

Krystyna Heland
Anna Odrowąż-Coates

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
w Warszawie

Obraz Boga u dzieci w wieku przedszkolnym – temat stale aktualny pedagogicznie i społecznie

Wprowadzenie

Podjęty temat można uznać za ważny dla pedagogiki społecznej, socjologii, nauk politycznych, antropologii kulturowej i teologii, w zakresie transmisji kultury w ujęciach Johanna Friedricha Herbarta, H. Rudolfa Schaffera¹ czy Basila Bernsteina i inn.), a tym samym międzypokoleniowego przekazu religii i wierzeń w sytuacji rosnącej sekularyzacji i dechrystianizacji Europy, malejącej partycypacji w obrzędach religijnych i postępującej ateizacji².

Reprodukcja systemów społecznych w dużej mierze uwarunkowana jest ideologicznie³. Niebagatelną rolę w skutecznym utrzymaniu porządku społecznego spełnia religia⁴. Utrzymanie „żywej religijności” zdaniem niektórych myślicieli jest warunkiem przetrwania ludzkości⁵, stąd niezmiernie ważne wydaje się to, w jaki sposób treści religijne są przekazywane i utrwalane z pokolenia na pokolenie od najmłodszych lat.

¹ H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

² K. Dobbelaere, *Secularization: A Multi-Dimensional Concept*, *Current Sociology*, „Social Compass” 1981, 29 (2). F. Schweitzer, *Współzależności między rozwojem i religijności dziecka*, „Horyzonty Wiary” 1997, 8 (1), s. 19-34. B. Wilson, *Religion in the Secular Society: A Sociological Comment*, London 1966.

³ Bourdieu P., *Cultural Reproduction and Social Reproduction*, in J. Karabel and A. H. Halsey (eds) *Power and Ideology in Education*. New York, NY: Oxford University Press 1977, ss. 487-511.

⁴ A. Giddens, *Introduction to Sociology*. New York: W.W. Norton & Company 1991.

⁵ M.L. Anderson, H.F. Taylor, *Sociology: The Essentials*. Belmont, CA 2009.

Przekaz międzypokoleniowy słabnie w obliczu alternatywnych wzorów zachowań i licznych atrakcyjnych bodźców – konkurencyjnych dla obrzędów rytualnych – nastawienie na hedonizm i konsumpcję oraz zubożenie sfery duchowej⁶. W obliczu ciągłej zmiany społecznej, także w zakresie religijności, zasadne wydaje się monitorowanie przeobrażeń obrazu Boga u dzieci i „ewolucji” ich stosunku do wiary.

Istotne pedagogicznie są również różnice kulturowe wpływające na obraz Boga u dzieci różnych wyznań. W niniejszych rozważaniach obecne będą porównania stosunku do Boga dzieci Polskich (katolickich) i Saudyjskich (muzułmańskich), w celu ustalenia kulturowych uwarunkowań wierzeń dzieci i społecznie konstruowanego obrazu Boga. Można zastanawiać się, na ile dziecięcy obraz Boga jest wytwarzany przez wpływ najbliższego środowiska wychowawczego a na ile jest konstruktem indywidualnym i niezależnym od uwarunkowań środowiskowych. Czy można przyjąć, że obraz Boga jest konstruowany społecznie? Odpowiedź na to pytanie można będzie odnaleźć w następnej części tych rozważań.

Niniejszy artykuł jest wstępem do dalszych badań na temat religijności dzieci przedszkolnych i ich wyobrażeń o Bogu⁷. Prezentowane analizy wpisują się w interpretacyjny paradygmat nauk społecznych⁸, w którym kształtowane symbolicznie ludzkie procesy poznawcze stanowią klucz do objaśnienia ludzkiej rzeczywistości. Na tym etapie badań wnioski pochodzące z opisywanych studiów przypadku można rozpatrywać jedynie w mikroskali, w odniesieniu do tych jednostkowych, partykularnych wycinków rzeczywistości społecznej. Własne materiały empiryczne wykorzystane w tej pracy pochodzą z dwóch unikalnych studiów przypadku: krajowego – osadzonego w tradycji katolickiej i zagranicznego – zakorzenionego w tradycji sunnickiej. Dane polskie pozyskano podczas badań sondujących, czyli tzw. zwiadu socjologicznego⁹ podjętego przez autorki w mazowieckim przedszkolu, które pozostanie anonimowe. W tych badaniach jakościowych wykorzystano następujące techniki badań: wywiady i warsztaty fokusowe. Wzięło w nich udział 9 dzieci w wieku przedszkolnym – cztery dziewczynki i pięciu chłopców. Scenariusz

⁶ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.

⁷ W ramach omawianego tematu K. Heland prowadzi dalsze badania do rozprawy doktorskiej.

⁸ K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

⁹ C.F. Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań 2001.

polskiej części badań obejmował rozmowy (wywiady swobodne ukierunkowane) i zabawy zachęcające do spontanicznych wypowiedzi na temat Boga oraz wykonywanie prac plastycznych na zadany temat, poddanych późniejszej dyskusji z udziałem badanych dzieci i dalszej interpretacji pedagogicznej. Co ciekawe, do badania zaproszono większą grupę dzieci, ale niewierzący rodzice (czwórki dzieci) dokonali negatywnej auto-selekcji i nie wyrazili zgody na badania, obawiając się pejoratywnych w ich odczuciu efektów religijnego wpływu badania na dzieci. W saudyjskim studium przypadku, przyczynę do badań stanowiły terenowe techniki badawcze¹⁰: wywiady swobodne i obserwacja nie uczestnicząca. Z szerszych badań etnograficznych przeprowadzonych w Arabii Saudyjskiej w 2012 roku, wybrano swobodne rozmowy z 9 dzieci w wieku przedszkolnym – pięcioma dziewczynkami i czterema chłopcami, oraz odpowiednie wyniki obserwacji dokonywanej w warunkach naturalnych, w sytuacjach życia codziennego, w zwyczajnym środowisku dzieci. W części obserwacyjnej badań pod uwagę wzięto zachowania i wypowiedzi nieznanymi małych dzieci w sklepach i kawiarniach. Oba studia przypadku miały na celu ocenę czy temat jest trafiony, przetestowanie narzędzi badawczych i wyznaczenie dalszych kierunków badań. Po zapoznaniu się z niniejszym tekstem będzie można stwierdzić, czy spełniły swoje zadanie.

Włoski psycholog, Giorgio Zunini twierdził, że człowiek jest istotą z natury religijną, „otwartą na wiarę” i „otwartą na Boga”. Nadał człowiekowi miano: „homo religiosus”¹¹, co oznaczałoby, że od dziecka człowiek ma skłonność do poszukiwania Boga i zakotwiczenia w wierzeniach religijnych. Niemniej jednak, wydaje się oczywiste, że ta skłonność człowieka jest realizowana inaczej w różnych epokach i w różnych szerokościach geograficznych. Niniejszym, w ujęciu pedagogiczno-naukowym, religia nie powinna być traktowana wyłącznie teologicznie, jako przedmiot immanentnej wiary, ale również, jeśli nie przede wszystkim – jako konstrukt historyczny, kulturowy i społeczny – uwarunkowany środowiskowo, ulegający zmianom i podlegający analizie¹².

W tej pracy wychodzi się z założenia, że religijność człowieka to, w odróżnieniu od samej wiary, dopasowanie się człowieka do zasad religii.

¹⁰ M. Kostera, *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

¹¹ G. Zunini, *Homo religiosus: capitoli di psicologia della religiosità*, Il Saggiatore, Milano 1966.

¹² M. Peskowitz, *What's in a Name? Exploring the Dimensions of What Feminist Studies in Religion Means*, w: E. A. Castelli (red.) *Women, Gender, RELigion: a Reader*, Palgrave, New York 2001.

