

CZESŁAW WALESA
Lublin

ROZWÓJ RELIGIJNOŚCI DZIECKA (ZARYS PROBLEMATYKI PSYCHOLOGICZNEJ)

Dziecko bardzo wczesnie może wejść w żywą i dynamiczną relację z Bogiem. Struktura psychiczna tej relacji – przy pomyślnym działaniu wszystkich czynników rozwoju – podlega zdumiewająco twórczym i szybkim przekształceniom. Problematykę rozwoju tej religijności przedstawiam głównie na podstawie własnych prac, które obejmują nie tylko wyniki badań empirycznych i teoretycznych oraz literaturę przedmiotu, lecz także interpretację, wyjaśnienie i dyskusję zagadnień prezentowanych w niniejszym zarysie problematyki.

Literatura z adnotacją „por.” zawiera dane (zazwyczaj z badań najnowszych, często również empirycznych oraz podstawowych) na temat struktur i funkcji, czynników, mechanizmów i procesów wchodzących w zakres religijności dziecka i/lub służących do wyjaśniania bardziej ogólnych zjawisk rozwoju religijnego oraz nasuwających nowe sposoby analizowania podejmowanych w tej pracy problemów. Literatura ta jest m.in. zaproszeniem do uzupełnienia informacji na określony temat, może stanowić inspirację do przeformułowania zagadnienia, dostarczyć uzasadnienia prezentowanego sposobu rozwiązania problemu, przekazać alternatywę ujmowania omawianych tematów w innej perspektywie teoretycznej, dostarczyć wyników najnowszych badań w dziedzinie, która formuje kontekst czy siedlisko religijności dziecka w danym okresie jego rozwoju, oraz sygnalizować to, że te same idee, które przewijają się w niniejszym artykule, występują również w innych dziedzinach wiedzy o człowieku (por. np. Lawson, McCauley 1993; Sormano 1993; Abecassis 1994; Fracasso i in. 1994).

I. STRUKTURA RELIGIJNOŚCI, SPECYFIKA I CZYNNIKI JEJ ROZWOJU

Zagadnienia te przedstawiam w największym skrócie. Zasadniczo ograniczam się do wymienienia ich komponentów i zasygnalizowania ich ogólnego znaczenia.

1. *Struktura religijności*

Parametry czy dziedziny religijności nie są redukowalne ani do siebie nawzajem, ani do innych struktur psychicznych. Są to: (1) świadomość, (2) uczucia, (3) decyzje, (4) więź ze wspólnotą osób wierzących, (5) praktyki, (6) moralność, (7) doświadczenia i (8) formy wyznawania wiary (przy czym do każdej nazwy parametru oprócz (4) i (8) trzeba dodać „religijna(-e)” pamiętając o jego charakterze psychologicznym, a nie np. ontologicznym) (Walesa 1994b).

Parametry te sygnalizują to, że religijność jako integralne i jednolite (choć wieloaspektowe) zjawisko urzeczywistnia się poprzez konkretne przejawy, należące do różnych dziedzin psychiczno-społeczno-kulturowo-wyznaniowych; oraz to, że w analizach rozwojowych nie będą przemierzać całego pola religijności, ale jedynie kryterialne szlaki i orientujące punkty, wskazujące na nowe szanse dalszego jej kształtowania w kolejnych okresach życia; a wreszcie i to, że w tych analizach uwzględnię pełną naturę człowieka jako istoty rozumnej i osadzonej w określonym kontekście przyrodniczo-historyczno-symbolicznym (por. Hemel 1992; Sell 1992; Whitehead, Whitehead 1992).

2. *Specyfika rozwoju religijności*

Religijność rozwija się stopniowo od form zaczątkowych aż do pełnych i dojrzałych – w wymiarze ilościowym i jakościowym. Rozwój religijności może dotyczyć całej rzeczywistości ludzkiej i/lub jej całościowych części, a nawet fragmentów. Może on przebiegać w sposób linearny i lateralny, ciągły i skokowy, jednokierunkowy i cyrkularny (zwrotny), jednowymiarowy i wielowymiarowy, w warstwie świadomej i nieświadomej, w formie zaktualizowanej i potencjalnej (np. jako tzw. „strefa najbliższego rozwoju”), w sferze biologiczno-psychicznej i społeczno-kulturowej. Może on dokonywać się w formach antynomicznych (dezintegracyjnych) i syntonicznych (integracyjnych), antagonistycznych i harmonijnych, heteronomicznych i autonomicznych. Rozwój religijny jest zasadniczo autoteliczny, transformacyjny i transgresyjny, przy czym transcendowanie może być skierowane „w górę” lub poziomo, obejmując coraz to inne równorzędne dziedziny.

Następstwo zmian w rozwoju religijności ma charakter sekwencyjny, cykliczny i symultaniczny. Utrzymywanie się zaś tych zmian dokonuje się w sposób kumulatywny, synergiczny i kompensacyjny. Niektóre z nich są docelowe, ale w całości są one bezgraniczne. Całość przebiegu rozwoju religijności u poszczególnych jednostek przybiera postać zindywidualizowaną i niepowtarzalną, ale

można też wydzielić określone typy rozwojowe (por. Cole 1991; Flawell 1992; Guthke 1993; Czyżowska 1994).

3. Czynniki rozwoju religijności dziecka

Religijność dziecka wyłania się z kształtujących się w pierwszych 6-7 miesiącach życia jego międzyludzkich interakcji (zwłaszcza z matką) i pierwotnej wrażliwości na prawdę, dobro, piękno, świętość, sprawiedliwość – pod wpływem (1) wyposażenia genetycznego oraz ukształtowanego w okresie prenatalnym podłoża anatomiczno-fizjologicznego i psychicznego, a zwłaszcza gotowości do zsynchronizowanej interakcji z matką; (2) oddziaływań środowiska przyrodniczego i społeczno-kulturowego, a zwłaszcza wychowania, szczególnie zaś – wprowadzania w zasady życia religijnego; (3) aktywności własnej, a zwłaszcza tendencji do partycypacji w życiu rodziców oraz innych osób wierzących i równoważenia, a szczególnie tendencji do przekraczania różnych ograniczeń (m.in. zjawisk zmysłowych) i transcendowania w kierunku *Sacrum* – co stanowi swoistą integrację czynników poprzednich, wrodzonych skłonności rozwojowych i oddziaływań losowych (por. Petr 1992; Sturch 1993; Thomas i in. 1993; Lewis 1994; Osterweil 1994).

Czynniki te sugerują to, że religijność nie jest dla dziecka czymś nadzwyczajnym i rzadko spotykanym, ale że przynależy ona do jego normalnego rozwoju ludzkiego; oraz to, że dziecko w kolejnych etapach swego życia otwiera się na coraz to nowe sposoby wprowadzania go w zasady religijne i uwrażliwia się na coraz to inne czynniki rozwoju.

II. OKRES TZW. „PRZEDRELIGIJNY”

Okres pierwszy w rozwoju religijności, czyli tzw. „przedreligijny” obejmuje wiek od urodzenia do ok. 15 miesiąca życia.

