

*Mariusz Chrostowski\**

ORCID: 0000-0002-5817-2687

Eichstätt-Ingolstadt, Niemcy

## Nieteologiczne argumenty na rzecz edukacji religijnej w szkołach publicznych w Polsce

### Non-Theological Arguments for Religious Education in Public Schools in Poland

**Abstract:** The presence of religion classes at school in the debate on the education system rises to the rank of one of the most frequently discussed topics. In Polish post-modern society there are more and more voices that treat religion as a purely private matter. In the ecclesiastical dimension, it is also favored by the phenomenon of pluralism and individualization of religiosity, as well as its gradual deinstitutionalization. In the cultural and social context outlined in this way, the presence of religious education in a school that is neutral in terms of beliefs is not obvious. For this reason, the aim of this article is to deepen the existing arguments for religious education in public schools in Poland and to search for new arguments of a non-theological nature, understandable to non-believers and the religiously indifferent.

**Keywords:** religion lesson; school; church; postmodernism.

**Abstrakt:** Obecność lekcji religii w szkole jest jednym z najczęściej dyskutowanych tematów w debacie o systemie oświaty. W polskim postmodernistycznym społeczeństwie pojawia się coraz więcej głosów, które traktują religię jako sprawę czysto prywatną. W wymiarze kościelnym sprzyja temu również zjawisko pluralizacji i indywidualizacji

---

\* Mariusz Chrostowski, Katolicki Uniwersytet Eichstätt-Ingolstadt, Niemcy; e-mail: [m-chrostowski@wp.pl](mailto:m-chrostowski@wp.pl).

religijności, a także jej stopniowej deinstytucjonalizacji. W tak zarysowanym kontekście kulturowo-społecznym obecność nauczania religii w neutralnej światopoglądowo szkole nie jest oczywista. Z tego powodu celem niniejszego artykułu jest pogłębienie dotychczasowej argumentacji na rzecz edukacji religijnej w szkołach publicznych w Polsce oraz poszukiwanie nowych argumentów o charakterze nieteologicznym, zrozumiałych dla osób niewierzących i obojętnych religijnie.

**Słowa kluczowe:** lekcja religii; szkoła; Kościół; postmodernizm.

## 1. Wprowadzenie

Tym, co łączy praktycznie wszystkie kraje europejskie (wśród nich także Polskę), zwłaszcza w dziedzinie edukacji, jest, często kontestowana, kwestia nauczania religii w szkołach publicznych. Konfesyjna edukacja religijna (= lekcja religii) urasta w tym kontekście do rangi jednego z najczęściej dyskutowanych tematów w debacie o systemie oświaty (Heland-Kurzak, 2016, s. 940), ponieważ w ponowoczesnych, pluralistycznych społeczeństwach pojawia się coraz więcej głosów, traktujących religię jako kwestię czysto prywatną, która nie powinna mieć nic wspólnego ze szkołą neutralną światopoglądowo (Kropač, 2012, s. 66).

Prądy myślowe, leżące u podstaw takiego rozumowania, są silnie zakorzenione w postmodernizmie<sup>1</sup>, który jest charakteryzowany jako okres potęgowania sceptycyzmu (Bagrowicz, 2005, s. 120) oraz odchodzenia „od klasycznego pojęcia prawdy i problemów metafizycznych” (Chrostowski, 2018, s. 135), oraz są związane ze zjawiskami pluralizacji i indywidualizacji religijności, a także jej stopniowej deinstytucjonalizacji w wymiarze kościelnym (Czachorowski, 2015, s. 113). Tak rozumiane zmiany społeczno-kulturowe w obrębie życia religijnego, niosące ze sobą spotęgowane trendy sekularyzacji, a także elementy nowej (często synkretycznej) duchowości (Marianiński, 2011), nie mogą pozostać bez wpływu na społeczne postrzeganie nauczania i wychowania religijnego w ramach lekcji religii, ponieważ „różne dziedziny życia społecznego (polityka, życie gospodarcze, nauka, filozofia, kultura, oświata, szkolnictwo, wychowanie) wyzwalają się stopniowo spod kontroli organizacji

---

<sup>1</sup> Więcej na ten temat m.in. w: Butler, 2002.

wyznaniowych, stając się niezależne od instytucji religijnych i kościelnych” (Marianiński, 2001, s. 187).

W ujęciu praktycznym zmiany te przekładają się na sytuacje, kiedy rodzice lub prawni opiekunowie coraz częściej decydują o nieposyłaniu swoich niepełnoletnich dzieci lub podopiecznych na lekcje religii (donoszą o tym regularnie krajowe media<sup>2</sup>), a pełnoletnia młodzież sama decyduje o rezygnacji z takich zajęć<sup>3</sup>, co potwierdzają m.in. autorzy raportu *Młodzież 2018*, zauważając, że odsetek osób, uczestniczących w lekcjach religii wśród uczniów ostatnich klas szkół średnich, spadł z 93% w 2010 do 70% w 2018 roku (Głowacki, 2019, s. 162; zob. także: Chrostowski, 2020, s. 39; 2021a, s. 255; 2021b, s. 165).