Stanisław Kuczkowski¹³ jest zdania, że w ludziach występuje swojego rodzaju instynkt religijny, natomiast jego ukierunkowanie zależne jest od nabytych doświadczeń, szczególnie w pierwotnej fazie socjalizacji. Niektórzy badacze zauważają, że „właściwością procesów kształtowania się obrazu Boga jest to, że nie odbywają się one na drodze przekazywania informacji religijnych. Wiedza religijna w tych procesach pełni funkcję dopowiedzenia i wyjaśnienia zgromadzonych doświadczeń religijnych”¹⁴. To niejako potwierdza tezę, że doświadczenia religijne mają przede wszystkim pierwotny charakter, ściśle związany z doświadczeniami wczesno-dziecięcymi. Maria Czerpaniak-Walczak¹⁵ uważa, że świat życia dziecka jest obecnie metodą pedagogiczną „obiecu-jująco badawczo” oraz przydatną w praktyce wychowawczej. Według tego podejścia świat życia dziecka jest dla badacza wyzwaniem pozwalającym na tworzenie nowych koncepcji teoretycznych i metodologicznych, zaś dla *praxis* stanowi źródło nowych praktyk wychowawczych.

Pedagogiczna kategoria dzieciństwa a religijny przekaz międzypokole-niowy

Rozumienie „dzieciństwa” jest nierozłącznie związane z kontekstem kulturowym i społeczno-politycznym danego społeczeństwa¹⁶. Wyznacznikiem organizacji społeczeństwa są postawy, wierzenia i wartości wyznawane w danym czasie¹⁷. Wiele badań wskazuje na to, że w obrębie jednej społeczności dzieci wykazują różnorodne kompetencje i możliwości¹⁸, a wynikają one ściśle z przynależnością do określonego kręgu społeczno-kulturowego. Stanowiska te jednocześnie poddają krytyce klasyczne podejścia do pojmowania dzieciństwa. Margaret Mead w 1932 roku jak pierwsza poddała krytyce teorię Jean’a Piageta o uniwersalności stadium animistycznego, jak również teorię rozwoju moralnego Lawrence’a Kohlberga jest mało rozwiniętą a i pomijającą jakże istotne czynniki kulturowe¹⁹. Powyższa krytyka wynikała z przekonania, że w większej mierze na zacho-

¹³ S. Kuczkowski, *Psychologia Religii*, Kraków 1993, ss. 30-37.

¹⁴ Z. Marek, *Wychowanie religijno – moralne*, A. Rynio, K. Braun, A. Lendzion, D. Opozda (pod red.) *Religijno – moralny wymiar rozwoju i wychowania*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, ss. 21-38.

¹⁵ M. Czerpaniak – Walczak, „Świat Życia” jako kategoria pedagogiczna, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1, s. 153.

¹⁶ K. Segiet, *Istota dzieciństwa na drodze budowania dobra i bycia człowiekiem*, „Pedagogika Społeczna” 2005, nr 3, s. 51.

¹⁷ A. Kwak, A. Mościskier, *Rzeczywistość praw dziecka w rodzinie*, Warszawa 2002, s. 11.

¹⁸ D. Matsumoto, L. Juang, *Psychologia międzykulturowa*, Gdańsk 2007.

¹⁹ D. Matsumoto, L. Juang, *Psychologia międzykulturowa*, Gdańsk 2007.

wania ludzi, w tym także dzieci, mają wpływ kultura i historia, niż czynniki genetyczno-biologiczne.

Przedstawiciele dyskursu socjo-kulturowego²⁰ stoją na stanowisku, że doświadczenie nie ma charakteru uniwersalnego, lecz zmienia się w zależności od czasu i miejsca, w którym dziecko się rozwija. W tak rozumianym dzieciństwie, dziecko staje się aktorem własnej biografii, stąd ma prawo do kreowania i przekształcania swojego świata. Dzieci poprzez tworzenie własnej rzeczywistości, działają w grupie rówieśniczej, one natomiast wnoszą istotny wkład do całego społeczeństwa i kultury świata dorosłych²¹ tym sposobem są współtwórcami świata, a społeczeństwo do pewnego stopnia przestaje ich traktować jako jednostki reprodukcji kulturowej. Widoczne na tym etapie przejawy myślenia, w przyszłości mogą prowadzić do przyjęcia postawy refleksyjnej wobec religii i wbrew pozorom umocnić zakorzenienie w wierze. Anna Perkowska-Klejman²² twierdzi, że „refleksyjność jest własnością charakteru wybranych osób kierujących się w swoim postępowaniu głębszym namysłem, który rodzi się z niepewności, wahań oraz wątpliwości”. Zachęcając dzieci do samodzielnego myślenia, poszerzanie ich horyzontów poprzez chociażby opowiadania o różnych religiach, powoduje, że w przyszłości dziecko, (już jako osoba dorosła) będzie świadomie podchodziło do swojej wiary, będzie wierzyło na skutek własnych przemyśleń, rozpatrywania różnych punktów widzenia, a nie w wyniku tego, że tak zostało „zaprogramowane”, co bez wątpienia bliższe jest współczesnym nurtom pedagogicznym.

Myślenie dziecka w okresie przedszkolnym ma zdaniem Rossa Vasty²³ charakter myślenia przedoperacyjnego, wiąże się to z nieodwracalnością myślenia, stąd określa się funkcjonowanie dziecka jako egocentryczne. Z religijnością dziecka przedszkolnego wiąże się również funkcja symboliczna, która pojawia się u dziecka od 3 roku życia. Jest to pierwsza

²⁰ T. Buliński, *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka. Studium antropologiczne*. Poznań 2002. M. Mead, *Trzy studia*. 3. *Płeć i charakter w trzech społecznościach pierwotnych*, przeł. E. Życieńska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986. A. James, L.A. James, *Constructing Childhood. Theory, Policy and Social Practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan 2004.

A. James, C. Jenks, A. Prout, *Theorizing Childhood*. Teachers College Press, New York 1998.

C. Jenks, *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*. W: M.J. Kehily (red.) *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, Kraków 2008, ss. 111-134.

²¹ W.A. Corsaro, *The Sociology of Childhood*. Pine Forge Press, Thousand Oaks 2005.

²² A. Perkowska-Klejman, *Refleksyjna praktyka w pracy pedagoga szkolnego*, „Ruch Pedagogiczny” 2012, nr 3, s. 103.

²³ R. Vasta, *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.

zdolność u dziecka do tworzenia struktur i uogólnień. Rozwijane w tym okresie myślenie przyczynowo-skutkowe pozwala dziecku na wczuwanie się w role społeczne podczas swobodnych zabaw nacechowanych emocjonalnym zaangażowaniem. Pojawiają się pierwsze pojęcia Boga, nacechowane synkretyzmem. Dziecko zaczyna interesować się treściami religijnymi, które są związane bezpośrednio z symbolami wiary. W kontekście chrześcijaństwa takimi jak: krzyż, kościół oraz inne przedmioty kultyczne. W kontekście Islamu: miejscami kultu, Koranem, ablucjami rytualnymi, koralikami do modlitwy (znanymi w zależności od odłamu jako Sibha, Tasbih czy Misbaha). Symboliczne treści chrześcijańskie dotyczą poznania osoby Jezusa Chrystusa. Fakty z Jego życia dziecko „przeżywa uczuciowo w sposób bardzo głęboki, podobnie traktuje proste praktyki religijne, gesty, krótkie modlitwy wypowiedane i przejęciem czy śpiewane, rozumie już treść dobrych uczynków i chętnie je spełnia, gdyż podobają się one Panu Bogu, wie, że grzech obraża Boga i nie może się Mu podobać²⁴. Symboliczne treści koraniczne dotyczą natomiast faktów z życia proroka Mahometa, wydarzeń historyczno-mitycznych, oraz przymiotów Boga.

Najbardziej znanym w Polsce podziałem na etapy rozwoju religijnego są według Czesława Walesy²⁵:

- okres areligijny (1 rok życia)
- okres początków religijności dziecka (2-3 lata)
- okres religijności magicznej (4-7)
- okres religijności autorytarno-moralnej (8-12)
- religijność autonomiczna (12-17)
- religijność autentyczna (18-25)
- stabilność religijna (25-40).

