

PSYCHOLOGICZNE CZYNNIKI EDUKACJI RELIGIJNEJ: MECHANIZMY KSZTAŁTOWANIA WIARY

Hanna Pyroh

PhD, Profesor nadzwyczajny,
profesor nadzwyczajny Katedry Psychologii Społecznej i Praktycznej
Uniwersytet Państwowy imienia Iwana Franki w Żytomierzu, Ukraina
e-mail: pyroh-h@zu.edu.ua, orcid.org/0000-0002-5139-0286

Adnotacja

Artykuł poświęcony jest psychologicznej analizie wychowania religijnego, jego czynnikom psychologicznym i mechanizmom. Celem niniejszego artykułu jest analiza psychologicznych aspektów wychowania religijnego i edukacji religijnej oraz mechanizmów psychologicznych kształtowania wiary religijnej na przykładzie chrześcijaństwa. Badanie ma na celu: określenie podstawowych fenomenów religijno-psychologicznych stanowiących fundament wychowania i edukacji religijnej; analizę stanu literatury naukowej i teologicznej w zakresie psychologicznych podstaw wychowania religijnego; opisanie rozwoju religijnego jednostki, w szczególności etapów kształtowania myślenia religijnego, tożsamości religijnej i wiary; scharakteryzowanie procesów, czynników i agentów socjalizacji religijnej.

W badaniu zastosowano metody ogólnonaukowe (analiza i synteza, indukcja i dedukcja); analizę teoretyczną literatury psychologicznej, religioznawczej i teologicznej; analizę historyczną i genetyczną; metodę systemową. Badanie opiera się na koncepcjach rozwoju myślenia religijnego, tożsamości i wiary.

W artykule omówiono pojęcia „religijność”, „rozwój religijny jednostki” oraz „socjalizacja religijna”, które stanowią podstawę psychologicznego rozumienia wychowania religijnego. Stwierdzono, że współczesna psychologia nie zajmuje się bezpośrednio problematyką uzasadnienia edukacji religijnej w oparciu o wiedzę psychologiczną. Badania psychologiczne dotyczące edukacji religijnej są ograniczone – modele rozwoju religijnego koncentrują się głównie na podejściu kognitywnym, a badania nad socjalizacją religijną skupiają się na rodzinie i najbliższym otoczeniu.

Szczególną uwagę poświęcono etapom rozwoju religijności, zwłaszcza modelom kognitywnym wyjaśniającym kształtowanie światopoglądu religijnego u dzieci i młodzieży. Analizowane są czynniki sprzyjające bądź utrudniające proces socjalizacji religijnej. Wyniki badań potwierdzają, że wiara religijna kształtuje się pod wpływem zarówno czynników kognitywnych, jak i społeczno-psychologicznych. Socjalizacja religijna jest procesem wieloczynnikowym – głównym agentem socjalizacji jest rodzina, jednak jej rola maleje wraz z wiekiem, ustępując miejsca wpływowi kultury, edukacji, rówieśników, mediów oraz wspólnot religijnych.

Słowa kluczowe: psychologia religii, religijność, rozwój religijny osobowości, socjalizacja religijna, myślenie religijne, tożsamość religijna, chrześcijaństwo.

DOI <https://doi.org/10.23856/6815>

1. Wstęp

Problem kształtowania osobowości religijnej ma wiele wymiarów. Badania religioznawcze i teologiczne zwracają uwagę na to, w jaki sposób religijność jest przekazywana z pokolenia na pokolenie oraz jaką rolę w tym procesie odgrywają instytucje religijne. Pedagogika

religijna rozważa metody nauczania, które prowadzą do ugruntowania wiary wierzących. Aby w pełni zrozumieć proces kształtowania religijności i wychowania religijnego, konieczne jest badanie psychologicznych mechanizmów kształtowania osobowości wierzącego.

Celem artykułu jest analiza psychologicznych aspektów wychowania religijnego i edukacji religijnej oraz zbadanie mechanizmów psychologicznych kształtowania wiary religijnej na przykładzie chrześcijaństwa. Zadania badawcze obejmują: określenie podstawowych fenomenów religijno-psychologicznych leżących u podstaw wychowania religijnego i edukacji religijnej; analizę stanu literatury naukowej i teologicznej dotyczącej psychologicznych podstaw wychowania religijnego; opis religijnego rozwoju osobowości, w tym etapów kształtowania myślenia religijnego, tożsamości religijnej i formowania wiary; scharakteryzowanie procesów, czynników i agentów socjalizacji religijnej.

W celu realizacji zamierzonych celów i zadań zastosowano kompleks metod: ogólnonaukowe (analiza i synteza, indukcja i dedukcja); analizę teoretyczną literatury psychologicznej, religioznawczej i teologicznej; analizę historyczną i genetyczną; metodę systemową.

2. Kluczowe pojęcia w psychologicznym badaniu wychowania religijnego

Psychologiczna analiza wychowania religijnego powinna opierać się na podstawowych pojęciach, takich jak „religijność”, „rozwój religijny osobowości” oraz „socjalizacja religijna”.