1. Trendy w rozwoju psychicznym dziecka do ok. 15 m.ż.

W pierwszych 15 m.ż. dziecka zachodzi kształtowanie się jego (1) zdolności motorycznych, sensorycznych i umysłowych typu prostego kategoryzowania, szeregowania i przyporządkowywania oraz pojęcia stałości obiektu w bliskiej przestrzeni (np. opiekującej się dzieckiem osoby już ok. 12 m.ż.); (2) struktur

emocjonalnych w zakresie ich odbioru czy też ekspresji; (3) życzliwego ustosunkowania się do ludzi, zjawisk i rzeczy; (4) tendencji do międzyludzkich interakcji i różnych form podzielenia uwagi, działań itp; (5) typowo ludzkich kompetencji, jak np. specyficznej reakcji na osobę czy komunikowania się bezsłownego, a później także językowego i zaczątków innych wyższych form aktywności (por. Kotovsky, Baillargeon 1994; Marchand 1994).

2. Zachowania quasi-religijne dziecka w wieku 8-15 m.ż.

Tego typu zachowania występują u dzieci z rodzin akcentujących wczesne wychowanie religijne. Przejawy quasi-religijne to zaczątkowe formy (1) ujmowania znaczeń i używania słów „religijnych” (np. Amen czy Alleluja); (2) wokalnych i ruchowych ekspresji uczuć religijnych; (3) tendencji do modlitwy (np. przyjmowanie „religijnej” postawy ciała); (4) wykonywania gestów religijnych; (5) włączania się w religijne zachowania rodziny czy osób dorosłych; (6) twórczej aktywności w zachowaniach zabawopodobnych o charakterze religijnym; (7) przeżycia religijności i\lub powagi oraz zdziwienia i quasi-estetycznego doświadczenia, płynących z udziału w religijnej aktywności osób wierzących (Walesa 1992).

Quasi-religijne zachowania małego dziecka stanowią szansę jego otwarcia się na rzeczywistość prawdziwie religijną oraz gotowość (np. przy koncentracji uwagi na symbolach religijnych) na przyjęcie zaczątkowo przez siebie postrzeganego płynącego od wspólnoty wezwania czy apelu (por. Przechowski 1992; Verba 1994).

III. OKRES PIERWSZYCH PRZEJAWÓW RELIGIJNOŚCI

Okres ten obejmuje drugi i trzeci rok życia dziecka żyjącego w rodzinie akcentującej wychowanie religijne.

1. Trendy w rozwoju psychicznym dziecka w 2 i 3 r.ż.

W tym okresie zachodzi kształtowanie się (1) funkcji symbolicznej dziecka, pierwszych jego uogólnień i początków myślenia; (2) procesów nabywania i formowania znaczeń oraz struktur orientujących (np. pojęcia) i regulujących (np. emocjonalne konotacje pojęć); (3) ciekawości intelektualnej, co przy coraz

lepszym rozumieniu, produkowaniu i składaniu wyrazów nasila tendencję do stawiania pytań, zmierzających do zdobywania (4) zaczątkowej wiedzy o przyczynach i skutkach różnych zdarzeń; (5) zdolności do uczuciowego przeżywania, ekspresji i reprezentowania sytuacji społecznych z najbliższego otoczenia (przez emocje gniewu i strachu, radości i smutku, miłości i nienawiści, dumy i szczęścia oraz inne); (6) umiejętności naśladowania dowolnego i zamierzonego, wybiórczego i zgeneralizowanego, sprawnościowego i emocjonalno-motywowanego; (7) zabaw ruchowych, konstrukcyjnych i tematycznych typu dydaktycznego, iluzyjnego i naśladowującego role społeczne; (8) zaczątkowych tendencji moralno-wartościujących; (9) zachowań coraz bardziej adekwatnych do sytuacji dwupodmiotowych i innych zdolności typu instrumentalnego oraz finalnego czy autotelicznego (por. Mandler 1992; Niedenthal 1994).

2. Przejawy religijności małego dziecka

U dziecka 2-, a zwłaszcza 3-letniego mogą wystąpić różnorodne i liczne przejawy religijności (Walesa 1989).

a) Świadomość religijna

Dziecko 3-letnie może wykazywać podstawowe formy rozumienia, wiedzy i orientacji religijnej, a także mieć synkretyczne pojęcia dotyczące Boga, Chrystusa, Matki Bożej, anioła, modlitwy i obiektów religijnych (np. krzyża, kościoła i różnych symboli). Niekiedy przejawia elementarne zrozumienie atrybutów Boga (np. Jego dobroci czy wszechmocy), nieba jako miejsca Jego przebywania, niezwyklej szczęśliwości człowieka i spotkania się z Nim po śmierci. Religijne wiadomości (z reguły cząstkowe i synkretyczne) najczęściej dotyczą Jezusa Chrystusa: Jego narodzin, misji i śmierci. Świadomość religijna dziecka przejawia się także w jego najprostszych opowiadaniach i monologach oraz w pytaniach, które dodatkowo sygnalizują dziedziny zainteresowań i potrzebę zdobycia odpowiednich wiadomości (por. Webb-Mitchell 1993; DeLoache, Burns 1994; Spelke 1994).

b) Uczucia religijne

Małe dziecko obserwując reakcje uczuciowe osób mu najbliższych – samo ich doznaje i odwzajemnia. Naśladuje słowne i bezsłowne formy wyrażania uczuć. Niekiedy w sposób twórczy wyraża własne uczucia religijne. Obok dość częstych uczuć typu „do” Boga i ludzi, jak np. radość czy współczucie w cierpieniu występują również uczucia typu „od”, jak np. przeżycia wstydu, żalu, obawy, lęku, a nawet strachu (por. Lantermann, Otto 1994).

c) Więzy ze wspólnotą osób wierzących

Zasadniczo wszystkie formy aktywności religijnej małego dziecka zachodzą w kontekstach społecznych i są uwarunkowane mechanizmami ludzkiego współżycia z dorosłymi, np. dzieleniem uwagi czy działań, naśladowaniem, partycypacją (ze strony dorosłych mechanizmem komplementarnym jest apelowanie i wprowadzanie), modelowaniem i innymi. Dziecko niekiedy bywa stroną inicjującą, włączając inne osoby (nawet dorosłe) w pasmo własnych działań, np. zachęca innych do aktywności religijnej, informuje o tych sprawach itp. (por. Doescher, Sugawara 1989; Shugar 1993; Grimm 1994).

d) Praktyki religijne

Dzieci 2-3-letnie wykazują dużą różnorodność praktyk religijnych, a zwłaszcza modlitw wyrażanych słowami, gestami i śpiewem, zarówno przyswojonych pamięciowo, jak też twórczo i adekwatnie do sytuacji kształtowanych, reaktywnych i spontanicznych, zanoszonych w domu i w kościele, na osobności i w grupie, podczas liturgii domowych i ogólnospółnotowych, w sytuacjach codziennych i uroczystych, dokonywanych z pobudek interesowno-egoistycznych i bezinteresowno-altruistycznych, w celach zarówno uwielbienia, jak też podziękowania, przeproszenia i prośby (por. Marek 1993; Carter 1994; Goldstein, Strube 1994).

e) Moralność religijna

Omawiane dzieci przejawiają elementarne rozumienie uczynku dobrego i złego lub grzechu, czyli tego, co się Bogu podoba i co Mu się nie podoba,

a w związku z tym mają religijne przeżycia dobra i zła niektórych swoich działań (por. Allen 1993; Best i in. 1994).

f) Inne przejawy religijności

Dzieci te wykazują także proste wybory religijne, całościowe doznania o charakterze elementarnych doświadczeń religijnych oraz najprostsze formy wyznania wiary, jak np. modlitwa, inicjowanie działań religijnych, informowanie o rzeczach religijnie ważnych.

