz
- stadium religijności autorytarnej o charakterze heteronomicznym (od 7. do 16. roku życia); jest to religijność narzucona dziecku przez autorytet ludzi dorosłych (rodziców, opiekunów bądź reprezentantów organizacji religijnych).

Podobne okresy w rozwoju religijności dziecięcej wyróżnił jeden z

przedstawicieli konfesyjnej psychologii religii w naszym kraju, Cz. Waleśsa<sup>3</sup>, wyodrębniając:

- okres przedreligijny lub areligijny (w 1. roku życia dziecka), który obejmuje dwie fazy - areligijną (niewystępowanie żadnych przejawów religijności - w pierwszych sześciu miesiącach życia) i fazę przejawów i reakcji "quasi"-religijnych (w drugim półroczu);
- stadium początków religijności dziecka bądź też okres pierwszej religijności dziecięcej (2 i 3 rok życia), obejmujące także dwie fazy - religijności naśladowczej, zwanej „religijnością za matką” (w 2. roku życia) i fazę początków religijności indywidualnej (w 3. roku życia);
- okres religijności magicznej (od 4. do 7. roku życia);
- stadium religijności autorytarno-moralnej (od 7-8. roku życia do około 12. roku życia), które charakteryzuje się dominacją zewnętrznych form kultowych, uzależnionych od autorytetu i wzorca osób znaczących, a szczególnie rodziców; oraz
- etap kształtowania się religijności autonomicznej (od ok. 12. roku życia do ok. 16-17. roku życia).

Kształtowanie osobowości człowieka, a w jej obrębie między innymi charakteru, postaw psychicznych, systemu wartości bądź orientacji światopoglądowej, rozpoczyna się w jego mikrośrodkowisku wychowawczym, czyli w rodzinie i najbliższym otoczeniu społecznym. Dziecko spotyka się w swym środowisku wychowującym z określonymi poglądami, przekonaniami i zachowaniami, które przyjmuje naśladowując rodziców i inne osoby dorosłe będące dla niego wzorem osobowym i autorytetem. Proces ten wspomagają takie czynniki, jak: bezradność dziecka i jego pełna zależność od rodziców lub opiekunów, mechanizmy imitacji i psychicznego utożsamiania się z dorosłymi oraz procesy warunkowania emocji pozytywnych bądź negatywnych.

Analizując rozwój przeżyć religijnych w dzieciństwie S. Baley (1885-1952) pisał: „dziecko rosnąc, znajduje się od razu wobec pewnego gotowego systemu, złożonego z instytucji, praktyk i wierzeń religijnych, które występują wobec niego z bezwzględny autorytetem. Wszystko tu jest już »gotowe«, raz na zawsze ustalone, ujęte w trwałe formułki. Obcowanie z bóstwem odbywa się w przewidzianych z góry konwencjonalnych formach (modlitwa z ustalonym tekstem, nabożeństwa, komunie itp.). Rozwój religijny dziecka polegać więc musi z konieczności na biernym przeważnie przyswajaniu sobie tych form...

Wobec wspomnianego już bezwzględnego autorytetu, z którym wobec dziecka

występuje cały ten system, wchodzi ono weń poniekąd automatycznie i staje się (człowiekiem - przyp. B.M.Z.) »wierzącym« w duchu religii, w której jest wychowane"<sup>4</sup>.

Zebrane przez M. Tyszkową obserwacje i wspomnienia badanych osób pozwoliły autorce wyprowadzić wnioski, że katolickie wychowanie religijne rozpoczyna się od wyuczenia dziecka pewnych czynności wchodzących w skład kultu religijnego (żegnanie się, klękanie, pacierz), które dopiero wtórnie zostają powiązane z odpowiednimi wyobrażeniami religijnymi.

„Religijność wieku dziecięcego przejawia się - zdaniem Tyszkowej - w ufnej, prostej pobożności. Chętne uczestniczenie w praktykach religijnych (nabożeństwa) jest uwarunkowane przykładem i pozytywną oceną dorosłych oraz pociągającą atmosferą emocjonalną samych nabożeństw (widowiskowy charakter mszy, niesporów - niezwykle szaty, światła, śpiewy, muzyka, gesty dostarczają dziecku emocji podobnych do przeżyć w czasie przedstawień teatralnych itp.)"<sup>5</sup>.