W niniejszych rozważaniach analizowana jest faza religijności magicznej. Według psychologów włoskich²⁶ i francuskich²⁷, odwołujących się w swoich pismach do kategorii Jeana Piageta, egocentryzm i pra-przyczynowość oraz myślenie przedoperacyjne, determinują dziecięcy obraz Boga i świata, mając wpływ na dalszą religijność dziecka. Pierwsze próby poznania Boga u dziecka przyjmują kształt antropomorfizmu, fabularności,

²⁴ M. Rusiecki, Wychowanie religijne w rodzinie, w: A. Rynio, K. Braun, A. Lendzion, D. Opozda (red.), *Religijno-moralny wymiar rozwoju i wychowania*, Wydawnictwo KUL 2012, s. 321.

²⁵ Cz. Walesa, *Rozwój religijności człowieka*, tom 1 Dziecko, Kraków 2006, s. 29.

²⁶ G.W. Allport, *L'individuo e la sua religione. Interpretazione Psicologica*, La Scuola, Brescia 1972. P. Bovet, *Il sentimento religioso e la psicologia del fanciullo*, Firenze 1956.

²⁷ A. Godin, *Le Dieu des parents et le Dieu des enfants*, Paris 1963.

animizmu czy magii²⁸. Nastawienie magiczne wiąże się z fantazjowaniem i ożywianiem przedmiotów martwych. Jak pisze Werner Gruehn²⁹ pobożność na tym etapie ma charakter magiczny, a Bóg jest przede wszystkim pojęty jako czarodziej. Zdaniem Gruehna, mimo monoteistycznych form jest to właściwie religia pogańska. Dziecko przejawia w swoim zachowaniu prymitywny realizm, egocentryzm i antropomorfizm³⁰. Według J. Piageta na dziecko oddziałuje jego własna wewnętrzna tendencja dopuszczania wizji sprawiedliwości immanentnej, tkwiącej w rzeczach a uruchamianej w momencie złego zachowania, co jest wynikiem jego relacji z rodzicami. Jest to przejaw tzw. karzącego oblicza animizmu. Istnieje również w percepcji dzieci animizm opiekuńczy narastający u dzieci od 6 do 12 roku życia, który prowadzi je do przekonania o życzliwych i przychylnych intencjach Boga³¹. Dużą rolę w rozwijaniu dziecięcej religijności odgrywa postawa zaufania w rodzinie, która pozwala dziecku przyjąć postawę ufną, pogłębianą poprzez stawianie pytań.

W prezentowanych badaniach własnych wychodzi się z założenia, że obowiązujące kategorie mogą ulegać zmianom, przesunięciom, indywidualnym wariacjom, że nie wszystkie dzieci będą się wpisywać w wyznaczone naukowo kategorie, że socjalizacja środowiskowa, a szczególnie kompetencje pedagogiczne, kulturowe i religijne rodziców, jak również ich własny światopogląd mają znaczący wpływ na obraz Boga w odbiorze dzieci. Zwolennicy podejścia konstruktywistycznego w badaniach nad dzieciństwem postulują twierdzenie, iż ludzka wiedza oparta na założeniach ontologicznych, epistemologicznych i empirycznych nie jest „jedyną wiarygodną wiedzą o rzeczywistości”³². Pozytywistyczny nurt nie jest też w stanie przekroczyć ludzkiej wyobraźni, gdyż subiektywne spostrzeżenia mogą otwierać przed badaczem nowe prawdy. Ważne z punktu widzenia pedagogiki społecznej jest zdaniem autorek stałe mierzenie jak religijny wpływ instytucjonalny, szczególnie szkoły i kościoła zmienia świadomość Boga i wyobrażenia o nim u dzieci. Czy wpływ ten umacnia się, czy słabnie w miarę tego jak zmienia się wyjściowy kapitał religijny dziecka. W kontekście kapitału ludzkiego i społecznego, można mówić o kategorii kapitału religijnego

²⁸ J. Piaget, *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Torino 1995.

²⁹ W. Gruehn, *Religijność współczesnego człowieka*, Warszawa 1966.

³⁰ Cz. Walesa, dz.cyt., s. 118.

³¹ A. Godin, *Justice immanente et protection divine*, „Lumen Vitae” 1959, 14.

³² A. Zybortowicz, *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*. Toruń 1995, s. 311.

dziecka³³, który pozwoli mu na funkcjonowanie w kulturze i wspólnocie, zwiększając lub ograniczając jego możliwości pomnażania własnego kapitału społecznego. Co daje kapitał religijny w późniejszym życiu? Można przyjąć, że jest lekiem na niepewność sensu życia³⁴ i prawdy przemijania. Może nadać ludzkiemu życiu głębszy, niż czysto biologiczny sens, dając nadzieję na kontynuację życia w innym w wymiarze i spotkanie z bliskimi, którzy już odeszli. Spotykając ludzi o podobnych przekonaniach możemy czuć się z nimi związani, poprzez identyfikację religijną³⁵, wytwarzając poczucie wspólnoty i pomnażając kapitał społeczny związków wyznaniowych. Jako, że ufamy chętniej ludziom podobnym do nas, o podobnym światopoglądzie, przynależących do tej samej wspólnoty – kongregacji, to wysoki kapitał religijny może być receptą na umocnienie więzi społecznych i przyczyniać się do wzrostu kapitału społecznego. Wzajemna pomoc będąca – w perspektywie europejskiej, efektem chrześcijańskiej solidarności, jest jednym z przejawów rosnącego kapitału społecznego³⁶.

Relatywizm kulturowy i wpływ środowiska na obraz Boga u dzieci w wieku przedszkolnym

Badania psychologiczne potwierdzają fakt utożsamiania obrazu Boga z obrazem rodziców, zwłaszcza ojca. Według hipotezy Zygmunta Freuda Bóg wyobrażany jest na wzór własnego ojca, a osobisty stosunek do Boga uzależniony jest od stosunku człowieka do niego. Według Freuda „Bóg jest niczym innym jak uwznioślonym ojcem ziemskim”³⁷. Tęsknota za ojcem staje się natomiast źródłem potrzeby religijności człowieka. Z kolei Stanisław Kuczkowski³⁸ przytacza dowody na to, że religijność najmłodszych dzieci, szczególnie w wieku lat dwóch jest etapem naśladownictwa matki, za którą dziecko powtarza czynności rytualne i wypowiada słowa modlitw. Jednakże ich znaczenie nie jest mu jeszcze znane. Analizując żywot i religijność Marcina Lutera, Erik Erikson dostrzegł zależność stosunku

³³ N.J. Demerath, *Religious Capital and Capital Religions: Cross-Cultural and Non-Legal Factors in the Separation of Church and State*, Daedalus, Religion and Politics 1991, 120(3), s. 21-40 <<http://www.jstor.org/stable/20025386>>.

³⁴ U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002. Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.

³⁵ E. Durkheim, *Suicide: A Study in Sociology*, New York 1997.

³⁶ D. Cohen, L. Prusak, *In Good Company: How Social Capital Makes Organizations Work*, Boston 2001.

³⁷ S. Freud, *The Future of an Illusion*, trans. W. D. Robson-Scott, *Doubleday*, New York 1964.

³⁸ S. Kuczkowski, *Psychologia Religii*, Kraków 1993.

jednostki do Boga od religijnej atmosfery domu rodzinnego³⁹. Jak można zauważyć istnieje zatem związek pomiędzy obrazami rodziców a obrazem Boga u dziecka. Istotne są tu następujące czynniki: preferencje danego rodzica, styl wychowania dziecka, uczucia wobec rodziców, ich stosunek do dziecka, wiek i potrzeby psychiczne. Prowadzone badania nie są w stanie jednoznacznie określić czy większy wpływ na kształtowanie obrazu Boga u dziecka wywiera osoba matki czy ojca. Jest to zagadnienie dotyczące indywidualnie każdego człowieka. Badania potwierdzają jednak, że na formowanie obrazu Boga ma zasadniczy wpływ także to, jaki obraz siebie posiada człowiek, czy cechuje go poczucie własnej godności czy też nie.