Dziecko 2-3-letnie swoją niekiedy intensywną i głęboką relację do Boga wyraża twórczo w zabawach o typie odgrywania i naśladowania scen liturgicznych lub konstrukcyjno-tematycznych (np. dziecko „buduje” kościół, gdzie kreuje różne wydarzenia religijne) oraz w działaniach artystycznych typu np. „religijnego” tańczenia i śpiewania (por. Hesch 1992; Blicharski, Strayer 1994).

IV. OKRES RELIGIJNOŚCI TZW. „MAGICZNEJ”

Okres trzeci, czyli religijności tzw. „magicznej” obejmuje wiek od ok. 3 1/2 do ok. 6 1/2 lat. Dziecko z tego przedziału nazwijmy „przedszkolnym”.

1. Trendy w rozwoju psychicznym dziecka przedszkolnego

Dziecko przedszkolne – dzięki (1) jego aktywności coraz bardziej zinterioryzowanej, symbolicznej i zintelektualizowanej – przejawia całościowe i zintegrowane formy ujmowania rzeczywistości. (2) Mają one jednak najczęściej charakter infantylny, jak np. synkretyzm, atomizm, prymitywny realizm, fenomenizm, kontaminacja, egocentryzm, atropomorfizm, artyficyjizm, instrumentalizm, iluzjonizm, animizm, finalizm, alogiczność, nierefleksyjność, werbalizm, rytualizm i nastawienie magiczne. Wskazują one na wielką różnorodność odmian religijności infantylniej. Jednakże (3) naturalna tendencja do transcendowania sprzyja autentycznemu, osobistemu i względnie dojrzałemu ustosunkowaniu się dziecka do sfery *Sacrum*.

Dziecko przedszkolne – dzięki (4) uczestniczeniu w życiu religijnym osób naprawdę wierzących – (5) staje się zdolne zasadniczo do wszystkich, a nie tylko intelektualnych rodzajów transcendowania. Może ono przekroczyć ograniczenia swego egocentryzmu i egoizmu oraz infantylnych form ujmowania rze-

czywistości. Transcendowaniu sprzyja nie tylko (6) coraz doskonalsza funkcja symboliczna, inteligencja intuicyjno-wyobrazeniowa, ale i – od wieku ok. 5 lat – zdolność do elementarnych procesów logicznych oraz (7) wyuczalność w zakresie przyswojenia czy też ukształtowania zasad poznawczych (np. różnych strategii myślowych), decyzyjnych (zwłaszcza przewidywania i wartościowania), społecznych (m.in. uwzględniania perspektywy drugiego), moralnych (niekiedy kryterium postępowania słusznego), estetycznych, uczuciowo-motywacyjnych, religijnych i innych.

Dziecko 6-letnie może być również (8) zdolne do przeżywania dość skomplikowanych doświadczeń, nawet metafizycznych czy religijnych i do (9) ukształtowania jednolitego świata (por. Lubetsky 1989; Parker i in. 1993; Rosengren i in. 1994; Rosetti-Gsell 1994).

2. Przejawy religijności dziecka przedszkolnego

W pełnej religijności dziecka przedszkolnego można wyróżnić wszystkie jej dziedziny czy parametry (Walesa 1980).

a) Świadomość religijna

Świadomość religijna dziecka obejmująca jego wiadomości, pojęcia, wiedzę, rozumienie, umiejętności i poglądy – nie tylko reprezentuje rzeczywistość sakralną, lecz także aktywizuje, organizuje i ukierunkowuje jego zachowania. Świadomość ta przejawia się w jego pytaniach, modlitwie, zabawach – uwrażliwiając go na tajemnicę, religijne znaki, symbole i metaforę (por. Fodor 1992; Perner 1992; Lejeune, Decker 1994).

b) Uczucia religijne

Treść konotacyjna komponentów omawianej świadomości sprzyja rozbudzeniu uczuć religijnych. Dziecko 4-, 5- i 6-letnie może przejawiać liczne uczucia religijne typu różnych form miłości (w tym miłosierdzie i litość), uwielbienia, podziwu, wdzięczności, radości, szczęścia, zafascynowania, dumy (przeżycie godności dziecka Bożego), ufności, ale też bojaźni, lęku, udręki, smutku, żalu, różnych form współczucia z cierpiącym Jezusem, „świętego” gniewu, zgrozy i strachu oraz uczuć ambiwalentnych, jak np. szacunku z komponentami błogo-

stanu i trwogi. Uczucia religijne niektórych dzieci mają skomplikowaną strukturę wzajemnego przenikania i podporządkowania (por. Bassett i in. 1993; Gasiul 1993; Baron i in. 1994).

c) Decyzje religijne

Dzieci 4-, a zwłaszcza 5- i 6-letnie przejawiają dość proste decyzje i meta-decyzje o charakterze religijnym. Meta-decyzje to w niedaleką przyszłość sięgające plany i postanowienia. Dziecko np. 5- czy 6-letnie odpowiednio zachęcane „zbiera” dobre uczynki w czasie Adwentu, Wielkiego Postu lub na określoną uroczystość rodzinną. Uczynki te symbolicznie zaznacza, wklejając np. wycinane kwiatki do zeszytu z datami. W sytuacjach narażających dziecko na większe straty jego decyzje mogą łączyć się z wahaniem i rozterką (por. Wiese, Joswig 1991; Brusset 1994; Zaleski 1994).

d) Wiąż ze wspólnotą osób wierzących

Wiąż dziecka przedszkolnego ze wspólnotą osób wierzących realizuje się przede wszystkim na terenie rodziny – podczas wspólnych modlitw, chrześcijańskiego spędzania niedziel i świąt, uroczystości rodzinnych i w innych sytuacjach. Przejawia się także poza rodziną – podczas wspólnego uczestniczenia w liturgii, w lekcjach religii i różnych spotkaniach. Dziecko utrzymując głębszą wiąź z daną osobą wierzącą często poprzez swoje pytania o sprawy religijne oraz poprzez inne formy aktywności własnej – inicjuje z tą osobą rozmowę na tematy religijne. Osoby takie z reguły korzystają z każdej nadarzającej się okazji, aby poinformować dziecko o tych sprawach religijnych, które wydają się szczególnie doniosłe lub będące przedmiotem jego aktualnego zainteresowania. Szczególnie przed snem dziecko – wyciszone i uspokojone bywa skłonne do słuchania i wypowiedzania się na tematy religijne. Różne zaś wydarzenia i codzienne życie członków wspólnoty osób wierzących stają się okazją nie tylko do informowania dziecka, ale i do formowania jego religijności, m.in. poprzez wprowadzanie w zasady i włączanie go w linię działań religijnych osób dorosłych (por. Hill 1994).