Jednym z rezultatów wyżej zarysowanych przemian społeczno-kulturowych jest fakt, że nauczanie religii w oczach wielu osób – a szczególnie młodych mieszkańców dużych miast (Milerski, 2021, s. 90–91) – wydaje się nie tylko bezzasadne, ale także zatracą swój dawny potencjał edukacyjno-wychowawczy, który posiadało po upadku komunizmu, a więc w momencie powrotu do polskich szkół w 1990 roku (Chrostowski, 2020, s. 40). Logiczną konsekwencją jest zatem próba aktualizacji istniejących argumentów „za lekcją religii” (zob. Chałupniak, 2007, 2012; Panuś, 2009, 2010) oraz ponowne uzasadnienie potrzeby stałej obecności edukacji religijnej w systemie polskiej oświaty, co stanowi cel niniejszego artykułu. Czymś koniecznym jest skoncentrowanie się przede wszystkim na społeczno-pedagogicznych, a więc nieteologicznych argumentach<sup>4</sup>, przemawiających na korzyść nauczania i wychowania religijnego w szkołach publicznych (Kropać, 2019, s. 247; 2021, s. 40; Mendl,

---

<sup>2</sup> Zob. m.in. <https://warszawa.naszemiasto.pl/gwaltowny-spadek-liczby-uczniow-na-katechezach-rodzice/ar/c1-7995435> (dostęp: 24.05.2021); <https://polskatimes.pl/warszawa-spadek-liczby-uczniow-na-katechezach-rodzice-wypisuja-dzieci-z-lekcji-religii/ar/c5-15292684> (dostęp: 24.05.2021).

<sup>3</sup> Interesujących informacji dotyczących wielorakich powodów rezygnowania licealistów z lekcji religii dostarcza artykuł prasowy autorstwa M. Kołodziejczyk. Autorka zalicza do podstawowych przyczyn w tym zakresie m.in. oszczędność czasu; niski poziom zajęć i omawianie nieadekwatnych zagadnień; znaczące różnice między światopoglądem nauczyciela religii a światopoglądem uczniów; umniejszanie roli kobiet; zob. [https://www.edziecko.pl/star-sze\\_dziecko/7,79351,26756760,licealisci-rezygnuja-z-religii-gdy-sie-wypisywalem-katechetka.html](https://www.edziecko.pl/star-sze_dziecko/7,79351,26756760,licealisci-rezygnuja-z-religii-gdy-sie-wypisywalem-katechetka.html) (dostęp: 4.10.2021).

<sup>4</sup> Założenia argumentacji teologiczno-pastoralnej prezentuje w swoim artykule m.in. R. Chałupniak, który odwołuje się do Bożego objawienia, Biblii i jej kościelnej interpretacji jako źródeł uzasadnienia edukacji religijnej (Chałupniak, 2012, s. 176–177).

2017, s. 306). Pozwalają one wskazać pozytywną rolę, jaką religia odgrywa w życiu dzieci i młodzieży, oraz wkład, jaki można wnieść w realizację celów edukacyjnych szkoły. Poza tym tak dobrany rodzaj argumentacji jest istotny nie tylko dla wierzących, ale pełni także ważną funkcję w odniesieniu do osób religijnie obojętnych lub niewierzących (Chałupniak, 2012, s. 165). „Argumentacja taka potrzebna jest zarówno samym wychowawcom, by mogli uzasadnić swoje działanie wobec określonych instytucji czy poszczególnych osób, jak również wychowankom, którym często brakuje motywacji do podjęcia trudu samowychowania” (Chałupniak, 2012, s. 165–166).

## 2. Argument historyczno-kulturowy

Europa to region, który w szczególnym stopniu jest powiązany z chrześcijaństwem – zarówno w kontekście historycznym, jak i kulturowym (Kropać, 2019, s. 247). Warto nadmienić chociażby, że to właśnie chrześcijaństwo wniosło do kultury Europy ideę transcendentnego i jedyne Boga, a także ściśle z tym związaną naukę o stworzeniu każdego człowieka na Boży obraz i Boże podobieństwo. Takie postrzeganie chrześcijaństwa leży u podstaw uznawanej powszechnie w Europie koncepcji człowieka jako osoby (Krawczyk, 2018, s. 304). Europejskie szkolnictwo i idea uniwersytetu mają przecież korzenie w szkołach katedralnych (tamże, s. 307–308; Kropać, 2019, s. 247), a liczne prądy intelektualne, kształtujące przez wieki obraz dzisiejszej Europy, czerpały wielokrotnie z dorobku myśli chrześcijańskiej (Ratzinger, 2001, 2005). To nic innego jak judeochrześcijańskie pryncypia, takie jak np. starotestamentalny dekalog, stały się podstawą do zbudowania modelu współczesnego państwa i praw człowieka. Także budowle sakralne, wpisane w krajobraz europejskich miast i wiosek, oraz liczne dzieła sztuki, muzyki i literatury są inspirowane motywami biblijnymi. Poza tym chrześcijańską etymologię ma rozumienie niedzieli i świąt jako dni wolnych, które służą człowiekowi do odpoczynku i dają mu wolną od pracy możliwość poświęcenia czasu samemu sobie, bliźnim lub Bogu (Kropać, 2019, s. 247).