Wychowanie religijne w okresie wczesnego dzieciństwa wpływa zarówno na charakter religijności, która jest pasywna, niesamodzielna, naiwna i bezkrytyczna, jak i na jej emocjonalne zabarwienie, rozciągające się od uczuć o znaku ujemnym do uczuć dodatnich. Na najniższym szczeblu rozwoju dziecka - pisał Baley - „Bóg jest władcą surowym i groźnym, jest on »tremendum«, czyli »czymś, co powoduje lęk, grozę, przerażenie"<sup>6</sup>, z drugiej strony wierzenia i praktyki religijne mogą być także podłożem uczuć pozytywnych, takich jak uczucie miłości, pietyzmu itp., które pojawiają się w późniejszych okresach rozwoju psychicznego człowieka. Życie emocjonalne dziecka, uwarunkowane między innymi jego pierwszymi kontaktami z otoczeniem społecznym, silnie jest również związane - w sposób interakcyjny - ze sferą poznawczą dziecka, a w jej obrębie z kształtowaniem się jego pojęć i wyobrażeń oraz myślenia. Relacje zachodzące pomiędzy wybranymi procesami i strukturami poznawczymi u dziecka a jego religijnością omawiam szerzej w dalszych częściach tego artykułu.

Na zakończenie warto powtórzyć - za Baleyem - ważne dla współczesnej psychologii religii pytanie: dotychczas »przyjmowaliśmy taką sytuację, iż dziecko jest poddawane wpływowi zewnętrznym, które budzą i podtrzymują w nim religijność. Mogłoby teraz powstać pytanie, czy zamiast rozwoju psychiki dziecka nie mamy tu rozwoju pewnego sztucznego produktu, i jak wyglądałby rozwój dziecka pod względem religijnym wtedy, gdyby te wpływy z zewnątrz zostały usunięte?"<sup>7</sup>.

## 2. Dziecięce koncepcje Boga

„Myślenie małego dziecka» - pisał J. Piaget (1896-1980) - to temat ogromny, który badam ponad czterdzieści lat, a którego nie zdołałem jeszcze objąć w całości<sup>8</sup>. Podobnie można powiedzieć o empirycznych badaniach życia religijnego dziecka, które na gruncie psychologii religii prowadzone są od prawie dziewięćdziesięciu lat, a wciąż brak syntezy w tym zakresie.

Przypomnijmy, że pierwsze badania treści wyobrażeń i pojęć religijnych dzieci, takich jak: „Bóg”, „niebo”, „anioł”, „dusza”, „modlitwa”, „wiera” itp. przeprowadzili prekursorzy psychologii religii E. D. Starbuck (1866-1947) i G. S. Hall (1844-1924) pod koniec ubiegłego stulecia, stwierdzając, że „dzieci amerykańskie wyobrażają sobie Boga jako postać ludzką nadnaturalnej wielkości; mieszka On w niebie, po odwrotnej stronie błękitnego sklepienia, które stanowi podłogę mieszkania bożego. Niektóre dzieci sądzą, że Bóg mieszka na jednej z gwiazd lub na księżycu<sup>9</sup>”.

Zagadnieniem tym zajęła się również A. Szcówna (1869-1921) w pracy „Rozwój pojęciowy dziecka w okresie lat 6-12”, w której - na podstawie zebranych materiałów - przytacza interesujące wypowiedzi dzieci, w rodzaju: „Wyobrażam sobie Boga jako bardzo staro wyglądającego, taki siwy staruszek, tak widywałam na obrazku” (dziewczynka, 7 | rok życia); „Pan Bóg w niebie odpoczywa, bo był bardzo zmęczony, gdy ludzi stworzył” (dziewczynka, 5 rok życia) i inne<sup>10</sup>.

Komentując powyższe rezultaty badań H. Rowid (1877-1944) w „Psychologii pedagogicznej” pisał: „Podobnie jak inne strony życia duchowego, tak i świadomość religijną dziecka cechuje egocentryzm. W stosunku swym do Boga, w modlitwie szuka spełnienia własnych życzeń i pragnień. Jego wyobrażenia mają charakter antropomorficzny. Siły świata przedstawiają mu się w postaci ludzkiej, a na wytworzenie się tych wyobrażeń ma duży wpływ ojciec, w którym dziecko widzi istotę wszechmocną i wszechwiedzącą. Zjawiska świata w związku z wyobrażeniem bóstwa tłumaczy w sposób magiczny. Cudowność jest dla dziecka czymś zupełnie jasnym i naturalnym<sup>11</sup>”.

Według Rowida „rozwój uczuć religijnych zależy w znacznej mierze od środowiska. Inaczej kształtują się te uczucia w domu, w którym panuje atmosfera religijna, głębsze życie religijne, inaczej zaś tam, gdzie istnieje indyferentyzm, albo stosunek nieprzyjazny wobec religii<sup>12</sup>”. Podobny był pogląd amerykańskiej psycholog E. B. Hurlock<sup>13</sup>, która twierdziła, że przekonania religijne dziecka formują się na podstawie pojęć zdobytych

w wyniku kształcenia religijnego, które dziecko otrzymuje w środowisku domowym.