e) Praktyki religijne

Praktyki religijne dzieci przedszkolnych są często naśladowcze i rytualistyczne, ale i wtedy ujawnia się w nich powaga całościowego zaangażowania. Do najczęstszych praktyk religijnych tego okresu należy modlitwa. Czynniki motywacyjne są tu o wiele ważniejsze niż sprawnościowe, przy czym, najczęstszym jest motyw prośby (zwłaszcza o zdrowie dla innych i dla siebie). Dzieci przedszkolne modlą się chętnie, spontanicznie, adekwatnie do sytuacji i własnymi słowami, mimo, że na ogół znają na pamięć teksty kilku modlitw. Biorą też udział w kulcie publicznym: w różnych nabożeństwach, a najczęściej w liturgii eucharystycznej. Przy odpowiednim poziomie organizacji, wzbudzonej motywacji i w atmosferze ogólnego zaangażowania (co występuje częściej w liturgiach wspólnotowych małych grup) – uczestniczenie dzieci w tej liturgii bywa sensowne, zintegrowane i zsynchronizowane z aktywnością innych ludzi. Dziecko często powraca do niektórych części liturgii w swoich zabawach i pytaniach (por. Sigel i in. 1992; Devlin 1994; Lerner 1994).

f) Moralność religijna

Moralność religijna dziecka przedszkolnego kształtuje się w ten sposób, że jego kryteria słuszności lub niesłuszności czynów, motywy ich spełniania oraz uzasadnienia swego postępowania – coraz bardziej przeniknięte są zasadami relacji do Boga. Czynnikiem sprzyjającym ukształtowaniu tej moralności jest naturalna wrażliwość dziecka przedszkolnego na sprawiedliwość „immanentną”, w myśl której sankcja emanuje jakby z samej rzeczy i polega ona na niemal automatycznym przywróceniu stanu słusznego i autorytetu reguły. W wieku ok. 6 lat zmniejsza się istotnie liczba wypowiedzi dziecka wskazujących bezpośrednio na sprawiedliwość immanentną. W jej miejsce zjawiają się zasady jednolitej moralności religijnej. Dzieci wskazują wtedy na Boga, który wszystko wie i który sam interweniuje w działania oraz historię ludzi – stosując nagrody i kary, wzbudzając wstyd i zadowolenie z czynu oraz wyrzuty lub pokój sumienia.

Dziecko 5-, a zwłaszcza 6-letnie często świadome jest tego, że niektóre jego wykroczenia mają charakter grzechu, a więc obrażają Boga. Jest wtedy gotowe do proszenia Boga o przebaczenie i do wejścia na drogę pojednania. Są to oznaki kształtowania się nie tylko sumienia, ale i odpowiedzialności oraz psychicznej otwartości na Sakrament Pojednania (por. Kagan 1993; Lawson, McCauley 1993).

g) Doświadczenia religijne

Doświadczenia religijne dziecka przedszkolnego zachodzą najczęściej w połączeniu z różnymi chorobami, niebezpieczeństwami i śmiercią ludzi najbliższych oraz innymi niezwykłymi wydarzeniami. Od wieku ok. 4 lat są to np. doświadczenia Boga na tle piękna i dostojności przyrody. Od wieku ok. 5 lat zdarzają się przeżycia dotyczące wszechmocy, dobroci i wielkości Boga, a od wieku ok. 6 lat – doświadczenia konsekwencji grzechów ludzkich, przeżycia polegające na ustawieniu się w sytuacji Świętych, cierpień krzyżowych Jezusa itp.

Niektóre dzieci przeżywają w tym wieku nadzwyczajną wdzięczność do Boga, na przykład za cudownie ocalone życie lub inne dary. Doświadczenia te są głębokie i przeobrażające. Często powodują nagłe zmiany w zachowaniu. Dziecko na przykład zaczyna się modlić długo i w niezwykły dla niego sposób, albo też gwałtownie poszukuje określonej informacji poprzez natarczywe pytania (por. Ickes, Gonzales 1994).

h) Formy wyznania wiary

Formy wyznania wiary dziecka przedszkolnego jako jego gotowość do modlitwy i ofiary, wrażliwość na tajemnicę oraz decyzje religijne – zostały przedstawione lub zasygnalizowane przy omawianiu innych dziedzin jego religijności. Dziecko jednak 6-, a nawet i 5-letnie wykazuje niekiedy formy niezwykle. Uczestnicząc na przykład w misji rodzin głosi Dobrą Nowinę miejscowym dzieciom na terenie wspólnych zabaw i różnych z nimi spotkań. Biorąc zaś udział w zajęciach miejscowego przedszkola – daje spontanicznie świadectwo swojej wiary. Wykazuje przy tym gotowość do ponoszenia nawet bardzo przykrych konsekwencji tego świadectwa (por. Fowler 1986; Klink 1989).

V. OKRES RELIGIJNOŚCI TZW. „AUTORYTARNO-PRAWNEJ”

Okres czwarty, czyli religijności tzw. „autorytarno-prawnej” obejmuje wiek od ok. 7 do ok. 11 lat. Wiek ten nazwijmy „młodszym szkolnym”.

1. *Trendy w rozwoju psychicznym dziecka w młodszym wieku szkolnym*

Dziecko w tym okresie (1) przyswaja sobie szybko dorobek kulturowy, co sprawia, że jego zachowanie jest regulowane zasadami o charakterze umowno-symbolicznym i kulturowo-społecznym. (2) Wykazuje ono zdolność do operacji logicznych na płaszczyźnie konkretnej. (3) Operacje logiczne ułatwiają przedstawność uwagi, rozwój myślenia i komunikowania się, m.in. dzięki umiejętności przyjmowania meta-, a nawet i meta- metaperspektywy drugiego. (4) Ułatwia to dziecku wyjście z egocentryzmu indywidualnego i społecznego, co staje się podstawą złożonego współdziałania, np. dyskusji czy gry z regułami oraz wejścia i przyjmowania adekwatnych ról w strukturach pozarodzinnych i grupach nieformalnych. (5) Stopniowo kształtuje się zdolność do myślowego odrywania się od konkretnych treści przedmiotów i operowania ich znakowymi reprezentacjami, co prowadzi m.in. do pojęcia stałości masy, ciężaru, objętości, a nawet reguły (zasady, normy) życia społecznego. (6) Zwiększa się bardzo istotnie zasób pojęć, dzięki czemu rozpoczyna się ich systematyzacja i hierarchizacja. (7) Rozwój estetyczny dziecka, uwarunkowany jego ekspresją, twórczością i odbiorem sztuki ułatwia kształtowanie jego osobowości i wiedzy o otaczającej rzeczywistości oraz o sobie samym. (8) Formują się – potrzebne do ujmowania i organizowania wewnętrznej i zewnętrznej rzeczywistości – systemy (raczej wysepkowe), łączące razem znaczenie, ważność i wartość, z wyodrębnieniem tego, co jest centralne. (9) Dzięki coraz doskonalszym zasadom równoważenia dziecko dochodzi do stanu ciągłej konstrukcji form jeszcze nie znanych (por. Lillard 1993; Oppenheimer 1994).