Religijność ma wiele definicji; łączy je zrozumienie tego zjawiska jako subiektywnego wymiaru religii. Współczesna religijność jest determinowana przez zjawiska trzech typów: mega-, makro- i mikropoziomowe (Dudar, 2002). Megapoziomowe (ogólnoświatowe, w szczególności globalizacja światowa, postęp naukowo-techniczny, globalny kryzys ekologiczny itp.) i determinanty makropoziomowe (na poziomie kraju, regionu, w szczególności konflikty między wyznaniem, cechy etnopsychologiczne itp.) w całości tworzą warunki do powstania i istnienia współczesnej religijności. Połączenie tych zjawisk wraz z indywidualnymi cechami ludzkiej kondycji (samotność, kryzys samoidentyfikacji, poszukiwanie sensu i celu egzystencji, chęć samorealizacji itp.) determinuje kształtowanie religijności na poziomie mikro, tj. w psychologii jednostki.

Religijność na poziomie jednostki można rozpatrywać jako zjawisko psychologiczne, w którym religia jest subiektywnie odzwierciedlana poprzez tworzenie indywidualnie unikalnego zestawu wiedzy, uczuć i zachowań religijnych.

Kategoria **rozwój osobowości religijnej** w rozumieniu psychologicznym odzwierciedla proces kształtowania religijności od dzieciństwa do dorosłości; dla pedagogów religii, teoretyków rozwoju religijnego ta dziedzina ma szczególne znaczenie. Badania rozwoju religijnego obejmują badanie osobliwości formowania się różnych formacji psychologiczno-religijnych (wiary, myślenia religijnego, tożsamości religijnej itp.) na różnych etapach dorastania. Na przykład model rozwoju wiary Fowler (1991) sugeruje, że świadomość religijna rozwija się przez całe życie i można ją podzielić na 6 etapów, od prymitywnej i niezróżnicowanej świadomości religijnej do etapu „oświecenia”. Każdy etap jest skorelowany z określonym wiekiem rozwoju poznawczego, jego cechami i czynnikami, które są warunkiem wstępnym do przejścia na kolejny poziom (Fowler, 1991, p. 31).

Socjalizacja religijna to proces wchodzenia w tradycję religijną, opanowanie doktryny religijnej, zasad i norm zachowania, który w dużej mierze jest uwarunkowany szczególnymi cechami konkretnej kultury religijnej. We współczesnych przedstawieniach jest to proces związany z przyjęciem przekonań i modeli zachowań religijnych (Klingenberg, Sjö, 2019).

Zrozumienie treści socjalizacji religijnej wiąże się przede wszystkim z faktem, co jest priorytetem – strona rytualna, organizacyjna czy doktrynalna. W krajach zachodnio-chrześcijańskich

podstawą życia religijnego jest nauka wiary, wiara w jej prawdę (*Dollimore, 1984*). W regionach wschodnio-chrześcijańskich pierwszeństwo mają rytuały, życie kościelne, udział w nabożeństwach i sakramentach (*Dudar, 2002*). Z powodu tych różnic rozumienie socjalizacji religijnej jest zróżnicowane. Współcześni zachodni badacze postrzegają przejaw religijności przede wszystkim jako szczególny sposób postrzegania świata, zestawienie się z nim, a zatem religijną socjalizację rozumieją jako wprowadzenie w warunki istnienia nadprzyrodzonego, czyli przekształcenie człowieka w podmiot wierzący. Prawosławna wiara zaczyna się od obrzędu, dlatego z jej punktu widzenia socjalizacja religijna to włączenie do Kościoła, stawanie się członkiem parafii, wspólnoty wpisanej w ramy etnokonfesyjne.

Analiza kształtowania się problematyki psychologii religii pokazuje, że ten obszar badań jest zbiorem różnych podejść, które zmieniają się w zależności od rozwoju społeczeństwa, religii i nauki. Badania problemów na styku pedagogiki i psychologii religijnej nie było popularne; były one głównie rozważane w czasie powstania psychologii religii jako niezależnego kierunku naukowego, gdy z jednej strony psychologia religii próbowała rozwiązać stosowane problemy, w tym edukacyjne, z drugiej strony, była obszarem niezróżnicowanej wiedzy. Rozwój wiedzy psychologicznej o religii wiązał się z jej pogłębianiem i różnicowaniem, co doprowadziło do identyfikacji poszczególnych obszarów badawczych, w szczególności do ukształtowania pola badań struktury psychologicznej i czynników religijności, cech psychologicznych i etapów rozwoju religijnego, cech interakcji i wpływu podczas socjalizacji religijnej.

3. Rozwój religijny osobowości: myślenie religijne, tożsamość religijna, kształtowanie wiary

Wśród badań psychologicznych można wyróżnić kilka, które wniosły kluczowy wkład w wyjaśnienie rozwoju religijnego osobowości jako podstawy do zrozumienia wychowania religijnego. Należą do nich prace G. S. Halla, J. Piageta, R. Goldmana, D. Elkinda.

Znaczący wpływ na psychologiczne rozumienie procesu rozwoju religijnego miał **Stanley Hall** (1844–1924), który zaproponował koncepcję rekapitulacji i prawo biogenetyczne (*Hall, 1882*). Opracowanie „zasad psychogenetycznych” dało nowe podstawy dla wychowania religijnego przy jednoczesnym zachowaniu tradycyjnych wartości. Dla Halla religijność była naturalnym składnikiem życia wewnętrznego człowieka, a religia była środkiem jej najbardziej pełnego rozwoju.

