

**UNIWERSYTET KARDYNAŁA STEFANA WYSZYŃSKIEGO
W WARSZAWIE**

WYDZIAŁ SPOŁECZNO-EKONOMICZNY

Karolina Dłuska

**LEGITYMIZACJA NAUKI RELIGII
W SZKOLE PUBLICZNEJ
W III RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ**

Praca doktorska

napisana na kierunku Nauki o polityce i administracji

pod kierunkiem

prof. dr hab. Anieli Dylus

WARSZAWA 2023

Stopień legitymizacji posiadanej przez systemy polityczne zależy w dużej mierze od sposobu, w jaki rozwiązano sprawy kluczowe, które przez wiele lat dzieliły społeczeństwo.

S.M. Lipset

Spis treści

Wykaz skrótów	5
WSTĘP.....	6
ROZDZIAŁ 1 Nauka religii w sferze publicznej. Obecność i legitymizacja	16
1.1. Geneza, ramy i znaczenie sfery publicznej	17
1.2. Państwo i Kościół jako aktorzy sfery publicznej – modele relacji.....	31
1.3. Nauka religii w szkole publicznej w III Rzeczypospolitej Polskiej.....	47
1.3.1. Nauka religii jako „instytucja pochodna” relacji państwo–Kościół	47
1.3.2. Nauka religii jako element systemu nauczania i wychowania.....	51
1.4. Koncepcja legitymizacji nauki religii w szkole publicznej w III Rzeczypospolitej Polskiej.....	57
1.4.1. Poparcie, uzasadnienie, legitymacja a legitymizacja – ujęcie definicyjne.....	58
1.4.2. Założenia, teorie i strategie legitymizacji – ujęcie koncepcyjne.....	62
1.5. Kierunki dyskusji naukowych na temat koncepcji legitymizacji nauki religii w szkole publicznej w III Rzeczypospolitej Polskiej.....	71
ROZDZIAŁ 2 Legitymizowanie nauki religii w szkole publicznej w Polsce w wymiarze ideowo-historyczno-kulturowym.....	82
2.1. Ideowe podstawy nauczania i wychowania chrześcijańskiego	83
2.2. Periodyzacja nauki religii w Polsce	97
2.2.1. Początki i rozwój szkolnego nauczania religii przed 1918 rokiem.....	98
2.2.2. Nauczanie religii w szkołach w II Rzeczypospolitej Polskiej (1918–1945)	104
2.2.3. Lekcje religii w okresie Rzeczypospolitej Polskiej oraz Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej.....	118
2.2.4 „Powrót” nauczania religii do szkół – nauczanie religii po 1990 roku	134
2.3. Kulturowe znaczenie religii i jej nauki.....	146
ROZDZIAŁ 3 Legitymizowanie nauki religii w szkole publicznej w III Rzeczypospolitej Polskiej w wymiarze prawnym i instytucjonalnym	154
3.1. Znaczenie modelu relacji państwo–Kościół dla legitymizowania nauki religii w szkole.....	155
3.2. Prawne gwarancje obecności nauki religii w edukacji publicznej – kształtowanie statusu prawnego tego przedmiotu	163
3.2.1. Uniwersalne gwarancje.....	164
3.2.2. Europejskie gwarancje.....	175
3.2.3. Krajowe gwarancje	184

3.3. Instytucje państwa, Kościoła i szkoły w procesie legitymizowania nauki religii ..	211
3.3.1. Zadania i odpowiedzialność instytucji państwa.....	212
3.3.2. Zadania i odpowiedzialność instytucji Kościoła	216
3.3.3. Zadania i odpowiedzialność instytucji szkoły	222
ROZDZIAŁ 4 Legitymizowanie nauki religii w szkole publicznej w III Rzeczypospolitej Polskiej w wymiarze społecznym.....	227
4.1. Umocowanie instytucji nauki religii w misji edukacyjnej państwa i Kościoła wobec społeczeństwa	229
4.2. Cele i zadania nauki religii w szkole oraz ich znaczenie dla społeczeństwa, państwa i Kościoła	235
4.2.1. Nauka religii a nauczanie.....	236
4.2.2. Nauka religii a proces wychowawczy	239
4.2.3. Nauka religii a ewangelizacja	244
4.3. Społeczeństwo jako podmiot legitymizujący naukę religii w szkołach publicznych	250
ZAKOŃCZENIE.....	266
BIBLIOGRAFIA.....	274

Wykaz skrótów

KC PZPR – Komitet Centralny Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej

KEN – Komisja Edukacji Narodowej

KEP – Komisja Episkopatu Polski

KPK – Kodeks Prawa Kanonicznego

MEiN – Ministerstwo Edukacji i Nauki

MEN – Ministerstwo Edukacji Narodowej

MWRiOP – Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego

ONZ – Organizacja Narodów Zjednoczonych

PPS – Polska Partia Socjalistyczna

PRL – Polska Rzeczpospolita Ludowa

RP – Rzeczpospolita

TRJN – Tymczasowy Rząd Jedności Narodowej

UE – Unia Europejska

UNESCO – Organizacja Narodów Zjednoczonych ds. Oświaty, Nauki i Kultury

ZSRR – Związek Socjalistycznych Republik Radzieckich

III RP – III Rzeczpospolita Polska

WSTĘP

Tematyka relacji między państwem a Kościołem oraz związane z tym pytanie o miejsce religii i Kościoła w życiu publicznym towarzyszą człowiekowi od dawna, pozostając wciąż aktualne. To pytania nadal otwarte we współczesnych dyskusjach. Mówiąc o stosunkach między państwem a Kościołem nie mówimy o czymś ściśle teoretycznym, lecz o tym, co nas, jako obywateli państwa i jednocześnie wiernych Kościoła, dotyczy. Wśród kwestii będących pochodną relacji państwo–Kościół, które do dziś pozostają sporne oraz o których ostatecznym rozwiązaniu nie można mówić, jest m.in. nauka religii w szkole publicznej. Na przestrzeni lat żaden inny szkolny przedmiot nie budził tak wielu kontrowersji. Okres ponad trzydziestu lat, który mija od powrotu lekcji religii (katolickiej) do publicznych szkół w Polsce inspiruje wystarczająco, jak się wydaje, do podjęcia bardziej pogłębionej refleksji nad tą kwestią.

Nauka religii w szkole publicznej swoje uzasadnienie i uregulowanie, tj. swoją legitymizację, wynosi z ukształtowanego po 1989 roku i współcześnie obowiązującego modelu relacji między państwem a Kościołem – modelu tzw. skoordynowanej separacji – opartej na zasadach autonomii i niezależności oraz współpracy obu podmiotów na rzecz człowieka, na rzecz dobra wspólnego. Model ten ma swoje uzasadnienie zarówno ideowo-historyczno-kulturowe, prawnoinstytucjonalne, jak i pragmatyczne. Nauka religii związana jest także z prawami człowieka – z prawem do wolności religijnej, którą powinno zapewnić państwo. Każdy człowiek ma prawo do nauki, do edukacji, która pozwala mu rozwijać się i szukać odpowiedzi na pojawiające się w jego życiu kwestie i problemy. Z drugiej zaś strony nasuwa się w tym miejscu pytanie, czy owa obecność religii w szkole nie narusza świeckiego i neutralnego światopoglądowo charakteru szkoły i państwa? W dyskusjach prowadzonych obecnie na temat lekcji religii w szkołach publicznych, które z dnia na dzień stają się coraz głośniejsze, podnoszone są liczne zarzuty w tej sprawie – zarzuty dotyczące rzekomego podważania przez stronę kościelną świeckości szkoły, a również świeckości państwa polskiego. W konsekwencji pojawiają się nowe próby osłabienia pozycji nauki religii w szkole oraz związane z tym zorganizowane inicjatywy oddolne (np. obywatelski projekt dotyczący zniesienia finansowania religii z budżetu państwa) mające na celu zmianę dotychczasowych regulacji w tej kwestii, a w konsekwencji doprowadzenie do zmarginalizowania nauki religii w szkole. Gdzie zatem leży granica takich inicjatyw? Czy wypracowany w Ustawie o stosunku Państwa do Kościoła Katolickiego

z 1989 roku, a następnie w Konkordacie między Stolicą Apostolską a Rzeczpospolitą Polską z 1993 roku, jak i w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 roku, pewien kompromis w tej sprawie oraz szczegółowy podział kompetencji państwa i Kościoła w tzw. kwestiach wspólnych odnośnie do nauki religii ustalony w Ustawie o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku i rozporządzeniach Ministra Edukacji Narodowej – w obliczu zachodzących współcześnie zmian i postępującego na świecie i w Europie procesu sekularyzacji nie mają już racji bytu? Jakie są przyczyny pojawiającego się współcześnie dążenia do zmian w tej kwestii, jak również w ukształtowanym modelu relacji państwo–Kościół?

Temat relacji między państwem a Kościołem oraz kwestii bezpośrednio odnoszących się do nich w ostatnich latach jest dość często podejmowany i staje się jednocześnie coraz bardziej popularny w badaniach z zakresu nauk społecznych, w tym również nauk o polityce, a od niedawna rozszerzonej ich formuły, tj. nauk o polityce i administracji. Podjęcie jakichkolwiek rozważań i badań nt. relacji państwo–Kościół, w tym zwłaszcza w odniesieniu do kwestii nauki religii w szkole publicznej jest niemałym wyzwaniem. Państwo i Kościół to dwie różne instytucje, posiadające odmienne cele i zadania, a także różne sposoby funkcjonowania, działające jednak na wspólnym obszarze. Powstały dotąd liczne prace na temat relacji między państwem a Kościołem. Z uwagi na temat niniejszej rozprawy doktorskiej, należy wyróżnić przede wszystkim te w sposób bezpośredni odnoszące się do kwestii, za które odpowiedzialne jest i państwo, i Kościół, a będące jednocześnie kwestiami spornymi i do dziś dyskutowanymi, m.in. rozprawę habilitacyjną Tadeusza Kamińskiego pt.: *Caritas i polityka. Podmioty wyznaniowe w systemie pomocy społecznej*¹ oraz rozprawę doktorską Ireneusza Birusia pt.: *Ordynariat Polowy w ustroju III Rzeczypospolitej Polskiej*². Wśród coraz bogatszej literatury dotyczącej relacji państwo–Kościół i kwestii z tymi relacjami związanych brakuje jednak dzieła kompleksowo przedstawiającego to, jak te relacje wyglądają w odniesieniu do kwestii nauczania religii w szkole publicznej, zarówno na przestrzeni lat, jak i współcześnie oraz tego, jakie jest jej uzasadnienie, jaka jest jej legitymizacja. Nie oznacza to jednocześnie, że brak jest prac, które dotyczą tego tematu, ponieważ w literaturze przedmiotu można odnaleźć szereg nawiązań, m.in. do historycznych zmian i prawnych regulacji owej kwestii, a także jej założeń programowych

¹ Por. T. Kamiński, *Caritas i polityka. Podmioty wyznaniowe w systemie pomocy społecznej*, Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Warszawa 2012.

² Por. I. Birus, *Ordynariat Polowy w ustroju III Rzeczypospolitej Polskiej*, rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem ks. prof. dr. hab. Helmuta Jurosa i obroniona w 2015 r. na Wydziale Nauk Historycznych i Społecznych UKSW w Warszawie, maszynopis.

i funkcji, jakie pełni w systemie edukacji, co niewątpliwie będzie bardzo przydatne z punktu widzenia tematu niniejszej pracy.

W obszarze podjętego tematu na szczególną uwagę zasługują prace, w których autorzy przedstawiają bilans obecności nauki religii w szkole publicznej, tj. publikacja pod redakcją Jarosława Kotowskiego i Stanisława Dziekońskiego *Dwadzieścia lat katechezy w szkole*³. Książka ta jest zbiorem artykułów będących pogłębioną refleksją nt. obecności lekcji religii w szkole. Autorzy opisują historię, podejmują próbę oceny teraźniejszości lekcji religii oraz wskazują na wyzwania, jakie towarzyszyć będą nauce religii w przyszłości. Spojrzenie z perspektywy dwudziestu lat nauczania religii w szkole przedstawia również Kazimierz Misiaszek w książce *Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole polskiej. Próba oceny*⁴. Autor, chcąc wskazać na uwarunkowania nauki religii w Polsce, a także jej cele i zadania, swoją analizę rozpoczyna od przedstawienia statusu lekcji religii w szkołach publicznych w innych krajach. Duża część dostępnej literatury w tym obszarze tematycznym opisuje koncepcje nauczania religii w szkole, ale w innych państwach, m.in. w Niemczech i USA. Na uwagę zasługują tutaj dwie pozycje: Radosława Chałupniaka *Między katechezą a religioznawstwem. Nauczanie religii katolickiej w szkole publicznej w Niemczech w latach 1945–2000*⁵, w której bardzo szczegółowo została przedstawiona geneza, uwarunkowania oraz organizacja szkolnego nauczania religii i zmian jego koncepcji w Niemczech, a także książka Tadeusza Jacka Zielińskiego *Państwo wobec religii w szkole publicznej według orzecznictwa Sądu Najwyższego USA*⁶, gdzie autor analizuje orzecznictwo Sądu Najwyższego USA, które zasadę rozdziału państwa od Kościoła stanowczo odnosi do szkoły publicznej i nauczania w niej religii. Pomocnymi pozycjami są również dzieła, które bezpośrednio odnoszą się do koncepcji nauki religii w polskich szkołach publicznych, zwłaszcza praca zbiorowa napisana pod redakcją Józefa Krukowskiego *Nauczanie religii w szkole w państwie demokratycznym*⁷. Redaktor tej pozycji, charakteryzując stanowisko Kościoła katolickiego w relacji do państwa w sprawie nauczania religii w szkole, szczegółowo określa zadania, jakie w tej kwestii pełni państwo, a jakie Kościół oraz – co istotne – jakie zadanie pełni szkoła. Innym dziełem odnoszącym się do

³ Por. J. Kotowski, S. Dziekoński (red.), *Dwadzieścia lat katechezy w szkole*, Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Warszawa–Łomża 2010.

⁴ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole polskiej. Próba oceny*, Wyd. Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego, Warszawa 2010.

⁵ Por. R. Chałupniak, *Między katechezą a religioznawstwem. Nauczanie religii katolickiej w szkole publicznej w Niemczech w latach 1945–2000*, Wyd. Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005.

⁶ Por. T.J. Zieliński, *Państwo wobec religii w szkole publicznej według orzecznictwa Sądu Najwyższego USA*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2008.

⁷ Por. J. Krukowski (red.), *Nauczanie religii w szkole w państwie demokratycznym*, Wyd. Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1991.

tematu obecności nauki religii w szkole jest książka Jana Szpeta *Przyszłość lekcji religii w polskiej szkole*⁸. Duchowny, pisząc o pewnych uwarunkowaniach skuteczności nauki religii w polskiej szkole, wskazuje na to, iż lekcja religii, którą uważa za specyficzną formę katechezy, z uwagi m.in. na zadania i rolę, jaką odgrywała i do dziś odgrywa sama religia w życiu człowieka, jest ważnym elementem składowym całego systemu edukacji. Autorzy przywołanych tu dzieł podchodzą do zagadnienia nauki religii w szkole publicznej z perspektywy głównie teologicznej (pastoralnej i katechetycznej), historycznej oraz prawnej (prawa kanonicznego i państwowego). W swoich rozważaniach prezentują uzasadnienie dla obecności nauki religii w szkole publicznej, jednak nie podejmują oni analizy tego uzasadnienia kompleksowo – tj. jednocześnie od strony ideowo-historyczno-kulturowej, prawno-instytucjonalnej oraz pragmatycznej (społecznej) – co też łącznie składa się na pełną, można rzec, jej legitymizację w ustroju państwa polskiego. W związku z brakiem takiego dzieła, zasadne jest podjęcie rozważań nad zagadnieniem nauki religii w szkole publicznej z perspektywy politologicznej, tj. od strony jej legitymizacji w systemie ustrojowym państwa demokratycznego, jakim jest III Rzeczpospolita Polska.

Przyjrzenie się temu, jak zmieniały się relacje państwo–Kościół, i jak te zmiany odnosiły się do legitymizacji nauki religii w szkole oraz jak sama obecność lekcji religii w szkole oddziaływała na państwo i Kościół, a jak na społeczeństwo obywatelskie, a przy tym wskazanie również na przyczyny dokonujących się zmian w wymienionych obszarach jest niezwykle interesujące, m.in. ze względu na możliwość dokładniejszego przyjrzenia się wzajemnym relacjom między dwiema instytucjami działającymi na tym samym terenie i wśród tych samych odbiorców, jednak z różnymi kompetencjami, tj. między państwem a Kościołem.

Mając na uwadze politologiczne przedstawienie tematu, należy podkreślić, iż niniejsza rozprawa różnić się będzie od dotychczas powstałej literatury omawiającej relacje państwo–Kościół oraz kwestię nauki religii w szkole głównie z perspektywy historyczno-prawnej, niejako oddzielając te zagadnienia od siebie. Tutaj zostanie podjęta próba połączenia obu tematów, które niewątpliwie wzajemnie na siebie oddziałują. Obecnie obowiązująca forma nauczania lekcji religii wynika z ukształtowanego w państwie polskim modelu relacji państwo–Kościół, której nie można przedstawiać w oderwaniu od przeszłości, od historii.

Centralnym pojęciem podjętych tu analiz i interpretacji politologicznych jest legitymizacja nauki religii w szkole publicznej w III RP, tj. demokratycznym państwie konstytu-

⁸ Por. J. Szpet, *Przyszłość lekcji religii w polskiej szkole*, Wyd. Księgarnia Św. Wojciecha, Poznań 2002.

cyjnym, nauki religii rozumianej jako instytucja z obszaru „zadań wspólnych” państwa i Kościoła, a przy tym jednocześnie jako pewna rzeczywistość / pewien fakt obecny w państwie (w sferze publicznej, a jednocześnie w życiu publicznym oraz politycznym). Celem rozprawy jest zatem przedstawienie definicji i koncepcji legitymizacji nauki religii w szkole publicznej w III RP, jej cech oraz desygnatów definicyjnych, ale także i przede wszystkim klasyfikacji i charakterystyki typów / form legitymizacji (jej ideowo-historyczno-kulturowego, prawnoinstytucjonalnego i społecznego wymiaru) tej instytucji w ustroju demokratycznego państwa konstytucyjnego.

Umożliwi to podjęcie próby weryfikacji, odniesienia się do dylematów pojawiających się wokół nauki religii w szkole publicznej. Realizacja tych celów będzie próbą uzupełnienia pewnej luki w badaniach nad relacją między państwem a Kościołem w odniesieniu do kwestii wspólnych, tj. głównie do kwestii nauki religii w szkołach publicznych. Wydaje się, że będzie to ważne uzupełnienie podejmowanych analiz – dla obu tych podmiotów oraz dla społeczeństwa, ponieważ chodzi tu o zagadnienia, które do dziś pozostają sporne.

Za brzegowe punkty oraz wartości poznawcze, które wyznaczać będą zarys pola badań politologicznych w niniejszej rozprawie należy uznać następujące pojęcia kluczowe: nauka religii (Kościół) w szkole publicznej (państwo) w III RP (demokratyczne państwo prawa jako ustrój). Bezsprzecznie należą one do pojęć politologicznych i są od siebie zależne. Nasuwa się w tym miejscu pytanie, czy ową zależność, która kształtowana jest od dawna do dziś w sposób ciągły i w odpowiedzi na bieżące przemiany społeczno-polityczne można uznać za coś spójnego? Jeśli tak, to w jakim sensie i jaki charakter ma owa zależność?

W realizacji tak określonego celu pracy niezbędne jest postawienie następujących pytań badawczych, na które jednak nie ma jednej prostej odpowiedzi, lecz odpowiedzi otwierające niejako drogę do dalszych poszukiwań i badań: Czy i na ile Kościół oraz nauczanie religii w szkołach publicznych jako pewien przejaw obecności Kościoła w życiu publicznym, w odwołaniu do ideowo-historyczno-kulturowej, prawnoinstytucjonalnej oraz społecznej legitymizacji, znajdują swoje uzasadnienie w obowiązującym ustroju III Rzeczypospolitej Polskiej? Czy i w jakim stopniu można wskazać tutaj na owe trzy typy legitymizacji, zarówno od strony państwowej, jak i kościelnej? Czy możliwe do pogodzenia jest nauczanie religii w szkole publicznej z ustrojem demokratycznego państwa konstytucyjnego? Jak do kwestii nauki religii w szkole publicznej można odnieść prawa człowieka czy też prawo do wolności religijnej (wolności sumienia i wyznania)?

Czy obecność religii w szkole publicznej nie narusza świeckości i neutralności światopoglądowej państwa polskiego? Czy obecnie pojawiające się dążenia do zmian w kwestii nauki religii w szkołach publicznych, a jednocześnie zmian w ukształtowanym modelu relacji państwo–Kościół (związane m.in. z postępującym procesem sekularyzacji), zmiany dążące do ograniczenia roli religii i Kościoła w życiu publicznym, nie są naruszeniem prawa do wolności religijnej? Jaką rolę pełni państwo, a jaką Kościół względem nauki religii w szkole? Kto jest podmiotem nauki religii w szkole publicznej? Jaką rolę w procesie legitymizowania nauki religii w szkole publicznej odgrywają instytucje państwowe, a jaką kościelne? Jakie znaczenie ma nauka religii w szkole publicznej dla społeczeństwa obywatelskiego? Jakimi funkcjami i czy można uznać je za pragmatyczną legitymizację jej obecności w sferze publicznej demokratycznego państwa konstytucyjnego? Jak współcześnie można określić miejsce, w którym nauka religii odbywa się w szkołach publicznych? Czy jest to obszar należący do państwa, do Kościoła czy też ich wspólny? Czy da się w ogóle określić właściwe miejsce dla nauki religii w szkole? Jakie są zalety oraz wady nauki religii w szkołach publicznych w odniesieniu do państwa, Kościoła oraz społeczeństwa obywatelskiego? W jaki sposób można je scharakteryzować? Jaką wartość ma nauka religii dla całej edukacji szkolnej? Jakie znaczenie nauka ta i jednoczesna obecność religii w przestrzeni życia publicznego mają dla państwa i społeczeństwa obywatelskiego? Czy (i jak) nauka religii w szkole publicznej odnosi się do relacji państwo–Kościół? Jakie znaczenie ma ona dla samej relacji z państwem i z Kościołem? Czy i w jakim sensie obecność nauki religii w szkołach publicznych jest relewantna dla tego, co państwowe i polityczne, ale również kościelne? Czy możliwy jest kompromis w tej kwestii, która do dziś pozostaje czymś spornym i ciągle dyskutowanym?

Postawione pytania badawcze umożliwią poddanie weryfikacji hipotezy zakładającej, że nauka religii w szkole publicznej w III RP (demokratycznym państwie konstytucyjnym) jako instytucja działająca w sferze publicznej, czyli w obszarze wspólnym dla działań państwa i Kościoła, posiada pełną legitymizację, ponieważ:

- (1) odnosząc to do podsystemu instytucjonalnego – posiada ideowo-historyczno-kulturowe uzasadnienie swojej obecności;
- (2) odnosząc to do podsystemu normatywnego – posiada prawne i instytucjonalne uzasadnienie swojej obecności;
- (3) odnosząc to do podsystemu funkcjonalnego – z uwagi na funkcje, jakie pełni w społeczeństwie, posiada pragmatyczne uzasadnienie swojej obecności;

(4) odnosząc to do podsystemu relacjonalnego – posiada nadane zarówno przez pewne następstwa i zmiany ideowo-historyczno-kulturowe, jak i normy prawne – ramy relacji z innymi instytucjami (w obrębie sfery publicznej i poza nią).

Kolejną hipotezą, którą odpowiedzi na wyżej postawione pytania pozwolą zweryfikować, jest to, iż istnieje współzależność między nauką religii w szkole publicznej (fakt i sposób jej obecności, ewolucja, *status quo* oraz perspektywy) a typem oraz obowiązującym modelem relacji między państwem a Kościołem oraz to, że ewolucja którejś z tych instytucji wpływa zarówno na model ich relacji, jak i przekłada się na kształt obecności nauki religii w szkole.

Wszystko to pozwoli w konsekwencji zweryfikować hipotezę zakładającą, iż obecność nauki religii w szkole publicznej, a z nią również obecność Kościoła w życiu publicznym, mają istotne znaczenie dla tego, co polityczne, dla państwa i społeczeństwa obywatelskiego oraz że religia i jej obecność w życiu publicznym, w tym w szkołach publicznych, są nieodłącznym elementem państwa demokratycznego.

W analizie badawczej poszczególnych materiałów źródłowych zostanie zastosowana metoda systemowa średniego zasięgu (metoda II rzędu), gdzie nauka religii rozumiana jako pewne zjawisko, w pewnym sensie też „instytucja”, omówiona zostanie jako podsystem, który składa się dalej z kolejnych czterech elementów (dalszych podsystemów), tj. instytucjonalnego, normatywnego, funkcjonalnego i relacjonalnego. W podjętej analizie zastosowana zostanie również metoda decyzyjna, która ma doprowadzić do weryfikacji postawionych hipotez. Polega ona m.in. na próbie analizy rzeczywistości pod kątem związku decyzji różnych ośrodków na zmiany w „podsystemie” nimi wywoływane. Charakteryzuje się ona zmiennością w zależności od stosowanej siatki pojęć. Spektrum zastosowania metody decyzyjnej zawiera się w następujących elementach: charakterystyce i uwarunkowaniach decydenta „danego zjawiska”, tj. charakterystyka statusu prawnego, podstaw działań, kompetencji, ale również procesu decyzyjnego wokół tej konkretnej kwestii, opisu decyzji i dalej jej skutków. Nauka religii, w dalszym ciągu rozumiana jako pewne zjawisko / instytucja, zostanie przedstawiona nie tylko jako system, ale również jako wynik / decyzja – poprzez analizę i charakterystykę decydentów (państwa i Kościoła) wobec kwestii nauki religii w szkole, ale również poprzez charakterystykę legitymizowanego statusu (nauki religii) wynikającego z pewnego procesu decyzyjnego wokół tej kwestii. Dodatkowo, mając na uwadze pewną tradycję politologii, która wywodzi nauki o polityce rozszerzone współcześnie również na nauki o administracji z nauki o państwie, z nauki o prawie – konstytucyjnym i publicznym, a systemowo skonsolidowanym w prawie wy-

znaniowym, w rozprawie zostanie zastosowana metoda instytucjonalno-prawna oraz charakterystyczna dla nauk prawnych metoda prawno-dogmatyczna i historyczno-prawna. Będą one uzupełnieniem dwóch pozostałych metod i lepiej pozwolą zrozumieć poruszane tu zagadnienia, zwłaszcza w kontekście legitymizacji prawno-instytucjonalnej⁹. Za pomocą tych metod przebadane zostaną akty prawa uniwersalnego, europejskiego oraz krajowego, a także ich interpretacje.

Niniejsza praca będzie określać legitymizację instytucji, jaką jest nauka religii w szkole publicznej w III Rzeczypospolitej Polskiej. Zostanie wyjaśnione tutaj jej teoretyczne funkcjonowanie jako instytucji społecznej (instytucji publicznej), rozumianej m.in. jako kontekst działań aktorów sfery publicznej, tj. państwa i Kościoła. Zostanie także podjęta analiza struktury organizacyjnej nauki religii jako instytucji, relacji jej i innych instytucji z nią związanych w szerszym kontekście, głównie społecznym, politycznym, ekonomicznym, analiza związku zmian zachodzących w państwie i społeczeństwie z ukształtowanym modelem nauki religii w III RP oraz analiza efektywności i trwałości nauki religii jako instytucji. W związku z tak określoną konwencją teoretyczną niniejszej rozprawy, w badaniach i interpretacji niżej wskazanych technik badawczych, zarówno teoretycznych (analiza literatury, dokumentów), jak i empirycznych (analiza argumentacji wynikającej z badań, raportów i prowadzonych w tym zakresie debat) wykorzystana zostanie teoria instytucjonalna.

Całość dysertacji będzie opierała się, co wyżej zostało już wspomniane, przede wszystkim na analizie treści, przeprowadzonej metodą porównawczą i krytyczną, następujących rodzajów źródeł: (1) dokumentów państwowych, kościelnych oraz państwowo-kościelnych, (2) tekstów podejmujących temat relacji państwo–Kościół oraz kwestię nauki religii w szkole z perspektywy historyczno-prawnej, (3) artykułów naukowych i popularnonaukowych opisujących wskazane kwestie oraz bieżące odniesienie się do nich i zmian w nich zachodzących, (4) opracowań i raportów dotyczących relacji państwo–Kościół, religii i polityki oraz łączących się z tą relacją poszczególnych kwestii, w tym głównie nauki religii w szkołach publicznych, a także relacji wskazujących m.in. na wzajemną zależność państwa i Kościoła oraz legitymizację owej nauki z historycznego, prawnego oraz pragmatycznego punktu widzenia.

Praca będzie składać się z czterech rozdziałów oraz wstępu, zakończenia i bibliografii. W rozdziale pierwszym, w celu rzetelnego opisanego głównego problemu badawczego,

⁹ Por. A. Chodubski, *Wstęp do badań politologicznych*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1995, s. 72–76, 78–79, 80–81; R. Bäcker, L. Czechowska, G. Gadomska, J. Gajna i in., *Metodologia badań politologicznych*, Wyd. Polskie Towarzystwo Nauk Politycznych, Warszawa 2016, s. 62–68. I. Biruś, *Ordynariat Polowy...*, maszynopis cyt., s. 234.

za konieczne uznaje się rozpoczęcie analizy od próby ukazania pewnego kontekstu obecności nauki religii w sferze publicznej jako pochodnej relacji między państwem a Kościołem. Niezbędne jest tutaj również, w celu podjęcia dalszych szczegółowych rozważań, zdefiniowanie legitymizacji nauki religii w szkole publicznej i określenie jej koncepcji, a także kierunków dyskusji i badań naukowych podejmowanych wokół niej.

Właściwe rozważania nad przedmiotową kwestią rozpoczęte zostaną w rozdziale drugim, od przedstawienia tego, jak obecnie uformowana relacja państwo–Kościół w kwestii nauki religii w szkole kształtowała się i zmieniała na przestrzeni lat. Punktem wyjścia będzie tutaj umiejscowienie nauki religii (jako pewnej instytucji) w perspektywie historyczno-kulturowej, a jednocześnie w kontekście zmian ideologicznych, społecznych, ustrojowo-prawnych, a także zmian politycznych. Rozdział ten nie będzie jedynie przedstawieniem zmian tych relacji w kwestii nauki religii w szkole, ale także wyjaśnieniem danych faktów oraz danej rzeczywistości – będą tu wskazane przyjęte modele i koncepcje nauki religii w kontekście poszczególnych zmian ideowo-historyczno-kulturowych.

Nauka religii w szkole oprócz tego, że jest uzasadnioną rzeczywistością w odwołaniu do idei, historii i kultury, ma swoje uzasadnienie także od strony normatywnej, jak też instytucjonalnej. Co istotne, znajduje je w konstytucyjnym państwie prawa, jakim jest III RP, które można rzec nadaje w pewnym sensie status instytucji nauce religii w szkole publicznej, a zatem i w sferze publicznej, i w całym państwie. Zagadnienie to, w odwołaniu do prawa międzynarodowego oraz krajowego zostanie przedstawione w trzecim rozdziale niniejszej rozprawy.

Dalsze rozważania, w rozdziale czwartym, oparte będą na przedstawieniu wzajemnego znaczenia badanych relacji oraz nauczania religii w szkole publicznej – dla państwa, Kościoła, a – idąc dalej – również dla społeczeństwa obywatelskiego. Rozdział ten będzie niejako dopełnieniem dwóch wcześniejszych, bowiem należy zadać sobie tutaj pytanie: Czym byłaby legitymizacja ideowo-historyczno-kulturowa i prawno-instytucjonalna bez akceptacji ze strony społeczeństwa? Wszystkie typy legitymizacji w pewnym sensie łączą się ze sobą. Zatem w celu kompletnego przedstawienia uzasadnienia nauki religii w szkole publicznej i jednocześnie jej obecności w przestrzeni życia publicznego, a tym samym w państwie, należy uwzględniać wszystkie typy legitymizacji, nie można pomijać któregoś z nich. W rozdziale tym zostanie ukazane m.in. znaczenie, cele oraz zadania instytucji nauki religii w systemie edukacji – w misji edukacyjnej państwa i Kościoła względem społeczeństwa. Dopełnieniem tego rozdziału oraz całej rozprawy będzie spojrzenie na badaną kwestię na kolejnym poziomie analiz. Przedstawione dotychczas treści i wnioski z nich

wynikające odniesione zostaną do wypracowanych w tym temacie na przestrzeni lat argumentów i poglądów przemawiających za legitymizacją nauki religii w szkołach publicznych i ją wzmacniających. Poruszone zostanie tutaj również zagadnienie związku owej legitymizacji ze stabilnością instytucji nauki religii w szkole publicznej w III RP.

ROZDZIAŁ 1

Nauka religii w sferze publicznej. Obecność i legitymizacja

Podjęcie rozważań nad legitymizacją nauki religii w szkole publicznej w III RP wymaga analizy dotychczasowych definicji i ujęć tej problematyki oraz wyjaśnienia tego, jak przedstawiają się kierunki dyskusji naukowych w przedmiotowym temacie. W celu realizacji tego zadania należy najpierw wyjaśnić specyfikę i kontekst obecności nauki religii w sferze (w szkole) publicznej jako pochodnej relacji między państwem a Kościołem. Istotne jest tutaj wcześniejsze wskazanie na definicję i znaczenie zarówno sfery publicznej, jak i podmiotów w niej obecnych i aktywnie działających, tj. państwa i Kościoła, z relacji między nimi wynika bowiem instytucja nauki religii w szkole publicznej. W celu określenia kontekstu, podmiotu, a także przedmiotu legitymizacji nauki religii w szkole publicznej, niezbędne wydaje się również przedstawienie, jak zmieniały się relacje między państwem a Kościołem na przestrzeni lat i jakie modele je określały. W konsekwencji pozwoli to na ukazanie tła nauki religii w szkole jako pochodnej relacji między państwem a Kościołem oraz na określenie i scharakteryzowanie miejsca, jakie zajmuje ona w systemie wychowania i nauczania, a także w sferze publicznej.

Z kolei w celu przedstawienia koncepcji legitymizacji nauki religii w szkole konieczne jest doprecyzowanie, czym właściwie jest owa legitymizacja i czym różni się ona od takich pojęć, jak poparcie, uzasadnienie czy legitymacja. Dla zrozumienia koncepcji definiowanej tu legitymizacji wskazane jest również przedstawienie założeń, teorii i strategii legitymizacji obecności nauki religii w szkole publicznej, na którym oparta będzie prowadzona w niniejszej rozprawie analiza zdefiniowanego we wstępie problemu badawczego.

Dla tak określonych zadań istotne jest udzielenie odpowiedzi na pytania dotyczące współczesnego miejsca i kształtu obecności nauki religii w szkole publicznej w III RP, tj. jak współcześnie można określić i scharakteryzować miejsce nauki religii w szkole (sferze) publicznej? Jaki ma to związek z obecnym kształtem i charakterem relacji między państwem a Kościołem? Co decyduje o specyfice relacji państwo–Kościół, a dalej również o obecności nauki religii w szkole publicznej? Jak wygląda „profil” instytucji nauki religii w szkole publicznej i z czego on wynika? Jak można określić i zdefiniować koncepcję legitymizacji nauki religii w szkole publicznej w III RP? Jakie są jej założenia i z czego one

wynikają? Co jest kontekstem, podmiotem i przedmiotem tej legitymizacji? Czy elementy te są kwestiami stałymi, czy też podlegającymi ustawicznej ewolucji?

Odpowiedzi na te pytania pozwolą sprecyzować to, jaki kształt i jakie założenia ma przedmiot niniejszej rozprawy, tj. legitymizacja nauki religii w szkole publicznej w III RP, a także to, co świadczy o jego specyfice i pewnej wyjątkowości – zwłaszcza w badaniach z zakresu nauk o polityce i administracji.

1.1. Geneza, ramy i znaczenie sfery publicznej¹⁰

Rosnące zainteresowanie nauk, zwłaszcza społecznych, tym co współcześnie określane jest mianem sfery publicznej związane jest z wydaniem przez Jürgena Habermasa w 1962 roku słynnej rozprawy habilitacyjnej pt.: *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej* (niem. *Strukturwandel der Öffentlichkeit*)¹¹. Przed rozpoczęciem analizy dotyczącej genezy i znaczenia sfery publicznej należy zastanowić się, czym właściwie ona jest? Co dosłownie oznacza to pojęcie? Jak zauważa w swoim artykule Piotr Cichocki w odwołaniu do rozważań Andrzeja Kaniowskiego, „określenie «sfera publiczna» wydaje się intuicyjnie jasne i zrozumiałe, jednak (...) należy sprecyzować, co się przez ową sferę rozumie. Ponieważ sam termin «sfera publiczna» nie jest terminem, który (...) w sposób naturalny kształtował się w języku polskim, warto sięgnąć do pewnych koncepcji wypracowanych gdzie indziej, a które mogą być tutaj pomocne”¹². Sławomir Sowiński w swojej książce pt.: *Boskie, cesarskie, publiczne. Debata o legitymizacji Kościoła katolickiego w Polsce w sferze publicznej w latach 1989–2010*, analizując znaczenie sfery publicznej podkreśla, iż omawiając dane pojęcie, rozważania warto rozpocząć od strony czysto semantycznej. Wskazuje on jednocześnie, iż w przypadku pojęcia sfery publicznej, zarówno wyraz „sfera”, jak i „publiczna” nasuwają już na samym początku pewne niejasności i dwuznaczności. Podczas gdy angielskie *public sphere* w dosłownym tłumaczeniu na ję-

¹⁰ Niniejszy podrozdział, wyjaśniający genezę, ramy i znaczenie sfery publicznej został opracowany w odwołaniu m.in. do pracy licencjackiej Autorki, pt.: *Obecność Kościoła katolickiego w życiu publicznym a preferencje wyborcze Polaków na przykładzie wyborów parlamentarnych w 2011 roku*, napisanej pod kierunkiem dr. hab. Sławomira Sowińskiego i obronionej w 2014 r. w Instytucie Politologii WNHIS UKSW w Warszawie oraz w nawiązaniu do jej fragmentu opublikowanego w formie artykułu naukowego: K. Dłuska, *Kościół – aktor w przestrzeni publicznej i sferze politycznej*, „Nurt SVD” 2018 nr 2 (144), s. 199–214.

¹¹ Por. S. Sowiński, *Boskie, cesarskie, publiczne. Debata o legitymizacji Kościoła katolickiego w Polsce w sferze publicznej w latach 1989–2010*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2012, s. 21; P. Makowski, *Sfera publiczna i detranscendentalizacja intersubiektywności. Uwagi na temat normatywności teorii społecznych*, w: M. Nowak, P. Pluciński, (red.), *O miejskiej sferze publicznej. Obywatelskość i konflikty o przestrzeń*, Wyd. Ha!art! Kraków 2011, s. 87.

¹² A. Kaniowski, *Polska sfera niepubliczna*, „Krytyka Polityczna” 2003 nr 3, s. 91, cyt. za: P. Cichocki, *Wąskie i szerokie koncepcje sfery publicznej*, „Opuscula Socjologica” 2013 nr 1 (3), s. 6.

zyk polski oznacza „sfera publiczna”, to jednak, patrząc na źródłosłów słowa sfera (z języka greckiego: *sphaira*, z łacińskiego: *sphaera*), widzimy, że ich znaczenie odnosi się do kuli bądź nieba¹³. Trudno w tym miejscu nie przywołać powszechnie już znanego niemieckiego określenia *Öffentlichkeit*, użytego m.in. przez wspomnianego wyżej wybitnego niemieckiego filozofa i socjologa. W tłumaczeniu dosłownym określenie to oznacza coś otwartego, a idąc dalej – także jawnego i przejrzystego (z języka niemieckiego *offen* – otwarty). Jednak, jak trafnie zauważa S. Sowiński, to samo określenie w przełożeniu na język polski oznacza zupełnie co innego. Mianowicie słowo sfera, z czysto logicznego punktu widzenia, dotyczy obszaru raczej określonego, a więc i w pewnym sensie zamkniętego czy też dostępnego tylko dla wybranych¹⁴. Z uwagi na to słowa te w pewnym sensie wykluczają się, ponieważ z jednej strony „sfera publiczna” oznacza coś otwartego i dostępnego publicznie, dostępnego dla ogółu, z drugiej zaś, jak już wskazano, coś zamkniętego i dostępnego dla wybranych – a więc coś przeciwnego. Stąd też nieprzypadkowo w odniesieniu do pojęcia sfery publicznej zamiennie używa się określeń przestrzeń publiczna¹⁵ czy też życie publiczne. Choć pojęcia te mają nieco odmienne odcienie znaczeniowe, także w tej pracy będziemy ich używali zamiennie. Jeszcze bardziej złożone znaczenie ma słowo „publiczny”, a więc przymiotnik określający obszar, o którym mowa, na co w swoich rozważaniach zwraca uwagę S. Sowiński. Wyraz ten w języku polskim funkcjonuje w takich złożeńiach, jak np.: polityka publiczna, opinia publiczna, imprezy publiczne, budynki publiczne, ale również – co istotne z punktu widzenia niniejszej rozprawy – szkoła publiczna¹⁶.

W wyjaśnianiu pojęcia sfery publicznej ważne jest wskazanie na jej odmienną od tego co prywatne, ale też polityczne i państwowe. W zależności od istnienia wyraźnego rozdziału tych obszarów bądź też ich nakładania się – można mówić, jak zauważa Andrzej Ochman, o większym lub mniejszym znaczeniu sfery publicznej bądź o jej zanikaniu czy też o jej ograniczonej formie¹⁷. O rozróżnieniu na to, co prywatne i na to, co publiczne decydują chociażby podmioty tworzące daną sferę czy też jej cechy, np. odpowiednio jednostka i społeczeństwo, niejawne i jawne, zamkniętość i otwartość. Oczywiście jest to wyjaśnienie bardzo niedoskonałe, ponieważ w praktyce, o czym szerzej powiedziane zostanie później, oba te obszary przenikają się i uzupełniają, gdyż sfera publiczna (opinia publicz-

¹³ Por. S. Sowiński, *Boskie, cesarskie, publiczne...*, dz. cyt., s. 22.

¹⁴ Por. tamże; J. Habermas, *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*, tłum. W. Lipnik, M. Łukasiewicz, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 55–57.

¹⁵ Por. S. Sowiński, *Boskie, cesarskie, publiczne...*, dz. cyt., s. 22.

¹⁶ Por. tamże, s. 23; J. Habermas, *Strukturalne przeobrażenia...*, dz. cyt., s. 56.

¹⁷ Por. A. Ochman, *Zarys koncepcji Habermasowskiej sfery publicznej*, „Studia Teologiczno-Historyczne Śląska Opolskiego” 2015 nr 35, s. 19.

na) tworzy się z ludzi ze sfery prywatnej, którzy przekraczają granice swojej prywatności, wchodząc w pewną zbiorowość, tj. w społeczeństwo i tworzą sferę publiczną, a więc również społeczną – bardzo istotną w państwach o ustroju demokratycznym. Zatem sfera publiczna poniekąd wynika ze sfery prywatnej, ale z drugiej strony sfera prywatna jest reprezentowana w sferze publicznej, co też widać m.in. na przykładzie państw demokratycznych i wybieranej tam władzy¹⁸.

W celu lepszego i pełniejszego zrozumienia znaczenia omawianego pojęcia konieczne jest odwołanie się do genezy tego, co publiczne – genezy słowa „publiczny”. Jego źródła można odnaleźć już w starożytnej Grecji i w starożytnym Rzymie, a później także w kolejnych epokach i w innych państwach, co też jest punktem wyjścia dla analizy podjętej przez J. Habermasa. W swoich rozważaniach wskazuje on na trzy różne (z dzisiejszego punktu widzenia) historyczne modele sfery publicznej¹⁹. Pierwszy z nich to model antyczny, stworzony przez starożytnych Greków. Charakteryzowało go wyraźne rozróżnienie, w odniesieniu do struktury greckich miast-państw, na *oikos* – sferę prywatną, gospodarstwo domowe i *polis* – sferę publiczną (również jej polityczny wymiar). Szczególną cechą tego modelu było pewne kojarzenie i identyfikowanie sfery publicznej z wolnością, otwartością, jawnością oraz trwałością. Krzysztof Jaskulski zauważa przy tym, iż dzięki publicznemu (ale w wymiarze politycznym) zaangażowaniu w życie *polis*, obywatele mają możliwość zyskania wiecznej sławy²⁰. Można dostrzec w tym miejscu pewne utożsamianie tego, co publiczne i tego, co polityczne, gdyż aktywność w sferze życia publicznego oznaczała zaangażowanie polityczne i wynikała z niego. Z kolei sfera prywatna uznawana była za mniej znaczącą. Jak sama nazwa wskazuje, słowo „prywatne”, oznacza coś „niepublicznego”, a zatem ukrytego. Sfera ta, jak w odwołaniu do myśli J. Habermasa wskazuje K. Jaskulski, stanowiła obszar życiowych konieczności i nie była ona związana z wolnością, otwartością czy też jawnością i trwałością²¹. Wydawać by się mogło, iż – z uwagi na wyraźne rozróżnienie sfery prywatnej i publicznej – oba obszary są względem siebie autonomiczne. W rzeczywistości były jednak od siebie zależne, gdyż pozycja (struktura) władzy w sferze prywatnej powiązana była z pozycją (strukturą) władzy w sferze publicznej. Pozycja (status) w *polis* była tworzona na podstawie pozycji (statusu) zajmowanej

¹⁸ Por. tamże, s. 21; *Prywatne, publiczne, państwowe*, w: R. Sobański, *Dylematy, tom 3: lata 2003 – 2005*, Wyd. Księgarnia Św. Jacka, Katowice 2006, s. 205–206. Szerzej na temat rozróżnienia na prywatny – publiczny (sfera prywatna – sfera publiczna): M. Sikora, *Modele sfery publicznej w świetle współczesnych problemów społecznych*, „Filo-Sofija” 2014 nr 24, s. 44–45.

¹⁹ Por. K. Jaskułowski, *Koncepcja sfery publicznej Jürgena Habermasa*, „Spotkania Europejskie” 2010 nr 3, s. 73.

²⁰ Por. tamże.

²¹ Por. tamże.

w *oikos*²². Podobne rozróżnienie tych sfer prezentowali także starożytni Rzymianie²³. Podkreślenia wymaga tutaj to, iż model ten, mimo zaniku klasycznego podziału na *oikos* i *polis*, stał się swoistym wzorcem ideologicznym dla dalszego kształtowania się i rozwijania badanego tu obszaru²⁴ – tj. sfery publicznej.

Kolejnym modelem, jaki w swoich analizach prezentuje J. Habermas jest – charakterystyczny dla średniowiecza – model reprezentacyjnej sfery publicznej. Zdaniem niemieckiego myśliciela stosunki feudalne, a także hierarchiczny podział społeczeństwa, nie dawały możliwości powstania odrębnej od sfery prywatnej sfery publicznej²⁵, gdyż – jak zauważa również S. Sowiński – często wymiary prywatny i publiczny łączyły się w jednej osobie czy też urzędzie, co powodowało pozorny zanik rozróżnienia obu tych sfer²⁶. Uprawomocnieniem do uczestnictwa i zajmowanej pozycji w obszarze sfery publicznej nie był już, jak w przypadku modelu antycznego, status posiadany w sferze prywatnej, gdyż sfera ta nie miała już charakteru prywatnego. Wszystko co prywatne i publiczne łączyło się w pewną całość i opierało się na gruntach oraz zależnościach feudalnych²⁷. Jednak, mimo pewnej dematerializacji sfery publicznej, w epoce tej można odnaleźć wyraźne znaki stosowania idei tego, co „publiczne”, m.in. w odniesieniu do władzy, w odniesieniu do panowania, które jest czymś publicznym, a także w odniesieniu do pojawiających się, w związku z rozwojem handlu, rynków, stających się przestrzenią ciągłej komunikacji. Wszystko to określane było mianem reprezentacyjnej sfery publicznej²⁸. Jednak nie chodziło tu, jak zauważa Paweł Ciołkiewicz, o sprawowanie rządów na zasadzie reprezentowania ludu i interesów tego ludu, ale o reprezentowanie, a wręcz demonstrowanie władzy (i jej niektórych przywilejów) przed ludem, przed społeczeństwem²⁹. Tak rozumianej sfery publicznej nie należy jednak łączyć ze współczesnym jej wymiarem, ponieważ nie była ona uznawana w średniowieczu za ścisłą sferę komunikacji³⁰.

Początkowo, mimo pojawiającego się nurtu humanizmu, a z nim przenikania do królewskiego wymiaru reprezentacyjnej sfery publicznej elementów kultury mieszczańsko-chrześcijańskiej, nadal był utrzymywany dotychczas obowiązujący wymiar tej sfery, jed-

²² Por. A. Ochman, *Zarys koncepcji Habermasowskiej...*, art. cyt., s. 22; J. Habermas, *Strukturalne przeobrażenia...*, dz. cyt., s. 58–59.

²³ S. Sowiński, *Boskie, cesarskie, publiczne...*, dz. cyt., s. 23–24.

²⁴ Por. K. Jaskulski, *Koncepcja sfery publicznej...*, art. cyt., s. 73; J. Habermas, *Strukturalne przeobrażenia...*, dz. cyt., s. 59.

²⁵ Por. K. Jaskulski, *Koncepcja sfery publicznej...*, art. cyt., s. 73.

²⁶ Por. S. Sowiński, *Boskie, cesarskie, publiczne...*, dz. cyt., s. 24.

²⁷ Por. A. Ochman, *Zarys koncepcji Habermasowskiej...*, art. cyt., s. 23.

²⁸ Por. tamże; S. Sowiński, *Boskie, cesarskie, publiczne...*, dz. cyt., s. 24; K. Jaskulski, *Koncepcja sfery publicznej...*, art. cyt., s. 73.

²⁹ Por. P. Ciołkiewicz, *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej według Jürgena Habermasa – koncepcja, krytyka, zastosowania*, „Media – Kultura – Społeczeństwo” 2009 nr 1 (4), s. 177.

³⁰ Por. K. Jaskulski, *Koncepcja sfery publicznej...*, art. cyt., s. 73–74.

nak w XVIII wieku na nowo dokonał się podział na to, co prywatne oraz na to, co publiczne³¹. Ponadto rozwijający się wówczas wczesny kapitalizm, mimo iż był scalony ze strukturami feudalnej władzy, przygotował pewien fundament pod rozwój tego, co do dziś uznawane może być (jest) za publiczne, tj. (1) obszaru, gdzie zachodzą różne transakcje, dokonuje się wymiana, gdzie można coś zaprezentować, (2) obszaru, który może być uznany za publiczne dobro wspólne, bo daje możliwość dokonywania tych transakcji, bez których istnienia owa wymiana nie byłaby możliwa oraz – co istotne z punktu dalszych rozważań – (3) obszaru, który poszukiwany jest przez człowieka, przez społeczeństwo, na którym ten człowiek, to społeczeństwo może się rozwijać i dążyć do osiągnięcia pewnej samodzielności i niezależności wobec podmiotów, od których człowiek i społeczeństwo są niejako zależne³².

Wszystkie te czynniki, a także pojawiająca się prasa, przyczyniły się do całkowitego zaniku reprezentacyjnej sfery publicznej oraz ukształtowania się mieszczańskiego społeczeństwa obywatelskiego, a z nim kolejnego modelu sfery publicznej³³, charakterystycznego zwłaszcza dla renesansu i oświecenia, tj. modelu mieszczańsko-obywatelskiej sfery publicznej. Jego powstanie J. Habermas łączy m.in. ze wspomnianym wyżej formowaniem się nowoczesnego społeczeństwa obywatelskiego (tworzonego z ludzi wchodzących w skład strefy prywatnej) oraz rozwojem kapitalistycznego sposobu produkcji, którego zasięg zaczął wykraczać poza lokalne granice. Narzędziem tej sfery była przede wszystkim prasa, będąca źródłem bieżących informacji, więc społeczeństwo coraz częściej do niej sięgało. Nad przeczytanymi treściami zaczęto debatować, co w konsekwencji przyczyniło się do wykształcenia opinii publicznej. Publiczność ta zaczęła wymagać od władzy uprawomocnienia się przed nią, tj. stworzyła pewną zwierzchność nad władzą³⁴, czego konsekwencje, czyli odpowiedzialność władzy przed społeczeństwem (opinią publiczną), można obserwować do dnia dzisiejszego.

Wśród innych narzędzi rozwijającej się komunikacji oraz sfery publicznej można wyróżnić również teatry, zyskujące coraz większą popularność, zwłaszcza od XVII wieku. S. Sowiński, nawiązując przy tym do myśli Williama Szekspira, wskazuje, iż „najpierw teatr staje się jedną z kluczowych instytucji życia publicznego, a potem życie publiczne staje się wielką sceną i wielkim teatrem”³⁵.

³¹ Por. A. Ochman, *Zarys koncepcji Habermasowskiej...*, art. cyt., s. 24.

³² Por. tamże; S. Sowiński, *Boskie, cesarskie, publiczne...*, dz. cyt., s. 24–25.

³³ Por. A. Ochman, *Zarys koncepcji Habermasowskiej...*, art. cyt., s. 24–25; S. Sowiński, *Boskie, cesarskie, publiczne...*, dz. cyt., s. 25–26.

³⁴ Por. K. Jaskulski, *Koncepcja sfery publicznej...*, art. cyt., s. 74.

³⁵ S. Sowiński, *Boskie, cesarskie, publiczne...*, dz. cyt. s. 26.

Jednak idea tego, co współcześnie określane jest mianem „publiczne” nabrała kształtu dopiero w XVIII wieku, kiedy nastąpił jeszcze większy rozwój tego, co „publiczne” oraz instytucji publicznych, tj. prasy, teatrów, powstających w kawiarniach różnych klubów (literackich i kulturowych) oraz salonów, a później także towarzystw, w których coraz odważniej dyskutowało się nie tyle *stricto* o polityce, co o sprawach dotyczących społeczeństwa i państwa oraz związanych z tymi sprawami działaniach władzy politycznej. Stąd też w rozważaniach J. Habermasa pojawia się pojęcie politycznego wymiaru sfery publicznej³⁶. Przestrzeń publiczna już od czasów starożytnych posiadała odniesienie do sfery państwowej, ale od XVIII wieku to odniesienie stało się wyraźniejsze³⁷. Jak zauważa Paweł Kaczorowski, „publiczny charakter tkwi w naturze tego, co nazywamy państwem, skoro stan, status, będący synonimem państwa, jest właśnie stanem *par excellence* publicznym”³⁸. Tak rozumiana sfera publiczna jest zatem przestrzenią, gdzie podejmowane są dyskusje na temat spraw i problemów dotyczących każdego człowieka, każdej jednostki oraz społeczeństwa jako zbiorowości tych jednostek, a następnie przedstawiane legalnie wybranej i działającej władzy państwowej. Sfera ta jest obszarem, który niejako pośredniczy między obywatelami a światem polityki i władzy – obszarem, na którym możliwa jest rozmowa, dyskusja oraz przedstawianie stanowisk i argumentów co do istotnych dla społeczeństwa tematów. Jak zauważa A. Ochman, sfera publiczna definiowana w ten sposób jest wzmocnieniem dla państwa, zwłaszcza państwa z systemem demokratycznym, którego celem jest i powinno być dobro wspólne, a zatem poszukiwanie całościowych, a także jak dodaje Remigiusz Sobański etycznych rozwiązań pojawiających się kwestii, problemów czy też kryzysów³⁹.

Reasumując, wszystkie te działania (w każdej z wymienionych sfer) niewątpliwie przyczyniały się do stworzenia przestrzeni debaty publicznej, tj. sfery publicznej w jej obecnym wymiarze. Jednak to ostatni model, czyli model obywatelskiej sfery publicznej, mimo późniejszego zaniku i upadku (po II wojnie światowej)⁴⁰, najlepiej ujmuje formę

³⁶ Por. tamże, s. 26–29; K. Jaskulski, *Koncepcja sfery publicznej...*, art. cyt., s. 75–79; A. Ochman, *Zarys koncepcji Habermasowskiej...*, art. cyt., s. 25, 27–30; M. Sikora, *Modele sfery publicznej...*, art. cyt., s. 45.

³⁷ Por. A. Ochman, *Zarys koncepcji Habermasowskiej...*, art. cyt., s. 25.

³⁸ P. Kaczorowski, *Państwo w czasach demokracji: Rudolf Smend i Carl Schmitt o istocie porządku państwowego Europy kontynentalnej*, Wyd. Instytut Studiów Politycznych Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2005, s. 226.

³⁹ Por. A. Ochman, *Zarys koncepcji Habermasowskiej...*, art. cyt., s. 25–26; *Sens państwa: dobro wspólne*, w: R. Sobański, *Dylematy, tom 4: lata 2006 – 2008*, Wyd. Księgarnia Św. Jacka, Katowice 2008, s. 51–52.

⁴⁰ Szerzej na temat zaniku sfery publicznej (tj. modelu obywatelskiej sfery publicznej) po II wojnie światowej: J. Habermas, *Strukturalne przeobrażenia...*, dz. cyt., s. 59–60, 279–338; P. Ciołkiewicz, *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej według Jürgena Habermasa...*, art. cyt., s. 180–181; K. Jaskulski, *Koncepcja sfery publicznej...*, art. cyt., s. 81–84.

współczesnej sfery publicznej⁴¹, którą w odwołaniu do myśli niemieckiego filozofa i jego początkowych rozważań, za Piotrem Makowskim można określić jako „intersubiektywnie dostępne życie społeczne”⁴² rozumiane jako społeczno-kulturowy obszar regulowany określonymi zasadami i prawem, a zatem miejsce, gdzie możliwa jest swobodna i dobrowolna wymiana oraz ocena myśli, idei i poglądów, a także – w odniesieniu do państwa i władzy oraz innych instytucji – pewnych ich działań i decyzji⁴³.

W XVIII-wiecznej sferze publicznej według teorii Habermasowskiej, co zostało już przedstawione i co zauważają cytowani wyżej autorzy, prowadzone są dyskusje, kształtowane opinie, stanowiska i argumenty, pozwalające m.in. na ocenę, w tym również krytykę działań rządzących, w odniesieniu do różnych kwestii i spraw, zwłaszcza tych dotyczących ogółu. Opinie te, co również współcześnie jest zauważane, niewątpliwie mają związek z podejmowanymi przez daną władzę decyzjami i działaniami – ale nie w sferze publicznej, gdyż w niej decyzje nie są podejmowane, mimo iż jej dotyczą. Obszarem, w którym takie działania są podejmowane, o czym wspomniano już wyżej, jest sfera polityczna bądź jak niektórzy, począwszy od J. Habermasa, ją określają – polityczna sfera publiczna, która jednak nie wchodzi w obszar sfery publicznej, ale sfera publiczna na nią w pewien sposób oddziałuje⁴⁴. Stanowisko to frankfurcki myśliciel w późniejszym okresie swojej twórczości, wobec m.in. pojawiających się dyskusji i sporów dotyczących rozumienia sfery publicznej, modyfikuje – co trafnie zauważają m.in. Tadeusz Buksiński oraz P. Ciołkiewicz⁴⁵. W książce z 1992 roku, pt.: *Faktyczność i obowiązywanie (Faktizität und Geltung)*, sferę *stricte* polityczną, a więc „decyzyjną”, J. Habermas włącza w obszar sfery publicznej (tu nazwanej również cywilną), mówiąc o pewnym sprzężeniu obu tych sfer⁴⁶, a jak wskazywał wcześniej sfera polityczna nie jest sferą publiczną, a jedynie decyzje i działania w niej podejmowane odnoszą się do tego, co publiczne⁴⁷. Ten odmienny model sfery publicznej J. Habermas proponuje dla społeczeństw oraz państw powstałych po II wojnie światowej, a więc w drugiej połowie XX wieku. Jak w odwołaniu do myśli niemieckiego

⁴¹ Por. K. Jaskulski, *Koncepcja sfery publicznej...*, art. cyt., s. 75; J. Habermas, *Strukturalne przeobrażenia...*, dz. cyt., s. 60.

⁴² P. Makowski, *Sfera publiczna i detranscendentalizacja intersubiektywności...*, art. cyt., s. 85.

⁴³ Por. tamże, s. 85–86.

⁴⁴ Por. T. Buksiński, *Publiczne sfery i religie*, Wyd. Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2011, s. 21; J. Habermas, *Strukturalne przeobrażenia...*, dz. cyt., s. 98–99; M. Sikora, *Modele sfery publicznej...*, art. cyt., s. 45–46.

⁴⁵ Por. T. Buksiński, *Publiczne sfery i religie*, dz. cyt., s. 29–32; P. Ciołkiewicz, *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej według Jürgena Habermasa...*, art. cyt., s. 175.

⁴⁶ Por. J. Habermas, *Faktyczność i obowiązywanie: Teoria dyskursu wobec zagadnień prawa i demokratycznego państwa prawnego*, tłum. A. Romaniuk, R. Marszałek, Wyd. Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2005, s. 388.

⁴⁷ Por. J. Habermas, *Strukturalne przeobrażenia...*, dz. cyt., s. 57, 98–99; P. Makowski, *Sfera publiczna i detranscendentalizacja intersubiektywności...*, art. cyt., s. 85–86; M. Sikora, *Modele sfery publicznej...*, art. cyt., s. 45–47.

filozofa zaznacza Marek Sikora, sfera publiczna charakteryzuje się tutaj tym, że nie tyle pośredniczy między społeczeństwem a władzą i systemem politycznym, co raczej między ową władzą i systemem a tzw. światem życia (*Lebenswelt*), oznaczającym cały otaczający jednostki – ludzi – świat, który charakteryzują pewne tradycje, wartości, wspólnoty, ale również działania oraz relacje i stosunki, zarówno międzyludzkie, jak i te w wymiarze społecznym, np. z innymi instytucjami. Sfera ta w porównaniu z wcześniej definiowaną przez J. Habermasa sferą publiczną, również pełni funkcję opiniotwórczą, jednak w stosunku do władzy i obowiązującego systemu politycznego funkcja ta jest krytyczna oraz oceniająca, zaś w stosunku do tzw. świata życia uświadamia istotne dla społeczeństwa (dla świata) kwestie i problemy. Podstawowym jej elementem jest społeczeństwo cywilne, stąd też pojęcie „politycznej cywilnej sfery publicznej”, czyli takiej, w której działają i łączą się w tych działaniach różne organizacje i instytucje pozarządowe i pozapolityczne, np. stowarzyszenia, związki zawodowe, ale także i kościoły, oraz – co istotne z punktu widzenia niniejszej rozprawy – instytucje, które działają w ramach relacji Kościoła z państwem, tj. m.in. nauka religii w szkole publicznej, o czym szerzej powiedziane zostanie w dalszych rozważaniach prowadzonych w tym rozdziale. Podstawą normatywną tej sfery, a więc i działań wymienionych wyżej instytucji, jest – jak zaznacza M. Sikora – racjonalność komunikacyjna polegająca na otwartej dyskusji ukierunkowanej na dochodzenie do porozumienia w sprawach ogólnych, tj. tych dotyczących całości społeczeństwa, nie zaś do kompromisów w sprawach danych stron, których one dotyczą⁴⁸.

W celu pełnego określenia i scharakteryzowania miejsca, jakie zajmuje w sferze publicznej instytucja nauki religii w szkole publicznej, a przed nią (i z nią) również państwo i Kościół jako podmioty (instytucje), z których relacji owa nauka wynika, o czym szerzej zostanie powiedziane w kolejnym podrozdziale, należy wskazać na cechy, które charakteryzują zdefiniowaną wyżej sferę publiczną, a także na cechy, które odróżniają ją od wyszczególnianych tu innych sfer, tj. od sfery prywatnej oraz od sfery politycznej. Trzeba podkreślić, iż będą to cechy wybrane, mające na celu dalsze wyjaśnienie obecności oraz działania poszczególnych aktorów sfery publicznej, w tym głównie państwa i Kościoła, a także wynikającej z ich relacji (instytucji) nauki religii w szkole publicznej.

Wartości i cechy, jakimi kieruje się, a także którymi powinna kierować się sfera publiczna (w idealnym jej rozumieniu), nie tyle sięgają do powszechnej równości czy partycypacji politycznej społeczeństwa, ile raczej do liberalnej demokracji i wynikających z niej przekonań o potrzebie wolności, równości i sprawiedliwości, a także wymiany argumen-

⁴⁸ Por. M. Sikora, *Modele sfery publicznej...*, art. cyt., s. 46–47.

tów, debaty oraz politycznej pragmatyczności – wszystko to w trosce o dobro wspólne⁴⁹. W odwołaniu do tego, jak zaznacza S. Sowiński, J. Habermas definiuje i charakteryzuje sferę publiczną, wskazując na jej cechy, tj. „polityczne «rezonowanie» opinii publicznej, jej jawność, racjonalność, bezstronność, harmonizowanie reprezentacji publicznej z osobistą samorealizacją, dbałość o dobrą reputację, otwarcie na wspólną debatę, konkurencję argumentów i uczciwe kompromisy”⁵⁰. Warto tutaj zwrócić uwagę na cechy, o jakie teorię J. Habermasa uzupełnia kanadyjski filozof Charles Taylor, o czym w swojej rozprawie pisze również S. Sowiński. Wśród nich wymienia on: apolityczność, matematyczność i świeckość. Pierwsza z nich oznacza obszar, na którym odbywa się (może odbywać się) debata na określony temat. Obszar ten, co istotne, swego istnienia nie zawdzięcza strukturom państwowym czy też politycznym, a zatem jest od nich niezależny. Kolejną cechą, matematyczność, Ch. Taylor interpretuje jako swego rodzaju powszechność i uniwersalność toczącej się dyskusji. Oznacza to, że sfera publiczna jest nie tyle przestrzenią, w której zapadają konkretne decyzje, czy też rozstrzygają się dane problemy i spory, ile raczej przestrzenią, gdzie odbywają się różnego rodzaju rozmowy i debaty na tematy dotyczące tych decyzji, problemów, sporów – owa uniwersalność przejawia się w ich powszechności, tj. w tym, że dotyczy społeczeństwa (czy to w wymiarze publicznym, czy politycznym, czy też prywatnym – ale w odniesieniu do ogółu)⁵¹. I wreszcie wartością ostatnią, na jaką wskazuje kanadyjski filozof, bardzo istotną w kontekście całej tej rozprawy, a więc obecności nauki religii w szkole publicznej, jest świeckość sfery publicznej. Może się wydawać, że tak rozumiana sfera odrzuca religię, a również i Kościół, ale tak nie jest. Cechę tę Ch. Taylor wyjaśnia w sposób złożony. Zasadniczo godne podkreślenia wydaje się wskazanie na to, iż świeckość związana jest niejako z pewnym wycofaniem się religii z różnych sfer życia, zwłaszcza tych społecznych. Nie oznacza to jednak, jak już wspomniano, zniknięcia religii, ale zmianę jej roli i miejsca w sferze życia publicznego, a zatem i społecznego. Kiedyś religia była fundamentem życia społecznego – jego wymiaru prywatnego, publicznego i politycznego. Z biegiem czasu zaczęło się to zmieniać. Pojawia się owa świecka wartość sfery publicznej, którą Ch. Taylor przedstawia jako określony charakter rozumienia zdarzeń, w obrębie których społeczeństwo przeżywa dane chwile, a dalej interpretuje ten czas i dzieje – jednak z pominięciem ich sakralnego wymiaru⁵². Oznacza to, iż danych

⁴⁹ Por. S. Sowiński, *Boskie, cesarskie, publiczne...*, dz. cyt., s. 31–32.