2. *Przejawy religijności dziecka w wieku młodszym szkolnym*

Religijność dziecka w wieku młodszym szkolnym może stać się „rozumna”, czyli kierowana zasadami, za którymi stoi autorytet określonych osób oraz prawo boskie i kościelne (Walesa 1994c).

a) Świadomość religijna

Przy dotychczasowym pomyślnym rozwoju ogólnym i religijnym dziecko ok. 11-letnie może już mieć ukształtowany dość zwarty system świadomości religijnej. Dzięki temu może ono dostrzegać różne niezgodności i wątpliwości w swojej wiedzy i przekonaniach, a to staje się pobudką ich dalszego rozwoju.

W skład systemu świadomości religijnej dziecka wchodzi rozumienie pojęć, sytuacji i tekstów religijnych: ustalone już znaczenie denotacyjne (czysto informacyjne) i konotacyjne, czyli skojarzeniowe (aura uczuciowo-interpersonalna). Jest to szczególnie istotne w poznawaniu atrybutów Boga: Jego duchowości, wszechobecności, wszechmocy, sprawiedliwości, miłosierdzia i innych; w rozumieniu Jego królestwa, które jako „niebo” jest ostateczną sytuacją egzystencjalną człowieka; dla ujmowania treści religijnej w języku narracyjnym – za pomocą znaczących opowiadań i wydarzeń historycznych (por. Oser 1991; Bertoina 1993; Dean 1994).

U niektórych dzieci kształtuje się stabilna perspektywa życiowa z coraz wyraźniejszą hierarchią wartości, w której wiara i Bóg stają na szczycie. Na skutek dopływu egzystencjalnie ważnej treści religijnej i konfrontacji przekonań – niekiedy zachodzi reorganizacja świadomości o typie stopniowych lub nawet gwałtownych nawróceń.

b) Uczucia religijne

Uczucia religijne – wymienione w poprzednim okresie i inne – są coraz bardziej zróżnicowane (wielka różnorodność uczuć na poziomie podporządkowanym), a jednocześnie zintegrowane jako jednolite i specyficzne dla sfery *Sacrum* zjawiska „płynne” i „gorące”. Dziecko na przykład w zależności od typu bodźców i stanu swojej świadomości przeżywa różne uczucia miłości – od bardzo intensywnych i przyjemnych, poprzez które jest niesione, aż do nadzwyczaj trudnych i ambiwalentnych wyrazów życzliwości okazanych swoim „wrogom”. Jest to miłość w wymiarze Krzyża przeżywana w sytuacjach najtrudniejszych (niekoniecznie wobec osób niemiłych lub nieprzyjaznych).

Najgłębszą podstawą uczuć religijnych dziecka jest jego świadome obcowanie z Bogiem. Dlatego też nawet największa jego radość czy uniesienie zawiera domieszkę bojaźliwego drżenia, a największy smutek, przygnębienie i żal – nie zasłaniają zupełnie horyzontu nadziei, wzbudzającej radosne zafascynowanie Bogiem. Ta dynamika typu „fascinans-tremens” i odwrotnie jest najbardziej wyrazista dla religijnych uczuć dziecka z poziomu podstawowego: miłości, radości i uwielbienia oraz gniewu, smutku, strachu i winy.

Uczucia niektórych dzieci odsłaniają tajemniczą głębię ich religijności i przedziwną dynamikę jej procesów. Dziecko bardzo religijne może na przykład wykazywać szczególną wrażliwość na „sygnały Boże” i przejawiać ich nadzwyczajne rozumienie uczuciowe oraz niezwykle formy ekspresji. O takim dziecku niekiedy mówimy, że sygnały te odbiera „okiem” lub „uchem” serca, a jego

najgłębsze ustosunkowanie do przenoszonej poprzez nie treści nazywamy „śpiewem” lub „krzykiem” duszy (por. Forgas 1994).

c) Decyzje religijne

Dziecko pod koniec omawianego okresu zdolne jest uwzględnić w procesie dokonywania decyzji zasadniczo wszystkie istotne jej komponenty. Jednak jego decyzja religijna wynika często jedynie z ufności wobec Boga. Jest ono wtedy świadome swego zawierzenia i powagi wyboru. Niektóre dzieci także na tej podstawie kształtują plany co do swojej przyszłości. Mogą to być już poważne metadecyzje. Również inne metadecyzje, mniejszej wagi i o mniejszym zasięgu, np. co do sposobu przeżycia nadchodzącego Wielkiego Postu czy co do realizacji powziętego przy ostatniej spowiedzi postanowienia poprawy – wykazują niekiedy wielką moc regulacyjną, wpływając istotnie na zachowanie dziecka (por. Baumeister, Newman 1994; Gollub 1994; Kerstholt 1994).

d) Wiąż ze wspólnotą osób wierzących

Dziecko w wieku od ok. 7 lat do ok. 11 lat odnajduje w swoich przeżyciach religijnych – nawet i w tych prywatnych – element wspólnotowy. Coraz większego znaczenia nabiera też samodzielny udział dziecka w religijnej aktywności formalnych i nieformalnych grup pozarodzinnych. Niektórzy przejawiają w takich grupach głębokie zaangażowanie i poczucie odpowiedzialności.

U dzieci z tego okresu (także i u tych, które nie biorą pełnego udziału w grupach pozarodzinnych) zachodzą procesy transferu instytucjonalnego, czyli przeniesienia przekonań, uczuć i relacji dotyczących rodziców, własnej rodziny i przeżyć jej „wnętrza”, jak np. radość bycia razem czy podzielanej z innymi aktywności twórczej na „osoby religijne” (np. ksiądz, siostra zakonna, katecheta), na grupy czy instytucje religijne (np. wspólnota religijna, grupa ministrancka) oraz na przeżycia „wnętrza” grupy pozarodzinnej (por. Svoboda 1993).

e) Praktyki religijne

Praktyki religijne dziecka od ok. 9 lat często wyrastają z jego przeświadczenia o nawiązaniu przez niego żywej więzi z Bogiem i z poczucia doniosłości podarowanej mu szansy kontaktu z Nim. Do najczęstszych praktyk należą mod-

litwa. Dzieci przejawiają różne jej kategorie – choć najczęściej proszą o zdrowie dla siebie lub kogoś z rodziny – aż do modlitwy kontemplacyjnej włącznie. Podają też przeróżne wyjaśnienia dotyczące wysłuchania modlitwy. Szczęólnego znaczenia nabiera udział dziecka w liturgii, zwłaszcza eucharystycznej, gdyż jest to okres jego pierwszej komunii, a niekiedy i sakramentu bierzmowania (por. Crawford, Best 1994; Petersen 1994; Woźniczka 1994).

f) Moralność religijna

W związku z intensywnym przygotowaniem do pierwszej komunii dzieci już od ok. 9 r.ż. często rozumieją podstawowe zasady moralności chrześcijańskiej. Za istotne kryterium czynu dobrego przyjmują jego zgodność z wolą Boga, wyrażoną m.in. w przykazaniach, oraz swoistą religijną „korzystność”.