Interesujące badania wyobrażeń religijnych dzieci w wieku od 3. roku życia do wczesnej dojrzałości przeprowadził amerykański psycholog E. Harms<sup>14</sup>, który zastosował projekcyjną metodę rysowania i malowania przez dzieci ich wyobrażeń. Na podstawie rezultatów tych badań Harms wyróżnił trzy podstawowe stadia w rozwoju religijności dziecka:

- stadium magicznych opowieści na temat religii (3-6 rok życia);
- stadium realistyczne (7-12 rok życia); oraz
- stadium indywidualistyczne (12. rok życia i powyżej).

Pierwsze stadium okazało się bardziej jednolite niż pozostałe. Dzieci w wieku od 3. do 6. roku życia przedstawiały Boga jako króla bądź jako „Tatusia wszystkich dzieci”, żyjącego w domu zawieszonym w chmurach lub zrobionym z obłoków albo też w postaci ruchomej chmurki płynącej po niebie z napisem B Ó G (G O D) ponad nią. Wszystkie rysunki wyrażały zasłyszane przez dzieci opowieści magiczne i zabarwione fantazją doświadczenia. Bóg był rysowany przez dzieci w tym wieku również w postaci smoka i olbrzyma.

Stadium realistyczne odznaczało się większą stabilnością emocjonalną i refleksją, która przejawiała się w realistycznych rysunkach wyobrażenia Boga jako ojca w otoczeniu aniołów i świętych, często w mistycznym kształcie, jednak w ludzkiej postaci i w realiach życiowych.

Dzieci w okresie indywidualistycznym ukazywały w swych rysunkach szeroką i bardzo różnorodną interpretację postaci Boga od ujęć konwencjonalnych do twórczych i mistycznych.

Ważne dla psychologii religii spostrzeżenia dotyczące rozwoju wyobrażeń religijnych u dzieci w rozwojowym stadium od 5. do 10. roku życia przedstawili amerykańscy psychologowie A. L. Gesell (1880-1961) i F. L. Ilg<sup>15</sup> stwierdzając, że 5. rok życia charakteryzuje się naiwnym ujmowaniem relacji przyczynowych i logicznych, poglądy dziecka w tym okresie są mocno zabarwione animatyzmem i animizmem („Chmury poruszają się, ponieważ Bóg je popycha; kiedy Bóg dmucha jest silny wiatr” etc.). W 6. roku życia dziecko łatwo ujmuje ideę Boga jako stwórcy świata, zwierząt i „pięknych rzeczy”, zaś w 7. roku życia przychodzi bardziej sceptyczny okres, w którym dziecko odrzuca naiwny obraz Boga i zaczyna stawiać pytania w rodzaju: „Czy widziałeś niebo (niebiosy)?” (rozumiane zgodnie z ujęciem religijnym), „Czy Bóg może mieszkać w domu?”, „W jaki sposób Bóg może być wszechobecny i widzieć wszystko?”.

Inny psycholog amerykański W. E. Vinacke<sup>16</sup>, na podstawie badań kształtowania się pojęć u dzieci, wyprowadził następujące wnioski:

1. Koncepcje Boga nie są prostymi danymi zmysłowymi, lecz czymś powstałym w rezultacie opracowania, kombinacji (łączenia w różne układy) i interpretacji danych zmysłowych, takich jak: „mój ojciec”, „mój dom”, „mój świat”.

2. Koncepcje Boga zależą od uprzedniego doświadczenia dziecka, ale nie wprost od danych tego doświadczenia, lecz od zrozumienia jego komponentów strukturalnych i znaczenia ich charakterystycznych cech.

3. Koncepcje Boga są swego rodzaju odpowiedziami, które jednoczą, wiążą i uogólniają oderwane, pojedyncze doświadczenia dziecka, takie jak: „ojciec jest silny, duży, wszechmocny, opiekuje się mną, zarabia pieniądze na utrzymanie mnie” - analogicznie - „Jezus jest taki i On opiekuje się wszystkimi dziećmi”, „Bóg jest dobrym Tatusiem na niebie”.

4. Można również wnioskować, że te powiązania są symboliczne ze swej natury, będąc odpowiedzią na różnorodne dane. Odpowiedź „Bóg” jest zwyczajnym słowem, jest to jednak słowo, które może zjednoczyć wszystkie najlepsze doświadczenia płynące z relacji międzyludzkich. Oczywiście może być również słowem symbolizującym wszystkie najgorsze doświadczenia wynikające z relacji międzyludzkich, takie jak: gniew, oszustwo, arbitralne kary.

5. Uwzględniając zaś procesy wewnętrzne, które zachodzą w psychice dziecka, można sądzić, że koncepcje Boga reprezentują czynniki selektywne, np. gdy Bóg jest utożsamiany z dobrem, a nie złem bądź z czymś sakralnym, wyjątkowym i świętym.