⁵⁰ Tamże, s. 32.

⁵¹ Por. tamże, s. 32–33.

⁵² Por. tamże, s. 33; D. Barnat, *Świeckość jako podłoże rozumienia – zarys stanowiska Charlesa Taylora*, „Diametros” 2013 nr 36, www.diametros.iphils.uj.edu.pl/index.php/diametros/article/download/516/644 (dostęp: 05.01.2019 r.), s. 4–8.

zdarzeń nie tłumaczy się religią. To raczej religia (nauka religii) powinna tłumaczyć i uczyć interpretowania owych zdarzeń. Ujęcie to przypomina naukę Soboru Watykańskiego II o „słusznej autonomii rzeczy ziemskich”. Według niej nie powinno się przeciwstawiać sobie wiary (religii) i wiedzy (świeckości, doczesności). Terminy te mają swój początek u Boga. Próba wyjaśniania wydarzeń i rzeczy doczesnych z pominięciem odniesienia ich do Boga, do religii nie jest w stanie przedstawić ich pełnego i prawdziwego obrazu⁵³.

Wartości przedstawione w odwołaniu do myśli Ch. Taylora są niewątpliwie tymi, które charakteryzują sferę publiczną zarówno w ujęciu J. Habermasa, jak i w jej współczesnym wymiarze oraz odróżniają ją od sfery prywatnej i politycznej. Znaczenie obu z nich, w odniesieniu do sfery publicznej zostało przedstawione już wyżej, jednak z uwagi na to, iż często sfera publiczna mylona jest ze sferą polityczną⁵⁴, należy zastanowić się, czym jest sfera polityczna oraz co ją odróżnia od sfery publicznej.

„Sfera polityczna”, podobnie jak i „sfera publiczna”, jest pojęciem bardzo złożonym i niełatwym do wyjaśnienia. Jednak pełne scharakteryzowanie tej sfery nie jest kluczowe dla niniejszej rozprawy, stąd zostanie przedstawiona jedynie jej ogólna definicja oraz istotność w odniesieniu do tego, co publiczne. Sfera publiczna i sfera polityczna, jak wyżej wspomniano, są pojęciami odrębnymi. Jednak według J. Habermasa, co również nadmieniono, sfery te w pewnym sensie integrują się. Czym zatem różnią się i na czym ta różnica polega? Koncentrując się na fundamentalnej istocie owego pojęcia, należy odwołać się do idei Carla Schmitta, według którego „polityczność” jest cechą przypisaną konkretnym podmiotom i działaniom, co też powiedziane zostało w przywołanej wyżej myśli J. Habermasa. Państwo jest zjawiskiem zarówno publicznym, o czym była już mowa, jak też politycznym. Obie te cechy są zatem niejako fundamentem państwa. „Polityczność” należy rozumieć, jak wskazuje C. Schmitt, jako proces ścierania się pewnych grup (zbiorowości) o przeciwstawnych sobie potrzebach, interesach czy też wartościach, zatem za podstawę tego procesu uznaje się bezspornie walkę o byt, czyli o zaspokojenie własnych potrzeb, realizację interesów czy też zachowanie własnej wartości (własnej w odniesieniu nie do jednostki, ale do określonej grupy). Oczywiście, iż owej walki o byt nie należy rozumieć dosłownie, w sensie czysto fizycznym, ale bardziej w jej wymiarze funkcjonalnym, czyli

⁵³ Por. *Gaudium et spes – Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym*, <http://ptm.rel.pl/czytelnia/dokumenty/dokumenty-soborowe/sobor-watykanski-ii/141-konstytucja-duszpasterska-o-kosciele-w-swiecie-wspolczesnym-gaudium-et-spes.html> (dostęp: 05.01.2019 r.), pkt 36.

⁵⁴ Por. J. Itrich-Drabarek, *Problem sfery publicznej*, „*Studia Politologiczne*” 2009 nr 14, tytuł numeru: *Rozumienia polityki*, s. 70.

określającym pewną formę funkcjonowania i działania tej sfery⁵⁵. W odniesieniu do tego ujęcia oraz do idei J. Habermasa można rzec, co w swojej publikacji zauważa również T. Buksiński, iż sfera polityczna jest sferą władzy, gdzie zapadają określone i konkretne decyzje⁵⁶. Jak zostało zaznaczone, obszar ten jest miejscem, gdzie ścierają się interesy różnych grup i toczy „walka” o konkretną sprawę dla danej grupy – o podjęcie decyzji czy działania w realizacji interesu tej grupy.

Syntetyzując, ciekawe porównanie sfery publicznej i politycznej prezentują w swoich książkach S. Sowiński i T. Buksiński. Pierwszy z nich sferę publiczną zestawia z teatrem (sceną teatralną), gdzie życie publiczne i społeczne są ową sceną, na której występują aktorzy odgrywający różne role, po to, by w konsekwencji kształtować określone i wyraźne odczucia oraz opinie widzów⁵⁷. Z kolei T. Buksiński sferę polityczną ilustruje za pomocą areny, na której toczy się „walka o byt” – o swój interes, o swoje wartości – walka między poszczególnymi grupami, rozumianymi jako np. partie polityczne, ale również inne organizacje pozarządowe czy też pozapolityczne⁵⁸.

Przechodząc do podsumowania, należy zwrócić uwagę również na miejsce, jakie w odniesieniu do sfery publicznej i politycznej zajmuje sfera prywatna, ponieważ – jak wskazuje Paweł Dembiński i co w odwołaniu do myśli antycznej zostało już przedstawione – to od niej wszystko się zaczyna⁵⁹. Sferę prywatną, jak wskazuje Andrew Heywood, tworzy społeczeństwo obywatelskie, które składa się z rodzin, ale również z lokalnych grup, prywatnych przedsiębiorstw, klubów, stowarzyszeń, instytucji itp. Społeczeństwo to żyje, funkcjonuje i działa w państwie, które przez brytyjskiego politologa utożsamiane jest ze sferą publiczną, kreowaną z kolei zarówno przez społeczeństwo, jak i instytucje aktywnie dbające o organizację państwa (np. policja, armia, sądy, a także w pewnym sensie i aparat rządowy oraz pozarządowy i pozapolityczny, m.in. Kościół)⁶⁰.

Dla podjęcia dalszych rozważań nad przedmiotem niniejszej rozprawy w tym miejscu konieczne wydaje się wskazanie na to, jaka część obszaru publicznego jest polityczna i co o tym rozstrzyga oraz kto, tj. jacy aktorzy, kształtuje obie te sfery?⁶¹ Odwołując się

⁵⁵ Por. C. Schmitt, *Pojęcie polityczności*, w: tegoż, *Teologia polityczna i inne pisma*, tłum. M. A. Cichocki, Wyd. Alet-heia, Warszawa 2012, s. 245–285.

⁵⁶ Por. T. Buksiński, *Publiczne sfery i religie*, dz. cyt., s. 21–23.

⁵⁷ Por. S. Sowiński, *Boskie, cesarskie, publiczne...*, dz. cyt., s. 26.

⁵⁸ Por. T. Buksiński, *Publiczne sfery i religie*, dz. cyt., s. 24.

⁵⁹ Por. P. Dembiński, *Korupcja jako symptom schorzenia systemu*, w: A. Dylus, A. Rudowski, M. Zaborski (red.), *Korupcja. Oblicza, uwarunkowania, przeciwdziałanie*, Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 2006, s. 124–125; J. Itrich-Drabarek, *Problem sfery publicznej*, art. cyt., s. 74.

⁶⁰ Por. J. Itrich-Drabarek, *Problem sfery publicznej*, art. cyt., s. 72; A. Heywood, *Politologia*, tłum. B. Maliszewska, M. Masojć, N. Orłowska, D. Stasiak, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 10; M. Sikora, *Modele sfery publicznej...*, art. cyt., s. 46–47.

⁶¹ Por. J. Itrich-Drabarek, *Problem sfery publicznej*, art. cyt., s. 70.

do idei J. Habermasa, którego traktuje się jako klasyka w wyjaśnianiu omawianych tu pojęć, sfera publiczna, co zostało już powiedziane, jest częścią życia społecznego, gdzie obywatele posiadają swobodną możliwość wymiany myśli, idei i poglądów, biorąc udział w publicznych (a zatem jawnych i dostępnych dla ogółu) dyskusjach i spotkaniach. Sfera ta charakteryzuje się tym, że nie ma tutaj żadnej „walki o byt”, o słusność poglądów, lecz toczy się rozmowa m.in. z użyciem argumentów nt. różnych kwestii, spraw i problemów. W sferze tej nie zapadają żadne decyzje i nie są podejmowane konkretne działania, ale przez kształtowanie opinii i stanowisk, co się tutaj odbywa – sfera ta oddziałuje na decyzje i działania, które podejmowane są w sferze politycznej (rozumianej także jako jeden z wymiarów sfery publicznej). Na podstawie takiej charakterystyki nie sposób wskazać granicę między tym, co publiczne, a tym, co polityczne. Zastanowienia wymaga również, czy w ogóle wyznaczenie takiej granicy jest możliwe. Odpowiadając zatem na pytanie dotyczące tego, jaka część obszaru publicznego jest już polityczna, można krótko powiedzieć, iż ta, w której następuje, w wyniku przeprowadzonej dyskusji – przejście do podjęcia jakiegoś działania czy też decyzji. Należy podkreślić, iż odpowiedź ta jest bardzo ogólna i nie wytycza precyzyjnie granicy między tymi sferami, jednak dla niniejszych rozważań wydaje się ona w pełni wystarczająca⁶².

W celu przejścia do dalszych analiz, istotne jest także wskazanie na podmioty, na aktorów działających i kształtujących sferę publiczną, ale również i sferę polityczną. Większość z nich została już wymieniona przy okazji definiowania tych sfer, jednak systematyzując to wszystko, należy raz jeszcze powtórzyć, iż wśród owych aktorów wyróżnić można m.in. organy władzy państwowej, tj. publicznej (np. aparat rządowy, organy samorządowe itd.), partie polityczne, instytucje dbające o właściwe i bezpieczne funkcjonowanie państwa, organizacje pozarządowe (np. fundacje, stowarzyszenia i organizacje wolontariackie), przedsiębiorstwa, środki masowego przekazu, ale przede wszystkim społeczeństwo, które w sposób zdecydowany oddziałuje na kształt życia w demokratycznym państwie konstytucyjnym, jakim jest m.in. III RP. Podmioty te mają odmienne obszary, cele i zadania, ale również różne źródła finansowania oraz reguły i zasady, na podstawie których mogą działać. Ponadto każdy z nich, co też już powiedziano, pragnie realizować swój interes – a to możliwe jest nie w sferze publicznej, lecz w politycznej, zatem wszyscy wymienieni wyżej aktorzy poniekąd są zainteresowani funkcjonowaniem i działaniem w sfe-

⁶² Szerzej na temat różnic między sferą publiczną a prywatną: K. Dłuska, *Obecność Kościoła katolickiego w życiu publicznym a preferencje wyborcze Polaków na przykładzie wyborów parlamentarnych w 2011 roku*, praca licencjacka Autorki, dz. cyt., s. 12–17; K. Dłuska, *Kościół – aktor w przestrzeni publicznej i sferze politycznej*, art. cyt., s. 200–208.

rze politycznej⁶³. Stwierdzenia tego nie można oczywiście traktować jako reguły. Własne działania i inicjatywy, mające na celu realizację konkretnych kwestii, spraw i interesów (czy to pojedynczych osób, czy też społeczeństwa jako ogółu) bywają często ryzykowne. Jak wskazuje S. Sowiński, cytując Edmunda Wnuk-Lipińskiego: „aby podjąć to ryzyko, trzeba mieć silną wiarę w pewne wartości”⁶⁴.

W tym miejscu pojawia się pewne uzupełnienie powyższych rozważań nad definiowaniem sfery publicznej, które jest niezwykle istotne z punktu widzenia niniejszej rozprawy oraz dalszych rozważań nad obecnością nauki religii w sferze publicznej. Mianowicie, w odwołaniu do myśli E. Wnuk-Lipińskiego, sfera publiczna jest rozumiana nie tyle, jak w przypadku J. Habermasa, jako miejsce wymiany myśli, idei czy poglądów, ile raczej miejsce – obszar tworzenia się pewnych doświadczeń moralnych, które opierając się na określonych wartościach mogą oddziaływać na opinię społeczną, a w sferze politycznej – na działania i decyzje podejmowane przez władzę. Tak rozumianą sferę publiczną tworzą, jak zaznacza S. Sowiński, nie tylko środki masowego przekazu (media), odpowiedzialne głównie za dostarczanie nam bieżących informacji, ale przede wszystkim poszczególne grupy i zbiorowości, w których człowiek wychowuje się od dnia swoich narodzin, a więc rodzina, szkoła, Kościół, organizacje kulturalne itp., ale również i państwo, a także – co istotne dla dalszych rozważań – relacje między tymi podmiotami, z których wynikają określone działania mające również znaczenie dla człowieka, dla społeczeństwa⁶⁵. Reasumując, sfera publiczna obejmuje nie tylko aktywność komunikacyjną i deliberacyjną, na co szczególnie wskazuje J. Habermas, ale również sferę instytucjonalną, a także w pewnym sensie polityczną, co zauważają m.in. S. Sowiński, T. Buksiński oraz E. Wnuk-Lipiński. W sferze tej toczy się życie określane mianem życia publicznego (czy też życia społecznego), które obejmuje całość działań obywateli (społeczeństwa), a więc m.in. ich zainteresowania, organizację czasu, rozwój, członkostwo w różnych zgromadzeniach i wspólnotach oraz aktywność w strukturach państwowych i pozapaństwowych⁶⁶. Sfera ta, w takim znaczeniu, obecna jest w każdym państwie, w każdym ustroju politycznym, a im ustrój ten jest bardziej demokratyczny, tym, jak zaznacza T. Buksiński, obszerniejsze jest wyjaśnienie rozumienia sfery publicznej⁶⁷, którą w skrócie i w odwołaniu do powyższych

⁶³ Por. S. Sowiński, *Boskie, cesarskie, publiczne...*, dz. cyt., s. 45; E. Wnuk-Lipiński, *Socjologia życia publicznego*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2005, s. 211–214.

⁶⁴ E. Wnuk-Lipiński, *Meandry formowania się społeczeństwa obywatelskiego w Europie Środkowej i Wschodniej*, „Chrześcijaństwo. Świat. Polityka. Zeszyty społecznej myśli Kościoła” 2007 nr 1(2), s. 9.

⁶⁵ Por. S. Sowiński, *Boskie, cesarskie, publiczne...*, dz. cyt., s. 47.

⁶⁶ Por. B. Skrzypczak, *Pomiędzy społecznym a publicznym – nowa przestrzeń edukacji i refleksji*, „Pedagogika Społeczna” 2016 nr 3 (61), s. 11–12.

⁶⁷ Por. T. Buksiński, *Podstawy aksjologiczne sfery publicznej*, „Filo-Sofija” 2014 nr 24, s. 21.

rozważań, jako typ idealny można scharakteryzować za pomocą następujących cech: „(...) część życia społecznego; otwarta dla wszystkich obywateli i jawna; pośredniczy między sferą polityki a światem życia (sferą prywatną, wspólnotową i intymną); umożliwia wymianę poglądów przez obywateli na sprawy ważne dla całej zbiorowości; wypełniona dyskusjami na tematy ważne społecznie, zwłaszcza politycznie; poszczególni obywatele, ich reprezentanci, grupy społeczne oraz zrzeszenia i wspólnoty wymieniają poglądy i opinie bezpośrednio lub pośrednio za pomocą mediów; rezultaty dyskusji tworzą opinię publiczną; opinia jest władzą miękką wywieraną na decydentów politycznych; podmioty biorące udział w sferze publicznej są racjonalne i kierują się dobrem ogółu w swoich działaniach; gwarantowane jest jej funkcjonowanie przez wolności i prawa podstawowe”⁶⁸.

W sferze publicznej, co istotne dla niniejszej rozprawy, szczególne miejsce zajmują, jak wskazuje polski filozof, pewne dobra, które przybierają formę: norm, zasad, przepisów prawnych, ale również instytucji i organizacji. Dobra te tworzone są w określonym czasie jako „owoc” oddziaływania wzajemnego wielu czynników i wartości jednocześnie⁶⁹: „Okazują się względnie trwałe i zmieniają powoli swoje struktury wewnętrzne oraz (do pewnego stopnia) swoje funkcje. Ich szczególna rola polega na tym, że z jednej strony są formami lub ramami organizacyjnymi dla działań nakierowanych na realizację określonych wartości publicznych naczelnych, ich struktury mają sprzyjać wcielaniu wartości lub wpływać na swoistą ich interpretację i implementację. Z drugiej strony mają ułatwiać tworzenie dóbr przedmiotowych ważnych publicznie. Bez nich nie do pomyślenia jest funkcjonowanie sfery publicznej we współczesnych społeczeństwach”⁷⁰.

Pojęcie sfery publicznej jest niezwykle szerokie i wieloaspektowe, a przez różnych myślicieli także interpretowane na odmienne sposoby. Kompleksowe jej przedstawienie i scharakteryzowanie znacznie przekracza ramy niniejszej rozprawy, a ukazanie tego pojęcia w ujęciu J. Habermasa oraz w interpretacji współczesnych autorów, które zaprezentowano wyżej, wydaje się wystarczające dla podjęcia dalszych rozważań nad obecnością, a dalej również i legitymizacją, nauki religii w tej sferze.

⁶⁸ T. Buksiński, *Mass media i Internet w sferach publicznych*, w: M. Domaradzki, E. Kulczycki, M. Wendland (red.), *Język. Rozumienie. Komunikacja*, Wyd. Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2011, s. 68.

⁶⁹ Por. T. Buksiński, *Podstawy aksjologiczne sfery publicznej*, art. cyt., s. 35–36.

⁷⁰ Tamże, s. 36.

1.2. Państwo i Kościół jako aktorzy sfery publicznej – modele relacji⁷¹

Pozostając przy tak zdefiniowanej sferze publicznej i chcąc przejść do dalszych rozważań nad obecnością w niej nauki religii, należy wcześniej szczegółowo scharakteryzować wymienionych wyżej aktorów sfery publicznej tj. państwo i Kościół – podmioty, z których wzajemnej relacji wynika kwestia nauki religii w szkole publicznej, a jednocześnie jej obecność w sferze publicznej. Zostanie tutaj podjęta próba odpowiedzi na pytania, w jakim sensie państwo i Kościół są aktorami sfery publicznej i jaką rolę odgrywa w niej relacja między tymi podmiotami? Czy relacja ta jest czymś stałym, czy też nie? Jak można ją scharakteryzować w odniesieniu do państwa polskiego? Jaki związek ma relacja państwo–Kościół z obecnością nauki religii w sferze publicznej? Czy obecność państwa i Kościoła w tej sferze oraz zachodząca między nimi relację można uznać za pewien kontekst dla legitymizacji (kwestii) nauki religii w systemie III RP?

Odpowiedzi na te pytania są bardzo złożone i niemożliwe jest ich pełne przedstawienie w jednym podrozdziale, ale – przy ograniczeniu się do wyżej przedstawionej definicji sfery publicznej – zostaną tutaj podjęte rozważania, z których wnioski posłużą dalszym analizom nad obecnością oraz legitymizacją nauki religii w sferze publicznej.

Państwo i Kościół, jak zauważa Krzysztof Rogala, to dwie wspólnoty, w skład których wchodzi te same osoby – osoby, które owe wspólnoty jednocześnie tworzą⁷². Mówiąc zatem o relacjach między państwem a Kościołem, co wyżej zostało już zauważone, nie mówimy o czymś abstrakcyjnym, lecz o czymś co nas, jako członków obu wspólnot, tj. obywateli państwa i jednocześnie wiernych Kościoła, w sposób bezpośredni dotyczy⁷³. Jeden z najwybitniejszych polskich znawców katolickiej nauki społecznej, Czesław Strzeszewski, w jednej ze swoich książek dobitnie podkreśla, iż to „związek strony duchowej i materialnej natury ludzkiej decyduje o tym, że Kościół i państwo posiadające własną autonomiczną dziedzinę uprawnień spotykają się ze sobą w trosce o szczęście osoby ludz-

⁷¹ Fragment niniejszego podrozdziału dot. modeli relacji państwo–Kościół oraz tego, jak te relacje wyglądały w Polsce, został przygotowany w odwołaniu m.in. do fragmentów pracy magisterskiej Autorki pt. *Relacje państwo–Kościół w ujęciu Helmuta Jurosa*, napisanej pod kierunkiem prof. dr. hab. Anieli Dylus i obronionej w 2016 r. w Instytucie Politologii WNHIS UKSW w Warszawie.

⁷² Por. K. Rogala, *Kształtowanie się relacji między państwem a Kościołem. Aspekt historyczno-prawny*, „Teologia i Człowiek” 2018 nr 1 (tom 41), s. 81.

⁷³ Istotne jest wskazanie tutaj także na niewierzących lub nieidentyfikujących się z (danym) Kościołem – osoby te w pewnym sensie również mają jakiś stosunek do Kościoła, do państwa, do relacji państwo–Kościół oraz obecności tych podmiotów i ich relacji w sferze publicznej. Wynika to m.in. z tego, iż jakiś stosunek do danej kwestii zawsze jest obierany – czy to pozytywny, czy negatywny, czy też neutralny – oraz z tego, co też ważne z punktu widzenia niniejszej rozprawy, iż obecność danych podmiotów (aktorów) w sferze publicznej pozwala na podejmowanie działań niejako przekraczających podstawową ich misję, a zatem w przypadku Kościoła oznacza to podejmowanie działań wykraczających poza jego misję religijną. Por. S. Sowiński, *Boskie, cesarskie, publiczne...*, dz. cyt., s. 50.

kiej”⁷⁴ – a miejsce, w którym się spotykają, określić można właśnie jako sferę publiczną czy też życie publiczne. W związku z tym nie można i nie da się oddzielić tych wspólnot od siebie⁷⁵.

Relacje państwo–Kościół oraz obecność obu tych podmiotów w sferze publicznej, jak zauważa Maria Marczevska-Rytko, to obszar badań w relacjach między religią a polityką, który cieszy się największym zainteresowaniem wśród badaczy podejmujących tę tematykę, zarówno od strony formalnoprawnej, jak i praktycznej w odniesieniu do Polski oraz innych państw, a także w odniesieniu do poszczególnych przypadków wynikających z tych relacji, a jednocześnie je charakteryzujących⁷⁶. Problematyka ta jest niemałym wyzwaniem, co w swoich dziełach zauważają też niejednokrotnie najbardziej doświadczeni badacze podejmujący się analiz zarówno od strony religioznawczej, socjologicznej, jak i interesującej nas tutaj strony politologicznej⁷⁷. Należy wyraźnie podkreślić, że tak jak kształt relacji państwo–Kościół nie jest czymś ustalonym i danym raz na zawsze, lecz podlegającym zmieniającej się rzeczywistości, tak samo i badania nad tymi relacjami, co zauważa m.in. Hieronim Kaczmarek, nie są czymś bezwarunkowo ustalonym, ponieważ nie mają one jednego wzorca czy też sposobu wyjaśniania⁷⁸, a bieżąca potrzeba kształtowania stosunków między państwem a Kościołem oraz charakteru ich obecności w sferze publicznej wymaga jednocześnie ustawicznych odpowiedzi na pytanie o tę relację w podejmowanych nad tymi kwestiami analizach.

Chcąc scharakteryzować państwo i Kościół jako podmioty obecne i działające w sferze publicznej oraz określić specyfikę relacji między państwem a Kościołem i wynikającą z niej potrzebę podejmowania badań tego tematu od strony nauk społecznych, w tym zwłaszcza nauk o polityce i administracji, należy wcześniej wyjaśnić znaczenie obu tych pojęć i wskazać na to, czym obie wspólnoty się charakteryzują. Państwo i Kościół, jak już zaznaczono, to dwie odrębne wspólnoty reprezentujące tę samą grupę osób, ale w różnych wymiarach egzystencjalnych, wspólnoty o różnych celach, zadaniach i sposobach funkcjonowania.

Pojęcie „państwo” ma bardzo szerokie pole znaczeniowe. Jak zostało wyżej wskazane, słowo to łączy się z tym co publiczne, a zatem i ze sferą publiczną. Idąc dalej, można powiedzieć, iż państwo jest nieodłącznym elementem tej sfery, a zatem i aktorem w niej

⁷⁴ Cz. Strzeszewski, *Katolicka nauka społeczna*, Wyd. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1994, cyt. za: Cz. Kolibski, *Państwo i Kościół od I do XX wieku*, Wyd. Agencja Reklamowa Garamond, Lublin 2009, s. 5.

⁷⁵ Por. K. Rogala, *Kształtowanie się relacji...*, art. cyt., s. 81.

⁷⁶ Por. M. Marczevska-Rytko, *Religia i polityka w globalizującym się świecie*, Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 84.

⁷⁷ Por. H. Kaczmarek, *Czechy. Kościół i państwo*, Wyd. WAM – Księży Jezuitów, Kraków 2016, s. 16.

⁷⁸ Por. tamże, s. 23.

działającym. Z drugiej zaś strony, wszystko to co publiczne (a zatem i sfera publiczna) wynika z tego co państwowe, z istoty państwa. Już w tym miejscu można zauważyć, iż oba pojęcia łączą się ze sobą i są od siebie zależne. A. Heywood wskazuje, iż definicja państwa odnosi się m.in. do zbioru instytucji i sposobów ich działania, jednostki terytorialnej czy też pewnej idei, w związku z tym może być ono definiowane z perspektywy idealistycznej, funkcjonalistycznej oraz organizacyjnej⁷⁹. Podejście idealistyczne najlepiej prezentuje Georg Wilhelm Friedrich Hegel, który pojmuje państwo jako etyczną wspólnotę, w której wzajemna solidarność uznawana jest za fundament istnienia i działania tej wspólnoty. Podejście od strony funkcjonalistycznej, w odniesieniu do myśli Hansa Kelsena, definiuje państwo jako pewną strukturę (normatywną), której organami są zarówno instytucje mające za zadanie stać na straży społecznego porządku i tym samym zabezpieczać społeczną stabilność, jak i obywatele. Oba te podejścia, co podkreśla A. Heywood, są perspektywami niejako ograniczającymi definicję państwa, zwłaszcza państwa współczesnego, ponieważ prezentują jego jeden konkrety wymiar. W podejściu idealistycznym można zauważyć definicję propagującą bezkrytyczny stosunek do państwa, zaś perspektywa funkcjonalistyczna ogranicza się do rozumienia państwa jako tego, które składa się z instytucji odpowiadających za utrzymanie porządku. Dopiero podejście organizacyjne, które określa państwo jako aparat rządowy, tj. zbiór instytucji będących jednostkami publicznymi odpowiedzialnymi za organizację życia społecznego⁸⁰, można uznać za perspektywę, która z punktu widzenia niniejszej rozprawy wydaje się właściwa.

Tak definiowane państwo, według A. Heywooda, można określać dalej, przedstawiając jego cechy charakterystyczne. Państwo jest organizmem suwerennym – posiada absolutną i nieograniczoną władzę, ponieważ stoi ponad innymi organizacjami działającymi w społeczeństwie czy też na danym terytorium. Instytucje państwowe mają charakter publiczny, ponieważ odpowiadają one za podejmowanie i egzekwowanie decyzji dotyczących ogółu obywateli, ogółu społeczeństwa. Co istotne z punktu widzenia dalszych rozważań, działanie państwa, jak podkreśla brytyjski politolog, jest przykładem stosowania w praktyce legitymizacji – państwo, działając dla dobra wspólnego, wyraża interesy wszystkich jego członków (tj. obywateli), w związku z tym decyzje, które podejmuje, leżą w interesie tych członków, a zatem odbierane są one jako te, które społeczeństwo akceptuje⁸¹. Z tak rozumianą definicją państwa łączy się również koncepcja demokratycznego

⁷⁹ Por. A. Heywood, *Politologia*, dz. cyt., s. 108.

⁸⁰ Por. tamże, s. 108–109; *Państwo*, Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/panstwo;3953945.html> (dostęp: 25.11.2018 r.).

⁸¹ Por. tamże.

państwa prawnego będącego podstawą ustroju III RP. Zasadnicze znaczenie ma tutaj godność człowieka i jego wolność⁸². W odniesieniu do wymienionych tu cech, w celu podsumowania i wskazania na definicję państwa, właściwe w tym miejscu wydaje się przytoczenie klasycznej trójelementowej teorii i definicji Georga Jellinka, określającej państwo jako organizm polityczny, gromadzący ludność (tj. społeczeństwo, obywateli) na określonym terytorium, które posiada własne organy i instytucje władzy, a przy tym można również dodać: i system prawny⁸³.

Z kolei Kościół, jak wskazuje Aniela Dylus, jest instytucją religijną z odrębnym prawodawstwem i własną hierarchiczną strukturą władzy, przekraczającą granice danego państwa⁸⁴. Definiowanie Kościoła, podobnie jak państwa, może być podejmowane z różnych perspektyw. Tożsamość Kościoła, jak zauważa H. Kaczmarek, określana jest przez jego podstawowe zadanie, główną misję, jaką jest misja religijna, ewangelizatorska, a także dbanie o rozwój społeczeństwa i wiernych (z perspektywy Ewangelii i nauki Jezusa Chrystusa) oraz zaspokajanie potrzeb religijnych⁸⁵. Badania nad Kościołem w tej perspektywie (tj. w wymiarze religijnym) podejmowane są głównie przez teologów⁸⁶.

Jednak Kościół jest nie tylko wspólnotą wiary, instytucją religijną (porządek nadprzyrodzony)⁸⁷, ale również, co istotne dla podjętych w niniejszej rozprawie analiz, instytucją społeczną (porządek doczesny)⁸⁸. Obie te misje (religijna i społeczna) współgrają ze sobą. W związku z tym istotny jest także wymiar instytucjonalny Kościoła, związany z jego obecnością w sferze publicznej, w życiu publicznym, a także z publicznym charakterem jego działania. Wszystko to umożliwia Kościołowi realizację celów społecznych ściśle związanych z jego podstawową misją. Ponadto daje to Kościołowi niezbędną do spełniania tych celów możliwość utrzymywania relacji z innymi organizacjami i instytucjami, w tym m.in. z państwem. Kościół, jak każda instytucja, posiada swoją strukturę organizacyjną⁸⁹. Jednak – co podkreśla Ernst-Wolfgang Böckenförde – definicja Kościoła

⁸² Por. M. Wyrzykowski, *Legislacja – demokratyczne państwo prawa – radykalne reformy polityczne i gospodarcze*, w: H. Suchocka (red.), *Tworzenie prawa w demokratycznym państwie prawnym*, Wyd. Sejmowe, Warszawa 1992, s. 40.

⁸³ Por. D. Dudek, Z. Husak, G. Kowalski, W. Lis, *Konstytucyjny system organów państwa*, Wyd. C.H. Beck, Warszawa 2013, s. 2.

⁸⁴ Por. A. Dylus, *Globalizacja. Refleksje etyczne*, Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2005, s. 159–160, 168–169; H. Kaczmarek, *Czechy...*, dz. cyt., s. 16.

⁸⁵ Por. H. Kaczmarek, *Czechy...*, dz. cyt. s. 30; S. Sowiński, *Boskie, cesarskie, publiczne...*, dz. cyt., s. 49; K. Kowalczyk, *Partie i ugrupowania parlamentarne wobec Kościoła katolickiego w Polsce w latach 1989–2011*, Wyd. Zapol, Szczecin 2012, s. 28.

⁸⁶ Por. H. Kaczmarek, *Czechy...*, dz. cyt. s. 30.

⁸⁷ Szerzej na temat Kościoła jako wspólnoty religijnej: M. Rusecki, *Kim jest Kościół?*, w: tegoż (red.), *Problemy współczesnego Kościoła*, Wyd. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1996, s. 101–106.

⁸⁸ J. Mariański, *Kościół katolicki w przestrzeni życia publicznego*, w: J. Baniak (red.), *Religia i Kościół w społeczeństwie demokratycznym i obywatelskim w Polsce. Między losem a wyborem*, Wyd. Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2012, s. 76.

⁸⁹ Por. H. Kaczmarek, *Czechy...*, dz. cyt. s. 30.

w perspektywie instytucjonalnej nie ogranicza się jedynie do tej struktury, ponieważ „Kościół oznacza całość wspólnoty religijnej, włącznie z jej rozmaitymi uzewnętrznieniami”⁹⁰, w tym odnoszącymi się do relacji państwo–Kościół, a także kwestii nauki religii w szkole publicznej.

Zaproponowane tu określenie pojęć państwa i Kościoła może być przez niektórych kwestionowane, a także uznane za niekompletne czy też pobieżne – i słusznie. Pojęcia te są bowiem niezwykle szerokie, a także interpretowane na różne sposoby. Przedstawienie pełnej ich charakterystyki znacznie przekraczałoby ramy niniejszej rozprawy, dlatego uwaga skupiona tu została, co sygnalizowano na początku tego podrozdziału, na wskazaniu istotnych elementów powyższych definicji, które posłużą w analizie i interpretacji kwestii przedstawionych w dalszej części pracy.

Relacje między państwem a Kościołem, co zostało wyżej podkreślone, wynikają ze specyfiki obu tych podmiotów. Państwo i Kościół to dwie odrębne instytucje, o różnych strukturach i sposobach działania, o różnych celach i zadaniach, o różnym podziale władzy i odpowiedzialności, ale instytucje działające w obszarze sfery publicznej – na tym samym obszarze terytorialnym i dla tej samej grupy osób (tj. obywateli państwa i wiernych Kościoła). „Państwo wywiera wpływ na prawie każdą ludzką działalność. Kształtuje i kontroluje wiele dziedzin (...) Tam, gdzie nie kształtuje ani nie kontroluje, tam reguluje, nadzoruje, pozwala albo zakazuje. Także te aspekty życia, które zwykle uważa się za osobiste czy prywatne (...) podlegają ostatecznie władzy państwowej”⁹¹, na którą z kolei w pewnym sensie oddziałuje Kościół, w swojej działalności jednocześnie też podlegający decyzjom władz państwowych. Specyficzny charakter relacji państwa i Kościoła zauważa również Josef Isensee, mówiąc, iż nie jest on czymś przypadkowym w historii. Niemiecki konstytucjonalista i filozof polityczny podkreśla, iż państwo określa swoją tożsamość przez konstytucyjne regulacje określające jego ustosunkowanie się do religii oraz Kościoła. Tożsamość ta może być różna, ale – co należy wyraźnie podkreślić – zależna jest ona od tego, czy państwo identyfikuje się z jakąś religią lub kościołem, czy też opowiada się za neutralnością religijną. Jeszcze inaczej prezentuje się, co zauważył w swojej rozprawie również I. Biruś w odwołaniu do myśli J. Isensee, wizerunek państwa, popierającego laicyzyczny rozdział w relacjach państwo–Kościół bądź relację opartą na niezależności i współpracy. W związku z tym można powiedzieć, iż państwo w celu określenia swojego charakteru, swojej tożsamości, niejako zobligowane jest, by określić swój stosunek do religii i Kościo-

⁹⁰ E. W. Böckenförde, *Wolność – państwo – Kościół*, tłum. P. Kaczorowski, Wyd. Znak, Kraków 1994, s. 207.

⁹¹ A. Heywood, *Politologia*, dz. cyt., s. 107.

ła⁹². Reasumując, zarówno państwo, jak i Kościół od siebie zależą, oddziałują na siebie w różnym zakresie, w zależności od okoliczności oraz kwestii, za które są wzajemnie odpowiedzialne, a relacja między nimi zawsze ma zróżnicowany charakter. Ta rzeczywistość istnienia wzajemnej relacji państwa i Kościoła przyczynia się do tego, jak wskazują m.in. H. Kaczmarek oraz I. Biruś, że relacje te mogą i powinny być badane z perspektywy badań nauk o polityce i administracji⁹³.

Metodyczne podejście oraz ujęcie relacji państwo–Kościół od strony teoretycznej może dokonać się, co trafnie w swojej rozprawie, ale w odniesieniu jedynie do Kościoła, zauważył I. Biruś, w perspektywie instytucjonalistycznej oraz w perspektywie działania, tj. strukturalnie i funkcjonalnie. Wydaje się, że oba te spojrzenia mają zastosowanie do podejmowanych przez politologów badań również nad relacjami państwo–Kościół oraz wokół nich. W pierwszym przypadku oba podmioty występują na tym samym obszarze, w tym samym systemie, tj. w III RP, w demokratycznym państwie konstytucyjnym jako niezależne instytucje, a jednocześnie partnerzy w działaniu na rzecz osiągnięcia tego samego celu, tj. dobra wspólnego. W drugiej perspektywie jako podmioty (aktorzy społeczni, aktorzy sfery publicznej), którzy sprawując określone role, teoretycznie bądź faktycznie oddziałują na proces decyzyjny zachodzący w III RP w odniesieniu do poszczególnych kwestii (tj. m.in. w odniesieniu do kwestii religii w szkole publicznej w III RP) oraz niejako uczestniczą w tym procesie⁹⁴.

Badania te, co zostało już powiedziane, nie mają jednego paradygmatu, wzorca czy też metody wyjaśniania. Mówiąc o relacjach państwo–Kościół zazwyczaj wskazuje się na pewne ich modele, które kształtowały i nadal kształtują się w odpowiedzi na zmieniające się warunki historyczne, w tym również polityczne, gospodarcze i kulturowe, prawne oraz społeczne.

Współcześnie można spotkać się z różnymi koncepcjami i modelami relacji państwo–Kościół, a także ze zróżnicowanymi ich interpretacjami. Przywołanie ich wszystkich jest zadaniem wręcz niemożliwym, ale przede wszystkim znacznie odbiegającym od tematu niniejszej rozprawy. W literaturze przedmiotu, jak zauważają to m.in. Czesław Kolibski oraz H. Kaczmarek, istnieje pewna zgodność dotycząca klasyfikacji tych modeli⁹⁵. Jednak, co należy podkreślić, można mówić o ich istnieniu dopiero od XVIII wieku. Zatem jak ta kwestia przedstawiała się wcześniej?

⁹² Por. I. Biruś, *Ordynariat Polowy...*, maszynopis cyt., s. 52–53; Cz. Kolibski, *Państwo i Kościół...*, dz. cyt., s. 9.

⁹³ Por. H. Kaczmarek, *Czechy...*, dz. cyt., s. 16; I. Biruś, *Ordynariat Polowy...*, maszynopis cyt., s. 50.

⁹⁴ Por. I. Biruś, *Ordynariat Polowy...*, maszynopis cyt., s. 49–50.

⁹⁵ Por. H. Kaczmarek, *Czechy...*, dz. cyt., s. 25–26; Cz. Kolibski, *Państwo i Kościół...*, dz. cyt., s. 29; P. Mazurkiewicz, *Kościół i demokracja*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2001, s. 202.

W czasach starożytnych państwa charakteryzowały się monizmem religijno-politycznym, tzn. utożsamianiem się sfery religii i polityki, dopiero pojawienie się chrześcijaństwa przyczyniło się do wprowadzenia dualistycznej koncepcji relacji między religią a polityką, jak również do dyskusji na temat koncepcji wzajemnych relacji między państwem a Kościołem⁹⁶.

Przez ponad dwa tysiąclecia istnienia chrześcijaństwa, jak zauważa Cz. Kolibski, następowało wiele zmian zarówno po stronie koncepcji państwa, jak i wizji Kościoła oraz w ich podejściu do pełnienia swoich misji w świecie. Stosunek państwa do Kościoła często odbiegał od stosunku Kościoła do państwa⁹⁷. Dzisiejszy model relacji między tymi podmiotami nie zrodził się z dnia na dzień, lecz jest wynikiem długotrwałych przemian i towarzyszących im licznych debat o charakterze społeczno-polityczno-kulturowym, a także rozwijającego się porządku prawnego. J. Krukowski, jak zauważa Cz. Kolibski, w relacjach państwo–Kościół wyróżnia następujące epoki: (1) epokę konfrontacji monizmu religijno-politycznego z dualizmem religijno-politycznym zapoczątkowanym przez chrześcijaństwo (od I do IV wieku), (2) epokę konfrontacji między suwerenną władzą świecką a kościelną (od IV do XVI wieku), (3) epokę rywalizacji między suwerenną władzą świecką a władzą kościelną w państwach o charakterze wyznaniowym (od XVI do XVIII wieku) oraz obecnie trwającą od XVIII wieku (4) epokę pluralizmu religijno-politycznego⁹⁸, a zatem epokę, w której kształtowały i nadal kształtują się różne modele relacji między państwem a Kościołem. Wynikają one ze współcześnie upowszechnionej idei państwa neutralnego światopoglądowo – idei, która powiązana jest, jak zauważa Piotr Mazurkiewicz, z zasadą rozdziału państwa od Kościoła⁹⁹. Należy jednak wyraźnie powiedzieć, że idea ta nie oznacza jednocześnie neutralności od wartości, neutralności aksjologicznej. Państwo musi opierać się na pewnych wartościach podstawowych, ale nie może tych wartości ustanawiać, ponieważ utraciłoby wtedy swą neutralność światopoglądową¹⁰⁰. Można w tym miejscu wyraźnie dostrzec, o czym już niejednokrotnie wspomniano wyżej, że nie tylko państwo jest potrzebne Kościołowi, ale także Kościół państwu¹⁰¹. W podob-

⁹⁶ Por. P. Burgoński, *Modele relacji między religią i polityką*, w: tegoż, M. Gierycz (red.), *Religia i polityka. Zarys problematyki*, Instytut Politologii Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie i Wyd. Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2014, s. 216.

⁹⁷ Por. Cz. Kolibski, *Państwo i Kościół...*, dz. cyt., s. 9.

⁹⁸ Por. tamże s. 9–10.

⁹⁹ Por. P. Mazurkiewicz, *Kościół i demokracja*, dz. cyt., s. 203.

¹⁰⁰ Por. H. Juros, *Polski katolicyzm polityczny*, w: tegoż, *Kościół – Kultura – Europa. Katolicka nauka społeczna wobec współczesności*, Wyd. Akademii Teologii Katolickiej, Lublin–Warszawa 1997, s. 257–264.

¹⁰¹ Szerzej na temat wzajemnej potrzeby istnienia i działania państwa oraz Kościoła: H. Juros, *Kirche und Staat in Polen. Entwicklungen und Spannungen in der Zeit der Systemtransformation*, „Haus Rissen” 1998 nr 6–7, s. 63–64. Warto przy tym wskazać również na wzajemną relację i potrzebę istnienia państwa i Kościoła w państwie demokratycznym, ponieważ tylko w państwie o takim ustroju tak scharakteryzowane relacje są możliwe. Szerzej na temat znaczenia Kościoła

nym tonie wypowiadają się również A. Dylus, która zastanawia się m.in. nad tym, jaki charakter powinien mieć Kościół potrzebny demokratycznemu państwu¹⁰² oraz S. Sowiński, który w swojej rozprawie habilitacyjnej wskazuje na istotność prawdziwej neutralności światopoglądowej. Przywołuje on w tym celu słowa Jana Pawła II z 1993 roku: „postulat neutralności światopoglądowej jest słuszny głównie w tym zakresie, że państwo powinno chronić wolność sumienia i wyznania wszystkich obywateli niezależnie od tego, jaką religię lub światopogląd wyznają. Ale postulat, ażeby do życia społecznego i państwowego w żaden sposób nie dopuszczać wymiaru świętości, jest postulatem ateizowania państwa i życia społecznego i niewiele ma wspólnego ze światopoglądową neutralnością”¹⁰³. Trzeba w tym miejscu wskazać, że współczesne państwo akceptuje i niejako legitymizuje nie tylko swój fundament historyczno-kulturalny, ale także – i przede wszystkim – społeczny i aksjologiczny w odniesieniu zarówno do tradycji światopoglądowych, jak i tych o charakterze religijnym¹⁰⁴.

Pojęcie „rozdziału”, w relacjach państwo–Kościół, zrodziło się pod koniec XVII wieku, w celu, jak zauważa P. Mazurkiewicz, zerwania ścisłego powiązania między państwem a Kościołem, z czym mieliśmy do czynienia w poprzednich epokach, gdzie relacje te przedstawiały się jako model państwa wyznaniowego oraz model kościoła państwowego¹⁰⁵. Zamysłem twórców idei tzw. rozdziału było wprowadzenie koncepcji państwa świeckiego, tj. takiego, które nie zapewnia żadnej religii czy też kościołowi dominującego statusu, lecz opierając się na zasadzie równości uznaje równy status prawny wszystkich religii i kościołów obecnych na swoim terytorium¹⁰⁶. Idea ta ma wiele interpretacji – tych dzielących jej słuszość, jak i tych, które zdecydowanie się jej sprzeciwiają.

Poddając analizie modele zakładające rozdział Kościoła od państwa, można wyróżnić cztery koncepcje takich relacji, tzw. model ścisłego rozdziału (niem. *Strikte Trennung*), model umiarkowanego rozdziału / średniej (skoordynowanej) separacji (niem. *Moderate Trennung*), model świecki (niem. *Laiizistisches Modell*) oraz tzw. model sowiecki. Trzy

oraz relacji państwo–Kościół w państwie demokratycznym: M. Liebmann, *Kirche in der Demokratie – Demokratie in der Kirche*, Verlag Styria, Graz–Wien–Köln 1997.

¹⁰² Por. A. Dylus, *Jaki Kościół potrzebny jest demokratycznemu państwu?*, w: P. Burgoński, S. Sowiński (red.), *Ile Kościoła w polityce, ile polityki w Kościele*, Wyd. Księgarnia Św. Jacka, Katowice 2009, s. 15–38.

¹⁰³ Jan Paweł II, *Homilia w czasie mszy św. Lubaczów*, 3 czerwca 1991 r., w: J. Poniewierski (red.), *Jan Paweł II. Pielgrzymki do Ojczyzny – 1979, 1983, 1987, 1991, 1995, 1997, 1999, 2002. Przemówienia, homilie*, Wyd. Znak, Kraków 2012, s. 598.

¹⁰⁴ Por. S. Sowiński, *Kościelna wieża w nowoczesnym mieście. Spór o Kościół, czyli o przestrzeń publiczną*, w: *Państwo świeckie, czyli...?*, „Więź” 2010 nr 11–12 (625–626), s. 16.

¹⁰⁵ Por. P. Mazurkiewicz, *Kościół i demokracja*, dz. cyt. s. 204.

¹⁰⁶ Por. tamże, s. 204.

pierwsze związane są z ustrojem państw demokratycznych, zaś model sowiecki z ustrojem państwa totalitarnego¹⁰⁷.

Koncentrując się na III RP, liczni autorzy zajmujący się badaniem stosunków między państwem a Kościołem w sposób jednoznaczny określają współczesny model obowiązujący w Polsce jako model umiarkowanego rozdziału / model średniej (skoordynowanej) separacji, zwany również modelem niemieckim. Koncepcja ta zakłada, iż państwo nie faworyzuje żadnej z religii i nie identyfikuje się z jedną konkretną, lecz zapewnia każdej autonomię oraz niezależność. Oznacza to, że religia i Kościół są prawie całkowicie wolne od państwa¹⁰⁸, które nie sprawuje nad nimi kontroli, uznając tym samym ich prawo do samostanowienia i decydowania o sobie. Sprawy dotyczące obu tych podmiotów regulowane są na podstawie dwustronnych porozumień przyjmowanych w danej sprawie. W modelu

¹⁰⁷ Na podstawie rozmowy z H. Jurosem z dnia 04.03.2016 r., archiwum prywatne – maszynopis; H. Juros, *Das gegenwärtige Verhältnis von Staat und Kirche in Polen vor dem Hintergrund der Modelle und Wirklichkeit in Europa*, wykład wygłoszony podczas Sommer-Schule der Universität Warschau 2010, maszynopis; D. Pollack, *Rückkehr des Religiösen? Studien zum religiösen Wandel in Deutschland und Europa*, tom 2, Wyd. Mohr Siebeck, Tübingen 2009, s. 150–169; P. Mazurkiewicz, *Kościół i demokracja*, dz. cyt. s. 204; Cz. Kolibski, *Państwo i Kościół...*, dz. cyt. s. 29. Szczegółowa charakterystyka poszczególnych modeli relacji państwo–Kościół obecnych w Europie i na świecie znacznie odbiega od głównego problemu i celu niniejszej pracy, stąd też uzasadnione, w treści niniejszej dysertacji, jest szczegółowe przedstawienie koncepcji tzw. skoordynowanej separacji w relacjach między państwem a Kościołem, czyli modelu niemieckiego, który – z pewnymi różnicami, jeśli chodzi o jego szczegółowe założenia – obecny jest w Polsce. Poza tym modelem wyróżniane są m.in. jeszcze trzy inne koncepcje. (1) Model ścisłego rozdziału, zwany również modelem amerykańskim – jest modelem obustronnym, tj. zakładającym rozdział państwa od Kościoła i Kościoła od państwa i obecny jest m.in. w USA. Należy jednak podkreślić, iż mimo wyraźnie zarysowanej separacji nie jest to rozdział zakładający wrogi stosunek między państwem a Kościołem (jest to tzw. separacja czysta). System takiego rozdziału zmierza przede wszystkim do jak największego zharmonizowania społecznych interesów cywilnych i tych o charakterze religijnym. Religia i Kościół obecne są w państwowym życiu publicznym, jednak państwo nie przyznaje żadnej religii statusu religii urzędowej, w związku z tym model ten nie zakłada współpracy między państwem a Kościołem ani kontroli państwa nad Kościołem. (2) Model świecki, obecny jest m.in. we Francji, stąd też bywa nazywany modelem francuskim. W porównaniu z modelem amerykańskim, oprócz wyraźnego rozdziału państwa od Kościoła i braku współpracy między tymi podmiotami, charakteryzuje się on również kontrolą państwa nad Kościołem. Religia uznawana jest za sprawę wyłącznie prywatną, a nie jak w wyżej przedstawionej koncepcji za coś, co obecne jest także w życiu publicznym czy państwowym. Model ten odwołuje się ponadto do ideologii liberalnej, która w religii dostrzega pewne zagrożenie dla człowieka i jego wolności, oraz do zdecydowanego sprzeciwu wobec tzw. unii tronu i ołtarza obecnej w czasach monarchii absolutnej – z tego też wynika charakterystyczna dla tego modelu tzw. separacja wroga. Niektórzy autorzy wśród modeli określających koncepcje rozdziału państwa od Kościoła w systemach demokratycznych wyróżniają jeszcze model tzw. kościoła państwowego (*Staatskirchenmodell*) bądź państwa wyznaniowego (*Konfessionellerstaatsmodell*), jednak nie są to modele ściśle odnoszące się do wyżej wskazanej koncepcji, ponieważ nie mówią one o rozdziale w stosunkach między państwem a Kościołem, a określają charakter ich współpracy przy jednoczesnym podkreśleniu pewnej wyższości któregoś z tych podmiotów, gdzie w pierwszym przypadku zasady państwowe przedkładane są nad idee religijne, zaś w drugim zasady religii przedkładane są nad struktury i funkcjonowanie państwa. Model kościoła państwowego obecny jest m.in. w Wielkiej Brytanii, wśród przykładów zaś państw, gdzie obecny jest model państwa wyznaniowego, można wskazać m.in. Watykan jako państwo katolickie, Grecję – prawosławne czy Danię – protestanckie (kościół luterński). (3) Jeśli chodzi o model sowiecki, który wskazywany jest w typologiach prezentowanych przez badaczy relacji państwo–Kościół, odnieść go można jedynie do ustroju państw totalitarnych. Model ten oparty jest na separacji wrogiej w stosunkach państwa i Kościoła. Przepisy konstytucyjne zakładały całkowity rozdział religii od państwa, gwarantując przy tym jednocześnie tolerancję i swobodę wyznania. Jednak w praktyce nie miało to jakiegokolwiek przełożenia na ochronę tych praw, gdyż ZSRR był państwem ideologicznym opierającym się na ideologii marksistowsko-leninowskiej i wszystkim tym przepisom nadawał własną interpretację, a same przepisy konstytucyjne miały charakter jedynie propagandowy. Celem takiego działania władz sowieckich było całkowite usunięcie religii, a zatem i Kościoła, z życia publicznego. Por. P. Mazurkiewicz, *Kościół i demokracja*, dz. cyt. s. 202–207; Cz. Kolibski, *Państwo i Kościół...*, dz. cyt., s. 30–34; S. Sowiński, *Modele stosunków państwo–Kościół w Unii Europejskiej*, „Studia Europejskie” 2008 nr 3, s. 39–52; A. Dylus, *Jaki Kościół potrzebny jest demokratycznemu państwu?*, art. cyt., 15–38; P. Burgoński, *Modele relacji między religią i polityką*, art. cyt., s. 216–239; M. Przeworski, *Państwa europejskie wobec religii*, <https://ekai.pl/panstwa-europejskie-wobec-religii/> (dostęp: 30.11.2018 r.).

¹⁰⁸ Kwestia całkowitej wolności religii i kościołów od państwa w tzw. modelu niemieckim zmieniała się na przestrzeni lat i zmienia się oraz kształtuje do dnia dzisiejszego.

tym religia nie zostaje ograniczona do sfery prywatnej, zatem nie jest pozbawiona jej możliwego publicznego charakteru. Świeckość państwa jest w tym modelu rozumiana jako neutralność światopoglądowa, której niezwykle ważne znaczenie w relacjach państwo–Kościół opisane zostało już wyżej. Koncepcja ta zakłada ponadto relatywną niezależność i autonomię w relacjach obu tych podmiotów, co też zgodne jest z całym społecznym nauczaniem Kościoła. Za główny cel działania państwo i Kościół przyjmują w tym modelu dobro każdego człowieka, dobro wspólne. W tym właśnie celu, jak podkreśla to Cz. Kolibski, przywołując myśl J. Krukowskiego, należy skoordynować wszelkie wysiłki i działania¹⁰⁹. Model taki, jak sama nazwa wskazuje, obecny jest m.in. w Niemczech, ale również i w Austrii. Charakteryzuje się on przede wszystkim, co też wynika z głównych założeń tej koncepcji, poszanowaniem dla idei autonomii i niezależności państwa i Kościoła oraz współdziałaniem obu tych podmiotów na rzecz dobra wspólnego¹¹⁰.

Koncepcja ta w swoich założeniach podobnie przedstawia się również we współczesnym kształcie relacji państwo–Kościół w Polsce, tj. w III RP. Jednak różni ją forma, jaką zakłada model skoordynowanej separacji. Piotr Burgoński zwraca uwagę na dwie takie odmiany, tj. Kościół popierany oraz uznawane społeczności wyznaniowe. W przypadku państwa niemieckiego czy też Austrii mówimy o drugiej z przedstawionych odmian. Państwo nie podkreśla tutaj historycznych czy też symbolicznych powiązań z jednym określonym Kościołem, ponieważ zazwyczaj występuje w nim więcej niż jeden zasłużony historycznie, symbolicznie czy też społecznie Kościół (w przypadku Niemiec i Austrii – były to kościoły katolicki i protestancki). Istnieje tutaj również kategoria, rodzaj wspólnoty religijnej uznawanej za tę słuszną oraz społecznie ważną i pożyteczną. Zbiorowości takie otrzymują ze strony państwa pewne wsparcie (głównie finansowe) na prowadzoną przez siebie działalność społeczną czy też religijną. Jeśli chodzi o formę Kościoła popieranego w modelu skoordynowanej współpracy, występuje on m.in. właśnie w Polsce i charakteryzuje się tym, jak można analogicznie wywnioskować, że w państwach, gdzie jest obecny, mamy do czynienia z jednym historycznie ugruntowanym i wiodącym Kościołem, który symbolicznie, ale również praktycznie, jest preferowany przez państwo i obywateli je zamieszkujących. Ponadto Kościół ten ze swojej nazwy wymieniony jest w konstytucjach państw, w których ta koncepcja jest obecna – wskazuje się tam m.in. na jego tradycje i narodowy charakter. Można również dodać, iż w niektórych preambułach do konstytucji znajdują się bezpośrednio zapisane odwołania do Boga. Wśród państw charakteryzujących

¹⁰⁹ Por. P. Burgoński, *Modele relacji...*, art. cyt., s. 227–228; P. Mazurkiewicz, *Kościół i demokracja*, dz. cyt. s. 206–208; Cz. Kolibski, *Państwo i Kościół...*, dz. cyt., s. 35.

¹¹⁰ Por. Cz. Kolibski, *Państwo i Kościół...*, dz. cyt., s. 35–36.

się taką odmianą modelu skoordynowanej separacji, poza Polską, można wymienić jeszcze m.in. Włochy, Hiszpanię i Bułgarię. Jak wskazuje P. Burgoński, to umowne i symboliczne uznanie państwa dla wiodącego społecznie Kościoła swoje odzwierciedlenie znajduje w konkretnej pomocy ze strony państwa dla tego Kościoła. Pomoc ta może polegać np. na współfinansowaniu nauczania religii w szkołach państwowych, jak praktykowane jest to we Włoszech, w Hiszpanii, a także w Polsce¹¹¹, o czym szerzej powiedziane zostanie w dalszej części niniejszej rozprawy.

Tak scharakteryzowany model stosunków państwo–Kościół, tj. obowiązujący współcześnie model nastawiony na współpracę państwa i Kościoła, przy jednoczesnym przestrzeganiu ustalonych ram kompetencyjnych, nie jest jednak modelem istniejącym od początków istnienia państwa polskiego. Model relacji między państwem a Kościołem, a zatem i same relacje między tymi podmiotami nie są czymś stałym i absolutnym, lecz podlegającym weryfikacji i zmianom wraz z upływem czasu. Jak one wyglądały zanim został przyjęty obowiązujący współcześnie w III RP model relacji państwo–Kościół? Odpowiedź na to pytanie to temat na osobą pracę. Chcąc jednak przedstawić pokrótce to, jak kształtowały się relacje państwo–Kościół w Polsce zanim został przyjęty obowiązujący dziś model, zostanie tutaj wskazanych kilka przełomowych dat i punktów, które zmieniały charakter tych relacji od przyjaznych, poprzez wrogie, aż do neutralnych czy też od państwa wyznaniowego, jakim była Polska chociażby w epoce oświecenia, aż do państwa świeckiego, za jakie obecnie jest uznawana.

Na obszarze dzisiejszego państwa polskiego, którego początki sięgają 966 roku, kiedy to książę Mieszko I przyjął chrzest, przejawy stosunków państwo–Kościół można dostrzec również wcześniej¹¹². Jednak to rok 966 uznaje się za pierwszy przełomowy moment w relacjach państwa i Kościoła w Polsce, ponieważ państwo polskie stało się wtedy częścią chrześcijańskiej Europy, a także obszarem wpływów tamtejszej kultury i tradycji. Kolejnym przełomowym momentem był rok 1122 i podpisanie konkordatu wormackiego, który kończył długotrwały spór o inwestyturę między cesarzem rzymskim a papieżem. Konkordat regulował zakres kompetencji władzy państwowej (świeckiej) i władzy kościelnej (duchowej). Postanowienia te stały się wytycznymi w stosunkach państwo–Kościół również dla innych krajów, w tym także dla Polski. Wydarzenie to utożsamiane jest z pełnym uniezależnieniem się Kościoła wieków średnich od władzy świeckiej. Od XIII wieku znaczenie Kościoła zaczęło rosnąć. Kościół w Polsce posiadał wielkie ma-

¹¹¹ Por. P. Burgoński, *Modele relacji...*, art. cyt., s. 227–228.

¹¹² Por. K. Ożóg, 966. *Chrzest Polski*, Wyd. Biały Kruk, wydanie sejmowe, Kraków–Warszawa 2016, s. 61–70, 72, 82–87.

jątki. Biskupi kierowali nie tylko Kościołem, ale również pomagali w rządzeniu poszczególnym królom – pełnili funkcję pełnomocników władzy¹¹³. Od czasów reformacji polityka prowadzona przez Rzeczpospolitą opierała się m.in. na zasadzie tolerancji, która pozwoliła Polsce uniknąć konfliktów na tle religijnym. Działanie takie od końca XVII wieku zaczęła doceniać Europa. Polska w tym czasie była państwem wyznaniowym¹¹⁴. Kolejnym przełomowym okresem w historii stosunków państwo–Kościół w Polsce była epoka rozbiorów, a więc czas, kiedy Polacy *de facto* nie posiadali swojego państwa. Jednak to właśnie ten okres wywarł decydujący wpływ na późniejsze relacje państwa i Kościoła w Polsce – już jako kraju niepodległym. Kościół katolicki instytucjonalnie nigdy nie wspierał polskich dążeń niepodległościowych, a bywało i tak, że je wręcz potępiał, jednak to właśnie wtedy powstało przeświadczenie o silnym związku Kościoła z narodem – przeświadczenie, które do dziś jest bardzo ugruntowane¹¹⁵. Oświecenie oraz epokę rozbiorów można zatem uznać za okres, kiedy z jednej (oficjalnej) strony relacje między państwem a Kościołem były raczej neutralne i autonomiczne, zaś z drugiej (praktycznej) – przyjazne, oparte na (nieoficjalnej) współpracy i wzajemnej pomocy.

Pierwszym dokumentem, jaki po odzyskaniu przez Polskę niepodległości rząd II Rzeczypospolitej podpisał ze Stolicą Apostolską, był konkordat z 1925 roku. Regulował on całościowo pozycję prawnoustrojową Kościoła katolickiego w ówczesnej Polsce¹¹⁶. Wydawać by się mogło, iż relacje te zostały uregulowane i będą wzajemnie przestrzegane. Jednak wśród przedstawicieli poszczególnych ugrupowań, zwłaszcza wśród grupy antykleerykałów z Polskiej Partii Socjalistycznej (PPS), panował wrogi stosunek do tego dokumentu. Właściwie od samego początku jego obowiązywania szukano sposobu, by móc go zerwać. Udało się tego dokonać po zakończeniu wojny. We wrześniu 1945 r. polski rząd – Tymczasowy Rząd Jedności Narodowej (TRJN) – podjął uchwałę mającą na celu unieważnienie dokumentu. Do dnia dzisiejszego wskazywane są różne interpretacje powodów tej decyzji, a także skuteczność owego unieważnienia. Rząd argumentował je naruszeniem konkordatu przez Stolicę Apostolską w czasie II wojny światowej. Wskazano tu na działanie papieża Piusa XII, który m.in. powołał apostolskich administratorów na obszarach włą-

¹¹³ W. Bielak, *Traktat wormacki (1122) – geneza i znaczenie*, „Mówią Wieki” 2022 nr 4 (743), s. 14–17; M.K. Barański, *Państwo i Kościół w Polsce średniowiecznej*, „Mówią Wieki” 2022 nr 4 (743), czas. cyt., s. 10–13.

¹¹⁴ Por. *Państwo, lewica, Kościół*, <http://przewodniklewicy.krytykapolityczna.pl/kosciol.php> (dostęp: 30.11.2018 r.); J. Kracik, *Tolerancja w dobie reformacji i kontrreformacji*, „Znak” 1998 nr 1, s. 133–134.

¹¹⁵ Por. J. Gaworski, *Niepodległa, bo katolicka? O Kościele czasu zaborów*, „Zeszyty do Debat Historycznych”, Sulejów-
wek 2019, <https://muzeumpilsudski.pl/wp-content/uploads/2019/09/J-Gaworski-Niepodlegla-bo-katolicka-O-Kosciele-czasu-zaborow.pdf> (dostęp: 18.04.2022 r.), s. 3–15; *Państwo, lewica, Kościół*, art. cyt.

¹¹⁶ Por. T. Resler, *Konkordat z 1925 roku – podstawa funkcjonowania Kościoła katolickiego w II Rzeczypospolitej*, „Acta Erasiana” 2016 nr 13, s. 36–57.

czonych przez Hitlera do Rzeszy. Konkordat stwierdzał jednak, iż żadna część terytorium RP nie będzie we władaniu biskupa, którego siedziba leży poza granicami państwa polskiego. Wśród przyczyn takiej decyzji papieża wskazywana była konieczność zapewnienia posługi duszpasterskiej na terenach, których decyzja ta dotyczyła, uniknięcie rozłamu w Kościele oraz zapewnienie łączności z Rzymem. Stolica Apostolska podjętą decyzję uznawała za niezbędną dla prawidłowości wzajemnych relacji państwo–Kościół. Podkreślenia w tym miejscu wymaga również fakt tymczasowości tak przyjętego rozwiązania, zwłaszcza w obliczu trwającej wojny i przed ostatecznym uregulowaniem granic państwowych. Władze jednak nie uznały tych argumentów i uchwałą zdecydowały się unieważnić przyjęty dwadzieścia lat wcześniej konkordat. Decyzji tej nie uznały z kolei władze kościelne, które m.in. wskazywały, iż uchwała nie została notyfikowana, a zatem nie mogła odwołać umowy międzynarodowej. Nie powstrzymało to jednak władz komunistycznych od utrzymania swojej decyzji i rozpoczęto tym samym prace nad nowymi zasadami w stosunkach między państwem a Kościołem¹¹⁷.

Zapoczątkowało to okres, kiedy stosunki między państwem – Polską Rzeczpospolitą Ludową (PRL) – a Kościołem były napięte. Jeśli jednak przeanalizuje się poszczególne wydarzenia z tego okresu, można zauważyć również próby nawiązania relacji z Kościołem. Próby te wielokrotnie i najczęściej bezskutecznie podejmowały władze komunistyczne, starając się pozyskać przychylność Kościoła dla swoich działań¹¹⁸. W 1952 roku, wraz z uchwaloną Konstytucją PRL, można dostrzec nowy etap w historii stosunków między państwem a Kościołem. Episkopat Polski zwrócił jednak uwagę m.in. na sprzeczność dwóch artykułów, gdzie jeden dotyczył rozdziału Kościoła od państwa, drugi zaś – ich relacji; sprzeczność ta zdecydowanie działała na niekorzyść Kościoła¹¹⁹, który cały czas był prześladowany przez władze. Duchowieństwo jednak nie pozostawało na to obojętne i wspierało działania zbrojnego podziemia, zaś Konferencja Episkopatu Polski (KEP) oficjalnie prezentowała swoje stanowisko wobec władz PRL oraz licznych represji i ograniczenia działalności Kościoła, podkreślając, że dalej milczeć już nie zamierza oraz zaprze-

¹¹⁷ Por. M. Wierchnicki, *Z relacji Państwo–Kościół w PRL: zerwanie konkordatu i jego następstwa*, <https://histmag.org/Z-relacji-Panstwo-Kosciol-w-PRL-zerwanie-konkordatu-i-jego-nastepstwa-10751> (dostęp: 18.04.2022 r.). Szerzej na temat przyczyn zerwania konkordatu z 1925 roku: A. Mezglewski, *Spór o „wygaśnięcie” konkordatu polskiego z 1925 roku*, „Roczniki Nauk Prawnych” 1998 tom VIII, s. 325–341; A. Dudek, R. Gryz, *Komuniści i Kościół w Polsce (1945–1989)*, Wyd. ZNAK, Kraków 2003, s. 15; J. Żaryn, *Kościół a władza w Polsce (1945–1950)*, Wyd. DiG, Warszawa 1997, s. 63–79; Z. Stachowski (red.), *Stosunki państwo – Kościół w latach 1944–1987. Wybór materiałów źródłowych*, Wyd. Wojskowa Akademia Polityczna im. F. Dzierżyńskiego, Warszawa 1988, Wstęp, s. 4–5.