Silny wpływ na zachowanie dziecka z tego okresu wywiera jego świadomość grzechu – najczęściej zakotwiczona w autorytecie, a nie w wewnętrznej istocie czynu. Dlatego też u tych dzieci, które starają się uwzględnić wszystkie zasady dotyczące dobra i zła, nie wyróżniają w nich momentów bardziej i mniej istotnych – pojawiają się niekiedy skrupuły moralne.

Niektóre dzieci, zwłaszcza od wieku ok. 10 lat, zwracają większą uwagę na religijne motywy swoich działań. To ułatwia im kształtowanie poczucia odpowiedzialności za konsekwencje społeczne swego postępowania (por. Allen 1993; Drabkin 1993; Sturch 1993; Enright 1994).

g) Doświadczenia religijne

Niezwykłe i niezapomniane doświadczenia religijne dzieci łączą się często z ich pierwszą komunią, w czasie której przeżywają silne poczucie zjednoczenia z Jezusem Chrystusem. Niektóre z nich później codziennie w sposób pełny uczestniczą w liturgii eucharystycznej. Z reguły jednak okazuje się to, że przygotowanie tych dzieci do pierwszej komunii odbywało się – z różnych powodów – jakby niezwykle: niemal w trybie indywidualnym i prowadzone było przez osoby bardzo zaangażowane.

Doświadczenia religijne dzieci z omawianego okresu łączą się często z ich lub kogoś bliskiego poważną chorobą oraz innymi niezwykle dla nich wydarzeniami. Często od momentu tego doświadczenia zaczyna się dziać coś poważniejszego w ich życiu. Niektórzy zaczynają się modlić dłużej i z większym zaangażowaniem, tak że modlitwa staje się niemal codziennym zwyczajnym i

normalnym doświadczeniem Boga. Towarzyszy jej często doznanie szczególnego pokoju i światła (por. White 1994).

Doświadczeniu religijnemu dzieci starszych zazwyczaj towarzyszy przeżycie piękna, a często również prawdy i realności tego, co jest objęte aktem religijnym oraz doznanie świętości Boga i rzeczywistości bezpośrednio z Nim związanej, a także dobra, które staje się udziałem człowieka religijnego (por. Walesa 1994a).

h) Formy wyznania wiary

Wyznanie wiary dziecka z omawianego okresu przejawia się często – obok modlitwy – poprzez jego decyzje, które wyrażają sposób realizacji wolności, zwłaszcza w sytuacjach trudnych oraz wtedy, gdy wymagają one jasnego i wyraźnego opowiedzenia się za wartością religijną. Dziecko na przykład znalazło się w takiej sytuacji, że może iść w niedzielę na mszę św., ale akurat w tym czasie jest atrakcyjna wycieczka. Koszta poniesione dla przekonań religijnych są dobrym świadectwem wiary, a jednocześnie przyczyniają się do konsolidacji i rozwoju tych przekonań.

Wiele czynności dziecka, ze względu na ich religijny cel, pobudki i treść – można uważać za jego wyznanie wiary, które niekiedy zachodzi lekko i jakby mimo woli. W niektórych jednak sytuacjach, na przykład w czasie pobytu z rodzicami na misji rodzin – dziecko przejawia świadomość obowiązku dawania świadectwa swojej wiary. Świadectwo to może być drogo okupione. Wiele dzieci w podobnych sytuacjach zwraca się do Boga o pomoc, co może doprowadzić do świadectwa najbardziej wartościowego, a mianowicie dokonanego nie własną mocą, ale wyższą (według wiary tych dzieci).

Dziecko, które ucierpiało za wiarę, zazwyczaj staje się bardziej aktywne w zdobywaniu informacji religijnej, w poszukiwaniu więzi ze wspólnotą osób wierzących, w praktykach religijnych itp. Niekiedy obudza to chęć religijnego doskonalenia się, a nawet pragnienie, aby poświęcić się na wyłączną służbę Bogu (por. Greiner 1993; Osmer, Fowler 1993; Sauer 1993; Braud 1994).

*

Kontakt badawczy z rodzinami religijnymi pozwala przypuszczać, że dziecko przejawia naturalną otwartość na życie religijne. Najczęściej nie wykazuje tu zahamowań i bloków. Osiąga niekiedy zadziwiająco intensywność i głębię swojej relacji z Bogiem. Zdumiewa też prostotą i siłą wyznawanej wiary. Zdarza

się i to, że spełnia specyficzną misję w odnowie życia religijnego – przekazując dorosłym wezwanie do nawrócenia.

Prawdziwa i w pełni wartościowa religijność dziecka nie musi odznaczać się wysokimi pomiarami we wszystkich parametrach. Nie zawsze jest intensywna i harmonijna. Cechuje się jednak otwartością i dyspozycyjnością wobec Boga i wspólnoty osób wierzących. Taka otwarta i dyspozycyjna religijność jest znamienna dla dziecka.

Obserwując szczęście dzieci z rodzin naprawdę religijnych – można sformułować przekonanie: W życiu dziecka, które weszło na drogę religijnego rozwoju, wydarzyło się coś najwspanialszego, a mianowicie kreowanie nowego, twórczego i radosnego sposobu istnienia.

BIBLIOGRAFIA

- A b e c a s s i s J.: L'enfant et le signe: Approche linguistique et psychoanalytique. „Psychoanalyse a l'Universite” 19:1994 s. 3-36.
- A l l e n R. C.: When Narrative Fails. „Journal of Religious Ethics” 21:1993 s. 27-67.
- B a r o n R., L o g a n H., L i l l y J., I n m a n M., B r e n n a n M.: Negative Emotion and Message Processing. „Journal of Experimental Social Psychology” 30:1994 s. 181-201.
- B a s s e t t R. L., H i l l P. C., H a r t C., M a t h e w s o n K., P e r r y K.: Helping Christians Reclaim Some Abandoned Emotions: The ACE Model of Emotion. „Journal of Psychology and Theology” 21:1993 s. 165-173.
- B a u m e i s t e r R. F., N e w m a n L. S.: Self – Regulation of Cognitive Inference and Decision Processes. „Personality and Social Psychology Bulletin” 20:1994 s. 3-19.
- B e s t D. L., H o u s e A. S., B a r n a r d A. E., S p i c k e r B. S.: Parent-Child Interactions in France, Germany, and Italy. The Effects of Gender and Culture. „Journal of Cross-Cultural Psychology” 25:1994 s. 181-193.
- B e r t o i a J.: Drawings From a Dying Child: Insights into Death from a Jungian Perspective. London 1993.
- B l i c h a r s k i T., S t r a y e r F. F.: L'ethologie sociale des relations interpersonnelles chez les jeunes enfants. „Psychologie & Education” 16:1994 s. 17-31.
- B r a u d W. G.: Empirical Explorations of Prayer, Distant Healing, and Remote Mental Influence. „The Journal of Religion and Psychical Research” 17:1994 s. 62-73.
- B r u s s e t B.: L'enfance, l'infantile et la causalite psychique. „Revue Francaise Psychoanalyse” 18:1994 s. 693-705.
- C a r t e r J. A.: Refining Notions Through Converging Paradigms. „The Counseling Psychologist” 22:1994 s. 79-81.