Następnie badania psychologiczne, które można uznać za przydatne w edukacji religijnej, zostały przeprowadzone w kierunku psychologii poznawczej **Jeana Piageta** (1896–1980). Sam Piaget nie badał specjalnie rozwoju religijnego, ale jego koncepcja została przyjęta przez wielu autorów i była stosowana w różnych dziedzinach badań psychologicznych, w tym w rozwoju wiary i religii.

Myślenie religijne jako zdolność dzieci do rozumienia idei religijnych jednym z pierwszych zbadał **Ronald Goldman** (1968–1994). Twierdził, że myślenie religijne nie różni się pod względem sposobu i metody od myślenia niereligijnego i dlatego dzieli się na te same etapy rozwoju (*Goldman, 1965*). Wskazując na symboliczny charakter myślenia religijnego, uważał je za myślenie koncepcyjne. **Myślenie religijne** rozwija się zgodnie z pewnymi wzorcami. W przypadku religii dzieci zaczynają korzystać z operacji myślowych od piątego roku życia, choć często są one zniekształcone; następnie w średnim dzieciństwie idee religijne nabierają postaci materialistycznej i fizycznej; w późnym dzieciństwie i okresie dojrzewania u dzieci rozwijają się określone formy myślenia (*Goldman, 1964*). Około trzynastego roku życia zmienia się myślenie religijne, gdy idee i relacje są przedstawiane w bardziej abstrakcyjny sposób, co

ułatwia zrozumienie religii. Pomimo to na rozwój myślenia religijnego silnie wpływają zdolności umysłowe i wiek umysłowy, które można określić za pomocą testu na IQ.

Badania nad rozwojem tożsamości religijnej i modlitwy przeprowadził **David Elkind** (1931–...). Zakładając, że religijność jest możliwa dzięki rozwojowi poznawczemu, postulował, że różne poznawcze procesy rozumienia religii pojawiają się na różnych etapach rozwoju dzieci (*Elkind, 1978*). Elkind dzieli religię na osobistą i instytucjonalną. Religia osobista odnosi się do emocji, wyobrażeń i postaw, które dziecko przejawia podczas interakcji z ludźmi, przyrodą i otaczającymi je zwierzętami. Religia instytucjonalna zapewnia rozwiązanie problemów adaptacji jako wyniku interakcji człowiek-środowisko. Religia osobista nie mieści się w analizie naukowej, dlatego Elkind postawił sobie za cel stopniową rekonstrukcję religii instytucjonalnej (wierzeń, praktyk i dogmatów utrwalonych w religii) w procesie rozwoju poznawczego. Opierając się na studiach poglądów religijnych dzieci różnych wyznań: żydowskiej, katolickiej i protestanckiej gałęzi chrześcijaństwa, zaproponował koncepcję tożsamości religijnej, czyli sposób, w jaki dziecko kształtuje ideę przynależności religijnej.

Fritz Oser badał zmiany w świadomości religijnej i doszedł do wniosku, że istnieją zasadnicze różnice między dorosłymi i dziećmi w interpretacji ludzkiej egzystencji z perspektywy religijnej (*Oser & Gmunder, 1991*). Kształtowanie sądów religijnych próbował zmierzyć Fritz Oser. Badając zmiany w świadomości religijnej, doszedł do wniosku, że „w interpretowaniu ludzkiej egzystencji z religijnego punktu widzenia istnieją fundamentalne różnice między dorosłymi a dziećmi” (*Oser, Gmunder, 1991*). Rozwój myślenia religijnego wiąże się z kształtowaniem **sądów religijnych**. Oser zidentyfikował pięć etapów ich rozwoju i odniósł się do szóstego etapu. Do 8 roku życia (etap 0) dzieci nie są w stanie odróżnić różnych sił poza sobą. Etap 1 (8–9 lat) charakteryzuje się absolutną heteronomią religijną. Etap 2 (9–11 lat) – Bóg jest postrzegany jako zewnętrzny, ale może zależeć od dobrych uczynków, obietnic i ślubów. Ludzie na etapie 3 zachowują absolutną autonomię, ponieważ uważają Boga za „esencję poza ludzkim królestwem”, ten etap można zaobserwować zarówno we wczesnym okresie dojrzewania, jak i u osób starszych. Etap 4, który występuje głównie u starszych nastolatków, jest pośrednią autonomią, gdy ludzie postrzegają się jako wolni i odpowiedzialni, ale teraz wolność jest związana z Ostatecznością. Na tym etapie aktywność społeczna staje się religijną formą życia. Etap 5 jest zorientowany na intersubiektywność religijną i autonomię. Etap 6 został opracowany bez podstaw empirycznych; niewiele osób go osiąga – jest to „maksymalna możliwa struktura myślenia świadomości religijnej”, jej orientacja „dąży do uniwersalnej komunikacji i solidarności” (*Oser, Gmunder, 1991, p. 10*).

Rozważane badania rozwoju religijnego zostały oparte na teorii poznawczej Piageta. **Victor Korniejczuk** (1993) zauważa, że tworzenie modelu rozwoju religijnego, oprócz prostego zrozumienia poznawczego, nadal stanowi problem. Rozwój religijny wymaga coś więcej, niż poznawcze zrozumienie treści religijnych. Przebieg rozwoju religijnego głęboko wierzących ludzi może różnić się od opisanego w badaniach, ponieważ dorastają w swoim środowisku religijnym, przyjmując biblijne nauczanie za swoje źródło wiary. Proponuje rozważyć etapy rozwoju religijnego na przykładzie formowania się koncepcji zbawienia u protestanckich dzieci i młodzieży. Jednak zaproponowany przez niego model zachowuje etapy i konstrukcje teoretyczne, podobnie jak teoria Piageta, uległa zmianie tylko charakterystyka każdego etapu.