Szerokie badania dziecięcych koncepcji Boga przeprowadziła amerykańska psycholog A. B. Maurer<sup>17</sup>, obejmując nimi 184 dzieci tzw. klasy średniej (53 dziewczynki i 131 chłopców w wieku od 5. do 12. lat) z małego miasteczka; dominującym w tej próbie było wyznanie protestanckie. W swych badaniach autorka zastosowała wywiad psychologiczny, w którym głównym, obok innych pytań, poleceniem było: „Opowiedz mi o Bogu”, oraz metodę spontanicznej projekcji, w której zadaniem badanych dzieci była odpowiedź na pytanie: „Jaki jest Bóg?”. Maurer w swych badaniach uwzględniła takie zmienne niezależne, jak: dynamizmy rodzinne (wzajemne relacje emocjonalne między członkami rodziny, zwłaszcza między rodzicami a dzieckiem) oraz czynniki demograficzne (płeć i wiek), stwierdzając dość wyraźny ich wpływ na kształtowanie się dziecięcych wyobrażeń i pojęć religijnych, a złasz-

cza na koncepcje Boga.

Przykładowo dynamikę i stosunki rodzinne odzwierciedlały następujące odpowiedzi badanych dzieci na pytanie: „Jaki jest Bóg?”. Siedmioletni syn kapitana lotnictwa wojskowego odpowiedział z dumą: „On panuje nad całym światem!”, co stanowiło wyraźne odbicie postawy wobec swego ojca. Przeciwnostawnej odpowiedzi na to samo pytanie udzielił jego rówieśnik, często karany przez niepracującego ojca, mówiąc: „Czasami zstępuje i bije mnie”. Wyraz „zstępuje” może wskazywać, że miał na myśli istotę przebywającą gdzieś w górze, czyli w niebie, co jest charakterystyczne dla opisów postaci Boga przez dzieci w tym wieku. Inna, pięcioletnia dziewczynka odpowiedziała: „On nas stworzył, bo On potrzebuje nas, abyśmy byli Jego przyjaciółmi” - i po chwili dodała: „Bo On nie ma przyjaciół”. Matka tej dziewczynki w szczerzej rozmowie z prowadzącą badanie wyjaśniła: „My nie mamy towarzystwa, ja z córką mamy tylko siebie nawzajem”<sup>18</sup>.

Niektóre z rozmów w sposób niezamierzony nabierały charakteru zabawnego dialogu. Zilustrujemy to kolejnym przykładem: pięcioletni chłopiec, opisując Boga jako stwórcę, powiedział:

„On stworzył drzewa, słońce, chmury. On zrobił meble”.

„Czy On zrobił meble?” - zapytała prowadząca badanie.

„Tak” - odpowiedział maluch.

„I zabawki, domy, krzesła, dachy, książki i szkoły?” - pada kolejne pytanie.

„Och, nie, tylko nie książki!” - replikuje chłopiec<sup>19</sup>.

Maurer, na podstawie przeprowadzonych badań, stwierdziła, że postać Boga najczęściej ujmowana była przez dzieci następująco:

- stwórca (37% wszystkich badanych wskazało na tę kategorię), np. „On jest tym, który zrobił świat i stworzył nas, zrobił zwierzęta, drzewa, orzechy kokosowe i wszystkie inne materiały” - ośmioletni chłopiec;
- pomocnik (36%), np. „On pomaga nam, gdy się modlimy i chcemy być dobrzy”  
- dziecko sześciolatek, „Bóg pomaga nam i broni w nas zachowanie dobra”  
- dziecko dziesięcioletnie;
- sędzia, twórca prawa (33%);
- przyjaciel (23%); oraz
- różne cechy charakterystyczne (38%), takie jak np. wieczny („On nigdy nie umrze”), wszechmogący („On może zrobić wszystko, co zechce”), wszechobecny („On jest obecny tutaj i w tej chwili, słyszy wszystko, co mówimy”), wszechwiedzący („On wie wszystko”) etc.<sup>20</sup>



Kolejny typ analizy rezultatów badań polegał na uchwyceniu typowych, dziecięcych spojrzeń na ideę Boga jako arbitra etycznego. Do najczęstszych ról bóstwa - w świetle wypowiedzi badanych dzieci - należały następujące role:

- pomocnika (7 wypowiedzi), np. „Pomaga nam być dobrymi” - dziecko pięcioletnie;
- postaci zakazującej i cierpiącej (po 6 wypowiedzi), np. „Jeśli czynisz złe, to ranisz Go” (10 rok życia);
- osoby karzącej, potępiającej i śledzącej każdy krok (po 5 wypowiedzi), np. „On pragnie, abyś był grzeczny” (6. rok życia), „Jeśli Bóg nie polubi cię, może cię ukarać” (7. rok życia);
- prawodawcy i postaci „grzmiącej” (po 4 wypowiedzi); oraz
- nauczyciela (po 3 wypowiedzi), np. „On uczy ludzi kochać swoich bliźnich jak siebie samego” (8. rok życia).