„Świat życia codziennego” stanowi pierwszy przyczynek do jakiegokolwiek poznania naukowego, szczególnie ma to miejsce w poszukiwaniu istoty wychowania, „przeżywanie pytania o istotę wychowania jest przede wszystkim przeżywaniem problemu praktycznego”⁴⁰. Jacek Filek wykorzystując teorię Helvétiusa o kształtowaniu człowieka przez okoliczności, dochodzi do tezy, traktującej wychowanie jako „pracę człowieka nad człowiekiem (dzieckiem – przyp. autorki) przysposabiającą go do kształtowania okoliczności”⁴¹. Pojęcie „świata życia” wprowadził niemiecki socjolog Georg Simmel. W swojej pracy wyszedł on z fenomenologicznej perspektywy prezentowanej przez Martina Heideggera poznania i bycia w świecie „jestestwo jako tako żyje”⁴². W dziedzinie socjologii termin ten dla Georga Simmla, (który jako pierwszy na początku XX wieku zaprezentował kategorię „świata życia codziennego”) świat, w którym żyjemy, świat przeżywany (*lebenswelt*) jest traktowany jako wszystko to, co jest możliwe do doświadczenia⁴³. To wszystko czego człowiek doświadcza jest bardzo istotne w subiektywnym świecie życia realnego jednostki. Na przywołane doświadczenia mają wpływ nie tylko codzienne działania i doznania człowieka, ale również fantazje, senne marzenia i doznania religijne⁴⁴. Z perspektywy podmiotowej świadomości istnienia obiektów i struktur Edmunda Husserla zaczerpnął Alfred Schütz w ramach kategorii socjologicznych.

³⁹ B. Kostrubiec, *Obrazy postmodernizmu. Badania empiryczne obrazu siebie i obrazu Boga u zwolenników postmodernizmu*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2004.

⁴⁰ J. Filek, *Fenomenologia wychowania*, w: J. Filek, *Filozofia jako etyka*, Kraków 2001, s. 82.

⁴¹ Tamże, s. 93.

⁴² M. Heidegger, *Bycie i czas*, Warszawa 2010, s. 95.

⁴³ Z. Krasnodębski, *Kryzys nowoczesności a świat przeżywany*, w: Z. Krasnodębski (red): *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*. Warszawa 1993, s. 155.

⁴⁴ E. Husserl, *Kryzys nauk europejskich i fenomenologia transcendentna. Wprowadzenie do filozofii fenomenologicznej*. Kraków 1987, ss. 108-109

Według niego „świat intersubiektywny istniał na długo przed naszymi narodzinami i był doświadczany oraz interpretowany przez innych – naszych przodków – jako świat zorganizowany. Obecnie dany jest naszemu doświadczeniu i interpretacji. Podstawą wszelkiej interpretacji świata jest zasób uprzednich doświadczeń, zarówno naszych własnych, jak i przekazanych nam przez rodziców i nauczycieli, które w postaci „wiedzy podręcznej” służą jako schemat odniesienia”⁴⁵. Dla rozważań nad „światem życia codziennego” dzieci istotną kwestią jest nazwanie warstwą czynnego działania dziecka w świecie, zgodnie z teorią Georga Meada, a propagowaną przez Alfreda Schütza jako rzeczywistości „świata znajdującego się w jej zasięgu”. Według Schütza istnieją różne warstwy świata czynnego działania, oprócz omawianego opisuje „świat znajdujący się w zasięgu odtwarzanym”, „świat znajdujący się w zasięgu osiągalnym”. Pierwszy dotyczy wciągnięcia świata wcześniej osiągalnego do aktualnie osiąganego, drugi dotyczy możliwości jednostki do sprawienia tego, co uprzednio było nieosiągalne i w ocenie nie leży w zasięgu jednostki, natomiast możliwe jest do osiągnięcia na mocy idealizacji⁴⁶. Dzieci wychowywane są w określonej przestrzeni kulturowej, przesyconej dominacją określonego wyznania religijnego lub braku odniesień religijnych w swoim najbliższym otoczeniu. Należy przyjąć, że dzieci katolików, anglikanów, muzułmanów, wyznawców Judaizmu, hinduistów czy ateistów będą miały odmienny obraz sił wyższych, ich istnienia, bądź nie i ich wpływu na los człowieka. Patrząc na wybitne prace antropologów, którzy zapoczątkowali rozwój tej dyscypliny, Bronisława Malinowskiego, Ruth Benedict i Margret Mead można zauważyć wpływ kontekstu kulturowego na proces wychowania dzieci, na mechanizmy przekazu międzypokoleniowego oraz reprodukcję systemu społecznego, w tym systemu wierzeń danej społeczności w efekcie socjalizacji. Dzieci w społeczeństwie tradycyjnie katolickim i wciąż żywo religijnym, zanurzone są w symbolice chrześcijańskiej a ich partycypacja w obrzędach religijnych oraz obecność przedmiotów kultu w codziennym życiu ma wpływ na przyswajanie wartości z nich płynących. Niemniej, można przypuszczać, że kultura zachodnia, zakorzeniona w ideach liberalnych, pozwala dzieciom na kontakt z alternatywnymi wzorami kultu. W Arabii Saudyjskiej publiczne praktykowanie religii innych niż Islam jest surowo zabronione. W kraju tym jedynymi świątyniami są meczety i jest ich znaczna liczba, przesycając świat poza domem śpiewem religijnym dopływającym z minaretów.

⁴⁵ A. Schütz, *O wielości światów : szkice z socjologii fenomenologicznej*, Kraków 2008, s. 18.

⁴⁶ Tamże, ss. 30-31.

Również uniformizacja stroju mieszkańców – tradycyjna toga u mężczyzn i abaja u kobiet – ma korzenie w tradycji religijnej. Zamknięcie sklepów 5 razy dziennie na modlitwę, wolny piątek, czy post w Ramadanie, stale przypominają o religijnym wymiarze życia społecznego. To szczególne nastawienie na kult Allacha może wypływać z usytuowania geograficznego kraju, na którego terenie znajdują się dwa najważniejsze dla Muzułmanów miejsca kultu: Mekka i Medyna, nadając państwu charakter ziemi świętej. Niezliczone pielgrzymki wyznawców z całego świata nie tylko w okresie Hadżdży, lecz przez cały rok (tzw. Umra), napawają mieszkańców poczuciem wyjątkowości i misji stania na straży świętej wiary i świętych miejsc. Zarówno media saudyjskie, system szkolnictwa jak i codzienność w sferze publicznej i domowej przesycona jest spójnym i jednorodnym przesłaniem religijnym o zabarwieniu wahhabistycznym (odłam Islamu sunnickiego). Brak rozdzielenia państwa od „kościół” widać w systemie politycznym opartym na prawie koranicznym. Klimat wychowawczy i społeczny przesycony jest nadzwyczaj silnym wpływem religijnym⁴⁷.

Specyficzny casus dzieci w Arabii Saudyjskiej

Z uwagi na charakter prowadzonych w Królestwie badań terenowych, w analizach przeprowadzonych na potrzeby niniejszego wywodu, zastosowany został gęsty opis etnograficzny, uprawiany wcześniej chociażby przez Clifforda Geertza⁴⁸, antropologa kulturowego a doskonale nadający się do przedstawienia klimatu kulturowego panującego w Arabii Saudyjskiej. Podczas dwu-letniego pobytu w Arabii Saudyjskiej, współautorka badań zaskoczona była tym, że nawet trzyletnie dzieci recytowały – nie wierszyki o „kotku który zbił jajeczko” a – fragmenty Koranu z pamięci, umiały też wymienić przymioty Boga. Przez repetycję, już trzy – czy czterolatki, potrafiły odmawiać Szahadę, czyli muzułmańskie wyznanie wiary (obserwacja uczestnicząca 2010-2012, rejon Taif). Brzmi ono tak: „*La ilaha illa Llah wa Muhammad rasul Allah*” (Nie ma Boga prócz Allacha, a Mahomet jest jego wysłannikiem). Dzieci zawsze rozmawiały z współautorką w obecności osób trzecich, najczęściej swoich matek i w większości przypadków, oprócz dwóch, wypowiadały się w języku arabskim wymagającym tłumaczenia na angielski przez obecną przy rozmowie rodzinę. Metodologicznie, oznacza, to, że mogły nastąpić pewne drobne przekłamania ze strony

⁴⁷ A. Odrowąż-Coates, *Wpływ wahhabistycznego przesłania religijnego na program nauczania w saudyjskich szkołach publicznych*, „Pedagogika Społeczna” 2012 3(45), ss. 47-72.