¹¹⁸ Por. A. Anusz, A. Anusz, *Samotnie wśród wiernych. Kościół wobec przemian politycznych w Polsce (1944–1994)*, Wyd. ALFA, Warszawa 1994, s. 23.

¹¹⁹ Por. tamże, s. 29–30.

staje jakichkolwiek ustępstw¹²⁰. Wśród licznych przyczyn napięć między państwem a Kościołem można wskazać m.in. niszczenie przez państwo edukacji religijnej, szkół katolickich i zakonnych. Lata 50., 60. oraz 70. to okres, kiedy stosunki między państwem a Kościołem z jednej strony ulegały częściowemu ociepleniu, z drugiej zaś zdecydowanemu pogorszeniu w wyniku dalszych prześladowań Kościoła przez władze komunistyczne¹²¹.

Ważnym wydarzeniem z tych lat jest rozpoczęcie w 1962 roku obrad Soboru Watykańskiego II (obradował do 1965 roku). Wydarzenie to niewątpliwie otworzyło nowy etap w historii Kościoła¹²². „Kościół podjął decyzję uznania wszelkich form władzy świeckiej, włącznie z komunistyczną”¹²³. W nauce soborowej, jak zauważają to m.in. Hanna Suchocka oraz A. Dylus, zaszła zmiana pojmowania i państwa, i Kościoła. Nastąpił tu odwrót od tzw. państwa wyznaniowego do państwa neutralnego pod względem religijnym. Kościół zaś, w myśl uchwalonej konstytucji *Gaudium et spes*, zaczął pojmować siebie jako podmiot niezależny i autonomiczny wobec państwa¹²⁴. Sobór i jego nauka nt. państwa i Kościoła nie miały jednak wielkiego wpływu na relacje tych podmiotów w państwach komunistycznych. W Polsce nadal były one napięte. Świadczą o tym chociażby wydarzenia związane z obchodami milenijnymi w 1966 roku (Kościół organizował swoje obchody, a państwo swoje, ponadto utrudniając przebieg wydarzeń kościelnych)¹²⁵.

Wydarzeniem, które wzmocniło pozycję Kościoła w Polsce, był wybór kardynała Karola Wojtyły na Stolicę Piotrową 16 października 1978 roku, a także pierwsza pielgrzymka Ojca Świętego do Polski w czerwcu 1979 roku. Wszystko to stało się źródłem ogromnej nadziei w społeczeństwie polskim, a jednocześnie odwagi i zapału w dążeniach

¹²⁰ Por. tamże, s. 30; A. Micewski, *Kościół–państwo 1945–1989*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994, s. 29–30; *Non possumus – List Episkopatu Polski z dnia 8 maja 1953 r. (fragmenty)*, w: Z. Stachowski (red.), *Stosunki państwo–Kościół...*, dz. cyt., s. 82–90.

¹²¹ Por. A. Anusz, A. Anusz, *Samotnie wśród wiernych...*, dz. cyt., s. 29–35; A. Micewski, *Kościół–państwo...*, dz. cyt., s. 29–30, 42; A. Dudek, *Państwo i Kościół w Polsce 1945–1970*, Wyd. PiT Piotr Drapa, Kraków 1995, s. 45–46, 74–94, 126–131; J. Żaryn, *Kościół w PRL*, Wyd. Instytut Pamięci Narodowej. Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu, Warszawa 2004, s. 59–61.

¹²² Por. A. Anusz, A. Anusz, *Samotnie wśród wiernych...*, dz. cyt., s. 35; A. Dylus, *Kościół i wspólnota polityczna. Refleksje posoborowe*, „Chrześcijaństwo. Świat. Polityka. Zeszyty społecznej myśli Kościoła” 2012 nr 13 (1), tytuł numeru: *Niepolityczna polityczność Kościoła*, s. 22.

¹²³ A. Anusz, A. Anusz, *Samotnie wśród wiernych...*, dz. cyt., s. 36.

¹²⁴ Por. H. Suchocka, *Wokół prawa do wolności religijnej we współczesnej Europie*, w: G. Baranowska i in. (red.), *O prawach człowieka. Księga jubileuszowa Profesora Romana Wieruszewskiego*, Wyd. Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2017, s. 335; A. Dylus, *Kościół i wspólnota polityczna...*, art. cyt. s. 21–22. Szerzej na temat Soboru Watykańskiego II oraz jego konsekwencji dla współczesnego Kościoła: J. Grosfeld (red.), *50 lat później. Posoborowe dylematy współczesnego Kościoła*, Wyd. Instytut Politologii Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie i Centrum Myśli Jana Pawła II w Warszawie, Warszawa 2014.

¹²⁵ Por. A. Anusz, A. Anusz, *Samotnie wśród wiernych...*, dz. cyt., s. 35–38; A. Micewski, *Kościół–państwo...*, dz. cyt., s. 42; J. Żaryn, *Kościół w PRL*, dz. cyt., s. 59–61; A. Dudek, R. Gryz, *Komuniści i Kościół w Polsce (1945–1989)*, dz. cyt., s. 218–219, 239–241; A. Dudek, *Państwo i Kościół w Polsce...*, dz. cyt., s. 193–196, 199–205; A. Friszke, *Polska. Losy państwa i narodu 1939–1989*, Wyd. Iskry, Warszawa 2003, s. 277–278.

do uniezależnienia się od władz komunistycznych¹²⁶. Jednocześnie nastąpiła poprawa stosunków państwo–Kościół w Polsce. W okresie powstawania NSZZ „Solidarność”, a potem stanu wojennego, Kościół zaczął być postrzegany przez władze państwowe jako źródło pewnej stabilności – to on wzywał naród do zachowania spokoju. Duchowni i Kościół już nie tylko wspierali działania opozycyjne, ale również sami się w nie angażowali¹²⁷. Był to okres pewnej niekonsekwencji w polityce prowadzonej przez rząd PRL, jak również i w działaniach Kościoła, ponieważ z jednej strony władza szła na ustępstwa względem Kościoła (m.in. wydawała pozwolenia na budowę świątyń), z drugiej zaś nadal prowadziła politykę prześladowań i represji wobec Kościoła (czego symbolem stało się zamordowanie w 1984 roku ks. Jerzego Popiełuszki). Z kolei Kościół z jednej strony nie chciał w sposób bezpośredni angażować się w sprawy publiczne, państwowe (jedynie część duchowieństwa była w to zaangażowana), z drugiej zaś wszedł w obszar ścisłych działań państwowych, również politycznych¹²⁸.

Kolejnym, można rzec najważniejszym, przełomem w relacjach między państwem a Kościołem był wspomniany już rok 1989, kiedy to nastąpił upadek reżimu komunistycznego i narodziny III RP, a wraz z rozpoczętą transformacją systemową – kształtowanie obecnie obowiązującego w Polsce modelu relacji państwo–Kościół, którego kształt opisany został już wyżej. W tym okresie Kościół stał się także pełnoprawnym podmiotem sfery publicznej oraz szeroko rozumianego życia społecznego¹²⁹.

Zanim przejdziemy do podsumowania, odnotujmy, iż na każdym z wyżej opisanych etapów w historii relacji między państwem polskim a Kościołem – Kościół, poza swoim podstawowym zadaniem, tj. misją ewangelizacyjną oraz dbaniem o rozwój społeczeństwa i zaspokajaniem jego potrzeb zgodnie z nauką zawartą w Ewangelii¹³⁰, pełnił także szereg innych funkcji, co szczególnie widać w okresie PRL. Funkcje te w literaturze przedmiotu nazywane są zastępczymi. Odpowiadając na konkretne wydarzenia i zmieniające się wówczas nastroje społeczne, Kościół najczęściej podejmował funkcję mediacyjną, ale również reprezentacyjną i kulturową, stał na straży zarówno tożsamości narodowej, jak i więzi spo-

¹²⁶ Por. A. Anusz, A. Anusz, *Samotnie wśród wiernych...*, dz. cyt., s. 55; A. Dudek, R. Gryz, *Komuniści i Kościół w Polsce...*, dz. cyt., s. 340–341; A. Micewski, *Kościół–państwo...*, dz. cyt., s. 64.

¹²⁷ Por. A. Anusz, A. Anusz, *Samotnie wśród wiernych...*, dz. cyt., s. 103–107; J. Żaryn, *Kościół w PRL*, dz. cyt., s. 130.

¹²⁸ Por. A. Anusz, A. Anusz, *Samotnie wśród wiernych...*, dz. cyt., s. 89–107, 208–218, 220–222, 226; J. Żaryn, *Kościół w PRL*, dz. cyt., s. 129–134, 146, 165; A. Dudek, R. Gryz, *Komuniści i Kościół w Polsce...*, dz. cyt., s. 351–354, 364, 367–374, 382–383, 399, 401–402, 426–427, 432–436; A. Micewski, *Kościół–państwo...*, dz. cyt., s. 83; *Państwo, lewica, Kościół*, art. cyt.

¹²⁹ Por. J. Mariański, *Kościół katolicki w Polsce a życie społeczne. Studium socjologiczno-pastoralne*, Wyd. Archidiecezji Lubelskiej „GAUDIUM”, Lublin 2005, s. 80.

¹³⁰ Por. S. Sowiński, *Boskie, cesarskie, publiczne...*, dz. cyt., s. 49.

lecznych, działał również charytatywnie, ale co istotne z punktu widzenia niniejszej rozprawy, pełnił również funkcję edukacyjno-wychowawczą¹³¹.

Konkludując, należy zauważyć, o czym też powiedział niegdyś prymas Józef Glemp, „gdy władza jest słaba, to rozmawia z Kościołem, okazuje gesty, ale gdy się umocni, znacznie Kościół zwalczać”¹³². Tak też wyglądały poszczególne okresy w historii relacji między państwem a Kościołem – relacji, które, jak zostało to przedstawione, nie można określić jako coś stałego. Obowiązujący w danym okresie historii model obecności Kościoła w sferze publicznej wynikał z ukształtowanej w tym momencie wzajemnej relacji państwa i Kościoła¹³³. Odpowiadając na zadane wyżej pytania, państwo i Kościół, co też zostało już wskazane, to dwie instytucje, dwa podmioty obecne i działające w sferze publicznej, w życiu publicznym. Jednak kluczowa z punktu widzenia niniejszej rozprawy nie jest obecność tych podmiotów w sferze publicznej, ale ich wzajemna relacja, która w obszarze tej sfery zachodzi i z której wynika kwestia obecności w tej sferze również nauki religii. Stąd też, w celu podjęcia dalszych rozważań nad obecnością nauki religii w sferze publicznej, konieczne było przedstawienie modelu obecnie ukształtowanej relacji państwo–Kościół w III RP oraz zmian tej relacji, jakie zachodziły wcześniej. Niewątpliwie związane one były i są z kształtem oraz zmianami dotyczącymi nauki religii w szkole publicznej. Bezdyskusyjna jest zależność relacji państwo–Kościół z nauką religii w szkole publicznej (i w pewnym sensie odwrotnie). Idąc dalej, relację między państwem a Kościołem niewątpliwie można uznać za pewien kontekst dla kształtu obecności nauki religii w szkole publicznej oraz jej legitymizacji w systemie III RP. Z kolei państwo i Kościół – jako podmioty kształtujące swoją wzajemną relację, z której wynika dalej obecność nauki religii w szkole – określić można nie tylko jako podmioty za tę sprawę odpowiedzialne i ją kształtujące, ale również jako podmioty ją legitymizujące, o czym dokładniej powiedziane zostanie w podrozdziale dotyczącym koncepcji legitymizacji nauki religii w szkole publicznej w III RP.

¹³¹ Por. J. Krukowski, *Rola Kościoła w przemianach ustrojowych w Polsce*, „Niedziela. Tygodnik katolicki” 2009 nr 25, s. 16–17; P. Michel, *Kościół katolicki a totalitaryzm*, tłum. F. Łobodziński, Naczelna Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1995, s. 55; B. Milerski, *Konfessionslosigkeit als Herausforderung für den religionspädagogischen Diskurs in Polen*, „Theo-Web” 2021 nr 20, <https://www.theo-web.de/ausgaben/2021/20-jahrgang-2021-heft-1/news/konfessionslosigkeit-als-herausforderung-fuer-den-religionspaedagogischen-diskurs-in-polen> (dostęp: 10.04.2023 r.), s. 87; *Trudna relacja Kościoła ze współczesnością*, Polskie Radio, tytuł cyklu: *O wszystkim z kulturą*, <https://www.polskieradio24.pl/8/3664/Artykul/1487662,Trudna-relacja-Kosciola-ze-wspolczesnoscia> (dostęp: 01.12.2018 r.); M. Przeciszewski, *Kościół, 20 lat wolności – religijność Polaków*, <https://ekai.pl/kosciol-lat-wolnosc-religijnosci-polakow/> (dostęp: 01.12.2018 r.).

¹³² A. Dudek, R. Gryz, *Komuniści i Kościół w Polsce...*, dz. cyt., s. 387.

¹³³ Szerzej na temat modeli obecności Kościoła w sferze publicznej w Polsce jako państwie demokratycznym: S. Sowiński (red.), *Obecność Kościoła katolickiego w sferze publicznej demokratycznego państwa prawa. Przykład współczesnej Polski*, Wyd. Instytut Politologii Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie oraz Fundacja Konrada Adenauera w Polsce, Warszawa 2013, <http://politologia.uksw.edu.pl/wp-content/uploads/Raport2.pdf> (dostęp: 01.12.2018 r.), s. 23–75.

1.3. Nauka religii w szkole publicznej w III Rzeczypospolitej Polskiej

Nauka religii w szkole publicznej, jak już niejednokrotnie było wspomniane, swoje uzasadnienie oraz uregulowanie wyciąga z ukształtowanego współcześnie, zgodnie z obowiązującym modelem skoordynowanej separacji, stosunku między państwem a Kościołem, polegającego na zasadzie autonomii i niezależności obu podmiotów, a także ich współpracy na rzecz realizacji i rozwoju dobra wspólnego. Sfera publiczna to obszar, w którym toczy się całe życie (publiczne) społeczne, obszar obejmujący całość działań i aktywności obywateli. Szczególne miejsce zajmują w nim m.in. różne podmioty i instytucje, których zasadniczym celem jest dobro każdego człowieka – dobro wspólne. Do takich instytucji niewątpliwie należą państwo i Kościół – podmioty, z których relacji wynikają pewne decyzje i działania. Co istotne, w obszarze obydwu tych podmiotów powstają różnego rodzaju inne instytucje, których celem w odwołaniu do relacji państwo–Kościół również jest dobro wspólne. Przykładem takiej instytucji, za pomocą której i przez którą państwo i Kościół mogą realizować swoje misje, które ukierunkowane są na wspólny cel, jest nauka religii w szkołach publicznych.

Przechodząc wreszcie do sedna wstępnych rozważań, w celu określenia formy oraz charakteru obecności nauki religii w sferze publicznej i – idąc dalej – w ustroju III RP, zostanie podjęta próba odpowiedzi na pytanie, w jakim sensie nauka religii jest instytucją „pochodną” relacji między państwem a Kościołem, a jednocześnie elementem systemu nauczania i wychowania? Jaką rolę owa nauka odgrywa w relacji państwo–Kościół, a jaką w systemie nauczania i wychowania? Czy role te są zbieżne, czy też różne?

1.3.1. Nauka religii jako „instytucja pochodna” relacji państwo–Kościół

W sferze publicznej, ale także, co istotne z punktu widzenia niniejszej rozprawy, w procesie legitymizacyjnym, jak i w innych procesach związanych z przemianami systemowymi na gruncie ustrojowym, gospodarczym czy też kulturowym, istotną rolę odgrywają różnorodne instytucje¹³⁴, które mają charakter podmiotu legitymizującego, jak również

¹³⁴ Por. D. Bębnowski, *Religia jako instytucja oraz przedmiot badań historyczno-gospodarczych*, „Humaniora. Czasopismo Internetowe” 2015 nr 3 (11), http://humaniora.amu.edu.pl/sites/default/files/humaniora/Humaniora%2011/Bebnowski_Hum_3_15_s.pdf (dostęp: 22.12.2018 r.), s. 89.

te, które są przedmiotem legitymizacji, a zatem podlegają jej procesowi. Pełne wyjaśnienie znaczenia pojęcia „instytucji” to zadanie, które znacznie wykracza poza cel tej pracy, nie można jednak pominąć wyjaśnienia tego pojęcia w odniesieniu do relacji państwo–Kościół, a dalej również w odniesieniu do nauki religii w szkole publicznej. Należy zatem zastanowić się, co właściwie oznacza tutaj pojęcie „instytucja”? Jak można je scharakteryzować w relacjach między państwem a Kościołem? Jakie instytucje w tych relacjach możemy wyróżnić? Czy naukę religii można uznać właśnie za taką instytucję? Jeśli tak, to dlaczego i z czego to wynika? Jakie jest wytłumaczenie dla uznania nauki religii w szkole za instytucję wynikającą z relacji państwo–Kościół? Jak można określić charakter tej instytucji?

Pojęcie „instytucji” może być rozumiane na wiele sposobów. Jednak, skupiając się na „instytucji” w relacjach między państwem a Kościołem, najczęściej mówi się o „instytucji społecznej”, tj. takiej, która – jak wskazuje angielski filozof i socjolog Herbert Spencer – odnosi się m.in. do trwałych elementów ładu społecznego (np. rodziny, prawa), usystematyzowanych i usankcjonowanych form aktywności i działalności (np. szkolnictwa), uznanych sposobów rozwiązywania różnych kwestii związanych ze współpracą i współżyciem (np. mediacji, dialogu), a także do pewnego rodzaju organizacji o charakterze formalnym, które pełnią ściśle określone funkcje w społeczeństwie (np. urzędu, szpitala, szkoły, ale również i do Kościoła)¹³⁵. Pojęcie „instytucji społecznej”, jest jedną z podstawowych kwestii podejmowanych w badaniach z zakresu nauk społecznych, a zwłaszcza socjologii¹³⁶. Zagadnienie to nie jest pomijane również w badaniach z zakresu nauk o polityce i administracji, gdzie pojęcie „instytucji” związane jest z pewnym ukształtowanym organizmem (organizmem politycznym) dotyczącym danej, określonej działalności, dysponującym niezbędnymi zasobami umożliwiającymi ową działalność i jednocześnie uczestnictwo w życiu publicznym w celu realizacji potrzeb zarówno jednostek, jak i wspólnych, a więc dobra wspólnego. Tak rozumiane instytucje z jednej strony ukazują historycznie pewne idee oraz wartości, z drugiej zaś umożliwiają podejmowanie i realizację działań formułowanych przez podmioty obecne np. w sferze publicznej bądź politycznej, a także – co istotne dla dalszych rozważań – są pewnym drogowskazem, często nawet etycznym, w podejmowaniu określonych aktywności i decyzji¹³⁷.

¹³⁵ Por. M. Kowalczyk, *Opieka paliatywna jako jedna z form opieki nad pacjentem terminalnie chorym*, „Państwo i Społeczeństwo” 2012 nr 2, s. 75; J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 291, 293–294.

¹³⁶ Por. D. Bębnowski, *Religia jako instytucja...*, art. cyt., s. 89.

¹³⁷ Por. A. Antoszewski, *System polityczny jako przedmiot badań politologii i nauki prawa konstytucyjnego*, „Wrocławskie Studia Erazmiańskie” 2014 tom VIII, tytuł numeru: *Rozprawa o metodzie prawa i polityki*, s. 14, 19–20,

Zasadniczym celem państwa i Kościoła, a zatem również i ich wzajemnej relacji, co już niejednokrotnie zostało powiedziane, jest i powinno być osiągnięcie i realizowanie dobra wspólnego, dobra całego społeczeństwa. Państwo i Kościół to dwa podmioty, a w odniesieniu do powyższego wyjaśnienia pojęcia „instytucji” również dwie instytucje, które działają na wspólnym terytorium i których działalność dotyczy społeczeństwa zamieszkującego to terytorium. Obie te instytucje posiadają określone zasoby materialne i niematerialne umożliwiające im owo działanie, a przy tym aktywny udział w życiu publicznym. Wszystko to determinuje współpracę obu tych instytucji.

Publiczny status daje wiele możliwości działania, zarówno państwu, jak i Kościołowi – podmiotom, które dzięki obecności w życiu publicznym posiadają szerokie możliwości realizacji swoich podstawowych misji. Jak zaznacza S. Sowiński, Kościół – ale można odnieść to także i do państwa – może oczywiście rozwijać się instytucjonalnie i materialnie. Pierwsze dotyczy rozwoju instytucji, organizacji, przez które Kościół, państwo, a także wzajemnie państwo i Kościół mogą realizować swoje konkretne działania. Drugie zaś związane jest z możliwościami, jakie daje publiczne finansowanie tych instytucji, w których i przez które społeczeństwo może realizować się, nie pozostając jednak gdzieś obok religii i wartości z niej wynikających, lecz poprzez nie i razem z nimi¹³⁸. Wśród takich instytucji, gdzie działalność państwa przeplata się z działalnością Kościoła, wyróżnić możemy, o czym już wspomniano, m.in. Caritas, Ordynariat Polowy, a także działalność kapelanów w więzieniach i szpitalach oraz niewątpliwie naukę religii w szkole publicznej¹³⁹. Instytucje te, a mówiąc ściślej ich kształt, wynikają z ukształtowanych relacji państwa i Kościoła, z przyjętego i obowiązującego modelu tych relacji. Można tutaj również dodać, iż kształt poszczególnych instytucji wynikających z relacji państwo–Kościół poniekąd można uznać za pewnego rodzaju papierek lakmusowy tych relacji, tj. coś, co zdradza ich charakter. Z kolei niepewność działania danej instytucji, czy to Caritasu, czy Ordynariatu Polowego, czy też działalności kapelanów oraz obecności nauki religii w szkole związana jest z niepewnością dotyczącą wzajemnych, ukształtowanych w danym momencie, relacji państwo–Kościół, o czym szerzej powiedziane zostanie w kolejnym rozdziale tej rozprawy.

Po stwierdzeniu, że wśród instytucji wynikających z relacji państwo–Kościół, wyróżnia się m.in. naukę religii w szkole publicznej, konieczne jest jednak rozważenie, czy

http://www.repozytorium.uni.wroc.pl/Content/64489/02_Antoszewski_A_System_polityczny_jako_przedmiot_badan_po_litologii_i_nauki_prawa_konstytucyjnego.pdf (dostęp: 22.12.2018 r.).

¹³⁸ Por. S. Sowiński, *Boskie, cesarskie, publiczne...*, dz. cyt., s. 49.

¹³⁹ Szerzej na temat instytucji Caritasu oraz Ordynariatu Polowego: T. Kamiński, *Caritas i polityka...*, dz. cyt.; I. Biruś, *Ordynariat Polowy...*, maszynopis cyt.

ową naukę w ogóle można uznać za taką instytucję? O ile Caritas czy też Ordynariat Polowy już z samej nazwy za takie instytucje / organizacje można uznać, a tym bardziej po głębszej analizie m.in. ich struktury, formy czy działania i nie ma w tej kwestii najmniejszych wątpliwości, o tyle w przypadku m.in. nauki religii w szkole publicznej – wahania związane z określeniem jej jako instytucji pojawiają się już na samym początku, z uwagi m.in. na to, iż nie ma ona ściśle określonej struktury, z której jednocześnie wynika forma jej działania. Wątpliwości co do uznania nauki religii za instytucję znikają, kiedy rozumie się ją jako przedmiot szkolny będący elementem systemu nauczania i wychowania. Z uwagi na fakt, iż o kształcie tej instytucji decyduje i państwo, i Kościół, uznać ją można niewątpliwie za instytucję, wynikającą z ukształtowanej relacji obu tych podmiotów.

Nawiązując do wyżej podanej definicji instytucji i „instytucji społecznej”, naukę religii w szkole publicznej niewątpliwie można traktować jako instytucję społeczną. Odnosi się ona m.in. do trwałych elementów ładu społecznego, takich jak rodzina, ponieważ jest pewnego rodzaju wsparciem dla rodziców wychowujących dzieci. Wsparcie to ma charakter wielowymiarowy – psychiczny, duchowy, naukowo-edukacyjny i wychowawczy oraz uwzględnia ono prawo człowieka – ucznia – do rozwoju, do edukacji. Kolejnym argumentem przemawiającym za uznaniem nauki religii za instytucję jest to, iż jako przedmiot szkolny jest ona elementem całego procesu edukacji, czyli usystematyzowanej formy działalności związanej z nauczaniem i wychowaniem oraz jego organizacją w szkołach na danym terytorium państwowym. Istotne jest tutaj również przywołanie celów, a jednocześnie funkcji, jakie nauka religii pełni w szkole, tj. celów związanych z nauczaniem i wychowaniem oraz ewangelizacją, o czym szerzej powiedziane zostanie w dalszej części pracy. Dzięki edukacji uczniowie mogą przygotowywać się do osiągnięcia dojrzałości, a następnie wkroczyć w pełnię świadomego człowieczeństwa. Wymaga przy tym podkreślenia również współpraca szeregu podmiotów związanych z nauką religii w szkole, przede wszystkim państwa i Kościoła, ale także rodziców i szkoły. Podmioty te mają określone cele i zadania związane z prowadzeniem nauki religii w szkole. Współdziałanie to jest usystematyzowane i zinstytucjonalizowane, co też niewątpliwie można uznać za argument wzmacniający rozumienie nauki religii jako „instytucji pochodnej” relacji państwo–Kościół.

1.3.2. Nauka religii jako element systemu nauczania i wychowania¹⁴⁰

Współczesna cywilizacja, współczesne państwo, współczesny Kościół, a przede wszystkim współczesny człowiek w znacznej mierze istnieją i kształtują się dzięki edukacji¹⁴¹. Czym zatem jest edukacja? Według definicji Encyklopedii PWN edukacja to „ogół czynności i procesów mających na celu przekazywanie wiedzy, kształtowanie określonych cech i umiejętności”¹⁴². Oznacza to, że w edukacji jako w pewnym systemie chodzi o nauczanie i wychowanie ucznia do szeroko rozumianego życia. Należy w tym miejscu zastanowić się nad znaczeniem słów: „nauczanie” i „wychowanie”. Czy pojęcia te są od siebie zależne? Jeśli tak, to w jaki sposób? Jaką rolę w systemie wychowania i nauczania pełni państwo, a jaką Kościół, a idąc dalej – ich wzajemna relacja przejawiająca się m.in. w nauce religii w szkole publicznej będącej elementem tego systemu? Jakże możemy wyróżnić cele i zadania stawiane procesowi nauczania i wychowania przez państwo oraz Kościół? Czy cele te są zbieżne i czy można uznać je za właściwie określone w prawidłowo funkcjonującym systemie wychowania i nauczania? Jaka jest rola samej nauki (lekcji) religii w tym systemie i z czego ona wynika?

Nauczanie i wychowanie, co zostało wyżej wskazane, to elementy tworzące system edukacji – stąd też system nauczania i wychowania można rozumieć jako synonim pojęcia edukacja. Wyjaśnienie to już na samym początku wskazuje na zależność obu tych pojęć względem siebie. W celu określenia charakteru owej zależności należy wcześniej wyjaśnić ich znaczenie. Nauczanie, jak definiuje to Encyklopedia PWN, oznacza planową pracę nauczyciela z uczniami, której celem jest umożliwienie uczniom zdobycia niezbędnych wiadomości, umiejętności i kompetencji, by dalej mogli rozwijać i kształtować swą osobowość¹⁴³. Z kolei wychowanie związane jest z prowadzeniem przez nauczyciela, za pomocą właściwych metod i środków, życia oraz aktywności ucznia, co doprowadzić ma do oczekiwanych zmian w jego osobowości, tj. m.in. wykształcenia się określonych dla danej osoby właściwości, sposobu zachowywania się oraz działania w zmieniających się sytuacjach i warunkach w różnych okresach jego życia¹⁴⁴.

¹⁴⁰ Podrozdział ten przygotowany został m.in. w na podstawie artykułu: K. Dłuska, *Nauka religii w szkole publicznej – kościelny przywilej czy służba demokracji?*, „Nurt SVD” 2017 nr 2 (tom 142), s. 343–352.

¹⁴¹ Por. G. Kowalewska, *Polityka edukacyjna Polski w perspektywie członkostwa w Unii Europejskiej*, w: K.A. Wojtaszczyk (red.), *Edukacja w Unii Europejskiej*, Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztor – Wydział Nauk Politycznych, Pułtusk 2003, s. 99.

¹⁴² *Edukacja*, Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/edukacja;3896542.html> (dostęp: 02.12.2018 r.).

¹⁴³ Por. *Nauczanie*, Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/nauczanie;4009279.html> (dostęp: 02.12.2018 r.).

¹⁴⁴ Por. *Wychowanie*, Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/wychowanie;3998683.html> (dostęp: 02.12.2018 r.); A.M. de Tchorzewski, *Sukces i porażka w wychowaniu*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”

Na wychowanie niewątpliwie oddziałuje nauczanie, które z kolei można rzec wynika z wychowania. Oba pojęcia są częścią składową edukacji. Nauczanie umożliwia zdobycie m.in. koniecznej wiedzy i umiejętności, zaś wychowanie poprzez zdobyte kompetencje ma na celu wykształcenie w człowieku pożądaných zmian jego osobowości, tj. ukształtowanie jego świadomości i zdolności do życia w określonej społeczności. Charakter związku między nauczaniem a wychowaniem można zatem określić jako wzajemnie uzupełniający się.

Zarówno nauczanie, jak i wychowanie można rozumieć jako pewne zadania i cele, jakie stawiane są przed systemem edukacji, tj. systemem wychowania oraz nauczania. Jaka rolę zatem w tym systemie pełni państwo, a jaką Kościół i nauka religii w szkole, która jest elementem relacji tych podmiotów? Jakie cele stawiają i jakie zadania wyznaczają edukacji państwo i Kościół? Czy są one tożsame ze sobą oraz zgodne z przedstawioną definicją systemu nauczania i wychowania?

Wskazane jest, aby zacząć od odpowiedzi na dwa ostatnie pytania. Cele i zadania, jakie stawia państwo przed edukacją oraz przed szkołą, to przede wszystkim nauczanie, które ma być połączone z dydaktyczną zasadą jego zastosowania w praktyce, m.in. przez kształcenie odpowiednich umiejętności. Wśród nich wskazać można m.in. poszukiwanie i porządkowanie, a dalej również właściwe wykorzystywanie zdobytych wiadomości, organizowanie, planowanie, porozumiewanie się i współdziałanie, rozwiązywanie problemów, a także rozwijanie sprawności intelektualnej i osobistych zainteresowań¹⁴⁵. Drugą kategorią celów i zadań, jakie stawia państwo przed systemem edukacji, są cele wychowawcze. Odnoszą się one zarówno do kreowania właściwych warunków sprzyjających kształtowaniu postaw, jak i kreowania samych postaw. Zadaniem szkoły jest zapewnienie uczniom warunków do ich wszechstronnego osobistego rozwoju, m.in. w wymiarze intelektualnym, społecznym, ale również moralnym i duchowym¹⁴⁶ – czego szkoła i państwo same nie są w stanie zrealizować i zapewnić. Cel ten, jak wskazuje K. Misiaszek, oznacza również rozwijanie przez uczniów pewnej dociekliwości poznawczej ukierunkowanej na rozwój, a także poszukiwanie prawdy i dobra w świecie – dobra, do którego uczniowie powinni dążyć w wymiarze indywidualnym i społecznym, ucząc się tym samym odpowiedzialności zarówno za siebie, jak i za innych, a także szacunku dla dobra wspólnego. Szkoła, według państwa, co określa wydany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej projekt

2014 nr 4 (34), (tom 9), tytuł numeru: *Rodzina i szkoła jako środowiska wychowawcze*, s. 10; L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Wyd. Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2012, s. 7.

¹⁴⁵ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii katolickiej...*, dz. cyt., s. 179.

¹⁴⁶ Por. tamże, s. 180.

reformy systemu edukacji nie może przy tym zaniedbywać kształtowania żadnego z wymiarów, które mają wpływ na osobowość człowieka, w tym zwłaszcza, co szczególnie istotne jest z punktu widzenia niniejszej pracy, jego moralności i aspektu duchowego, czy idąc dalej – odniesienia się przez niego do religii¹⁴⁷. Ze względu na świeckość państwa, charakterystyczną dla ukształtowanego *hic et nunc* modelu relacji między państwem a Kościołem, właśnie Kościół i nauka religii obecna w szkole są kompetentne w kwestiach duchowości i religii.

W relacjach zachodzących między państwem a Kościołem Dirk Lenschen, jak zaznacza Józef Baniak, wyróżnia cztery obszary kluczowej obecności Kościoła, co powiązać można również z obecnością religii oraz jej nauki w szkołach publicznych. Obszary te niewątpliwie można odnieść do celów, jakie Kościół stawia całemu systemowi edukacji a także do samych funkcji szkolnego nauczania religii. Wśród tych obszarów na pierwszym miejscu znajduje się – na co szczególną uwagę zwraca również Janusz Mariański – nauczanie i przekaz podstawowych wartości, które są niezbędne dla prawidłowego funkcjonowania państwa o ustroju demokratycznym. Samo państwo nie może sobie wykreować tych wartości¹⁴⁸, ponieważ, o czym była już mowa, utraciłoby swą neutralność światopoglądową¹⁴⁹, wpisaną w obowiązujący model relacji państwo–Kościół. Po raz kolejny można wyraźnie dostrzec w tym miejscu, że nie tylko państwo jest potrzebne Kościołowi, ale także Kościół państwu. Jest on potrzebny dla prawidłowego działania systemu edukacji, którego elementem bezspornie są lekcje religii.

Drugim obszarem zasadniczego znaczenia Kościoła i nauki religii dla państwa i demokracji jest kształcenie istoty życia, tj. wychowywanie. To w czasie szkolnych lekcji religii, które są częścią całego systemu edukacji, a więc i procesu wychowania, człowiek przygotowuje się do pełnienia określonych ról społecznych oraz do podejmowania zadań i misji z nimi związanych, mających na celu osiągnięcie dobra wspólnego¹⁵⁰. Nauka religii pełni także szereg innych istotnych funkcji (szerzej zostaną one omówione w czwartym rozdziale niniejszej rozprawy). Za najważniejsze z nich uznaje się funkcje integracyjno-legitymizacyjne oraz krytyczne. Pierwsze oznaczają, iż podczas lekcji religii uczniów nie tylko przyswajają informacje i poznają wartości, ale przede wszystkim ma możliwość rozwijać je. Nauka religii pomaga mu znaleźć dla nich uzasadnienie, co w konsekwencji ma do-

¹⁴⁷ Por. tamże; J. Karaś, *Reforma systemu oświaty w III RP – założenia i realizacja*, „Resovia Sacra. Studia teologiczno-filozoficzne diecezji rzeszowskiej” 2007/2008 nr 14/15, s. 304.

¹⁴⁸ Por. J. Baniak, *Wprowadzenie: Demokracja i społeczeństwo obywatelskie a religia i Kościół*, w: tegoż (red.), *Religia i Kościół w społeczeństwie demokratycznym i obywatelskim...*, dz. cyt., s. 14.

¹⁴⁹ Por. H. Juros, *Polski katolicyzm polityczny*, art. cyt., s. 257–264.

¹⁵⁰ Por. J. Baniak, *Wprowadzenie: Demokracja i społeczeństwo obywatelskie...*, art. cyt., s. 14.

prowadzić do ukształtowania pełnej świadomości ucznia. Z kolei funkcje krytyczne związane są, jak sama nazwa wskazuje, m.in. z krytycznym, a więc w pełni świadomym, odniesieniem do rzeczywistości otaczającej ucznia. Ponadto dotyczą one również pewnej troski o wartości, o dobro każdego człowieka, o dobro wspólne. Właśnie m.in. podczas lekcji religii nabywa się umiejętności ich obrony¹⁵¹.

Podsumowując, można jednoznacznie stwierdzić, iż cele stawiane systemowi edukacji przez państwo i Kościół są tożsame, są one też zgodne z przedstawioną na początku tego podrozdziału definicją systemu nauczania i wychowania. Rola i państwa, i Kościoła jest zatem znacząca dla owego systemu. Można tutaj zauważyć, iż tak jak relacje państwo–Kościół są czymś istotnym dla obu tych podmiotów, a w konsekwencji również dla społeczeństwa, tak też związek między nauczaniem religii, które *de facto* wynika z ukształtowanych relacji państwo–Kościół, a państwem, Kościołem oraz szkołą jest niezwykle istotny z perspektywy ustroju demokratycznego.

Czasy współczesne, jak dostrzega to Tadeusz Panuś, dają człowiekowi wiele możliwości, ale jednocześnie niosą wiele zagrożeń i niebezpieczeństw. Pluralizm idei, poglądów, ale także wartości, który zarówno na świecie, w Europie, jak i w Polsce jest coraz wyraźniej zauważalny – dotyka nie tylko człowieka, ale przede wszystkim państwo i demokrację, a także i Kościół. Daje on m.in. większe możliwości i szersze pola rozwoju, ale jednocześnie w pewien sposób utrudnia odnalezienie się w danych okolicznościach, a ponadto poniekąd przyczynia się do zaniku wartości fundamentalnych. Odwołując się do myśli francuskiego socjologa Emila Durkheima, T. Panuś podkreśla tutaj, co zauważa też J. Baniak, przywołując myśl D. Lenschena, duże znaczenie religii, w tym zwłaszcza Kościoła w państwie – jako instytucji budującej, rozwijającej i wzmacniającej więzi społeczne. Szczególną rolę odgrywają tutaj właśnie lekcje religii w szkole, w czasie których uczeń może zdobyć wiedzę niezbędną do osiągnięcia świadomości i dojrzałości, by dalej móc kształtować relacje z innymi i żyć w danej wspólnocie społecznej oraz aktywnie działać na jej rzecz¹⁵². Lekcje te, jak zauważa B. Milerski, mają „pomóc uczniowi w chrześcijańskim samorozumieniu, w wyborze sposobów działania oraz ogólnej orientacji w świecie”¹⁵³.

¹⁵¹ Por. tamże. Szerzej na temat Kościoła i wychowania: J. Niewęglowski, *Kościół i wychowanie. Zarys problematyki*, „Seminare: Poszukiwania Naukowo-Pastoralne” 2005 nr 21, s. 453–460.

¹⁵² Por. T. Panuś, *Katechizacja, ewangelizacja, kształtowanie człowieka*, „Znak” 2007 nr 9 (628), <http://www.miesiecznik.znak.com.pl/6282007ks-tadeusz-panuskatechizacja-ewangelizacja-ksztaltowanie-czlowieka/> (dostęp: 02.12.2018 r.).

¹⁵³ B. Milerski, *Współczesne koncepcje pedagogiki religijnej*, w: tenże (red.), *Elementy pedagogiki religijnej*, Wyd. Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej, Warszawa 1998, s. 120. Lekcje religii dzięki takiemu podejściu – dzięki celom związanym z przygotowaniem ucznia do osiągnięcia pełnej świadomości i dojrzałości – zyskały znaczenie

Nauka religii w szkole publicznej, jak dowodzi Piotr Tomasik, jest trwałym elementem całego systemu nauczania i wychowania, tj. edukacji, a jednocześnie bardzo ważnym narzędziem ewangelizacji¹⁵⁴. W związku z tym warto zastanowić się, jaką wartość przedmiotową ma dla tego systemu nauka religii? Bazowe cele oraz zadania lekcji religii w szkole publicznej, tak samo jak całej edukacji, to wychowanie¹⁵⁵ oraz związane z tym nauczanie i ewangelizacja. Można tutaj dostrzec wyraźną tożsamość celów, po pierwsze tych wynikających z definicji systemu edukacji, po drugie tych stawianych przez państwo oraz Kościół owemu systemowi, a po trzecie tych, jakie stoją przed nauką religii w szkole publicznej.

Głównym celem zarówno nauczania, jak i wychowania – co też zostało już wskazane – jest pobudzenie, a dalej również kształtowanie świadomości człowieka i jego pełnej dojrzałości, a przez to gotowości do podejmowania przez niego kolejnych ról życiowych i działania w danej społeczności¹⁵⁶. Związek, jaki zachodzi między nauką religii w szkole a całym systemem edukacji, ma swoje uzasadnienie m.in. w przesłankach katechetycznych. W praktyce oznaczają one łączenie pewnych zdarzeń i doświadczeń życiowych oraz napotkanych przy tym różnych trudności czy też problemów z wiarą chrześcijańską oraz zasadami i wartościami, jakie ona niesie. Znaczące są tutaj również pewne argumenty pedagogiczne i naukowo-dydaktyczne. Dzięki obecności lekcji religii w szkole pozostających w relacji z całym procesem edukacji można mianowicie łatwiej, w sposób bardziej zrozumiały i kompleksowy opanować niektóre treści i założenia programowe. W ramach poszczególnych przedmiotów bywają one omawiane z różnych perspektyw, a na lekcjach religii – od strony duchowej. W uzasadnieniu związku nauki religii w szkole z całym systemem edukacji nie można też pominąć przesłanek wychowawczych i społecznych. Dzięki celom, jakie wyznacza wychowanie, człowiek może m.in. wszechstronnie się rozwijać, przyjmować określone postawy, szukać prawdy i dobra, w tym zwłaszcza dobra wspólnego. Dzięki świadomej dojrzałości oraz zdolności krytycznego myślenia nabytym

nie tylko w ramach wychowania religijnego, ale również ogólnego wychowania humanistycznego, którego zadaniem jest pomoc człowiekowi w określeniu się względem otaczającej go rzeczywistości. Por. tamże.

¹⁵⁴ P. Tomasik, *Nauczanie religii katolickiej w strukturze polskiej szkoły*, „Studia Katechetyczne” 2010 tom 7, tytuł tomu: *Nauczanie religii katolickiej w szkole – historia, współczesność, perspektywy*, s. 147.

¹⁵⁵ Por. A. Rayzacher-Majewska, *Wychowawcze zadania katechezy w szkolnym nauczaniu religii*, w: tejże, R. Bednarczyk (red.), *Nauczanie religii w szkole w latach 1990–2015 wobec zadań katechezy*, Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Warszawa 2016, s. 87.

¹⁵⁶ Por. M. Rembierz, *Spór o koncepcję społeczeństwa i wartość jednostki jako kontekst i wyzwanie dla polskiej myśli pedagogicznej*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2018 nr 4, s. 66.

m.in. podczas lekcji religii, człowiek uczy się także pewnej humanitarności, poszanowania prawdy i dobra wspólnego¹⁵⁷.

Nauka religii w szkole, przez realizację tak scharakteryzowanych celów i zadań, pomaga uczniom w ich osobistym rozwoju i osiągnięciu pełni człowieczeństwa, a przy tym równocześnie w odnajdywaniu oraz formowaniu własnej tożsamości. Religijność, a przez nią i z nią, odkrywanie prawdy i dobra – pozwala każdemu człowiekowi zrozumieć i zgłębić siebie i swój cel, swoją misję w świecie (tj. w społeczeństwie, państwie i Kościele). Religia przez pewne uświadomienie i wtajemniczenie ucznia w prawdę o świecie, wprowadza go do życia w danej wspólnocie społecznej, m.in. w państwie, gdzie religia i wiara są obecne. Kwestia ta wydaje się istotna z uwagi na to, iż zadaniem tak samo państwa, jak i każdego człowieka jest świadome odniesienie się do nich¹⁵⁸. Odpowiadając zatem na pytanie, jaką rolę odgrywa sama nauka religii w całym procesie nauczania i wychowania, należy jednoznacznie stwierdzić, iż niezwykle ważną. Bez wątplenia ma ona dużą wartość dla całego procesu nauczania i wychowania, tj. edukacji szkolnej.

Konkludując, miejsce nauki religii w szkole publicznej, a zatem w systemie wychowania i nauczania, określają wyżej opisane cele, które wyznacza ten system, a dalej definiują również państwo i Kościół osobno oraz we wzajemnej relacji, z której owa nauka wynika. Zanim przejdziemy do dalszych rozważań, istotne w tym miejscu jest wskazanie na to, iż owa nauka nie może być pojmowana jako katecheza – nie można mieszać tych pojęć. Katecheza, jak zaznacza Helmut Juros, jest kościelna, zaś nauka religii – szkolna. Celem katechezy kościelnej, przygotowującej m.in. do przyjęcia sakramentów świętych jest przekaz wiary i odbywa się ona za pośrednictwem Kościoła i w Kościele, rozumianym nie tylko jako budynek, ale przede wszystkim jako wspólnota religijna. Z kolei celem nauki religii, co zostało już powiedziane, jest poszukiwanie prawdy i dobra oraz pomoc uczniowi w tym poszukiwaniu. Celem tym jest jednocześnie udzielenie odpowiedzi na pytania, do których młody człowiek, po osiągnięciu świadomości i dojrzałości, wkraczając w kolejne etapy swojego życia i do poszczególnych społeczności, będzie musiał się odnieść – dlaczego ludzie wierzą w to co wierzą? Dlaczego akurat w Boga? Jaki ten Bóg jest? Jaka jest jego nauka? Czy może mieć ona swoje zastosowanie w dzisiejszym świecie i w działaniu ludzi, w działaniu społeczeństw? Czy ta wiara ma swoje racjonalne uzasadnienie? Jakie jest to uzasadnienie? Próba odpowiedzi na te pytania w trakcie lekcji religii

¹⁵⁷ Por. A. Kiciński, *Perspektywy rozwoju nauczania religii katolickiej w polskiej szkole*, w: J. Kotowski, S. Dziekoński (red.), *Dwadzieścia lat katechezy w szkole*, dz. cyt., s. 89.

¹⁵⁸ Por. R. Chałupniak, *Między katechezą a religioznawstwem...*, dz. cyt., s. 178; T.J. Zieliński, *Państwo wobec religii w szkole publicznej według orzecznictwa Sądu Najwyższego USA*, dz. cyt., s. 161.

w szkole, jak wskazuje H. Juros, jest punktem wyjścia – źródłem oraz sensem obecności nauki religii w szkołach publicznych, a zatem w systemie edukacji, tj. systemie nauczania i wychowania¹⁵⁹.

Po wyjaśnieniu znaczenia pojęcia oraz roli „instytucji” nauki religii w szkole publicznej w relacjach państwo–Kościół oraz w systemie nauczania i wychowania (misji, której cele i zadania nastawione są na osiągnięcie dobra wspólnego), zanim podjęte zostaną właściwe rozważania nad kwestią jej legitymizacji, należy wcześniej wskazać jeszcze na charakter tej instytucji.

Nauka religii w szkole oraz jej forma i charakter wynikają z ukształtowanej relacji państwo–Kościół, zatem państwo i Kościół można uznać tutaj za instytucje mające w pewnym sensie – o czym była już mowa – charakter podmiotu legitymizacji, samą zaś naukę religii w szkole za instytucję, która ma charakter przedmiotu legitymizacji. Podkreślenia wymaga tutaj również to, iż o ile państwo i Kościół można uznać za podmioty legitymizujące, a dalej również podmioty legitymizacji, same również (tj. zarówno państwo, Kościół, jak i ich relacja) podlegają procesowi legitymizacji, a zatem stają się niejako jego przedmiotem. Z uwagi na temat niniejszej rozprawy, a także w odniesieniu do wyżej przedstawionych wyjaśnień definicyjnych, w podjętych rozważaniach obie te instytucje (tj. państwo i Kościół), a dalej również poszczególne ich zasoby – ideowe, historyczne, kulturowe, prawne, społeczne, ekonomiczne i polityczne – będą uznawane za podmioty legitymizujące (podmioty legitymizacji) instytucję nauki religii w szkole publicznej, a zatem instytucję, która jest przedmiotem tego procesu, która temu procesowi podlega.

1.4. Koncepcja legitymizacji nauki religii w szkole publicznej w III Rzeczypospolitej Polskiej

W celu ustalenia koncepcji legitymizacji nauki religii w szkole publicznej w III RP, po wskazaniu jej kontekstu, podmiotów oraz przedmiotu, niezbędne jest również wyjaśnienie samej definicji legitymizacji nauki religii oraz pojęć z nią związanych, tj. jej poparcia i uzasadnienia – bez których pełna legitymizacja nie byłaby możliwa. Kolejność tak prowadzonej analizy podyktowana jest tym, co już we wstępie tego rozdziału zostało zaznaczone, że nie mówimy tutaj o legitymizacji jako takiej – samej w sobie, lecz konkretnie

¹⁵⁹ Por. Na podstawie rozmowy z H. Jurosem z dnia 04.03.2016 r., archiwum prywatne – maszynopis cyt.; K. Dłuska, *Nauka religii w szkole publicznej...*, art. cyt. s. 339.

– o legitymizacji nauki religii w szkole publicznej. Ścisłe określenie zakresu przedmiotowego tego procesu ma na celu przede wszystkim skupienie uwagi nie tyle na samej kwestii legitymizacji, co na odniesieniu tej kwestii do „instytucji” nauki religii w szkole publicznej. Tak zarysowana struktura niniejszego podrozdziału wymaga odpowiedzi na następujące pytania: Co tutaj oznacza legitymizacja, a wcześniej poparcie i uzasadnienie? Czy pojęcia te są ze sobą tożsame, czy też od siebie zależne? Dlaczego w odniesieniu do nauki religii w szkole, jak wskazuje na to już temat niniejszej rozprawy, możemy mówić właśnie o legitymizacji? Jak przedstawia się jej koncepcja i jakie są jej założenia?

1.4.1. Poparcie, uzasadnienie, legitymacja a legitymizacja – ujęcie definicyjne

Chcąc przedstawić ramy procesu legitymizacji, jak i samą jej istotę oraz koncepcję w odniesieniu do nauki religii w szkole publicznej, warto wcześniej krótko wyjaśnić teoretyczne znaczenie tego procesu, a także pojęć z nim związanych, tj. poparcia, uzasadnienia i legitymacji. Wszystkie trzy terminy na oznaczenie tych pojęć często są uznawane za synonimy słowa „legitymizacja” i rzeczywiście, w pewnym sensie można je za takowe uznać. Jednak nie odzwierciedlają one pełnej istoty procesu, jakim jest legitymizacja.

Poparcie, mówiąc najprościej, oznacza czyjąś akceptację, aprobatę dla kogoś czy też czegoś¹⁶⁰. Z kolei uzasadnienie jest zbiorem określonych argumentów, dowodów mających na celu uzasadnienie dla kogoś, czegoś bądź też dla czyjegoś działania¹⁶¹. I wreszcie legitymacja jest niejako wynikiem poparcia i uzasadnienia, ponieważ oznacza ona prawo do czegoś, jest potwierdzeniem dla czegoś bądź kogoś¹⁶². Pojęcia te można zatem uznać za elementy składające się na proces legitymizacji, ale nie będące tożsame z całościowym wyjaśnieniem teoretycznego znaczenia „legitymizacji”. To ostatnie oznacza nadanie czemuś/komuś pewnej mocy – zwłaszcza mocy prawnej – do istnienia, do działania, a także realną i formalną akceptację przez społeczeństwo danej kwestii podlegającej temu procesowi¹⁶³. Reasumując, legitymizacja w pewnym sensie zależna jest od poparcia i uzasadnienia, które są podstawą procesu legitymizacyjnego (legitymizacji). W jego wyniku następu-

¹⁶⁰ Por. *Poparcie*, Encyklopedia PWN, <https://sjp.pwn.pl/sjp/poparcie;2504808.html> (dostęp: 23.12.2018 r.); *Poparcie*, Słownik Języka Polskiego PWN, <https://sjp.pwn.pl/slovniki/popiera%C4%87.html> (dostęp: 23.12.2018 r.).

¹⁶¹ Por. *Uzasadnienie*, Słownik Języka Polskiego PWN, <https://sjp.pwn.pl/sjp/uzasadnienie;2534071.html> (dostęp: 23.12.2018 r.).

¹⁶² Por. *Legitymacja*, Słownik Języka Polskiego PWN, <https://sjp.pwn.pl/slovniki/legitymacja.html> (dostęp: 23.12.2018 r.).

¹⁶³ Por. *Legitymizacja*, Słownik Języka Polskiego PWN, <https://sjp.pl/legitymizacja> (dostęp: 23.12.2018 r.).

je nadanie legitymacji¹⁶⁴, stąd w różnych opracowaniach można spotkać zamienne stosowanie tych pojęć. Należy jednak pamiętać, iż nie są one tożsame, ponieważ samo poparcie czy uzasadnienie nie jest czymś, co może zapewnić legitymizację dla danej kwestii, zaś legitymizacja może zachodzić, gdy dana kwestia nie posiada któregoś z tych elementów, tj. poparcia bądź uzasadnienia. Zauważył to m.in. S. Sowiński, który w odwołaniu do myśli Henryka Domańskiego oraz Andrzeja Rycharda, zaznacza, iż: „możliwa jest legitymizacja bez akceptacji, a sama akceptacja nie jest warunkiem wystarczającym legitymizacji”¹⁶⁵. Idąc dalej, legitymizacja (polityczna) nie jest wyrazem sympatii czy też poparcia dla konkretnych działań, władzy czy też innych kwestii, lecz – jak zaznacza S. Sowiński, przywołując stanowisko Juan José Linza – chodzi w niej raczej o uznanie tego, iż legitymizowana kwestia (np. rządząca władza) ma prawo podejmować działania oraz decyzje, które uznaje za konieczne oraz o wyraz oddania wobec tych działań, decyzji bez względu na ich ocenę¹⁶⁶. Istotną rolę odgrywa tutaj również autorytet, zarówno podmiotów, jak i dalej samego przedmiotu procesu legitymizacyjnego: „autorytet wyjaśnia legitymizację, a legitymizacja autorytet. Te dwa pojęcia tak się przeplatają, że stanowią dwie strony tej samej monety”¹⁶⁷. Legitymizacja władzy i innych kwestii, co istotne z punktu widzenia niniejszej rozprawy, a o czym już we wstępie wspomniano, wymaga ciągłego potwierdzania zarówno samej swej istoty, jak i przyjętych razem z nią obowiązujących zasad i reguł. Konieczna ustawiczność tego procesu wynika przede wszystkim z tego, że świat, poszczególne państwa nie stoją w miejscu – zmieniają się ich systemy ustrojowe, gospodarcze, kulturowe itp., przebiega proces globalizacji, któremu często towarzyszą różne kryzysy – dotykające również legitymizację¹⁶⁸.

Mówiąc o legitymizacji nauki religii w szkole publicznej jako instytucji wynikającej z, również legitymizowanej, relacji państwo–Kościół w ramach systemu ustrojowego (i politycznego) obowiązującego w Polsce, zarówno na naukę religii, jak i na państwo

¹⁶⁴ W literaturze dot. legitymizacji można spotkać szereg różnych pokrewnych pojęć tego terminu, w tym m.in. wyjaśnione w treści pojęcia: poparcie, uzasadnienie, legitymacja, ale również pojęcie legitymizowania, które to oznacza „analizę jedynie wycinka lub wycinków tego procesu legitymizacji. O ile więc legitymizacja będzie procesem podlegającym ciągłej ewolucji, o charakterze wielowątkowym, uwarunkowanym historycznymi wydarzeniami wywołującymi zmiany jej kierunku i źródeł, o tyle legitymizowanie będzie etapami, odcinkami tego procesu, uwzględniającymi najważniejsze z nich”. T. Kownacki, *Legitymizowanie systemu politycznego Unii Europejskiej*, Wyd. Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2014, s. 51.

¹⁶⁵ H. Domański, A. Rychard, *O naturze legitymizacji i jej kryzysów*, w: H. Domański, A. Rychard (red.), *Legitymizacja w Polsce. Nieustający kryzys w zmieniających się warunkach*, Wyd. IFIS PAN, Warszawa 2010, s. 9, cyt. za: S. Sowiński, *Boskie, cesarskie, publiczne...*, dz. cyt., s. 68.

¹⁶⁶ Por. S. Sowiński, *Boskie, cesarskie, publiczne...*, dz. cyt., s. 68.

¹⁶⁷ G. Sartori, *Teoria demokracji*, tłum. P. Amsterdamski, D. Grinberg, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 235, cyt. za: S. Sowiński, *Boskie, cesarskie, publiczne...*, dz. cyt., s. 67.

¹⁶⁸ Por. S. Sowiński, *Boskie, cesarskie, publiczne...*, dz. cyt., s. 66.

oraz Kościół należy patrzeć od strony instytucji i jej struktur, o czym poniekąd już wspomniano i co szerzej powiedziane zostanie w kolejnym punkcie tego podrozdziału.

W celu wskazania, czym jest legitymizacja nauki religii w szkole publicznej należy wcześniej określić jej charakter. W sposób trafny, w odwołaniu do relacji państwo–Kościół i ich publicznego wymiaru oraz legitymizacji przedstawia to S. Sowiński w swojej rozprawie habilitacyjnej. Rozważania te niewątpliwie można przełożyć również na naukę religii w szkole. Politolog ten jednoznacznie stwierdza, iż mówiąc o legitymizacji relacji państwo–Kościół, z uwagi m.in. na publiczny charakter obu tych instytucji, obu aktorów sfery publicznej, mówimy o legitymizacji publicznej. Czym zatem ona jest w odniesieniu do relacji między państwem a Kościołem, a dalej również w odniesieniu do nauki religii w szkole publicznej S. Sowiński, przed wskazaniem granic, istoty i znaczenia tego pojęcia, wcześniej wyjaśnia ideę samej legitymizacji politycznej, gdyż to o niej najczęściej mówi się, gdy w ogóle wspomina się słowo „legitymizacja” i to na jej podstawie konstruowana jest definicja legitymizacji publicznej¹⁶⁹. Jak zaznacza S. Sowiński, legitymizacja (polityczna) „jest wynikiem różnicy między formalnym i faktycznym znaczeniem władzy lub, mówiąc jeszcze inaczej, jest ona ciągłą aktywnością władzy na rzecz potwierdzania atrybutu władzy, jakim jest jej legalność”¹⁷⁰. W swoich rozważaniach odwołuje się on m.in. do myśli Seymoura Martina Lipseta, wskazując, iż „warunkiem legitymizacji całego systemu politycznego jest legitymizacja także jego kluczowych instytucji i procedur, na które składa się zapewne (...) model relacji między państwem a Kościołami”¹⁷¹, co dalej odnieść można również do wynikającej z tego modelu legitymizacji instytucji nauki religii w szkole publicznej. Legitymizacja (władzy politycznej), jak zaznacza cytowany tu autor, przywołując stanowisko Giovanniego Sartoriego, łączy się ze skutecznością tej władzy, a także pewną sprawnością działania oraz umiejętnością i możliwością wywierania wpływu na życie społeczne¹⁷². Wyjaśnienie to można również przełożyć na legitymizację relacji państwo–Kościół oraz instytucji wynikających z tej legitymizowanej relacji. Jeden z najwybitniejszych niemieckich konstytucjonalistów, E. W. Böckenförde zasadnie przy tym zauważa, iż Kościół, dzięki swemu publicznemu charakterowi, swojej legitymizowanej obecności w życiu publicznym, obecności wynikającej z ukształtowanej relacji państwo–Kościół, „może sprawować swój urząd i spełniać swoją misję, korzystając z różnych możliwości oddziaływania, jakie daje mu nowoczesna demokracja, by z ich pomocą

¹⁶⁹ Por. tamże, s. 61.

¹⁷⁰ Tamże.

¹⁷¹ Tamże, s. 62.

¹⁷² Por. tamże, s. 63.

forsować wprowadzenie postulatów, które uznaje za konieczne”¹⁷³. W interpretacji tej myśli należy być jednak ostrożnym, ponieważ w odwołaniu do przedstawionej wyżej definicji sfery publicznej i sfery politycznej, a także w odwołaniu do rozważań S. Sowińskiego, wyraźnie można wskazać, iż sfera publiczna różni się od sfery politycznej, tak samo i status publiczny państwa i Kościoła oraz poszczególnych instytucji wynikających z tej relacji jest odmienny od politycznego statusu władzy. Politolog klarownie wylicza przykładowe różnice między tym co publiczne, a tym co polityczne, wskazując, iż „sfera publiczna nie ma ani prawno-legalnej formuły przestrzeni politycznej, ani nie koncentruje się bezpośrednio na permanentnej politycznej walce o władzę, ani nie rości sobie ambicji do skuteczności, sprawczości, rozwiązywania istotnych społecznych problemów czy łagodzenia nieuchronnych konfliktów społecznych. Także publiczna misja i odpowiedzialność Kościoła ma, zwłaszcza dziś, niewiele wspólnego z figurą władzy politycznej z jej suwerennością, powszechnością czy monopolem na używanie przymusu bądź siły”¹⁷⁴. Należy przy tym zauważyć, iż różnice te dotyczą sfer, w których dane podmioty są obecne i w których działają, jednak bezpośrednio nie odnoszą się one do tych podmiotów, tj. do państwa i Kościoła, które mimo swojego publicznego charakteru mogą posiadać bądź korzystać z części wymienionych tu cech, co też jest potwierdzeniem wyżej przedstawionej myśli niemieckiego konstytucjonalisty.

Reasumując, co wyraźnie stwierdza S. Sowiński w odwołaniu do przywołanej tu już myśli S.M. Lipseta, publiczny status i misja Kościoła, a przy tym m.in. możliwość publicznego nauczania religii w szkołach, wynikająca z tego publicznego statusu i jednocześnie z relacji państwo–Kościół, o ile niewiele ma wspólnego z władzą w politycznym wymiarze, to jednak określana jest przez pewne prawne oraz polityczne zasady, które są wynikiem różnych politycznych działań, decyzji i kompromisów – a zatem są elementem systemu ustrojowego, systemu politycznego państwa, elementem, który – tak jak cały system, wymaga publicznej legitymizacji¹⁷⁵.

Rozumienie legitymizacji w odniesieniu do relacji państwo–Kościół oraz nauki religii w szkole publicznej znacznie przekracza wyżej przedstawione wyjaśnienie tego pojęcia, a tym bardziej samą teorię legitymizacji, która sprowadzana jest jedynie do przekonania społeczeństwa o prawie do sprawowania władzy. Zdaniem A. Heywooda, jak zaznacza S. Sowiński, legitymizacja władzy, której istotę i znaczenie niewątpliwie można przełożyć na legitymizację danych kwestii / instytucji, powinna posiłkować się bardziej obiektyw-

¹⁷³ E.W. Böckenförde, *Wolność – państwo – Kościół*, dz. cyt., s. 41.

¹⁷⁴ S. Sowiński, *Boskie, cesarskie, publiczne...*, dz. cyt., s. 69.

¹⁷⁵ Por. tamże, s. 69–70.

nymi argumentami. Wśród takich czynników politolodzy wskazują w odwołaniu do Arystotelesa – dobro wspólne, do Jean-Jacques Rousseau – „wolę powszechną”, odwołując się zaś do Davida Beethama – zgodność władzy (również innych kwestii) z przyjętymi i obowiązującymi zasadami¹⁷⁶.

Kościół, państwo oraz wynikająca z ich relacji nauka religii w szkole – to instytucje o charakterze publicznym, które tak jak i inne instytucje publiczne zabiegają o poparcie, o uznanie, a przede wszystkim o legitymizację swojej publicznej misji, idąc dalej – o swoją publiczną legitymizację, której koncepcja, choć poniekąd podobna, to jednak zdecydowanie różni się od koncepcji legitymizacji politycznej, o czym już wyżej powiedziano. Podkreślenia wymaga tutaj również to, iż w przypadku legitymizacji publicznej nauki religii w szkole mamy do czynienia, w odróżnieniu od legitymizacji politycznej, co zauważa S. Sowiński, z tożsamym charakterem strony podmiotowej i przedmiotowej procesu legitymizacji. W przypadku legitymizacji politycznej, jej przedmiot (status władzy bądź porządek polityczny) ma charakter polityczny oraz prawny, z kolei podmiot, jakim są obywatele (opinia publiczna), posiada wymiar zdecydowanie publiczny. Natomiast w przypadku interesującej nas tutaj legitymizacji publicznej – zarówno jej kontekst, podmiot, jak i przedmiot, mimo pewnego związku oraz wzajemnych oddziaływań ze sferą polityczną, należą zdecydowanie do sfery publicznej¹⁷⁷.

1.4.2. Założenia, teorie i strategie legitymizacji – ujęcie koncepcyjne¹⁷⁸

Rok 1989, a z nim transformacja systemowa i tworzenie się nowego ładu ustrojowego: politycznego, społecznego, kulturowego oraz gospodarczego, zapoczątkował szczególne zainteresowanie kwestią relacji państwo–Kościół i jej legitymizacji, a z nią również, co istotne z perspektywy tematu niniejszej rozprawy, kwestią nauki religii w szkole publicznej, a także jej legitymizacji w ustroju rodzącej się III RP. Sprawy te stały się wtedy jednym z głównych wątków debaty publicznej w Polsce, w czasie której zarówno przed państwem, jak i Kościołem stało zadanie określenia na nowo charakteru i kształtu wzajemnych stosunków w odradzającej się Rzeczypospolitej – stosunków, których częścią jest instytucja nauki religii w szkole publicznej.

¹⁷⁶ Por. tamże, s. 68–69.

¹⁷⁷ Por. tamże, s. 70–71.

¹⁷⁸ Inspiracją dla tak określonej koncepcji i założeń procesu legitymizacji nauki religii w szkole publicznej w III RP były następujące publikacje: T. Kownacki, *Legitymizowanie systemu politycznego...*, dz. cyt.; K.A. Wojtaszczyk (red.), *Legitymizacja procesów integracji europejskiej*, Wyd. Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2006; S. Sowiński, *Boskie, cesarskie, publiczne...*, dz. cyt.; I. Biruś, *Ordynariat Polowy...*, maszynopis cyt.

Podjęcie rozważań nad kwestią i koncepcją legitymizacji (instytucji) nauki religii w szkole publicznej w III RP w odwołaniu jedynie do samego znaczenia pojęcia „legitymizacja” jest, co wskazano wyżej, zadaniem niemożliwym, gdyż zarówno na istotę, jak i koncepcję legitymizacji nauki religii w szkole publicznej należy patrzeć przede wszystkim od strony jej kontekstu, który niejako wyznacza i określa charakter legitymizacji tej kwestii. Należy tu też wskazać na pewną dynamikę dotyczącą zarówno kontekstu tej legitymizacji, tj. zmieniającej się relacji państwo–Kościół, która związana jest m.in. ze zmianami i procesami zachodzącymi w Polsce, w Europie i na całym świecie, ale również podmiotów legitymizacji, tj. państwa, Kościoła oraz ich wzajemnej relacji i jej kształtu oraz samego przedmiotu tej legitymizacji, tj. nauki religii w szkole publicznej. Wraz z dynamiką wymienionych tu elementów składających się na proces legitymizacji, należy wskazać na jednoczesny dynamiczny charakter pojawiających się argumentów, interpretacji i wyjaśnień związanych z kwestią legitymizacji nauki religii w szkole – stanowisk, które w sposób szczegółowy zostaną przedstawione w dalszej części tej pracy, a które również uznać należy za pewien element tego procesu.

Tomasz Kownacki, podejmując rozważania nad procesem legitymizowania, wskazuje, iż „analizy i badania teoretyczne będą zawsze niepewnymi, o ile nie zostaną potwierdzone badaniami o charakterze empirycznym”¹⁷⁹. W związku z tym badania nad legitymizacją nauki religii w szkole publicznej w III RP powinny być rozwinięciem dotychczasowych zakresów pojęciowych, teorii oraz strategii używanych w badaniach nad legitymizacją, w badaniach dotyczących relacji państwo–Kościół czy też nauki religii w szkołach publicznych. Podejmowane analizy przedmiotowej kwestii niniejszej rozprawy powinny zawierać dotychczasowe obserwacje teoretyczne (w odwołaniu również do praktyki) dotyczące wyżej wymienionych spraw pokrewnych, ale przede wszystkim uzupełniać je o nowe znaczenia – determinowane przez doświadczenia związane z rosnącym znaczeniem życia publicznego i podmiotów (aktorów) oraz instytucji w nim obecnych, tj. w odniesieniu do niniejszej rozprawy: państwa, Kościoła, ich wzajemnej relacji, a przede wszystkim nauki religii w szkołach publicznych.