Ponadto dzieci ujmowały Boga jako niszczyciela (2 wypowiedzi): „On może zniszczyć to (ten świat) w przyszłości potopem” (12 rok życia) i „...zapłonnie przyszłość” (11 rok życia); oraz jako mordercę - tylko jedna wypowiedź dziesięcioletniego dziecka: „On może cię zabić, jeśli będziesz zły”<sup>21</sup>.

W końcowych wnioskach Maurer stwierdziła, że dziecięce rozumienie boskości jest bardziej złożone i idiosynkretyczne niż podawała teoria psychoanalityczna<sup>22</sup>. Dziecięce koncepcje Boga nie wyrażają się w jakimś jednym wspólnym wzorze, np. w modelu wzorowanym na postaci ojca, jak sugerował Z. Freud<sup>23</sup>, lecz w różnorodnych kategoriach i aspektach, takich jak: stwórca, opiekun, osoba karząca, przyjaciel i wielu innych. Częściowo została potwierdzona hipoteza, w której zakładano, że czynnikiem różniącym wyobrażenie Boga u dzieci są wzajemne stosunki dziecka z rodzicami, a zwłaszcza emocjonalna stabilność w rodzinie. Płeć i wiek okazały się ważnymi wyznacznikami różnicującymi dziecięce rozumienie boskości. Dziewczynki wskazywały najczęściej na aspekt pomocy i elementy uczuciowe (takie jak: miłość, przyjaźń etc.), natomiast chłopcy w większym stopniu podkreślali kreatywny aspekt postaci Boga i moment nadawania bądź też tworzenia prawa (Bóg jako prawodawca). Wiek różnicował badane osoby w ten sposób, że do 12. roku życia zaobserwowano większe różnice w słownictwie dzieci (ubogi słownik) i naiwność w ujmowaniu przyczynowości, nie zauważono natomiast istotnego zróżnicowania tonu emocjonalnego, natomiast u dzieci starszych w ich wypowiedziach widoczna była projekcja siebie na zasłyszane postaci biblijne.

Podobne badania nad kształtowaniem się między innymi pojęcia Boga u dzieci w wieku przedszkolnym przeprowadziła B. Doniec<sup>24</sup>. Odpowiadając na pytania: „Jak według Ciebie wygląda Bóg?”, „Jak myślisz, jaki On jest?” badane dzieci wymieniały cechy ludzkie, takie jak: dobry, uczciwy, silny, cierpliwy, stary, duży, wysoki itp., mówiąc: „Jest podobny do ludzi”, „Kocha dzieci”, a także cechę twórczości, np. „Bóg stworzył ludzi i jest nad wszystkim”.

Niestety, niewielka liczba badanych osób (zbadano tylko trzydzieścioro dzieci w zbliżonym wieku - od 6. lat 5. miesięcy do 7. lat 2. miesięcy) uniemożliwiła autorce wyprowadzenie szerszych wniosków i uogólnienie ich na badaną populację. W konkluzji swej pracy Doniec stwierdziła, że „wszystkie badane dzieci nie rozumieją pojęcia »Bóg«”<sup>25</sup>. W wypowiedziach na ten temat wymieniały wszystkie te treści, które otrzymały od dorosłych lub na podstawie oglądanych obrazów, np. w kościele.

Na cechę antropomorfizacji dziecięcych koncepcji boskości wskazał również znany psycholog religii M. G. Pismanik<sup>26</sup> podkreślając, że właściwość ta zgodna jest z dziecięcym „uczłowieczaniem” świata. „Na płaszczyźnie emocjonalnej wizerunek Boga i Matki Boskiej - zdaniem Pismanika - zbliża się u dziecka do obrazu jego rodziców i jak gdyby potwierdza tylko poczucie bezpieczeństwa, które jest mu potrzebne”<sup>27</sup>.

Idea Boga wprowadzona do świadomości dziecka niesie ze sobą ważne następstwa psychologiczne, staje się często podstawą przyjętego systemu wartości, ostoją moralną, a nawet kierunkiem życia. Wywiera też wpływ na kształtowanie się osobowości człowieka, a zwłaszcza na jego świat emocjonalny, poznawczy oraz charakter i postawy psychiczne wobec samego siebie i innych ludzi.

### 3. Myślenie magiczne dziecka a jego religijność

Wielu psychologów religii, między innymi S. Baley<sup>28</sup>, W. Gruehn<sup>29</sup>, O. Nassalski<sup>30</sup> i Cz. Walesa<sup>31</sup> w rozwoju religijności dziecka wyróżniło okres przedmagiczny (między 2. a 4. rokiem życia) i magiczny (od 4. do około 7. roku życia).