⁴⁸ C. Geertz, *The Interpretation of Cultures*, New York 1973, Basic.

tłumaczących, a sama ich obecność wpływała na dzieci motywująco, zachęcając je do wysiłku i popisów oratorskich i intelektualnych, ale mogło też wpłynąć ograniczająco i auto-cenzurująco na dzieci. Kobiety najczęściej miały zadowolony wyraz twarzy i przyklaskiwały z zachwytem dzieciom, kiedy te sprawnie odpowiadały na pytania religijne. Widać było, że to wzmacnia chęć zadowolenia słuchaczy udzieleniem poprawnej odpowiedzi. Na przykład, pięcioletnia dziewczynka (z rodziny wojskowej) w trakcie pytania o to czy Allah jest dobry, zacytowała kilka fragmentów Koranu, ku ogromnemu zadowoleniu jej krewnych. Inne dzieci na pytanie skąd wiedzą o tym, czy o owym, najogólniej odpowiadały „przecież to wszyscy wiedzą”, albo „nawet noworodek wie, że tak jest”, albo „przecież to oczywiste!”. Jeden mały chłopiec kręcąc z dezaprobatą głową powiedział mi: „*Jakbyś znała Koran, to byś się nie pytała*”. Z uwagi na ograniczoną objętość artykułu, przytoczone teraz zostaną fragmenty znaczącej poznawczo rozmowy (wywiadu swobodnego) z dziewczynką czteroletnią.

Gdy zapytałam córkę sklepikarza, czy jak będzie większa będzie zakrywać twarz, ona odparła, że oczywiście. Na pytanie, dlaczego – odpowiedziała, że: „*Allach nie chce, żeby obcy widzieli kobiety, a Allacha trzeba słuchać, moja mama zakrywa i wszystkie znane mi kobiety też*.” Widzenie siebie niczym w lustrzanym odbiciu – w innych podobnych, tak samo ubranych, tak samo postępujących uprawomocnia obowiązujące normy i zwyczaje⁴⁹. Masowy charakter religii w Arabii Saudyjskiej, gdzie bycie Saudyjczykiem równoznaczne jest z byciem muzułmaninem, najlepiej Sunnitą (za ateizm lub odejście od wiary, jakie sugerowałyby brak partycypacji w obrzędach religijnych, grozi kara śmierci), sprawia, że prezentowana jest uproszczona wizja świata⁵⁰ z jasnym podziałem na dobro i zło, na ‚swoich’ i ‚obcych’, na haram i dozwolone. Gdy zapytałam dlaczego tak ważne jest wypełnianie woli Allacha, dziewczynka spojrzała na mnie niedowierzająco i powiedziała, że „*on wszystko może i jak będę mu posłuszna to znajdzie mi księcia za męża, który mi da dużo złota i chałwy i czekolady, a także zabierze mnie w bardzo daleką podróż, może do Ameryki albo jeszcze dalej i wszystkie dziewczyny, które nie zakrywają twarzy będą mi zazdrościły, że takiego mam bogatego męża*.”... „*Poza tym chcę iść do rajy*”. Dlaczego? „*Bo w rajy ma się wszystko i wszyscy wiedzą, że trzeba zrobić wszystko żeby się dostać do nieba*”. A co jest w tym niebie? „*Skarby, bogactwo, dużo jedzenia i wody i jest pięknie*”.

⁴⁹ A. Gromkowska-Melosik, *Kobieta epoki wiktoriańskiej, Tożsamość ciało i medykalizacja*, Kraków 2013, Impuls, s. 176-177.

⁵⁰ por. z V. Wróblewska, *Z zagadnień kultury popularnej*, Warszawa 2007, Wyd. Naukowe UMK s. 24-30.

A czy tam jest Allah? „On pewnie nie ma czasu na przyjemności, bo jest bardzo zajęty sprawdzaniem, czy wszyscy się dobrze modlą i czy przestrzegają zasad.” To czy on jest teraz w tutejszym meczecie sprawdzając? Dziecko odpowiedziało pukając się w czoło „on jest przecież bytem nad byty, on jest wszechmocny, on jest wszechogarniający, on jest najmądrzejszy, najpiękniejszy, najbardziej sprawiedliwy, wszystko może, wszystko wie, on jest w wielu miejscach na raz, ale zarazem my go nie widzimy, bo jakbyśmy zobaczyli, to urosłaby w nas pycha...” Czy on jest duchem? „Nie on jest bytem, takim bytem jak żaden inny byt, istnieje od zawsze i zawsze będzie istnieć nawet jak skończy się świat, kosmos i wszystko co istnieje.” (Fragmenty dziennika etnograficznego, *Taif*, 10 marca 2012, tłumaczenie z języka angielskiego). Można przypuszczać, że nierozłączność sfery religijnej i świeckiej (a w zasadzie brak sfery świeckiej) w Arabii Saudyjskiej powoduje wcześniejsze poznanie zasad etyczno-religijnych, przyjętego pojęcia Boga – Allacha oraz projekcję zasłyszanych w najbliższym środowisku wychowawczym opinii na Jego temat. Głębokie przekonanie dziecka o tym, jaki jest świat i jaki jest Allah, wypływa z braku alternatywnych wzorców zachowań w otoczeniu oraz z utożsamianiem się dziecka z dorosłymi do których chce się upodobnić, czy to w zakresie ról płci, czy to w dążeniu do zadowolenia swoją postawą znaczących innych. Lojalność klanowa, rodzinna, zobowiązuje do konformizmu. Od najmłodszych lat dzieci czują swoją zależność i przynależność do grupy pochodzenia, czerpią z niej siłę, ale też zobowiązanie do przestrzegania wyznaczonych przez grupę pochodzenia zasad. Grupa, zdaniem Potockiego uczy odwagi i odpowiedzialności. W grupie można znaleźć oparcie i pomoc⁵¹. W tradycji arabskiej jednostka pozbawiona grupy oparcia jest ‚niczym’, a prefiguratywny⁵² charakter kultury saudyjskiej prowadzi do hierarchizacji w oparciu o wiek i doświadczenie.

Środowisko dzieci przesiąknięte było konotacjami związanymi z wiarą i obyczajowym wymiarem religii. W języku będącym w użyciu codziennym wielokrotnie w ciągu rozmów pojawiało się słowo Allah. Wszystko działo się z woli Allacha, a więc w stałym użyciu, prawie jak znaki przystankowe, były eksklamacje: *‘jeśli taka będzie wola Allacha’*, *‘jeśli Allah pozwoli’ – inshallah*, *‘niech będzie chwała Allahowi’ – masha’llah*, *‘niech będzie pochwalony Allah – subhanallah lub dzięki Bogu – alhamdulillah*, *‘na Allaha’ – yâ Allâh*, *‘niech Ci Allah wybaczy’ – astaghfirullah*, *‘niech*

⁵¹ A. Potocki, *Wychowanie religijne w polskich przemianach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2007, s. 264.

⁵² M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa: PWN. 2000.