- C o l e M.: A Cultural Theory of Development: What Does it Imply about the Application of Scientific Research. Special Issue: Culture and Learning. „Learning and Instruction” 1:1991 s. 187-200.
- C r a w f o r d J., B e s t T. F.: Praise the Lord with the Lyre... and the Gamelan? Towards Koinonia in Worship. „The Ecumenical Review” 46:1994 s. 78-96.
- C z y ż o w s k a D.: Psychologiczna teoria uniwersalności rozwoju moralnego Lawrence’a Kohlberga. „Psychologia Wychowawcza” 37:1994 s. 205-215.
- D e a n A. L.: Instinctual Affective Forces in the Internalization Process: Contributions of Hans Loewald. „Human Development” 37:1994 s. 42-57.
- D e L o a c h e J. S., B u r n s N. M.: Early Understanding of the Representational Function of Pictures. „Cognition” 52:1994 s. 83-110.
- D e v l i n A. S.: Children’s Housing Style Preferences. Regional, Socioeconomic, Sex, and Adult Comparisons. „Environment and Behavior” 26:1994 s. 527-559.
- D o e s c h e r S. M., S u g a w a r a A. L.: Encouraging Prosocial Behavior in Young Children. „Childhood Education” 65:1989 s. 213-216.
- D r a b k i n D.: The Nature of God’s Love and Forgiveness. „Religious Studies” 23:1993 s. 231-238.
- E n r i g h t R. D.: Piaget on the Moral Development of Forgiveness: Identity or Reciprocity? „Human Development” 37:1994 s. 63-80.
- F l a v e l l J. H.: Cognitive Development: Past, Present, and Future. „Developmental Psychology” 28:1992 s. 998-1005.
- F o d o r J. A.: A Theory of the Child’s Theory of Mind. „Cognition” 44:1992 s. 283-296.
- F o r g a s J. P.: The Role of Emotion in Social Judgments: An Introductory Review and an Affect Infusion Model (AIM). „European Journal of Social Psychology” 24:1994 s. 1-24.
- F o w l e r J. W.: Dialogue Toward a Future in Faith Development Studies. W: C. Dykstra, S. Parks (eds.). Faith Development and Fowler. Birmingham, Al 1986 s. 275-301.
- F r a c a s s o M. P., B u s c h - R o s n a g e l N. A., F i s h e r C. B.: The Relationship of Maternal Behavior and Acculturation to the Quality of Attachment in Hispanic Infants Living in New York City. „Hispanic Journal of Behavioral Sciences” 16:1994 s. 143-154.
- G a s i u l H.: Uczucia jako wskaźniki postrzeganego sensu. „Zdrowie Psychiczne” 34:1993 nr 3-4 s. 14-24.
- G o l d s t e i n M. D., S t r u b e M. J.: Independence Revisited: The Relation between Positive and Negative Affect in a Naturalistic Setting. „Personality and Social Psychology Bulletin” 20:1994 s. 57-64.
- G o l l u b D.: The Emotional Pattern in Dreams. „Psychology: A Journal of Human Behavior” 31:1994 s. 41-50.
- G r e i n e r S.: The Power of Prayer. „The Downside Review” 11:1993 s. 31-44.
- G r i m m H.: Entwicklungskritische Dialogmerkmale in Mutter-Kind-Dyaden mit sprachgestörten und sprachunauffälligen Kindern. „Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie” 26:1994 s. 35-52.
- G u t h k e J.: Developments in Learning Potential Assessment. W: J. H. M. Hamers, K. Sijstma, A. J. M. M Ruijsenaars (eds.). Learning Potential Assessment: Theoretical, Methodical and Practical Issues. Amsterdam 1993 s. 43-67.
- H e m e l U.: Religiöses Lernen und Dimensionen von Religiosität. „Archiv für Religionspsychologie” 20:1992 s. 19-35.

- H e s c h J. B.: Fostering the Development of Compassion in Young Children. „Pastoral Psychology” 41:1992 s. 31-37.
- H i l l J.: Heimatgefühl und Identität. „Analytische Psychologie” 25:1994 s. 182-207.
- I c k e s W., G o n z a l e s R.: „Social” Cognition and Social Cognition. From the Subjective to the Intersubjective. „Small Group Research” 25 :1994 s. 294-315.
- K a g a n J.: The Meanings of Morality. „Psychological Science” 4:1993 s. 353, 357-360.
- K e r s t h o l t J. H.: The Effect of Time Pressure on Decision-Making Behaviour in a Dynamic Task Environment. „Acta Psychologica” 86:1994 s. 89-104.
- K l i n k J.: Wierzyć z dziećmi. Warszawa 1989.
- K o t o v s k y L., B a i l l a r g e o n R.: Calibration Based Reasoning about collision Events in 11-month-old Infants. „Cognition” 51:1994 s. 107-129.
- L a n t e r m a n n E. -D., O t t o J. H.: Kognifizierte und emotionale Gefühlszustände und deren Kontrollierbarkeit: Auswirkungen auf Urteilsinhalt und Urteilsstil. „Zeitschrift für experimentelle und Angewandte Psychologie” 41:1994 s. 211-231.
- L a w s o n E. T., M c C a u l e y R. N.: Crisis of Conscience, Riddle of Identity. Making Space for a Cognitive Approach to Religious Phenomena. „Journal of the American Academy of Religion” 61:1993 s. 201-223.
- L e j e u n e M., D e c k e r Ch.: Capacites de rotation mentale dans un space bi-et tri-dimensionnel chez des enfants de six a dix ans. „L’Anne Psychologique” 94:1994 s. 45-62.
- L e r n e r G. H.: Responsive List Construction: A Conversational Resource for Accomplishing Multifaceted Social Action. „Journal of Language and Social Psychology” 13:1994 s. 20-33.
- L e w i s M. D.: Reconciling Stage and Specificity in Neo-Piagetian Theory: Self-Organizing Conceptual Structures. „Human Development” 37:1994 s. 143-169.
- L i l l a r d A. S.: Pretend Play Skills and the Child’s Theory of Mind. „Child Development” 64:1993 s. 348-371.
- L u b e t s k y M. J.: The Magic of Fairy Tales: Psychodynamic and Developmental Perspectives. „Child Psychiatry and Human Development” 19:1989 s. 245-255.
- M a n d l e r J. M.: The Foundations of Conceptual Thought in Infancy. „Cognitive Development” 7:1992 s. 273-285.
- M a r c h a n d N., R i c a r d M., G o u i n D e c a r i e T.: Vocalisations et communication chez le nourrisson de 6 a 15 mois. „Journal International de Psychologie” 29:1994 s. 71-84.
- M a r e k Z., S J: Wychowanie religijne małego dziecka. „Horyzonty Wiary” 1993 z. 15 s. 59-65.
- N i e d e n t h a l l P. M.: Emotion Congruence in Perception. „Personality and Social Psychology Bulletin” 29:1994 s. 401-411.
- O p p e n h e i m e r A.: Enfant, enfance, infantile. „Revue Francaise de Psychoanalyse” 18:1994 s. 707-717.
- O s e r F. K.: The Development of Religious Judgment. „New Directions for Child Development” 1991 nr 52 s. 5-25.
- O s m e r R. R., F o w l e r J. W.: Childhood and Adolescence: A Faith Development Perspective. W: R.J. Wick, R.D. Parson, D. Capps (eds.). Clinical Handbook of Pastoral Counselling. Vol.1. Studies in Pastoral Psychology, Theology and Spirituality. New York 1993 s. 171-212.
- O s t e r w e i l Z.: On Children and Systems. „School Psychology International” 15:1994 s. 5-22.