„W okresie religijności magicznej - zdaniem Walesy - pojawiają się i rozwijają formy podobne zewnętrznie do religijności ludów pierwotnych. Myślenie dziecka wychowanego religijnie nasycone jest treścią religijną swoiście ujmowaną - ukazują się wyraźne elementy magiczne. Dziecko wytwa-

rza własny obraz świata oraz proste pojęcie Boga jako kogoś, kto jest ważniejszy od wszystkich ludzi, silniejszy od wszystkich znanych mocy itd. Rzeczywistość (a szczególnie sakralna) dziecka 4 - 5-letniego nieoddzielna jest od fantazji, pełna cudowności i nadzwyczajnych zjawisk<sup>32</sup>.

Wcześniej Baley<sup>33</sup> zwrócił uwagę na związek religijności dziecka z jego myśleniem magicznym oraz z tzw. „magią dziecięcą” i „magicznym poglądem na świat”, wyrażających się w dostrzeganiu pozaprzyczynowych i pozanaturalnych związków między życzeniami i pragnieniami dziecka a rzeczywistością zewnętrzną. Autor ten poddał analizie niektóre z przejawów i cech myślenia magicznego dziecka, takie jak: zjawisko „partycypacji”, czyli przeświadczenie o pozaprzyczynowym powiązaniu rzeczy i zjawisk; zatarcie różnic pomiędzy rzeczywistością a fantazją; „artyficyzalizm”, czyli przekonanie, że wszystko, co istnieje, zostało przez kogoś „zrobione”; oraz animizm, czyli przypisywanie przedmiotom i zjawiskom martwym cechy życia<sup>34</sup>.

Późniejsze badania, między innymi S. Szumana<sup>35</sup>, wykazały, że wymienione właściwości myślenia magicznego są charakterystyczne przede wszystkim dla dzieci młodszych (mniej więcej do 4. roku życia) i łączą się z ich brakiem doświadczenia i wiedzy o świecie.

Dla zrozumienia religijności dziecięcej konieczna jest zatem analiza charakterystycznych cech myślenia magicznego. Z tym - szczególnego rodzaju - myśleniem, które odbiega od realnego myślenia człowieka dorosłego w życiu codziennym, spotykamy się w mitach, magii, przesądach i religii. Szczegółowego opisu fenomenologicznego tego sposobu myślenia dokonał w 1925 r. niemiecki filozof i teoretyk kultury E. Cassirer (1874-1945), według którego człowiek jest istotą wyrażającą się w mitach i tworzącą symbole, język, religię, sztukę, naukę i historię. Cassirer<sup>36</sup> analizował religię w obrębie symbolicznych form kultury jako autonomicznych wytworów ducha, w których człowiek tworzy „symboliczny” świat. Do form tych zaliczył naukę, religię, mitologię, sztukę i język. Religię Cassirer ujmował jako symboliczne wyrażenie wyższych ideałów moralnych, jako system znaków, uczestniczący w komunikowaniu odczuć człowieka za pośrednictwem zachowań kultowych. Z kolei wiarę religijną Cassirer rozumiał jako fenomen psychiki ludzkiej, uwarunkowany prawidłowościami procesu poznawczego, myślenie magiczne zaś jako jedną z możliwych form świadomości. Według Cassirera jest to myślenie prymitywne bądź też mityczne, którego konstytutywną cechą jest nie-respektowanie przepaści pomiędzy myśleniem a bytem oraz między tym, co jest realne a tym, co idealne.

Niemiecki psycholog H. Leisegang (1890-1951) w pracy „Denkformen” („Formy myślenia”)<sup>37</sup> zauważył, że podłożem myślenia magicznego są konkrety, obrazy, a nie pojęcia, i określił tę formę świadomości ludzkiej mianem myślenia „heraklitowskiego”.

Charakterystycznymi atrybutami myślenia mitologicznego, mitycznego bądź magicznego, są:

- trudności człowieka z wyodrębnieniem siebie z otaczającej przyrody, a nawet niemożność takiego wyodrębnienia;
- przypisywanie obiektom przyrodniczym cech i właściwości ludzkich (antropomorfizm i personifikacja);
- nierozdzielność w myśleniu pojęć oznaczających rzeczy bądź zjawiska subiektywne i obiektywne, materialne i idealne, wieczne i czasowe itp.;
- słaby rozwój pojęć abstrakcyjnych i silna percepcja o charakterze elementarno-uczuciowym;
- nieodróżnianie przyrody od kultury, tj. naturalnych zjawisk i przedmiotów przyrody od rzeczy wytworzonych przez człowieka.