Allach ma cię w swojej opiece' – *fi Amanillah* i inne. Przed wykonaniem trudnego zadania Saudyjczycy czasem wypowiadali formułkę – ‚W imię Allacha najbardziej wdzięcznego i litościwego’ – *Bismillah ar Rahman ar Rahim* (przyp. tłumaczenie autorki). Często w rozmowach padało też odwołanie do proroka Mahometa i obowiązkowo jego imieniu towarzyszył zwrot – *alayhis sallaaam* lub *sallAllahu 'alayhi wa sallam* – niech mu będzie pokój. Poprzez specyfikę języka nasączonego religijnymi odniesieniami, przestrzeń życia stawała się tożsama z przestrzenią religii. Wiele sytuacji społecznych przywoływało kontekst religijny, chociażby słowami pozdrowienia, powitania ‚Salam Alejkum’ ‚pokój z tobą’ (*Assalaamu 'Alaikum lub Assalaamu 'Alaikum wa rahmatullahi wa barakatuh*) i w odpowiedzi – ‚I z tobą!’ (*Wa'alaikum Assalaam lub dłuższa i bardziej oficjalna wersja – Wa'alaikum Assalaam wa rahmatullahi wa barakatuh*). Słowa te były wykrzykiwane naturalnie przez nawet najmłodsze dzieci. Widok licznych minaretów, odgrywane w centrach handlowych kasety z śpiewną modlitwą, wszechobecne koraniczne konkursy recytatorskie i konkursy poezji religijnej, sprawiały, że świat dziecka od pierwszych dni życia wypełniony był kontekstem religijnym. Słownictwo panujące pośród małych dzieci, naśladowujących język dorosłych, a dotyczące Allacha, wpływało na zwiększoną świadomość tego, że Allach istnieje, że jest ważną częścią życia człowieka. Wzór czerpany z modlitw w domu i meczecie co najmniej pięć razy dziennie i ścisłe przestrzeganie norm obyczajowo-religijnych, uzasadnianych przez Saudyjczyków religijnie (informacje uzyskane w drodze wywiadów) sprawiały, że zarówno religijna sfera publiczna jak i prywatna dostarczały zuniformizowanego przekazu dotyczącego Boga i religii. Dziecko od maleńkości funkcjonowało stale w kontekście religijnym. Dzieci w wieku lat czterech wiedziały już na przykład, że Allacha nie wolno namalować, gdyż żaden ludzki rysunek nie oddałby jego wielkości, oraz że rysowanie postaci ludzi lub zwierząt jest grzechem. Istnienie portretów jest równoznaczne z oddawaniem czci martwej naturze lub człowiekowi, które nie przystoi w wierze monoteistycznej. Allach zdaniem dzieci w wieku 3-5 lat miał wiele obliczy, dlatego nie dało się go ująć w ziemskich kategoriach: „żaden człowiek nie zrozumie, tego jak wygląda Allach” (chłopiec, 5 lat), „nikt tych obliczy nie pozna, bo nie może objąć ich swoim ludzkim umysłem” (dziewczynka 4 lata), „są one niezmierzone” (chłopiec 4 lata), „tylko jemu jedynemu można i trzeba oddawać cześć” (chłopiec 3,5 lat). Można było zauważyć, że ustami małych dzieci przemawiali pośrednio lektorzy z meczetów, rodzice, dziadkowie, rodzeństwo i sąsiedzi. Trudno oczekiwać u czterolatków tak wyszukanego słownictwa. Allach, jego łaska i wola, były stałym tematem rozmów, stąd naturalna ciekawość dzieci została regularnie zaspokajana i można uznać, że jak na swój wiek,

badane dzieci saudyjskie (z klasy średniej i z klas pracujących) operowały już sporą wiedzą teologiczną i doktrynalną. Również krajowe audycje radiowe i telewizyjne w dużej mierze dotyczące Boga, wiary i interpretacji Koranu⁵³, musiały odnieść jakiś skutek, wpływający na wypowiedzi dzieci.

Atmosfera religijna panująca w sferze publicznej i prywatnej Królestwa znacznie przesunęła w czasie kategorie, którymi operuje się w Polsce w odniesieniu do religijności. Z tych chociażby powodów nie można uznać, że temat religijności najmłodszych dzieci, a także ich postrzeganie obrazu Boga jest wyczerpany i nie wymaga dalszych wysiłków badawczych. Zbigniew Tyszka pisząc o Polsce uważa, że normy obyczajowe, czy religijne, które dawniej były arbitralnie i nieodwołalnie rozstrzygały kwestie zachowania w rodzinie, straciły swą moc oddziaływania i ustępują zachowaniom wynikającym z indywidualnych przemyśleń i decyzji⁵⁴. W przypadku Arabii Saudyjskiej jeszcze tak nie jest. Zachowawczy charakter tego tradycjonalistycznego społeczeństwa sprawia, że normy religijne są uznane za najważniejsze zarówno w życiu rodzinnym jak i ogólnospołecznym, zautomatyzowane i powszechnie podzielane.

Skąd się bierze obraz Boga u Polskich dzieci w wieku przedszkolnym

Jak dowodzą Peter L. Berger i Thomas Luckmann rzeczywistość życia codziennego dzielimy z innymi ludźmi. Wszystkie elementy otaczającego ludzi świata są wypełnione „obiektywizacjami”, które „głoszą subiektywne intencje innych ludzi”⁵⁵. Wiedza życia codziennego pozwala spojrzeć na religię w inny sposób, nie jako zbiór ideologicznych stwierdzeń teologicznych systemu symbolicznego oderwanego od doświadczenia codziennego, lecz z perspektywy przedteoretycznej – wychodząc od doświadczeń jednostki⁵⁶. Doświadczenia dziecka są nierozłącznym elementem istnienia, są one związane z rolami i postawami „znaczących innych”, które internalizuje, czyniąc swoimi. Osobowość przy tym staje się odbiciem postaw innych. W tym procesie mamy do czynienia z dialektyką, która polega na wzajemnym oddziaływaniu w procesie wychowania w konkretnym świecie społecznym⁵⁷. W dalszej socjalizacji pierwotnej, dziecko uogólnia role i postawy

⁵³ A. Odrowąż-Coates, op. cit.

⁵⁴ Z. Tyszka, *Rodzina we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003, s. 32.

⁵⁵ P.L. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy*. Warszawa 2010, s. 52.

⁵⁶ Tamże, s. 59.

⁵⁷ Tamże, s. 193.

od znaczących innych na „uogólnionych innych”, to ukształtowanie się w świadomości ogólnych prawd, prowadzi do tego, że dziecko identyfikuje się, już w szerszym kontekście – z całym społeczeństwem⁵⁸. Do podobnych konkluzji można dojść na podstawie opisywanych badań własnych w polskim przedszkolu. Podczas rozmów z dziećmi wystąpiła rozbieżność między dziećmi w pojmowaniu Boga jako stwórcy wszystkiego. Dla większości dzieci, z wyjątkiem jednego chłopca, Bóg jest stwórcą wszystkiego, zarówno nieba, ziemi, wody, zwierząt, jak i samochodu. Rozumieją one bowiem fakt stwarzania antropomorficznie, jako „*Bóg robi*”, tak jak „*ludzie robią*”. Dzieci miały świadomość, że informacje o Bogu uzyskały od swoich rodziców. Pytane o powody niektórych swoich odpowiedzi, mówiły: „*rodzice mi tak mówili*” (chłopiec, lat 4,5), „*bo wiem*” (dziewczynka, lat 6), „*bo widziałem* (widziała w kościele: przypuszczenie autorki)” (dziewczynka, lat 5,5). Dzieci wiedziały, że w kościele można spotkać księdza, obrazy, świeczki; niektóre w opisie Boga przywoływały wizerunki widziane w kościele. W odniesieniu do „znaczących innych” Bergera i Luckmanna, badane dzieci na pytanie o to gdzie mieszka Bóg, odpowiadały: „*Jezus mieszka z tatą i mamą w niebie*” (dziewczynka, lat 6), „*Maryja to jest mama Jezusa, a Bóg to jest tata Jezusa*” (chłopiec, lat 4,5), „*Maryja umarła przed wojną i miała synka*” (chłopiec, lat 4,5). Dzieci podawały również, że Bóg: „*mieszka wyżej niż kosmos*” (chłopiec, lat 5,5), „*w niebie*” (dziewczynka, lat 5), „*w niebie są zmarli, Bóg, Jezus, Maryja*” (chłopiec, lat 5,5). Dzieci opisywały Boga jako „*Pana, który rządzi całym światem*” (chłopiec, lat 4,5), „*jest duchem*” (dziewczynka, lat 5), „*jest tatą Jezusa*” (dziewczynka, lat 4,5). Wypowiedzi dzieci na temat nieśmiertelności Boga w kilku przypadkach były dokładnym odzwierciedleniem fundamentalnych prawd chrześcijańskich i świadczyły o wiedzy nabytej o Bogu: „*Bóg nie może umierać, nadal żyje, tylko jest w niebie i go nie widać*” (dziewczynka, lat 6), albo z ich wiedzą z historii „*Pan, który był bardzo miły i już umarł przed wojną*” (chłopiec, lat 4,5). Kilkakrotnie podczas rozmów, dzieci uzasadniały swoje wypowiedzi tym, że „*taka była legenda*”. Może to wskazywać na to, że informacje o Bogu nabyły w przekazie ustnym typu „oral history”. Podobnie jak w badaniach Walesy⁵⁹ dzieci przypisywały Bogu właściwości dobra i zła: „*Jezus może dać taką karę, że się przewrócisz jak ktoś jest niegrzeczny*” (dziewczynka, lat 6), „*Bóg może dać taką karę...*” (dziewczynka, lat 5), „*Jezus mówi, że jak ktoś jest chory to wyzdrowieje*”, „*Bóg ma moc, Maryja ma moc, Jezus też ma moc*”, „*Bóg pomaga, uzdrawia*”, „*Bóg opiekuje się swoim dzieckiem i chroni przed czymś, na przykład jak go ktoś*