Pomimo olbrzymiego wpływu chrześcijaństwa na historyczną i kulturową tożsamość Europy należy zauważyć, że wraz z szybkimi zmianami w obrębie religijności oraz zmniejszaniem się poziomu społecznej i indywidualnej identyfikacji ze wspólnotą religijną młodzi ludzie w Polsce coraz częściej nie

rozumieją znaczenia chrześcijańskich rytów, motywów i symboli (Marianański, 2017). W tym sensie to, co kiedyś było oczywiste, staje się dziś często niezrozumiałym szyfrem chrześcijańskiej wizji człowieka, świata i Boga. Wszędzie tam, gdzie znajomość pochodzenia otaczających człowieka wytworów historii i kultury przestaje być oczywista, celem edukacji jest obiektywne zapoznanie dzieci i młodzieży z korzeniami współczesności. Ważnym nośnikiem przekazu takich informacji jest edukacja religijna, w której istotne miejsce zajmuje nie tylko zapoznanie uczniów z wpływem wiary chrześcijańskiej na historię i kulturę własnego państwa, kontynentu i świata, ale także wyposażenie ich w narzędzie niezbędne do odkrywania i rozumienia znaków oraz śladów chrześcijańskiej tradycji we współczesności (Kropač, 2019, s. 247–248).

### 3. Argument kulturowo-religijny

Nawet jeśli argument historyczno-kulturowy jest ciągle żywo obecny w debacie dotyczącej edukacji religijnej (Chałupniak, 2012, s. 170–171), to jednak obecność „czynnika religijnego” w przestrzeni publicznej i indywidualnym życiu wielu osób ma inny, bardziej złożony charakter (Kropač, 2021, s. 40). Przekłada się to na sytuację, że siła argumentu historyczno-kulturowego – szczególnie w oczach osób niewierzących i obojętnych religijnie – wyraźnie słabnie. Taki stan rzeczy ma co najmniej dwie główne przyczyny (Kropač, 2019, s. 248).

Po pierwsze, argument historyczno-kulturowy oscyluje głównie wokół siły kulturotwórczej chrześcijaństwa w sensie historycznym, współcześnie natomiast oczekuje się poszerzonego postrzegania rzeczywistości, zgodnie z którym kultura religijna jest rozumiana nie tylko i wyłącznie jako oddziaływanie chrześcijaństwa na kulturę i powiązane z nią fenomeny, lecz dostrzegane są także elementy, które kultura zawdzięcza innym religiom (König, 2012, s. 99–100; Kropač, 2019, s. 248; 2021, s. 40). Z drugiej strony nawet takie spojrzenie wydaje się zbyt uproszczone, gdyż w szerszym sensie kultura religijna obejmuje wszystko to, co powstało w wyniku jakiegokolwiek kontaktu – zamierzonego lub niezamierzonego, bezpośredniego lub pośredniego – m.in. przez media, instytucje, grupy lub pojedyncze osoby z religią (Kropač, 2019, s. 248).

Po drugie, postmodernizm jest ściśle powiązany z wyczerpywaniem się atrakcyjności tradycji, która traci na znaczeniu zarówno w prywatnym życiu

wielu osób, jak i w przestrzeni publicznej. Jednocześnie jednak społeczeństwa posttradycyjne nie odrywają się od tradycji całkowicie. Zmienia się natomiast ich podejście i nastawienie do tradycji: nie zakłada konieczności poszukiwania powiązanego z nią czynnika prawdy, np. młodzi ludzie inspirowani się osobą papieża jako następcy św. Piotra, ale niekoniecznie utożsamiają się z jego nauczaniem w sprawach wiary i moralności (tamże).

Należy pamiętać, że spotkanie z religią dla wielu spośród dzisiejszych uczniów odbywa się raczej w kontekście szeroko rozumianej kultury religijnej niż w ramach jednej określonej religii (Kropač, 2021, s. 40). Przeciętny współczesny nastolatek ma kontakt nie tylko z obiektami sakralnymi, rytami, symbolami i znakami związanymi z własną religią, ale także, dzięki mediom i światu wirtualnemu, zdobywa doświadczenia, związane z innymi religiami. Również świat sportu i reklamy jest przepełniony symbolami religijnymi, muzyka może sprzyjać doświadczeniom ekstazy, a filmy, np. *Opowieści z Narnii*, *Władca Pierścieni* lub *Matrix*, dostarczają – często inspirowanych religią – odpowiedzi na pytania o sens życia, cierpienia i śmierci (Kropač, 2019, s. 249). W tak obszernym ujęciu różnorodność treści i powiązanych z nimi obrazów prowadzi niejednokrotnie „do inercji i bezsensu poszukiwań odpowiedzi na podstawowe pytania egzystencjalne” (Michalski, 2013, s. 203).