Nauka religii w szkole publicznej, jak już zaznaczono, swoje uzasadnienie wynosi z uregulowanego modelu relacji państwo–Kościół, a także z obowiązującego modelu edukacji, a zatem można rzec – jest faktem powszechnie uznanym. Lekcje religii nie są jednak klasycznym i zwykłym przedmiotem szkolnym, jak język polski czy matematyka, lecz przedmiotem (instytucją) zależnym od ukształtowanych relacji między państwem a Ko-

¹⁷⁹ T. Kownacki, *Legitymizowanie systemu politycznego...*, dz. cyt., s. 76.

ściołem, czyli od podmiotów odpowiedzialnych za organizację nauczania religii. Instytucja ta, w odwołaniu do wyżej przedstawionej charakterystyki, odznacza się również szeregiem innych specyficznych cech, które po pierwsze odróżniają lekcje religii od innych przedmiotów szkolnych, po drugie zaś odróżniają instytucję nauki religii w szkołach publicznych od innych instytucji wynikających z relacji państwo–Kościół, a będących kwestiami już zbadanymi i zdefiniowanymi w naukach społecznych, ale również w naukach politycznych. Wszystko to pozwala, a nawet uprawnia, do podjęcia próby pewnej modyfikacji badań nad problemem legitymizacji (legitymizacji publicznej), który zazwyczaj odnoszony jest do pojęcia władzy i innych kwestii politycznych bądź też jasno zdefiniowanych instytucji państwowych (czy od niedawna, również instytucji publicznych)¹⁸⁰.

Wyżej przedstawione pojęcia legitymizacji, odnoszące się bądź do kwestii politycznych, jak w przypadku legitymizacji o charakterze politycznym, bądź obecności i działania poszczególnych aktorów i instytucji w przestrzeni publicznej, jak w przypadku legitymizacji o charakterze publicznym, nie wydają się w pełni odpowiednie dla podjęcia badań nad legitymizacją nauki religii w szkole publicznej. Do analiz nad legitymizacją takiej instytucji, jaką jest nauka religii, niezbędne jest przedstawienie pewnych jej cech i atrybutów wyjściowych, tj. publicznego charakteru obecności i działania w perspektywie jej uznania i pewnej reprezentacji. Na czym zatem polega reinterpretowana koncepcja legitymizacji nauki religii w szkole publicznej? Jak można ją tutaj zdefiniować? W jaki sposób można ją scharakteryzować? Jak należy ją rozumieć?

Podsumowując powyższe rozważania oraz odnosząc je do budowanej definicji legitymizacji, czy to systemu Unii Europejskiej przez T. Kownackiego, czy też publicznego statusu Kościoła przez S. Sowińskiego, należałoby przyjąć definicję, iż legitymizowana obecność nauki religii w szkole publicznej w III RP to uznawana obecność Kościoła – ale również i państwa – oraz ich reprezentatywnych instytucji, za pomocą których mogą realizować pełnioną przez siebie misję – w przestrzeni życia publicznego. Legitymizacja będzie tutaj definiowana jako uznanie ze strony podmiotów legitymizujących (tj. ze strony państwa i Kościoła, ale również i społeczeństwa polskiego) dla przedmiotu legitymizacji (tj. nauki religii w szkole publicznej w III RP) wyrażonego bezpośrednio (m.in. w obowiązujących aktach prawnych) lub przez reprezentujące ową naukę podmioty – aktorów (m.in. prezentowane przez państwo, Kościół czy też społeczeństwo stanowiska oraz opi-

¹⁸⁰ Wśród kwestii, które poddane były analizie i badaniom z perspektywy ich legitymizacji wyróżnić można wspomniane już w treści niniejszej rozprawy: kwestię legitymizowania systemu politycznego UE (T. Kownacki), kwestię legitymizacji procesów integracji europejskiej (K.A. Wojtaszczyk – red.), kwestię legitymizacji relacji państwo–Kościół i publicznego statusu Kościoła katolickiego w Polsce (S. Sowiński), a także kwestię legitymizacji instytucji Caritas (T. Kamiński) i instytucji Ordynariatu Polowego (I. Biruś).

nie). Legitymizacja, jak już wyżej zostało zaznaczone, ma tutaj charakter publiczny. W pierwszym wymiarze – uznania – oznacza ona uznanie (poparcie, aprobatę, ale również i uzasadnienie) ze strony różnych podmiotów – aktorów obecnych w przestrzeni życia publicznego, zarówno w Polsce, jak i na świecie (jeśli ich decyzje w odniesieniu do kwestii nauki religii dotyczą państwa polskiego) dla nauki religii w szkole publicznej jako instytucji wynikającej z relacji państwo–Kościół, jako instytucji reprezentującej oba te podmioty oraz jako instytucji, za pomocą której realizowana może być ich misja. Uznanie wyrażać się będzie tutaj w postrzeganiu nauki religii w szkole publicznej jako odpowiedniej i właściwej instytucji (pewnej struktury), w której i za pośrednictwem której możliwe jest realizowanie misji i zadań (ale również i w pewnym sensie polityki), gdzie łączą się, ale także ścierają, interesy różnych podmiotów (państwa, Kościoła, społeczeństwa). Z kolei druga perspektywa – reprezentacji – oznacza tutaj sposoby oraz formy, za pomocą których owi aktorzy artykułują i wyrażają swoje zdanie, stanowiska oraz interesy w odniesieniu do kwestii nauki religii w szkole i jej legitymizacji (tj. m.in. różne debaty i dyskusje wokół tej kwestii oraz określone akty prawne i pozaprawne tę kwestię regulujące)¹⁸¹.

Sposób legitymizowania zarówno systemów politycznych, jak i instytucji publicznych, tj. w odniesieniu do tematu niniejszej pracy – nauki religii w szkole publicznej, zależy przede wszystkim od samej specyfiki i charakteru powiązań zachodzących między poszczególnymi elementami, składającymi się na proces legitymizowania, a zatem zależy od kontekstu, podmiotu oraz przedmiotu legitymizacji, co też dalej tworzy specyfikę tego procesu, a idąc dalej – specyfikę kwestii poddanej temu procesowi¹⁸².

Fundamentem istnienia oraz charakteru i sposobu funkcjonowania, a także legitymizacji instytucji nauki religii w szkole publicznej są, o czym była już mowa, relacje państwo – Kościół oparte na autonomii, niezależności i wzajemnej współpracy. Cechy te określają zarówno charakter stosunków między państwem a Kościołem, jak i charakter oraz sposób funkcjonowania i legitymizowania na podstawie przyjętych rozwiązań i uregulowań dotyczących różnych instytucji, które wynikają z ich wzajemnej relacji. Takie definiowanie i rozumienie legitymizacji możliwe jest dzięki ujęciu badanej kwestii przedmiotowej, tj. legitymizacji nauki religii w szkole publicznej, w perspektywie następujących teorii: teorii struktur, (nowego) instytucjonalizmu oraz w perspektywie konstruktywistycznej.

¹⁸¹ Koncepcja ta została opracowana (przedefiniowana) z koncepcji legitymizowania systemu politycznego UE oraz koncepcji publicznej legitymizacji publicznej obecności Kościoła, a inspiracją do wyznaczenia ram tej koncepcji były przywołane już wyżej publikacje: T. Kownackiego, *Legitymizowanie systemu politycznego...*, dz. cyt., s. 77–78 i S. Sowińskiego, *Boskie, cesarskie, publiczne...*, dz. cyt., s. 68–76.

¹⁸² Por. A. Wierzchowska, *Konceptualizacja pojęcia legitymizowania*, w: K.A. Wojtaszczyk (red.), *Legitymizacja procesów integracji...*, dz. cyt., s. 50.

Wszystkie te wizje wykorzystane zostaną do analiz nad procesem legitymizacyjnym nauki religii w szkole publicznej w III RP, by w konsekwencji móc wskazać na jej legitymizowaną formę, na jej legitymizowany charakter.

Pierwsze podejście związane jest z tym, iż – jak w swojej rozprawie wskazuje I. Biruś – na relacje państwo–Kościół, w ramach obowiązującego systemu ustrojowego, systemu politycznego, a także zachodzących w nich procesów decyzyjnych należy patrzeć właśnie od strony struktur (teorii struktur), których elementem są instytucje, w tym instytucje polityczne, publiczne, prawne oraz decyzyjno-organizacyjne. Teoria ta wskazuje m.in. na pojęcie interesu, a więc celu, do osiągnięcia którego dążą dane podmioty (aktorzy) – interesu, za pomocą którego realizowana jest misja tych aktorów oraz za pomocą którego kształtowana jest dana kwestia. Legitymizację nauki religii w szkole publicznej należy zatem badać w odniesieniu do układu relacji państwa i Kościoła oraz społeczeństwa, których działanie i jednocześnie charakter oraz struktury determinowane są przez politykę opartą na niezależności, autonomii i wzajemnej współpracy¹⁸³.

Z uwagi na to, że państwo i Kościół to nie tylko struktury, ale również instytucje, co też zostało powiedziane w poprzednim podrozdziale, w analizie legitymizacji (instytucji) nauki religii w szkole publicznej w pełni uzasadnione jest zastosowanie teorii (nowego) instytucjonalizmu (tj. liberalnego instytucjonalizmu – neoliberalizmu). Podejście to oznacza badanie legitymizacji nauki religii jako instytucji, a dokładniej instytucji o charakterze publicznym. U podstaw tej teorii leży przeświadczenie o możliwym niekonfliktowym charakterze danego porządku / danej instytucji (wynikającego z przyjętych i obowiązujących zasad i wartości). Przeświadczenie to związane jest także m.in. z tym, iż żaden porządek / instytucja nie ma prawa uzasadniać swej obecności zasadą suwerenności czy też prawomocności itp. (zasady te nie przysługują automatycznie z powodu istnienia danego porządku / kwestii), jeśli nie posiada swojej legitymizacji, w odwołaniu zarówno do wartości i zasad państwa demokratycznego, jak i praw człowieka oraz praw wolnościowych, mających jednoczesną aprobatę społeczeństwa zamieszkującego dane państwo¹⁸⁴. Dopiero pełna legitymizacja danego porządku / instytucji jest uzasadnieniem do korzystania z tych zasad, co też dalej powoduje możliwie¹⁸⁵ pokojowy charakter owego porządku / instytucji. Na podstawie tej teorii w poszczególnych rozdziałach niniejszej rozprawy zostanie podjęta

¹⁸³ Por. I. Biruś, *Ordynariat Polowy...*, maszynopis cyt., s. 69, 74.

¹⁸⁴ Por. tamże, s. 67–68, 74–75. Szerzej na temat suwerenności i jej znaczenia: J. Czaputowicz, *Suwerenność*, Wyd. Polski Instytut Spraw Międzynarodowych, Warszawa 2013, s. 15–55.

¹⁸⁵ „Możliwy”, ponieważ proces legitymizowania jest ustawiczny, stąd też nie można mówić o w pełni zagwarantowanym pokojowym charakterze danego porządku/instytucji. Jest on możliwy, ale nie w sensie dosłownym, gdyż wymaga bieżącej „troski” o jego uzasadnianie.

analiza legitymizacji „struktury organizacyjnej” i „struktury działania” nauki religii jako instytucji (a także zasad, na podstawie których ona działa) oraz analiza wzajemnych relacji nauki religii i innych instytucji z nią związanych, w tym m.in. podmiotów (instytucji) ją legitymizujących w kontekście zmian ideowo-historyczno-kulturowych, prawnych, politycznych oraz społecznych. Na podstawie owej teorii przedstawiona zostanie także analiza związku zmian zachodzących w państwie i społeczeństwie z ukształtowanym (i ustawicznie legitymizowanym) modelem nauki religii w sferze publicznej (III RP) oraz analiza, przez interpretację legitymizacji nauki religii, jej efektywności i trwałości jako instytucji. Wreszcie, perspektywa konstruktywistyczna, która w podjętych tu analizach odnosić się będzie nie tyle do nauki religii jako pewnego faktu – instytucji, która jest statyczna, ale do „legitymizowania” nauki religii w przestrzeni życia publicznego – do procesu legitymizacji, który, co zostało już powiedziane, ma charakter ustawiczny¹⁸⁶.

Dla kompleksowego przedstawienia ujęcia badanej tutaj kwestii przedmiotowej niezbędne jest także wskazanie na znaczenie pewnych strategii w procesie legitymizacyjnym. Pojęcie strategii, podobnie jak i teorii, jest złożone, jednak w odniesieniu do legitymizacji nauki religii należy je rozumieć jako pewien zbiór „długofalowych celów i zadań oraz wynikających z nich przedsięwzięć realizacyjnych”¹⁸⁷. Strategia, jak podkreśla i jednocześnie potwierdza powyższe wyjaśnienie amerykański naukowiec Kenneth Richmond Andrews, jest zbiorem określonych celów oraz zadań, które ujęte w programy i plany są pewnym wzorcem podejmowanych działań oraz decyzji¹⁸⁸. Warto zatem zapytać, czym jest owa strategia w legitymizowaniu nauki religii w szkole publicznej oraz w badaniach nad tą kwestią – w odniesieniu do teorii struktur, (nowego) instytucjonalizmu oraz perspektywy konstruktywistycznej? W przypadku wszystkich tych teorii strategia w procesie legitymizacyjnym polega na wskazaniu i dokładnym określeniu celów i zadań, jakie stoją przed instytucją nauki religii w szkole publicznej. Chodzi zatem o wskazanie interesów państwa, Kościoła, społeczeństwa, a także m.in. szkoły. Wszystko to składa się na podstawy legitymizacji lekcji religii, a także punkt wyjścia do badania tej problematyki. „Interesy” te, ujęte m.in. w ramowych programach i planach nauczania, a także w różnych dokumentach i aktach prawnych były na przestrzeni lat i do dziś są pewnym wzorem i kierun-

¹⁸⁶ Por. T. Kownacki, *Legitymizowanie systemu politycznego...*, dz. cyt., s. 78.

¹⁸⁷ K. Tomaszewski, *Zagadnienia strategii w Unii Europejskiej – kontekst legitymizacji*, w: K.A. Wojtaszczyk, *Legitymizacja procesów...*, dz. cyt., s. 107.

¹⁸⁸ Por. J. Kamiński, *Czym jest strategia*, <http://nf.pl/manager/czym-jest-strategia,8030,150> (dostęp: 28.12.2018 r.); A. Ovans, *Dobrze, ale czym właściwie jest strategia?*, https://www.hbrp.pl/b/dobrze-ale-czym-wlasciwe-jest-strategia/yGIw3uy9?NO_COOKIES=1 (dostęp: 28.12.2018 r.); R.M. Grant, J. Jordan, *The concept of strategy*, <http://www.foundationsofstrategy.com/files/4914/2901/0015/c01.pdf> (dostęp: 28.12.2018 r.), s. 11.

kiem podejmowania określonych działań i decyzji w celu osiągnięcia legitymizacji tych celów i zadań (planów oraz strategii), a zatem legitymizacji nauki religii w szkole publicznej. Jeśli chodzi o badania nad procesem legitymizacyjnym oraz legitymizacją nauki religii w szkole publicznej, strategia w odwołaniu do teorii struktur, teorii instytucji, a także perspektywy konstruktywistycznej, zakłada całościowe spojrzenie na przedmiot badanej tutaj kwestii – od strony jej struktur, instytucji, a także ustawiczności procesu legitymizacyjnego, a idąc dalej ich wzajemnych powiązań przez ukazanie struktury jako struktury instytucjonalnej, zaś instytucji jako instytucji opartej na pewnej strukturze, a wszystko to w odniesieniu do trwającego stale procesu legitymizacyjnego. Podsumowując, teoria i strategia (bądź też teoria strategii) to pojęcia, które w pewnym sensie się uzupełniają i pozwalają na wszechstronne ukazanie i zbadanie danej kwestii, tj. w niniejszej dysertacji – nauki religii w szkole publicznej i jej legitymizacji.

W celu podjęcia właściwych badań nad legitymizacją nauki religii w szkole publicznej, konieczne jest również określenie głównych założeń całego procesu legitymizowania tej kwestii, a wcześniej jeszcze wskazanie pytań, na jakie analiza owego procesu ma odpowiedzieć, tj. skąd nauka religii uzyskuje przyzwolenie dla swojej obecności w szkole publicznej oraz dla funkcjonowania i działania w życiu publicznym, w ustroju demokratycznego państwa konstytucyjnego, a zatem nie tylko w sferze publicznej, ale również i w sferze politycznej? Jakie jest tego uzasadnienie? Czy proces ten mimo swego ustawicznego charakteru w pełni legitymizuje naukę religii w szkole publicznej w III RP? Jaki związek z tym procesem oraz samą legitymizacją ma model ustrojowy czy też system polityczny państwa? Czy powoduje on umocnienie owej legitymizacji czy też podważa jej stabilność i efektywność?

Zgodnie z powyższą charakterystyką teorii i perspektyw legitymizacji nauki religii w szkole publicznej III RP w celu podjęcia dalszych rozważań nad przedmiotową kwestią, a w konsekwencji udzielenia odpowiedzi na wskazane wyżej pytania, należy przyjąć następujące założenia dla badanego tu procesu:

- Legitymizowanie nauki religii w szkole publicznej wynika z kontekstu tej legitymizacji, a zatem relacji państwo–Kościół – podmiotów, które są obecne w szeroko rozumianej przestrzeni publicznej i które podejmują określone decyzje i działania w tej przestrzeni, tj. m.in. dotyczące obecności nauki religii w szkole publicznej.

- Wśród modeli legitymizacji nauki religii w szkole publicznej należy wyróżnić trzy zasadnicze jej formy, tj. legitymizację ideowo-historyczno-kulturową, prawną oraz społeczną, z którymi łączą się również inne formy legitymizacji, w tym m.in. legitymizacja polityczna.
- Podmioty nauki religii w szkole publicznej w III RP, jednocześnie określające jej kształt z uwzględnieniem swojej niezależności oraz wzajemnej współpracy, w drodze debaty i doświadczeń o charakterze interakcyjnym (w odniesieniu do relacji państwo–Kościół) określają wspólne dla nich zadania oraz interesy. Cele te są tożsame z celami, jakie aktorzy ci mieli wcześniej (tj. przed powstaniem III RP), jednak w odpowiedzi na zmieniającą się rzeczywistość są one aktualizowane. Wszystko to wskazuje na to, iż poddawany analizie proces legitymizacji nauki religii jest czymś ciągłym oraz w pewnym sensie relacyjnym.
- Charakter oraz tożsamość poszczególnych podmiotów nauki religii w szkole publicznej, legitymizujących jej obecność w przestrzeni życia publicznego, mają związek z ich stosunkiem do owej nauki, a ich relacja determinuje proces legitymizacji (ale również delegitymizacji).
- Legitymizowanie nauki religii w szkole publicznej odbywa się zarówno w drodze podjętych działań i decyzji podmiotów legitymizujących tę kwestię, a zatem przez wskazanie na nie (na pewne fakty, działania, decyzje i inne zagadnienia dotyczące nauki religii w szkole publicznej), jak i w drodze pewnej deliberacji oraz interpretacji, która tak w dyskusjach prowadzonych w przestrzeni życia publicznego, jak i w niniejszej rozprawie, związana będzie z przywołaniem danych faktów, danych kwestii.
- Charakter przedmiotu legitymizacji, a jednocześnie charakter podmiotów legitymizacji (które określają specyfikę i tożsamość nauki religii w szkole publicznej) regulowane są zarówno przez normy ideowo-historyczno-kulturowe, jak i prawne, polityczne oraz społeczne. Obie te kwestie, tj. przedmiot i podmiot legitymizacji, w pewnym sensie zależą od siebie, ponieważ są niejako „papierkiem lakmusowym”.
- Legitymizacja nauki religii w szkole publicznej jest efektem działań (i ich wyniku) o charakterze ideowo-historyczno-kulturowym, prawnym, politycznym, ale przede wszystkim działań o charakterze społecznym, gdyż te ostatnie w pewnym sensie legitymizują pozostałe, ponieważ dają aprobatę dla podejmowania działań

oraz wzmacniają stabilizację zarówno poszczególnych elementów porządku politycznego państwa, jak i całego ustroju.

- Permanentne legitymizowanie nauki religii w szkole publicznej związane jest z jej wszechstronnym i bieżącym uznaniem, w odniesieniu do wspomnianych norm oraz ewoluującej rzeczywistości i pojawiających się nowych czynników, które tę legitymizację osłabiają bądź mogłyby osłabić¹⁸⁹.

Reasumując, w odwołaniu do definicji Leszka Sobkowiaka, którą w swoich analizach prezentuje Anna Wierzchowska, legitymizacja oznacza wielowątkowy oraz złożony proces wytwarzania akceptacji dla danego systemu i podmiotów w nim obecnych¹⁹⁰. Odnosząc to do legitymizacji nauki religii w szkole publicznej w III RP, można powiedzieć, iż wynika ona z procesu legitymizowania tej kwestii – procesu, którego kluczowe założenia i cechy charakterystyczne zostały wyżej przedstawione i na podstawie których w niniejszej rozprawie będą prowadzone dalsze rozważania. Należy jednak podkreślić w tym miejscu, iż nauka religii w szkole publicznej w III RP, będąca instytucją publiczną, wynikającą z relacji państwo–Kościół i działającą na podstawie tych relacji, jest jednocześnie elementem całego obowiązującego współcześnie systemu ustrojowego państwa polskiego, stąd też konieczne jest nieszablonowe spojrzenie na kwestię zarówno samej legitymizacji nauki religii, jak i procesu, z którego ona wynika. Niezbędne w ukazaniu takiego spojrzenia jest uwzględnienie różnych odmian legitymizacji badanej kwestii, jednak w pewnej zależności od etapu i założeń analizowanego procesu. Wśród tych formuł szczegółowo zostaną omówione trzy typy legitymizacji, o czym była mowa już we wstępie do niniejszej rozprawy, tj. legitymizacja ideowo-historyczno-kulturowa, legitymizacja prawno-instytucjonalna (i jej powiązanie z legitymizacją polityczną)¹⁹¹ oraz legitymizacja społeczna. Kolejność taka nie jest przypadkowa, lecz jest logicznym i kompleksowym podejściem do tematu niniejszej rozprawy oraz przedstawionych wyżej założeń badawczo-koncepcyjnych.

¹⁸⁹ Inspiracją dla tak określonych założeń koncepcyjnych były powyższe rozważania nt. legitymizacji nauki religii w szkole publicznej oraz publikacja T. Kownackiego, *Legitymizowanie systemu politycznego...*, dz. cyt., s. 77–79.

¹⁹⁰ Por. A. Wierzchowska, *Konceptualizacja pojęcia legitymizacja*, art. cyt., s. 16.

¹⁹¹ Wymiar polityczny i publiczny legitymizacji, z uwagi na proces osiągania określonego jej stopnia, są w dużej części wymiarami tożsamymi.

1.5. Kierunki dyskusji naukowych na temat koncepcji legitymizacji nauki religii w szkole publicznej w III Rzeczypospolitej Polskiej

Legitymizacja nauki religii w szkole publicznej w III RP jest przedmiotem wielu dyskusji i debat, zarówno tych o charakterze naukowym, jak i pozanaukowym. Co więcej, jak zaznacza Kinga Przybysz, praktyczny wymiar relacji między państwem a Kościołem oraz sposób ich organizacji obecnie stają się tematem coraz częściej poruszonym oraz interesującym dla badań z zakresu nauk politologicznych i prawnych. W państwach, które stosunkowo niedawno przeszły transformację systemową i na nowo zaczęły budować swoją, opartą na wartościach demokratycznych, państwowość – problematyka ta posiada szczególny wymiar i często wzbudza kontrowersje. Przykładem takiego kraju niewątpliwie jest III RP. Jak zauważa K. Przybysz, stosunki między „tronem a ołtarzem” są tutaj przyczyną nie tylko dyskusji czy debat, ale także licznych sporów – zarówno tych dotyczących kwestii bioetycznych czy finansowych, ale – co istotne z punktu widzenia niniejszej rozprawy – również kwestii edukacyjnych, którym do tej pory nie poświęcano szczególnej uwagi¹⁹². We wstępie do niniejszej rozprawy powiedziane zostało, iż wśród licznych publikacji dotyczących relacji państwo–Kościół, a także kwestii z nimi związanych, w tym zwłaszcza nauki religii w szkole publicznej, brakuje literatury kompleksowo ukazującej ten problem, a także, co niezwykle istotne, jego legitymizację. Podkreślono również, iż mimo braku dzieła całościowo ukazującego ową kwestię, powstały jednak liczne prace nawiązujące do przedmiotu niniejszej rozprawy. W odwołaniu do nich, zanim podjęta zostanie właściwa analiza legitymizacji nauki religii w szkole publicznej w III RP, uzasadnione wydaje się ukazanie kierunków dyskusji i rozważań wokół badanej tu koncepcji – co również jest źródłem legitymizacji. Kierunki te, w celu pewnego uporządkowania, zostaną przedstawione w odwołaniu do dalszej struktury pracy, tj. w odwołaniu do legitymizacji ideowo-historyczno-kulturowej – dyskusje wokół ideowego, historycznego i kulturowego znaczenia nauki religii w szkole publicznej dla obecnego jej kształtu, w odwołaniu do legitymizacji prawno-instytucjonalnej – dyskusje wokół prawnych podstaw i uregulowań badanej tu kwestii przedmiotowej oraz legitymizacji społecznej – dyskusje wokół znaczenia i roli, jaką nauka religii odgrywa w społeczeństwie. Jednak należy podkreślić, że podrozdział ten

¹⁹² Por. K. Przybysz, *Relacje państwo–Kościół w dyskursie „Gościa Niedzielnego”*. *Casus edukacji publicznej*, „Środkowo-europejskie Studia Polityczne” 2016 nr 3, <http://ssp.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2017/03/ssp-2016-3-05.pdf> (dostęp: 31.12.2018 r.), s. 121.

nie ma na celu całościowego przedstawienia dyskusji oraz debat prowadzonych wokół nauki religii w szkole publicznej i jej legitymizacji. Celem jego jest jedynie ukazanie pewnych kierunków, ram dyskusji wokół badanej tu kwestii, w odwołaniu do których, przy uwzględnieniu wyżej przedstawionej koncepcji legitymizacji i legitymizowania nauki religii w szkole publicznej prowadzone będą dalsze rozważania i analizy.

Niezbędna jest tutaj odpowiedź na następujące pytania: Jakie są przyczyny dotychczasowego braku kompleksowego opracowania dotyczącego kwestii nauki religii w szkole publicznej oraz jej legitymizacji? Co jest powodem, dla którego autorzy – podejmując się analizy owej kwestii – badają ją zazwyczaj z jednej strony, tj. jej zmian historycznych, uzasadnienia prawnego bądź znaczenia edukacyjnego? Czy rozważania te są jedynie wskazaniem na dane uzasadnienie, czy też przywoływaniem owych uzasadnień w drodze interpretacji oraz deliberacji? Czy można uznać je za pewne źródło legitymizacji nauki religii w szkole publicznej? Czy wśród toczonych dotychczas dyskusji można zidentyfikować jakiś model legitymizacji czy też legitymizowania nauki religii w szkole publicznej? Jeśli tak, to czy jest to model wspólny dla wszystkich tych kierunków, czy też nie? Czy można uznać go, w jakimś stopniu, za przekonującą koncepcję legitymizacji nauki religii w szkole publicznej? Jakie możemy wyróżnić tutaj ograniczenia w badaniu kwestii nauki religii w szkole publicznej i jej legitymizacji? Na czym one polegają?

Zanim jednak zostanie udzielona odpowiedź na te pytania, konieczne jest scharakteryzowanie owych kierunków. Pierwszym z nich są dyskusje wokół ideowego, historycznego oraz kulturowego znaczenia nauki religii w szkole publicznej. Trzeba tu podkreślić, iż rozważania nad tymi kwestiami podejmowane są często przy okazji badań nad relacjami między państwem a Kościołem. Najczęstszym motywem podejmowania analiz nad nauką religii w szkole i ideowo-historyczno-kulturowymi zmianami wokół niej są zachodzące zmiany – zwłaszcza te systemowe, które dotyczą tak państwa, jak i Kościoła, a zatem i ich wzajemnej relacji, z której wynika kształt i charakter poszczególnych „zadań” (instytucji) wspólnych. Jak zauważa Paweł Załęcki, przegląd prac podejmujących problematykę Kościoła rzymskokatolickiego w Polsce, a zatem i jego relacji z państwem polskim oraz instytucji wynikających z tej relacji, dotyczy jego instytucjonalnego wymiaru¹⁹³ – co też zauważalne jest w badaniach podejmowanych nad tą kwestią przez prawników czy też przez przedstawicieli nauk społecznych.

¹⁹³ Por. P. Załęcki, *Kościół rzymskokatolicki w Polsce współczesnej. Główne kierunki dotychczasowych badań oraz propozycje badawcze*, w: G. Babiński, J. Mucha, A. Sadowski (red.), *Polskie badania nad mniejszościami kulturowymi. Wybrane zagadnienia*, „Pograniczne Studia Społeczne” 1997 tom VI, Wyd. filii Uniwersytetu Warszawskiego, Białystok 1997, <https://repozytorium.umk.pl/handle/item/1650> (dostęp: 31.12.2018 r.), s. 148–149.

Wśród autorów podejmujących temat nauki religii w szkole publicznej, a zatem i poniekąd problem jej legitymizacji z punktu widzenia jej ideowego, historycznego i kulturowego znaczenia, wyróżnić można, co wskazano już we wstępie do niniejszej rozprawy, m.in. Jarosława Kotowskiego i Stanisława Dziekońskiego – redaktorów książki pt. *Dwadzieścia lat katechezy w szkole*. Publikacja ta jest jedną z kilku, która podejmuje się pewnego bilansu obecności nauki religii w szkole, a więc pogłębionej analizy jej obecności przez ukazanie jej historii i zmian zachodzących wokół niej na przestrzeni lat. Istotne jest, iż nie skupia się ona na analizie tytułowych dwudziestu lat, tj. 1990–2010, ale ukazuje także okres wcześniejszy, tj. od roku 1945¹⁹⁴. Podobną perspektywę w swoich rozważaniach obiera również Piotr Tomasik, który historyczny wymiar kwestii nauki religii w szkole publicznej, a także towarzyszących im relacji między państwem a Kościołem, analizuje od czasu zakończenia II wojny światowej, a więc od 1945 r. do roku 1990, czyli do czasu, kiedy religia ponownie (już na „stałe”, bo do dnia dzisiejszego) została wprowadzona do szkół¹⁹⁵. Inną pracą ujmującą tę kwestię, z perspektywy bilansu kilkudziesięciu lat, m.in. z perspektywy historycznej, jest książka Kazimierza Misiaszka *Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole polskiej. Próba oceny*. Autor przystępując do określenia koncepcji nauki religii w szkole publicznej, wcześniej szczegółowo przedstawia uwarunkowania nauki religii w państwie polskim, wskazując m.in. na jej status prawny, a także zasady dotyczące określania formy i charakteru tych lekcji. Znaczną część pracy poświęca on ukazaniu zarysu historii nauczania religii w polskiej szkole, wskazując m.in. na kolejne okresy, tj. czas II RP, czas PRL, a dalej również, istotny z punktu widzenia niniejszej rozprawy, okres III RP¹⁹⁶. W swoich rozważaniach zauważa on, iż nauczanie religii w szkole w czasie poprzedzającym powstanie III RP, a więc m.in. w czasie wojennym, międzywojennym oraz powojennym, miało swoją specyfikę, która związana była z ówczesnymi uwarunkowaniami ustrojowymi, politycznymi, kulturowymi i społecznymi, a także z eklezjalnymi. Uwarunkowania te mają dziś wartość jedynie historyczną, a ich przywoływanie pozwala – m.in. przez ukazanie genezy szkolnego nauczania religii – wskazać na jego istotę¹⁹⁷. Podejście to jest w pełni uzasadnione, gdyż nie da się zrozumieć czasów współczesnych, a więc i obecnego kształtu i legitymizacji nauki religii w szkole publicznej, bez wskazania na historię i dane uwarunkowania. Ich ewolucja doprowadziła do obecnej formy nauki religii w III RP. Ciekawym uzupełnieniem rozważań nad ideowo-

¹⁹⁴ Por. J. Kotowski, S. Dziekoński (red.), *Dwadzieścia lat katechezy w szkole*, dz. cyt.

¹⁹⁵ Por. P. Tomasik, *Nauczanie religii w publicznym liceum ogólnokształcącym wobec założeń programowych polskiej szkoły*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 1998, s. 22–29.

¹⁹⁶ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii katolickiej...*, dz. cyt.

¹⁹⁷ Por. tamże, s. 63.

historyczno-kulturową perspektywą obecności i znaczenia nauki religii (katolickiej) w szkole polskiej jest książka Bogusława Milerskiego *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej w szkole w ujęciu ewangelickim*. Autor ten, chcąc wskazać na istotę nauki religii w szkole (w ogólnym jej wymiarze) w Polsce, ukazuje zmiany zachodzące w tym obszarze od listopada 1918 roku. Wskazuje przy tym jednocześnie na znaczenie, jakie szkolne nauczanie religii odgrywało na poszczególnych etapach odradzania się Rzeczypospolitej. B. Milerski dopiero po scharakteryzowaniu historycznych (ale również i kulturowych) zmian zachodzących wokół nauki religii w szkole publicznej, ukazuje zmiany tego przedmiotu w ujęciu ewangelickim¹⁹⁸. Wyżej przedstawione dzieła również obszernie przedstawiają te zmiany, jednak nie eksponują wyraźnie różnic wyznaniowych, skupiają się jedynie na przedstawieniu tego problemu w odniesieniu do nauki religii katolickiej. Oczywiście ma to swoje uzasadnienie, gdyż związki wyznaniowe inne niż Kościół katolicki są traktowane w Polsce jako wyznania mniejszościowe¹⁹⁹. Właściwe jest zatem patrzenie na nie właśnie z tej perspektywy – perspektywy odrębnych badań, które można wykorzystywać w dalszych badaniach nad legitymizacją nauki religii w szkole publicznej w Polsce.

Mówiąc o legitymizacji i badaniach nad nią, nie można zapomnieć o innych jej rodzajach, a więc i innych kierunkach analiz. Szerokim obszarem badawczym, któremu poświęcono wiele książek i publikacji, są prawne (i instytucjonalne) regulacje dotyczące kwestii nauki religii w szkole publicznej. Badań w tej perspektywie podejmują się głównie prawnicy oraz konstytucjoniści analizujący także prawny wymiar relacji państwo–Kościół. Jednak również u wyżej wymienionych autorów, ukazujących przedmiotowe kwestie z perspektywy ideowo-historyczno-kulturowej, można doszukać się wielu odniesień do prawnego statusu nauki religii w szkole (tego, z naszej perspektywy już historycznego, jak też i współczesnego). Wśród prac podejmujących się badań nad nauką religii w prawnym jej wymiarze, a zatem nad analizą i interpretacją danych stanowisk i aktów prawnych dotyczących owej kwestii, można wyróżnić m.in. prace wymienionych wyżej autorów, ale także Pawła Boreckiego, Mateusza Pisarka, Artura Mezglewskiego, Piotra Mazurkiewicza oraz Marka Delonga.

J. Kotowski, S. Dziekoński, P. Tomasiak, K. Misiaszek oraz B. Milerski, podejmując się pewnego bilansu obecności nauki religii w szkole publicznej, o czym była mowa już

¹⁹⁸ Por. B. Milerski, *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej w szkole w ujęciu ewangelickim*, Wyd. Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej, Warszawa 1998, s. 59–82.

¹⁹⁹ Por. *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku*, Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483, art. 25. Szerzej nt. debaty dotyczącej przepisów konstytucyjnych związanych z relacją państwo–Kościół oraz dyskusją wokół niejako uprzywilejowanej pozycji Kościoła katolickiego: P. Borecki, *Geneza modelu stosunków państwo–Kościół w Konstytucji RP*, Wyd. Sejmowe, Warszawa 2008.

wyżej, wskazują również na kolejne zmiany prawne tej kwestii – zarówno przez ich przywołanie, jak też ich interpretację²⁰⁰, m.in. w odniesieniu do przykładowych diecezji²⁰¹, do aktualnego stanu prawnego, tj. stanu po 1990 roku, oraz dyskusji z tym związanych²⁰², w odniesieniu do koncepcji, formy oraz charakteru nauczania religii²⁰³, a także w odniesieniu do innych wyznań religijnych²⁰⁴.

Z kolei P. Borecki, w odróżnieniu od autorów badających relacje państwo–Kościoł oraz kwestię nauki religii w szkole publicznej jednocześnie z perspektywy ideowo-historyczno-kulturowej, jak i prawnej, przedstawia jedynie obszerną analizę prawną genezy modelu stosunków państwo–Kościoł w Konstytucji RP; modelu, z którego wynika kształt i forma (legitymizacji) nauki religii w szkole publicznej w III RP. Charakterystyka tej genezy, mimo iż ciągle aktualna, w pewnym sensie jest już historyczna. W swoich rozważaniach autor przytacza debaty polityczne nad prawnymi przepisami w konstytucji – przepisami dotyczącymi relacji państwo–Kościoł oraz kształtu instytucji, wynikających z tych relacji, w tym zwłaszcza nauki religii w szkole publicznej²⁰⁵. Obszerną analizę prawną, ale ściśle dotyczącą nauczania religii w szkołach publicznych, prezentuje M. Pisarek, który przed przedstawieniem polskich regulacji tej kwestii dokonuje dokładnego przeglądu dokumentów dotyczących wolności religijnej – dokumentów o zasięgu światowym oraz europejskim²⁰⁶. Z kolei A. Mezglewski swoje badania skupia wokół zagadnień związanych z zasadami dotyczącymi prowadzenia lekcji religii w szkołach, a także prawami i obowiązkami podmiotów zaangażowanych w to nauczanie²⁰⁷. Ciekawym ujęciem prawnego znaczenia nauki religii w szkołach publicznych jest także fragment publikacji P. Mazurkiewicza pt.: *Kościoł i demokracja*. Autor, pisząc o nauce religii oraz jej uzasadnieniu, w prowadzonych analizach przytacza m.in. soborową deklarację o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis* oraz wskazuje, iż prawo do wychowania, jak również prawo do wolności religijnej są prawami absolutnymi, a więc wymagającymi ich bez-

²⁰⁰ Por. J. Kotowski, S. Dziekoński (red.), *Dwadzieścia lat katechezy w szkole*, dz. cyt.; P. Tomasik, *Nauczanie religii w publicznym liceum ogólnokształcącym...*, dz. cyt., s. 22–29; K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii katolickiej...*, dz. cyt.; B. Milerski, *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej...*, dz. cyt., s. 59–91.

²⁰¹ Por. W. Jemielity, *Katechizacja w punktach katechetycznych po roku 1945 na przykładzie diecezji łomżyńskiej*, w: J. Kotowski, S. Dziekoński (red.), *Dwadzieścia lat katechezy w szkole*, dz. cyt., s. 11–57.

²⁰² Por. P. Tomasik, *Nauczanie religii w publicznym liceum ogólnokształcącym...*, dz. cyt., s. 29–71; P. Tomasik, *Ile religii w szkole*, w: P. Burgoński, S. Sowiński (red.), *Ile Kościoła w polityce, ile polityki w Kościele*, dz. cyt., s. 276–287.

²⁰³ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii katolickiej...*, dz. cyt., s. 15–139, 165–226.

²⁰⁴ Por. B. Milerski, *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej...*, dz. cyt., s. 59–91.

²⁰⁵ Por. P. Borecki, *Geneza modelu stosunków państwo–Kościoł...*, dz. cyt., s. 307–310, 351–357.

²⁰⁶ Por. M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty w świetle obowiązującego prawa*, Wyd. Diecezji Rzeszowskiej, Rzeszów 2013, <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/3351/Ksi%20C4%85%20C5%BCka%20Obecno%20C5%9B%20C4%87%20nauczania%20religii...pdf?sequence=1> (dostęp: 30.12.2018 r.).

²⁰⁷ Por. A. Mezglewski, *Polski model edukacji religijnej w szkołach publicznych. Aspekty prawne*, Wyd. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2009.

względego poszanowania. Podkreśla również, iż to właśnie z tego wynikają dalsze uregulowania prawne nauczania religii w szkołach publicznych – na poziomie światowym, europejskim oraz polskim²⁰⁸. Istotnym uzupełnieniem tych publikacji jest również dzieło M. Delonga pt.: *Konferencja Episkopatu Polski wobec wybranych kwestii politycznych i społecznych w Polsce w latach 1989–2014*. Obszerną część swych badań autor poświęca nauce religii w szkole oraz analizie stanowisk i dokumentów wydawanych w tej sprawie, zarówno przez stronę kościelną, jak i państwową²⁰⁹. Publikacja ta, co znaczące, pozwala spojrzeć na badane tutaj zagadnienie nie tyle od strony relacji państwo–Kościół, co raczej od strony faktycznego istnienia nauki religii w szkole publicznej i stosunku państwa oraz Kościoła do tej kwestii.

Kolejnym kierunkiem w badaniach prowadzonych wokół nauki religii w szkole publicznej oraz jej legitymizacji jest perspektywa społeczna. Ukazuje ona znaczenie religii oraz nauki o niej dla społeczeństwa, państwa oraz Kościoła. Wskazuje jednocześnie na cele oraz zadania, jakie ta nauka pełni, tj. m.in. przedstawione wyżej nauczanie oraz wychowanie. Jak zauważa P. Załęcki, to w socjologii polskiej zazwyczaj podejmowane zostają analizy dotyczące doświadczeń czy też roli Kościoła²¹⁰, ale także i innych podmiotów, czy to w odniesieniu do relacji z państwem, społeczeństwem, czy też w odniesieniu do konkretnych instytucji, jak np. nauka religii w szkole publicznej. Analizy te, jak zaznacza P. Załęcki, podejmują m.in. Witold Zdaniewicz, Zbigniew Stachowski i Janusz Mariański. Sama nauka religii oraz jej znaczenie i konsekwencje społeczne (po ponownym jej wprowadzeniu) dokładnie zostały opisane w książce pod redakcją Krzysztofa Kicińskiego, Krzysztofa Kosęły oraz Wojciecha Pawlika pt.: *Szkoła czy parafia. Nauka religii w szkole w świetle badań socjologicznych*. W publikacji tej zaprezentowane zostały wyniki badań prowadzonych nad nauką religii w szkole publicznej, m.in. w odniesieniu do roli, jaką odgrywa religia (a także jej obecność w życiu publicznym, a zatem i nauka o niej) dla społeczeństwa²¹¹.

Wśród autorów podejmujących się badań w tej perspektywie wymienić można jednak nie tylko socjologów, ale również i prawników, teologów, filozofów oraz pedagogów, m.in. P. Tomasika, S. Dziekońskiego, K. Misiaszka, B. Milerskiego, o których była już

²⁰⁸ Por. P. Mazurkiewicz, *Kościół i demokracja*, dz. cyt., s. 232–238.

²⁰⁹ Por. M. Delong, *Konferencja Episkopatu Polski wobec wybranych kwestii politycznych i społecznych w Polsce w latach 1989–2014*, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2016, s. 294–307.

²¹⁰ Por. P. Załęcki, *Kościół rzymskokatolicki w Polsce współczesnej...*, art. cyt., s. 149–150.

²¹¹ Por. tamże, s. 150; K. Kiciński, K. Kosęła, W. Pawlik (red.), *Szkoła czy parafia? Nauka religii w szkole w świetle badań socjologicznych*, Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków 1995.

mowa, a także Josepha Isensee, Anetę Rayzacher-Majewską, Elżbietę Dziwosz, Andrzeja Offmańskiego, Józefa Krukowskiego oraz Jana Szpeta.

Pierwszy z nich, przed ukazaniem społecznego wymiaru i znaczenia nauki religii w szkole publicznej, wskazuje wyraźnie, iż jest ona trwałym elementem całego systemu edukacji²¹². Zarówno P. Tomasik, jak i kolejni wskazani wyżej autorzy w odwołaniu do tej tezy charakteryzują pragmatyczne znaczenie nauczania religii w szkole. S. Dziekoński w swoich rozważaniach poddaje szczegółowej analizie kwestie wychowania przez naukę religii w szkole publicznej²¹³. Wychowawcze znaczenie nauki religii zauważa też, jak podkreśla R. Chałupniak, J. Isensee, który wskazuje, iż to wychowanie jest jednym z głównych zadań, jakie stoją przed lekcjami religii²¹⁴. Podobnie uważa A. Rayzacher-Majewska, podejmująca się badań nad wychowawczymi zadaniami katechezy w szkolnym nauczaniu²¹⁵.

Z kolei K. Misiaszek, B. Milerski, E. Dziwosz oraz A. Offmański w swoich analizach akcentują inne cele i wyzwania, jakie stoją przed nauką religii w szkole publicznej, tj. nauczanie²¹⁶ oraz ewangelizację²¹⁷. K. Misiaszek przed określeniem owych celów podejmuje się analizy źródeł, w których zostały one sformułowane – zarówno tych o charakterze państwowym, jak i kościelnym. Wśród nich można wskazać dokumenty, programy, ale także tradycje i nauczanie²¹⁸. B. Milerski zaś, analizując obecność nauki religii w szkole w ujęciu ewangelickim, podejmuje się także rozważań bardziej ogólnych, dotyczących społecznego znaczenia lekcji religii w szkole. Wskazuje m.in. na znaczenie religii w kontekście postępującej modernizacji, a także sekularyzacji życia²¹⁹.

Pozycjami, które podejmują się badań nad kwestią nauki religii w szkole publicznej i jej legitymizacji – w perspektywie społecznej – są także dzieła J. Krukowskiego oraz J. Szpeta, o których wspomniano już we wstępie do niniejszej pracy. Pierwszy z nich jest redaktorem pracy zbiorowej nt. nauczania religii w państwie o ustroju demokratycznym. Swoje rozważania w jednym z artykułów tejże publikacji skupia na analizie stosunku Kościoła do państwa, ale także poniekąd i państwa do Kościoła w kwestii lekcji religii.

²¹² Por. P. Tomasik, *Nauczanie religii katolickiej w strukturze polskiej szkoły*, art. cyt. s. 147; P. Tomasik, *Nauczanie religii w publicznym liceum ogólnokształcącym...*, dz. cyt., s. 48–68.

²¹³ Por. S. Dziekoński, *Wychowanie jako zadanie szkolnej lekcji religii katolickiej*, w: P. Tomasik, S. Dziekoński (red. tomu), *Nauczanie religii katolickiej...*, dz. cyt., s. 149–165.

²¹⁴ Por. R. Chałupniak, *Między katechezą a religioznawstwem...*, dz. cyt., s. 186–187.

²¹⁵ Por. A. Rayzacher-Majewska, *Wychowawcze zadania katechezy w szkolnym nauczaniu religii*, art. cyt., s. 87–163.

²¹⁶ Por. E. Dziwosz, *Nauczanie jako zadanie szkolnej lekcji religii katolickiej*, „*Studia Katechetyczne*” 2010 tom 7, czas. cyt., 166–180.

²¹⁷ Por. A. Offmański, *Ewangelizacja jako zadanie szkolnej lekcji religii katolickiej*, „*Studia Katechetyczne*” 2010 tom 7, czas. cyt., 192–214.

²¹⁸ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 227–278.

²¹⁹ Por. B. Milerski, *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej...*, dz. cyt.

W tym celu bardzo szczegółowo określa zadania, jakie pełni owa nauka w odniesieniu do systemu oświaty, do społeczeństwa, państwa oraz Kościoła, a jednocześnie, co również bardzo istotne – ukazuje, jakie zadania stoją przed tymi podmiotami w odniesieniu do nauki religii²²⁰. Pewnym uzupełnieniem tych rozważań jest książka J. Szpeta *Przyszłość lekcji religii w polskiej szkole*, w której autor poddaje badaniom zadania i rolę, jaką odgrywa nauka religii w życiu człowieka. W ten sposób znajduje ona uzasadnienie dla swojej obecności w życiu społecznym; przecież szkoła publiczna jest częścią tego życia²²¹.

Omówione tu kierunki legitymizacji dotyczyły nauki religii w szkole publicznej w Polsce. Podobnie ujmuje się to zagadnienie w perspektywie europejskiej bądź też w innych państwach, w innych systemach. W niektórych publikacjach można doszukać się także analiz dotyczących debat wokół nauki religii w polskiej szkole – zwłaszcza debat związanych z powrotem lekcji religii do polskich szkół w 1990 roku. Dzieła te niewątpliwie będą pomocne w dalszych rozważaniach niniejszej rozprawy. Autorami publikacji, którzy podejmują się umiejscowienia nauki religii w Polsce w odniesieniu np. do systemu europejskiego i jego uwarunkowań bądź też przedstawiają ją jako pewne następstwo tego systemu, są m.in. K. Misiaszek²²² oraz M. Pisarek²²³ i A. Mezglewski²²⁴. W niektórych publikacjach koncepcje oraz uwarunkowania czy to ideowo-historyczno-kulturowe, czy prawne, czy społeczne nauczania religii w szkole prezentuje się na tle rozwiązań przyjętych w innych państwach. Przykładem takich publikacji jest m.in. książka Radosława Chałupniaka *Między katechezą a religioznawstwem. Nauczanie religii katolickiej w szkole publicznej w Niemczech w latach 1945–2000*²²⁵, w której autor przedstawia koncepcję nauczania religii katolickiej w państwie niemieckim, oraz książka Tadeusza Jacka Zielińskiego *Państwo wobec religii w szkole publicznej według orzecznictwa Sądu Najwyższego USA*, w której polski prawnik bada orzecznictwo Sądu Najwyższego USA – odnoszące obowiązującą zasadę rozdziału państwa i Kościoła do szkoły publicznej i nauczania w niej religii²²⁶.

Z kolei autorem badań nad debatami wokół nauki religii jest m.in. P. Tomasik, który – prezentując wyniki analiz owych dyskusji – przedstawia je z dwóch stron, tj. krytyków

²²⁰ Por. J. Krukowski, *Stanowisko Kościoła katolickiego w relacji do państwa w sprawie nauczania religii w szkołach*, w: tegoż (red.), *Nauczanie religii w szkole w państwie demokratycznym*, dz. cyt., s. 7–24.

²²¹ Por. J. Szpet, *Przyszłość lekcji religii w polskiej szkole*, dz. cyt., s. 11–37.

²²² Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 15–62.

²²³ Por. M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt.

²²⁴ Por. A. Mezglewski, *Polski model edukacji religijnej...*, dz. cyt.

²²⁵ Por. R. Chałupniak, *Między katechezą a religioznawstwem...*, dz. cyt.

²²⁶ Por. T.J. Zieliński, *Państwo wobec religii w szkole publicznej według orzecznictwa Sądu Najwyższego USA*, dz. cyt., s. 82–289.

powrotu religii do polskiego systemu oświaty oraz piewców jej wartości²²⁷, ale również wspomniany wyżej K. Kiciński, który z kolei poddaje badaniom argumenty stron biorących udział w tych sporach²²⁸.

Wskazane jest, aby w tym miejscu wrócić do zadanego na początku pytania o przyczyny dotychczasowego braku kompleksowego dzieła omawiającego wszystkie kwestie związane z nauką religii w szkole publicznej, a zwłaszcza kwestie jej legitymizacji. Po przeanalizowaniu wyżej wymienionych i pokrótce przedstawionych publikacji można by sądzić, iż takie dzieła istnieją. Jednak nic bardziej mylnego. Autorzy tych badań i opracowań, o ile podejmują temat nauki religii w szkole publicznej, to jednak nie odnoszą go w sposób bezpośredni do problemu jej legitymizacji. Przyczyną tego jest to, iż dotychczas mówiono i analizowano legitymizację w jej politycznym wymiarze i w odniesieniu do władzy państwowej, politycznej. Tymczasem religia w szkole publicznej wykracza poza tę sferę. Kwestie te, jak zauważa S. Sowiński²²⁹, są kwestiami publicznymi. W nawiązaniu do dokonanej przez niego rekonstrukcji definicji legitymizacji politycznej i sformułowanej definicji legitymizacji publicznej – w niniejszej rozprawie prowadzone będą dalsze analizy. W odwołaniu m.in. do myśli J. Habermasa nt. życia i sfery publicznej oraz politycznej, a także myśli S.M. Lipseta nt. legitymizacji, w tym legitymizacji instytucji działających w danym porządku państwowym, S. Sowiński wskazuje na nowe znaczenie pojęcia legitymizacji. Daje tym samym impuls do dalszych badań, tak aby pojęciem tym można było objąć m.in. naukę religii w szkole publicznej. Dzieła wyżej wymienionych autorów powstawały zazwyczaj przed pojawieniem się zrekonstruowanej przez S. Sowińskiego definicji legitymizacji, nie mogły zatem objąć jej publicznego wymiaru²³⁰. Ponadto przywołani autorzy, mimo iż podejmują się badań nad ideowo-historyczno-kulturowymi zmianami zachodzącymi wokół nauki religii w szkole, a także jej prawnym uregulowaniem i wreszcie rolą i znaczeniem dla społeczeństwa, to jednak nie wskazują na legitymizacyjne znaczenie tych wymiarów. Jedyne autorzy przedstawiający naukę religii z perspektywy prawnej, z uwagi na to, iż daje ona podstawy i ugruntowanie normatywne dla danych kwestii – wskazują na pewne jej uzasadnienie, legitymizację – ale nie ma tutaj mowy o publicznym jej wymiarze. Badania nad tak rozumianą legitymizacją podejmują dopiero przywoływani wyżej m.in. S. Sowiński, T. Kamiński oraz I. Biruś.

²²⁷ Por. P. Tomasik, *Nauczanie religii w publicznym liceum ogólnokształcącym...*, s. 35–68.

²²⁸ Por. K. Kiciński, *Religia w szkole: argumenty za i przeciw*, w: tegoż, K. Koseła, W. Pawlik (red.), *Szkoła czy paraafia...*, dz. cyt., s. 75–88.

²²⁹ Por. S. Sowiński, *Boskie, cesarskie, publiczne...*, s. 48–57.

²³⁰ Por. tamże s. 60, 69–76.

Problematyka nauki religii poza tym, że prezentowana jest od strony historycznych zmian wokół niej, a także prawnego uregulowania, często jest przedstawiana z perspektywy jej znaczenia dla edukacji oraz społeczeństwa. Ujęcie takie najczęściej charakteryzuje analizy prowadzone przez teologów i pedagogów (w tym m.in. przez S. Dziekońskiego, J. Kotowskiego, P. Tomasika, K. Misiaszka, B. Milerskiego, A. Rayzacher-Majewską, E. Dziwosz, A. Offmańskiego, J. Krukowskiego, J. Szpeta), ale nie tylko. Również przedstawiciele takich dziedzin, jak politologia czy prawo podejmują się badań w tym wymiarze, jednak nie jest to liczna grupa badaczy. Wśród nich można wskazać np. P. Mazurkiewicza, A. Mezglewskiego, M. Delonga, P. Boreckiego oraz M. Pisarka.

Odpowiadając na pytanie o powody, dla których autorzy zajmujący się nauką religii w szkole publicznej badają ją zazwyczaj od jednej strony, tj. zmian historycznych wokół niej bądź od strony jej prawnego uzasadnienia czy też jej znaczenia edukacyjnego, podobnie jak w przypadku odpowiedzi na pierwsze pytanie, należy wskazać, iż wcześniej pojęcie legitymizacji w innym wymiarze niż polityczny nie było szerzej znane, a zatem i nie podejmowano badań tej problematyki. Dociekania dotyczące jakiegoś problemu, kwestii czy też pewnej organizacji / instytucji we wszystkich dziedzinach badań charakteryzują się podobną kolejnością, tj. najpierw wskazanie genezy, dalej charakterystyka istoty, następnie uzasadnienie i na końcu wyjaśnienie znaczenia i roli, jaką dany problem, kwestia, organizacja czy instytucja pełni. W rozważaniach wspomnianych autorów niewątpliwie, mimo iż wprost nie wskazują oni na ideowo-historyczno-kulturową, prawnoinstytucjonalną oraz społeczną legitymizację nauki religii w szkole publicznej, można odnaleźć pewne jej elementy. Dalej zauważa się również, iż w analizach prowadzonych przez tych autorów pewne uzasadnienie badanej tutaj kwestii następuje np. przez wskazanie jej prawnych uregulowań. Ponadto uzasadnienia tego można doszukać się także w interpretacjach tych uregulowań – a zatem zarówno we wskazywaniu na pewną rzeczywistość, jak i w drodze interpretacji oraz deliberacji. Obie te formy należy uznać za źródło legitymizacji nauki religii w szkole publicznej w III RP, co też szerzej – w odwołaniu do konkretnych przykładów i form legitymizacji – zostanie przedstawione w trzech kolejnych rozdziałach niniejszej rozprawy.

Reasumując, wśród wymienionych i scharakteryzowanych tu kierunków dyskusyjnych (tj. ideowo-historyczno-kulturowego, prawnoinstytucjonalnego i społecznego oraz innych) mieszają się uzasadnienia dla nauki religii w szkole publicznej. Uzasadnienie to zawiera elementy wyżej scharakteryzowanego pojęcia legitymizacji publicznej oraz koncepcji legitymizacji nauki religii w szkole publicznej (tj. m.in. jasno określone

elementy legitymizacji: kontekst, podmiot i przedmiot, a także narzędzia mieszczące się w obrębie sfery publicznej). Nie można jednak uznać go za model legitymizowania nauki religii w szkole publicznej, a – idąc dalej – również za jej koncepcję. Żaden z naukowców podejmujących się badań wokół nauki religii w szkole publicznej nie wskazał wprost na komponenty, które każdy model, a zatem i model legitymizowania, model wyjaśniania powinny charakteryzować. Wśród nich należy wyróżnić przede wszystkim kompleks założeń i pojęć wyjaśniających daną kwestię, a także zależności między tymi założeniami i pojęciami²³¹. Ramy tego zostały określone w poprzednim podrozdziale i na ich podstawie, w odwołaniu do ram scharakteryzowanych tu kierunków dyskusji naukowych, prowadzone będą dalsze rozważania nad kwestią legitymizacji nauki religii w szkole publicznej – w jej różnych wymiarach / formach, tj. w rozdziale drugim w perspektywie ideowo-historyczno-kulturowej, w rozdziale trzecim w perspektywie prawno-instytucjonalnej oraz w rozdziale czwartym w perspektywie społecznej.

²³¹ Por. *Model*, Słownik Języka Polskiego PWN, <https://sjp.pwn.pl/sjp/model;2484153.html> (dostęp: 31.12.2018 r.); *Model*, Encyklopedia PWN, <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/model;3942505.html> (dostęp: 31.12.2018 r.). Szerzej na temat wyjaśniania i modelu wyjaśniania: M. Hohol, *Wyjaśnić umysł. Struktura teorii neurokognitywnych*, Wyd. Copernicus Center Press, Kraków 2013, s. 257–260.

ROZDZIAŁ 2

Legitymizowanie nauki religii w szkole publicznej w Polsce w wymiarze ideowo-historyczno-kulturowym

Przystępując do scharakteryzowania legitymizowanej obecności nauki religii w szkole publicznej w III RP nie sposób nie podjąć kontynuacji rozważań na temat tzw. tła nauki religii jako „pochodnej” relacji między państwem a Kościołem, którego wątek rozpoczęty został w poprzednim rozdziale niniejszej pracy. Punktem wyjścia, a jednocześnie centralnym przedmiotem analiz będzie tutaj zatem przedstawienie nauki religii i jej legitymizowania jako instytucji społecznej w perspektywie ideowo-historyczno-kulturowej przy jednoczesnym uwzględnieniu zmian zachodzących w państwie, w wymiarze ustrojowo-prawnym, politycznym oraz społecznym. W celu realizacji tak określonego zadania oraz zrozumienia ewolucji nauki religii w szkole publicznej, rozważania należy rozpocząć od ukazania pewnych ideowych podstaw nauczania i wychowania chrześcijańskiego, tj. podstaw, z których owa nauka niejako wynika i jednocześnie może czerpać uzasadnienie dla swojego istnienia. Główną częścią niniejszego rozdziału będzie przypomnienie historii nauki religii w Polsce i udzielenie odpowiedzi na pytanie, jak obecnie uformowana relacja państwo–Kościół w kwestii nauki religii w szkole publicznej kształtowała się i zmieniała na przestrzeni lat? W związku z tym niezbędne jest dokonanie pewnej periodyzacji historii tej instytucji – od początków jej istnienia aż do czasów współczesnych, przy uwzględnieniu jednak poszczególnych okresów w historii państwa polskiego i samej instytucji nauki religii. Po wskazaniu znaczenia (wymiaru) ideowego oraz historycznego nauki religii w Polsce istotne będzie również przedstawienie jej uzasadnienia kulturowego, które jest uzupełnieniem dla nich, a jednocześnie z nich wynika. Rozdział ten nie będzie jednak jedynie przedstawieniem zmian relacji państwo–Kościół w odniesieniu do nauki religii w szkole. Przedstawione zostaną tu również przyjęte modele i koncepcje nauki religii w kontekście poszczególnych zmian ideowo-historyczno-kulturowych, przy jednoczesnym wskazaniu ich politycznych uwarunkowań oraz przemian w zakresie stosunków z władzami państwowymi.

Dla tak określonych celów konieczne jest udzielenie odpowiedzi na następujące pytania dotyczące ideowo-historyczno-kulturowej formy legitymizowania nauki religii w szkole publicznej w Polsce, tj.: jakie można wyróżnić ideowe podstawy nauczania i wychowania chrześcijańskiego? Czy można uznać je jednocześnie za podstawy i uzasadnienie

dla nauczania religii w szkołach publicznych w Polsce? Jak obecnie uformowana relacja państwo–Kościół w kwestii nauki religii w szkole publicznej, a nawet jak obecnie ukształtowana instytucja nauki religii w szkole publicznej w III RP, kształtowała się i zmieniała na przestrzeni lat? Jak można scharakteryzować kulturowy wymiar nauczania religii w szkole? Jak wiąże się on ze zmianami ideowo-historycznymi? Jak można wyróżnić modele i koncepcje nauki religii w odniesieniu do poszczególnych zmian w kontekście ideowo-historyczno-kulturowym? W jakim sensie owe zmiany można uznać za coś, co uzasadnia obecność nauki religii w szkole (sferze) publicznej oraz za coś, z czego instytucja nauki religii czerpie swoją moc legitymizacyjną? Czym ta moc jest i jak odnosi się ona do pojęcia i koncepcji legitymizowanej obecności nauki religii w szkole publicznej – tutaj w jej ideowo-historyczno-kulturowej formie.

Odpowiedzi na te pytania pozwolą przedstawić i scharakteryzować ideowo-historyczno-kulturową formę legitymizowania nauki religii w szkole publicznej, która jest nieodłączną częścią legitymizowanej obecności lekcji religii w państwie polskim, zarówno przed, jak i po 1989 roku.

2.1. Ideowe podstawy nauczania i wychowania chrześcijańskiego

Cywilizacja zachodnia, w której kręgu mieści się Europa, a więc i Polska, zbudowana jest, jak wskazuje m.in. Stanisław Wronka, na fundamencie dziedzictwa judeochrześcijańskiego oraz greckiego i rzymskiego. Duchowny podkreśla jednak, że to wartości zapisane w Biblii miały kluczowe znaczenie w kształtowaniu się tej cywilizacji. Powoduje to, iż współcześnie Biblię uznaje się za jedno ze źródeł tzw. kodu kulturowego zachodniego społeczeństwa. Konieczne jest podkreślenie w tym miejscu, iż Pismo Święte nie jest jedynie słowem Bożym, ale jest ono także opisem m.in. historii, kultur, praw i obyczajów społeczeństwa, na którego dziedzictwie opiera się współczesna cywilizacja i kultura zachodnia²³². Istotnym przy tym jest, jak zauważa Wincenty Myszor dobrze ułożona współpraca (zwłaszcza w ramach filozofii) na rzecz kompleksowego podejścia do wykształcenia i nauki – podejścia, pozwalającego w pełen sposób zrozumieć treści zawarte m.in. w Piśmie Świętym²³³. W poprzednim rozdziale zostało wskazane, iż współczesna cywilizacja kształtuje się dzięki edukacji, a więc dzięki systemowi nauczania i wychowa-

²³² Por. S. Wronka, *Wychowanie w Biblii*, „Ruch Biblijny i Liturgiczny” 2015 nr 4 (68), s. 313.

²³³ Por. W. Myszor, *Europa: Pierwotne chrześcijaństwo, idee i życie społeczne chrześcijan (II i III wiek)*, Wyd. Studium Generale Europa – UKSW, Warszawa 1999/2000, s. 215.

nia. Uzupełniając tę myśl, za S. Wronką, można powiedzieć, że zarówno nauczanie, jak i wychowanie są częścią współczesnej kultury i cywilizacji²³⁴. Biblia ma, jak jednoznacznie przedstawia to duchowny, „w tej dziedzinie wiele do powiedzenia, bo jest księgą nie tylko religijną, ale i pedagogiczną, jej celem jest m.in. ukształtowanie nowego człowieka i społeczeństwa. Nie ma charakteru podręcznika, ale zawiera wiele informacji dotyczących wychowania: jego celów, zasad, metod, podmiotów, instytucji oraz przedstawia pewną praktykę wychowawczą, wielką pedagogię Bożą i ludzką. Dane te są rozsiane w różnych księgach, trzeba je wydobyć i zestawić w całość. Okaże się wtedy, że Biblię można nazwać także kodem pedagogicznym”²³⁵. Zapisane w niej treści oraz idąca za nimi wiedza nie są jedynie czymś teoretycznym, ale – jak zauważa S. Wronka – mają one charakter egzystencjalny oraz praktyczny. Ich zadaniem jest nie tyle przekazywanie danej informacji, danej wiedzy – choć niewątpliwie jest to też bardzo istotne – co przede wszystkim za pomocą przekazywanych treści kształtowanie zachowań ludzkich, dawanie wskazówek i ułatwianie zdobywania umiejętności m.in. do życia we wspólnocie²³⁶.

Ideologię współczesnego wychowania, ale również i nauczania, w odwołaniu do treści biblijnych przedstawia w sposób szczegółowy Stefan Kunowski w swojej książce pt. *Podstawy współczesnej pedagogiki*. W publikacji tej wymienia i charakteryzuje cztery przewodnie idee dotyczące wychowania, które niewątpliwie można przełożyć również na nauczanie, tj. chrystocentryzm, moralizm, personalizm i humanizm chrześcijański. Pierwsza z nich to idea wyjściowa. Jak sama nazwa wskazuje, w centrum stawia Chrystusa jako wzór do naśladowania: „jeden jest tylko wasz Mistrz – Chrystus” (Mt 23,10), który mówił o sobie: „Ja jestem Drogą, Prawdą i Życiem” (J 14,6). Chrystus przedstawiany jest tu jako ten, który objawił najgłębszą prawdę o Stwórcy świata, ale również jako ten, który swoim życiem i postępowaniem oraz przez osoby, które go otaczały, przekazał pewną naukę moralnego działania oraz stosunku do drugiego człowieka, a idąc dalej również pewne wskazówki postępowania w każdej sferze życia, w tym m.in. życiu rodzinnym, społecznym i zawodowym. Kolejna idea – moralizmu chrześcijańskiego, podobnie jak chrystocentryzm, jest nawiązaniem do Chrystusa – wynika ona z nauki, którą głosił: „Nie każdy, który mi mówi Panie, Panie wejdzie do Królestwa niebieskiego, lecz ten kto spełnia wolę mojego Ojca, który jest w niebie” (Mt 7,21). Oznacza to, iż nie można być jedynie biernym odbiorcą nauki głoszonej przez Chrystusa, ale w wychowaniu opartym na ideach chrześcijańskich istotnie jest działanie – dobre działanie, którego celem jest doskonalenie siebie

²³⁴ Por. S. Wronka, *Wychowanie w Biblii*, art. cyt., s. 313.