⁵⁸ Tamże, s. 195.

⁵⁹ Cz. Walesa, dz. cyt., s. 182.

napadnie". Dzieci przypisywały Bogu moc zarówno karzącą, jak i opiekuńczą. Wiedza o wszechwiedzy i wszechobecności Boga u dzieci wpływa na ich postępowanie, przyjmując rolę regulującą zachowanie. Na pytania o co można się modlić, dzieci często odpowiadały, że „za zdrowie”, „za wujka Romana, który umarł” (chłopiec, lat 4,5), „za dziadka, za babcię” (dziewczynka, lat 5). Większość dzieci ma już jakieś doświadczenie śmierci poprzez spotkanie się z podobnym zjawiskiem w rodzinie.

Dzieci zostały poproszone o narysowanie jak ich zdaniem wygląda Bóg i gdzie mieszka. Jeden chłopiec odmówił narysowania Boga, argumentując „nie potrafię tego zrobić, bo ja nie wiem jak Bóg wygląda, chyba nikt tego nie wie”. Kilkoro dzieci narysowało po kilka obrazków. Znaczące jest to, że na kilku pracach nie przedstawiono Boga, jednak dzieci mówiły, że jest obecny, ale niewidzialny. Dwie dziewczynki, wbrew instrukcjom, zamiast obrazu Boga, narysowały Maryję, która widocznie była im bliższa (mniej abstrakcyjna). Być może identyfikowały się pod kątem płci, a być może kojarzyła im się z bliskością własnej matki. Jedna dziewczynka narysowała Boga w kontekście rodziny: Maryja i Bóg jako rodzice i Jezus jako dorosły syn. Na trzech pracach Bóg przedstawiony był samotnie w niebie (postać Boga na tle niebieskim). Obraz Boga u dzieci 4-6 letnich jest kształtowany poprzez powszechny w tym wieku prymitywny antropomorfizm, Bóg przyjmuje postać ludzką, a nawet zachowania ludzkie, na jednym rysunku Bóg gra w piłkę i strzela do bramki na boisku znajdującym się obok Jego domu. Najczęściej Bóg ma cechy fizyczne człowieka, zgodne z wyobrażeniami i własnymi spostrzeżeniami uformowanymi w drodze obserwacji. Często dzieci porównywały Boga do taty, Maryję do mamy, a Jezusa do dziecka. Na jednym rysunku dziecko narysowało mamę jako słońce w centralnym miejscu, Maryję po lewej stronie, a dzieci po prawej. Na tej podstawie można wnioskować o wiedzy dziecka na temat komunikowania się człowieka z Maryją, dziecko poprzez kontakt ze swoją mamą może rozmawiać, wyrażać swoje prośby i potrzeby. Bóg na trzech rysunkach dzieci jest przedstawiany jako postać ludzka w centralnym miejscu kartki, jest duży, ma długą pelerynę, brodę, gęste włosy, albo jest przedstawiony jako schemat posiadający tylko oczy, włosy, zarysy rąk i nóg.

Dzieci były przekonane, że Bóg jest przede wszystkim dobry, można Go o coś poprosić, ma On możliwość realizacji ludzkich życzeń – prośb. Ten wymiar Boga, jako dobrego maga, o właściwościach realizacji marzeń i pragnień wpisuje się w klasycznie przyjętą fazę religijności magicznej przedszkolaków. Świat dziecka w tej fazie religijności jest jak najbardziej realny, pisał o tym m. in. J. Piaget, i kontynuowali tę myśl P.L. Berger i T. Luckmann. Chodzi tutaj o pewność dziecka „wszystko jest dobrze”,

rodzice wpajają dziecku nomiczną strukturę. Dopiero w dalszym rozwoju jednostka przechodzi od realności i swojego rodzaju pewności do wątpliwości. W rozważaniach tych można dalej przyjąć, że wobec każdego dziecka zaplanowany jest ukryty program biologiczny i społeczno-historyczny w zależności od przyjętych stałych norm w społeczeństwie. Nie ulega wątpliwości, że może on być zróżnicowany w zależności od upodobań i kolejnych faz uczenia się, niemniej to jak przedszkolaki rozumieją i opisują ważne zagadnienia religijne nabyte na etapie socjalizacji pierwotnej nie jest bez znaczenia w dalszym procesie wychowania.

Podsumowanie

Nie wystarczy przyjąć, że fazy religijności dziecięcej są raz na zawsze dane, uniwersalne i niezienne. Takie stanowisko można uznać za naiwne w świetle postępującej sekularyzacji, ateizacji i agnostycznego podejścia do kwestii religijnych. Zarówno przenikający do Polski z Zachodu liberalizm, jak i brak uniwersalnego wroga „reżimu politycznego” osłabia siłę przekazu religijnego w rodzinach. Europejczycy uznają równość obywateli wobec prawa, indywidualizm, czy wolność jednostki za niepodważalne prawa człowieka. W krajach islamskich czy w państwach azjatyckich w większym stopniu podkreśla się chociażby znaczenie kolektywizmu⁶⁰. Jak wykazano, odmienne konteksty i uwarunkowania społeczno-kulturowe wpływają na obraz Boga i myślenie o Bogu przez dzieci. Różnice te widać już na etapie wczesnej socjalizacji, kiedy to rodzina ma największy wpływ na formowanie się przekonań o otaczającym świecie.

Rozmyślając nad potencjalnymi różnicami między obrazem Boga u dzieci przedszkolnych i dzieci starszych, na przykład przygotowujących do pierwszej komunii, można zastanawiać się czy są one wynikiem większej dojrzałości dziecka i naturalnego rozwoju jego ciekawości świata, a także ciekawości religijnej – a więc naturalnego rozwoju jego kapitału religijnego – to zagadnienie dla psychologów społecznych, czy jest to wynik planowego zinstytucjonalizowanego programowania społecznego? Ta ostatnia teza wydaje się być bardziej atrakcyjna pedagogicznie, z punktu widzenia teorii reprodukcji systemu społecznego. „Dziecko nie dokonuje internalizacji świata 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

⁶⁰ Ł. Zamecki, *Społeczne podstawy ładu politycznego*, Warszawa 2011, wyd. wdimp UW, s. 123, dostępne na <http://www.wydawnictwo.wdinp.uw.edu.pl/zasoby/pliki/ebook/9788363183042.pdf> (19.05.2014).

w socjalizacji pierwotnej jest o wiele lepiej zakorzeniony w świadomości niż światy internalizowane w socjalizacji wtórnej⁶¹.