Specyfikę rozwoju poznawczego u dzieci i nastolatków protestantów, którzy dorastają w środowisku religijnym, przyjmując nauki biblijne za swoje źródło wierzeń, rozważa Korniejczuk (1993) na przykładzie rozwoju **koncepcji zbawienia**. W okresie „przedoperacyjnym” (od 2 do 6-7 lat) elementy zbawienia są postrzegane intuicyjnie, dzieci w tym wieku mają spontaniczną i bezwarunkową wiarę w zbawienie. W „konkretnym” okresie (od 6–7 do 11–12 lat)

dzieci mogą łączyć różne fragmenty informacji i opracowywać proste schematy procesu zbawienia, ich wiara w zbawienie nie jest już tak spontaniczna i bezwarunkowa, mają pewne pytania i wątpliwości dotyczące wybaczenia i gotowości. W okresie „formalnym” (11–12 lat lub więcej) niektóre dzieci mogą myśleć abstrakcyjnie, stosować logikę interpozycyjną i radzić sobie z sytuacjami hipotetycznymi. Niektóre elementy rozwoju nie są związane z wiekiem i nie są spowodowane rozwojem poznawczym, oparte są na czynnikach edukacyjnych i środowiskowych (wsparcie emocjonalne rodziny, jakość edukacji religijnej, cechy osobowości).

Proces edukacji religijnej wiąże się nie tylko z procesami poznawczymi, ale także z *dynamiką osobowości*. Indywidualna religijność wiąże się z kształtowaniem *tożsamości religijnej* osoby, to znaczy ze zrozumieniem i akceptacją przynależności religijnej. Na początkowym etapie (5–7 lat) dzieci charakteryzują się niezróżnicowanym myśleniem i wyobrażeniami na temat przynależności religijnej, one nie są w stanie rozróżnić ludzi różnych wyznań (Elkind, 1978). W drugim etapie (7–9 lat) dzieci mają już dostatecznie konceptualizowaną tożsamość religijną, mają już wyobrażenia o specyficznych cechach przedstawicieli różnych wyznań. I wreszcie, na trzecim etapie (9–11 lat) cechy religijne zostają zinternalizowane, a uwaga dziecka jest skierowana do wewnątrz, na niego samego. Dziecko szuka potwierdzenia swojej przynależności religijnej poprzez swoje własne przekonania i wierzenia, i w końcu zaczyna odnosić się do określonego wyznania.

Z powstaniem tożsamości religijnej korelują etapy kształtowania się *praktyk modlitewnych*. W rozwoju modlitwy Elkind (1978) wyodrębnił trzy główne etapy, na których dzieci konstruują nową koncepcję modlitwy, która nie jest ani w pełni zbadana, ani znajoma, ani całkowicie spontaniczna. Proces tworzenia modlitw przez dzieci jest ciągły, i kolejne formy modlitwy stopniowo zbliżają się do tych, które stosują dorośli. Wreszcie koncepcje modlitwy, do których przychodzą dzieci, zawsze odzwierciedlają interakcję aktywności umysłowej i doświadczenia. Na każdym etapie rozwoju koncepcja modlitwy dziecka jest twórczym produktem myśli współdziałający z doświadczeniem.

Celowy edukacyjny proces religijny nie jest związany z nagłym „wglądem” charakterystycznym dla nawrócenia religijnego w wieku dorosłym, ale ze stopniowym *formowaniem się wiary*, która ma swoją własną sekwencję i cechy wiekowe. Dla Fowlera (1991) *pierwotna wiara* kształtuje się na podstawie relacji z rodzicami i innymi osobami jeszcze przed pojawieniem się mowy u dziecka. Od trzech do siedmiu lat dzieci wykazują *intuicyjno-projekcyjną wiarę*, która charakteryzuje się produktywnymi procesami wyobraźni wypełnionymi fantazjami i budzeniem emocji moralnych. Stadium wiary *mitycznie-literalearnej* zbiega się mniej więcej z latami szkoły podstawowej, w tym wieku wiara przybiera formę historii, dramatu lub mitu. W miarę rozwoju konkretnego myślenia operacyjnego logika dzieci zaczyna oddzielać rzeczywiste i rzeczywiste od fantazji i przekonań. Stadium *syntetyczno-konwencjonalnej wiary*, kiedy doświadczenie człowieka na świecie zaczyna wykraczać poza granice rodziny, zaczyna nabierać kształtu we wczesnym okresie dojrzewania, wielu dorosłych się na tym zatrzymuje. Kolejne stadium, stadium „demitologizacji”, w którym krytycznie oceniane są symbole, rytuały, mity i przekonania, powstaje w późnym okresie dojrzewania i młodości, i aby go osiągnąć, konieczne jest rozpoznanie swojej indywidualności i odróżnienie swojego światopoglądu od poglądów innych. Stadium *wiary koniunktywnej* często pojawia się w połowie życia i obejmuje przyjmowanie i integrację przeciwieństw lub biegunowości w naszym życiu, w przypadku religijnym symbole muszą być ponownie łączone ze znaczeniami pojęciowymi. Ostatnie stadium rozwoju wiary jest charakterystyczne dla kilku wyjątkowych osobowości, które w swojej wierze opierają się na sile jedności z istnieniem lub Bogiem.