Argument historyczno-kulturowy nie zostaje w żaden sposób zniesiony przez argument kulturowo-religijny, lecz ingeruje w odmienne, postmodernistyczne rozumienie tradycji poprzez to, że religia nie zostaje ograniczona do jakiegś jednej określonej konfesji lub wyznania, lecz wskazuje na różne interakcje pomiędzy ogólnie rozumianą kulturą i religią (Kropač, 2019, s. 249). Szkoła musi więc właściwie reagować na sytuację zmienionych relacji pomiędzy kulturą i religią, a także często na nowe formy obecności religii w kulturze, dlatego nie może zrezygnować z edukacji religijnej. Lekcja religii nie tylko przygotowuje uczniów do podmiotowego, odpowiedzialnego i kompetentnego uczestnictwa w kulturze religijnej, ale również wyposaża ich w aparat narzędziowy, który pozwala młodym ludziom na rzeczywiste i społecznie akceptowalne rozróżnianie dobra i zła (König 2012, s. 109; Kropač, 2019, s. 249; 2021, s. 40).

#### 4. Argument antropologiczny

Religia to swego rodzaju „fenomen antropologiczny”, który wywiera wpływ na życie zarówno całych społeczeństw, jak i poszczególnych osób (Chałupniak, 2012, s. 167). Centrum argumentacji antropologicznej stanowi założenie, że stałym elementem życia każdego człowieka są różne doświadczenia, które niejako przerywają rutynę, związaną z ludzką codziennością, np. narodziny i śmierć, poczucie winy i przebaczenie, wojna i pokój, zagrożenie i bezpieczeństwo (Kropač, 2021, s. 40). W tym kontekście człowiek to *homo religiosus*, ponieważ każda osoba ma naturalne skłonności do bycia religijnym (Kropač, 2019, s. 250). Tę opinię potwierdzają współcześni badacze kognitywni sugerujący, że „religia oparta jest na wrodzonych mechanizmach poznawczych, które mają głębokie korzenie ewolucyjne” (Sztajer, 2010, s. 25).

Szkoła, której celem jest służba dobru człowieka i nieustanne zabezpieczanie jego podstawowych praw, musi również odpowiedzialnie troszczyć się o rozwój religijny uczniów. Chodzi tu nie tylko o nauczanie, a więc przekaz treści o charakterze religijnym, ale także o umożliwienie dzieciom i młodzieży osobistego przeżywania wartości religijnych (Chałupniak, 2012, s. 166–167). Nie można pozwolić, żeby edukacja szkolna pozbawiona została poszukiwania odpowiedzi na „wielkie pytania”, związane z ludzkim życiem. Zarówno codzienność, jak i sytuacje, które ją przerywają (np. śmierć kogoś bliskiego), nie są przecież nieistotnymi tematami lub pozostałościami minionej epoki, lecz nieodzownymi elementami, przynależącymi całkowicie i bez reszty do bycia człowiekiem. Edukacja religijna w tym sensie może pomóc uczniom i uczennicom w formowaniu kompetencji interpretacyjnych wobec zjawisk zachodzących w świecie i ubogacić tę umiejętność o aspekt postrzegania rzeczywistości z perspektywy religii. Rozwój takich kompetencji może stanowić wartość także dla osób niewierzących, ponieważ otwiera przed nimi nowe perspektywy poznawczo-interpretacyjne (Kropač, 2019, s. 253).

#### 5. Argument krytycznej oceny społeczeństwa i ideologii

Jednym z istotnych zadań chrześcijaństwa jest: „aby czasom swoim stawiać wyzwania, nawet jeśli te wyzwania będą niewygodne dla otaczającego [...] świata” (Chrostowski, 2017, s. 59). W tym sensie religia, w swojej złożonej

istocie i relacji do społeczeństwa, ale także ciągle na nowo rodzących się ideologii, jest i zawsze pozostanie krytyczna, a nawet niekiedy dysfunkcyjna (Herbst, 2019, s. 86–97; Kropač, 2021, s. 41). Jej zadaniem jest zwracanie uwagi na nadużycia w obrębie władzy, postępu naukowego lub społecznego itp., ale także nieustanna obrona i stawanie po stronie najsłabszych, dyskryminowanych i pokrzywdzonych. W odniesieniu do procesu edukacji i wychowania jej obowiązkiem jest również niejako czuwanie nad tym, w jaki sposób kształtuje się uczniów w szkole, a więc czy sprzyja się integralnemu rozwojowi człowieka, czy też czyni się z niego obiekt procesów edukacyjnych, przybierających charakter ideologizacji (Kropač, 2021, s. 41).

Co więcej, w czasach postmodernizmu edukacja religijna musi być wyczulona i szczególnie krytyczna w obrębie dwóch następujących aspektów (Kropač, 2019, s. 255–256).