²³⁵ Tamże, s. 313–314.

²³⁶ Por. tamże, s. 314.

i swojego charakteru. Człowiek, jak określa to kolejna idea – personalizmu chrześcijańskiego – jest osobą posiadającą swoją godność, a razem z nią swoje prawa oraz obowiązki – zarówno te względem siebie samego, jak i innych. Jak podkreśla S. Kunowski w odwołaniu do zapisów Biblii, owa godność, a z nią również i dusza ludzka, są cenniejsze niż cokolwiek innego: „Bo cóż za korzyść odniesie człowiek, choćby cały świat pozyskał, a na swej duszy szkodę poniósł? Albo co da człowiek w zamian za swoją duszę?” (Mt 16,26). W odwołaniu do tego można rzec, iż zasada personalizmu chrześcijańskiego ukazuje w pewnym sensie istotność rzeczy czy też pewnych czynników ważnych, które w zasadniczy sposób oddziałują na rozwój osobowości ludzkiej. Ostatnią ideą, którą w swoich analizach wyróżnia pedagog, jest łączący się z trzema pozostałymi humanizm chrześcijański, humanizm wcielenia i krzyża, a także miłości i ofiary dla innych, dla ich dobra: „Tak [...] Bóg umiłował świat, że Syna swego Jednorodzonego dał, ażeby każdy, kto w Niego wierzy, nie zginął, ale miał życie wieczne” (J 3,16). Idea ta współcześnie oznacza realizację dobra, ale nie dobra jedynie swojego, lecz dobra wszystkich, dobra ludzkiego, dobra wspólnego – dobra z miłości i wewnętrznej potrzeby niesienia go i działania dla niego; dobra, z którego korzystać może również człowiek jako jednostka. Godne podkreślenia jest tutaj, że wszystkie te zasady podporządkowują wartości wynikające z Biblii dobru wspólnemu, z którego wynika też dobro człowieka jako jednostki, dla którego została objawiona nauka Chrystusa i wskazówki chrześcijańskiego nauczania i wychowania: „To szabat został ustanowiony dla człowieka, nie człowiek dla szabat” (Mk 2, 27)²³⁷.

Z tak scharakteryzowanych idei (nauczania) i wychowania chrześcijańskiego, wychowania w cywilizacji zachodniej wynikają cele owego nauczania i wychowania, które zostały zapisane również w Biblii, cele o wymiarze religijnym, moralnym i praktycznym. Perspektywa religijna oznacza m.in. poznanie Boga, Chrystusa i Jego nauki, a w odpowiedzi na to również poznanie samego siebie. Z tej perspektywy wynika kolejny cel nauczania i wychowania – cel o naturze moralnej. Ważna po poznaniu, tutaj – nauki i wartości wynikających z Biblii – jest umiejętność właściwego stosowania ich w życiu oraz przekładania na działanie mające na celu dobro każdego człowieka. Działanie to posiada także swój praktyczny wymiar, co też jest trzecim z wyżej wymienionych celów. Praktyczność ta wią-

²³⁷ Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2004, s. 94–104; J. Karczevska, *Chrześcijańskie zasady wychowania w świetle koncepcji Stefana Kunowskiego*, „Paedagogia Christiana” 2007 nr 2 (20), s. 75–77; *Wychowanie chrześcijańskie*, http://www.profesor.pl/mat/pd7/pd7_1_wojcik_20070323_2.pdf (dostęp: 10.03.2019 r.).

że się m.in. z przygotowaniem człowieka – przez jego nauczanie i wychowanie do życia społecznego – w rodzinie, w państwie, do życia prywatnego oraz zawodowego²³⁸.

W tym miejscu należy zastanowić się, jaki związek z nauką religii w szkole publicznej ma idea chrystocentryzmu, moralizmu, personalizmu i humanizmu chrześcijańskiego oraz wynikające z nich cele religijne, moralne i praktyczne? Jak one odnoszą się do nauki religii w szkole publicznej? Czy można uznać je za ideowe podstawy nauczania i wychowania chrześcijańskiego – wychowania w duchu cywilizacji europejskiej, zachodniej?

Zaczynając od końca, idee te oraz cele – wynikające z Biblii – niewątpliwie, co też zostało wskazane na początku tego podrozdziału, są pewną i niepodważalną podstawą wyjściową, fundamentem ideowym dla nauczania i wychowania w duchu cywilizacji europejskiej, która m.in. w księgach biblijnych ma zapisaną swoją kulturę, swoją historię, ale również i swoje prawa. Chcąc odpowiedzieć na dwa wcześniejsze pytania, musimy podkreślić fakt uznawania tak przedstawionych i scharakteryzowanych idei oraz celów za wartości wyjściowe dla rozumienia systemu nauczania i wychowania chrześcijańskiego prezentowanego przez ojców Kościoła oraz jego współczesnego wymiaru prezentowanego w czasie Soboru Watykańskiego II oraz w papieskim nauczaniu (w tym m.in. w encyklikach i kazaniach) i – co niezwykle istotne – rozumienia przekładającego się na konkretne decyzje i działania w kwestii nauczania i wychowania chrześcijańskiego i wynikającej z nich nauki religii w szkole publicznej, co szerzej opisane zostanie w kolejnym podrozdziale.

Rozwinięcie wyżej prezentowanych wątków biblijnych dotyczących nauczania i wychowania odszukać można m.in. w pismach myślicieli chrześcijańskich, tj. ojców Kościoła, w pierwszych wiekach naszej ery. Jak zauważa Piotr Szczur, podobnie jak w przypadku Biblii, nie są one liczne, jednak z uwagi na ich występowanie można rzec, iż pierwsi chrześcijanie posiadali świadomość ważności nauczania i wychowania w duchu chrześcijańskim. W nauce dwunastu apostołów (*Didache*), w didaskaliach, a także w konstytucjach apostoelskich główny akcent tekstów mówiących o wychowaniu położony jest na zalecenie wychowania chrześcijańskiego dzieci nie przez opiekunów czy pedagogów, ale przez rodziców, gdyż to oni są odpowiedzialni za czyny swych potomków oraz za przygotowanie ich do odpowiedzialnego życia²³⁹.

²³⁸ Por. S. Wronka, *Wychowanie w Biblii*, art. cyt., s. 315–316.

²³⁹ Por. P. Szczur, *Odpowiedzialność za wychowanie dzieci w wybranej literaturze wczesnochrześcijańskiej*, „Vox Patrum” 2013 nr 33 t. 60, <http://www.voxpatrum.pl/pdfy/Vox60/Szczur.pdf> (dostęp: 24.03.2019 r.), s. 390–395; *Didache, czyli nauka dwunastu apostołów*, tłum. J. Jankowski, Wyd. Kunczewicza i Hofmana, Warszawa 1923, rozdz. IV pkt 8;

Wśród ojców Kościoła szerzej podejmujących temat życia rodzinnego oraz sposobów chrześcijańskiego nauczania i wychowania w pierwszej kolejności należy wskazać na Świętego Klemensa Aleksandryjskiego oraz Świętego Jana Chryzostoma – najwybitniejszych przedstawicieli dwóch wielkich ośrodków starożytnej myśli chrześcijańskiej, aleksandryjskiego i antiocheńskiego. Pierwszy z nich, św. Klemens, w swojej rozprawie zatytułowanej *Pedagog* przekazuje istotne wyjaśnienie ideowego rozumienia wychowania. Całą „pedagogikę” definiuje jako naukę o wychowankach, wychowawcach, metodzie, programie oraz celu wychowania. Za wychowanków tzw. Bożej pedagogiki uznaje on dzieci, ale co istotne wszystkie dzieci Boże, a więc każdego człowieka – mówiąc dosłownie, zarówno dzieci, jak i dorosłych. Inną definicję wychowanków przedstawia z kolei św. Jan Chryzostom, który wskazuje określoną barierę wiekową wychowanków, tj. do czasu osiągnięcia przez młodzież gotowości do zawarcia związku małżeńskiego. Idąc dalej, przedstawiciel aleksandryjskiej myśli chrześcijańskiej za najdoskonalszego pedagoga i wychowawcę wszystkich ludzi uznaje Jezusa Chrystusa. Wskazuje przy tym jednak, że swój udział w misji chrześcijańskiej pedagogiki mogą mieć wszyscy, którzy uznają naukę Boga, tj. zarówno przedstawiciele Kościoła, jak i laikatu. Podobnie wychowawców charakteryzuje św. Jan Chryzostom jako przedstawiciel myśli antiocheńskiej, który rolę organizacyjną w całym procesie wychowawczym przyznaje rodzicom, starannie dobranym wychowawcom i opiekunom oraz służbie i innym domownikom, a także przełożonym Kościoła. Jednym z kluczowych elementów pedagogiki jest metoda, która według św. Klemensa oraz św. Jana Chryzostoma powinna być zróżnicowana i dobierana indywidualnie do każdego człowieka. Wśród jej przykładów można wskazać m.in. wychowywanie poprzez dobry przykład i miłość, a także przez pewne nagany i upomnienia, a z drugiej strony nagrody. Program wychowania i nauczania w myśli obu ojców Kościoła, powinien być również zróżnicowany. Św. Klemens w swoim dziele pt. *Stromata* wskazuje na istotność formacji intelektualnej (nacisk na studium wykształcenia ogólnego, filozofii, mądrości i poznania mistycznego) i formacji moralnej (związanej z życiem i postępowaniem zgodnym z Bożą nauką). Z kolei św. Jan Chryzostom, przedstawiając program wychowania w rozprawie *O wychowaniu dzieci*, za priorytetowe uznaje poznanie moralno-religijne. Wskazuje przy tym na wartości, o które należy dbać, by przeciwstawiać się zagrożeniom dla duszy ludzkiej, m.in. dbałość o dobro w wypowiedaniu się, w słuchaniu, w patrzeniu

Didascalia Apostolorum, tłum. R.H. Connolly, Wyd. Oxford: Clarendon Press, 1929, <https://www.earlychristianwritings.com/text/didascalia.html> (dostęp: 09.10.2022 r.), rozdz. XXII; P. Baron, H. Pietras, *Constitutiones apostolorum – Konstytucje apostołskie*, „Synody i kolekcje praw”, Wyd. WAM – Księży Jezuitów, Kraków 2007, tom II, księga IV – D11, s. 103–104.

i w czynach dzieci. Św. Jan Chryzostom zachęcał także starsze dzieci i młodzież do nauki filozofii i literatury, dzięki którym można głębiej zrozumieć Biblię, a dalej nabyć umiejętności związane z chrześcijańskim postępowaniem. Cel wychowania, obaj ojcowie Kościoła, definiują jako wychowanie człowieka doskonale miłującego Boga i bliźniego, ale – co istotne – doskonałość ta powinna być odpowiednia do wieku wychowanka²⁴⁰.

Wśród innych ojców Kościoła (na Wschodzie) podejmujących rozważania dotyczące nauczania i wychowania wyróżnić można m.in. Świętego Bazylego, który założył pierwszy na świecie zakon, a zakonnikom zalecił wychowywanie młodzieży. Najbardziej godnym wszelkiego wysiłku i pracy celem wychowawczym, który od najmłodszych lat powinien być ukazywany dzieciom, jak wskazywał Święty Grzegorz z Nazjanzu, jest świętość. Istotne znaczenie ma przy tym, co podkreślił inny z ojców, tj. Święty Grzegorz z Nyssy, sumienna praca umysłowa i fizyczna, nauczana na podstawie Biblii, a przez nią wyrabianie charakteru moralnego²⁴¹.

Mówiąc o wychowaniu chrześcijańskim, nie można pominąć myśli ojców Kościoła na Zachodzie. W podobnym czasie, gdy powstawał traktat *O wychowaniu dzieci* autorstwa św. Jana Chryzostoma, na ziemiach zachodnich swoje rozważania dotyczące wychowania przedstawił m.in. Święty Hieronim, który podobnie jak antiocheński myśliciel wskazywał na konieczność doboru wzorowych i religijnych nauczycieli-wychowawców, którzy wraz z rodzicami powinni uczestniczyć w przygotowaniu dziecka do dorosłego życia – zarówno w wymiarze religijno-moralnym, jak i praktycznym. Warto przywołać z nauki Ascety z Betlejem jego zalecenie wystrzegania się przez wychowawców zbyt wysokich wymagań w stosunku do wychowanka, ponieważ mogą one spowodować wręcz odwrotny skutek całego procesu wychowania²⁴²: „trzeba się strzec, żeby nie zniechęciło nauki, żeby wstręt do niej, zaszczepiony w dzieciństwie, nie pozostał po latach dziecięcych. Dziecko niech kocha to, czego musi się uczyć, aby nie było to dla niej (niego) pracą, lecz przyjemnością”²⁴³.

²⁴⁰ Por. F. Drączkowski, *Koncepcja wychowania chrześcijańskiego w ujęciu Klemensa Aleksandryjskiego oraz Jana Chryzostoma*, „Vox Patrum” 2009 nr 29 tom 53–54, s. 313–328; P. Szczur, *Odpowiedzialność za wychowanie dzieci...*, art. cyt., s. 396–402; K. Янджэйчак, *Jak wychowywać?*, http://slovo.grodnensis.by/index.php?option=com_content&view=article&id=676:1-270&catid=3:2012-11-16-18-31-31&Itemid=423&lang=pl (dostęp: 24.03.2019 r.), Klemens Aleksandryjski, *Stromates*, <https://www.scribd.com/document/319921587/Klemens-Aleksandryjski-Kobierce-I-i-II> (dostęp: 24.03.2019 r.); Jan Chryzostom, *O wychowaniu dzieci*, <http://www.pedkat.pl/index.php/184-o-wychowaniu-dzieci> (dostęp: 24.03.2019 r.).

²⁴¹ Por. K. Янджэйчак, *Jak wychowywać?*, art. cyt.

²⁴² Por. T. Wołosik, *Wychowanie według bł. Hieronima*, „Przegląd Prawosławny” 2007 nr 4 (262), s. 36.

²⁴³ Św. Hieronim, [brak informacji o dziele], cyt. za: T. Wołosik, *Wychowanie według bł. Hieronima*, art. cyt.

Św. Hieronim przez niektórych bywa uznawany za twórcę pedagogiki chrześcijańskiej²⁴⁴, jednak według Andrzeja Niesiołowskiego jej twórcą jest inny z ojców Kościoła, Święty Augustyn²⁴⁵. Historia myśli pedagogicznej, jak zauważa Filip Pech, w osobie św. Augustyna dostrzega przykład nowego podejścia do okresu dzieciństwa oraz do całego procesu nauczania i wychowania. W swoich rozważaniach niejednokrotnie podkreślał on duże znaczenie miłości i zaufania w procesie wychowania dzieci, zarówno przez ich rodziców, jak i wychowawców. Jednak dopiero w traktacie *Początkowe nauczanie katechizmu/religii (De catechizandis rudibus)* przedstawił swoje poglądy związane z właściwym wychowaniem oraz nauczaniem religii, w których wskazał na duże znaczenie poznania religii w całym jej wymiarze, tj. od stworzenia świata aż po czasy współczesne – nauka tzw. tokiem historycznym. Ważne jest, by wychowawcy nie wpajali uczniom całej szczegółowej historii, ale jedynie istotne elementy, które tłumaczyłyby m.in. rozwój religii i Kościoła w takim, a nie innym wymiarze oraz kierunku. Stąd też wynika zadanie, jakie stoi przed wychowawcami, związane z bieżącym i odpowiadającym współczesności doskazywaniem się pedagogów²⁴⁶. W opinii A. Niesiołowskiego, poglądy św. Augustyna w centrum stawiały ucznia, który przez wychowawców powinien być jedynie w jakiś sposób pobudzany i motywowany do samodzielności. Zadaniem pedagogów chrześcijańskich nie jest skrupulatna nauka dzieci, ale wskazywanie im pewnych tez i argumentów, przy jednoczesnym uwzględnianiu zainteresowań podopiecznych. Tak rozumiana przez Biskupa z Hippony nauka, co też zauważa polski pedagog, jest czymś nowatorskim i wykraczającym ponad epokę oraz dotychczasowe rozumienie nauczania i wychowania²⁴⁷.

Przedstawiając ideowe podstawy nauczania i wychowania chrześcijańskiego, nie można pominąć średniowiecznej twórczości Świętego Tomasza z Akwinu w tym zakresie. W swoich rozważaniach wielokrotnie wskazywał on na cel, jaki owo wychowanie niesie, tj. doprowadzenie człowieka do osiągnięcia cnoty. Podobnie jak św. Augustyn uważał on, iż główną rolą wychowawcy w całym procesie nauczania i wychowania jest wskazywanie dziecku drogi zdobywania wiedzy i doświadczeń, a także wsparcie rozwoju

²⁴⁴ Por. Benedykt XVI, *Św. Hieronim*, <https://deon.pl/kosciol/serwis-papieski/sw-hieronim-ii,247554> (dostęp: 09.10.2022 r.).

²⁴⁵ Por. S. Sztobryn, *Z historii myśli pedagogicznej – część II*, „Edukacja i Dialog” 1997 nr 9 (92), http://edukacjaialog.pl/archiwum/1997,95/listopad,133/z_historii_mysli_pedagogicznej_cz_ii,654.html (dostęp: 24.03.2019 r.).

²⁴⁶ Por. F. Pech, *Wychowanie chrześcijańskie wg św. Augustyna*, <https://www.salon24.pl/u/10milionow/434490,f-pech-wychowanie-chrzescijanskie-wg-sw-augustyna> (dostęp: 30.03.2019 r.); *Święty Augustyn jako pedagog nowoczesny*, Ultra montes – sede vacante, Kraków 2018, http://www.ultramontes.pl/sw_augustyn_jako_pedagog_nowoczesny.pdf (dostęp: 30.03.2019 r.); Augustyn, *De catechizandis rudibus – Początkowe nauczanie katechezy (religii)*, w: Augustyn, *Pisma katechetyczne*, tłum. W. Budzik, Wyd. Jan Jachowski Księgarnia Uniwersytecka, Poznań 1930, rozdz. III, VII-VIII, s. 7–9, 15–19.

²⁴⁷ Por. S. Sztobryn, *Z historii myśli pedagogicznej...*, art. cyt.

jego zainteresowań. Człowiek sam z siebie również zdolny jest do zdobywania wiedzy, jednak wtedy jest bardziej narażony na popełnianie błędów, których może uniknąć pod okiem nauczyciela-wychowawcy. Św. Tomasz wskazywał przy tym na pewną niedoskonałość człowieka, którą proces wychowawczy niweluje, stąd też konieczność jego istnienia. Człowiek przez wychowanie uczy się dobrych czynów, które może powtarzać w swoim działaniu tak, by w konsekwencji stały się one czymś naturalnym oraz pozwoliły nabyć mu cnoty²⁴⁸.

Tak scharakteryzowane spojrzenie Kościoła za nadrzędny cel procesu nauczania i wychowania stawia doprowadzenie człowieka do osiągnięcia pewnej doskonałości, która interpretowana jest m.in. jako dojrzałość do życia. Perspektywa ta obecna jest również u myślicieli Kościoła w późniejszym okresie, tj. w czasie Soboru Watykańskiego II oraz, co istotne dla dalszych rozważań, w czasach współczesnych. Przed przedstawieniem idei nauczania i wychowania chrześcijańskiego w odniesieniu do dokumentów soborowych, należy wskazać jeszcze na encyklikę Piusa XI z 1929 roku, pt.: *O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży (Divini Illius Magistri)*. Orędzie to jest, jak zauważa Piotr Mazur, pierwszym tak oficjalnym stanowiskiem w kwestii wychowania, jakie papież w historii Kościoła zawarł na piśmie. Duchowny, podobnie jak wskazywali to wyżej przywołani ojcowie Kościoła, zwrócił uwagę na to, że wychowanie powinno wskazywać człowiekowi drogę do ostatecznego celu, jaki wyznaczył mu Stwórca²⁴⁹. Człowiek, jak wskazywał niegdyś Arystoteles, a później także św. Tomasz z Akwinu, złożony jest z dwóch wymiarów, jest bytem dynamicznym, który sukcesywnie rozwija się i dochodzi do doskonałości po ukształtowaniu swojego życia fizycznego i duchowego, a z uwagi na to, że rozwijać się może tylko w danej grupie – społeczności – jest również bytem społecznym. Połączenie obu tych wymiarów, jak zauważa Mirosław Handke, powinno być punktem wyjścia dla opracowania koncepcji wychowania chrześcijańskiego, co też trafnie wypowiedziano w przywołanej tu encyklice Piusa XI²⁵⁰. Papież podkreślił, iż wychowanie chrześcijańskie „zmierza, by zapewnić duszom wychowanków najwyższe dobro – Boga, i ludzkiej społeczności najwyższy stopień możliwego na tej ziemi dobrobytu”²⁵¹, potrzeba przy tym jednak, „żeby całe nauczanie i całe urządzenie szkoły: nauczyciele, programy, książki wszystkich przedmiotów były przejęte chrześcijańskim duchem pod macierzyńskim kierunkiem

²⁴⁸ Por. H. Majkrzak, *Filozofia wychowania w ujęciu św. Tomasza z Akwinu*, „Człowiek w Kulturze” 2005 nr 17, s. 202–208.

²⁴⁹ Por. P. Mazur, *O wychowaniu chrześcijańskim młodzieży*, „Tygodnik Niedziela – Edycja zamojsko-lubaczowska” 2005 nr 3, <http://www.niedziela.pl/artukul/37126/nd/O-wychowaniu-chrzeszcijanskim-mlodziezy> (dostęp: 30.03.2019 r.).

²⁵⁰ Por. M. Handke, *Wychowanie oparte na chrześcijańskim systemie wartości*, „Wychowawca” 2011 nr 12 (227), s. 9.

²⁵¹ Pius XI, *Divini illius magistri – O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży*, Wyd. Drukarnia Watykańska Polyglotta, 1929, wstęp, s. 5.

i czujnością Kościoła w ten sposób, żeby religia była prawdziwie podstawą i uwieńczeniem całego wykształcenia, na wszystkich stopniach, nie tylko początkowych, ale i średnich, i wyższych”²⁵². Oba te fragmenty, jak zauważa Mirosław Handke, ukazują niezmienną celów wychowania – celów, które określili jeszcze ojcowie Kościoła, jak i tych, które systemowi edukacji stawia współczesność²⁵³.

Gruntowny wkład w opracowanie ideowych podstaw współczesnego rozumienia systemu nauczania i wychowania chrześcijańskiego, na którym opiera się także nauka religii w szkole publicznej, miał obradujący w latach 1962–1965 Sobór Watykański II, a zwłaszcza podpisana wówczas przez Pawła VI *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim* (*Gravissimum educationis*). Uznawana jest ona, jak zauważa P. Mazurkiewicz, za podstawowy dokument Magisterium Kościoła dotyczący kwestii wychowania²⁵⁴. Kościół wyraźnie wskazuje na to, że „wszyscy ludzie jakiegokolwiek rasy, stanu i wieku mają, jako cieszące się godnością osoby, nienaruszalne prawo do wychowania odpowiadającego ich własnemu celowi, dostosowanego do właściwości wrodzonych, różnicy płci, kultury i ojczystrych tradycji, a równocześnie nastawionego na braterskie z innymi narodami współżycie dla wspierania prawdziwej jedności i pokoju na ziemi. Prawdziwe zaś wychowanie zdąża do kształtowania osoby ludzkiej w kierunku jej celu ostatecznego, a równocześnie do dobra społeczności, których człowiek jest członkiem i w których obowiązkach, gdy dorośnie, będzie brał udział [...] Poza tym trzeba ich tak przygotowywać do uczestniczenia w życiu społecznym, aby wyposażeni należycie w konieczne do tego i odpowiednie środki, mogli włączać się czynnie w różne zespoły ludzkiej społeczności”²⁵⁵. P. Mazurkiewicz dostrzega przy tym, że przez tak rozumiane wychowanie człowiek wdrażany jest nie tylko do życia w określonej wspólnoty, ale również wprowadzany jest w świat kultury i religii, gdyż wychowanie powinno być wszechstronne oraz gwarantować pełny rozwój osobowości w celu osiągnięcia przez człowieka dojrzałości. W związku z tym konieczny jest nie tylko rozwój fizyczny, psychiczny i intelektualny, ale również moralny i religijny. Każdy człowiek, z uwagi na swoją godność, posiada prawo do wychowania chrześcijańskiego wynikające z prawa człowieka do wychowania²⁵⁶. W procesie tym nie chodzi jedy-

²⁵² Tamże, rozdz. *Środowisko wychowania*, s. 27.

²⁵³ Por. M. Handke, *Wychowanie oparte na chrześcijańskim systemie...*, art. cyt., s. 9.

²⁵⁴ Por. P. Mazurkiewicz, *Kościół i demokracja*, dz. cyt., s. 232.

²⁵⁵ *Gravissimum educationis – Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim*, <http://ptm.rel.pl/czytelnia/dokumenty/dokumenty-soborowe/sobor-watykanski-ii/169-deklaracja-o-wychowaniu-chrzeszcijanskim-gravissimum-educationis.html> (dostęp: 05.01.2019 r.), pkt 1.

²⁵⁶ Por. P. Mazurkiewicz, *Kościół i demokracja*, dz. cyt., s. 232; *Kodeks prawa kanonicznego z 1983 roku promulgowany przez papieża Jana Pawła II w dniu 25 stycznia 1983 roku*, https://episkopat.pl/wp-content/uploads/2022/05/Kodeks-Prawa-Kanonicznego_t%C5%82umaczenie_przyj%C4%99te-14.03.2022_02-na-stronie-KEP_18.05.2022.pdf (dostęp: 12.02.2023 r.), kan. 217.

nie o pełny rozwój osoby ludzkiej, ale także o to, by ludzie wierzący z każdym dniem stawali się coraz bardziej świadomi otrzymanego daru oraz, by właściwie umieli z niego korzystać oraz dzielić się nim z innymi²⁵⁷. W deklaracji bardzo mocny akcent położony jest na prawo, a jednocześnie obowiązek, rodziców do wychowania swoich dzieci, „ponieważ dali życie dzieciom [...], muszą być uznani za pierwszych i głównych [...] wychowawców”²⁵⁸. Jednak w tym trudzie wychowania rodzicom ma obowiązek pomagać całe społeczeństwo, w tym zwłaszcza państwo, Kościół i szkoła²⁵⁹. Do zadań państwa należy m.in. „popieranie różnymi sposobami wychowania młodzieży, a mianowicie: ochrona obowiązków i praw rodziców oraz innych, którzy mają udział w wychowaniu, i dopomaganie im; przejmowanie wedle zasady pomocniczości wychowania w wypadku braku inicjatywy ze strony rodziców i innych społeczności, lecz z uwzględnieniem życzeń rodziców; ponadto zakładanie własnych szkół i instytutów, w miarę jak dobro wspólne tego wymaga”²⁶⁰. Następnym poszanowaniem przez państwo obowiązków i praw rodziców względem drogi wychowawczej dzieci, jest pluralizm obowiązujący w systemie edukacji szkolnej²⁶¹. Wobec niego, jak zakłada *Deklaracja o wolności religijnej (Dignitatis humanae)*, każda władza, każde państwo winno uznawać i w pełni szanować „prawo rodziców do wybierania naprawdę swobodnie szkół lub innych środków wychowania”²⁶². Szczególne wsparcie dla procesu wychowania wymagane jest również ze strony Kościoła, nie tylko dlatego, że posiada narzędzia do pełnienia funkcji edukacyjno-wychowawczej, ale przede wszystkim ze względu na to, że jego głównym zadaniem jest wskazywanie każdemu człowiekowi drogi do Boga – drogi, przez którą może osiągnąć pełnię swego życia²⁶³. Wychowanie, jak w odniesieniu do soborowej deklaracji zauważa Stanisław Chrobak, jest wychowaniem do bycia sobą. Człowiek staje się w pełni dojrzały, gdy przez prawdę oraz dobre czyny, działając aktywnie, urzeczywistnia wartości, które poznał dzięki nauce i wychowaniu²⁶⁴.

Myśli soborowe dotyczące nauczania i wychowania w swoich orędziach podejmowali niejednokrotnie także kolejni papieże, w tym zwłaszcza Jan Paweł II, Benedykt XVI oraz Franciszek. Papież z Polski w sposób bardzo wyraźny wskazywał, że „rodzina jest

²⁵⁷ Por. S. Koperek, *Idea wychowania katolickiego w świetle dokumentów Soboru Watykańskiego II*, <http://pedkat.pl/index.php/publikacje/artikuly/229-koperek-stefan-idea-wychowania-katolickiego-w-swietle-dokumentow-soboru-watykanskiego-ii> (dostęp: 30.03.2019 r.).

²⁵⁸ *Gravissimum educationis*..., dok. cyt., pkt 3.

²⁵⁹ Por. tamże, 3–5.

²⁶⁰ Tamże, 3.

²⁶¹ Por. P. Mazurkiewicz, *Kościół i demokracja*, dz. cyt., s. 233–234.

²⁶² *Dignitatis humanae – Deklaracja o wolności religijnej*, http://ptm.rel.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=168:deklaracja-o-wolnosci-religijnej-dignitatis-humanae&catid=39&Itemid=198 (dostęp: 30.03.2019 r.), pkt 5.

²⁶³ Por. *Gravissimum educationis*..., dok. cyt., pkt 3; S. Chrobak, *O aktualności przesłania Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim Gravissimum educationis*, „Pedagogika Społeczna” 2016 nr 3 (61), s. 149–150.

²⁶⁴ Por. S. Chrobak, *O aktualnościach przesłania Deklaracji*..., art. cyt., s. 152.

pierwszą, lecz nie jedyną ani wyłączną wspólnotą wychowującą: już wymiar wspólnotowy, obywatelski i kościelny człowieka wymaga i prowadzi do dzieła szerszego i określonego, będącego owocem uporządkowanej współpracy różnych czynników wychowawczych. Wszystkie te czynniki są konieczne, nawet jeśli każdy może i powinien działać wedle własnej kompetencji i wnosząc sobie właściwy wkład²⁶⁵. Podobnie, jak wcześniejsi ojcowie Kościoła, tak i Jan Paweł II podkreśla, iż wszyscy, tj. zarówno rodzice, jak i nauczyciele oraz wychowawcy, powinni angażować się we wspólne edukowanie dzieci i młodzieży. Celem tego jest dążenie do pełnego i harmonijnego rozwoju osobowości, w tym m.in. ukształtowania w pełni dojrzałej świadomości moralnej człowieka²⁶⁶. W adhortacji *O katechizacji w naszych czasach (Catechesi tradendae)* Jan Paweł II wskazywał, iż człowiek „ma niezaprzeczalne prawo otrzymać od Kościoła naukę i wychowanie, które umożliwią mu dojście do życia prawdziwie chrześcijańskiego”²⁶⁷. W odniesieniu do tego można wskazać na definicję wychowania chrześcijańskiego, a przy tym także i nauczania – definicję, która jest spójna z wymienionymi wcześniej, a także co istotne – aktualną współcześnie. Ojciec Święty w jednym ze swoich przemówień do uczniów powiedział, iż „wychowywać znaczy pomagać człowiekowi otwierać się na całkowitą rzeczywistość, czyli rozwijać wszystkie swoje potencjalne zdolności w odniesieniu do wielorakich aspektów rzeczywistości, doprowadzając go w ten sposób do aktywnej postawy wobec siebie samego i tego wszystkiego, co należy do jego doświadczenia: osób, rzeczy, wydarzeń”²⁶⁸. Istotne w tym wszystkim jest, na co wskazywał również Pius XI, by nie zapominać o wartościach chrześcijańskich i Chrystusie, który jest źródłem owego wychowania. Kwestią ważną, na którą niejednokrotnie wskazywał w swoim nauczaniu Jan Paweł II i inni papieże, jest także konsekwentna i pełna odniesień do celu ostatecznego teologia, która wskazuje, iż celem tym jest zbawienie. Wśród kluczowych elementów procesu nauczania i wychowania papież wskazywał również na podmioty odpowiedzialne za tę kwestię, tj. środowi-

²⁶⁵ Jan Paweł II, *Posynodalna adhortacja Familiaris consortio – O zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym*, <https://www.ekai.pl/dokumenty/adhortacja-familiaris-consortio/> (dostęp: 06.01.2019 r.), rozdz. II pkt 40.

²⁶⁶ Jan Paweł II, *Przemówienie do uczestników sympozjum na temat wyzwań edukacji, (Rzym 2004)*, w: J. Poniewierski (red.), *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości. Wybór dokumentów Kościoła na temat szkoły katolickiej i wychowania*, Wyd. AA, Kraków 2009, s. 331–332

²⁶⁷ Jan Paweł II, *Posynodalna adhortacja Catechesi tradendae – O katechizacji w naszych czasach*, <https://www.ekai.pl/dokumenty/adhortacja-catechesi-tradendae/> (dostęp: 06.01.2019 r.), rozdz. II pkt 14. Jan Paweł II prawo do nauki i wychowania odnosił do ludzi ochrzczonych. W dalszej części swojej nauki wyjaśnił jednak, odwołując się do nauki Soboru Watykańskiego II, że „każda osoba ludzka ma prawo poszukiwania prawdy religijnej i swobodnego jej przyjmowania” (tamże), tj. wolnego od wszelkiego przymusu i w zgodzie z własnym sumieniem (Por. tamże; *Dignitatis humanae...*, dok. cyt. pkt 2). Szerzej na temat treści adhortacji *Catechesi tradendae*: W. Osiał, *Historia katechezy doktrynalnej w Kościele katolickim*, w: W. Gliński (red.), *Majestatowi Rzeczypospolitej Polskiej przywrócić własną chwałę*, Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2022, s. 338–341.

²⁶⁸ Jan Paweł II, *Audycja dla uczniów szkół prowadzonych przez barnabity (26.11.1983)*, w: tegoż, *Nauczanie papie-skie*, Wyd. Pallottinum, Poznań 1983, tom VI część 2, s. 551, cyt. za: J. Mastalski, *Model wychowania w nauczaniu bł. Jana Pawła II*, „*Verbum Vitae*” 2012 nr 21, s. 253.

ska wychowawcze – rodzinę, szkołę, Kościół, a także rówieśników. Grupy te, oddziałując na wychowanka, przyczyniają się do jego rozwoju, a w konsekwencji do osiągnięcia przez niego dojrzałości i gotowości do podjęcia tzw. samowychowania jako dalszego naturalnego etapu rozwoju osobowościowego²⁶⁹ – „proces wychowawczy prowadzi do fazy, do której się dochodzi wtedy, gdy po osiągnięciu stopnia dojrzałości psychofizycznej człowiek zaczyna wychowywać się sam”²⁷⁰. Jak zauważa Janusz Mastalski, aby proces edukacji odbywał się zgodnie z tak przedstawionymi założeniami, niezbędne jest prowadzenie go na podstawie pewnych zasad pedagogicznych. Jan Paweł II wśród nich wskazuje m.in. na: zasadę wychowania do miłości, do wartości, do poszanowania godności ludzkiej, a także na zasadę wychowania do twórczej pracy oraz konsekwencji²⁷¹. Dla papieża Polaka wychowanie nie było czymś teoretycznym, było praktyką życia codziennego każdego człowieka – widział je przy tym jako pewnego rodzaju sztukę, najważniejszą dla właściwego rozwoju ludzkiego. Istotą takiego wychowania jest to, aby człowiek jako podmiot tego wychowania z każdym dniem stawał się coraz bardziej człowiekiem – dojrzałym cielesnie, duchowo, intelektualnie i emocjonalnie, świadomym siebie samego i otaczającej rzeczywistości; człowiekiem, który bardziej „jest”, niż „ma” czy też „wie”, co dalej łączy się w odniesieniu do wartości chrześcijańskich z umiejętnym ukształtowaniem siebie jako osoby wolnej, a jednocześnie odpowiedzialnej²⁷².

W podobnym tonie na temat nauczania i wychowania chrześcijańskiego wypowiadają się również Benedykt XVI oraz papież Franciszek. Kwestii wychowania Benedykt XVI poświęcał szczególną uwagę już od początku swojego nauczania z Rzymu. Papież ten wskazywał, jak zauważa Bogdan Stańkowski, iż o procesie edukacyjnym nie można mówić, pomijając rzeczywistość i współczesne problemy antropologiczne, które łączą się zarówno z misją Kościoła, jak i z misją państwa – co dalej wskazuje na istotną relację między procesem nauczania i wychowania a ewangelizacją i systemem edukacji²⁷³. Benedykt XVI, mówiąc o współczesnym wychowaniu, zauważał jednocześnie pewien jego kry-

²⁶⁹ Por. J. Mastalski, *Model wychowania w nauczaniu bł. Jana Pawła II*, art. cyt., s. 254–266; R. Czekalski, *Personalistyczna pedagogika wychowawcza Jana Pawła II*, „Warszawskie Studia Teologiczne” 2008 nr 21, s. 188–189; B. Stańkowski, *Jan Paweł II i Benedykt XVI o wychowaniu i duchowym rozwoju młodzieży*, „Pedagogika Społeczna” 2015 nr 1 (55), s. 77–82.

²⁷⁰ Jan Paweł II, *List do rodzin Gratissimam sane* (02.02.1994), pkt 16, cyt. za: J. Mastalski, *Model wychowania w nauczaniu bł. Jana Pawła II*, art. cyt., s. 264–265.

²⁷¹ Por. J. Mastalski, *Model wychowania w nauczaniu bł. Jana Pawła II*, art. cyt., s. 267–268.

²⁷² Por. B. Stańkowski, *Jan Paweł II i Benedykt XVI...*, art. cyt., s. 77; Jan Paweł II, *Przemówienie wygłoszone 2 czerwca 1980 roku w UNESCO*, pkt 7, 11, <https://teologiapolityczna.pl/jan-pawel-ii-przemowienie-wygloszone-2-czerwca-1980-roku-w-unesco> (dostęp: 09.10.2022 r.); Jan Paweł II, *Homilia w Kamerunie z 13 lipca 1985 roku*, <https://slideplayer.pl/amp/2598576/> (dostęp: 09.10.2022 r.).

²⁷³ Por. B. Stańkowski, *Jan Paweł II i Benedykt XVI...*, art. cyt., s. 82; Benedykt XVI, *Przesłanie z okazji XXVI Kapituły Generalnej Salezjanów*, Watykan, 1 marca 2008, https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/benedykt_xvi/przemowienia/salezjanie_01032008.html (dostęp: 21.08.2022 r.), pkt 6.

zys związany głównie z trudnościami w przekazywaniu młodemu pokoleniu podstawowych zasad i wartości. Trudności te wynikają z coraz większej różnicy ideowo-pokoleniowej między nauczycielami a wychowankami. W związku z tym papież w swoim nauczaniu, podobnie jak Jan Paweł II, czy też wcześniej Pius XI, wskazywał na kilka najważniejszych idei, jakie powinny towarzyszyć prawidłowo postępującemu procesowi edukacji. Wśród nich na pierwszym miejscu wymieniał teo- i chrystocentryzm, argumentując to tym, że nie da się poznać i zrozumieć współczesnego człowieka bez odniesienia do religii oraz Chrystusa. Priorytetem w całym procesie nauczania i wychowania powinien być człowiek – młody człowiek, który obecnie w postmodernistycznym świecie ma coraz większe trudności w rozwoju swojej osobowości oraz osiągnięciu dojrzałości do życia czy to w kapłaństwie, czy też w małżeństwie itd. W wychowaniu, według Benedykta XVI, konieczne jest przede wszystkim poznanie, kim jest człowiek. Uzyskanie odpowiedzi na to pytanie możliwe jest tylko dzięki integralnemu wychowaniu, a zatem liczy się nie tylko nauczanie i przygotowanie do wejścia w dorosłe życie czy to prywatne, społeczne czy też zawodowe, ale istotne przy tym jest również wychowanie w wymiarze moralnym i duchowym, na co szczególną uwagę zwracali również wcześniejsi papieże. Kwestią ważną w procesie edukacji chrześcijańskiej, jak podkreślał Benedykt XVI, jest także ciągle poszukiwanie Chrystusa, a przez to dążenie do poznania prawdy i piękna. W odniesieniu do wszystkich tych idei nie można pomijać wolności, jaką posiada człowiek – wolności, która dotyczy także jego wychowania. Fundamentem zatem jest znalezienie właściwej równowagi między ową wolnością a dyscypliną, która też jest konieczna w nauczaniu oraz wychowaniu. Papież w swoich rozważaniach, podobnie jak poprzednicy, wskazuje również na istotność dobrej współpracy wszystkich środowisk wychowawczych. Zwraca jednak szczególną uwagę na rolę państwa i liderów politycznych²⁷⁴: „Niech dbają o to, by nikomu nie zamykano dostępu do kształcenia i by rodziny miały wolność wyboru struktur wychowawczych, które ze względu na dobro dzieci uważają za bardziej odpowiednie”²⁷⁵.

W celu dopełnienia charakteryzowanych w niniejszym podrozdziale ideowych podstaw nauczania i wychowania chrześcijańskiego, konieczne jest przywołanie ich w nauczaniu obecnie urzędującego Ojca Świętego. Jak podkreśla w jednej ze swoich książek, w której zawarte refleksje podjął jeszcze jako arcybiskup Buenos Aires Jose M. Bergoglio, wychowanie jest nie tylko ciężką pracą, ale także (a może i przede wszystkim) powoła-

²⁷⁴ Por. B. Stańkowski, *Jan Paweł II i Benedykt XVI...*, art. cyt., s. 82–86; Benedykt XVI, *Wychowanie młodzieży do sprawiedliwości i pokoju* – Orędzie Ojca Świętego na XLV Światowy Dzień Pokoju, 1 stycznia 2012 r., <https://deon.pl/kosciol/orędzie-na-swiatowy-dzien-pokoju,137625> (dostęp: 21.08.2022 r.), pkt 2–3.

²⁷⁵ Benedykt XVI, *Wychowanie młodzieży do sprawiedliwości i pokoju*, dok. cyt., pkt 2.

niem, radością oraz pasją²⁷⁶. Podobnie jak wcześniejsi papieże, tak i Franciszek wiele uwagi poświęca rodzinie jako pierwszej i podstawowej wspólnocie odpowiedzialnej za wychowanie dzieci. Wspólnotę tę Ojciec Święty w swojej adhortacji apostolskiej *Radość miłości (Amoris laetitia)* uznaje za najważniejszą w całym procesie edukacji²⁷⁷. Zauważa jednak przy tym trafnie, iż każdy z nas jest bądź też będzie chrześcijańskim wychowawcą – czy to jako rodzic, nauczyciel, czy też osoba, która w jakikolwiek sposób przyczyni się do wzrostu duchowego młodego pokolenia²⁷⁸. Ojciec Święty podkreśla, iż w prawdziwie integralnym wychowaniu nie liczy się jedynie przekazywanie wiedzy. Fundamentem jest, jak wskazuje, pamięć o tym co było i co zostało człowiekowi dane. Istotne jest także przekazywanie wartości i ideałów danych ludziom przez Boga, przedstawionych w Ewangelii i przez ojców Kościoła. Uwzględniając te aspekty uczeń może dążyć do osiągnięcia dojrzałości. Wychowanie według Franciszka to dzieło miłości, a takie dzieło, na co wskazywali również wcześniejsi papieże, wymaga zaangażowania i pracy różnych środowisk²⁷⁹.

Problematyka nauczania i wychowania chrześcijańskiego, a także ich ideowych podstaw, jest zagadnieniem niezwykle szerokim oraz poruszonym głównie przez nauki teologiczne. W związku z tym pełne ich scharakteryzowanie znacznie przekracza ramy niniejszego podrozdziału oraz całej pracy, dlatego skupiono się tu na wskazaniu jedynie pewnych cech i idei definiujących chrześcijańskie nauczanie i wychowanie. Należy jednoznacznie wskazać, iż wyżej scharakteryzowane poglądy różnych myślicieli Kościoła oraz wynikające z nich idee są ze sobą tożsame – począwszy od czasów starożytnych aż po współczesne. Wszystkie te koncepcje i modele, choć w pewnym sensie odmienne w swych ujęciach, w istocie rzeczy są całością. Wszystkie nawiązują do biblijnego rozumienia nauczania i wychowania, które jest punktem wyjściowym dla wszelkich analiz w całej cywilizacji wschodniej i zachodniej, w tym badań dotyczących chrześcijańskiego nauczania i wychowania oraz wynikającej z tego procesu nauki religii. Odpowiadając na jedno z pytań badawczych postawionych we wstępie do tego rozdziału, należy jednoznacznie stwierdzić, iż we wszystkich scharakteryzowanych wyżej stanowiskach ojców

²⁷⁶ Por. J.M. Bergoglio (Papież Franciszek), *Wymagania i pasja. O wychowaniu chrześcijańskim*, tłum. L. Wrona, Wyd. Esprit, Kraków 2013; A. Zellma, *Pedagogiczne aspekty adhortacji papieża Franciszka Amoris laetitia*, „Studia Teologiczno-Historyczne Śląska Opolskiego” 2017 nr 1, s. 235.

²⁷⁷ Por. Bergoglio J.M. (Papież Franciszek), *Posynodalna adhortacja apostolska Amoris laetitia Ojca Świętego Franciszka do biskupów, do kapłanów i diakonów, do osób konsekrowanych, do małżonków chrześcijańskich i do wszystkich wiernych świeckich o miłości w rodzinie*, TUM Wyd. i Drukarnia Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 2016, rozdz. 7 pkt 259–279, s. 213–228; A. Zellma, *Pedagogiczne aspekty adhortacji papieża Franciszka...*, art. cyt., s. 236–246.

²⁷⁸ Por. J.M. Bergoglio (Papież Franciszek), *Wymagania i pasja...*, dz. cyt., tekst z okładki, s. 127, 163–164.

²⁷⁹ Por. tamże, s. 21–24, 35–46, 161–164.

Kościół istotą, a zatem i celem zasadniczym chrześcijańskiego nauczania i wychowania jest dążenie do osiągnięcia pełnej dojrzałości i świadomości człowieka, a w konsekwencji jego doskonałości (na miarę Chrystusa). Tak scharakteryzowany proces nauczania i wychowania nie byłby możliwy bez oparcia go na jasno zdefiniowanych wartościach, wśród których najważniejszy jest człowiek. Innymi, kluczowymi zasadami w procesie nauczania i wychowania są, jak wskazywali to poszczególni przedstawiciele myśli chrześcijańskiej – chrystocentryzm, moralizm, personalizm i humanizm chrześcijański. Tak określone idee, obecne w rozważaniach wyżej wymienionych autorów, definiują chrześcijańskie nauczanie i wychowanie, którego zadaniem jest pomoc człowiekowi w poznaniu siebie samego i otaczającej rzeczywistości, by w konsekwencji mógł świadomie i aktywnie uczestniczyć w szeroko rozumianym życiu. Podkreślenia wymaga fakt, iż w celu osiągnięcia owej dojrzałości człowieka, konieczny jest jego pełen rozwój, tj. fizyczny, psychiczny i intelektualny, ale również moralny oraz religijny.

Konkludując, po przeanalizowaniu poszczególnych dzieł ojców Kościoła oraz soborowych dokumentów, za Stefanem Koperkiem można powiedzieć, iż tak definiowanemu nauczaniu i wychowaniu nie podoła jedynie pedagogika świecka czy też laicka, a zatem pedagogika nieuwzględniająca religijnego, duchowego, a często i moralnego wymiaru człowieka²⁸⁰. W tym miejscu swoje uzasadnienie (swoją legitymizację) znajduje, wynikająca niejako z chrześcijańskiego nauczania i wychowania, nauka religii jako jeden z kluczowych elementów całego systemu nauczania i wychowania, a zatem systemu edukacji.

2.2. Periodyzacja nauki religii w Polsce

Nauka religii w Polsce pojawiła się, jak zauważa Ryszard Czekalski, wraz z pierwszymi szkołami, które zakładał Kościół katolicki. Ulegała ona licznym ewolucjom oraz różnego typu przeobrażeniom – w zależności od czasu oraz odpowiadającej danemu okresowi sytuacji społeczno-politycznej w kraju, a także wraz ze zmianą kształtu wzajemnych relacji między państwem a Kościołem. Podkreślenia wymaga tutaj fakt, iż nauczanie religii katolickiej w Polsce, wyłączając jedynie okres około trzydziestu lat PRL-u, mimo licznych i różnych przeszkód – zawsze znajdowało się w wykazie przedmiotów nauczania szkolnego²⁸¹.

²⁸⁰ Por. S. Koperk, *Idea wychowania katolickiego...*, art. cyt.

²⁸¹ Por. R. Czekalski, *Rys historyczny lekcji religii katolickiej w Polsce*, w: P. Tomasik, S. Dziekoński (red. tomu), *Nauczanie religii katolickiej w szkole...*, dz. cyt., s. 99.

Celem podejmowanych w niniejszym podrozdziale analiz jest przybliżenie historii nauczania religii w Polsce, a jednocześnie przedstawienie rozwoju owej nauki przez wskazanie na jej koncepcje i modele, a w konsekwencji ukształtowanie się jej jako pewnego rodzaju instytucji. Zostanie tutaj dokonany przegląd najbardziej charakterystycznych okresów w historii państwa polskiego, w historii relacji państwo–Kościół, a przede wszystkim w historii obecności nauki religii (katolickiej) w polskiej szkole – okresów od początku istnienia państwowości polskiej aż do czasów współczesnych. Nauka religii w szkole jako pewna rzeczywistość, zarówno religijna, jak i społeczno-polityczna, podobnie jak inne instytucje wynikające z relacji państwo–Kościół, posiada pewne właściwości, które są odmienne w różnych okresach historycznych. W związku z tym przyjmowała również różne modele i koncepcje regulujące jej funkcjonowanie – odbywanie się w szkołach. Konieczna jest zatem pewna otwartość w podejmowanych badaniach tak nad relacjami państwo–Kościół, jak i nad nauką religii w szkole publicznej. Kwestie te ulegały i nadal ulegają pewnym przeobrażeniom – stąd też niemożliwe jest zamknięcie ich w pewnych ramach wyjaśniania czy też definiowania²⁸².

Analiza metodą historyczno-porównawczą umożliwi udzielenie odpowiedzi na postawione pytania dotyczące m.in. tego, jak obecnie ukształtowana instytucja nauki religii w szkole publicznej w III RP kształtowała się i zmieniała na przestrzeni lat oraz czy w danym okresie „instytucję” nauki religii oraz zmiany jej towarzyszące można uznać za uzasadnienie dla współczesnej obecności owej nauki w szkole publicznej?

2.2.1. Początki i rozwój szkolnego nauczania religii przed 1918 rokiem

Nauczanie religii w polskiej szkole publicznej, jak zauważa K. Misiaszek, dzieli swoją koncepcję, a także tradycję z innymi państwami europejskimi. Z uwagi jednak m.in. na fakt rozbiorów oraz związane z tym pozbawienie przez zaborców narodu polskiego państwowości – historia oraz koncepcja nauki religii w szkołach silnie się zróżnicowała, zarówno w porównaniu z innymi państwami europejskimi, jak i z poszczególnymi obszarami będącymi pod panowaniem rosyjskim, pruskim czy też austriackim. W związku z tym, dokładne przedstawienie genezy, koncepcji oraz ewolucji nauki religii w tym okresie jest zadaniem trudnym oraz wymagającym odrębnych badań, które uwzględniałyby specyfikę i dane z każdego z wymienionych obszarów. Uzasadnione jest więc, jak zauważa duchowny, rozpoczęcie analizy nad historycznym wymiarem nauki religii w Polsce od czasów II RP (1918–1945). Swoje przekonanie argumentuje on tym, że charaktery-

²⁸² Por. I. Birus, *Ordynariat Polowy...*, dz. cyt., s. 93.

styczna dla tego okresu koncepcja nauki religii w szkole miała swoją kontynuację również w późniejszym okresie oraz – co istotne – pewne jej elementy obecne są także współcześnie²⁸³. Mając na uwadze jednak cel niniejszej rozprawy oraz chcąc wyjaśnić, skąd właściwie nauka religii wzięła się w polskich szkołach, za konieczne uznaje się przedstawienie również okresu przed 1918 rokiem. Podkreślić należy, iż nie będzie to szczegółowa analiza, a jedynie, z uwagi na postawione pytania badawcze, próba przedstawienia genezy pojawienia się w szkolnym nauczaniu religii jako jednego z przedmiotów.

W Polsce, po przyjęciu chrześcijaństwa, jak wskazuje R. Czekalski, nie nastąpił natychmiastowy proces przejmowania średniowiecznego dorobku systemowego czy też kulturowego obowiązującego w Europie, w tym dorobku związanego m.in. ze szkolnym nauczaniem. Przez pierwsze dwa stulecia w chrześcijańskim państwie polskim trudno znaleźć jakiegokolwiek organizacyjne formy szkolnictwa, chociażby na wzór istniejących w zachodniej części Europy szkół parafialnych, klasztornych czy też katedralnych. Jak zauważa polski duchowny i co potwierdzają również inne źródła, pierwsze polskie szkoły na wzór europejskich zaczęły powstawać w XI wieku i skupiały się głównie przy tzw. kapitułach katedralnych. Szkoły te nie były liczne, a więc i nie były szeroko dostępne dla obywateli państwa. Ożywienie i rozwój polskiego szkolnictwa datuje się dopiero na XV wiek, kiedy to większość miast (a zatem i parafii) posiadała własną szkołę parafialną²⁸⁴. R. Czekalski, w odwołaniu do rozważań Mariana Rechowicza, stwierdza, iż w latach 1364–1510 ożywienie szkolnictwa doprowadziło do powstania w Polsce łącznie ponad sześćset szkół, wśród których wskazać można szkoły parafialne oraz kolegiackie. W tym miejscu należy zastanowić się nad tym, co z kwestią religii w tych szkołach? Czy była ona tam obecna? Jeśli tak, to w jakiej formie? Odpowiadając na te pytania, należy zauważyć, iż obowiązujący wówczas system szkolnictwa zdecydowanie różnił się od systemów obecnych w późniejszym okresie. Powstające szkoły koncentrowały się wokół Kościoła i jego struktury organizacyjnej. W swoich założeniach i zgodnie z zaleceniami hierarchów Kościoła dostępne były dla wszystkich chętnych, w tym zarówno dla chłopców, jak i dziewcząt. W praktyce, jak zauważa R. Czekalski wyglądało to jednak inaczej. Program nauki w tego typu szkołach był bardzo wąski i skierowany głównie do osób (chłopców) przygotowujących się do wejścia w stan duchowny – uczono ich np. pacierza, śpiewu kościelnego oraz posługi przy liturgii. Konkludując, w analizowanym tu okresie średniowiecza można do-

²⁸³ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 63.

²⁸⁴ Por. R. Czekalski, *Rys historyczny lekcji religii...*, art. cyt., s. 99; J.Z. Słowiński, *Katechizmy katolickie w języku polskim od XVI do XVIII wieku*, Wyd. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2005, s. 73–74, *Polska. Oświata. Od początków do 1795*, Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Polska-Oswiata-Od-poczatkow-do-1795;4575100.html> (dostęp: 15.10.2022 r.).

strzec początki formy organizacyjnej szkolnictwa, jednak mimo iż skupiało się ono wokół Kościoła oraz jego nauki, trudno jest wskazać na instytucjonalną obecność w nim nauki religii, a tym bardziej na jej formę. Wart podkreślenia jest fakt, iż niewątpliwie w obowiązującym wówczas programie nauczania była ona w jakimś stopniu obecna, a zatem już w tym miejscu można doszukiwać się początków obecności nauki religii w szkole²⁸⁵.

Przełomowym okresem dla systemu szkolnictwa, a jednocześnie dla nauki religii w szkole, był renesans, a zatem wiek XVI, w którym odbyły się dwa sobory powszechne, tj. V Sobór Laterański (1512–1517) oraz Sobór Trydencki (1545–1563). W czasie obrad pierwszego z nich domagano się m.in. zdecydowanie większego dowartościowania nauki religii w istniejących już szkołach. Zadanie to w głównej mierze spoczywało na przełożonych tych szkół, a także na nauczycielach, którzy od tego momentu zobowiązani zostali do większej staranności w przekazywaniu prawd wiary i innych kwestii związanych z religią²⁸⁶. Znaczne przemiany zarówno w Kościele, jak i w systemie szkolnictwa wyznaczył drugi z wymienionych, tj. Sobór Trydencki. W przyjętym wówczas *Dekrecie o nauczaniu i głoszeniu* (1546 r.) zalecono, aby w większych ośrodkach naukowych zatrudniany był nauczyciel, który przygotowuje uczniów, m.in. przez naukę gramatyki, do studiów nad Pismem Świętym, które to miały w większym stopniu być obecne w nauczaniu religii w szkołach²⁸⁷. Kluczowym momentem dla systemu szkolnictwa i jego formy organizacyjnej było pojawienie się seminariów duchownych. Do ich zakładania zobowiązywał sam sobór, wskazując jednocześnie na ich przeznaczenie. Kolegia te miały być przeznaczone dla kandydatów odpowiedzialnych, potrafiących czytać i pisać, a przy tym pragnących zawsze służyć Kościołowi²⁸⁸. Powstawanie seminariów, jak zauważa R. Czekalski, otworzyło drogę ku oddzieleniu kształcenia i wychowania osób świeckich od osób przygotowujących się do wejścia w stan duchowny. Godne podkreślenia jest także, iż decyzja wprowadzająca takie rozwiązanie miała szereg konsekwencji dla ówczesnego szkolnictwa. Dawała ona możliwość i przestrzeń dla nowych form organizacyjnych szkół oraz nauczania w nich religii. W Polsce decyzje soborowe bardzo szybko znalazły swoje odzwierciedlenie w praktyce, przyczyniając się tym samym do rozwoju szkolnictwa oraz nauki religii. W proces edukacji zaczęły angażować się kolejne grupy, tj. głównie męskie zgromadzenia zakonne jezuitów, dominikanów, franciszkanów, karmelitów, a także pijarów. Coraz licz-

²⁸⁵ Por. tamże, s. 99–100; R. Murawski, *Rys historyczny lekcji religii katolickiej w Europie*, w: P. Tomasik, S. Dziekoński (red.), *Nauczanie religii katolickiej w szkole...*, dz. cyt., s. 25.

²⁸⁶ Por. R. Czekalski, *Rys historyczny lekcji religii...*, art. cyt., s. 100–101.

²⁸⁷ Por. tamże, s. 101; *Dekret o nauczaniu i głoszeniu*, w: *Dokumenty Soborów Powszechnych*, t. IV: 1511–1870. Lateran V, Trydent, Watykan I, opr. A. Baran i H. Pietras, Wyd. WAM – Księża Jezuiti, Kraków 2004, rozdz. 1, s. 241–245.

²⁸⁸ Por. R. Czekalski, *Rys historyczny lekcji religii...*, art. cyt., s. 101; *Dekret o reformie*, w: *Dokumenty Soborów Powszechnych*, t. IV..., dz. cyt., kan. 18, s.705–713.

niej zaczęły powstawać również szkoły parafialne, które od XVI wieku funkcjonowały już w większości parafii, tak miejskich, jak i wiejskich. Od XVII wieku zauważalna jest także coraz większa aktywność zakonów żeńskich, m.in. benedyktynek, szarytek, wizytek i sakramentek, na rzecz edukacji i wychowania dziewcząt. W programach nauczania, które nadal nie były zbyt szerokie, została podjęta próba połączenia oczekiwań społecznych z edukacją opartą na praktykach religijnych. Programy te obejmowały naukę czytania, pisanie, łaciny, a także modlitw i śpiewu²⁸⁹. W szkołach parafialnych szczególny nacisk położony był na naukę katechizmu, który stał się głównym punktem w nauczaniu religii. Z uwagi na brak powszechnej potrzeby rozwijania się przez naukę religii – liczba uczniów w powstających szkołach była niewielka²⁹⁰. Odpowiadając zatem na postawione wyżej pytania, wskazać należy, iż nauka religii w tym okresie, tj. w XVI i XVII wieku była obecna. Mając na uwadze program nauczania, dodać można, iż przeżyła ona w tym okresie pewien rozwój, gdyż to głównie na jej podstawie odbywało się całe szkolne nauczanie – prowadzone całościowo nadal, aż do drugiej połowy XVIII wieku, pod patronatem Kościoła katolickiego.

Wśród kolejnych zmian, mających duże znaczenie dla zmieniającej się koncepcji nauki religii, a później również i jej obecności w szkole, wskazać należy reformy, których prekursorem był Stanisław Konarski oraz powstanie w 1773 roku Komisji Edukacji Narodowej (KEN). Wspomniane reformy szkolne związane były przede wszystkim z zapoczątkowaniem przez ks. Konarskiego zmian w postrzeganiu zasadniczego celu szkoły, która odtąd miała jeszcze bardziej zbliżyć się do praktycznego, codziennego życia społeczeństwa. Dotychczas edukacja skupiała się na tzw. pobożnym nauczaniu i wychowywaniu uczniów, z kolei w zreformowanych szkołach (głównie pijarskich, a później również i w jezuickich) nacisk położony został na wychowanie do życia w uczciwości oraz aktywności obywatelskiej, tak aby uczniowie w sposób krytyczny potrafili patrzeć na otaczającą ich rzeczywistość. Wydawać mogłoby się, że wobec tak postępujących zmian zmaleje rola nauki religii, jednak było zupełnie odwrotnie. Nowe cele nauczania i wychowania zostały jeszcze bardziej oparte na religii, a cele wynikające z niej treści zaczęły być przenoszone jako pewien wzór do obywatelskiego i patriotycznego życia w społeczeństwie i państwie²⁹¹.

²⁸⁹ Por. R. Czekalski, *Rys historyczny lekcji religii...*, art. cyt., s. 102, 104.

²⁹⁰ Szerzej na temat programu i metod nauczania religii na podstawie katechizmu: R. Czekalski, *Rys historyczny lekcji religii...*, art. cyt., s. 102–104; J.Z. Słowiński, *Katechizmy katolickie w języku polskim...*, dz. cyt., s. 87–123.

²⁹¹ Por. tamże, s. 105–106.

Przełomowym wydarzeniem w historii polskiego szkolnictwa oraz w historii obecności nauki religii w szkole było, wspomniane już wyżej, powołanie Komisji Edukacji Narodowej. Bezpośrednią przyczyną utworzenia tej instytucji, jak wskazuje R. Czekalski, była likwidacja Zakonu Jezuitów²⁹². Odbywało się to przy jednoczesnym I rozbiórce Polski. Decyzję o utworzeniu KEN w dniu 14 października 1773 roku podjął sejm delegacyjny, który jednocześnie zatwierdził I rozbiór Polski. Od tego momentu wszystkie szkoły publiczne, a zatem całe nauczanie i wychowanie przeszło spod gestii władz kościelnych pod nadzór władz państwowych. Wskazać należy jednak, że wszystko to odbywało się z udziałem duchowieństwa, które uczestniczyło w przygotowaniach, w powstawaniu, a także w początkowym funkcjonowaniu nowo powstałej instytucji państwowej. Działalność KEN, co istotne z punktu widzenia obecności nauki religii w szkole publicznej, nawiązywała do przedstawionych wyżej reform ks. Konarskiego. Głównym celem nadal pozostawało dążenie do nauczania i wychowywania ucznia na dobrego człowieka – dobrego chrześcijanina, obywatela. Program nauczania został jednak znacznie poszerzony, gdyż wprowadzono do niego nowe przedmioty, m.in. historię narodową, naukę moralną, a także prawo. Zmiany te również nie osłabiły pozycji nauki religii, ale podobnie jak wcześniejsze reformy bardzo ją dowartościowały. Szkolne nauczanie religii miało od tego momentu chronić dzieci i młodzież przed szerzącymi się zagrożeniami dla wiary związanymi, jak zauważa R. Czekalski, z libertynizmem oraz pojawiającym się ateizmem, a więc nurtami negującymi wartości moralne i istnienie Boga. Wobec owych zagrożeń ustalono obowiązujący wymiar czasowy nauki religii, trzy lata w szkole oraz cztery lata w kościele, a ponadto do programów nauczania wprowadzono kolejne przedmioty, m.in. naukę moralną, mającą w swoich założeniach i przekazywanych treściach wesprzeć naukę religii²⁹³. W tym miejscu w sposób wyraźny zauważyć można duże znaczenie nauki religii tak dla systemu edukacji, jak i członków KEN odpowiedzialnych za jego reformę. W ustawach KEN, które w swoich rozważaniach przywołują R. Czekalski oraz Stefan Możdżeń, stanowczo podkreślono, iż religia oraz prawdziwa pobożność są najistotniejszymi częściami edukacji²⁹⁴. Pod nadzorem KEN znalazły się nie tylko szkoły publiczne, ale również i parafialne, będące do tej pory jedynie pod kuratelą władz kościelnych. W celu podniesienia

²⁹² Szerzej na temat kasaty Zakonu Jezuitów z 1773 roku: E. Danowska, *Materiały do dziejów kasaty Zakonu Jezuitów w 1773 roku i początków działalności KEN w Bibliotece Naukowej PAU i PAN i Bibliotece Ksiąg Czartoryskich w Krakowie*, „Rocznik Biblioteki Naukowej PAU i PAN w Krakowie” Rok LXV 2020, s. 9–19; Jezuici, *Kasata zakonu*, <https://jezuici.pl/kasata-zakonu/> (dostęp: 15.10.2022 r.).

²⁹³ Por. R. Czekalski, *Rys historyczny lekcji religii...*, art. cyt., s. 106–107.

²⁹⁴ Por. tamże, s. 107; S.I. Możdżeń, *Historia wychowania do 1795*, Wyd. Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, Sandomierz 2006, s. 395; *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla Stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej (przepisane)*, rozdz. 11, w: S. Tync, *Komisja Edukacji Narodowej. Wybór źródeł*, Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1954, s. 647.

poziomu ich nauczania, KEN udzieliła szeregu wskazówek programowych, dydaktycznych i metodycznych duchownym prowadzącym te szkoły, wskazując jednocześnie na konieczność ich wizytacji i oceny poprawności działania przez hierarchów kościelnych. Władze państwowe, a także kościelne zachęcały duchownych oraz szlachtę, w myśl obowiązujących reform, do zakładania kolejnych tego typu placówek – ośrodków, które nie są czymś nowym, ale od stuleci wpisującym się w historię polskiego szkolnictwa oraz wychowania chrześcijańskiego i nauki religii. Zachęty te wynikały przede wszystkim z kryzysu, jaki dotknął szkoły parafialne po powstaniu KEN, gdyż od tego momentu zauważalne jest drastyczne zmniejszenie się ich liczby²⁹⁵.