Niektórzy badacze obserwują gwałtowny spadek religijności od 15–16 roku życia; sprzeciw wobec wartości „rodziców”; nawrócenie religijne, zmiana wiary (Spilka, Hood,

Gorsuch, 1985). Fenomenem tego wieku jest to, że niektórzy umacniają się w swoich przekonaniach religijnych, a niektórzy odchodzą od wiary. Psychologowie tłumaczą to tym, że fizyczne zmiany w okresie dojrzewania, przyspieszenie rozwoju poznawczego i intelektualnego, tworzenie „zintegrowanej tożsamości” i znaczący obraz „ja” prowadzą do polaryzacji, dwóch strumieni dalszego rozwoju religijnego (Slugoski, Marcia, Koopman, 1984). Świecka, niereligijna świadomość jednej z takich grup pozostaje z reguły aż do 60 roku życia, kiedy zainteresowanie religią powstaje już na zupełnie innych podstawach.

Tak więc rozwój religijny jednostki jest stopniowym i dynamicznym procesem, obejmującym kształtowanie myślenia religijnego, tożsamości oraz wiary. Badania wskazują, że jest on ściśle powiązany z rozwojem poznawczym i przebiega przez określone etapy. W wieku dojrzewania można zaobserwować zarówno umocnienie, jak i odrzucenie wiary, co wynika ze zmian psychologicznych. Na ten proces wpływają także czynniki społeczne i osobowościowe. Zrozumienie tych prawidłowości jest kluczowe dla skutecznej edukacji religijnej.

4. Socjalizacja religijna: procesy, czynniki, agenci

Zagadnienie psychologicznych podstaw wychowania religijnego opiera się również na badaniach nad socjalizacją religijną. Badania psychologiczne łączą socjalizację religijną głównie z uczeniem się od głównych podmiotów socjalizacji, czyli rodziców lub ich następców.

Większość badań pokazuje, że czynnik **rodzinny** ma największe znaczenie w edukacji religijnej. Religijność, postawy religijne, wierzenia są przekazywane dzieciom od rodziców w rodzinie religijnej w ściśle skoncentrowanej, świadomej i nieświadomej formie, będąc częścią mechanizmu przekazywania tożsamości, a zatem wpływ rodziców nie tylko we wczesnym wieku, ale także w okresie dojrzewania, jest silniejszy niż wpływ znaczących innych, rówieśników, nauczycieli, mediów itp. Według niektórych psychologów identyfikacja z wiarą rodziców jest automatycznym mechanizmem psychologicznym, podobne podejście do religii jest wskaźnikiem nieświadomego procesu postrzegania idei religijnych we wczesnym dzieciństwie (Tyrell, 1998).

Zgodnie z tradycją psychoanalityczną obraz Boga u dziecka kształtuje się na podstawie obrazu ojca; istnieją jednak teorie psychologiczne, w których wiodące miejsce w analizie wczesnego dzieciństwa przypada nie ojcu, lecz matce. Erik Erikson zasugerował, że religia wiąże się z podstawowym zaufaniem, i to uczucie jest konstruowane przez matkę, ponieważ we wczesnych etapach rozwoju najważniejsza dla psychiki dziecka jest możliwość usuwania niepokoju, a to uczucie w duszy dziecka jest związane z matką (Ericson, 1963). Ana-Maria Rizzuto uzasadniła swój model tworzenia obrazu Boga: dziecko przemysła swoje interakcje ze światem poprzez różne reprezentacje, wewnętrzna reprezentacja Boga jest konsolidacją odmiennych reprezentacji w złożone struktury, które odzwierciedlają relację z matką jako pierwszym Znaczącym Innym. Proces tworzenia obrazu Boga jest procesem integracyjnym, który pozwala jednostce zdobyć integralność niezbędną „do utrzymania sensu bycia sobą” (Rizzuto, 1979).

Formowanie się różnych rodzajów religijności zależy od **relacji w rodzinie** – między ojcem a matką, między dziećmi a rodzicami. Zgodnie z pomysłami Fromm, Adorno i innych psychologów społecznych, relacje między rodzicami a dziećmi oparte są na autorytaryzmie, co wyraża się w naleganiu na spełnienie tradycyjnych wymagań i warunków ustalonych przez społeczeństwo, z poszanowaniem autorytetów. Nadużycie władzy rodzicielskiej wpływa w różny sposób na dziewczęta i chłopcy: jeśli chłopcy pod presją mogą odczuwać rozczarowanie wartościami religijnymi, to dziewczęta, wręcz przeciwnie, doświadczwszy depresji, akceptują je, choć odbywa to się na tle zatwierdzenia ogólnego negatywnego nastroju i bierności. Dziewczynka łatwiej rozczaruje się Bogiem lub wyznaniem, kierując się wewnętrznymi motywami (McGrath, 1990).

Niewątpliwie rodzice nadal odgrywają znaczącą rolę w orientacji religijnej swoich dzieci, wpływając codziennie na treść i głębię przekonań religijnych młodego pokolenia.

Chociaż wpływ rodziny ogólnie ma kluczowe znaczenie w kształtowaniu się indywidualnej religijności, absolutyzacja jej roli może doprowadzić do tego, że socjalizacja religijna będzie bardzo wąsko rozumiana. Co więcej, takie podejście nie może wyjaśnić formowania się poglądów, przekonań i zachowań religijnych u tych, którzy dorastają w rodzinach niereligijnych lub nisko religijnych.