Opisane studia przypadku można uznać za swoisty zwiad socjologiczny, w celu sprawdzenia czy temat jest trafiony i przetestowania skuteczności scenariusza badań w zbieraniu danych empirycznych. Przedstawione w artykule badania dotyczące obrazu Boga u dzieci w wieku przedszkolnym są dopiero wstępem do dalszych porównawczych studiów i badań na szerszą skalę – dla potrzeb przyszłej rozprawy doktorskiej. Na etapie badań sondujących pozostaje jeszcze wiele pytań otwartych do dyskusji. Tym samym niniejszy artykuł jest zaproszeniem do dialogu – skierowanym do przedstawicieli środowisk akademickim – nad zasadnością przyjętych założeń.

Bibliografia

- Allport G. W., *L'individuo e la sua religione. Interpretazione Psicologica*, La Scuola, Brescia. 1972
- Anderson, M. L.; Taylor, H.F., *Sociology: The Essentials*. Belmont, CA. 2009
- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.
- Beck U., *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002.
- Berger P. L., Luckmann T., *Spółeczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy*. Warszawa 2010.
- Bourdieu, P., *Cultural Reproduction and Social Reproduction*, in J. Karabel and A. H. Halsey (eds) *Power and Ideology in Education*. New York 1977, NY: Oxford University Press. Pp. 487-511.
- Bovet P., *Il sentimento religioso e la psicologia del fanciullo*, Firenze 1956.
- Buliński T., *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka. Studium antropologiczne*. Poznań 2002.
- Cohen D., Prusak L., *In Good Company: How Social Capital Makes Organizations Work*, Boston 2001.
- Corsaro W. A., *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks 2005, Pine Forge Press.
- Czerpaniak – Walczak M., „Świat Życia” jako kategoria pedagogiczna, „Przegląd Pedagogiczny” 2011 nr 1, ss. 152-168.
- Demerath III N. J., *Religious Capital and Capital Religions: Cross-Cultural and Non-Legal Factors in the Separation of Church and State*, *Daedalus* 1991, *Religion and Politics*, 120(3), s. 21-40 <<http://www.jstor.org/stable/20025386>>.

⁶¹ P. L. Berger, T. Luckmann, op. cit, s. 197.

- Dobbelaere K., Secularization: A Multi-Dimensional Concept, *Current Sociology*, 1981, 29 (2).
- Durkheim E., *Suicide: A Study in Sociology*, New York 1997.
- Filek J., *Fenomenologia wychowania*, w: J. Filek *Filozofia jako etyka*, Kraków 2001, ss. 82-120.
- Freud S., *The Future of an Illusion*, trans. W. D. Robson-Scott, New York 1964, Doubleday.
- Garbula J.M., Kowalik-Olubińska M., *Konstruowanie obrazu dzieciństwa w perspektywie psychologicznej i socjokulturowej*, „Przegląd Pedagogiczny” 2012 nr 1.
- Geertz C., *The Interpretation of Cultures*, New York 1973, Basic.
- Giddens A., *Introduction to Sociology*. W.W. Norton & Company, New York 1991.
- Godin A., *Justice immanente et protection divine*, „Lumen Vitae” 1959, 14.
- Godin A., *Le Dieu des parents et le Dieu des enfants*, Paris 1963.
- Gromkowska-Melosik A., *Kobieta epoki wiktoriańskiej, Tożsamość ciało i medykalizacja*, Kraków, Impuls.
- Gruehn, W., *Religijność współczesnego człowieka*, Warszawa 1966.
- Heidegger M., *Bycie i czas*, Warszawa 2010.
- Husserl E., *Kryzys nauk europejskich i fenomenologia transcendentna. Wprowadzenie do filozofii fenomenologicznej*. Kraków 1987.
- James A., James L.A., *Constructing Childhood. Theory, Policy and Social Practice*. Basingstoke 2004, Palgrave Macmillan.
- James A., Jenks C., Prout A., *Theorizing Childhood*, Teachers College Press, New York 1998.
- Jenks C., *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*. W: M.J. Kehily (red.) *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, ss. 111-134. Kraków 2008.
- Konecki K., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Kostera M., *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Kostrubiec, B., *Obrazy postmodernizmu. Badania empiryczne obrazu siebie i obrazu Boga u zwolenników postmodernizmu*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2004.
- Kuczowski S., *Psychologia Religii*, Kraków 1993.
- Krasnodębski Z., *Kryzys nowoczesności a świat przeżywany*, w: Z. Krasnodębski (red): *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*. Warszawa 1993.
- Kwak A., Mościskier A., *Rzeczywistość praw dziecka w rodzinie*, Warszawa 2002.

- Luckmann T., Niewidzialna religia. Problem religii w nowoczesnym społeczeństwie, Kraków 2011.
- Matsumoto D., Juang L., Psychologia międzykulturowa, Gdańsk 2007.
- Mead M., Dorastanie w Nowej Gwinei, Warszawa 1962.
- Mead M., An Investigation of the Thought of Primitive Children, with Special Reference to Animism. Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland 1932, 62, s. 173-190.
- Mead M., Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego, Warszawa 2000.
- Nachmias C. F., Nachmias D., Metody badawcze w naukach społecznych, Poznań 2001.
- Peskowitz M., What's in a Name? Exploring the Dimensions of What Feminist Studies in Religion Means, w: E. A. Castelli (red.) Women, Gender, Religion: a Reader, Palgrave, New York 2001.
- Piaget J., La rappresentazione del mondo nel fanciullo, Torino 1955.
- Odrawaz-Coates A., Wpływ wahhabistycznego przesłania religijnego na program nauczania w saudyjskich szkołach publicznych, „Pedagogika Społeczna” 2012 3(45), ss. 47-72.
- Perkowska-Klejman A., Refleksyjna praktyka w pracy pedagoga szkolnego, „Ruch Pedagogiczny” 2012, nr 3, s.101-116.
- Potocki A., Wychowanie religijne w polskich przemianach, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2007.
- Rusiecki M., Wychowanie religijne w rodzinie, A. Rynio, K. Braun, A. Lendzion, D. Opozda (pod red.) Religijno – moralny wymiar rozwoju i wychowania, Lublin 2012.
- Segiet K., Istota dzieciństwa na drodze budowania dobra i bycia człowiekiem, „Pedagogika Społeczna” 2005, nr 3.
- Schütz A., O wielości światów : szkice z socjologii fenomenologicznej, Kraków 2008.
- Schweitzer F., Współzależności między rozwojem i religijnością dziecka, „Horyzonty Wiary” 1997, 8 (1), s. 19-34.
- Schweitzer F., Europe – a challenge for religious education?, Referat konferencyjny, Intereuropean Commission on Church and School, Trondheim 1997 (Norwegia), s. 101 – 105. www.congree.com
- Tyszka Z., Rodzina we współczesnym świecie, Poznań 2003.
- Walesa Cz., Rozwój religijności człowieka, tom 1 Dziecko, Kraków 2006.
- Wilson B., Religion in the Secular Society: A Sociological Comment, London 1966.
- Wróblewska V., Z zagadnień kultury popularnej, Warszawa 2007.
- Vasta R., Psychologia dziecka, Warszawa 1995.

Zunini G., *Homo religiosus: capitoli di psicologia della religiosità*, Il Saggiatore, Milano 1966.

Zybertowicz A., *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*. Toruń 1995.

**Pre-school children's image of God
– an ongoing socio-pedagogical subject**

This article sheds new light on pre-school children's religiosity in the context of a changing environment, social and religious capital, and cultural relativism. In the authors' opinion, children's image of God, whilst at an age of so called 'magical religiosity' and at the first stage of institutionalised learning, may be changed depending on the overall social and attitudinal change in their environment. The authors question the unchangeable nature of existing studies and theories and call for an ongoing longitudinal research with an ongoing conceptualization of God's image as perceived by children. Any change in children's image of God may indicate social change, variations in system reproduction or an ongoing transformation of the worldview of their educational environment. The analysis of the two case studies presented in this article relate to pre-school children in Poland (2014) and Saudi Arabia (2012). The following text contributes to the social pedagogy concerning the influence of educational environments on children's religiosity and is an introduction to further research in this field.