Pomimo tych trudności, a także okoliczności związanych z rozbiorami państwa polskiego, idee prezentowane przez S. Konarskiego, a później w pełniejszym wymiarze przez KEN, znalazły swoje odtworzenie w XIX-wiecznym szkolnictwie i nauczaniu religii, zarówno w szkołach państwowych, jak i kościelnych. Idee te nie zniknęły zupełnie w obliczu nacisków władz zaborczych, które chciały prowadzić szkolnictwo według własnych wyobrażeń. Mimo pojawiających się prób podporządkowania Kościoła oraz szkolnictwa – prób po części skutecznych – zezwolono na ograniczoną działalność edukacyjną Kościoła katolickiego oraz nie podjęto się próby całkowitego usunięcia nauki religii z polskich szkół znajdujących się na terytorium zależnym od zaborcy rosyjskiego, austriackiego i pruskiego. Godny podkreślenia jest fakt, iż stosunek poszczególnych zaborców do nauki religii w czasie trwającej 123 lata niewoli nie był jednakowy. W tym okresie trwała zdecydowana i okrutna walka ze wszystkim, co mogłoby kojarzyć się z polskością, w tym m.in. z nauką religii. Najbardziej zauważalne i dotkliwe było to na terytorium będącym pod panowaniem rosyjskim i pruskim, gdzie władze rozpoczęły zdecydowane zwalczanie języka polskiego (na rzecz rosyjskiego i niemieckiego) i Kościoła katolickiego, a przy tym także nauki religii w języku polskim. W zaborze austriackim sytuacja przedstawiała się podobnie, jednak dzięki zdecydowanemu oporowi ze strony uczniów, rodziców i nauczycieli, w 1866 roku zezwolono na nauczanie (m.in. nauki religii) w języku polskim²⁹⁶.

Wiek XVIII i XIX to czas, kiedy szkolnictwo, a zwłaszcza obecna w nim nauka religii, dzięki reformom ks. Konarskiego oraz KEN przeżyło bezdyskusyjny rozwój zarówno pod względem organizacyjnym, jak i koncepcyjnym. Polska od tego momentu stała się jednym z pierwszych państw europejskich (zaraz po Austrii), które w tak zdecydowany sposób zreformowało szkolnictwo. Z drugiej jednak strony oba wymiary nauki religii spo-

²⁹⁵ Por. R. Czekański, *Rys historyczny lekcji religii...*, art. cyt., s. 107–108.

²⁹⁶ Por. tamże, s. 109–110.

tykały się z ogromnymi trudnościami, wynikającymi ze skutków rozbiorów państwa polskiego oraz związanych z tym licznych prób rusyfikacji i germanizacji. Przeciwności te, jak zauważa R. Czekalski, nie przeszkodziły w edukowaniu dzieci i młodzieży, których liczba od połowy XIX zdecydowanie zaczęła wzrastać²⁹⁷.

Reasumując, obecność nauki religii w szkole przed 1918 rokiem podzielić można na dwa etapy – do połowy XVIII wieku, kiedy to nauczanie i wychowanie religijne odbywało się pod kuratelą Kościoła, oraz od drugiej połowy XVIII wieku, kiedy to coraz istotniejszą rolę zaczęło odgrywać państwo obejmujące nadzór nad szkolnictwem. Nauczanie religii w szkole nieustannie od XI wieku rozwijało się, jednak jego zasadnicze postępy datuje się od wieku XVI. Kolejno wdrażane założenia, dotyczące m.in. oparcia nauki religii na katechizmie oraz celu związanego z nauczaniem i wychowaniem uczniów na dobrych ludzi (w Kościele i państwie), spójne są z koncepcjami ideowymi ojców Kościoła oraz św. Tomasza z Akwinu, scharakteryzowanymi w poprzednim podrozdziale. Koncepcje te za nadrzędny cel procesu edukacji stawiały doprowadzenie człowieka do osiągnięcia przez niego dojrzałości do życia, m.in. do życia w Kościele i państwie.

2.2.2. Nauczanie religii w szkołach w II Rzeczypospolitej Polskiej (1918–1945)

Odzyskanie niepodległości i powstanie suwerennego państwa polskiego w 1918 roku położyło kres trwającej 123 lata polityce rozbiorowej Rosji, Prus i Austrii. Nastąpił proces integracji trzech odmiennych obszarów dotychczas będących pod panowaniem zaborców. Kształtowanie się niepodległego państwa polskiego, tj. II Rzeczypospolitej Polskiej, z jednej strony dostarczyło nowych perspektyw i możliwości rozwoju, z drugiej zaś trudnych dylematów oraz licznie ścierających się poglądów i kierunków dotyczących rozwoju, w tym m.in. rozwoju polskiego szkolnictwa oraz obecności w nim nauki religii²⁹⁸.

Przełomowym momentem dotyczącym obecności nauki religii w szkole oraz – co istotne z punktu widzenia niniejszej rozprawy – procesu legitymizacji tej obecności, było wprowadzenie na mocy konstytucji marcowej z 1921 roku obowiązkowej nauki religii w szkołach publicznych. Kwestia ta dopracowana i potwierdzona została również w podpisanym ze Stolicą Apostolską konkordacie z 1925 roku oraz w konstytucji kwietniowej z 1935 roku.

²⁹⁷ Por. tamże, s. 106, 111–112.

²⁹⁸ Por. D. Krześniak-Firlej, *Nauczanie religii rzymskokatolickiej w prawodawstwie państwowym i kościelnym Drugiej Rzeczypospolitej*, „Studia Pedagogiczne Akademii Świętokrzyskiej” 2003 tom 14, s. 243; K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 63; R. Czekalski, *Rys historyczny lekcji religii...*, art. cyt., s. 111.

Wcześniej jednak trwał proces przygotowań zmierzający do uchwalenia tych aktów – proces przypadający na początkowy okres integracji ziem polskich. Jak zauważa K. Misiaszek, Polska na tle innych państw europejskich była dobrze przygotowana do zmian w systemie edukacji. Istotną rolę w tej kwestii odegrały różne grupy i organizacje skupiające nauczycieli, które jeszcze w czasie zaborów, a później również podczas I wojny światowej spotykały się i opracowywały m.in. projekty zmian w tzw. ustroju szkolnym²⁹⁹. Wychowanie religijne dzieci i młodzieży, jak wskazuje Danuta Krześniak-Firlej, zawsze było przedmiotem szczególnego zainteresowania oraz troski władz kościelnych, ale w późniejszym okresie również władz państwowych, a także społeczeństwa polskiego. Przed 1918 rokiem – w czasie rozbiorów, co też wyżej zostało przedstawione, wobec licznych represji ze strony zaborców (w tym m.in. ograniczeń obciążających szkolnictwo), szczególną rolę w propagowaniu nauczania i wychowania chrześcijańskiego odegrał Kościół rzymskokatolicki. Z kolei dopiero wraz z tworzeniem się odrodzonego państwa polskiego zainteresowanie kwestią nauczania i wychowania chrześcijańskiego opartego na religii pojawiło się także ze strony władz państwowych³⁰⁰. W początkowym okresie odzyskiwania przez Polskę niepodległości, w procesie kształtowania się na nowo systemu (i instytucji) nauki religii w szkole, za D. Krześniak-Firlej, można wyróżnić dwa etapy. Pierwszy przypadł jeszcze na czas przed 1918 rokiem, tj. okres działania Tymczasowej Rady Stanu Królestwa Polskiego oraz Rady Regencyjnej. Okres ten charakteryzował się m.in. formowaniem miejsca Kościoła rzymskokatolickiego w odradzającym się państwie polskim oraz pierwszymi próbami ukształtowania ustawodawstwa szkolnego i nauczania religii, dzięki którym system edukacji po odzyskaniu niepodległości był przygotowany na gruntowne zmiany. Drugi wyróżniony przez D. Krześniak-Firlej okres zmian wokół nauki religii w szkole po odzyskaniu niepodległości, przypadł na lata 1919–1921, a więc czas wspomnianych już przygotowań i prac nad nową konstytucją – czas debat i rozmów w Sejmie Ustawodawczym II RP³⁰¹.

11 listopada 1918 roku, po upadku władz okupacyjnych, Rada Regencyjna przekazała władzę i naczelną dowództwo Józefowi Piłsudskiemu, który na premiera desygnował Jędrzeja Moraczewskiego. Szybko jednak nastąpiła zmiana, gdyż na początku 1919 roku nowym premierem został mianowany Ignacy Paderewski³⁰². Pierwsze miesiące rządów Polski niepodległej to szereg demokratycznych działań i reform, zwłaszcza w wymiarze

²⁹⁹ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 63–64.

³⁰⁰ Por. D. Krześniak-Firlej, *Nauczanie religii rzymskokatolickiej...*, art. cyt., s. 244.

³⁰¹ Por. tamże, s. 244–247.

³⁰² Por. tamże, s. 247–248.

społecznym, w tym m.in. w systemie oświaty. Jednym z najważniejszych zadań rządu, jak zostało to zapowiedziane w orędziu premiera J. Moraczewskiego, a później w programie oświatowym pierwszego ministra oświaty Ksawerego F. Praussa, było stworzenie w pełni zintegrowanego dla całej Polski, powszechnego, świeckiego oraz bezpłatnego systemu szkolnictwa, a więc szkoły, która będzie dostępna dla wszystkich w równym wymiarze, bez względu na stan majątkowy czy wyznanie³⁰³. Założenia te – propagujące świeckość szkoły – jak zauważa D. Krześniak-Firlej, przeciwstawiły się celom oraz działaniom podejmowanym przez Kościół, który w sposób bardzo aktywny jeszcze przed 1918 rokiem uczestniczył w procesie odnowy polskiego szkolnictwa³⁰⁴. Pierwsze oficjalne prace nad reaktywacją systemu edukacji podjął obradujący z inicjatywy ówczesnego Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (MWRiOP) w dniach 14–17 kwietnia 1919 roku tzw. Sejm Nauczycielski. Prezentowane były na nim wieloletnie prace i projekty przygotowane w Królestwie oraz Galicji jeszcze w czasie rozbiorów, różne wyniki badań dotyczące pedagogiki i szkolnictwa, a także nowe projekty ustroju szkolnego przygotowane przez MWRiOP, w tym m.in. projekty programów, a wraz z nimi rozwiązania organizacyjno-dydaktyczne oraz ideowo-wychowawcze³⁰⁵. W czasie zjazdu część uczestników (m.in. Stanisław Kalinowski, Stefania Sempołowska, Zygmunt Nowicki) wskazywała na konieczność wyłączenia kwestii dotyczących wyznania z zakresu działań MWRiOP, co w praktyce oznaczałoby poza zmianą kompetencji również zmianę nazwy ministerstwa. Wniosek ten, mimo głosów sprzeciwu, został przyjęty w głosowaniu. Celem takiego działania było podjęcie zdecydowanego dążenia do zapowiedzianego nadania oświacie charakteru świeckiego. W czasie obrad Sejmu Nauczycielskiego dyskutowano również na temat szkół wyznaniowych, które – jak wskazuje D. Krześniak-Firlej – miały wśród nauczycieli zarówno zwolenników, jak i przeciwników³⁰⁶. Kwestia wyznaniowości, a z nią również i obecności nauki religii w szkole, co w odwołaniu do myśli Stanisława Mauersberga zauważa K. Misiaszek, była najbardziej kontrowersyjną, a przy tym dzielącą uczestników obrad, również poszczególne partie polityczne oraz organizacje nauczycielskie³⁰⁷. W konsekwencji doszło jednak do wypracowania kompromisowego stanowiska zakładającego

³⁰³ Por. D. Krześniak-Firlej, *Nauczanie religii rzymskokatolickiej...*, art. cyt., s. 248; K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 65; S. Gerus, *Z dziejów walki klerykałizmu o szkołę wyznaniową w Polsce w latach 1918–1939*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1969 nr 12, s. 89–90, 96–97, 111, 113–114.

³⁰⁴ Por. D. Krześniak-Firlej, *Nauczanie religii rzymskokatolickiej...*, art. cyt., s. 248; R. Czekalski, *Rys historyczny lekcji religii...*, art. cyt., s. 111.

³⁰⁵ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 64–65; D. Krześniak-Firlej, *Nauczanie religii rzymskokatolickiej...*, art. cyt., s. 248.

³⁰⁶ Por. D. Krześniak-Firlej, *Nauczanie religii rzymskokatolickiej...*, art. cyt., s. 248–249.

³⁰⁷ Szerzej na temat podziału wśród partii politycznych oraz organizacji nauczycielskich w sprawie obecności i koncepcji nauki religii w szkole: K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 71–74.

m.in. należną obecność w systemie szkolnictwa tzw. pierwiastka religijno-moralnego oraz kontrolę zgodności i metody nauczania religii z danymi zasadami wiary i postępowania – kontrolę przeprowadzaną przez władze kościelne (odpowiadające danemu wyznaniu)³⁰⁸.

Odpowiedzią na tak licznie pojawiające się dążenia państwa do utworzenia świeckiej szkoły i formujące się koncepcje laicyzacji oświaty były działania podejmowane przez Kościół, który opowiadał się za szkołą wyznaniową. Wszelkie próby zeświecczenia szkoły były przez duchownych uznawane za instytucjonalną walkę państwa z religią i Kościołem³⁰⁹. Przykładem stanowiska władz kościelnych niegodzących się na usunięcie religii ze szkół jest opinia wyrażona przez lwowskiego arcybiskupa ormiańskokatolickiego, a jednocześnie posła na Sejm Ustawodawczy i senatora Józefa Teofila Teodorowicza. Wskazał on, iż „znajdą się i tacy, którzy w fanatycznej nienawiści zechcą [...] w imię prawa i ustawy [...] wygnąć Boga ze szkoły i w Jego miejscu postawić szkołę bezwyznaniową, zrećcznie ukrywając niewinnym epitetem szkoły świeckiej”³¹⁰.

Postulaty konstytucyjnego rozdziału między państwem a Kościołem oraz usunięcia nauki religii ze szkół, którym zdecydowanie sprzeciwiał się Kościół, nie znalazły aprobaty w prowadzonej wówczas polityce rządowej. Przykładem tego jest obowiązujący wówczas *Dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskim z 7 lutego 1919 roku*, który wprowadził obowiązek lekcji religii w seminariach nauczycielskich, a także zobowiązywał do zdania egzaminu z tego przedmiotu. Egzamin z religii obowiązywał również abiturientów i osoby pragnące uzyskać świadectwo ukończenia danej szkoły. Warte podkreślenia jest, iż część rozporządzeń ministerialnych poza programami nauki religii, wprowadzała w szkolnym nauczaniu również praktyki religijne³¹¹.

Spory wokół relacji państwo–Kościół oraz obecności nauki religii w szkole nasiliły się szczególnie w czasie prac obradującego od 10 lutego 1919 roku Sejmu Ustawodawczego oraz powołanej 14 lutego 1919 roku Komisji Konstytucyjnej, która 11 czerwca 1920 roku przedstawiła projekt konstytucji, oddany następnie pod obrady Sejmu Ustawodawczego (8 lipca 1920 – 17 marca 1921). Projekt ten przyznawał Kościołowi katolickiemu uprzywilejowaną pozycję wobec innych wyznań, a jednocześnie uznawał zasadę wolności sumienia i wyznania. Wprowadzał on również przymusowe nauczanie religii w szkole,

³⁰⁸ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 71.

³⁰⁹ Por. tamże; D. Krześniak-Firlej, *Nauczanie religii rzymskokatolickiej...*, art. cyt., s. 249.

³¹⁰ J. T. Teodorowicz, *O zadaniach obecnej doby*, „Głos Narodu” R 26: 1918, nr 249, s. 1, cyt. za: D. Krześniak-Firlej, *Nauczanie religii rzymskokatolickiej...*, art. cyt., s. 249.

³¹¹ Por. D. Krześniak-Firlej, *Nauczanie religii rzymskokatolickiej...*, art. cyt., s. 249–250; *Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 9 grudnia 1926 r. o nauce szkolnej religii katolickiej*, Dz.U. 1927, nr 1 poz. 9, § 7; *Rozporządzenie Ministra b. Dzielnicy Pruskiej z dnia 31 maja 1919 r. w sprawie nabożeństw we wtorki i piątki dla młodzieży szkolnej wyznania rzymskokatolickiego*, nr 1565/19. II Gen., w: H. Rzędowski, M. Szymkiewicz, *Zbiór ustaw i rozporządzeń dotyczących religii w szkołach powszechnych*, Toruń 1932, s. 49–50.

oddając je pod nadzór władzy kościelnej (właściwej danemu wyznaniu). Projekty regulacji ustroju państwa polskiego, w tym relacji państwo–Kościół i nauki religii w szkole opracowywane były także przez różne partie i stronnictwa polityczne. Skupiając się na obecności nauki religii w szkole wśród tych projektów, za D. Krześniak-Firlej wskazać można następujące kierunki światopoglądowe: (1) opowiadający się za świeckim systemem oświaty oraz systemem nauczania i wychowania, (2) liberalistyczny, zmierzający do wpisania nauki religii w wykaz przedmiotów fakultatywnych oraz (3) kierunek religijny wyrażający się we wprowadzeniu obligatoryjnego nauczania religii do szkół. Wobec tak przedstawianego się podziału poglądów, atmosfera towarzysząca pracom nad przyszłą konstytucją charakteryzowała się licznymi napięciami i sporami między poszczególnymi partiami i grupami opowiadającymi się za danym rozwiązaniem³¹².

Ostatecznie konstytucja została uchwalona 17 marca 1921 roku. Przyznawała ona obywatelom szeroki zakres praw oraz swobód, regulowała także stosunki między państwem a Kościołem oraz obecność nauki religii w szkole, która od tego momentu stała się przedmiotem obowiązkowym dla wszystkich uczniów³¹³: „W każdym zakładzie naukowym, którego program obejmuje kształcenie młodzieży poniżej lat 18, utrzymywanych w całości lub części przez Państwo lub ciała samorządowe, jest nauka religii dla wszystkich uczniów obowiązkowa. Kierownictwo i nadzór nauki religii w szkołach należy do właściwego związku religijnego z zastrzeżeniem naczelnego prawa nadzoru dla państwowych władz szkolnych” (art. 120)³¹⁴. Warto podkreślić tutaj usankcjonowane po raz pierwszy prawo władz państwowych do kontroli nad prowadzeniem nauki religii w szkołach, które dotychczas przysługiwało jedynie władzom kościelnym. Obligatoryjność nauczania religii dotyczyła nie tylko szkół publicznych, ale również szkół prywatnych, które w jakikolwiek sposób korzystały ze wsparcia państwa bądź samorządu³¹⁵. Obowiązek nauki religii w takich szkołach dotyczył wszystkich uczniów i nikt nie mógł się od niego uchylić – nawet, gdyby zdanie rodziców czy opiekunów na ten temat było inne³¹⁶. Z obowiązku tego zwolnione były jedynie placówki w żaden sposób niekorzystające z państwowej pomocy finansowej. K. Misiaszek wskazuje również na utrwalenie się w tym czasie normy

³¹² Por. D. Krześniak-Firlej, *Nauczanie religii rzymskokatolickiej...*, art. cyt., s. 250–255; Szerzej na temat projektów i prac związanych z Konstytucją marcową z 1921 roku: Sejm RP, *100 rocznica uchwalenia Konstytucji Marcowej*, <https://www.sejm.gov.pl/KonstytucjaMarcowa.nsf/> (dostęp: 16.10.2022 r.); W. Sokół, *Uwarunkowania, inspiracje i koncepcje Konstytucji marcowej*, „Myśl Polityczna” 2021 nr 1 (7), s. 7–27.

³¹³ Por. D. Krześniak-Firlej, *Nauczanie religii rzymskokatolickiej...*, art. cyt., s. 255; K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 75; *Ustawa z dnia 17 marca 1921 r. – Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej*, Dz.U. 1921 nr 44 poz. 267, art. 120.

³¹⁴ *Ustawa z dnia 17 marca 1921 r...*, dok. cyt., art. 120.

³¹⁵ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 75.

³¹⁶ Por. D. Krześniak-Firlej, *Nauczanie religii rzymskokatolickiej...*, art. cyt., s. 257.

polegającej na niewydawaniu dyplomów dojrzałości bez uwzględnienia na nich oceny z religii³¹⁷. Podkreślenia w tym miejscu wymaga również fakt, iż tak unormowana obecność nauki religii w szkole dawała jej jednocześnie pewną trwałość. Przepisy konstytucyjne nadały religii wielką wartość w stosunku do innych przedmiotów nauczanych w szkole, gdyż wskazały przede wszystkim na jej stałą obecność bez względu na decyzje danego ministra czy rządu. Jedyne decyzja parlamentu mogła zmienić te przepisy przez nowelizację konstytucji³¹⁸, co też było niełatwym zadaniem, o czym szerzej w dalszych częściach tego rozdziału. Wśród innych przepisów niejako odnoszących się do nauczania religii wskazać należy również artykuły regulujące stosunki między państwem a Kościołem, m.in. art. 111 gwarantujący wszystkim obywatelom wolność sumienia i wyznania³¹⁹ oraz art. 112 wskazujący na konieczność właściwego rozumienia owej wolności, tj. musi być ona zgodna z obowiązującymi ustawami oraz nie można przymuszać kogokolwiek do praktyk religijnych (poza dziećmi i młodzieżą podległymi władzy rodziców bądź opiekunów, którzy w pierwszej kolejności odpowiadają za ich wychowanie)³²⁰. W artykule tym zapisana została także pewna konieczność spełniania obowiązków publicznych, od których nie można się wymawiać z uwagi na przekonania religijne³²¹. Konstytucja przyznała również Kościołowi rzymskokatolickiemu szczególną rangę w państwie polskim³²², wskazując iż, „wyznanie rzymskokatolickie, będące religią przeważającej większości narodu, zajmuje w Państwie naczelne stanowisko wśród równouprawnionych wyznań. Kościół rzymskokatolicki rządzi się własnymi prawami. Stosunek Państwa do Kościoła będzie określony na podstawie układu ze Stolicą Apostolską, który podlega ratyfikacji przez Sejm” (art. 114)³²³. W przepisie tym potwierdzone zostało zawarcie w przyszłości, zapowiadanej już od dłuższego czasu umowy, jaką państwo polskie miało podpisać ze Stolicą Apostolską w celu doprecyzowania wzajemnych relacji, a wraz z nimi obecności nauczania religii w szkole. Konstytucja marcowa przyjęła tym samym zasadę pewnej koordynacji w relacjach państwa i Kościoła katolickiego, z kolei w odniesieniu do innych kościołów oraz wyznań relacja ta opierała się na zwierzchnictwie państwa nad tymi kościołami czy wyznaniem. Tak zapisane regulacje dotyczące relacji państwo–Kościół, oraz co istot-

³¹⁷ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 75.

³¹⁸ Por. tamże.

³¹⁹ Por. *Ustawa z dnia 17 marca 1921 r...*, dok. cyt., art. 111.

³²⁰ Rodzice i opiekunowie mają wpływ na wychowanie dzieci – przez decyzję o ich uczestnictwie bądź też nie w praktykach religijnych. Jednak w przypadku uczęszczania do szkoły finansowanej przez państwo bądź samorząd ich dziecko zgodnie z Konstytucją marcową ma obowiązek nauki religii zgodnie ze swoim wyznaniem (Por. *Ustawa z dnia 17 marca 1921 r...*, dok. cyt., art. 112, 120).

³²¹ Por. *Ustawa z dnia 17 marca 1921 r...*, dok. cyt., art. 112; D. Krześniak-Firlej, *Nauczanie religii rzymskokatolickiej...*, art. cyt., s. 256.

³²² Por. D. Krześniak-Firlej, *Nauczanie religii rzymskokatolickiej...*, art. cyt., s. 256.

³²³ *Ustawa z dnia 17 marca 1921 r...*, dok. cyt., art. 114.

niejsze nauki religii w szkole, jak zauważa D. Krześniak-Firlej, odpowiadały prowadzonej wówczas przez państwo polskie polityce oświatowej, która uznawała nauczanie i wychowanie religijne za fundamentalne w całym procesie edukacji dzieci i młodzieży³²⁴.

Przedstawiciele Kościoła, jak zauważa K. Misiaszek, z dużą powściągliwością oraz sceptycyzmem przyjęli regulacje odnoszące się do nauczania religii w szkole. Nadal pragnęli powrotu szkół wyznaniowych i zapowiedzieli dalsze starania o ich reaktywację. Działania i dyskusje przez nich prowadzone zostały przerwane w dniu 31 lipca 1924 roku. Na mocy przyjętej wówczas ustawy o organizacji szkolnictwa został określony charakter szkoły wspólnej, której celem było nauczanie i wychowywanie na dobrych obywateli RP wszystkich dzieci bez względu na ich narodowość³²⁵.

Postanowienia zawarte w konstytucji marcowej, zwłaszcza te dotyczące relacji państwo–Kościół oraz wynikającej z niej nauki religii swoje pełne zastosowanie znalazły w podpisanym przez polski rząd 10 lutego 1925 roku konkordacie ze Stolicą Apostolską. Wydarzenie to, podobnie jak i proces przyjęcia ustawy zasadniczej w 1921 roku, nie obyło się bez licznych dyskusji oraz sporów wśród partii i stowarzyszeń politycznych, z których część opowiadała się za, a część przeciw konkordatowi oraz poszczególnym jego przepisom. Różne stanowiska pojawiły się także wśród duchownych. Część biskupów obawiała się zawarcia konkordatu w czasie, gdy państwo polskie nie było jeszcze w pełni ukształtowane. Dokument ten był pierwszym w historii naszego państwa aktem w sposób kompleksowy regulującym wzajemne stosunki między nim a Kościołem katolickim. W nawiązaniu do postanowień konstytucji marcowej zagwarantował on szeroką autonomię oraz pełną wolność Kościołowi w wykonywaniu przez niego swojej misji oraz władzy (art. 1)³²⁶. Podobnie przedstawiała się sytuacja w przypadku uregulowania dotyczącego obecności nauki religii w szkole. Przepisy konkordatu (art. 13) były realizacją postanowień konstytucyjnych (art. 120) oraz przyczyniły się do dalszych przemian w tym obszarze w historii II RP. Zarówno konkordat, jak i wcześniej konstytucja położyły szczególny akcent na religijny wymiar nauczania i wychowania dzieci oraz młodzieży, dostrzegając w nim jednocześnie

³²⁴ Por. D. Krześniak-Firlej, *Nauczanie religii rzymskokatolickiej...*, art. cyt., s. 256–257. Godne podkreślenia jest, co zauważa D. Krześniak-Firlej w odwołaniu do dzieła m.in. Wiesława Mysłka, iż w literaturze przedmiotu można spotkać szereg różnych i często sprzecznych interpretacji poszczególnych przepisów konstytucyjnych, zwłaszcza tych dotyczących kwestii wyznaniowych, które były wynikiem długotrwałych dyskusji, a w konsekwencji wypracowanego kompromisu (Por. tamże, s. 257; W. Mysłek, *Kościół katolicki w Polsce w latach 1918–1939 (Zarys historyczny)*, Wyd. Książka i Wiedza, Warszawa 1966, s. 14–22).

³²⁵ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 76. Szerzej na temat zmian w szkolnictwie na podstawie przepisów ustawy o organizacji szkolnictwa z 1924 roku: *Ustawa z dnia 31 lipca 1924 r. zawierająca niektóre postanowienia o organizacji szkolnictwa*, Dz.U. 1924, nr 79, poz. 766.

³²⁶ Por. D. Krześniak-Firlej, *Nauczanie religii rzymskokatolickiej...*, art. cyt., s. 258; K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 76; *Konkordat pomiędzy Stolicą Apostolską a Rzeczpospolitą Polską, podpisany w Rzymie dnia 10 lutego 1925*, Dz.U. 1925, nr 72, poz. 501, art. 1.

fundament moralnego zachowania oraz działania społeczeństwa³²⁷. Podkreślenia wymaga to, iż przepisy te tak w konstytucji, jak również i w konkordacie w sposób szczególny odnosiły się do religii rzymskokatolickiej, przyznając jej tym samym wyjątkową rangę. „We wszystkich szkołach publicznych, z wyjątkiem szkół wyższych, nauka religii jest obowiązkowa. Nauka ta będzie udzielana młodzieży katolickiej przez nauczycieli mianowanych przez władze szkolne, które wybierać ich będą wyłącznie spośród osób upoważnionych przez Ordynariuszów do nauczania religii. Właściwe władze kościelne nadzorować będą nauczanie religii pod względem jego treści i moralności nauczycieli. W razie, gdyby Ordynariusz odebrał nauczycielowi dane mu upoważnienie, to ten ostatni będzie przez to pozbawiony prawa nauczania religii” (art. 13)³²⁸. Dostrzec można tutaj, że podobnie jak w przypadku aktu konstytucyjnego, obowiązek nauczania religii został tu wprowadzony we wszystkich szkołach państwowych, a także w większości szkół prywatnych, które chciały otrzymać uprawnienia szkół publicznych. Dodatkową kwestią, którą artykuł ten poruszył, był wybór odpowiedniej kadry do prowadzenia lekcji religii. Odpowiedzialny za to był zarówno Kościół, jak i państwo. Ponadto Kościół odpowiadał także za treści programowe, które wraz z moralnością i zachowaniem nauczycieli znajdowały się pod jego nadzorem³²⁹. Wobec tak przedstawiających się przepisów konkordatowych oraz w odniesieniu do argumentów, jakie wysuwali zwolennicy i przeciwnicy tego dokumentu, dostrzec można duży liberalizm zawartych w nim przepisów. Dawały one Kościołowi ogromne przywileje oraz swobodę działania – zwłaszcza w kwestii obecności nauki religii w szkole. Tym samym były one odpowiedzią na postulaty i dążenia, jakie wysuwali duchowni oraz Kościół katolicki w Polsce³³⁰. Świadczy o tym chociażby wypowiedź ks. Bolesława Wilanowskiego, którą w swoich rozważaniach przytacza D. Krześniak-Firlej: „konkordat polski – wśród ostatnio przez Stolicę Apostolską zawartych – należy zaliczyć do tych konkordatów, które Kościół w jego działalności najmniej krępują, a zostawiają mu maksimum swobody”³³¹. Niezależność ta spotykała się z ogromną krytyką ze strony przeciwników tak przyjętych przepisów konkordatowych oraz środowisk lewicowych. Wskazywano na to, iż uprawnienia przyznane Kościołowi czynią z Polski państwo wyznaniowe, a sam kon-

³²⁷ Por. D. Krześniak-Firlej, *Nauczanie religii rzymskokatolickiej...*, art. cyt., s. 259.

³²⁸ *Konkordat pomiędzy Stolicą Apostolską a Rzeczpospolitą Polską...*, dok. cyt., art. 13, pkt 1.

³²⁹ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 77; D. Krześniak-Firlej, *Nauczanie religii rzymskokatolickiej...*, art. cyt., s. 259–260.

³³⁰ Por. D. Krześniak-Firlej, *Nauczanie religii rzymskokatolickiej...*, art. cyt., s. 260–261; K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 79–80; Szerzej na temat debaty wokół Konkordatu Polski ze Stolicą Apostolską z 1925 roku: P. Misiółek, *Debata nad Konkordatem z 1925 roku w świetle sprawozdań stenograficznych Sejmu i Senatu*, <https://wiekdwudziesty.pl/debata-nad-konkordatem-z-1925-roku-w-swietle-sprawozdan-stenograficznych-sejmu-i-senatu/> (dostęp: 16.10.2022 r.).

³³¹ B. Wilanowski, *Stosunek Kościoła do państwa w świetle ostatnich konkordatów*, Wilno 1930, s. 93, cyt. za: D. Krześniak-Firlej, *Nauczanie religii rzymskokatolickiej...*, art. cyt., s. 260.

kordat jest wyrazem triumfu kleru w szkołach, które również stają się szkołami wyznaniowymi³³².

Bezpośrednio po przyjęciu konkordatu, jak wskazuje K. Misiaszek, Kościół w państwie polskim rozpoczął kreowanie obowiązującego w całym kraju programu wychowania chrześcijańskiego w szkole. W tym celu podjął działania zmierzające do utworzenia nowych oraz wykorzystania już istniejących organizacji katolickich, mających wspomóc wychowanie religijne. Nie spodobało się to władzom szkolnym i państwowym oraz powodowało liczne spięcia w stosunkach między państwem a Kościołem³³³.

Konstytucja oraz konkordat były aktami o charakterze ogólnym, stąd też konieczne było, na co wskazywały także te dokumenty, uszczegółowienie i doprecyzowanie poszczególnych przepisów ustawodawstwem rządowym lub ministerialnym. Wśród wielu wydanych wówczas rozporządzeń oraz ustaw istotnymi, z punktu widzenia niniejszych rozważań, są dwa dokumenty, tj. *Rozporządzenie MWRiOP z 9 grudnia 1926 o nauce szkolnej religii katolickiej* (i późniejszy okólnik z 5 stycznia 1927) oraz odnosząca się głównie do szkół średnich *Ustawa z 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnictwa*. W pierwszym z aktów za nieodłączną część nauczania i wychowania religijnego uznane zostały praktyki religijne jako przejaw wychowania chrześcijańskiego. Zobowiązani zostali do nich wszyscy uczniowie uczęszczający na naukę religii. Praktyki te normowane i organizowane były wspólnie przez hierarchów kościelnych oraz władze państwowe, tj. MWRiOP i kierownictwa szkół. Na mocy przedmiotowego rozporządzenia uczniowie obligatoryjnie musieli m.in. w niedziele oraz święta, a także na początku i na końcu roku szkolnego uczestniczyć we wspólnym nabożeństwie z homilią, brać udział w rekolekcjach, trzy razy w roku odbywać wspólną spowiedź dla młodzieży oraz przystępować do komunii św., a także każdorazowo przed lekcjami i po lekcjach modlić się wspólnie z innymi uczniami oraz prowadzącym dane zajęcia. W programie uwzględniona miała być także większa liczba godzin nauki śpiewu kościelnego. Dokument ten wyraźnie określał również założenia związane z praktyczną organizacją lekcji religii – odtąd miały być prowadzone w każdej szkole, do której uczęszcza minimum dwunastu uczniów katolickich, zaś w pozostałych przypadkach dzieci miały być łączone z uczniami innych szkół³³⁴.

³³² Por. D. Krześniak-Firlej, *Nauczanie religii rzymskokatolickiej...*, art. cyt., s. 261.

³³³ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 80. Szerzej na temat działalności organizacji religijnych (katolickich) w dwudziestoleciu międzywojennym: A. Zakrzewska, *Edukacja religijna dzieci i młodzieży szkolnej okresu międzywojennego źródłem humanizacji życia społecznego*, „Paedagogia Christiana” 2012 nr 2/30, <http://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/PCh/article/view/PCh.2012.023/311> (dostęp: 28.04.2019 r.), s. 61–64.

³³⁴ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 77–78; A. Zakrzewska, *Edukacja religijna dzieci i młodzieży...*, art. cyt., s. 58–59; *Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 9 grudnia 1926 r. o nauce szkolnej religii katolickiej*, dok. cyt., § 7.

Drugim z wymienionych wyżej aktów o dużym znaczeniu zarówno dla nauki religii, jak i całego systemu edukacji w II RP była *Ustawa z 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnictwa*, tzw. reforma jędrzejewiczowska. Przygotowana została przez Janusza Jędrzejewicza, który od 1931 stał na czele MWRiOP, a od 1933 roku również na czele rządu³³⁵. Ustawa ta normowała w sposób kompleksowy podział organizacyjno-strukturalny szkolnictwa na terytorium prawie całego kraju³³⁶. Jak zauważa D. Krześniak-Firlej, już we wstępie ustawy wskazano na fundamentalne znaczenie wychowania religijnego i moralnego, które w szkolnym nauczaniu znalazło się przed edukacją umysłową i fizyczną³³⁷. Odpowiadało to wszystkim koncepcji wychowania obywatelsko-państwowego, które, jak wskazywał J. Jędrzejewicz „uczy [...] tego, co jest wspólnym dobrem wszystkich; uczy wspólnych wysiłków, zorganizowanej pracy, zgodnego współżycia i uczy, w razie potrzeby, wspólnej obrony przed siłami destrukcyjnymi zewnętrznymi i wewnętrznymi”³³⁸. Ustawa pozostawiała bez zmian wcześniejsze regulacje dotyczące obligatoryjnego nauczania religii, jednak w sposób szczególny podkreśliła duże znaczenie nauki religii oraz moralności w całościowym wychowaniu i rozwoju człowieka. Istotność ta miała się realizować przez aktualizację programów nauczania, tj. uzupełnienie programów poszczególnych przedmiotów o treści związane z religijnością i moralnością, a także dążenie do skorelowania tych programów z obowiązującymi w danym momencie programami nauki religii. Tak prezentujące się założenia swoje zastosowanie znalazły w wydanym 21 listopada 1933 roku *Rozporządzeniu Ministra WRiOP o organizacji publicznych szkół powszechnych* oraz w załączonym do niego statucie. Szczególną uwagę zwrócono na społeczno-państwowy wymiar oraz funkcje programów nauczania, które dzięki obecnym treściom o charakterze religijnym i moralnym mogą i powinny zagwarantować dzieciom i młodzieży³³⁹ „podstawy wychowania niezbędne dla każdego obywatela oraz właściwe przygotowanie do życia” (§ 59)³⁴⁰. Zbieżnie z innymi dokumentami, statut ten wskazywał również na wyjątkowość nauki religii wśród innych przedmiotów szkolnych (§ 37), wobec czego uczniowie zob-

³³⁵ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 67; D. Krześniak-Firlej, *Nauczanie religii rzymskokatolickiej...*, art. cyt., s. 262.

³³⁶ Por. D. Krześniak-Firlej, *Nauczanie religii rzymskokatolickiej...*, art. cyt., s. 262; *Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa*, Dz.U. 1932, nr 38, poz. 389. Ustawa ta, jak wskazuje D. Krześniak-Firlej, przytaczając rozważania Stefana Ignacego Możdżenia, swoim zasięgiem nie obejmowała jedynie województwa śląskiego, które posiadało wówczas pewną niezależność, ale prawie cały kraj. Por. D. Krześniak-Firlej, *Nauczanie religii rzymskokatolickiej...*, art. cyt., s. 262.

³³⁷ Por. D. Krześniak-Firlej, *Nauczanie religii rzymskokatolickiej...*, art. cyt., s. 262; *Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa*, dok. cyt., Wstęp.

³³⁸ J. Jędrzejewicz, *Przemówienie na Plenum Sejmu 3 lutego 1932 r.*, cyt. za: K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 69.

³³⁹ Por. D. Krześniak-Firlej, *Nauczanie religii rzymskokatolickiej...*, art. cyt., s. 263; *Statut publicznych szkół powszechnych siedmioletnich*, Załącznik do rozporządzenia Ministra WRiOP z 21 listopada 1933 r. o organizacji publicznych szkół powszechnych, Dz.Ur. MWRiOP 1933 r. nr 14, § 59.

³⁴⁰ *Statut publicznych szkół powszechnych...*, dok. cyt., § 59.

wiązani zostali do szczególnej troski o dążenie do tzw. wyrobienia religijnego (§ 72), z kolei nauczyciele religii do ustawicznej troski o wzmacnianie i ożywianie życia religijnego swoich wychowanków (§ 24)³⁴¹.

Ostatnim aktem wydanym w okresie II RP i potwierdzającym wcześniejsze przepisy oraz ustalenia w sprawie obowiązkowego nauczania religii oraz relacji państwo–Kościół była podpisana przez prezydenta Ignacego Mościckiego w dniu 23 kwietnia 1935 roku nowa konstytucja, tzw. kwietniowa. W czasie dyskusji nad nią, prowadzonej już od 1929 roku, kiedy to przedstawione zostały pierwsze jej projekty, Kościół domagał się uwzględnienia w niej przepisów wzmacniających jego pozycję. Przedstawiane przez duchownych postulaty dotyczyły m.in. obowiązkowego nauczania religii katolickiej – także w szkołach prywatnych oraz wprowadzenia szkół wyznaniowych, w których uczniowie i nauczyciele należeliby do tego samego wyznania. Konstytucja jednak nie wprowadziła żadnych zmian w tym zakresie i w całości przejęła z konstytucji marcowej przepisy dotyczące nauczania religii oraz obowiązujący dotychczas model szkoły międzywyznaniowej³⁴².

Charakteryzując nauczanie religii w II RP nie można pominąć kwestii programu i metod jego przekazywania. Tworzone były one w prowadzonej na szeroką skalę dyskusji, której towarzyszyły również spory. Część katechetów zdecydowanie sprzeciwiała się obowiązującym w niektórych podręcznikach programom, a właściwie metodom przekazywania wiedzy. Bezdyskusyjnym źródłem chrześcijańskiego nauczania i wychowania było Pismo Święte, jednak po odzyskaniu niepodległości zaczęto zwracać uwagę na zbyt proste przedstawianie historii w nim zawartych. Wobec tego podejmowano dyskusje i starania zmierzające do zmiany w tym względzie i odnoszenia zapisów biblijnych chociażby do treści obecnych w katechizmach. Po wielu debatach, program nauczania religii został przyjęty i zatwierdzony przez Zjazd Biskupów Polskich 29 sierpnia 1919 roku. Obowiązywał on w szkołach podstawowych (powszechnych) ponad 15 lat – do 1935 roku, kiedy to zatwierdzony został kolejny – nowy program oraz późniejsze jego aktualizacje w 1938 roku. Zmiany owych programów dotyczyły nie tyle ich treści, co raczej podziału materiału na lata nauki. Przy okazji wprowadzania ostatniej aktualizacji programu w szkołach powszechnych, wskazano także na konieczność korelacji programów innych przedmiotów szkolnych z obowiązującym w danym momencie programem nauczania religii. Z kolei w szkołach średnich program w pierwszej wersji przyjęty został 20 kwietnia 1921

³⁴¹ Por. D. Krześniak-Firlej, *Nauczanie religii rzymskokatolickiej...*, art. cyt., s. 263; *Statut publicznych szkół powszechnych siedmioletnich...*, dok. cyt., § 24, 37, 72.

³⁴² Por. D. Krześniak-Firlej, *Nauczanie religii rzymskokatolickiej...*, art. cyt., s. 264–266; K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 76.

roku, lecz z uwagi na zastrzeżenia zgłaszane przez MWRiOP doszło do ponownej dyskusji nad nim, a jego uaktualniona wersja weszła w życie dwa miesiące po podpisaniu konkordatu, w maju 1925 roku. Program ten obowiązywał przez 10 lat – do czasu wprowadzenia w 1935 roku, w wyniku reformy szkolenia średniego, kolejnego (obowiązywał on od 1936/1937 roku). Programy te we wszystkich szkołach powszechnych dzieliły się na kilka obszarów tematycznych obejmujących, jak wylicza K. Misiaszek m.in. etykę katolicką, dogmatykę, liturgię oraz historię Kościoła. W szkołach podstawowych nacisk położony był na naukę katechizmu, historii zapisanych w Piśmie Świętym oraz na poznanie liturgii, zaś w szkołach średnich nauczanie obejmowało historię Kościoła, etykę i dogmatykę. Oczywiście treści z poszczególnych etapów edukacji przeplatały się i wzajemnie uzupełniały – stąd część treści z poszczególnych obszarów obowiązujących w szkołach podstawowych obecna była także w szkołach średnich i odwrotnie³⁴³. Wśród zagadnień religijnych oraz moralno-etycznych podejmowano także problematykę społeczno-polityczną – zwłaszcza, co też zostało już przedstawione, po reformie jędrzejewiczowskiej. Położono wówczas nacisk na obowiązki człowieka względem innych ludzi, ale także względem państwa oraz Kościoła – obowiązki, które można wypełniać dzięki praktykowaniu cnót religijnych, moralnych oraz społecznych, tj. m.in. dzięki miłości, sprawiedliwości i posłuszeństwu. Ich wykonanie, jak zauważa Aldona Zakrzewska, skierowane było przede wszystkim na obronę mienia prywatnego, obowiązującego ustroju państwa, gospodarki wolnorynkowej przy jednoczesnej świadomości zagrożeń płynących z otaczającej człowieka rzeczywistości³⁴⁴. Podkreślenia wymaga fakt, iż tak obowiązujące programy starano się ustawicznie doskonalić, jednak podejmowane w tym kierunku dyskusje kończyły się jedynie na wydawanych przez duchownych wskazówkach i opiniach³⁴⁵.

Podsumowując, należy wyraźnie powiedzieć, iż mimo pojawiających się w całym okresie międzywojennym trudności oraz dyskusji wokół nauki religii w szkole – nauka ta była obecna i co istotne z punktu widzenia procesu jej legitymizacji – obowiązkowa. Prowadzenie jej w sposób aktywny gwarantowało tak ustawodawstwo państwowe, jak i kościelne. Lekcje religii odbywały się najczęściej w wymiarze dwu godzin w ciągu tygodnia, a uczęszczały na nie dzieci oraz młodzież do 18 roku życia. Liczne starania na rzecz doskonalenia nauczania religii w szkole, a z nim również całego systemu szkolnictwa, były przedmiotem wysiłków podejmowanych w tym kierunku przez państwo oraz z większą

³⁴³ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 81–84; R. Czekalski, *Rys historyczny lekcji religii...*, art. cyt., s. 114–117; A. Zakrzewska, *Edukacja religijna dzieci i młodzieży...*, art. cyt., s. 53, 56–59.

³⁴⁴ Por. A. Zakrzewska, *Edukacja religijna dzieci i młodzieży...*, art. cyt., s. 57.

³⁴⁵ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 83–84.

siłą przez Kościół³⁴⁶. Coraz pełniejsze otwieranie się nauki religii i jej programu na treści skupiające się wokół wychowania do życia w państwie z jednej strony dawały lekcjom religii jeszcze ważniejszą pozycję na tle innych przedmiotów szkolnych – czyniąc ją tym samym fundamentem w całym systemie edukacji, z drugiej zaś niosło za sobą pewne zagrożenia. Mniej uwagi zaczęto poświęcać, co zauważa K. Misiaszek, treściom teologicznym, które są niezbędne, by lekcje religii nie zatraciły swojego chrześcijańskiego wymiaru³⁴⁷.

Tak scharakteryzowany model nauki religii w szkole w okresie dwudziestolecia międzywojennego spójny jest z wizją przedstawioną w poprzednim podrozdziale w encyklice Piusa XI z 1929 roku *O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży* oraz z zawartą w niej koncepcją chrześcijańskiego nauczania i wychowania. Ojciec Święty wskazywał w niej, iż szkoła katolicka, co niewątpliwie rozszerzyć można również na szkoły publiczne, w których obecna była nauka religii, jest miejscem pełniącym istotną rolę w wychowaniu społecznym człowieka, gdyż nauczanie i wychowywanie oparte na wartościach i zasadach chrześcijańskich daje gwarancję ukształtowania dobrego człowieka, dobrego obywatela – miłującego innych ludzi i swoją ojczyznę³⁴⁸. A. Zakrzewska w jednym ze swoich artykułów wskazuje, w odwołaniu do encykliki papieża, iż działanie w państwie polskim szkół katolickich – a rozszerzając jej myśl także tych, w których nauczana była religia katolicka – było wielkim dobrem społecznym. Służyło to nie tylko uczniom, ale całej społeczności, tj. również państwu i Kościołowi, a także kulturze, pokojowi i tworzeniu wspólnoty, a więc humanizacji życia społecznego. Z uwagi na niedużą (choć cały czas rosnącą) liczbę szkół katolickich oraz szkół publicznych i prywatnych z nauką religii jako jednym z głównych przedmiotów nauczania, nie można mówić o dużej skali tego zjawiska, ale bezspornie obowiązujący model oraz koncepcja szkolnego nauczania religii na bardzo wysokim jakościowo poziomie odpowiadały założeniom myślicieli Kościoła. Warta przytoczenia jest tutaj, sygnalizowana już kilkakrotnie, walka przedstawicieli duchowieństwa o szkołę wyznaniową – model, który obowiązywał przed 1918 rokiem. Kościół w okresie II RP posiadał wysoką pozycję, a większość jego postulatów dotyczących m.in. nauczania religii zyskiwała aprobatę ze strony państwa w wydawanych konstytucjach, ustawach i rozporządzeniach³⁴⁹: „Konstytucja polska, ustawa szkolna, konkordat i przepisy wykonawcze do nich dają katolikom taką szkołę, przynajmniej powszechną, która niewiele różni się

³⁴⁶ Por. tamże, s. 84; R. Czekalski, *Rys historyczny lekcji religii...*, art. cyt., s. 112, 114, 117.

³⁴⁷ K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 84–85.

³⁴⁸ Por. Pius XI, *Divini illius magistri...*, dok. cyt., s. 24–28.

³⁴⁹ Por. A. Zakrzewska, *Edukacja religijna dzieci i młodzieży...*, art. cyt., s. 55; D. Krześniak-Firlej, *Nauczanie religii rzymskokatolickiej...*, art. cyt., s. 269.

od tej, której żąda Kościół katolicki”³⁵⁰. Nieustanne dążenia ze strony Kościoła w kierunku przywrócenia szkół wyznaniowych spotykały się często z negatywnym odbiorem społeczeństwa. Kładły również pewien cień na pozytywny odbiór nauki religii w szkole oraz jej legitymizowanej ideowo, historycznie i prawnie koncepcji – modelu opartego o międzywyznaniowy system szkolnictwa. Fundamentem była w tym modelu nauka religii wpisująca się w cały proces nauczania i wychowania dzieci i młodzieży w okresie II RP³⁵¹.

Charakteryzując poszczególne okresy obecności nauki religii w szkole, nie można pominąć czasu II wojny światowej. „Dla polskiej ludności Wschodu nie mogą istnieć szkoły wyższe niż 4-klasowa szkoła ludowa. Celem takiej szkoły ma być wyłącznie proste liczenie, najwyżej do pięciuset, napisanie własnego nazwiska, wiedza, iż boskim przykazaniem jest być posłusznym Niemcom, uczciwym, pracowitym i rzetelnym. Czytania nie uważam za konieczne”³⁵² – wskazał w jednym ze swoich dekretów Heinrich Himmler, obok Hitlera jeden z głównych przywódców nazistowskich Niemiec. Celem nazistów poza zdobyciem terytorium polskiego było również zniszczenie tego co „polskie”, tj. m.in. polskiej kultury i nauki, a przy tym uniemożliwienie rozwoju umysłowego dzieci i młodzieży. Okres II wojny światowej charakteryzował się maksymalnym ograniczeniem programu nauczania, likwidacją szkolnych przedmiotów, w tym również nauki religii, a także zamykaniem i niszczeniem szkół. Tak drastyczne zmiany w systemie oświaty przyczyniły się do rozwoju tajnego nauczania, w którym również miało miejsce nauczanie teologiczne oraz nauczanie religii³⁵³. Konspiracyjne zajęcia odbywały się w prywatnych mieszkaniach, ale również w szkołach, gdzie np. nauczyciel formalnie wpisywał do dziennika temat narzucony przez okupanta, a w rzeczywistości prowadzona była lekcja na inny temat. Czasami tajne nauczanie organizowano również w szkole po lekcjach, np. pod pretekstem nauki robótek ręcznych uczono historii, geografii czy też języka polskiego. W proces tajnego nauczania zaangażowani byli nauczyciele świeccy, ale również duchowni. Nauczanie

³⁵⁰ W. Jasiński, *O szkołę katolicką w Polsce*, Poznań 1938, s. 86, cyt. za: D. Krześniak-Firlej, *Nauczanie religii rzymskokatolickiej...*, art. cyt., s. 269.

³⁵¹ Por. A. Zakrzewska, *Edukacja religijna dzieci i młodzieży...*, art. cyt., s. 55; R. Czekalski, *Rys historyczny lekcji religii...*, art. cyt., s. 112–113. Dążenia do przywrócenia szkół wyznaniowych duchowni często argumentowali zapisami i wezwaniami zawartymi w encyklice Piusa XI *O chrześcijańskim wychowaniu dzieci i młodzieży*, w której papież szczególnie znaczenie przypisywał szkołom katolickim. W dążeniu do jakichkolwiek zmian, zwłaszcza tych w kwestiach wyznaniowych (budzących tak dużo kontrowersji), należy pamiętać jednak o możliwościach ustrojowych oraz społecznych, jakie dane państwo w danym okresie posiada. Biorąc pod uwagę okres II RP, Kościół w swoich dążeniach i tak osiągnął bardzo dużo, a obowiązujący model międzywyznaniowego systemu szkolnictwa, w którym fundamentem była nauka religii, był modelem bardzo zbliżonym do żądanego przez Kościół modelu szkoły wyznaniowej. Por. R. Czekalski, *Rys historyczny lekcji religii...*, art. cyt., s. 112–113; D. Krześniak-Firlej, *Nauczanie religii rzymskokatolickiej...*, art. cyt., s. 267–269.

³⁵² H. Himmler, cyt. za: *Ludzie niepodległości: Polskie Państwo Podziemne*, <https://kultura.gazetaprawna.pl/artykuly/1329037.polskie-panstwo-podziemne.html> (dostęp: 16.10.2022 r.).

³⁵³ Por. Forum Uniwersytetów Polskich, *Kształcenie podczas II wojny światowej*, <https://funip.pl/ksztalcenie-podczas-ii-wojny-swiatowej-2/> (dostęp: 16.10.2022 r.); W.J. Wysocki, *Tajne nauczanie*, „Biuletyn IPN: Pismo o najnowszej historii Polski” 2022 nr 10 (203), s. 4–5.

to obejmowało niekiedy pełne przygotowanie do egzaminów, a czasami naukę poszczególnych przedmiotów, w tym m.in. religii³⁵⁴. Mając na uwadze cel niniejszej rozprawy, wskazać należy, iż tajne nauczanie (w tym religii) w czasie II wojny światowej nie posiadało legitymizacji prawnej w odniesieniu do prawa. Niewątpliwie jednak odegrało istotną rolę w procesie przetrwania polskiej kultury, nauki oraz wartości i ułatwiło proces ich odbudowy³⁵⁵.

2.2.3. Lekcje religii w okresie Rzeczypospolitej Polskiej oraz Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej

Po zakończeniu II wojny światowej w Polsce zapanował nowy porządek, który dla obecności nauki religii w szkole nie był okresem zbyt przychylnym. Po przejściu przez komunistów władzy, szkolne nauczanie religii przechodziło trudne koleje. Religię, jak i naukę o niej, traktowano bardzo instrumentalnie, w zależności od potrzeby chwili, a przede wszystkim od potrzeb rządzących. W tzw. okresach odwilży, czyli wówczas, gdy władze chciały osiągnąć konkretne cele polityczne i potrzebowały w jakimś stopniu poparcia ze strony Kościoła – lekcje religii w sposób normalny odbywały się w szkołach, z kolei w okresach stosunkowej stabilizacji status ich ulegał zmianie, a same lekcje często wyrzucane były z części szkół. W latach 1945–1989 takich sytuacji było kilka, zwłaszcza przed 1961 rokiem, kiedy to nauczanie religii zostało całkowicie usunięte ze szkół³⁵⁶. Podkreślenia w tym miejscu wymaga fakt, iż mimo licznych sporów, jakie zachodziły między władzami państwowymi a kościelnymi – nauka religii w ciągu pierwszych ponad szesnastu lat panowania komunistycznego w Polsce nadal była jednym z przedmiotów szkolnego nauczania. Jak zauważa Hanna Konopka, jej pozycja z okresu międzywojennego uległa znacznej zmianie. Religia nadal była obecna w przygotowywanych planach lekcji, ale już

³⁵⁴ Por. R. Chrzanowska, *Lublin: powstał portal poświęcony tajnemu nauczaniu w czasie II wojny światowej*, <https://dzieje.pl/edukacja/lublin-powstal-portal-poswiecony-tajnemu-nauczaniu-w-czasie-ii-wojny-swiatowej> (dostęp: 16.10.2022 r.); F. Stopniak, *Problem udziału duchownych polskich w tajnym nauczaniu w latach 1939–1945*, „Collectanea Theologica” 1973 nr 43/2, s. 205–211.

³⁵⁵ Nauczyciele biorący udział w tajnym nauczaniu niechętnie dzielili się doświadczeniami z tego okresu. W związku z tym literatura przedmiotu dotycząca tego zagadnienia jest bardzo ograniczona. Por. F. Stopniak, *Problem udziału duchownych polskich w tajnym nauczaniu...*, art. cyt., s. 206. Wartym przywołania jest w tym miejscu m.in. przypadek s. Anny Dyllus z Nowej Wsi Królewskiej, która za (tajne) nauczanie religii została skazana na rok pobytu w obozie pracy. Mimo, że siostrze nie udowodniono obiektywnie żadnego przestępstwa, to jednak na podstawie zeznań 8-letniego chłopca, które przekazał jego ojciec, wysłano ją na odbycie kary za rzekome zmuszanie chłopca do udziału w lekcjach religii. Por. A. Szymański, *Rok pobytu w obozie pracy za nauczanie religii. Przypadek s. Anny Dyllus z Nowej Wsi Królewskiej*, https://www.academia.edu/43022143/A_Szyma%C5%84ski_Przypadek_s_Anny_Dyllus (dostęp: 03.04.2022 r.), s. 1–14.

³⁵⁶ Por. R. Czekański, *Rys historyczny lekcji religii...*, art. cyt., s. 117; K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 85.

nie we wszystkich szkołach. W opinii H. Konopki było to pewnym precedensem w porównaniu z innymi państwami znajdującymi się pod panowaniem komunistycznym³⁵⁷.

Okres powojenny charakteryzował się bardzo trudną sytuacją wychowawczą dzieci i młodzieży, która spowodowana była brakiem podstawowego nauczania i wychowywania religijnego w czasie wojny. Kościół, duchowieństwo, a także nauczyciele religii pragnęli jak najszybciej zaradzić tej sytuacji i zorganizować na nowo regularne nauczanie religii w szkołach. Rząd komunistyczny był temu absolutnie przeciwny i rozpoczął działania zmierzające do ograniczenia działalności wychowawczej Kościoła, zwłaszcza tej w wymiarze religijnym³⁵⁸. Przyczyną takiego działania ze strony władz państwowych była m.in. dotychczasowa mocno ugruntowana obecność nauki religii w szkołach, jak i wysoka pozycja Kościoła katolickiego w państwie i społeczeństwie polskim. Wszystko to nie godziło się z ateistyczną wizją państwa komunistycznego, stąd też zaraz po zakończeniu II wojny światowej podjęte zostały kroki na rzecz przemian zmierzających w kierunku laicyzacji tak szkoły, jak i państwa polskiego. Celem takiego działania była przede wszystkim zmiana dotychczas obowiązującej koncepcji wychowawczej – z wychowania narodowego, a także obywatelsko-państwowego opartych na fundamencie religijnym – na wychowanie socjalistyczne będące wychowaniem świeckim³⁵⁹.

Władze socjalistyczne od początku swojego istnienia, a więc od roku 1944, dążyły do wprowadzenia oraz ścisłego przestrzegania zasady rozdziału państwa od Kościoła. Jednak w okresie tym nadal obowiązywał stan prawny z okresu międzywojennego, tj. regulacje konstytucji marcowej, które uznano za wiążące aż do czasu uchwalenia nowej konstytucji, a także przepisy konkordatu z 1925 roku. Mimo początkowo obowiązującej koncepcji obowiązkowego nauczania religii, a także obecności praktyk religijnych w życiu publicznym, władze komunistyczne w sposób stronniczy zaczęły interpretować poszczególne przepisy i wprowadzać w tym zakresie liczne ograniczenia, które stały się przedmiotem coraz bardziej nasilających się sporów³⁶⁰. W tym miejscu należy podkreślić, iż ograniczenia w zakresie obowiązującego modelu nauczania religii w szkołach wymagały rozwiązań chroniących ten model przepisów prawnych, tj. przepisów konstytucyjnych oraz konkordatowych. Działania w tym kierunku podjęte zostały bardzo szybko. 12 września 1945 roku Tymczasowy Rząd Jedności Narodowej, pod pretekstem rzekomego działania antypolskiego i złamania przez Stolicę Apostolską w 1939 roku postanowień konkordatu z 1925 ro-

³⁵⁷ Por. H. Konopka, *Nauczanie religii w szkołach Polski Ludowej (1944–1950)*, „Studia Podlaskie” 2000 tom X, s. 90.

³⁵⁸ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 85.

³⁵⁹ Por. H. Konopka, *Nauczanie religii w szkołach Polski Ludowej...*, art. cyt., s. 89–90.

³⁶⁰ Por. tamże, s. 90; N. Chowaniec, *Ocena z religii – historia, prawo, najnowsze kontrowersje*, „Pressje” 2008 teka XIV, tytuł tomu: *Ogniem czy mieczem? Stosunki państwo–Kościół*, s. 94–95.

ku³⁶¹, wydał uchwałę o jego wygaśnięciu. Szkolnictwo oraz religijne wychowanie dzieci i młodzieży funkcjonowało od tej pory na podstawie konstytucji z 1921 roku oraz wydawanych w okresie II RP, a także po 1945 roku, rozporządzeń ministerialnych, które bardzo często się zmieniały³⁶².

Zerwanie konkordatu w praktyce oznaczało zawieszenie stosunków dyplomatycznych z Watykanem oraz rozpoczęcie prowadzonej przez państwo komunistyczne jego własnej polityki w stosunku do Kościoła. Jak zauważa K. Misiaszek spowodowało to pewnego rodzaju pustkę prawną w kwestii regulacji relacji państwo–Kościół. Państwo przestało mieć jakiegokolwiek zobowiązania względem Kościoła, ale co istotne z punktu widzenia dalszych rozważań – Kościół musiał przestrzegać wydawanych przez państwo różnego rodzaju aktów prawnych, których znaczna część dotyczyła nauczania religii w szkole. Rządzący nie mogli jednak w sposób bezpośredni wystąpić przeciw szkolnemu nauczaniu religii, gdyż mimo zerwanego konkordatu posiadało ono swoje uprawnienie w obowiązującej nadal konstytucji marcowej. Wobec tego szukano innych rozwiązań, aby to nauczanie ograniczyć i przystąpiono do reinterpretacji obowiązujących przepisów konstytucyjnych, co znalazło swój wyraz w wydawanych wówczas dokumentach i okólnikach państwowych³⁶³. Zaczęto zastanawiać się m.in. nad tym, czy w odniesieniu do regulacji konstytucji z 1921 roku nauczanie religii jest na pewno obowiązkowe dla wszystkich uczniów poniżej 18 roku życia oraz jak powinna być prowadzona nauka religii dla uczniów, których rodzice bądź opiekunowie należą do innego związku wyznaniowego, dotychczas nieuznawanego?³⁶⁴ Odpowiedzi na te pytania zawierał pierwszy z wydanych po 1945 roku dokumentów dotyczących szkolnego nauczania religii, tj. *Okólnik Ministra Oświaty z 13 września 1945 roku*. Podkreślone w nim zostały dwa artykuły z konstytucji marcowej, tj. art. 120 wprowadzający obowiązkowe nauczanie religii oraz art. 112 zakazujący zmuszania kogokolwiek, w tym także ucznia – o ile nie podlega on władzy rodziców bądź opiekunów – do uczestnictwa w praktykach religijnych. Minister w zakresie tych przepisów nic nie zmienił, nadal formalnie pozostawiając naukę religii jako obowiązkową. Jednak z uwagi na to, iż nikt nie może być zmuszany do udziału

³⁶¹ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 85. Szerzej na temat zerwania konkordatu z 1925 r.: rozdz. 1.2. niniejszej rozprawy. Podkreślenia w tym miejscu wymaga fakt, iż nie oceniając zarzutów stawianych Stolicy Apostolskiej przez rząd polski, wydana uchwała formalnie nie mogła zerwać konkordatu. Wśród argumentów przemawiających za tą tezą jest m.in. ten, iż uchwały wydawane przez rząd nie są zaliczane do aktów prawnych, a tym bardziej nie są w stanie zerwać obowiązującej umowy międzynarodowej. Por. A. Mezglewski, *Usunięcie i przywrócenie nauczania religii do szkół*, w: W. Janiga, A. Mezglewski (red.), *Katecheza dzisiaj. Problemy prawne i teologiczne*, Krosno–Sandomierz 2000, s. 97–98.

³⁶² Por. H. Konopka, *Nauczanie religii w szkołach Polski Ludowej...*, art. cyt., s. 91; K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 85; R. Czekalski, *Rys historyczny lekcji religii...*, art. cyt., s. 118.

³⁶³ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 86–87.

³⁶⁴ Por. H. Konopka, *Nauczanie religii w szkołach Polski Ludowej...*, art. cyt., s. 91

w czynnościach religijnych, w tym – jak podkreślały ówczesne władze – również do nauki religii³⁶⁵, postanowiono, iż „uczniowie, których rodzice (prawni opiekunowie) zadeklarują, iż nie życzą sobie, by ich dzieci pobierały naukę religii, ponieważ nie odpowiada to ich przekonaniom religijnym, są od nauki tego przedmiotu zwolnieni”³⁶⁶. Ponadto nie będzie im wystawiana w tym zakresie ocena³⁶⁷. Okólnik ten wprowadzał zatem nowy stan faktyczny, stan prawny – mimo iż nauka religii formalnie nadal pozostawała obligatoryjna, można było przez deklarację rodziców bądź opiekunów z niej zrezygnować³⁶⁸. Obok działań rządowych zmierzających do ograniczenia roli nauki religii w szkole miały miejsce również wystąpienia i konferencje przedstawicieli aktywu nauczycielskiego wywodzącego się z partii robotniczych. Domagano się zaprzestania prowadzenia szkół przez duchownych, zakony oraz organizacje katolickie i podnoszono sprawę całkowicie świeckiego charakteru szkoły. Z tymi żądaniami oraz ogłoszonym okólnikiem nie zgadzał się Episkopat Polski, który wyrażał dużą troskę o religijne wychowanie dzieci i młodzieży, a w memoriale z 15 września 1946 roku w sposób wyraźny wskazał na działania rządu przeciwko polskiej tradycji, w której nauczanie i wychowanie religijne uważano za najważniejszy cel (fundament) szkoły. W początkowym okresie po ogłoszeniu okólnika nauka religii przebiegała podobnie jak w okresie międzywojennym, tj. w wymiarze dwu godzin tygodniowo w szkołach podstawowych, jednak w szkołach średnich i zawodowych tę liczbę zmniejszono do jednej godziny. Aktualizacją i opracowaniem programów nauczania zajmował się Kościół, państwo zaś – ministerstwo – je akceptowało i wprowadzało w życie. Pierwszy taki program znowelizowany został w listopadzie 1946 roku i nawiązywał do tych z okresu II RP. Nacisk położono jednak na podjęcie starań w kierunku ożywienia nauki religii, np. przez wprowadzenie ciekawych opowieści z życia i działalności świętych³⁶⁹. Obok tych działań planowana była jednocześnie pewna ofensywa ideologiczna w całościowym procesie edukacji, który chciano w pełni upaństwowić oraz położyć nacisk na naukę zagadnień związanych z polityką, ekonomią i społeczeństwem. Po wyborach do Sejmu Ustawodawczego w 1947 roku na nowo podjęte zostały dyskusje dotyczące szkolnego nauczania religii, które strona rządowa chciała ograniczyć, jednak zachowywała w tym względzie oraz w ogólnych stosunkach z Kościołem pozory starań o poprawne relacje. Z kolei strona kościelna apelowała i kierowała do rządu postulaty m.in. przywrócenia nau-

³⁶⁵ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 87; W. Janiga, A. Mezglewski, *Nauczanie religii w szkołach publicznych*, „Roczniki Nauk Prawnych” 2001 tom XI (zestyt 1), s. 131.

³⁶⁶ *Okólnik Ministra Oświaty z 13 września 1945 roku w sprawie nauki szkolnej religii*, Dz.Urz. MO 1945 nr 4 poz. 189, pkt 2.

³⁶⁷ Por. tamże, pkt 3.

³⁶⁸ Por. H. Konopka, *Nauczanie religii w szkołach Polski Ludowej...*, art. cyt., s. 91.