Badania wskazują również na rolę źródeł edukacji religijnej młodych ludzi. Rola rodzin i wspólnot religijnych jako „duchowych wzorców do naśladowania” jest bardzo ważna, ale jednocześnie upadek instytucji religijnych w wielu krajach zachodnich sugeruje, że skupienie się tylko na tych czynnikach socjalizacji ograniczy zrozumienie edukacji religijnej we współczesnym kontekście (Klingenberg, Sjö, 2019). Nacisk na wzorce duchowe może poszerzyć zakres potencjalnych czynników socjalizacji, z których rzeczywiście młodzi ludzie się uczą.

Teorie socjalizacji zwykle przeceniają stopień adaptacji młodych ludzi do ich środowiska, a zależność od środowiska niekoniecznie oznacza brak niezależnych sądów (Klingenberg, Sjö, 2019). Dorastanie i dorosłość są uważane za główne okresy do refleksji na tematy religijne i duchowe oraz szukania własnego zdania na te tematy.

Rozważmy te **czynniki** psychologiczne i społeczno-psychologiczne, które wpływają na kształtowanie świadomości religijnej zachowań religijnych dzieci i młodzieży.

Najważniejszym czynnikiem przyczyniającym się do kształtowania religijności jest **wpływ rodziców** i starszego pokolenia krewnych, którzy mają świadomość religijną, których wiara jest atrybutem ich życia, reguluje ich społeczne i codzienne zachowanie, stanowi rdzeń moralny w pokonywaniu trudnych sytuacji życiowych. Środowisko religijne i związane z nim trwałe tendencje religijne są ważnym powodem, dla którego dzieci angażują się w religię, sprawując w tym samym czasie kontrolę nad ich zachowaniem i edukacją.

Bardzo ważnym, porównywalnym do religijności rodziców, czynnikiem przyczyniającym się do socjalizacji religijnej w okresie dojrzewania jest obecność lub brak **doświadczenia**, które można odnieść do religijnego lub podobnego do niego (Francis, Greer, 1993). Podobne doświadczenie mogą uzyskać dzieci różnych wyznań w przypadku ich uczestnictwa w rytuałach religijnych (Garrison, 1984).

W starszym okresie dojrzewania na kształtowanie się religijności wpływają niektóre cechy wiekowe. **Maksymalizm młodzieży i reakcje grupowania się** z rówieśnikami, a także sprzeciw wobec wpływu rodziców i pedagogów, ogólne niezadowolenie młodzieży z otaczającej rzeczywistości może prowadzić do zainteresowania ekstremistycznymi ruchami religijnymi, do przejawu nietolerancji wobec przedstawicieli innych wyznań. Innym ważnym czynnikiem jest **tendencja młodych ludzi do poszukiwania norm religijnych** jako uniwersalnego mechanizmu kulturowego, regulującego aktywność społeczną i osobistą, który realizowany jest poprzez znajomość religii, w szczególności opanowanie literatury religijnej.

Niektóre prace teologiczne zwracają uwagę na psychologiczne aspekty wychowania jako **procesu celowej socjalizacji religijnej**.

Zasady psychologiczne wprowadził do procesu edukacji religijnej **George Albert Coe** (1862–1951). Jako inicjator utworzenia Stowarzyszenia Edukacji Religijnej (REA), Coe uważał za główne cele wprowadzenie ideału religijnego do edukacji ogólnej i wprowadzenie postępowej pedagogiki do edukacji religijnej (Archibald, 2010). Główną zaletą progresywnej edukacji było dla niego uwzględnienie czynników psychologicznych w nauczaniu: orientacja na osobowość ucznia, jego cechy wiekowe i potrzeby edukacyjne; zmiana roli nauczyciela z przekaznika wiedzy na przywództwo i motywację do działań edukacyjnych; tworzenie interakcyjnego środowiska uczenia się, w którym uczeń i nauczyciel wspólnie szukają sensu.

Odrzucił podstawy tradycyjnej pedagogiki protestanckiej, która polegała na nadprzyrodzonej interwencji, czyli nawróceniu. Nowa edukacja religijna powinna koncentrować się na ciągłości wzrostu religijnego od dzieciństwa przez okres dorastania do dorosłości, zapewniać miejsce do ukierunkowanego uczenia się przez całe życie, wykorzystywać, oprócz Biblii, różne zasoby w programie nauczania i spojrzeć ponownie na wszystkie wartości, ponieważ może to prowadzić do pojawienia się wartości religijnych.

Coe zwrócił uwagę na szczególny wpływ edukacji religijnej na dzieci o różnych typach temperamentu. Uznając, że cztery tradycyjne typy temperamentu – sangwinik, melancholik, choleryk i flegmatyk – stanowią jedynie przybliżoną klasyfikację całego spektrum typów osobowości, skorelował je z klasyfikacją osobowości według dominacji uczuć, woli lub intelektu (Coe, za: Archibald, 2010). Uważał, że kiedy kościół kładzie nacisk na nawróceniu kościelnym, ogranicza on uczniostwo do jednego typu temperamentu i nie czyni go atrakcyjnym dla wszystkich. Doszedł do wniosku, że kościół, koncentrując się na nagłej transformacji w procesie nawrócenia, przekazał troskę o duszę procesowi, którego nie kontrolował, i zaniedbał proces wychowania, którym mógł kierować.