Po pierwsze, krytyka skróconej i podległej ekonomicznym dyrektywom koncepcji edukacji, w której chodzi przede wszystkim o to, że chrześcijaństwo musi czuwać nad tym:

- jakim celom służą wprowadzane standardy edukacyjne – ogólnie pojętemu dobru dzieci i młodzieży w ramach pracy pedagogiczno-dydaktycznej czy polityczno-edukacyjnemu kształtowaniu profilów wydajności osobistej o ekonomicznej proveniencji? (tamże);
- w jaki sposób i w jakiej formie dokonuje się pomiaru osiągnięć edukacyjnych uczniów oraz czy zakładają one poszanowanie osobistej godności dzieci i młodzieży, a także czy rzeczywiście sprzyjają ich osobistemu i społecznemu rozwojowi (tamże);
- czy szkoła, w ramach bogatej oferty pozalekcyjnej (np. praktyki zawodowe, kursy językowe, wycieczki do muzeum, kin, teatrów, opery), oferuje także możliwości wolontariatu i zaangażowania społecznego, rozwijające u uczniów poczucie odpowiedzialności, empatię, tolerancję, szacunek itd. (tamże).

Po drugie, krytyka iluzorycznych koncepcji człowieka i społeczeństwa, która czerpie swoją siłę z tego, że:

- chrześcijaństwo postrzega każdego człowieka jako osobę o niezbywalnej godności (Łobacz, 2019, s. 51), która ma nieograniczone możliwości posługiwania się własnym potencjałem intelektualnym, emocjonalnym i poznawczym itd., przy jednoczesnym założeniu, że każda istota ludzka może i ma prawo zbłądzić (Kropač, 2019, s. 255);



- chrześcijaństwo z jednej strony docenia osiągnięcia społeczne, polityczne czy związane z naukami przyrodniczymi, a z drugiej (korzystając ze świadomości ludzkiej niedoskonałości) wie, że zderzają się w nich również różne pozytywy i negatywy. W tym sensie musi ono zwracać uwagę na miejsca, które „krwawią” ze względu na nieludzkie, niesprawiedliwe i niesolidarne postępowanie (tamże);
- chrześcijaństwo podziwia możliwości ludzkiego ducha i intelektu, ale jednocześnie ostrzega przed źle rozumianym postępem cywilizacyjnym, który próbuje wyeliminować świadomość możliwych zagrożeń (tamże).

## 6. Argument funkcjonalny

W dzisiejszych społeczeństwach funkcjonalność, a przede wszystkim funkcjonalna racjonalność wydają się strukturalną zasadą wszelkiego działania. W związku z tym zyskuje na znaczeniu także argument funkcjonalny, przemawiający za edukacją religijną. Jego podstawowym celem jest wskazanie ludziom niewierzącym lub obojętnym religijnie, że religia przynosi osobiste i społeczne korzyści (Kropač, 2021, s. 41), takie jak np. kapitał społeczny lub osobista rezyliencja (Pargament i Cummings, 2010; Putnam i Campbell, 2012; Surzykiewicz, 2015), a co za tym idzie – także edukacja religijna odgrywa pozytywną rolę w proponowaniu powiązanych z tym treści i postaw. Poza tym lekcja religii formuje dzieci i młodzież w zakresie etycznym i moralnym, co ma szczególne znaczenie w postmodernistycznej nieograniczonej eksploatacji w ramach badań bionaukowych. Religia może zapłacić wysoką cenę za obronę konserwatywnego podejścia do niezbywalności życia ludzkiego lub ochrony stworzenia, więc państwo (nawet zupełnie neutralne światopoglądowo) musi się troszczyć o to, aby ten prospołeczny zasób nie został wyeliminowany lub sprowadzony do roli edukacyjnie nieistotnego czynnika (Kropač, 2021, s. 41).

## 7. Argument pedagogiczno-dydaktycznej orientacji lekcji religii

Należy pamiętać, że lekcja religii nie jest oderwana od rzeczywistości edukacyjnej i ma w tym sensie silną orientację pedagogiczno-dydaktyczną. Taki stan rzeczy wynika z tego, że edukacja i wychowanie religijne mają szczególne znaczenie dla całego systemu oświaty i wychowania ogólnego, ponieważ lekcja religii:

dzięki możliwościom ukazywania najgłębszego i ostatecznego (religijnego) sensu i znaczenia odkrywanej i poznawanej przez wychowanka rzeczywistości, posiada szerszy zakres oraz bogatsze możliwości motywacyjne, zaś podstawowy cel wychowania religijnego i wychowania w ogóle jest taki sam – inspiracja i wspomaganie osoby w stawaniu się człowiekiem (Marek, 1991, s. 81).