- Parker H. E., Larkin D., Ackland T. R.: Stability and Change in Children's Skill. „Psychological Research. Psychologische Forschung” 55:1993 s. 182-189.
- Perner J.: Grasping the Concept of Representation: Its Impact on 4-year-olds' Theory of Mind and Beyond. „Human Development” 35:1992 s. 146-155.
- Petersen L. R.: Education, Homogamy and Religious Commitment. „Journal for the Scientific Study of Religion” 33:1994 s. 122-134.
- Petr Ch. G.: Adultcentrism in Practice with Children. „Families in Society” 73:1992 s. 408-416.
- Przeźwieszki W.: Katechetyczne wychowanie dzieci głębiej upośledzonych umysłowo do przeżywania symboli liturgicznych. „Poznańskie Studia Teologiczne” 7:1992 s. 201-223.
- Rosengren K. S., Kalisch CH. W., Hickling A. K., Gelman S. A.: Exploring the Relation Between Preschool Children's Magical Beliefs and Causal Thinking. „British Journal of Developmental Psychology” 12:1994 s. 69-82.
- Rossetti-Gesel V.: Jeux symboliques et espace transferentiel. „Cahiers Jungiens de Psychanalyse” 1994 nr 79 s. 19-30.
- Sauer R.: Dzieci wobec cierpienia. Jak rozmawiać z dziećmi o cierpieniu. Warszawa 1993.
- Sell M. A.: The Development of Children's Knowledge Structures: Events, Slots, and Taxonomies. „Journal of Child Language” 19:1992 s. 659-676.
- Shugar G. W.: Analiza konwersacji w aspekcie rozwojowym. „Przegląd Psychologiczny” 36:1993 s. 207-224.
- Sigel J. E., McGillicuddy-Delisi A. V., Goodnow J. J. (eds.): Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children. Hillsdale, NJ 1992².
- Sormano E.: Formation, information, transformation. „La Psychoanalyse de l'Enfant” 13:1993 s. 185-195.
- Spelke E.: Initial Knowledge: Six Suggestions. „Cognition” 50:1994 s. 431-445.
- Sturch R. L.: Quantum Interpretation and Christian World-Views. „Science and Christian Belief” 5:1993 s. 147-153.
- Svoboda M.: Talents for Living in Community. „Review of Religious” 52:1993 s. 131-139.
- Thomas L. E., Brewer S. J., Kraus P. A., Rosen B. L.: Two Patterns of Transcendence: An Empirical Examination of Wilber's and Washburn's Theories. „Journal of Humanistic Psychology” 33:1993 s. 66-81.
- Verba M.: The Beginnings of Collaboration in Peer Interaction. „Human Development” 37:1994 s. 125-139.
- Walesa Cz.: Religijność dzieci szkolnych. „Życie i Myśl” 1980 nr 8/9 s. 58-75 i nr 10 s. 66-78.
- Walesa Cz.: Przejawy religijności u dzieci 2-3-letnich. W: Wykłady z psychologii w KUL w r.ak. 1987/88. Lublin 1989 s. 79-126.
- Walesa Cz.: Quasi-religijne zachowania dzieci 8-15-miesięcznych. Rozwojowe badania nad ontogenetycznymi początkami religijności. W: Wykłady z psychologii w KUL. Lublin 1992 s. 157-224.
- Walesa Cz.: Doświadczenia religijne młodzieży. W: T. Ożóg (red.). Nauki społeczne o młodzieży. Lublin 1994a s. 107-138.
- Walesa Cz.: Pojęcie religijności i koncepcja jej operacjonalizacji (analiza psychologiczna). Lublin 1994b. Mps. Zakład Psychologii Rozwojowej KUL.
- Walesa Cz.: Rozwój religijności dziecka (studium psychologiczne). Lublin 1995. Mps. Zakład Psychologii Rozwojowej KUL.

- W e b b - M i t c h e l l B.: The Religious Imagination of Children with Disabilities. „Religious Education” 88:1993 s. 305-314.
- W h i t e R. A.: Role Theory and Exceptional Human Experience. „The Journal of Religion and Psychical Research” 17:1994 s. 74-77.
- W h i t e h e a d E. E., W h i t e h e a d J. D.: Christian Life Patterns. New York 1992.
- W i e s e H., J o s w i g H.: Motywacja podstawowa w ujęciu ontogenetycznym – dyskusja problemu. „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Psychologiczne” 1991 z. 8 s. 27-31.
- W o ź n i c z k a R.: Modlitwa i czyn. „Animator. Biuletyn Misyjno-Pastoralny” 1994 nr 2 s. 227-231.
- Z a l e s k i Z. (red.): Psychology of Future Orientation. Lublin 1994.

THE DEVELOPMENT OF RELIGIOUSNESS IN THE CHILD
(AN OUTLINE OF PSYCHOLOGICAL PROBLEMS)

S u m m a r y

The child may surprisingly early enter a vivid and dynamic relation with God. Religiousness as a psychic ground of that relation, along with its parameters, is developing gradually under the influence of its specific factors.

In the pre-religious period, aged ca 8 to ca 15 months, viewed against the background of typically human competencies, such as communicating, there appear quasi-religious behaviors of the type of uttering religious words, concentrating on religious symbols and joining the family prayer. In the first period of religiousness, aged 2 and 3 yrs, in view of the forming of the symbolic function and social competence, there appear some tendencies of rudimentary awareness, feelings, ties and religious practices. In the period of the so-called “magic” religiousness, from ca 3.5 to 6.5 yrs, viewed against the background of a more and more symbolic, intellectualized and comprehensive grasping of reality and various ways of transcending it, the child reveals basically complete religiousness with all its parameters. In the period of the so-called “authoritarian-legal” from ca 7 to ca 11 yrs, viewed against the background of concrete logical operations, systems of grasping and organizing one’s own reality and accommodating the outcome of culture, the child reveals “rational” religiousness, that is religiousness governed by principles. Behind the latter there is a personal authority or law which is being realized in the most valuable form in the nonfamily groups and opened to a new way of existence.

Translated by Jan Klos