Psychologiczne zasady edukacji religijnej zaproponowane przez Halla (1882) pozostają aktualne na współczesnym etapie. Sugeruje, aby na każdym etapie wiekowym opierać się charakterystycznych dla niego potrzebach, uczuciach i stosować odpowiednie dla nich metody. Na przykład edukacja religijna w dzieciństwie powinna opierać się na pobudzaniu wyobraźni dzieci za pomocą opowieści z Biblii i życia świętych, a także baśni, mitów i legend. W wieku nastoletnim, wieku eks-trawersji i kultu idoli, dominacji emocji strachu, gniewu, zazdrości, nienawiści, zazdrości i zemsty, przydatne będą bohaterskie postacie i dramatyczne wydarzenia przedstawione w Starym Testamencie. W okresie dojrzewania następuje przejście od egocentryzmu do altruizmu, więc zadaniem religii jest wyzwolenie naturalnych impulsów i pomoc dorastającej osobowości w wyborze właściwego kierunku. W tym wieku szczególne znaczenie ma Nowy Testament, nie powinno być miejsca na dogmaty, i tym bardziej na poczucie, że nauka lub filozofia są przeciwne religii.

Jednym z wewnętrznych psychologicznych fundamentów socjalizacji religijnej jest ogólny system wartości, jaki religia oferuje swoim wyznawcom. W ten sposób system aksjologiczny chrześcijaństwa zapewnia wierzącemu zrozumienie miejsca i sensu życia ludzkiego, dużą intensywność przeżyć emocjonalnych i możliwość realizacji zachowań w ramach religijnych (Pyroh, 2005). Wartości chrześcijańskie występują jako regulator zachowań, oferując człowiekowi normy i kryteria oceny oparte na zasadach teocentryzmu i miłości chrześcijańskiej. Wartości religijne łączą się w jedną całość postrzegania i przeżywania rzeczywistości, co implikuje w pewien sposób motywowane i zorientowane zachowanie. Wartości religijne tworzą system z przekonaniami, postawami, normami i innymi elementami, który określa stosunek wierzącego do innych, do grup, do natury, do kultury. Relacje te już obejmują czynniki poznawcze, ekspresyjne i oceniające.

Na poziomie indywidualnym wartości religijne są powiązane z szeregiem zjawisk psychologicznych: szczególnymi stanami emocjonalnymi, potrzebami i motywami religijnymi (Pyroh, 2006). Wartości chrześcijańskie mogą mieć ogromne znaczenie w życiu wierzącego: dawać zrozumie miejsca i sensu życia człowieka, podporządkować jej zachowanie, zwiększyć intensywność życia emocjonalnego. Wartości chrześcijańskie mają istotny potencjał psycho-terapeutyczny, ponieważ są zaangażowane w utrzymanie duchowej równowagi jednostki i są środkiem do osiągnięcia stabilności społecznej i psychologicznej.

W procesie socjalizacji wartości mogą być przekazywane przez podmioty działające celowo, świadomie lub nieświadomie, na przykład poprzez demonstrowanie określonych zachowań religijnych lub postaw wobec różnych aspektów życia. Opierając się na wartościach, wyznawcy rozwijają stabilną wewnętrzną religijność, która ma głębokie znaczenie dla wierzącego.

Analiza współczesnych badań nad socjalizacją religijną (*Klingenberg, Sjö, 2019*) określa najważniejsze cechy tego procesu:

- socjalizacja religijna ma różne cechy charakterystyczne w różnych warunkach kulturowych;
- w centralnym miejscu procesu socjalizacji religijnej ma być rozpatrywany podmiot, osoba aktywna, a nie czynniki, które na nią wpływają;
- najintensywniej występuje w dzieciństwie i młodości, ale trwa przez całe życie;
- jej agentami są rodzina, rówieśnicy, edukacja, media, kultura religijna z przewagą roli rodziny i wspólnot religijnych;
- wraz z dorosłością maleje bezpośredni wpływ edukacyjny rodziców jako czynników socjalizacyjnych oraz zwiększa się wpływ czynników kulturowych, religijnych i społecznych, w szczególności mediów;
- rozwój duchowy młodych ludzi następuje poprzez ich obserwację i naśladowanie „wzorców duchowych” w ich otoczeniu;
- młodzi ludzie pod wieloma względami są odpowiedzialni za swoją socjalizację.

Socjalizacja religijna jest zatem złożonym, wieloczynnikowym procesem, który rozwija się przez całe życie, ze szczególnym natężeniem w dzieciństwie, okresie dojrzewania i wczesnej dorosłości. Głównym podmiotem socjalizacji jest rodzina, a szczególnie rodzice, którzy przekazują wierzenia i wartości religijne zarówno świadomie, jak i nieświadomie. Jednak wraz z wiekiem rola wpływu rodzicielskiego stopniowo maleje, ustępując miejsca wpływowi kultury, edukacji, rówieśników, mediów i społeczności religijnych. We współczesnym kontekście, zwłaszcza w społeczeństwach zachodnich, obserwujemy spadek wpływu tradycyjnych instytucji religijnych, co zmusza nas do poszerzenia wiedzy na temat mechanizmów wychowania religijnego.