³⁶⁹ Por. tamże, s. 92–93; K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 88–89.

ki religii w wymiarze dwu godzin tygodniowo we wszystkich szkołach oraz likwidacji w szkołach wszystkiego, co mogłoby obrażać religię i naukę o niej. Dyskusje i starcia między państwem a Kościołem w kwestii szkolnego nauczania religii charakteryzowały się różną intensywnością. Wskazać należy jednak, iż mimo działań rządowych zmierzających do usunięcia religii ze szkół, włącznie do roku szkolnego 1947/1948 lekcje religii odbywały się właściwie we wszystkich szkołach jako obowiązkowe, a w planach zajęć, mimo ich ograniczonego zakresu, zapisane były nadal jako pierwsze wśród innych przedmiotów. Podkreślenia w tym miejscu wymaga również fakt, na który wskazuje H. Konopka, iż wspomniane działania władz państwowych były skierowane nie tyle przeciwko samej nauce religii, co raczej wysokiej pozycji Kościoła oraz tzw. klerikalizacji szkoły. Obradująca w tym okresie Komisja Szkolna Episkopatu (powołana w 1945 roku) zdawała sobie sprawę z coraz trudniejszej sytuacji tak nauki religii, jak i przede wszystkim nauczycieli religii. Chcąc uniknąć ataków ze strony państwa na osoby udzielające lekcji religii, proponowała, by nauczyciele ci (zwłaszcza uczący w szkołach średnich) zdawali odpowiednie egzaminy w tym kierunku, co też miało podnieść poziom zarówno owych nauczycieli, jak i samej nauki religii³⁷⁰. Działania te nie uchroniły jednak prefektów, sióstr zakonnych i katechetów świeckich przed usuwaniem ich ze szkół, które rozpoczęto w 1948 roku bez jakiegokolwiek porozumienia chociażby z właściwą kurią w przypadku prefektów. Komuniści rozpoczęli także prześladowania szkół katolickich³⁷¹. Podjęte w odpowiedzi na to liczne protesty ze strony Episkopatu Polski na nic się zdawały i nie były w stanie powstrzymać rozpoczętego właściwie już w 1945 roku procesu laicyzacji i zeświecczenia szkół – procesu, który z roku na rok przybierał na sile. Na przełomie 1948 i 1949 roku dokonano kolejnej zmiany szkolnych programów nauczania, które odpowiadały założeniom filozofii marksistowskiej i ideologii komunistycznej oraz położyły nacisk na ateizację uczniów i ich wychowanie w duchu tzw. socjalistycznej moralności. W odniesieniu do tego nauczanie i wychowanie chrześcijańskie uznano za nienaukowe i nawiązujące do czasów przeszłych, do średniowiecza³⁷². Warto wskazać w tym miejscu, iż pierwsza całkowicie świecka szkoła, tj. bez nauczania religii, powstała już 5 lutego 1945 roku w powiecie jarocińskim. Rząd oraz działające w państwie organizacje robotnicze w swoich

³⁷⁰ Por. H. Konopka, *Nauczanie religii w szkołach Polski Ludowej...*, art. cyt., s. 94–97.

³⁷¹ Por. tamże, s. 98, 101; K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 89, 92; A. Mezglewski, *Usunięcie i przywrócenie nauczania religii...*, art. cyt., s. 99.

³⁷² Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 90–91.

działaniach zmierzały do utworzenia większej liczby tego typu placówek i stworzenia nowej „świeckiej” koncepcji systemu edukacji³⁷³.

Przeciwnikiem takich działań, a jednocześnie obrońcą praw Kościoła i człowieka oraz związanej z tym obecności nauki religii w szkole (w odwołaniu do prawa rodziców do wychowania swoich dzieci) był ówczesny Prymas Polski kardynał Stefan Wyszyński³⁷⁴. Władze komunistyczne cały czas stwarzały pewne pozory, o czym wspomniano już wyżej. Przykładem takiego działania jest m.in. wydany 5 sierpnia 1949 roku *Dekret o ochronie sumienia i wyznania*, w którym podkreślono wolność sumienia i wyznania wszystkich obywateli. Dokument ten nie był w pełni przestrzegany, jednak jego obowiązywanie obok konstytucji marcowej pozwoliło Kościołowi na przytaczanie argumentów za nauczaniem i wychowywaniem dzieci zgodnie z przekonaniami religijnymi ich rodziców, w trwających cały czas dyskusjach na temat obecności i obligatoryjności nauki religii w szkole³⁷⁵. Debatom tym towarzyszyły wprowadzane krok po kroku ograniczenia dotyczące szkolnego nauczania religii, w tym m.in. umieszczanie jej w planie na pierwszej bądź ostatniej godzinie lekcyjnej, aby tym samym ułatwić uczniom unikanie tej lekcji, czy też wprowadzona okólnikiem z 1949 roku możliwość zwalniania się z nauki religii przez uczniów, którzy ukończyli 14 lat. Pojawiły się również zapowiedzi nowych regulaminów dotyczących przeprowadzania egzaminów maturalnych bez religii jako jednego z przedmiotów egzaminacyjnych. Posunięciem tym zdecydowanie sprzeciwiał się Kościół, który w tym okresie wysunął szereg postulatów dotyczących m.in. zapewnienia odpowiedniej liczby godzin nauki religii, ułatwienia a nie utrudniania dzieciom i młodzieży udziału w praktykach religijnych, a także zatrudniania do nauczania religii odpowiednio przygotowanych nauczycieli oraz zwalniania bądź przenoszenia dotychczasowych jedynie za porozumieniem z odpowiednią władzą kościelną. Większość tych postulatów, jak zauważa H. Konopka, nie miała szans na jakąkolwiek realizację, a trwające długie miesiące rozmowy dopiero 14 kwietnia 1950 roku doprowadziły do podpisania przez władze komunistyczne i Episkopat porozumienia³⁷⁶. Kompromis ten poza regulacją ogólnych problemów związanych z relacjami między państwem a Kościołem miał regulować nauczanie religii w szkołach, lecz w praktyce nie dawał żadnych gwarancji, iż kwestia ta zostanie odpowiednio rozwiązana³⁷⁷. Duchowni zobowiązali się do lojalności względem państwa, z kolei rząd w zamian zadekla-

³⁷³ Por. H. Konopka, *Nauczanie religii w szkołach Polski Ludowej...*, art. cyt., s. 100–101.

³⁷⁴ Por. K. Więcek, *Nauczanie religii katolickiej w polskiej szkole publicznej w kontekście prawa rodziców do wychowania religijnego dzieci – aspekty historyczne i wybrane aktualne problemy*, „Studia z Prawa Wyznaniowego” 2013 tom 16, s. 192.

³⁷⁵ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 92.

³⁷⁶ Por. H. Konopka, *Nauczanie religii w szkołach Polski Ludowej...*, art. cyt., s. 99–100, 103–104.

³⁷⁷ Por. tamże, s. 106; R. Czekalski, *Rys historyczny lekcji religii...*, s. 118.

rował m.in. dalsze utrzymanie obecności nauki religii w szkole w dotychczasowym jej wymiarze, a także zgodę na istnienie zakonów i szkół katolickich oraz wolność prasy i stowarzyszeń. Zobowiązał się również nie utrudniać uczniom udziału w praktykach religijnych, a w przypadku tworzenia szkół bez nauki religii umożliwiać rodzicom posłanie swoich dzieci do placówek, w których ta nauka będzie prowadzona. Deklaracje te nie powstrzymały jednak działań zmierzających do jeszcze większego ograniczenia statusu Kościoła oraz rangi nauki religii w szkole – co też pokazały kolejne miesiące i lata³⁷⁸. Już w zarządzeniu określającym organizację nowego roku szkolnego 1950/1951 nauka religii nie została uwzględniona, co w praktyce oznaczało, iż jej organizacją zająć się mieli kierownicy i dyrektorzy szkół oraz proboszczowie. Instrukcja ta zobligowała również kuratoria do szczególnej opieki nad tworzonymi wówczas prywatnymi szkołami nieprowadzącymi nauczania religii (szkołami Towarzystwa Przyjaciół Dzieci³⁷⁹), przez co Kościół dla wierzących i praktykujących uczniów uczęszczających do tych szkół musiał dodatkowo organizować lekcje religii w parafiach. W kolejnym roku szkolnym władze państwowe nie wydały wielu osobom (zwłaszcza księżom) ubiegającym się o zgodę na nauczanie religii odpowiednich zezwoleń, co w praktyce oznaczało zmniejszenie liczby nauczycieli religii, a jednocześnie usuwanie obecności tej nauki w wielu placówkach z uwagi na brak kadry. Zaniechano także nauki religii w części szkół średnich (głównie w liceach pedagogicznych), a później także w szkołach zawodowych. Z kolei w placówkach, w których nauka ta nadal była obecna, przeniesiono ją na ostatnie godziny lekcyjne³⁸⁰.

Wszystkie te regulacje i ustalenia nadal nie rozwiązywały kwestii obecności nauki religii w szkole. Kolejny etap zeświecczania szkół rozpoczął się wraz z uchwaleniem w dniu 22 lipca 1952 roku nowej ustawy zasadniczej – Konstytucji PRL. Jak podkreśla K. Misiaszek, mimo przepisów o poszanowaniu przez państwo wolności wyznania (art. 70), a także równości praw dla wszystkich ludzi (art. 69)³⁸¹, konstytucja ta wprowadzała przede wszystkim rozdział na linii państwo–Kościół: „Kościół jest oddzielony od państwa. Zasady stosunku państwa do Kościoła oraz sytuację prawną i majątkową

³⁷⁸ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 93–94; *Porozumienie zawarte między przedstawicielami Rządu Rzeczypospolitej Polskiej i Episkopatu Polski*, 14.04.1950, https://opoka.org.pl/biblioteka/T/TH/THW/porozumienie_RP_1950.html (dostęp: 30.04.2019 r.), pkt 2, 10.

³⁷⁹ Szerzej na temat szkół Towarzystwa Przyjaciół Dzieci: K. Jaworska, *Działalność Towarzystwa Przyjaciół Dzieci w Legnicy w czasach PRL*, „Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy” 2015 nr 17 (4), s. 8–10.

³⁸⁰ Por. R. Czekalski, *Rys historyczny lekcji religii...*, art. cyt., s. 118; K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 95. Podkreślić należy, iż wskazani tutaj autorzy, przedstawiając kolejne ograniczenia obecności nauki religii w poszczególnych szkołach prezentują różne daty danych represji, w tym m.in. usuwania lekcji religii ze szkół średnich. Rozbieżności te wynikają z trwającego przez kilka kolejnych lat procesu eliminowania nauki religii w szkołach, który nie był rewolucyjny, ale stopniowy.

³⁸¹ *Konstytucja Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z dnia 22 lipca 1952 r.*, Dz.U. 1952, nr 33, poz. 232, art. 69–70; K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 96.

związków wyznaniowych określają ustawy” (art. 70, pkt 2)³⁸². Akt ten w żaden sposób nie odnosił się do nauki religii w szkole, co też w odniesieniu do przytoczonych artykułów o rozdziale państwa od Kościoła oznaczało dla państwa swobodę interpretacji dotyczących regulacji w tym przedmiocie³⁸³. Okres PRL to czas, kiedy Kościół pełnił szereg tzw. funkcji zastępczych, reprezentując tym samym interesy narodu polskiego wobec władzy komunistycznej. Wśród tych funkcji wskazać można m.in. opiekuńczą, charytatywną, społeczno-krytyczną, integracyjną i humanizacyjną (podejmowanie działań łączących ludzi), ale także funkcję związaną z nauczaniem i wychowaniem³⁸⁴.

Kościół wobec coraz trudniejszej sytuacji związanej zarówno z jego statusem, jak i obecnością nauki religii w szkołach, która z roku na rok była coraz bardziej ograniczana, rozpoczął aktywną pracę nad opracowaniem nowej koncepcji, nowego modelu nauki religii w szkołach i wprowadził tzw. katechezy synchronizowane (parafialne). Prowadzone one były w latach 1952–1956 na obszarze parafii, a polegały na nauczaniu religii w tygodniu w ścisłym nawiązaniu do niedzielnych kazań. Uczniów objętych takim nauczaniem podzielono na trzy stopnie, w zależności od tego, do której klasy dany uczeń uczęszczał. W początkowym etapie dzieci przygotowywane były do spowiedzi i Pierwszej Komunii św., w kolejnych etapach nauki młodzież zgłębiała zasady nauki i wiary chrześcijańskiej. Celem tak prowadzonych katechez było umożliwienie uczniom udziału w życiu Kościoła, a także utrwalanie jego życia i świadomości w duchu chrześcijańskim i katolickim³⁸⁵. W omawianym tutaj okresie obostrzenia władz komunistycznych dążące do dalszego ograniczania obecności nauki religii w szkołach spowodowały, iż do roku szkolnego 1955/1956 (zwłaszcza podczas pobytu prymasa Wyszyńskiego w więzieniu) lekcje religii zlikwidowano w prawie wszystkich liceach oraz w blisko 70 proc. szkół podstawowych. Katechezy synchronizowane stały się wówczas czymś powszechnym³⁸⁶. K. Misiaszek wskazuje przy tym, iż jak wyglądały one w rzeczywistości do dziś nie do końca wiadomo, gdyż dokumentacja na ten temat jest mocno ograniczona, a większość dekretów wizytacyjnych nie wskazuje na jakiegokolwiek problemy czy represje ze strony państwa w tym okresie, co też w ocenie duchownego może wprowadzać w błąd³⁸⁷.

³⁸² *Konstytucja Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej...*, dok. cyt., art. 70, pkt 2.

³⁸³ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 96.

³⁸⁴ Por. M. Fabin, *Miejsce i rola Kościoła w kształtowaniu ładu społecznego w Polsce*, „Saeculum Christianum. Pismo historyczno-społeczne” 1997 tom 4 nr 2, <https://czasopisma.uksw.edu.pl/index.php/sc/article/view/8218> (dostęp: 05.12.2022 r.), s. 178–180.

³⁸⁵ Por. R. Czekalski, *Rys historyczny lekcji religii...*, art. cyt., s. 118–119; N. Chowaniec, *Ocena z religii...*, art. cyt., s. 95; K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 96.

³⁸⁶ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 96; R. Czekalski, *Rys historyczny lekcji religii...*, art. cyt., s. 118.

³⁸⁷ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 96.

Zmiany, jakie zachodziły w kraju, przyczyniły się do powołania 4 listopada 1956 roku Komisji Wspólnej Rządu i Episkopatu, której celem było rozwiązanie kwestii spornych między państwem a Kościołem, w tym m.in. obecności nauki religii w szkole, a właściwie jej powrotu do szkół. *Komunikat z 8 grudnia 1956 roku* w sposób wyraźny wskazywał na ten powrót, ale na znacznie zmienionych warunkach. Nauka religii stała się odąd przedmiotem dobrowolnym i nadobowiązkowym. Udział ucznia w tych lekcjach deklarowali rodzice, zaś władze szkolne zgodnie z życzeniem rodziców zobowiązane zostały do organizacji tych lekcji i odpowiednie umieszczenie ich w planie zajęć, a także umożliwienie uczniom udziału w praktykach religijnych. Wśród kwestii wspólnych, za które odpowiadały władze oświatowe oraz kościelne wskazać można: powoływanie nauczycieli religii, zatwierdzanie programów i podręczników, a także pełnienie nadzoru nad właściwą realizacją obowiązujących treści i przeprowadzanie pod tym kątem wizytacji³⁸⁸. W odpowiedzi na tak przedstawiony komunikat, tego samego dnia ówczesny Minister Oświaty wydał także *Zarządzenie o nauczaniu religii w szkole*. Zawierało ono przedstawione w komunikacie postanowienia, a ponadto określało wymiar czasowy lekcji religii (godzina tygodniowo dla klasy pierwszej, dwie godziny dla klas od drugiej do siódmej oraz godzina dla uczniów szkół średnich) oraz nakazywało organizowanie tych lekcji po wszystkich zajęciach obowiązkowych. W zarządzeniu tym znalazły się również przepisy dotyczące nauczycieli religii, którymi mogły być osoby duchowne oraz świeckie, powoływane wspólnie przez władze państwowe i kościelne. Jednak, co istotne, nauczyciel religii nie mógł być jednocześnie nauczycielem innego przedmiotu. Istotną regulacją w tym dokumencie był także przepis zezwalający na naukę religii oraz organizowanie praktyk religijnych w lokalach pozaszkolnych oraz zobowiązanie władz szkolnych do zwolnienia na rekolekcje wielkanocne raz w roku na trzy dni uczniów uczęszczających na religię. Dokument ten niewątpliwie był najważniejszym aktem prawnym, na podstawie którego odbywały się lekcje religii aż do ich całkowitego ponownego usunięcia w 1961 roku. Jednak, jak trafnie zauważa Antoni Dudek, którego myśl w swoich rozważaniach przywołuje K. Misiaszek, wydany 11 grudnia 1956 roku *Okólnik Ministra Oświaty* do tego zarządzenia pokazał prawdziwość zamiarów władz komunistycznych. Na podstawie tego dokumentu zezwolono na prowadzenie szkół, w których nie było nauki religii. Warunkiem był jedynie brak deklaracji większości rodziców, aby ich dzieci uczęszczały na religię oraz ist-

³⁸⁸ Por. tamże, s. 96–97; R. Czekalski, *Rys historyczny lekcji religii...*, art. cyt., s. 119; N. Chowaniec, *Ocena z religii...*, art. cyt., s. 95; A. Mezglewski, *Usunięcie i przywrócenie nauczania religii...*, art. cyt. s. 99–100; *Komunikat Komisji Wspólnej Przedstawicieli Rządu i Episkopatu o zasadach uregulowania wzajemnych stosunków*, w: P. Raina, *Kościół katolicki a państwo w świetle dokumentów 1945–1989*, Wyd. W drodze, Poznań 1994, tom 1 lata 1945–1959, s. 575–576.

nienie możliwości przeniesienia pozostałych dzieci do szkół, w których taka nauka była prowadzona³⁸⁹. „Ten pozornie niewinnie wyglądający okólnik stał się w następnych latach wygodnym narzędziem rugowania nauki religii ze szkół”³⁹⁰. Potwierdzeniem tego jest już 1957 rok, kiedy to nagminnie zaczęto przesuwać lekcje religii na ostatnie godziny lekcyjne, co w wielu przypadkach skutkowało wręcz uniemożliwieniem ich przeprowadzenia. Innym działaniem skierowanym na ograniczanie lekcji religii była propozycja państwa, by dzienniki lekcji religii wydawał oraz rozpowszechniał Kościół. Celem takiego działania było odebranie nauce religii jej szkolnego charakteru. Wśród innych ograniczeń wprowadzonych w tym czasie wskazać należy także na decyzję zakazującą wpisywania ocen z religii na świadectwie maturalnym i świadectwie ukończenia szkoły, a także zakaz zatrudniania księży do nauki religii na zasadzie mianowania (zatrudnienie było możliwe jedynie na podstawie rocznej umowy o pracę). Rok później wydano kolejne bezwzględne decyzje, w tym niezrozumiałe i nieuzasadnione zakazy nauczania religii przez osoby zakonne³⁹¹. Dodatkowo, zgodnie z wydanym 4 sierpnia 1958 roku *Okólnikiem w sprawie przestrzegania zasad świeckości szkoły*, zakazano organizowania przez nauczycieli praktyk religijnych oraz wskazano, że lekcje religii mają odbywać się jedynie po zakończeniu wszystkich zajęć obowiązkowych (ewentualnie przed tymi zajęciami, ale nie wcześniej niż od godz. 8.00), a ponadto zakazano umieszczania w szkole jakichkolwiek dekoracji religijnych (w tym m.in. krzyży) oraz nakazano usunięcie obecnych. Odbywanie się lekcji religii uzależnione było od zastosowania się do powyższych przepisów³⁹². Kolejny rok szkolny, podobnie jak lata wcześniejsze, również nie był łatwy dla obecności nauki religii w szkołach. We wrześniu wysunięte zostały żądania nowych deklaracji od rodziców i prawnych opiekunów w kwestii uczestnictwa ich dzieci w lekcjach religii. Z kolei zakazane wcześniej wpisywanie ocen z religii na świadectwie szkolnym przełożono również na utrudnienia we wpisywaniu ich w arkusze ocen. W 1959 roku zlikwidowano także dni wolne przeznaczone dla uczniów, którzy w ramach nauki religii brali udział w rekolekcjach, nauczycielom zaś wydano zakaz uczestnictwa w tych spotkaniach. Jednocześnie, podobnie jak

³⁸⁹ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 97–98; A. Mezglewski, *Usunięcie i przywrócenie nauczania religii...*, art. cyt. s. 100–101; *Zarządzenie Ministra Oświaty z 8 grudnia 1956 r. w sprawie nauczania religii w szkołach*, Dz.Urz. MO 1956 nr 16 poz. 156; *Okólnik nr 32 z 11 grudnia 1956 r. w sprawie wykonania zarządzenia Ministra Oświaty z 8 grudnia 1956 r. o nauczaniu religii w szkołach*, Dz.Urz. MO 1956 nr 16 poz. 157.

³⁹⁰ A. Dudek, *Państwo i Kościół w Polsce...*, dz. cyt., s. 48.

³⁹¹ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 99–100; R. Czekalski, *Rys historyczny lekcji religii...*, art. cyt., s. 119; *Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 4 sierpnia 1958 r. w sprawie nauczycieli religii*, Dz.Urz. MO 1958 nr 9 poz. 121.

³⁹² Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 100–101; R. Czekalski, *Rys historyczny lekcji religii...*, art. cyt., s. 119; *Okólnik nr 26 z dnia 4 sierpnia 1958 r. w sprawie przestrzegania zasad świeckości szkoły*, Dz.Urz. MO 1958 nr 9 poz. 123.

w latach poprzednich, utrudniano zatrudnianie nauczycieli religii m.in. przez nierozpatrywanie ich podań³⁹³.

Tym działaniom towarzyszyło równoległe wycofywanie nauki religii ze szkół. Jak wskazuje R. Czekalski, w 1959 roku nauka religii nie odbywała się w 15 proc. wszystkich szkół w Polsce, z kolei w 1960 roku takich szkół było już 75 proc.³⁹⁴, a władze komunistyczne na tym nie poprzestawały i podejmowały, wbrew obowiązującym przepisom prawnym, działania zmierzające do całkowitego usunięcia nauczania religii katolickiej ze szkół. Władysław Gomułka, pierwszy sekretarz Komitetu Centralnego Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej (KC PZPR), na jednym ze spotkań przedwyborczych w marcu 1961 roku w sposób wyraźny wskazał na rozdział państwa od Kościoła, który oznacza również świeckość wszystkich szkół o charakterze państwowym. W obliczu tak wysuwanych haseł, 15 lipca 1961 roku została uchwalona nowa *Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania*. Akt ten zakładał całkowitą świeckość szkoły: „Szkoly i inne placówki oświatowo-wychowawcze są instytucjami świeckimi. Całokształt nauczania i wychowania w tych instytucjach ma charakter świecki” (art. 2)³⁹⁵. Ponadto wskazywał on na pełną zależność od państwa działań naukowo-wychowawczych podejmowanych poza szkołą (art. 39 pkt 2)³⁹⁶. Konsekwencją tak przedstawiających się przepisów była najpierw całkowita likwidacja nauki religii w szkołach, a następnie ograniczenia rozpoczętego przez Kościół organizowania sieci punktów katechetycznych na terenie całego kraju³⁹⁷. Episkopat Polski w podejmowanych dyskusjach wyraził swój zdecydowany sprzeciw wobec zakazu nauczania religii w szkołach. Wskazał przy tym na prawo każdego obywatela do wolności sumienia i wyznania, a także na prawo rodziny do religijnego wychowania swoich dzieci, co też gwarantowała zarówno konstytucja, jak i zawarte między państwem a Kościołem porozumienie z 1950 roku. Duchowni zadeklarowali jednocześnie podjęcie wysiłku na rzecz organizacji oraz prowadzenia katechez w parafiach³⁹⁸, tj. w kościołach, kaplicach, zakrystiach, ale również na plebaniach i w innych pomieszczeniach gospodarczych przynależących do parafii, a w niektórych przypadkach także w domach prywatnych. Punkty,

³⁹³ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 102; R. Czekalski, *Rys historyczny lekcji religii...*, art. cyt., s. 119; *Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 27 marca 1957 r. w sprawie zmiany regulaminu klasyfikowania i promowania uczniów*, Dz.Urz. MO 1957 nr 5 poz. 49, § 29; *Okólnik nr 4 z 19 lutego 1959 r. w sprawie rekolekcji*, Dz.Urz. MO 1959 nr 2 poz. 25; *Okólnik nr 10 z 13 kwietnia 1959 r. w sprawie zatrudniania nauczycieli przedmiotów nadobowiązkowych*, Dz.Urz. MO 1959 nr 3 poz. 38; *Okólnik nr 11 z 14 kwietnia 1959 r. w sprawie szkół i klas bez nauczania religii*, Dz.Urz. MO 1959 nr 3 poz. 39.

³⁹⁴ Por. R. Czekalski, *Rys historyczny lekcji religii...*, art. cyt. s. 119.

³⁹⁵ *Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania*, Dz.U. 1961 nr 32 poz. 160, art. 2.

³⁹⁶ Por. tamże, art. 39, pkt 3; K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 102.

³⁹⁷ Por. R. Czekalski, *Rys historyczny lekcji religii...*, art. cyt., s. 119–120; W. Janiga, A. Mezglewski, *Nauczanie religii w szkołach publicznych*, art. cyt., s. 122.

³⁹⁸ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 102–103.

gdzie prowadzona była katecheza, organizowane były właściwie w każdej miejscowości, w której znajdowała się szkoła państwowa³⁹⁹. Wydawało się, że zgodnie z oczekiwaniami Kościoła wysuwany po całkowitym usunięciu lekcji religii ze szkół, państwo przestanie ingerować w rozpoczęte w wyżej wymienionych punktach katechetyczne nauczanie. Jednak, jak pokazały to lata 60. oraz 70., tak nie było, gdyż władze komunistyczne podejmowały dalsze działania restrykcyjne, chcąc tym samym całkowicie kontrolować proces nauczania i wychowywania młodzieży. 19 sierpnia 1961 roku przez Ministra Oświaty wydane zostało w tej sprawie pierwsze zarządzenie. Na jego mocy zezwolono na prowadzenie katechez w parafiach, jednak miały one odbywać się pod nadzorem państwa, co też dokładnie określały regulacje dotyczące rejestracji takich punktów oraz stały nadzór inspektorów oświaty⁴⁰⁰. Zarządzenie to, podobnie jak inne wydawane wówczas przez państwo akty, spotkało się ze zdecydowanym sprzeciwem strony kościelnej. Duchowni wskazali przy tym na nieuzasadnione oraz bezprawne działania rządzących, którzy naruszają obszar prawa kościelnego. Władze państwowe nie odniosły się w żaden sposób do zgłaszanych przez Episkopat uwag i protestów i kilka dni później (12 września 1961 r.) wydały instrukcje w sprawie rejestracji punktów katechetycznych. Rozpoczęto również działania mające na celu wykrywanie, a następnie zamykanie punktów, które nie zostały zarejestrowane. Dwa miesiące później (21 listopada 1961 r.) została wydana kolejna instrukcja, która w odwołaniu do *Zarządzenia Ministra Oświaty z 19 sierpnia 1961 r. w sprawie prowadzenia punktów katechetycznych*, uwzględniła niektóre z postulatów wysuwanych przez Kościół. Wśród nich wskazać można m.in. na zwolnienie księży z obowiązku ubiegania się o zgodę na prowadzenie placówek, w których odbywała się katecheza – takie zezwolenia musieli posiadać jedynie nauczyciele świeccy. Ponadto nauczanie religii w kościele nie musiało być już odtąd rejestrowane. Instrukcja ta utrzymywała obowiązywanie wprowadzonego w 1958 roku zakazu udzielania lekcji religii przez osoby zakonne oraz wprowadziła nowe ograniczenie związane z zakazem nauczania religii w pomieszczeniach klasztornych. Nowym obowiązkiem był także wprowadzony nakaz sporządzania rocznych sprawozdań w punktach, w których odbywała się katechizacja⁴⁰¹. Wskazówek tych nie

³⁹⁹ Por. R. Czekański, *Rys historyczny lekcji religii...*, art. cyt., s. 120.

⁴⁰⁰ Por. tamże; K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 103; *Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 19 sierpnia 1961 r. w sprawie prowadzenia punktów katechetycznych*, Dz.Urz. MO 1961 nr 10 poz. 124.

⁴⁰¹ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 104–105; *Instrukcja z dnia 12 września 1961 r. w sprawie rejestracji punktów katechetycznych*, Dz.Urz. MO 1961 nr 11 poz. 144; *Instrukcja z dnia 21 listopada 1961 r. dotycząca trybu realizacji zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 19 sierpnia 1961 r. w sprawie prowadzenia punktów katechetycznych*, Dz.Urz. MO 1961 nr 13 poz. 177.

przyjął Kościół, którego stanowisko w pełni popierała powstała w 1959 roku Komisja Nauczania Szkolnego – Komisja Katechetyczna Episkopatu Polski⁴⁰².

Wymaga podkreślenia w tym miejscu fakt, co też zauważa K. Misiaszek, iż działania podejmowane przez reżim komunistyczny naruszały szereg regulacji prawnych zarówno krajowych, jak i tych o charakterze międzynarodowym, które respektowane były w państwie polskim. Przede wszystkim władze występowały przeciw art. 70 Konstytucji PRL, który wprowadzał rozdział państwa od Kościoła, oznaczający wzajemną niezależność w kwestiach wewnętrznych obu podmiotów, ale również w kwestiach katechetycznych. Naruszone zostało także podpisane przez państwo i Kościół Porozumienie z 14 kwietnia 1950 roku, które zezwalało Kościołowi na prowadzenie akcji charytatywnych, dobroczynnych oraz co istotne, katechetycznych. Ponadto działania te występowały przeciw przepisom, uchwalonej przez Organizację Narodów Zjednoczonych, Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, podkreślającej, iż każdy człowiek ma prawo do wolności myśli, sumienia i wyznania, a prawo to obejmuje również m.in. nauczanie oraz praktykowanie wiary. Złamaniem obowiązujących przepisów konstytucyjnych (art. 58) oraz zobowiązań wynikających z międzynarodowej konwencji dot. dyskryminacji w zakresie zatrudniania i wykonywania zawodu z 25 czerwca 1958 roku (a w PRL obowiązującej od 8 czerwca 1961 r.) było również uniemożliwienie osobom zakonnym prowadzenia nauki religii, co zostało odebrane jako pewnego rodzaju dyskryminacja⁴⁰³.

W późniejszym okresie, jak już wyżej zostało zasygnalizowane, władze komunistyczne kontynuowały swoją dotychczasową restrykcyjną politykę wobec działających punktów katechetycznych. Żądały one całkowitego podporządkowania się Kościoła wprowadzonym w tym zakresie przepisom prawnym. Kościół te nakazy ignorował i wskazywał na ich niezgodność z obowiązującymi aktami zasadniczymi. W konsekwencji powodowało to liczne spięcia na linii państwo–Kościół oraz nakładanie przez państwo kar na duchownych (w tym m.in. kar więzienia)⁴⁰⁴.

Złagodzenie ograniczeń wobec Kościoła zauważalne jest dopiero w latach 80. Wcześniej jeszcze, pod koniec 1973 roku, rządzący zaprzestali kontroli w punktach katechetycznych. Ponadto w lutym 1974 roku odbyła się wizyta w Polsce Sekretarza Stanu Stolicy Apostolskiej. Nastąpiły po niej rozmowy polsko-watykańskie w Rzymie. Dyskusje

⁴⁰² Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 105.

⁴⁰³ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 106; *Konstytucja Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej...*, dok. cyt., art. 58, 70; *Porozumienie zawarte między przedstawicielami Rządu Rzeczypospolitej Polskiej i Episkopatu Polski, 14.04.1950*, dok. cyt., pkt 13; *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*, dok. cyt., art. 18; *Konwencja (nr 111) dotycząca dyskryminacji w zakresie zatrudnienia i wykonywania zawodu przyjęta w Genewie dnia 25 czerwca 1958 r.*, Dz.U. 1961 nr 42 poz. 218.

⁴⁰⁴ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 106.

te, zgodnie m.in. z oczekiwaniami polskich duchownych, nie rozwiązały jednak kwestii dotyczących prawnego uznania prowadzonej katechizacji za sprawę wewnętrzną Kościoła, na którą państwo nie może mieć jakiegokolwiek wpływu. Kolejna dekada, lata 80., przyniosły nową nadzieję na rozstrzygnięcie sporu między państwem a Kościołem. W 1980 roku powołana została Komisja Wspólna Rządu i Episkopatu oraz powstał Niezależny Samorządny Związek Zawodowy „Solidarność”. Domagano się m.in. rozwiązania kwestii dotyczących wiary chrześcijańskiej oraz roli Kościoła w Polsce. Następująca powoli zmiana nastawienia ze strony komunistów wobec Kościoła oraz prowadzonego przez niego nauczania religii w punktach katechetycznych, spowodowana była m.in. obecnością w Stolicy Apostolskiej Jana Pawła II, polskiego papieża. Władze zaczęły zabiegać o dobre stosunki z Watykanem oraz o koncentrację wszystkich obywateli kraju (tak wierzących, jak i niewierzących) wokół prowadzonej przez siebie polityki oraz programu rozwoju państwa. Działania te nie były jednak do końca szczerze. Władze państwa nadal traktowały Kościół instrumentalnie, a drobne ustępstwa, jakie wprowadzały, służyły przede wszystkim pozyskaniu przychylności duchownych dla prowadzonej przez rząd polityki⁴⁰⁵.

Zagadnienia związane z katechizacją prowadzoną poza szkołą oraz uznaniem jej za sprawę wewnętrzną Kościoła poruszane były na kolejnych spotkaniach i posiedzeniach Komisji Wspólnej w 1981 roku. W tym okresie można zauważyć zdecydowaną postawę Kościoła w wysuwanych przez niego postulatach (dotyczących m.in. umożliwienia swobodnego prowadzenia katechez w czasie wolnym od zajęć obowiązkowych) oraz pewne ustępstwa ze strony państwa, które nie chciało, aby nauka religii powróciła do szkół. Potwierdzeniem załagodzenia sporu odnoszącego się do katechez było wydane 23 października 1981 roku rozporządzenie Ministra Oświaty i Wychowania w sprawie umożliwienia dzieciom i młodzieży szkolnej uczestnictwa w katechezie parafialnej. Władze całkowicie zrezygnowały również z kontroli punktów katechetycznych, które musiały od tej chwili jedynie zarejestrować się (ustępstwa w tej sprawie widoczne były już od 1973 r.). Dokument ten zobligował także kierowników i dyrektorów szkół do przedstawiania planów zajęć szkolnych administratorom poszczególnych parafii i punktów katechetycznych, co podyktowane było chęcią uniknięcia jakiegokolwiek kolizji zajęć. Koniecznie trzeba tu wskazać także to, iż w wyjątkowych przypadkach, gdy np. brakowało odpowiedniego pomieszczenia na naukę katechezy, miejscowy wojewoda na wniosek diecezji mógł zezwolić na prowadzenie jej w budynku szkoły (nie było to jednak stałe zezwolenie, ale zgoda jedynie do czasu znalezienia odpowiedniego miejsca na tego typu zajęcia). W tym czasie na-

⁴⁰⁵ Por. tamże, s. 107–108.

stąpiły również inne ustępstwa ze strony rządzących, którzy wyrazili zgodę m.in. na transmisję radiową niedzielnej Mszy Świętej. W odniesieniu do prowadzonych katechez Minister Oświaty i Wychowania ogłosił kolejne zarządzenia, dotyczące m.in. wynagrodzeń z tytułu prowadzenia punktów katechetycznych. Podobne były one do tych z 1961 r., jednak wobec nowej sytuacji w kraju wzbudzały tym razem mniej kontrowersji. Hierarchowie kościelni, z uwagi na wcześniejsze doświadczenia oraz obawiając się uzależnienia Kościoła i katechetów od państwa, przestrzegali przed podpisywaniem wynikających z tych zarządzeń umów w sprawie zatrudnienia oraz późniejszego pobierania wynagrodzenia. Wśród innych postanowień władz w zakresie dostępu do katechez należy wskazać wydaną w 1981 roku zgodę na naukę religii oraz umożliwienie udziału w praktykach religijnych dla uczniów przebywających w zakładach poprawczych oraz schroniskach dla nieletnich, a także wydane rok później zezwolenie na katechizację w wymiarze dwóch godzin tygodniowo dzieci i młodzieży przebywających w sanatoriach⁴⁰⁶.

Kolejne regulacje w kwestii katechizowania dzieci i młodzieży zostały wprowadzone w wyniku trwających od dłuższego czasu rozmów między państwem a Kościołem dotyczących unormowania ich wzajemnych relacji. Podpisane 17 maja 1989 roku porozumienie, na które w wyniku postępującego upadku systemu komunistycznego zgodziły się władze, wprowadzało i normowało swobodną działalność katechetyczną Kościoła⁴⁰⁷ – „Państwo uznaje prawo Kościoła do nauczania religii oraz religijnego wychowania dzieci i młodzieży, zgodnie z wyborem dokonany przez rodziców lub prawnych opiekunów”⁴⁰⁸. Ustawa dokładnie precyzowała, iż nauczanie religii odbywać się ma w punktach katechetycznych, które organizowane są w kościołach, kaplicach i innych pomieszczeniach kościelnych, a także w budynkach udostępnionych na ten cel przez osoby upoważnione. Wskazane zostało także, iż zajęcia prowadzone w szkołach nie mogą w jakikolwiek sposób kolidować z zajęciami prowadzonymi w punktach katechetycznych⁴⁰⁹. Nauczanie religii

⁴⁰⁶ Por. tamże, s. 108–110; R. Czekalski, *Rys historyczny lekcji religii...*, art. cyt., s. 120; A. Mezglewski, *Usunięcie i przywrócenie nauczania religii...*, art. cyt. s. 103–104; Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 23 października 1981 r. w sprawie umożliwienia dzieciom i młodzieży szkolnej uczestniczenia w katechezie parafialnej, Dz.Urz. MOiW 1981 nr 10 poz. 76; Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 13 grudnia 1980 r. w sprawie wynagradzania osób z tytułu prowadzenia punktów katechetycznych, Dz.Urz. MOiW 1980 nr 11–12 poz. 75; Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 8 grudnia 1981 r. w sprawie wynagradzania osób z tytułu prowadzenia punktów katechetycznych, Dz.Urz. MOiW 1981 nr 13 poz. 92; Zarządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 10 września 1981 r. w sprawie wykonywania praktyk i posług religijnych w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich, Dz.Urz. MS 1981 nr 10 poz. 76; Instrukcja Ministra Zdrowia i Opieki Społecznej z dnia 9 marca 1982 r. w sprawie katechizacji dzieci i młodzieży przebywających w sanatoriach i prewentoriach resortu zdrowia i opieki społecznej, Dz.Urz. MZiOS 1982 nr 5 poz. 25.

⁴⁰⁷ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 110.

⁴⁰⁸ Ustawa z dnia 17 maja 1989 r. o stosunku Państwa do Kościoła katolickiego w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, Dz.U. 1989 nr 29 poz. 154 art. 18. Obecna nazwa ustawy brzmi: *Ustawa z dnia 17 maja 1989 r. o stosunku Państwa do Kościoła Katolickiego w Rzeczypospolitej Polskiej*, Dz. U. z 2019 r. poz. 1347.

⁴⁰⁹ Por. tamże, art. 19.

w takiej formie nie trwało już długo, gdyż jedynie do czasu przemian ustrojowo-systemowych zapoczątkowanych dwa tygodnie później wyborami do sejmu, które odbyły się 4 czerwca 1989 roku. Wybory te przyniosły demokratyczne przemiany również w kwestii szkolnego nauczania religii, o czym szerzej w kolejnym podrozdziale⁴¹⁰.

Przedstawiając historyczny wymiar, a jednocześnie legitymizację nauki religii w szkole publicznej w okresie RP oraz PRL, wskazać należy także na programy, na podstawie których owa nauka, niezależnie od pojawiających się trudności, była prowadzona. W początkowym okresie lekcje odbywały się w nawiązaniu do przedwojennych programów i metod nauczania, które najpierw w 1947, a następnie w 1958 roku, zostały oficjalnie zatwierdzone przez właściwego ministra ds. oświaty. Programy te obowiązywały do 1971 roku, tj. do zatwierdzenia przez KEP tzw. *Ramowych programów katechizacji*, które podzielone zostały na cykle odpowiadające szkole podstawowej oraz średniej. Programy te w swojej treści nawiązywały do ideowych podstaw obecności nauki religii w szkole, tj. w szczególności do ustaleń Soboru Watykańskiego II⁴¹¹. Widoczne to było zwłaszcza na etapie szkoły średniej, w której „nowy program odstępuje od podziału na przedmioty i łączy treści dogmatyczne, biblijne, moralne i historyczne ze sobą [...] przesuwając akcent wiedzy o prawach religijnych i moralnych na osobiste zaangażowanie się młodzieży w wiarę [...]. Tak pojęte nauczanie religii, a raczej wychowanie religijne młodzieży, ma stawiać jej przed oczy nie tylko ideał, ale i rzeczywistość”⁴¹². Nauka religii według tych zasad zgodnie z obowiązującymi programami obowiązywała przez 30 lat, aż do 2001 roku, kiedy w Polsce został zatwierdzony kolejny program.

Reasumując, należy wskazać, iż okres Rzeczypospolitej Polskiej (1945–1952) oraz Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (1952–1989) to czas najliczniejszych zmian w zakresie obecności religii w szkole w całej dotychczasowej historii polskiego szkolnictwa. Nie ma możliwości wskazania w tym czasie jednego modelu nauki religii. Istotne jest również to, iż mimo obowiązujących przepisów dotyczących danego modelu nauki religii – w rzeczywistości, z uwagi na represje władz komunistycznych, model ten wyglądał zupełnie inaczej. Patrząc na ten czas z perspektywy, należy jednoznacznie stwierdzić, iż ideowe podstawy nauczania i wychowania chrześcijańskiego przedstawione w poprzednim podrozdziale nie były respektowane przez ówczesną władzę. Wskazana wyżej spójność widoczna była jedynie w programach nauczania. Jednak w rzeczywistości władze państwowe rów-

⁴¹⁰ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 111.

⁴¹¹ Por. R. Czekalski, *Rys historyczny lekcji religii...*, art. cyt., s. 122.

⁴¹² *Ramowy program katechizacji w zakresie szkoły średniej (I–IV)*, w: *Materiały pomocnicze do nauczania religii. Szkoła średnia*, Wrocław 1991, s. 5, cyt. za: R. Czekalski, *Rys historyczny lekcji religii...*, art. cyt., s. 122.

niez tam stosowały represje m.in. wprowadzając idee socjalistyczne. Obok lekcji religii, a następnie zamiast nich, prowadzone były katechezy parafialne. Do roku 1952 mimo coraz liczniej pojawiających się represji lekcje religii na mocy przepisów konstytucji marcowej nadal pozostawały obowiązkowe. Uchwalona w 1952 roku Konstytucja PRL wprowadziła rozdział państwa od Kościoła. Mimo przepisów o poszanowaniu wolności wyznania przez państwo, w ustawie tej nie podjęto tematu nauki religii. Umożliwiło to władzom państwowym swobodną interpretację przepisów związanych z rozdziałem państwa od Kościoła. Z roku na rok możliwość prowadzenia lekcji religii w szkołach spotykała się z coraz większymi utrudnieniami ze strony państwa – utrudnieniami, którym sprzeciwiał się Kościół. Przyczyniło się to do szukania alternatywnych rozwiązań. Takim rozwiązaniem były tzw. katechezy synchronizowane, prowadzone przez parafie w nawiązaniu do niedzielnych kazań w latach 1952–1956, a następnie katechezy w powstającej sieci punktów katechetycznych. W tym samym czasie władze komunistyczne dokonały likwidacji lekcji religii w większości szkół, a w 1956 roku religię uczyniono przedmiotem nadobowiązkowym, wprowadzając przy tym jednocześnie dalsze ograniczenia. W 1961 roku podjęto decyzję o przekształceniu szkół w całkowicie świeckie instytucje. Uzależniono od państwa wszelkie działania wychowawcze. W konsekwencji nauka religii zniknęła całkowicie ze szkół, a represje dotknęły katechezy prowadzone przy parafiach. Od końca lat 70. przez około dwadzieścia lat, wprowadzone ograniczenia stopniowo były znoszone, aż do kolejnego okresu w historii polskiego szkolnictwa i historii Polski, tj. „pełnego” powrotu nauki religii do szkół.

2.2.4 „Powrót” nauczania religii do szkół – nauczanie religii po 1990 roku

Zapoczątkowane w 1989 roku demokratyczne przemiany w Polsce przełożyły się na różne aspekty życia, w tym również na edukację, a zwłaszcza na powrót i ponowną obecność nauki religii w polskim systemie szkolnictwa. Powrotowi temu towarzyszyły liczne dyskusje i spory, dotyczące m.in. kwestii normatywnych oraz ideologicznych. Uczestniczyły w nich nie tylko państwo i Kościół, jako podmioty bezpośrednio odpowiedzialne za kształt lekcji religii w szkołach, ale również przedstawiciele poszczególnych partii politycznych, organizacji społecznych, naukowych, a także społeczeństwo. Rozpoczęte w 1989 roku debaty dotyczące ponownego wprowadzenia religii do szkół nie zakończyły się w 1990 roku, kiedy to religia wraz z nowym rokiem szkolnym 1990/91, zaczęła być ponownie prowadzona w szkołach. Stało się to dopiero początkiem prowadzonej

do dnia dzisiejszego dyskusji na temat sposobu, w jaki owa nauka została przywrócona, a także na temat jej kształtu wobec stale zmieniających się uwarunkowań m.in. kulturowych, prawno-politycznych oraz społecznych⁴¹³.

Ponowne wprowadzenie religii do szkół, jak zauważa K. Misiaszek, było wynikiem działań, jakie podjęli biskupi w czasie 240 Konferencji Episkopatu Polski. 2 maja 1990 roku wspólnie zadeklarowali, iż „Konferencja Episkopatu Polski, mając na uwadze postulaty społeczeństwa polskiego, wypowiedziała się jednomyślnie za pełnym powrotem nauki religii do szkół oraz za potrzebą zagwarantowania tego w konstytucji i w ustawie o edukacji narodowej. Konferencja postanowiła podjąć rozmowy w tej sprawie na forum Komisji Wspólnej oraz z właściwymi urzędami państwowymi”⁴¹⁴. Licznym postulatom na rzecz powrotu religii do szkół towarzyszyły także krytyczne opinie, które związane były przede wszystkim z brakiem jasno określonych zasad nowej – demokratycznej edukacji, po tym jak „stary” system upadł. W szkołach nadal obecna była ideologia komunistyczna, która zaburzała właściwe rozumienie takich pojęć, jak chociażby świeckość i laickość, co w konsekwencji przyczyniało się do dalszego odrzucania przez część społeczeństwa pluralizmu oraz związanej z tym powszechnej możliwości nauki religii w szkołach publicznych⁴¹⁵. Wobec takiego stanu rzeczy oraz w nawiązaniu do stanowiska KEP z maja 1990 roku, biskupi polscy wystosowali dwa listy pasterskie. Pierwszy, odczytany 16 czerwca, uzasadniał przedstawioną we wspomnianym stanowisku decyzję dotyczącą powrotu religii do szkół. Duchowni uznali to za konieczność w rozpoczynającym się procesie naprawy krzywd, jakie spotkały tak państwo, jak i społeczeństwo polskie w czasach komunistycznego panowania. Upatrywali oni w szkolnej nauce religii jedyną możliwość prawdziwego pogłębienia narodowej i kulturowej tożsamości, w której – jak w nawiązaniu do listu wskazuje K. Misiaszek – niezastąpione znaczenie ma wiara chrześcijańska oraz instytucja Kościoła⁴¹⁶. W drugim z listów, odczytanym 25 sierpnia, biskupi wskazali na wychowawcze wartości oraz znaczenie chrześcijaństwa, w którego centrum znajduje się Chrystus przemieniający serca i wyzwalaający od nienawiści, a przy tym uczący dobroci serca oraz poszanowania godności każdego człowieka. Przedstawiona przez biskupów narracja w sposób jednoznaczny artykułowała opinię polskich duchownych, dotyczącą tego, iż powrót nauki religii jest nie tylko prawem (pochodzącym od Boga) w państwie prawa,

⁴¹³ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 113.

⁴¹⁴ „Pismo Okólne” 23 (1990) nr 19, s. 2, cyt. za: K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 113.

⁴¹⁵ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 113–114.

⁴¹⁶ Por. tamże, s. 114–115; *List pasterski Episkopatu Polski w sprawie powrotu katechizacji do szkoły polskiej*, Kraków, 16 czerwca 1990, nr 3, w: *Listy pasterskie Episkopatu Polski 1945–2000*, część 2, Wyd. Michalineum 2003, s. 1649–1653.

ale również zadaniem dla każdego człowieka – by opowiedział się po stronie tego prawa, a zatem i po stronie obecności religii w szkołach⁴¹⁷. W obu listach niewątpliwie doszukać się można, w nawiązaniu m.in. do ustawy o stosunku państwa do Kościoła katolickiego w PRL, pewnego uzasadnienia dla ponownego wprowadzenia religii do szkół. Uzasadnienie to ma charakter kulturowo-społeczny (w tym zwłaszcza wychowawczy i pedagogiczny) oraz prawny. Szkoła uznana została za naturalne miejsce wychowania religijnego każdego człowieka⁴¹⁸.

Formalne wprowadzenie lekcji religii do szkół dokonało się na mocy wydanej 3 sierpnia 1990 roku, przez ówczesnego Ministra Edukacji Narodowej Henryka Samsonowicza, instrukcji dotyczącej powrotu nauczania religii do szkół w rozpoczynającym się roku szkolnym 1990/91. Podkreślenia wymaga fakt, iż mimo nadal obowiązującej PRL-owskiej ustawy o systemie oświaty z 1961 roku, Minister – podejmując decyzję o ponownym wprowadzeniu religii do systemu szkolnictwa – oparł ją nie na tej ustawie, lecz na wydanej 17 maja 1989 roku ustawie o stosunku państwa do Kościoła katolickiego w RP⁴¹⁹, która w art. 19 ust. 1 stanowiła, iż „nauczanie religii dzieci i młodzieży odbywa się w punktach katechetycznych organizowanych w kościołach, kaplicach, budynkach kościelnych, a także w innych pomieszczeniach udostępnionych na ten cel przez osobę uprawnioną do dysponowania pomieszczeniem”⁴²⁰. Waldemar Janiga oraz Artur Mezglewski, interpretując przepisy niniejszej ustawy, wskazują na to, iż Minister Edukacji Narodowej wydając decyzję o powrocie religii do szkół, poczuł się uprawomocniony do dysponowania poszczególnymi pomieszczeniami w szkołach i w związku z tym udostępnił je na potrzeby nauczania religii. Przesłanka ta nie była jedyna, gdyż główną przyczyną wydania przez Ministra omawianej tu decyzji były rozmowy prowadzone w latach 1989–1990 pomiędzy przedstawicielami rządu a KEP oraz różnymi przedstawicielami kościołów należących do Polskiej Rady Ekumenicznej⁴²¹. Wydana instrukcja, jak podkreśla K. Misiaszek, miała być dokumentem o charakterze przejściowym – niezbędnym do formalnego wprowadzenia nauki religii (katolickiej) do polskiej szkoły. Podkreślone zostało tutaj prawi-

⁴¹⁷ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 115–116; *Słowo biskupów polskich w związku z powrotem katechezy do szkół*, Jasna Góra, 25 sierpnia 1990, w: *Listy pasterskie Episkopatu Polski 1945–2000*, dz. cyt., s. 1654–1657.

⁴¹⁸ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 116.

⁴¹⁹ Por. tamże; W. Janiga, A. Mezglewski, *Nauczanie religii w szkołach publicznych*, art. cyt., s. 132–133; R. Czekalski, *Rys historyczny lekcji religii...*, art. cyt., s. 122; *Instrukcja Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 1990 r. dotycząca powrotu nauczania religii do szkoły w roku szkolnym 1990/91*, w: B. Górowska, G. Rydlewski, *Regulacje prawne stosunków wyznaniowych w Polsce. Zbiór przepisów i dokumentów. (stan na dzień 31 października 1991 r.)*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1992, s. 138–140.

⁴²⁰ *Ustawa z dnia 17 maja 1989 r. o stosunku Państwa do Kościoła Katolickiego w Rzeczypospolitej Polskiej*, dok. cyt., art. 19 ust. 1.

⁴²¹ Por. W. Janiga, A. Mezglewski, *Nauczanie religii w szkołach publicznych*, art. cyt. s. 133; K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 116–117.

dłowe rozumienie szkoły, która przestała być postrzegana jako własność państwa, a stała się dobrem publicznym, dostępnym dla wszystkich obywateli – tak dzieci, jak i rodziców. Nauka religii nie była obligatoryjna, jednak raz wyrażona deklaracja o uczestnictwie w niej stawała się wiążąca, stąd też charakter jej obecności obowiązujący do dnia dzisiejszego można określić tzw. fakultatywnością obligatoryjną. Przepisy owej instrukcji określały również status prawny nauczyciela religii, który nie mógł być wychowawcą klasy. Warto wskazać tutaj również na kwestię oceniania uczniów, która w kolejnych latach stała się jednym z szerzej dyskutowanych tematów. Przepisy instrukcji wskazywały, iż ocena z religii nie wyrokuje o promocji ucznia do kolejnej klasy. W dokumencie tym określone zostały także kwestie podziału kompetencji między państwem (MEN) a Kościołem. Strona kościelna stała się odpowiedzialna za programy oraz podręczniki, z kolei strona rządowa za praktyczny nadzór dydaktyczny nad całością szkolnego nauczania religii. Tak określony podział kompetencyjny obowiązuje do dnia dzisiejszego⁴²². Kolejna instrukcja MEN dotycząca powrotu nauki religii do szkół wydana została 24 sierpnia 1990 roku. Określała szczegółowe zasady współdziałania z Kościołami i innymi związkami wyznaniowymi. Na mocy jej postanowień nauka religii w szkole została wprowadzona tylko w większych skupiskach ludności niekatolickiej (minimum ośmiu uczniów danego wyznania), z kolei w pozostałych miejscach nauka ta prowadzona była nadal przy parafiach (jednak już w porozumieniu z kuratoriami)⁴²³.

Decyzje podjęte przez MEN spotkały się ze sprzeciwem niektórych opcji politycznych, a także części społeczeństwa. Dwukrotnie zostały także zaskarżone przez ówczesnego Rzecznika Praw Obywatelskich (Ewę Łętowską) do Trybunału Konstytucyjnego jako niezgodne z obowiązującym w Polsce systemem prawnym. Zakwestionowana została nie sama obecność nauki religii w szkole, ale sposób jej ponownego wprowadzenia – na podstawie instrukcji MEN, a nie ustawy. W styczniu 1991 roku Trybunał Konstytucyjny oddalił wniesione zaskarżenia, uznając je za bezpodstawne. Wskazał przy tym również na niezharmonizowane przepisy ustawy z 1961 roku z obowiązującymi przepisami konstytucyjnymi oraz prawem międzynarodowym. Trybunał podkreślił, że przedmiotowe instrukcje

⁴²² Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 117–119; *Instrukcja Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 1990 r. dotycząca powrotu nauczania religii do szkoły w roku szkolnym 1990/91*, dok. cyt.; *Stopień z religii*, w: R. Sobański, *Dylematy, tom 1: lata 1995 – 1999*, Wyd. Księgarnia Św. Jacka, Katowice 2006, s. 48–49.

⁴²³ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 119; *Instrukcja Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 1990 r. dotycząca powrotu nauczania religii do szkoły w roku szkolnym 1990/91 określająca zasady współdziałania z kościołami i związkami wyznaniowymi poza Kościołem rzymskokatolickim*, w: B. Górowska, G. Rydlewski, *Regulacje prawne stosunków wyznaniowych w Polsce...*, dz. cyt., s. 142–145.

nie mają charakteru normatywnego, wobec czego nie naruszają konstytucji i są w pełni legalne⁴²⁴.

Mając na uwadze tymczasowość obowiązujących instrukcji⁴²⁵ przystąpiono do intensywniejszych prac nad nową ustawą o systemie edukacji narodowej. Pierwszy jej projekt został wniesiony do sejmu jeszcze przed wydaniem owych instrukcji, 17 maja 1990 roku, jednak w odniesieniu do nauczania religii w szkołach niewiele różnił się on od obowiązujących przepisów z 1961 roku. Dodany został jedynie przepis gwarantujący możliwość nauczania lekcji religii poza szkołą, ale gwarancje te dawała już obowiązująca od roku *Ustawa o stosunku państwa do Kościoła Katolickiego w Rzeczypospolitej Polskiej*. Kolejny projekt został przedstawiony 18 kwietnia 1991 roku i to jego przepisy, po blisko półrocznej debacie i wynikających z niej poprawkach, zostały przyjęte 7 września 1991 jako *Ustawa o systemie oświaty*. Kwestię szkolnego nauczania religii regulował art. 12, w którym zostało uznane prawo rodziców do religijnego wychowania dzieci. W podstawowych szkołach publicznych decydowali o tym rodzice, w szkołach publicznych ponadpodstawowych rodzice bądź uczniowie, z kolei po osiągnięciu przez ucznia pełnoletności – sami uczniowie. Szczegółowe przepisy dotyczące organizacji nauki religii w szkole, w odniesieniu do tych przepisów oraz mając na uwadze porozumienia władz tak z Kościołem katolickim, jak i innymi Kościołami na terenie Polski, miały zostać zawarte w osobnym rozporządzeniu⁴²⁶. Wydane zostało ono przez Ministra Edukacji Narodowej Andrzeja Stelmachowskiego, 14 kwietnia 1992 roku i w dużej części było powtórzeniem przepisów z instrukcji MEN wydanych w 1990 roku. Na mocy rozporządzenia obok lekcji religii przewidziane zostały lekcje etyki, w których uczestnictwo mogli zadeklarować odpowiednio rodzice bądź uczniowie starszych klas. Warto wskazać jest to, iż nauka religii była tu przedmiotem fakultatywnym – z uczestnictwa w lekcji religii bądź etyki mogli być zwolnieni uczniowie, których rodzice zadeklarowali brak zgody na uczestnictwo ich dzieci w tego typu zajęciach bądź też sami uczniowie świadomie złożyli taką rezygnację. Wobec

⁴²⁴ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 119–120; W. Janiga, A. Mezglewski, *Nauczanie religii w szkołach publicznych*, art. cyt. s. 133; W. Łączkowski, *Stanowisko Trybunału Konstytucyjnego w sprawie legalności instrukcji MEN, dotyczących powrotu religii do szkoły w roku szkolnym 1990/91*, w: J. Krukowski (red.), *Nauczanie religii w szkołach w państwie demokratycznym*, dz. cyt., s. 69–83.

⁴²⁵ Por. P. Sobczyk, *Kształtowanie pozycji prawnej religii jako przedmiotu w edukacji publicznej*, w: J. Krukowski, P. Sobczyk, M. Poniatowski (red.), *Religia i etyka w edukacji publicznej*, Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2014, s. 124.

⁴²⁶ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 120–121; *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425, art. 12.

takiej sytuacji na szkole ciążył obowiązek zapewnienia uczniom opieki w tym czasie bądź prowadzenia zajęć wychowawczych⁴²⁷.

W dalszych latach obecności nauki religii w szkołach wprowadzono szereg innych uregulowań. Na mocy m.in. kolejnych rozporządzeń MEN, a także aktów gwarantujących powszechne prawo do szkolnych lekcji religii tj. na mocy *Konstytucji RP z 1997 roku* oraz *Konkordatu między Stolicą Apostolską a Rzeczpospolitą Polską z 1993 roku* (przyjętego w 1998 roku) – obecność nauki religii w szkołach publicznych stała się czymś trwałym i coraz bardziej ugruntowanym. Religia była i do dziś jest jedynym przedmiotem w edukacji publicznej posiadającym tak silnie uprawomocnioną pozycję prawną, a w związku z tym również ideowo-historyczno-kulturową i społeczną.

Szczegółowe omówienie aspektów normatywnych wymienionych tu dokumentów, w odniesieniu do nauki religii oraz jej legitymizacji, zostanie dokonane w kolejnym rozdziale. W tym miejscu, chcąc wskazać na historyczny wymiar uzasadnienia, należy podjąć kwestię zmian, z obecnego punktu widzenia historycznych, jakie owe regulacje ze sobą przyniosły. Wśród ogłoszonych, w odwołaniu do przepisów konstytucyjnych i konkordatowych, rozporządzeń MEN, pierwszym kompleksowo podejmującym temat nauki religii było *Rozporządzenie MEN z dnia 30 czerwca 1999 roku, zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych*. Dokument ten dotyczył przede wszystkim funkcjonowania religii jako przedmiotu w szkolnym systemie oświaty. Podobnie, jak rozporządzenie z 1992 roku, to również zawierało szereg regulacji odnoszących się do rozwiązań formalno-organizacyjnych zarówno w kwestii nauczania religii, jak i etyki. Określiło również, iż stroną odpowiedzialną za opracowywanie oraz zatwierdzanie programów nauczania religii, w tym m.in. podręczników, jest strona kościelna, z kolei MEN jedynie przyjmuje owe programy do wiadomości⁴²⁸. Większość wydawanych rozporządzeń wzmacniała pozycję religii w szkole. Zdarzały się jednak i takie rozwiązania, które próbowały tę rangę choć chwilowo osłabić. Przykładem takiego działania jest chociażby wyłączenie nauki religii w 2012 roku z ramowych planów nauczania (przedmiot ten pozostawał wówczas jedynie w szkolnych planach nauczania). Religia znajdowała się w nich od samego początku, tj. od 2002 roku. W 2017 roku ponownie została uwzględniona w tych planach i od tego momentu jest w nich obecna do dnia dzisiej-

⁴²⁷ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 12; R. Czekalski, *Rys historyczny lekcji religii...*, art. cyt., s. 122–123; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych*, Dz.U. 1992 nr 36 poz. 155.

⁴²⁸ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 129–135; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 czerwca 1999 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych*, Dz.U. 1999 nr 67 poz. 753.

szego⁴²⁹, co też ostatecznie pokazało jej silną pozycję. Innym przykładem podniesienia rangi nauki religii było także włączenie, od 2007 roku, ocen z niej do ogólnej średniej ocen z wszystkich przedmiotów – przepisy te obowiązują do dnia dzisiejszego⁴³⁰. W kontekście wzmocnienia pozycji religii w szkole istotny jest fakt, iż w 2021 roku powrócono do dyskusji nad możliwością przeprowadzania egzaminów maturalnych z religii⁴³¹. W tym miejscu wymaga podkreślenia pewna prawidłowość związana z tym, iż wzmocnienie formalno-prawne nauki religii w szkole nie zawsze idzie w parze ze wzmocnieniem jej pozycji w sferze pragmatycznej. Współcześnie coraz bardziej widoczne jest tutaj działanie odwrotne.

Podejmując rozważania na temat powrotu nauki religii do szkół w 1990 roku nie można pominąć dyskusji i debat, jakie towarzyszyły temu zdarzeniu. Temat ten pojawiał się często w prowadzonych badaniach socjologicznych, ale także w prasie, telewizji oraz podczas organizowanych w tym okresie konferencji.

Przykładem badań, które zostały przeprowadzone zarówno przed, jak i zaraz po powrocie nauki religii do szkoły są badania Centrum Badania Opinii Społecznej (CBOS). Właściwie był to szereg badań, które ukazywały – i z uwagi na fakt, że w czasach współczesnych nadal są przeprowadzane, do dziś ukazują – m.in. procentowe poparcie obecności nauki religii w szkole⁴³². K. Misiaszek oraz Agnieszka Szwajkajzer w swoich rozważaniach wskazują jednak na dużą wartość badań przeprowadzonych przez studentów ówczesnej Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie. Badania te prowadzone były pod kierunkiem prof. Janiny Słomińskiej wśród młodzieży licealnej. W odniesieniu do nauki religii pytania dotyczyły m.in. samego faktu obecności lekcji religii w szkole, motywów uczęszczania bądź nieuczęszczania na te lekcje oraz porównania lekcji religii z parafialną

⁴²⁹ Por. P. Sobczyk, *Kształtowanie pozycji prawnej religii...*, art. cyt. s. 138–139; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2002 w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych*, Dz.U. 2002 nr 15 poz. 142, § 2 ust. 1 pkt 2; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych*, Dz.U. 2012 poz. 204, § 4 ust. 2 pkt 1; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół*, Dz.U. 2017 poz. 703, Załącznik nr 1 do rozporządzenia; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół*, Dz.U. 2019 poz. 639, Załącznik nr 1 do rozporządzenia; *Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 8 marca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół*, Dz.U. 2022 poz. 658, Załącznik nr 1 do rozporządzenia.

⁴³⁰ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 lipca 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych*, Dz.U. 2007 nr 130 poz. 906, § 20 ust. 4a, § 22 ust. 2a; *Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 19 sierpnia 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych*, Dz.U. 2022 poz. 1780, § 18 ust. 2, § 19 ust. 2.

⁴³¹ Por. M. Sewastianowicz, *Wymień prawdy wiary i siedem grzechów głównych – religia może zagościć na maturze*, <https://www.prawo.pl/oswiata/religia-na-maturze-plany-resortu-edukacji-i-nauki,506523.html> (dostęp: 05.11.2022 r.).

⁴³² Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 139. Szerzej na temat wyników badań Centrum Badania Opinii Społecznej dot. obecności nauki religii w szkole: Centrum Badania Opinii Społecznej, *Katalog komunikatów z badań CBOS*, <https://www.cbos.pl/PL/szukaj/szukaj.php> (dostęp: 06.11.2022 r.).

katechezą. Badania wykazały, iż większość ankietowanych uczestniczy w lekcjach religii (83 proc.). Wśród motywów, jakie wskazywali, uzasadniając swój udział w lekcjach przeważały argumenty religijne (68 proc.), tj. wiara oraz chęć jej pogłębienia. Część uczniów swoją obecność uzasadniała jednak obowiązkiem katolika bądź decyzją rodziców w tej kwestii. Jedno z pytań dotyczyło szkoły jako miejsca nauczania religii. Ankietowani nie wskazali jednoznacznie, czy jest to dobre miejsce na tego typu zajęcia, czy też nie. Pojawiały się w tej kwestii zarówno pozytywne, jak i negatywne opinie tych samych uczniów. Warto podkreślić jest jednak, że nie potwierdziła się tutaj stawiana w debatach publicznych teza dotycząca tego, że obecność nauki religii katolickiej w szkole publicznej przyczynia się do przejawów nietolerancji. Uczniowie czegoś takiego (w większości) w ogóle nie dostrzegali. W pytaniach dotyczących porównania szkolnej lekcji religii z parafialną katechezą warto podkreślić nie tyle umiejętność rozróżnienia tych przedmiotów, gdyż uczniowie nie mieli z tym większego problemu, ale raczej argumenty, jakie wysuwali w związku z obecnością treści religijnych w szkole. Uczniowie wskazywali m.in. na to, iż na lekcjach religii w szkole trudniej się skupić niż chociażby w kościele, religia traktowana jest jak zwykły przedmiot (a niekiedy nawet gorzej) i trudno jest nastawić się duchowo na rozumienie treści przekazywanych podczas tych lekcji oraz na spotkanie z Bogiem⁴³³. W tym miejscu można dostrzec to, iż uczniowie mimo zdolności odróżnienia katechezy od szkolnej lekcji religii w argumentach, jakie podają, niejako mylą te dwa przedmioty, gdyż nastawienie duchowe na spotkanie z Bogiem jest celem katechezy, a nie szkolnej lekcji religii. Problem tego rozróżnienia towarzyszył nauce religii już od dawna i do dnia dzisiejszego jest zauważalny. Jak wskazuje Tadeusz Panuś „Gdy zapytamy młodych: «z czym ci się kojarzy katecheza?» odpowiedź jest jedna: «ze szkołą». Gdy zapytamy zaś, z czym ci się kojarzy parafia, raczej nie usłyszymy, że z katechezą. Dla młodzieży parafia przestała być miejscem katechezy»⁴³⁴.