Wreszcie wybitni znawcy psychiki dziecka, J. Piaget<sup>38</sup> i L. S. Wygotski<sup>39</sup> (1896-1934), dzieląc pogląd psychologów, że myślenie dziecka ma charakter magiczny, podobnie jak myślenie człowieka pierwotnego, wyróżnili następujące cechy myślenia dziecięcego, które odnieść można do religijności dziecka:

- egocentryzm myślenia, który polega na tym, że dziecko w okresie wczesnego dzieciństwa, tj. w wieku do 6-7. roku życia „myśli dla siebie” i nie ujawnia tendencji do wyjaśniania swych myśli i dzielenia się nimi z innym człowiekiem;
- synkretyzm sądenia i rozumowania, którego istotą jest ujmowanie dwóch zdań lub wyobrażonych zjawisk w schematyczną całość i który wyraża się w tendencji do szeregowania luźnych sądów o charakterze subiektywnym; podłożem synkretyzmu w myśleniu dziecka jest jego egocentryzm, niezdolność do analizy i właściwego ujmowania w sposób syntetyczny przedmiotów otoczenia i łączących je stosunków - dziecko bezpośrednio znajduje analogię między przedmiotami lub zdaniem, bez dokonywania analizy, w konsekwencji łączy zjawiska różnorodne, a nawet przypadkowe.

„Dziecko - pisał Wygotski - myśli kategoriami ogólnych wyobrażeń lub kompleksów”<sup>40</sup>, całymi strukturami, nie oddziela jednego przedmiotu od drugiego, zatem synkretyzm działalności myślowej dziecka według Wygotskiego jest następstwem trudności, jakie sprawia dziecku oddzielenie subiektyw-

nych powiązań zjawisk, występujących w jego świadomości, od obiektywnych związków, jakie istnieją w otaczającym świecie;

- animizm i artyficyalizm w myśleniu, które polegają na ożywianiu martwej przyrody i przekonaniu, że świat został stworzony przez człowieka lub jakąś istotę wyższą dla zaspokajania ludzkich potrzeb; w dążeniu do wyjaśnienia przyczyny i pochodzenia przedmiotów i zjawisk dziecko sądzi, że sprawcą ich jest człowiek lub bóstwo. Źródłem animizmu i artyficyalizmu w myśleniu dziecka są tendencje do mitologicznego i magicznego ujmowania świata rzeczy i zjawisk;
- pierwiastki cudowności i tajemniczości w myśleniu dziecka, związane z nieodróżnianiem przez dziecko wyobrażeń i wytworów fantazji od zjawisk rzeczywistości; oraz
- partycypacja w myśleniu dziecka, które łączy pewne gesty, myśli, przedmioty, fakty i czynności z pragnieniami i życzeniami w tym celu, aby upragnione dążenia ziściły się, lub też by uniknąć pewnych przykrości. „Przez termin »partycypacja« - wyjaśnia Wygotski - rozumie się stosunek, jaki ustanawia prymitywna myśl między dwoma przedmiotami lub zjawiskami”<sup>41</sup>. Podstawą partycypacji - zdaniem Wygotskiego - jest tzw. „myślenie kompleksowe”. Wygotski zauważył także, że u dziecka we wczesnym etapie opanowania mowy obserwuje się szczególnego rodzaju stosunek do słowa jako do cechy przedmiotu, ustosunkowanie to można nazwać „magicznym”. U dziecka tworzy się więź między nazwą rzeczy a samą rzeczą, słowo oznaczające daną rzecz jest pojmowane przez dziecko jako cecha tej rzeczy.

„Dziecko wierzy, że na skutek akcji magicznej osiągnie zmianę sytuacji i uczyni ją dla siebie jak najbardziej korzystną” - pisał Rowid - dodając, iż „dziecko wyobraża sobie, że świat stosować się powinien do jego potrzeb i pragnień. Dla dziecka rzeczywistość przeniknięta jest i n t e n c j a m i i we wszystkim, co się wokół niego dzieje, widzi celowość.

Te właściwości myślenia dziecka, jak egocentryzm i synkretyzm, animizm i artyficyalizm, partycypacja i realizm wpływają na sposób wyjaśniania zjawisk w świecie otaczającym”<sup>42</sup>. Dodajmy: te cechy myślenia dziecka mają prawdopodobnie również wpływ na jego stosunek do religii i wiary religijnej, na postawę nie tylko wobec Boga, ale i wobec człowieka oraz na kształtowanie się jego religijności i formowanie ważnego drogowskazu moralnego, jakim jest orientacja aksjologiczna człowieka.