5. Wnioski

Analiza psychologicznych aspektów wychowania religijnego i psychologicznych mechanizmów kształtowania się wiary religijnej pozwala na wyciągnięcie następujących wniosków:

1. Z punktu widzenia psychologii edukacja religijna można rozpatrywać jako zespół procesów bazujących na psychologicznych i religijnych zjawiskach „religijności”, „rozwoju religijnego”, „socjalizacji religijnej”.

2. Tematy edukacji religijnej w psychologii nie były popularne. Badano je głównie podczas powstania psychologii religii. Rozwój psychologicznej wiedzy o religii doprowadził do powstania badań w dziedzinie rozwoju osobowości religijnej i socjalizacji religijnej. Współczesna psychologia nie zajmuje się konkretnie problemem uzasadnienia edukacji religijnej wiedzą psychologiczną. Badania psychologiczne związane z edukacją religijną mają ograniczenia. W szczególności modele rozwoju religijnego ograniczają się do podejścia poznawczego, a badanie socjalizacji religijnej ograniczają się do badania rodziny i najbliższego otoczenia.

3. Wyniki badań psychologicznych dowodzą, że rozwój religijny człowieka jest procesem postępowym i dynamicznym, obejmującym kształtowanie się myślenia religijnego, tożsamości i wiary, a także powiązanym z rozwojem poznawczym. Na proces ten wpływają czynniki wiekowe, społeczne i osobiste.

4. Badania pokazują, że socjalizacja religijna to wieloczynnikowy proces, który rozwija się przez całe życie, ze szczególnym natężeniem w dzieciństwie, okresie dojrzewania i wczesnej dorosłości. Głównym czynnikiem socjalizacji jest rodzina, jednak rola wpływu rodzicielskiego stopniowo maleje wraz z wiekiem, ustępując miejsca wpływowi kultury, edukacji, rówieśników, mediów i społeczności religijnych. We współczesnym kontekście, zwłaszcza w społeczeństwach zachodnich, jesteśmy świadkami spadku wpływu tradycyjnych instytucji religijnych.

Widzimy perspektywy dalszych badań nad określeniem cech kształtowania się wiary w rodzinach o odmiennych cechach religijności (różne poziomy religijności, różna przynależność wyznaniowa itp.).

References

1. Archibald, H. A. (2016). George Albert Coe. URL: <https://www.biola.edu/talbot/ce20/database/george-albert-coe>
2. DeAngelis, T. (2008). 36 brings spirituality into research and practice. *Monitor on Psychology*, Vol 39, No. 11.
3. Dollimore J. (1984). *Radical Tragedy*. Chicago.
4. Elkind, D. (1978). *The Child's Reality: Three Developmental Themes*. Erlbaum, Hillsdale, N.J.
5. Ericson, E. H. (1963). *Childhood and Society*. N.Y.
6. Fowler, J. W. (1991). Stages in faith consciousness. *New Directions for Child Development*, 52, 17-45.
7. Francis, L. J., Greer, J. E. (1993). The Contribution of Religious Experience to Christian Development. *British Journal of Religious Education*, 15, 38-43.
8. Garrison, C. E. (1976). The effect of participation in congregational structures on church attendance. *Review of Religious Research*, 18, 36-43.
9. Goldman, R. (1964). *Religious thinking from childhood to adolescence*. London.
10. Hall, S. G. (1882). *Moral and Religious Training of Children*. Princeton Review. New Series IX: 26-45.
11. Klingenberg, M., Sjö, S. (2019). Theorizing religious socialization: a critical assessment. *Religion*, 49 (2), 163-178.
12. Korniejczuk, V. A. (1993). Psychological theories of religious development: Seventh-day Adventists perspective. URL: http://www.aiias.edu/ict/vol_10/10cc_257*276.htm
13. McGrath, E., Keita, G.P., Strickland, B., Russo, N.F. (1990). *Women and Depression: Risk Factors and Treatment Issues*. Washington.
14. Oser, F. K., Gmunder, P. (1991). *Religious judgment: A developmental perspective*. Birmingham, AL: Religious Education Press.
15. Rizzuto, A.-M. (1979). *The Birth of the Living God: a Psychoanalytic Study*. Chicago&London: University of Chicago Press.
16. Slugoski, D. R., Marcia, J. E., Koopman, R. F. (1984). Cognitive and social interactional characteristics of ego identity statuses in college males. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 646-661.
17. Spilka, B., Hood, R. W., Gorsuch, R. L. (1985). *The Psychology of Religion*. Englewood Cliffs (N.J.).
18. Tyrell, H., Krech, V., Knoblauch, H. (1998). *Religion als Kommunikation*. Würzburg.
19. Dudar, N. P. (2002). *Relihiinist v ukrainskomu sotsiumi: determinanty i kharakterystyka suchasnoho stanu* [Religiosity in Ukrainian society: determinants and characteristics of the current state]. Kyiv. [in Ukrainian]
20. Pyroh, H. V. (2005). *Tsinnisna pryroda relihii (aksiolohichnyi analiz khrystyanstva)* [The value nature of religion (axiological analysis of Christianity)]. Kyiv. [in Ukrainian]
21. Pyroh, H. (2006). *Psykhologichni aspekty funktsionuvannia relihiinykh tsinnosti (khrystyianskyi aspekt)* [Psychological aspects of the functioning of religious values (Christian aspect)]. *Ukrainske relihiieznavstvo* [Ukrainian Religious Studies], 39, 93-102. [in Ukrainian]