Zdaniem Dietricha Bennera religia odgrywa taką samą rolę w stawaniu się człowiekiem i zarazem funkcjonowaniu całych społeczeństw jak polityka, etyka, praca, pedagogika i sztuka. Wszystkie wymienione obszary realizowania życia ludzkiego są równe i istotne dla edukacji. Religia nie może zostać pominięta w edukacji, ponieważ wnosi do życia ludzkiego różne możliwości, doświadczenia i działania, które dzięki ich własnej logice są często użyteczne dla jednostki i społeczeństwa wówczas, gdy pozostałe obszary życia ludzkiego osiągają w wyraźny sposób swoje granice (Benner, 2014, s. 35). Jürgen Baumert oraz Ulrich Kropač podkreślają natomiast, że religia wnosi ze sobą do środowiska szkolnego określoną racjonalność, zawierającą w sobie czynnik estetyczno-ekspresywny, normatywno-oceniający, poznawczy i konstytutywny (Baumert, 2002, s. 107; Kropač, 2019, s. 253–254). Każdy z nich daje edukacji niepowtarzalne możliwości wyjaśniania i rozumienia świata, które nie mogą być zastąpione jakimś bliżej nieokreślonym substytutem, gdyż budują podstawowy kanon wiedzy, pozwalający uczniom na orientację w świecie i społeczeństwie (tamże). W tym sensie trzeba mieć na uwadze, że:

- idea „ogólnej edukacji” czy też „ogólnego kształcenia” w szkole bez edukacji religijnej jest niemożliwa, ponieważ wyklucza jeden z ważnych elementów życia indywidualnego i społecznego, jakim jest religia. Konieczne jest zatem wprowadzenie w ramach edukacji ogólnej zajęć edukacyjnych, w czasie których uczniowie zostaną zapoznani z postrzeganiem i rozumieniem świata z perspektywy religii (Kropač, 2019, s. 254);

- żadna forma racjonalności – czy to świeckiej, czy religijnej – nie jest w stanie umożliwić rozumienia złożonej rzeczywistości jako całości, stałaby się bowiem wówczas ideologią, dlatego konieczna jest współpraca i wzajemne przenikanie się w edukacji wszystkich jej form (tamże);
- postrzeganie i rozumienie świata z perspektywy religii nie jest nielogiczne i pozbawione rozumu, lecz realizuje się dzięki własnej logice, która jest racjonalna nawet wtedy, gdy posługuje się innymi „narzędziami” niż nauki empiryczne (tamże).

Centrum argumentu pedagogiczno-dydaktycznej orientacji lekcji religii stanowi zatem założenie, że edukacja religijna to integralny komponent całego procesu szkolnego kształcenia i wychowania. W tym sensie lekcja religii nie jest jakimś „niepotrzebnym”, „uprzywilejowanym” lub „luksusowym dodatkiem” do wychowania ogólnego, lecz jego nieodzowną częścią, gdyż edukacja i wychowanie muszą obejmować całego człowieka – z jego ciałem, rozumem, wolą, emocjami, ale także z jego duchowością oraz religijnością (Chałupniak, 2012, s. 174).

## 8. Podsumowanie

Jak słusznie zauważa Radosław Chałupniak:

obecność lekcji religii w szkole należy do tak zwanych „tematów drażliwych” [...], wywołujących wiele emocji, chętnie podejmowanych i nagłaśnianych w mediach, zwłaszcza w gorących sporach przedwyborczych. W te żywe dyskusje włączają się zarówno pedagodzy, jak i teolodzy, specjaliści od socjologii czy psychologii, rodzice, nauczyciele i sami uczniowie. Jest to nie tylko problem religijny, ale także społeczny, a nawet polityczny (tamże, s. 177).

Nie można jednak zapominać, że zasięg i intensywność dyskusji wokół edukacji religijnej mają także pozytywne oddziaływanie, które przejawia się chociażby w rozbudowywaniu już istniejących i poszukiwaniu nowych argumentów, przemawiających za jej stałym miejscem w szkolnych planach i programach nauczania oraz wychowania. Co więcej, w obliczu licznych przemian o charakterze społeczno-kulturowym, które zachodzą nie tylko w Polsce, ale także w całej Europie, należy podjąć przede wszystkim działania na rzecz

otwartego dialogu ze wszystkimi, którzy prezentują antagonistyczną postawę wobec obecności religii w szkole. Nie chodzi tu o usilne „przecignięcie” ich na swoją stronę, ale o rzeczową dyskusję, która pomogłaby przewycięzać narosłe przez lata stereotypy, uprzedzenia lub fałszywe wyobrażenia. Po stronie chrześcijan ważne jest pogłębienie wiedzy o tym, że za obecnością lekcji religii w szkole przemawia szereg argumentów nieteologicznych, które warto ponownie i precyzyjnie przywołać:

- Argument historyczno-kulturowy – oscyluje wokół siły kulturotwórczej chrześcijaństwa i ogólnie rozumianej religii, a także wskazuje na cel edukacji ogólnej, którym jest obiektywne zapoznanie dzieci i młodzieży z korzeniami współczesności;
- Argument kulturowo-religijny – nie pozwala ograniczyć religii do jakiejś jednej określonej konfesji lub wyznania, lecz wskazuje na różne interakcje pomiędzy ogólnie rozumianą kulturą i religią we współczesnym społeczeństwie postmodernistycznym, a także konstytuuje potrzebę właściwego reagowania, w ramach edukacji szkolnej, na sytuację zmienionych relacji pomiędzy kulturą i religią oraz często nowych form obecności religii w kulturze;
- Argument antropologiczny – umacnia rozumienie religii jako swego rodzaju „fenomenu antropologicznego” oraz człowieka jako *homo religiosus*, który ma naturalne skłonności do bycia religijnym, a także wskazuje na szkołę jako środowisko służące dobru człowieka, które powinno nieustannie zabezpieczać jego podstawowe prawa, w tym również rozwój religijny;
- Argument krytycznej oceny społeczeństwa i ideologii – akcentuje fakt, że religia w swojej złożonej istocie i relacji do społeczeństwa oraz ciągle na nowo rodzących się ideologii jest i zawsze pozostanie krytyczna, a także – że w odniesieniu do procesu edukacji i wychowania jej obowiązkiem jest niejako czuwanie nad tym, w jaki sposób kształtuje się uczniów w szkole (np. czy edukacja sprzyja integralnemu rozwojowi człowieka, czy też czyni się z niego obiekt ideologizacji);
- Argument funkcjonalny – zakłada, że religia przynosi osobiste i społeczne korzyści, takie jak np. kapitał społeczny lub osobista rezyliencja, oraz formuje dzieci i młodzież w zakresie etycznym i moralnym, a co za tym idzie – odgrywa w ramach ogólnej edukacji pozytywną rolę, która pomaga w propagowaniu proлюдzkich i prospołecznych treści i postaw;

- Argument pedagogiczno-dydaktycznej orientacji lekcji religii – koncentruje się na twierdzeniu, że religia wnosi ze sobą do życia indywidualnego i społecznego uczniów, a także do środowiska szkolnego określoną racjonalność, która zawiera w sobie czynnik estetyczno-ekspresywny, normatywno-oceniający, poznawczy i konstytutywny.

W nawiązaniu do powyższych argumentów czymś cennym byłoby również podjęcie działań, mających na celu wypracowanie wspólnego stanowiska na poziomie krajowym (np. w ramach oficjalnej deklaracji Kościołów i innych związków wyznaniowych na rzecz nauczania religii w polskich szkołach), które ukazywałoby pozytywną wartość, jaką wnosi religia do systemu nauczania i wychowania, ale także w obiektywny sposób zwracałoby uwagę na społeczne lęki i możliwe zagrożenia, jak m.in. zbytni formalizm w podejściu do wiary lub zagrożenie indoktrynacją religijną.

Ostatecznie w otaczającej nas rzeczywistości ważne jest także kształtowanie indywidualnej i społecznej świadomości, że religia jest i pozostanie – wbrew wszelkim trendom sekularyzacyjnym i postmodernistycznym prądom myślowym – częścią kultury i integralną częścią życia wielu ludzi. W rzeczy samej takie założenie nie uprawnia do przypisania lekcji religii dominującej i nadrzędnej roli w systemie oświaty, czego też nikt nie oczekuje. Z drugiej strony jednak, nawet w państwach zupełnie neutralnych światopoglądowo, nie pozwala ono sprowadzić nauczania religii do roli nieistotnego dodatku w ramach szkolnej edukacji, a także wyraźnie ogranicza możliwości jej marginalizacji lub zwykłej eliminacji.

## Bibliografia

- Bagrowicz, J. (2005). Edukacja religijna w społeczeństwie ponowoczesnym. *Soter*, 44(16), 117–132.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. W: N. Kilius, J. Kluge i L. Reisch (red.), *Die Zukunft der Bildung* (s. 100–150). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Benner, D. (2014). *Bildung und Religion. Nur einem bildsamem Wesen kann ein Gott sich offenbaren*. Paderborn: Schöningh.
- Butler, Ch. (2002). *Postmodernism. A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