## Przypisy

- <sup>1</sup> Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży. Red. M. Żebrowska. Warszawa 1966.
- <sup>2</sup> W. Gruehn: Die Frömmigkeit der Gegenwart. Münster 1956. Tłum. pol.: Religijność współczesnego człowieka. Warszawa 1966.
- <sup>3</sup> Cz. Waleśa: Psychologiczna analiza rozwoju religijności człowieka ze szczególnym uwzględnieniem pierwszych okresów jego ontogenezy. W: Psychologia religii. Red. Z. Chłewiński. Lublin 1982 | s. 150.
- <sup>4</sup> S. Bailey: Psychologia wieku dojrzewania. Lwów-Warszawa 1931 s. 210.
- <sup>5</sup> M. Tyszką: Główne etapy ewolucji światopoglądowej od religii do ateistycznego materializmu. „Euhemer” 1959 nr 4 s. 408.
- <sup>6</sup> S. Bailey: Psychologia... s. 211.
- <sup>7</sup> Tamże s. 213.
- <sup>8</sup> J. Piaget: Six études de psychologie. Genève 1964. Tłum. pol. Studia z psychologii dziecka. Warszawa 1966 s. 78.
- <sup>9</sup> Zob. H. Rowid: Psychologia pedagogiczna. Podręcznik dla młodzieży przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego. Wyd. 3. Kraków 1938 s. 218.
- <sup>10</sup> A. Szyćówna: Rozwój pojęciowy dziecka w okresie lat 6-12. Warszawa 1899; Zob. H. Rowid: Psychologia... s. 218.
- <sup>11</sup> H. Rowid: Psychologia pedagogiczna... s. 219-220.
- <sup>12</sup> Tamże s. 220.
- <sup>13</sup> E. B. Hurlock: Child Development. New York 1942.
- <sup>14</sup> E. Harms: The Development of Religious Experience in Children. „American Journal of Sociology” 1944 vol. 50 No 2 s. 112 i n.
- <sup>15</sup> A. Gesell, F. L. Ilg: The Child from Five to Ten. New York 1946; Zob. R. J. Goldman: Researches in Religious Thinking. „Educational Research” 1964. vol. 6 No 2 s. 139 i n.
- <sup>16</sup> W. E. Vinacke: The Psychology of Thinking. New York 1952; Zob. R. J. Goldman: Researches... s. 139 i n.
- <sup>17</sup> A. B. Maurer: Children's Conceptions of God. W: Challenges of Humanistic Psychology. Ed. J. F. T. Bugental. New York 1967 s. 173 i n.
- <sup>18</sup> Tamże s. 174.
- <sup>19</sup> Tamże s. 174.

- 20 Tamże s. 175.
- 21 Tamże s. 176.
- 22 Tamże s. 178.
- 23 S. Freud: Totem and Taboo. New York 1918 s. 242.
- 24 B. Doniec: Proces kształtowania pojęć u dzieci w wieku przedszkolnym. Praca magisterska. WSP Kielce 1979. Maszynopis |
- 25 Tamże.
- 26 M. G. Pismanik: Licznost' i religija. Moskwa 1976 s. 13.
- 27 Tamże s. 13.
- 28 S. Baley: Psychologia... Tenże: Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka. Lwów-Warszawa 1933.
- 29 W. Gruehn: Die Frömmigkeit...
- 30 O. Nassalski: Rola spowiedzi i spowiednika. W: Rozważania duszpastersko-katechetyczne. Poznań-Warszawa-Lublin 1967.
- 31 Cz. Walesa: Psychologiczna analiza...
- 32 Tamże s. 150.
- 33 S. Baley: Psychologia... Tenże: Zarys psychologii...
- 34 Zob. J. Szmyd: Osobowość a religia. Z psychologii religii w Polsce. Warszawa 1979.
- 35 S. S. uman: Psychologia wychowawcza wieku dziecięcego. Warszawa 1947.
- 36 E. Cassirer: Philosophie der symbolischen Formen. Bd 2: Das mythische Denken. Berlin 1925.
- 37 H. Leisegang: Denkformen. Berlin-Leipzig 1928.
- 38 J. Piaget: Le langage et la pensée chez l'enfant. Neuchâtel-Paris 1923. Tłum. pol. Mowa i myślenie dziecka. Lwów-Warszawa 1929. J. Piaget: La représentation du monde chez l'enfant. Paris 1926. Tłum. pol. Jak sobie dziecko świat przedstawia. W: Materiały do nauczania psychologii. Ser. 2. T. 3. Warszawa 1969. J. Piaget: La causalité physique chez l'enfant. Paris 1927.
- 39 L. S. Wygotski: Myslenije i riecz'. Moskwa 1934. Tłum. pol. Myślenie i mowa. Warszawa 1989.
- 40 Tenże: Myślenie... s. 208.
- 41 Tamże s. 128.
- 42 H. Rowid: Psychologia... s. 47-48.