- Chałupniak, R. (2007). Potrzeba i uzasadnienie wychowania religijnego w podstawowych środowiskach wychowawczych (rodzina, parafia, szkoła, media). *Katecheta*, 2, 3–13.
- Chałupniak, R. (2012). Katecheza w szkole czy poza szkołą? *Paedagogia Christiana*, 29(1), 163–178.
- Chrostowski, M. (2017). O kryzysie chrześcijaństwa w pismach Leszka Kołakowskiego. *Studia Teologiczne. Białystok, Drohiczyn, Łomża*, 35, 47–60.
- Chrostowski, M. (2018). O fenomenie Jana Pawła II w pismach Leszka. W: K. Pujer (red.), *Humanistyka i nauki społeczne. Doświadczenia – konteksty – wyzwania*, t. 4 (s. 131–138). Wrocław: Exante.
- Chrostowski, M. (2020). Edukacja religijna w Polsce: czas na zmianę? *Łódzkie Studia Teologiczne*, 29(3), 39–52.
- Chrostowski, M. (2021a). 'Plurality-Empathetic' Christians: Rethinking Religious Education in Poland. *Paedagogia Christiana*, 47(1), 251–275.
- Chrostowski, M. (2021b). *Schulpastoral für alle! Religionspädagogische und pastorale Impulse deutscher Schulpastoral für ein schulpastorales Modell in Polen (am Beispiel der Diözese Łomża)*. Berlin: LIT Verlag.
- Czachorowski, K. (2015). Między sekularyzacją i desekularyzacją – przemiany współczesnej religijności w ujęciu Janusza Mariańskiego. *Roczniki Nauk Społecznych*, 43(2), 105–117.
- Głowacki, A. (2019). Religijność młodzieży i uczestnictwo w lekcjach religii w szkołach. W: M. Grabowska i M. Gwiazda (red.), *Młodzież 2018* (s. 153–166). Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej.
- Heland-Kurzak, K. (2016). Religious Structure of Child Education Policy in Germany, Poland and UK. *International Journal of Information and Education Technology*, 12(6), 940–944.
- Herbst, J. H. (2019). Ideologiekritik und Religionsunterricht. Zum unabgegoltenen Potenzial des ideologiekritischen Arguments für den konfessionellen Religionsunterricht. *Religionspädagogische Beiträge*, 79, 86–97.
- König, K. (2012). Mehr Religion. Die Bedeutung der Religionskultur für den Religionsunterricht. W: U. Kropač i G. Langenhorst (red.), *Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfaches Religion* (s. 98–112). Babenhausen: LUSA.
- Krawczyk, R. (2018). Chrześcijańskie korzenie kultury europejskiej. *Studia Redemptorystowskie*, 16, 303–314.
- Kropač, U. (2012). Religion und Rationalität. Eine ungewöhnliche Allianz im religionspädagogischen Legitimationskurs. W: U. Kropač i G. Langenhorst (red.),

*Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen* (s. 66–83). Babenhausen: LUSA.

- Kropač, U. (2019). *Religion – Religiosität – Religionskultur: Ein Grundriss Religiöser Bildung in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kropač, U. (2021). *Begründungen religiöser Bildung an der Schule*. W: U. Kropač i U. Riegel (red.), *Handbuch Religionsdidaktik* (s. 37–43). Stuttgart: Kohlhammer.
- Łobacz, M. (2019). Istota wychowania integralnego w osobowym rozwoju człowieka. *Roczniki Pedagogiczne*, 47, 51–62.
- Marek, Z. (1991). Wychowanie religijne i rozwój człowieczeństwa. W: Z. Marek (red.), *W służbie człowiekowi. Studium duszpastersko-katechetyczne* (s. 79–88). Kraków: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy.
- Mariański, J. (2001). Sekularyzacja jako fakt społeczny. *Studia Płockie*, 29, 185–200.
- Mariański, J. (2011). Tendencje rozwojowe w polskim katolicyzmie – diagnoza i prognoza. *Teologia Praktyczna*, 12, 7–24.
- Mariański, J. (2017). Kościół katolicki w Polsce w procesie przemian. *Sociologia a społeczność*, 2(1), 19–36.
- Mendl, H. (2017). Religionsunterricht – unverzichtbar für alle, die ihn (nicht) besuchen. Den Blick und das Fach mutig weiten. *Katechetische Blätter – Zeitschrift für religiöses Lernen in Schule und Gemeinde*, 142, 306–310.
- Michalski, J. (2013). W kierunku nowego modelu współczesnej edukacji religijnej. *Paedagogia Christiana*, 31(1), 199–201.
- Milerski, B. (2021). Konfessionslosigkeit als Herausforderung für den religionspädagogischen Diskurs in Polen. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 20(1), 83–93.
- Panuś, T. (2009). 10 razy „tak”, czyli próba bilansu 20 lat nauczania religii w polskiej szkole. *Katecheta*, 9, 43–47.
- Panuś, T. (2010). „Dar i zadanie” – czyli próba bilansu 20 lat nauczania religii w szkole. W: J. Kotowski i S. Dziekoński (red.), *Dwadzieścia lat katechezy w szkole* (s. 73–81). Warszawa–Łomża: Wydawnictwo UKSW.
- Pargament, K. I. i Cummings, J. (2010). Anchored by Faith: Religion as a Resilience Factor. W: J. W. Reich, A. J. Zautra i J. S. Hall (red.), *Handbook of Adult Resilience* (s. 193–212). New York–London: Guilford Press.
- Putnam, R. D., Campbell, D. E. (2012). *American grace: How religion divides and unites us*. New York: Simon & Schuster Paperbacks.
- Ratzinger, J. (2001). *Czas przemian w Europie. Miejsce Kościoła i świata*. Kraków: Wydawnictwo M.

- Ratzinger, J. (2005). *Europa. Jej podwaliny dziś i jutro*. Kielce: Jedność.
- Surzykiewicz, J. (2015). Religia, religijność i duchowość jako zasoby osobowe i kapitał społeczny w pedagogice społecznej/pracy socjalnej. *Pedagogika Społeczna*, 55(1), 23–71.
- Sztajer, A. (2010). Idea homo religiosus a współczesne przemiany religijności. *Przegląd Religioznawczy*, 236(2), 17–26.