Zdecydowanie obszerniejszy wykaz argumentów za bądź przeciw obecności nauki religii w szkole (po 1990 roku) prezentowany był na łamach prasy czy też w radiu i telewizji. Kompleksowego uporządkowania tych argumentów, jak zauważa K. Misiaszek, dokonał Andrzej Potocki, socjolog religii i wychowania, który wspomniane opinie przedstawił z czterech perspektyw, tj. z punktu widzenia rodziny, Kościoła, szkoły oraz państwa – a więc podmiotów żywo zainteresowanych tematem obecności nauki religii w szkole⁴³⁵.

⁴³³ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 139–142; A. Szwałkajzer, *Młodzież o lekcjach religii w szkole*, „Więź” 1992 nr 10 (408), s. 59–76.

⁴³⁴ T. Panuś, *Potrzeba katechezy parafialnej*, „Ateneum Kapłańskie” 2004 tom 143, zeszyt 2 (573), s. 220.

⁴³⁵ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 143–144.

Wśród argumentów, jakie wysuwane były w kontekście rodziny za powrotem i obecnością nauki religii w szkole wyróżnić można m.in. fakt, iż religia jest częścią naszej kultury i tzw. kodu kulturowego i informacyjnego, uważana jest za wartość humanistyczną – funkcjonalną w stosunku do rozwoju osobowego człowieka. Wskazywano także, iż dzięki obecności religii w szkole istnieje szansa na integrację środowisk odpowiedzialnych za wychowanie i rozwój dzieci i młodzieży, zwłaszcza rodziny, Kościoła, szkoły i państwa. Rodzice w swoich opiniach niejednokrotnie podkreślali również, iż powrót lekcji religii do szkół usprawni im organizację życia codziennego, gdyż nie będą musieli troszczyć się o dowóz dzieci do punktów katechetycznych. Z kolei wśród argumentów przeciwko powrotowi lekcji religii do szkół wskazywano fakt, iż rodzice zobowiązani byli do deklaracji o uczestnictwie ich dzieci w tych lekcjach bądź braku takiej zgody, co wiązało się z jednoznaczną deklaracją światopoglądową i naruszało tezę o prywatnym wymiarze życia religijnego, a ponadto mogło przyczynić się do przejawów nietolerancji wobec dzieci niewierzących czy też innych wyznań. Argument o nietolerancji, jak zostało jednak wskazane wyżej, nie znalazł potwierdzenia w praktyce. Inna sytuacja jest w przypadku argumentu wskazującego na mobilizującą rolę katechezy parafialnej, która integrowała całą rodzinę tak na uczestnictwie, jak i wzajemnej odpowiedzialności za rozwój duchowy człowieka – swoich dzieci. W odniesieniu do szkolnych lekcji religii takiej integracji nie ma, ponieważ rodzina czuje się niejako zwolniona z odpowiedzialności za wychowanie religijne dzieci – a przekonanie o tym, iż to szkoła i Kościół są w pierwszej kolejności instytucjami odpowiedzialnymi za religijny i chrześcijański rozwój uczniów, daje właśnie powszechna obecność nauki religii w szkole. Jak podkreśla to K. Misiaszek w odwołaniu do analiz prowadzonych przez A. Potockiego, jest to jeden z głównych problemów, a jednocześnie argumentów przemawiających przeciw obecności nauki religii w szkole do dnia dzisiejszego⁴³⁶. Uzasadnienie to nie jest jednak do końca słuszne, jeśli popatrzy się chociażby na przedstawione w pierwszym rozdziale rozróżnienie katechezy i szkolnej lekcji religii oraz na cele, jakie każdy z tych przedmiotów ze sobą niesie. Myśl ta zostanie szerzej rozwinięta w ostatnim rozdziale niniejszej rozprawy.

Argumenty wysuwane z perspektywy funkcjonowania Kościoła A. Potocki również podzielił na te za oraz przeciw nauce religii w szkole. Uzasadnieniem przemawiającym za powrotem religii do szkół jest podwyższenie jakości tych lekcji z uwagi na ich systematyczność oraz objęcie kształceniem zdecydowanie większej grupy uczniów. Na zwiększoną

⁴³⁶ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 144; A. Potocki, *Polemiki wokół powrotu religii do państwowego systemu oświaty*, „Ateneum Kapłańskie” 1992 nr 84 (498), zeszyt nr 2, s. 225–226.

jakość lekcji religii wpływa także prowadzenie ich przez wykwalifikowanych w tym kierunku nauczycieli, którzy na bieżąco zajmują się doskonaleniem wiedzy swych podopiecznych. Niewątpliwym plusem powrotu nauki religii do szkół – plusem dla instytucji Kościoła – jest fakt, iż parafie zostały zwolnione z dotychczasowego obowiązku prowadzenia katechez i odtąd mogły skupić się na swojej pierwszoplanowej misji ewangelizacyjnej oraz swobodnie organizować działania w tym zakresie. Z punktu widzenia strony kościelnej, mimo pełnego poparcia dla obecności lekcji religii w szkołach wysuwane były jednak argumenty nie tyle przeciwne, co raczej związane z pewnym ryzykiem, jakie ponowne wprowadzenie religii do szkół mogło przynieść i – jak pokazały to czasy późniejsze – przyniosły. Wśród nich A. Potocki wskazuje przede wszystkim na utratę sakralnego wymiaru nauki religii (a raczej katechezy), która wraz z przywróceniem jej do szkoły stała się jednym ze szkolnych przedmiotów – przedmiotów, który mimo swojego fakultatywnego charakteru odbywa się pod pewnego rodzaju przymusem z uwagi na charakter miejsca (szkoły) oraz złożonych deklaracji. Ponadto, co zostało już zauważone w przypadku argumentów wysuwanych przez rodziców, przeniesienie parafialnej katechezy do szkół (bo tak *de facto* się stało) przyczynia się do dezintegracji rodziny z parafią, która już nie jest podstawowym miejscem wychowania religijnego. Strona kościelna nie była na to w ogóle przygotowana – ani pod względem organizacyjnym, ani kadrowym, gdyż przeniesienie nauki religii z parafii do szkoły wiązało się jednocześnie ze zmienionym charakterem, zmienioną formą organizacyjną i merytoryczną tego przedmiotu⁴³⁷.

Zróznicowaną argumentację A. Potocki przedstawia również z perspektywy funkcjonowania szkoły, gdzie za zdecydowany plus obecności nauki religii uznawany jest fakt wzmocnienia funkcji wychowawczej szkolnych placówek. Niewątpliwą zaletą jest także rola, jaką szkoła zaczęła pełnić, gdyż dzięki lekcjom religii miała szansę przyczynić się do pewnej odnowy moralnej w społeczeństwie wobec kryzysów, jakie przyniosły lata wojny oraz PRL-u. Tym samym szkoła mogła odmienić swój niekiedy negatywny (w odbiorze uczniów) charakter. Dzięki ponownemu wprowadzeniu nauki religii do szkół zaistniała również szansa na pewne załagodzenie konfliktu między nauką a wiarą, który nieraz wywoływał negatywne skutki (zwłaszcza w odniesieniu do religii). Jednak przeciwnicy obecności nauki religii w szkole nie pozostawali obojętni wobec tego konfliktu. Dalej wskazywali na to, iż na lekcjach religii upowszechniana jest problematyka nienaukowa, wobec czego szkoła nie jest odpowiednim miejscem dla tych lekcji. Argument ten, jak zauważa

⁴³⁷ Por. Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 151–158, 162–163; A. Potocki, *Polemiki wokół powrotu religii do państwowego systemu oświaty*, art. cyt., 226–229; J. Poniewierski, „Cienie” katechezy szkolnej, „Katecheta” 2009 nr 9 (364), s. 39–40.

K. Misiaszek i co rozwinięte zostanie w kolejnym podrozdziale w odniesieniu do kulturowego znaczenia nauki religii, jest argumentem czysto ideologicznym, gdyż ogranicza on zakres działania szkoły jedynie do obszaru naukowego, a przecież szkoła jest również instytucją m.in. kulturalną i społeczną. Za minus uznany został także fakt fakultatywnego charakteru nauki religii. Powodował on umieszczenie religii wśród mniej ważnych przedmiotów, co w konsekwencji często przyczyniało się do marginalnego traktowania tych lekcji. Wśród wad przywrócenia szkolnego nauczania religii wskazywane były, co też powiedziane zostało w przypadku perspektywy Kościoła i co też potwierdziło się w kolejnych latach, trudności organizacyjne związane m.in. ze zmianą charakteru nauczania religii oraz obowiązkiem zatrudnienia odpowiednio przygotowanych nauczycieli – katechetów – co obciążało i tak skromny budżet państwa przeznaczony na oświatę⁴³⁸.

Ostatnia grupa argumentów przedstawiona przez A. Potockiego wydaje się najbardziej istotna z punktu widzenia niniejszej rozprawy, gdyż dotyczy funkcjonowania państwa. Warte podkreślenia jest jednak, iż argumentacja ta nie jest odosobniona, ponieważ w pewnym stopniu odnosi się do wszystkich wyżej przedstawionych opinii. Powrót religii do szkół uważany był za pewnego rodzaju zadośćuczynienie wspomnianych już krzywd dziejowych, a także za wyraz uznania przez państwo praw człowieka odnoszących się do wolności religijnej. Pokładano przy tym nadzieję, że obecność lekcji religii w szkołach publicznych zażegna skutki prywatyzacji religii, którą krzewił miniony system polityczny. Przeciwnicy wskazywali jednak, iż wraz z powrotem religii do szkoły zostanie naruszona neutralność światopoglądowa państwa, zostanie złamana konstytucja, a zwłaszcza zawarta w niej zasada rozdziału państwa od Kościoła, co w konsekwencji doprowadzi również do złamania gwarancji wolności sumienia i wyznania. Opinie te, z uwagi na obowiązującą już Ustawę o stosunku Państwa do Kościoła Katolickiego oraz przygotowywaną konstytucję i procedowany konkordat, a także wydawane przy tym rozporządzenia MEN, wydają się już z tego punktu widzenia niezasadne, a kolejne lata tylko to potwierdziły. Inaczej sytuacja przedstawia się w przypadku zarzutów dotyczących niedemokratycznego sposobu przywrócenia nauczania religii do szkół, co odbyło się bez jakichkolwiek konsultacji społecznych. W konsekwencji mogło przyczynić się to do braku legitymizacji społecznej dla tej kwestii. Obawiano się także, iż obecność nauki religii w szkole, a z nią obecność Kościoła w szkole, tym samym w przestrzeni publicznej, może spowodować kontynuację systemu państwa ideologicznego – jedynie z ideologią zmienioną z marksizmu na katoli-

⁴³⁸ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 158–161; A. Potocki, *Polemiki wokół powrotu religii do państwowego systemu oświaty*, art. cyt., 229–231.

cyzm. Niepokój ten, podobnie jak większość innych argumentów o charakterze ideologicznym, nie znalazł potwierdzenia w rzeczywistości⁴³⁹.

Tak przedstawiona argumentacja, przytoczona dzięki syntetycznej analizie dokonanej przez A. Potockiego ukazuje spektrum zarówno nadziei, jak i obaw, jakie ponowny powrót religii do szkół obudził. Część z nich już w odniesieniu do wyżej przedstawionych treści oraz wraz z rozwojem nauczania religii w szkole w kolejnych latach została poniekąd zweryfikowana. Jednak z dużą częścią wysuwanych argumentów, tak za, jak i przeciw obecności nauki religii w szkole, mamy do czynienia do dnia dzisiejszego w toczących się na ten temat dyskusjach i debatach. Dokonanie pełnej ich weryfikacji jest zadaniem niemożliwym. Jednak niniejsze rozważania o ideowo-historyczno-kulturowym, a dalej także prawnym i społecznym uzasadnieniu obecności nauki religii w szkole pozwolą na podjęcie próby oceny tych argumentów w stosunku do zmieniającej się rzeczywistości i co istotne, z perspektywy ponad 30 lat jej obecności. Próba oceny tych argumentów podjęta zostanie w ostatnim rozdziale niniejszej rozprawy.

Nauka religii, wprowadzona ponownie do szkół w 1990 roku w modelu tzw. fakultatywności obligatoryjnej, prowadzona jest do dnia dzisiejszego. Lekcje te nie były i nie są obowiązkowe, ale raz wyrażona deklaracja dotycząca udziału w nich jest wiążąca aż do momentu zmiany oświadczenia. W obowiązującym od ponad 30 lat modelu obecności nauki religii w szkole dokonywano zmian – zarówno wzmacniających, jak i osłabiających pozycję tego przedmiotu na tle innych. Zmiany te nie wpłynęły jednak na sam fakt obecności nauki religii w szkole. Obecnie przedmiot ten ma szereg prawnych zabezpieczeń swojej obecności. Wśród nich są m.in. Konstytucja RP, Konkordat między Stolicą Apostolską a RP oraz ustawy i liczne rozporządzenia wydawane przez ministra nadzorującego obszar edukacji. Podkreślić należy, iż wszystkie te dokumenty oraz działania podejmowane wokół obecności nauki religii w szkole (od strony formalnej) zgodne są z koncepcjami ideowymi prezentowanymi przez urzędujących wówczas papieży, tj. przez Jana Pawła II, Benedykta XVI oraz Franciszka. Jak zostało to podkreślone w rozdziale poprzednim, wskazywali oni na konieczność współpracy podmiotów odpowiedzialnych za nauczanie i wychowanie – w wymiarze koncepcyjnym oraz praktycznym. Przedmiotowa współpraca była widoczna tak przy tworzeniu poszczególnych aktów prawnych, jak i w praktyce ich obowiązywania. Współcześnie owa praktyka, co też zauważali kolejni papieże, poddana

⁴³⁹ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 161–162; A. Potocki, *Polemiki wokół powrotu religii do państwowego systemu oświaty*, art. cyt., s. 231–232, P. Janczarek, *Religia od zakrystii. Jak doszło do tego, że lekcje religii wróciły do polskich szkół?*, <https://ciekawostkihistoryczne.pl/2021/05/17/religia-od-zakrystii-jak-doszlo-do-tego-ze-lekcje-religii-wrocily-do-polskich-szkol/> (dostęp: 06.11.2022 r.).

jest próbie czasu oraz prądom sekularyzacyjnym, które towarzyszą tak państwu, jak i Kościołowi oraz społeczeństwu, o czym szerzej będzie w zakończeniu niniejszej rozprawy.

Wydarzenia z historii państwa polskiego niejednokrotnie pokazały, iż samo państwo nie podoła zapewnieniu pełnej edukacji dzieci i młodzieży. Obowiązujący współcześnie model jest wynikiem długotrwałych zmagania i pracy podmiotów odpowiedzialnych za edukację, tj. rodziców, państwa, Kościoła, szkoły i społeczeństwa. Działania te niewątpliwie uwzględniały doświadczenia, jakie w tym aspekcie państwo polskie posiadało od 966 roku. Przeprowadzona w niniejszym podrozdziale analiza poszczególnych okresów obecności nauki religii w szkole, a przy tym również historii relacji państwo–Kościół oraz historii Polski jest tego potwierdzeniem i pozwala powiedzieć, iż obecność lekcji religii w polskim systemie oświaty jest legitymizowana. Przedmiotowa legitymizacja nie jest czymś danym *ad hoc*, lecz wypracowanym na przestrzeni wielu lat, co też jest niepodważalną podstawą historycznego wymiaru legitymizacji obecności nauki religii w szkole publicznej.

2.3. Kulturowe znaczenie religii i jej nauki w szkole

Nieodłącznym elementem każdej cywilizacji – poza jej historią – jest także religia wraz z kulturą oraz zmiany, jakie zachodzą wokół tych kwestii. „Nie ma kultur bez religii ani religii bez kultury”⁴⁴⁰, „nie było takiej kultury w przeszłości i – jak się zdaje – nie może być takiej kultury w przyszłości, która nie miała religii”⁴⁴¹, stąd też, mówiąc o nauce religii, nie można pominąć jej kulturowego znaczenia. Z nauką religii łączy się sama religia, a więc chcąc odpowiedzieć na pytanie dotyczące kulturowego znaczenia owej nauki, niezbędne jest określenie roli, jaką pełni religia w kulturze oraz kultura w religii. Jak jest znaczenie obu tych sfer? Czy są one ze sobą powiązane? Czy są od siebie zależne? Jak wobec tego można określić kulturowe znaczenie nauki religii w szkole oraz kulturowy wymiar jej legitymizacji?

Kultura, w przeciwieństwie do natury, obejmuje wszystko, co w sposób świadomy i celowy zostało stworzone i ukształtowane przez człowieka. Kultura, jak zauważa Zofia Zdybicka, jest czymś, co pochodzi od człowieka, który w odniesieniu do swoich wizji,

⁴⁴⁰ M. Jeżewski, *Korelacja między kulturą a religią*, „Fides et Ratio” 2015 nr 4(24), <https://www.stowarzyszeniefidesetratio.pl/Presentations0/Fides2015-4.pdf> (dostęp: 03.08.2019 r.), s. 57.

⁴⁴¹ E. Fromm, *Szkice z psychologii religii*, tłum. J. Prokopiuk, Wyd. Książka i Wiedza, Warszawa 1966, s. 134.

idei, wartości kreuje zastaną rzeczywistość, zastany stan rzeczy⁴⁴². Myśl ta nie jest odosobniona, gdyż podobną definicję kultury prezentował także Joseph Ratzinger (Papież Benedykt XVI). Wskazywał jednoznacznie, iż „kultura jest wyrosłą w procesie rozwoju historycznego wspólnotową formą wyrazu wyników poznania i wartości, które kształtują życie określonej wspólnoty”⁴⁴³. Z. Zdybicka w swoich rozważaniach nt. roli religii w kulturze definiuje kulturę jako pewną humanizację, tj. ucłowieczanie natury. Czynnikiem koniecznym do tworzenia kultury jest posiadanie nie tylko pewnego poglądu na świat, na naturę, ale przede wszystkim posiadanie pełnej wizji człowieczeństwa – świadomości celów, jakie człowiek musi osiągnąć, by tak naprawdę stać się świadomym i pełnoprawnym człowiekiem – uczestnikiem życia społecznego, a w tym również życia religijnego oraz kulturowego⁴⁴⁴. Osiągnięcie pełni człowieczeństwa, jak zostało to już wskazane w poprzednim rozdziale i co zauważa m.in. Tadeusz Kotarbiński, możliwe jest przede wszystkim dzięki odpowiedniemu nauczaniu i wychowaniu⁴⁴⁵ – edukacji opartej, w przypadku cywilizacji zachodniej i państwa polskiego, na chrześcijańskiej kulturze, chrześcijańskich wartościach, których nieodłącznym elementem jest religia. Wskazuje na to m.in. również konstytucja *Gaudium et spes* – „jest właściwością osoby ludzkiej, że do prawdziwego i pełnego człowieczeństwa dochodzi ona nie inaczej jak przez kulturę, to znaczy kultywowanie dóbr i wartości”⁴⁴⁶, a z tym m.in. pielęgnowanie religii, obyczajów, kształtowanie prawa oraz tworzenie i rozwijanie instytucji, tak by wszystkie dobra mogły służyć człowiekowi i całej ludzkości⁴⁴⁷.

„Religia to droga, na której zyskujemy odziedziczoną mądrość. Bez niej ludzkość nie byłaby tym, czym jest. Religijne zachowania to część szkieletu kultury, którego nie można się pozbyć bez narażania się na pewną katastrofę”⁴⁴⁸. Chrześcijaństwo, jak wskazuje Artur Stelmasiak, od zarania dziejów korzystało z kultury, ale także ją tworzyło oraz rozwijało. Istotną rolę w relacji religii i kultury odgrywa Kościół. Sięgając do kart historii można wskazać wiele przykładów kryzysów kulturowych, zarówno na wschodzie,

⁴⁴² Por. Z.J. Zdybicka, *Rola religii w kulturze*, w: tejże (red.), *Nauka – światopogląd – religia*, Wyd. Verbinum, Warszawa 1989, s. 95.

⁴⁴³ J. Ratzinger (Papież Benedykt XVI), *Wiara. Prawda. Tolerancja. Chrześcijaństwo a religie świata*, tłum. R. Zajączkowski, Wyd. Jedność-Herder, Kielce 2005, s. 50.

⁴⁴⁴ Por. Z. Zdybicka, *Rola religii w kulturze*, art. cyt., s. 95–96.

⁴⁴⁵ Por. T. Kotarbiński, *Perspektywy myśli pedagogicznej*, „Studia Filozoficzne” 1970 nr 1 (62), s. 5; M. Rembierz, *Edukacja międzykulturowa jako ćwiczenie duchowe: pedagogiczne wymiary kształtowania kultury duchowej i rozumienia wartości ponadkulturowych w kontekście zróżnicowania religijnego i pluralizmu światopoglądowego*, „Edukacja Międzykulturowa” 2018 nr 2, s. 104–105.

⁴⁴⁶ *Gaudium et spes*..., dok. cyt., pkt 53.

⁴⁴⁷ Por. tamże. Szerzej na temat religijnego wymiaru kultury i jej znaczenia dla człowieka w odniesieniu do nauki Soboru Watykańskiego II: A. Skreczko, *Rola Kościoła katolickiego w kształtowaniu kultury pedagogicznej rodziców w Polsce*, Wyd. Trans Humana, Białystok 2011, s. 23–30.

⁴⁴⁸ F. Fernandes-Armest, *Prognozy XXI wieku: Religie*, Wyd. Prószyński i S-ka, Warszawa 1998, s. 18, cyt. za: M. Jeżewski, *Korelacja między kulturą a religią*, art. cyt., s. 57.

jak i zachodzie cywilizacji europejskiej. Kościół jednak nie pozostawał i nie pozostaje wobec owych kryzysów obojętny i tak jak w przypadku załamania się kultury grecko-rzymskiej po najazdach barbarzyńskich, tak i w przypadku kryzysów kultury łacińskiej związanych z postępującą sekularyzacją, nieustannie rozwija swoją naukę opartą na wartościach wynikających z chrześcijaństwa⁴⁴⁹. Każda kultura, rozumiana jako świadomy wytwór ludzkości, związana jest z określonymi wartościami, niezbędnymi dla funkcjonowania oraz rozwijania się człowieka. Wśród tych wartości wskazać można zarówno na te materialne, jak i umysłowo-duchowe, które z punktu widzenia niniejszych rozważań wydają się zdecydowanie istotniejsze. Na czele tych wartości znajduje się, jak już zostało wspomniane, religia, która jest dopełnieniem każdej kultury, a także człowieka. Jak wskazuje Marian Rusecki, „wszelka twórczość kulturowa znajduje ostateczne pogłębienie, spełnienie i pełnię w powiązaniu z religią. Bez religii pozostanie działalnością zamkniętą w ramach możliwości doczesnych i historycznych człowieka”⁴⁵⁰. W praktyce oznacza to, iż religia pogłębia dane wartości, daną kulturę i inspiruje do działania, nieustannie rozwijając perspektywy życia każdego człowieka⁴⁵¹. Religia jest zatem nie tylko pewną istotną częścią kultury, ale również czymś, co kulturę przekracza. Wnosi ona do wizji świata i wizji człowieka elementy ponadnaturalne i pozaludzkie, m.in. przez ukazanie kontekstu istnienia ludzkości, które – jak zauważa Z. Zdybicka – transcenduje tak naturę, jak i wszelkie społeczności oraz dziedziny życia, w tym m.in. kulturę⁴⁵².

Współcześnie pojawiają się liczne zarzuty w stosunku do religii i jej obecności tak w życiu publicznym, jak i w kulturze. Coraz bardziej zauważalna jest przez to tzw. kultura laicka, która eliminuje pozanaukowe źródła wiedzy odnoszące się do religii i opiera się w głównej mierze na nauce. W tym miejscu należałoby się zastanowić, czy taka kultura ma swoją przyszłość? Skąd w ogóle to zjawisko w kulturze związanej z religią od zarania dziejów? Z. Zdybicka w sposób trafny zauważa tutaj, iż za taki stan rzeczy odpowiedzialna jest tak kultura, jak i religia oraz zmiany, jakie następowały w społeczeństwie wraz z kolejnymi epokami, a zwłaszcza z pozytywizmem. Wśród zarzutów dla strony religijnej pojawiają się głównie te dotyczące zbytnej ingerencji religii i Kościoła w inne dziedziny życia, tj. m.in. w naukę i kulturę. Z kolei w przypadku kultury oraz kolejnych epok historycznych zasadniczym powodem, który przyczynił się do rozwoju kultury laickiej i do dnia

⁴⁴⁹ Por. A. Stelmasiak, *Kultura – córka Kościoła*, „Niedziela. Tygodnik katolicki” 2006 nr 29, s. 12; M. Jeżewski, *Korelacja między kulturą a religią*, art. cyt., s. 62.

⁴⁵⁰ M. Rusecki, *Traktat o religii*, Wyd. Verbinum – Wyd. Księży Werbistów, Warszawa 2007, s. 190.

⁴⁵¹ Por. M. Jeżewski, *Korelacja między kulturą a religią*, art. cyt., s. 59.

⁴⁵² Por. Z.J. Zdybicka, *Rola religii w kulturze*, art. cyt., s. 96. Szerzej na temat znaczenia religii w kulturze w odniesieniu do człowieka i jego rozwoju: M.A. Krąpiec, *Religia ogniskową kultury*, w: B. Bejze (red.), *O życie godne człowieka*, Wyd. Sióstr Loretanek, Warszawa 1990, s. 194–226.

dzisiejszego przyczynia, jest fakt pojawienia się wizji nauki jako jedynej, a tym samym bardzo wąskiego, źródła poznania. Należy podkreślić, iż tak rozumianej koncepcji poznania (koncepcji kultury laickiej) nie można oceniać jako właściwej czy też niewłaściwej – jest ona zjawiskiem, które w odniesieniu do poszczególnych zmian historyczno-kulturowo-religijnych zaistniało i samo w sobie, jak podkreśla Z. Zdybicka, nie jest zagrożeniem. Niebezpieczeństwo pojawia się dopiero w momencie pewnego absolutyzowania, tj. w momencie uczynienia z owej koncepcji jedynej źródła poznania, które całkowicie eliminuje inne źródła i formy, w tym te odnoszące się do religii⁴⁵³. Odpowiadając na pytanie, czy taka kultura, czy kultura laicka, ma przyszłość – jednoznacznie można powiedzieć, że nie. Kultura, jak wyżej zostało powiedziane, jest pewną humanizacją życia, humanizacją świata. W związku z tym jej zasadniczym celem jest człowiek i jego rozwój, jego doskonalenie się. Kultura jest czymś, co pochodzi od człowieka, ale jednocześnie czymś, co tego człowieka dalej powinno kształtować. Człowiek jest zatem podmiotem kultury – podmiotem, który ją tworzy, ale który zarazem przez kulturę dalej może się doskonalić, by dojść do pełni człowieczeństwa. Z tak rozumianej kultury wynika konieczność jej osobowego wymiaru. Modelu tego nie może jednak zapewnić nawet najlepsza nauka, gdyż żadna nie posiada możliwości pełnego, a więc transcendentnego, poznania świata i człowieka. Taką możliwość ma jedynie religia (w tym religia chrześcijańska), która jako jedyna ukazuje pozaludzki i pozanaukowy wymiar wszelkiego poznania, w tym zwłaszcza poznania, a także doskonalenia się człowieka – z tego też wynika jej główna rola w kulturze⁴⁵⁴. Ważne, iż w odniesieniu do tego nie można mówić o tym, że kultura jest religijna, gdyż nie jest ona ani religijna, ani antyreligijna. Kultura powinna być wolna i autonomiczna⁴⁵⁵.

Religia jest zatem czymś, co inspiruje i wspomaga różne dziedziny i wymiary życia, w tym m.in. kulturę. Przejawia się to, co też zostało wyżej wskazane, przez pogłębianie źródeł poznania świata i człowieka. Dzięki religii kultura nie jest czymś ściśle określonym. Wartości oraz czynniki poznawcze, których wymiar religijny dostarcza kulturze, po pierwsze, pozwalają na podjęcie transcendentnych rozważań o otaczającej człowieka

⁴⁵³ Por. Z. Zdybicka, *Rola religii w kulturze*, art. cyt., s. 97–99.

⁴⁵⁴ Por. tamże, s. 100–106; H. Słotwińska, *Znaczenie kultury w wychowaniu chrześcijańskim*, „Paedagogia Christiana” 2011 nr 1/27, s. 74, 80.

⁴⁵⁵ Por. *Gaudium et spes...*, dok. cyt., pkt 59; J. Michalik, *Kościół i kultura*, „Niedziela. Tygodnik katolicki” 2011 nr 13, s. 22.

rzeczywistości, a po drugie nieustannie inspirują i rozwijają perspektywę życia ludzkiego⁴⁵⁶.

Relacja religii i kultury, jak już na początku tego podrozdziału zostało powiedziane, ma charakter zwrotny. Tak jak religia odgrywa duże znaczenie w kulturze, tak też kultura w sposób istotny oddziałuje na życie religijne, na religię, również na naukę religii. Religia, która nie byłaby powiązana z historią oraz kulturą, byłaby czymś oderwanym od rzeczywistości, a w konsekwencji mogłaby stać się nawet pewnym złudzeniem. Nie oznacza to jednak, że taka religia nie byłaby religią, gdyż ona sama w sobie jest czymś ponadhistorycznym i ponadkulturowym – jest transcendentna⁴⁵⁷. „Religię i kulturę należy rozróżnić, ale nie rozdzielać. Kultura i religia spotykają się [...] w tym samym podmiocie, którego dotyczą, tj. w człowieku”⁴⁵⁸. Ich celem jest doskonalenie i rozwijanie człowieka, by stał się w pełni świadomym siebie samego oraz otaczającej go rzeczywistości. Związek religii i kultury zauważalny jest od zarania dziejów. Chciałoby się zadać pytanie, co było pierwsze – kultura czy religia? Odpowiedzi tutaj mogą być bardzo różne, w zależności od interpretacji poszczególnych autorów. W niniejszych rozważaniach nie jest jednak ważne udzielenie odpowiedzi na pytanie dotyczące pierwszeństwa danego zjawiska. Istotne jest tutaj ukazanie związku i znaczenia kultury i religii, by w konsekwencji móc wskazać na kulturowe znaczenie nauki religii w szkole.

Adam Skreczko w swojej książce o roli Kościoła w kształtowaniu kultury pedagogicznej wskazuje, iż dzięki nieustannemu rozwojowi kultury jednocześnie rozwija się religia, gdyż ustawicznie jest ona udoskonalana, humanizowana i odradzana. Wyżej przedstawioną rolę religii w kulturze, opartą na jej funkcji inspirującej i wspomagającej, niewątpliwie można odnieść również do roli kultury w religii. Jednak, co istotne, role te nie będą w pełni identyczne. Mimo pewnej ich tożsamości należy je różnie interpretować. Kultura nie tyle inspiruje i poszerza horyzonty myślowe i poznawcze (tak jak robi to religia), co raczej – przez dążenie do doskonalenia się – zachęca do poszukiwań odpowiedzi na nurtujące człowieka pytania. Poszukiwania te nie zatrzymują się jedynie na tym, co dostępne tu i teraz – na nauce i kulturze – ale docierają także do tego, co jest pozanaukowe, pozakulturowe – do tego, co jest transcendentne, a więc do religii. Inaczej sytuacja ma się w przypadku funkcji wspomagającej, gdyż znaczenie religii dla kultury jest tu po-

⁴⁵⁶ Por. Z. Zdybicka, *Rola religii w kulturze*, art. cyt., s. 104–105; P. Moskal, *Pytanie o istotę religii i jej miejsce w kulturze*, „Roczniki Kulturoznawcze” 2010 tom I, s. 91; A. Skreczko, *Rola Kościoła katolickiego w kształtowaniu kultury...*, dz. cyt., s. 56–61.

⁴⁵⁷ Por. M. Jeżewski, *Korelacja między kulturą a religią*, art. cyt., s. 58; A. Skreczko, *Rola Kościoła katolickiego w kształtowaniu kultury ...*, dz. cyt., s. 56; K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 148.

⁴⁵⁸ A. Skreczko, *Rola Kościoła katolickiego w kształtowaniu kultury...*, dz. cyt., s. 56.

dobne do znaczenia, jakie kultura odgrywa dla religii. Wspólnym podmiotem odniesienia i działania, zarówno religii, jak i kultury, jest człowiek oraz jego nieustanny rozwój – a możliwy jest on jedynie przy wzajemnym wspomaganii oraz współdziałaniu kultury i religii⁴⁵⁹.

Konkludując, należy jednoznacznie wskazać na współzależność, jaka zachodzi między religią a kulturą – dziedzinami życia, które wzajemnie się dopełniają, i przez które człowiek może się doskonalić w poznaniu siebie oraz otaczającej rzeczywistości. Zależność tę zauważa także m.in. Z. Zdybicka, która wskazuje, iż człowiek, realizując wartości (których dostarcza mu m.in. religia), tworzy kulturę, która następnie go kształtuje, rozwija i motywuje do poszukiwania wyjaśnień nieograniczonych dostępną wiedzą naukową, do poszukiwania objaśnień transcendentnych⁴⁶⁰. Podkreślenia wymaga fakt, iż ani religii, ani kultury nie można wykorzystywać w sposób taktyczny, a jedynie w sposób mający na celu dobro i rozwój człowieka. Tylko w ten sposób w kulturze mogą zaistnieć wartości wynikające z religii, a religii może zostać nadany sens, który mimo swojego nadprzyrodzonego wymiaru jest powiązany z tym, co rzeczywiste; z tym, co jest na Ziemi⁴⁶¹. Odpowiadając zatem na pytanie dotyczące znaczenia sfery religii i kultury, w odniesieniu do powyższych wyjaśnień jednoznacznie można stwierdzić, iż sfery te są od siebie zależne, a ich definiowanie jest ze sobą ściśle powiązane. Religia, jak wskazuje Piotr Moskal, jest sposobem życia ludzkiego we wszystkich wymiarach, w tym zwłaszcza w wymiarze społeczno-kulturowym – organizuje to życie i je aktywizuje. Jednak, gdy religia nie ma w sobie takiego założenia, w pewnym sensie obumiera, a wraz z nią obumiera również kultura i cywilizacja, które powstały na jej fundamencie i którym religia nadała pewien uniwersalny sens⁴⁶².

W tym miejscu, chcąc określić kulturowy wymiar legitymizacji nauki religii w szkole publicznej, należy wcześniej zastanowić się nad tym, jak wobec wzajemnego znaczenia kultury i religii można określić znaczenie nauki religii? Jakie jest jej kulturowe znaczenie? Odpowiedzią na te pytania niewątpliwie jest funkcja edukacyjna, oparta na nauczaniu i wychowaniu – funkcja, którą pełni tak kultura, jak i religia, a jeszcze bardziej nauka religii. Idąc dalej można powiedzieć, iż w pewnym sensie nauka religii w szkole wynika ze wzajemnej relacji nie tylko państwa i Kościoła, ale także kultury i reli-

⁴⁵⁹ Por. tamże, s. 56–61; Z. Zdybicka, *Rola religii w kulturze*, art. cyt., s. 104–106.

⁴⁶⁰ Por. Z. Zdybicka, *Rola religii w kulturze*, art. cyt., s. 96.

⁴⁶¹ Por. J. Pańkowski, *Miejsce i rola kultury religijnej w państwie oraz jego polityce*, „Rocznik Teologiczny” 2015 zeszyt 1, s. 74.

⁴⁶² Por. P. Moskal, *Pytanie o istotę religii i jej miejsce w kulturze*, art. cyt., s. 92; H. Słotwińska, *Znaczenie kultury w wychowaniu chrześcijańskim*, art. cyt., s. 86.

gii – dziedzin życia, które kształtują człowieka oraz otaczający go świat, a więc i relacje państwo–Kościół.

W poprzednim rozdziale nauka religii została przedstawiona m.in. jako jeden z istotnych elementów całego systemu nauczania i wychowania – systemu edukacji. Tezę tę niewątpliwie potwierdziły również rozważania w niniejszym podrozdziale. Celem i podmiotem nauczania i wychowania, jak już niejednokrotnie wskazywano, jest człowiek oraz jego nieustanne doskonalenie się. Do właściwego i pełnego rozwoju potrzebne jest poznanie pewnych tzw. dziedzin wyjściowych, które od początku związane są z człowiekiem, i które w jego życiu nieustannie odgrywają istotną rolę i pełnią określone funkcje, w tym zwłaszcza funkcje wychowawczo-edukacyjne. Wśród nich należy wskazać przede wszystkim naturę, kulturę, historię oraz religię. Nie da się zrozumieć siebie samego, nie da się zrozumieć człowieka oraz otaczającej go rzeczywistości bez poznania oraz późniejszego ustosunkowania się do tych obszarów. Konieczne jest podkreślenie w tym miejscu, iż owo poznanie nie tylko uczy, wychowuje i rozwija człowieka zgodnie z dostępnymi źródłami, ale przede wszystkim uczy go dalszych poszukiwań, motywuje go do dalszego rozwoju i doskonalenia się. Z tego też wynika tak kulturowe, jak i religijne znaczenie szkolnej edukacji, również nauki religii. Jak wskazuje K. Misiaszek, ma służyć ona m.in. „pogłębianiu narodowej i kulturowej tożsamości, w której swoją niezastąpioną rolę odgrywa chrześcijaństwo i Kościół”⁴⁶³.

Religia pozwala zrozumieć kulturę, a kultura religię. Oba obszary, jak zostało wyżej wskazane, dotyczą człowieka i kształtują jego rozwój. Istotne jest jednak nie tylko poznanie znaczenia tych pojęć, ale przede wszystkim poznanie zależności między nimi, gdyż tylko to otwiera drogę do dalszych poszukiwań i dalszego rozwoju ludzkiego. Zrozumienie tego możliwie jest jedynie dzięki odpowiedniemu nauczaniu i wychowaniu – edukacji, która nie będzie oderwana od natury, kultury, historii, religii itd. Taka edukacja prowadzona jest najpierw w rodzinie, a później w określonych środowiskach, zwłaszcza w szkole i podczas prowadzonej w niej nauki religii. Lekcje te, przez realizację celów oraz zadań, jakie szkolne nauczanie religii zakłada, co też szerzej przedstawione zostało w poprzednim rozdziale, pomagają człowiekowi w poznaniu siebie samego i otaczającej rzeczywistości. Jednak nie jest to jedyna funkcja, jaką nauczanie religii w odniesieniu do kultury pełni. Ważne jest przede wszystkim to, iż lekcje religii dzięki budowaniu i rozwijaniu świadomości i dojrzałości człowieka oraz jego stosunku do otaczającej rzeczywistości i poszczególnych sfer życia składających się na tę rzeczywistość, jednocześnie umożliwiają pełniejszy

⁴⁶³ K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 114.

rozwój nie tylko tego człowieka, ale również jego religijności i kultury, a także kultury samej w sobie⁴⁶⁴. Koniecznie trzeba w tym miejscu podkreślić, iż szkoła nie jest jedynie instytucją naukową, ale – jak mówi K. Misiaszek – również instytucją kulturową, „miejscem poznawania i recepcji wartości kulturowych, pełniących istotną funkcję wychowawczą. Tym samym jest z natury otwarta na wszystkie wartości płynące z kultury, także religijne, gdyż religia jest jednym z najbardziej fundamentalnych czynników tworzących kulturę”⁴⁶⁵.

Wobec tego należy jednoznacznie stwierdzić, iż z tak scharakteryzowanych racji kulturowych oraz nierozzerwalnie związanych z nimi wartości religijnych, bez których odpowiednie wychowanie i nauczanie nie byłoby możliwe⁴⁶⁶, wynika kulturowy wymiar legitymizacji nauki religii w szkole publicznej. Charakteryzuje się on tym, iż nauka religii w szkole rozumiana jest i traktowana jako przedmiot umożliwiający przekazanie i zrozumienie tzw. kodu czy też dziedzictwa kulturowego niezbędnego do pełnego poznania człowieka, otaczającej go rzeczywistości i całego dorobku cywilizacyjnego⁴⁶⁷. Przykładem może być tutaj chociażby sztuka i jej pełniejsze poznanie dzięki nauce religii. Wątki religijne bardzo często ukazywane są na różnych dziełach sztuki (obrazy, rzeźby), znajomość religii, historii z nią związanej oraz zapisów Pisma Świętego daje m.in. pełniejszą możliwość rozumienia tych dzieł – możliwość ich „rozszyfrowania” i właściwego odbioru.

Podsumowując, z przeanalizowanych w niniejszym rozdziale aspektów ideowych, historycznych oraz kulturowych obecności nauki religii w szkole jednoznacznie wynika jej ideowo-historyczno-kulturowa legitymizacja. Uzasadnienie to jest spójne w swoich wymiarach i zawiera elementy charakterystyczne tak dla pojęcia legitymizacji publicznej, jak i samej koncepcji legitymizacji nauki religii w szkole publicznej, zdefiniowanej w rozdziale pierwszym. We wszystkich opisanych tu wymiarach widoczny jest kontekst, podmiot i przedmiot legitymizacji, a także działania podejmowane w obrębie sfery publicznej, zmierzające do uzasadnienia obecności nauki religii w szkole publicznej.

⁴⁶⁴ Por. H. Słotwińska, *Znaczenie kultury w wychowaniu chrześcijańskim*, art. cyt., s. 85; M. Rembierz, *Otwarcie edukacji międzykulturowej na krytyczną recepcję pedagogicznego przesłania religii w kontekście pluralizmu światopoglądowego*, „Społeczeństwo” 2018 nr 3, s. 47

⁴⁶⁵ K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 159.

⁴⁶⁶ Por. H. Słotwińska, *Znaczenie kultury w wychowaniu chrześcijańskim*, art. cyt., s. 82.

⁴⁶⁷ Por. M. Preciszewski, *Nauka religii w szkole rzeczą normalną w Europie*, <https://ekai.pl/nauka-religii-w-szkole-rzecz-normalna-w-europie/> (dostęp: 15.08.2019 r.).

ROZDZIAŁ 3

Legitymizowanie nauki religii w szkole publicznej w III Rzeczypospolitej Polskiej w wymiarze prawnym i instytucjonalnym

Nauka religii w szkole publicznej to nie tylko uzasadniony fakt w odniesieniu do idei, historii czy też kultury, ale również – co istotne z punktu widzenia tego rozdziału oraz całej rozprawy – uzasadniona rzeczywistość prawno-instytucjonalna. Przedstawiony w poprzednim rozdziale przegląd historii nauki religii w Polsce ukazał nie tylko kolejne zmiany ideowo-historyczno-kulturowe wokół szkolnego nauczania religii, ale także zmiany z perspektywy prawnej. Pokazało to m.in., jak na zawitych drogach kształtowania się państwa polskiego, w obszarze wzajemnych relacji państwa i Kościoła oraz nauczania religii w szkole, rodził się i formował porządek prawny.

Celem analiz podejmowanych w tym rozdziale jest przedstawienie nauki religii i jej legitymizacji jako instytucji społecznej, w wymiarze prawno-instytucjonalnym demokratycznego państwa konstytucyjnego, jakim jest obecnie III RP. Dla tak określonego zadania, rozważania należy rozpocząć od ukazania znaczenia, a wcześniej także charakteru, ukształtowanego po 1989 roku modelu relacji państwo–Kościół dla procesu legitymizacji nauki religii w szkole w wymiarze prawnym. Scharakteryzowanie powiązania między współcześnie obowiązującym modelem relacji państwo–Kościół a obecnością nauki religii w szkole (po ponownym jej wprowadzeniu w 1990 roku) umożliwi podjęcie szczegółowej analizy prawnego wymiaru tej kwestii. W odniesieniu do uniwersalnych, europejskich i krajowych aktów prawnych zostanie ukazany m.in. normatywny wymiar obecności nauki religii w szkole. Istotną częścią tego rozdziału będzie również przedstawienie roli, jaką poszczególne instytucje państwa, Kościoła oraz tworzone przez przedstawicieli państwa i Kościoła odegrały w długoletnim procesie kształtowania się prawnej legitymizacji szkolnego nauczania religii oraz jaką odpowiedzialność ponoszą te instytucje współcześnie. Poruszone zostanie przy tym także zagadnienie związane z funkcjonowaniem nauki religii w szkole w odniesieniu do zadań pełnionych przez podmioty za nią odpowiedzialne, tj. przez państwo, Kościół oraz szkołę.

Za pomocą metody prawno-dogmatycznej oraz historyczno-prawnej zostanie tu udzielona odpowiedź na następujące pytania dotyczące prawno-instytucjonalnej perspektywy i formy legitymizowania nauki religii w szkole publicznej w III RP, tj.: jakie

są prawne podstawy nauczania religii w szkole publicznej w Polsce? Czy można w sposób jednoznaczny uznać je za prawny wymiar legitymizacji? Jeśli tak, to czym się on charakteryzuje? Czy jest niepodważalny? Jak można do niego odnieść prawa człowieka czy też prawo do wolności religijnej (wolności sumienia i wyznania)? Czy obecność religii w szkole publicznej nie jest naruszeniem świeckości i neutralności światopoglądowej państwa polskiego? Czy współcześnie pojawiające się i przybierające na sile dążenia do zmian w kwestii nauki religii w szkole publicznej mające na celu ograniczenie roli religii i Kościoła w życiu publicznym nie są naruszeniem prawa do wolności religijnej? Jaka rolę pełni państwo, a jaką Kościół względem nauki religii w szkole? Jaka rolę w procesie legitymizowania nauki religii odegrały i odgrywają instytucje państwowe, instytucje kościelne, a jaką ich „wspólne jednostki”?

Odpowiedzi na tak postawione pytania w konsekwencji umożliwią przedstawienie oraz scharakteryzowanie prawno-instytucjonalnej formy legitymizowania nauki religii w szkole publicznej. Wymiar ten jest kluczową częścią legitymizowanej obecności szkolnego nauczania religii w Polsce.

3.1. Znaczenie modelu relacji państwo–Kościół dla legitymizowania nauki religii w szkole

Funkcjonowanie poszczególnych instytucji związanych zarówno z kościołami, jak i innymi związkami wyznaniowymi w sferze publicznej, jak zauważa T. Kamiński „uwarunkowane jest [...] przede wszystkim odpowiednimi regulacjami, odnoszącymi się do sfery relacji wspólnot wyznaniowych z państwem”⁴⁶⁸. W odniesieniu do nauki religii w szkole oznacza to, iż regulacje prawne normujące status tego przedmiotu – tej instytucji – dotyczą, ale także wynikają z obowiązującego modelu relacji między państwem a Kościołem. Należy także podkreślić, iż prawna wykładnia dotycząca relacji państwo–Kościół, a również miejsca i statusu nauki religii w szkole (zarazem i w sferze publicznej) w państwie demokratycznym jest determinowana wieloma czynnikami, w tym m.in. ideologicznymi, historycznymi, kulturowymi, społecznymi i politycznymi. Tak wymienione czynniki, jak wskazuje B. Milerski, określają rolę religii i nauki o niej odpowiednio w myśli ideologicznej, historii, kulturze oraz w życiu społecznym i politycznym danego państwa⁴⁶⁹. W konsekwencji przyczynia się to do podejmowania określonych rozwiązań normatywno-

⁴⁶⁸ T. Kamiński, *Caritas i polityka...*, dz. cyt., s. 207.

⁴⁶⁹ Por. B. Milerski, *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej...*, dz. cyt., s. 17.

instytucjonalnych w odniesieniu zarówno do samego umiejscowienia nauki religii w sferze publicznej oraz w systemie nauczania i wychowania, jak i określenia jej statusu.

Wychodząc zatem od obowiązujących współcześnie modeli relacji między państwem a Kościołem zakładających rozdział obu tych instytucji, raz jeszcze przywołać należy tzw. model ścisłego rozdziału, model umiarkowanego rozdziału / średniej (skoordynowanej) separacji a także model świecki. Tak sklasyfikowanym modelom relacji państwo–Kościół można przypisać poszczególne formy obecności i funkcjonowania nauki religii.

Najbardziej znanymi typologiami określającymi umiejscowienie nauki religii w systemie oświaty są: klasyfikacja prezentowana przez Flavio Pajera oraz klasyfikacja Jana Charytańskiego. Pierwszy z nich w swoich rozważaniach wyróżnia następujące modele – sposoby umiejscowienia nauki religii w systemie szkolnym: (1) religia jako przedmiot obowiązkowy; (2) religia jako przedmiot fakultatywny oraz (3) model zakładający, iż lekcje religii odbywają się poza szkołą lub mają charakter przedmiotu pozaprogramowego⁴⁷⁰. Podział ten, jak zauważa P. Tomasik, istnieje obok innego obecnego w polskiej literaturze podziału zaprezentowanego przez J. Charytańskiego, który odnosi się nie tylko do regulacji prawnych, ale także do kontekstu ideologicznego, wyznaniowego, historycznego i kulturowego. Nauczanie religii, z uwagi na jego związek ze wspólnotą wyznaniową, dzieli się tutaj na: (1) konfesyjne, (2) akonfesyjne oraz (3) pozaszkolne⁴⁷¹. Obie te typologie, jak zostanie to przedstawione dalej, w pewnym sensie uzupełniają się, dając tym samym wyraz pełniejszej charakterystyce obecności i kształtu nauki religii w poszczególnych państwach, w tym również, co istotne, w państwie polskim.

Umiejscowienie nauki religii w szkole oraz określenie jej charakteru w każdym z wyżej wymienionych modeli relacji państwo–Kościół wywołuje liczne dyskusje zarówno wśród przedstawicieli władz państwowych, jak i Kościoła, a także w społeczeństwie. Należy podkreślić, iż obie zaprezentowane klasyfikacje odnoszą się głównie do europejskich systemów oświaty, gdzie lekcje religii oparte na modelu skoordynowanej separacji odbywają się prawie wszędzie w szkole publicznej. Można dostrzec w tym miejscu także to, iż jedynie ostatnie modele w obu typologiach pokrywają się ze sobą w swoich założeniach, tj. model nauki religii odbywającej się poza szkołą – mającej charakter przedmiotu pozaszkolnego i model nauki religii będącej przedmiotem pozaprogramowym. Oba przypadki odnoszą się do modelu państwa świeckiego, jakim jest chociażby Francja i naśladowająca ją

⁴⁷⁰ Por. F. Pajer, *Nauczanie religii w europejskich systemach oświatowych*, „Przegląd Powszechny” 1992 nr 6 (850), s. 393–395; P. Tomasik, *Nauczanie religii w publicznym liceum ogólnokształcącym...*, dz. cyt., s. 13–14.

⁴⁷¹ Por. P. Tomasik, *Nauczanie religii w publicznym liceum ogólnokształcącym...*, dz. cyt., s. 14; J. Charytański, *Lekcje religii w Europie*, „Ateneum Kapłańskie” 1992 nr 84 (498), zeszyt nr 2, s. 196–198; B. Milerski, *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej...*, dz. cyt., s. 27; K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 39.

Słowenia oraz modelu o ścisłym rozdziale w relacjach państwo–Kościół, jakim są USA. Zakładają one całkowity rozdział państwa od Kościoła oraz sytuują religię w sferze prywatnej każdego obywatela. Co to oznacza dla obecności nauki religii w szkole? Trafnej odpowiedzi na to pytanie udziela m.in. B. Milerski. Wskazuje, że państwo w odwołaniu do obowiązującego prawa, w tym przepisów konstytucyjnych, nie może w żaden sposób ingerować w sferę prywatną obywateli, a zatem i w kwestie religijne, które w tej sferze się znajdują. W związku z tym niemożliwe jest normatywne usankcjonowanie miejsca jakiegokolwiek religii państwie i ogólnie rozumianej sferze publicznej, a zatem i w szkole. Wobec tego lekcje religii odbywają się jedynie na życzenie rodziców, poza szkołą publiczną bądź w wyjątkowych przypadkach na terenie znajdującym się przy szkole, jednak w dniu wolnym od zajęć. Koszt organizacji tych lekcji w żaden sposób nie jest pokrywany przez państwo⁴⁷².

Obszerniejsze rozróżnienie oraz przypisana mu typologia dotyczą wspomnianego modelu umiarkowanego rozdziału, modelu średniej (skoordynowanej) separacji, modelu opartego na autonomii i współpracy państwa i Kościoła, który w odmianie tzw. Kościoła popieranego obecny jest we współczesnym państwie polskim. Jakie znaczenie dla modelu i charakteru obecności nauki religii w szkole oraz dla jej legitymizacji, zwłaszcza w wymiarze prawnym i instytucjonalnym, mają tak prezentujące się relacje państwo–Kościół w Polsce? Odpowiedź na to pytanie wydaje się prosta, jednak nie do końca taka jest. Zanim jednak zostanie udzielona, należy wcześniej krótko scharakteryzować całe zaprezentowane przez F. Pajera oraz J. Charytańskiego klasyfikacje odnoszące się do modelu skoordynowanej separacji, tj. model nauki religii jako przedmiotu obowiązkowego, model nauki religii jako przedmiotu fakultatywnego oraz naukę religii w wymiarze konfesyjnym, a także akonfesyjnym.

Formuła obligatoryjnego, czyli obowiązkowego nauczania religii w swoim założeniu prowadzona jest głównie w wymiarze konfesyjnym. Jednak nie jest to reguła, gdyż w krajach, gdzie nauczanie religijne prowadzone jest przez państwo w formie niekonfesyjnej – nauczanie religii, z zasady, również jest obowiązkowe. Można wyróżnić tutaj dwie odmiany: pierwsza to nauczanie obejmujące elementy kultury i religii chrześcijańskiej – lekcje religii w takiej formie organizowane są w szkole publicznej dla wszystkich uczniów, a ich program tworzony jest przez państwo. Przykładami państw, w których obecny jest

⁴⁷² Por. B. Milerski, *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej...*, dz. cyt., s. 21–27; P. Tomasik, *Nauczanie religii w publicznym liceum ogólnokształcącym...*, dz. cyt., s. 19; J. Krukowski, *Religia w edukacji publicznej w państwach Unii Europejskiej. Panorama systemów*, w: tegoż, P. Sobczyk, M. Poniatowski (red.), *Religia i etyka w edukacji publicznej*, dz. cyt., s. 40–41; H. Suchocka, *Nauczanie religii w szkole w świetle konstytucji i ustawodawstwa wybranych państw europejskich*, w: J. Krukowski (red.), *Nauczanie religii w szkole w państwie demokratycznym*, dz. cyt., s. 98.

tak przedstawiony model, są Dania, Norwegia, Finlandia oraz Wielka Brytania – tutaj jednak nauczanie to często określane jest mianem niekonfesyjnego, z uwagi na fakt, że uwzględnia się w nim naukę o innych głównych religiach reprezentowanych w kraju, a samo nauczanie religii ma na celu przekaz wiedzy o fakcie istnienia różnych religii, bez obowiązku opowiadania się za wartościami którejs z nich. Drugą odmianą obligatoryjnego nauczania religii jest takie, w którym to poszczególne związki wyznaniowe samodzielnie bądź też we współpracy z państwem określają program nauki. Forma ta obecna jest zarówno w państwach o charakterze wyznaniowym (Malta, Grecja, Cypr), jak i w państwach świeckich opartych na zasadzie skoordynowanej separacji między państwem a Kościołem (Niemcy z wyjątkiem szkół bezwyznaniowych, Austria). Obie odmiany obligatoryjnego nauczania religii finansowane są przez państwo. Warto wskazać, iż istnieje w nich możliwość rezygnacji z uczestnictwa w lekcjach wyrażona odpowiednim oświadczeniem. Wyjątkiem od tej reguły jest Grecja, gdzie z obowiązku nauki religii zwolnione mogą być jedynie osoby nieochrzczone⁴⁷³.

Inną formułą zaprezentowaną przez F. Pajera i odnoszącą się do państw UE jest model fakultatywnego, tj. nieobowiązkowego, nauczania religii w szkole. Pobieranie nauki w przedmiotowym modelu uzależnione jest od oświadczenia woli udziału w tych lekcjach złożonego przez rodziców lub samych uczniów (po osiągnięciu odpowiedniego wieku). Fakultatywne nauczanie może być prowadzone – w odwołaniu do typologii J. Charytańskiego zarówno w formie konfesyjnej (wyznaniowej), jak i akonfesyjnej (bezwyznaniowej). Model konfesyjny charakteryzuje się tym, że poszczególne kościoły oraz związki wyznaniowe samodzielnie bądź we współpracy z państwem określają programy nauczania religii, a następnie je realizują. Forma ta, jak zauważa K. Misiaszek, uznaje cele nauczania niekonfesyjnego, które uzupełnia dodatkowo m.in. o przekaz wiary. Wskazać można tutaj różne odmiany: pełną konfesyjność, gdzie nauka religii rozumiana jest często jako katecheza szkolna (Niemcy, Polska), słabą konfesyjność, gdzie uczniom przekazywane są jedynie treści dotyczące danego wyznania (Włochy) oraz konfesyjność implikowaną, gdzie nauczanie religii występuje w postaci edukacji etyczno-religijnej (Portugalia). Innymi przykładami państw, gdzie model konfesyjny jest obecny, są także: Hiszpania oraz kraje Europy Środkowo-Wschodniej: Czechy, Słowacja, Węgry, Litwa, Łotwa. Tak scharakteryzowany podział, jak zauważa K. Misiaszek w odwołaniu

⁴⁷³ Por. J. Krukowski, *Religia w edukacji publicznej w państwach Unii Europejskiej...*, art. cyt., s. 33–37; K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 46; P. Mazurkiewicz, *Kościół i demokracja*, dz. cyt., s. 237–238; F. Pajer, *Nauczanie religii w europejskich systemach oświatowych*, art. cyt., s. 393; J. Charytański, *Lekcje religii w Europie*, art. cyt., s. 196–197.

m.in. do badań F. Pajera, podlega jeszcze dokładniejszemu zróżnicowaniu, które przeprowadzane jest w wyniku konkretnych ustaleń danego regionu czy też szkoły. Wskazuje on przy tym, iż w przypadku modelu fakultatywno-wyznaniowego, obecnego w wielu państwach europejskich, podziału form prowadzonej nauki religii można dokonać także ze względu na jej wymiar praktyczny. Wyróżnić można tutaj: (1) nauczanie religijne jako nauczanie wiary na rzecz jej rozwoju oraz (2) nauczanie na temat religii i etyki jako nauczanie o różnych religiach i systemach etycznych, gdzie za punkt wyjścia uznane jest dane wyznanie, ale nauka ma na celu zachowanie obiektywności i neutralności. Kryterium to jest jednak trudne do jednoznacznego zdefiniowania czy też odniesienia w całości do danego państwa. Podział ten, z uwagi na brak dokładnych uregulowań, często występuje w formie mieszanej. Z kolei w modelu bezwyznaniowym (akonfesyjnym) programy nauczania określane są jedynie przez państwo, które całościowo odpowiada za organizację szkolnego nauczania religii. Model ten obecny jest m.in. w Estonii. Obie formy finansowane są ze środków państwowych⁴⁷⁴.

Należy podkreślić, że tak prezentowane typologie – ich charakterystyka oraz przykłady państw, w których poszczególne modele są obecne – mogą zostać zakwestionowane. I słusznie. W każdej z przedstawionych klasyfikacji istnieje możliwość pewnego odstępstwa, np. przez oświadczenie o rezygnacji z nauki religii w przypadku modelu obligatoryjnego bądź też po zebraniu się odpowiedniej grupy osób wyrażającej wolę nauki religii w formie konfesyjnej w przypadku modelu bezwyznaniowego. Sytuacje te przyczyniają się do pewnych trudności, jakie pojawiały się i do dziś występują wśród badaczy dokonujących klasyfikacji tej materii – gdzie często jedno państwo przypisane jest do różnych form obecności nauki religii⁴⁷⁵. Problem ten, a także przyczyny jego istnienia, z uwagi na zasadniczy cel niniejszej rozprawy nie będą jednak tutaj szerzej omawiane.

Zasada, że religia jako jeden z przedmiotów obecnych w systemie edukacji jest nauczana w szkołach publicznych, jest – jak podkreśla J. Krukowski i co niewątpliwie można zauważyć w odniesieniu do powyższych rozważań – standardem europejskim. W państwie polskim odstępstwo od tej reguły nastąpiło w okresie PRL, jednak wraz z rozpoczętą w 1989 roku transformacją ustrojowo-systemową oraz jednoczesnym kształtowaniem się

⁴⁷⁴ Por. J. Krukowski, *Religia w edukacji publicznej w państwach Unii Europejskiej...*, art. cyt., s. 33, 37–40; F. Pajer, *Nauczanie religii w europejskich systemach oświatowych*, art. cyt., s. 393–394; J. Charytański, *Lekcje religii w Europie*, art. cyt., s. 196–198; K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 39–40, 43–45; P. Mazurkiewicz, *Kościół i demokracja*, dz. cyt., s. 238.

⁴⁷⁵ Por. J. Krukowski, *Religia w edukacji publicznej w państwach Unii Europejskiej...*, art. cyt., s. 34–36, 40; P. Tomasik, *Nauczanie religii w publicznym liceum ogólnokształcącym...*, dz. cyt., s. 17; P. Tomasik, *Nauczanie religii w szkołach publicznych w Europie*, „*Studia Katechetyczne*” 2010 tom 7, czas. cyt., s. 48–54; F. Pajer, *Nauczanie religii w europejskich systemach oświatowych*, art. cyt., s. 393–394; J. Charytański, *Lekcje religii w Europie*, art. cyt., s. 196–198.

na nowo modelu relacji państwo–Kościół, władze III RP podjęły starania w celu przywrócenia obecności nauki religii w szkołach. Wydano w tej sprawie kolejno kilka ustaw, a dalej również rozporządzeń i innych aktów prawnych, o czym szerzej powiedziane zostanie w kolejnym podrozdziale. Miało to na celu zapewnienie całemu systemowi edukacji poszanowania uniwersalnych wartości etycznych i kulturowych zakorzenionych w chrześcijaństwie⁴⁷⁶.

W wyniku transformacji ustrojowo-systemowej, a z nią przejścia od ustroju państwa totalitarnego do demokracji liberalnej⁴⁷⁷ i ukształtowania się modelu skoordynowanej separacji w relacjach państwo–Kościół, nauka religii powróciła do szkół we wrześniu 1990 roku w formie fakultatywno-wyznaniowej⁴⁷⁸. Taki model charakteryzuje ją do dnia dzisiejszego, a więc już ponad 30 lat. W tym miejscu należy zastanowić się, jak poszczególne rozwiązania w kwestii relacji państwo–Kościół (tj. model skoordynowanej separacji, oparty na autonomii i współpracy państwa i Kościoła, model w odmianie „Kościoła popieranego”) oddziałują na obecność i kształt nauki religii w szkole (na model fakultatywno-wyznaniowy) oraz na jej legitymizowanie w wymiarze prawno-instytucjonalnym. Model skoordynowanej separacji, jak zostało to przedstawione w pierwszym rozdziale niniejszej rozprawy, zakłada, iż państwo nie faworyzuje żadnej religii (czy też związku wyznaniowego) i nie identyfikuje się z jedną konkretną, lecz każdej zapewnia autonomię i niezależność, państwo respektuje pluralizm wyznaniowy i światopoglądowy społeczeństwa. Konieczna podkreślenia jest jednak obecna w państwie polskim forma „Kościoła popieranego”. Oznacza ona, iż mimo zapewnienia każdej z religii pewnej autonomii i niezależności, za Kościół popierany uznany jest Kościół rzymskokatolicki, który w Polsce ugruntowany jest historycznie, a ponadto uznany jest za Kościół w pewnym sensie preferowany przez państwo i obywateli. Religia nie jest tutaj ograniczona do sfery prywatnej, a zatem nie jest pozbawiona możliwego publicznego charakteru. Wszystkie te założenia znajdują swoje odzwierciedlenie w obecnej w Polsce, fakultatywnej formie nauczania religii w szkołach publicznych, której celem jest zagwarantowanie wolności religijnej w maksymalnym stopniu, przy jednoczesnej „preferencji” oznaczającej tutaj powszechność nauki religii katolickiej. Odmiana ta charakteryzuje się tym, że pobieranie nauki religii przez uczniów w szkole publicznej nie jest zabronione – władze państwowe są zobowiązane

⁴⁷⁶ Por. J. Krukowski, *Religia w edukacji publicznej w państwach Unii Europejskiej...*, art. cyt., s. 41.

⁴⁷⁷ Por. tamże; K. Warchałowski, *Nauczanie religii i szkolnictwo katolickie w konkordatach współczesnych*, Wyd. Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1998, s. 112–113.

⁴⁷⁸ Por. J. Krukowski, *Religia w edukacji publicznej w państwach Unii Europejskiej...*, art. cyt., s. 42; K. Warchałowski, *Nauczanie religii i szkolnictwo katolickie...*, dz. cyt., s. 113; B. Milerski, *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej...*, dz. cyt., s. 90.

do zorganizowania szkolnego nauczania religii dla uczniów, którzy zgłoszą wolę uczestnictwa w takich lekcjach. Kwestia ta zależna jest od oświadczenia woli złożonego przez rodziców bądź uczniów (po osiągnięciu określonego prawem wieku)⁴⁷⁹. W celu pełnego poszanowania obowiązującej w Polsce idei pluralizmu religijnego oraz światopoglądu współczesnego społeczeństwa władze szkolne, jak podkreśla J. Krukowski, zobowiązane są zorganizować etykę jako alternatywną formę zajęć względem religii⁴⁸⁰. Świeckość państwa, w modelu skoordynowanej separacji, rozumiana jest jako neutralność światopoglądowa, jednak nie jest to neutralność od wartości, w tym również wartości religijnych. Zasada ta znajduje także swoje przełożenie na model nauki religii obecny w Polsce, tj. jej formę wyznaniową. Program nauki religii w szkole, w nawiązaniu do tych zasad, obejmuje m.in. nauczanie prawd wiary i zasad moralności⁴⁸¹. Kolejną właściwością, jaką można zauważyć w przełożeniu modelu skoordynowanej separacji na fakultatywno-wyznaniowy model obecności nauki religii w szkole jest idea autonomii i niezależności państwa i Kościoła oraz współdziałanie tych podmiotów na rzecz dobra wspólnego. Oznacza to, iż są one od siebie całkowicie niezależne i wolne oraz nie sprawują nad sobą kontroli, uznając tym samym swoje prawo do samostanowienia i decydowania o sobie. Jedynie w sprawach wspólnych, których celem jest działanie na rzecz dobra wspólnego i które dotyczą obu tych podmiotów – państwo i Kościół (oraz inne Kościoły i związki wyznaniowe) współpracują ze sobą. Kwestie te regulowane są na podstawie dwustronnych porozumień przyjmowanych w danej materii. Przykładem takiej sprawy wspólnej jest m.in. obecność nauki religii w systemie edukacji, która regulowana jest szeregiem porozumień zawartych między państwem a Kościołem (oraz innymi kościołami i związkami wyznaniowymi). Porozumienia te dotyczą zarówno formy, w jakiej obecna i prowadzona jest nauka religii, jak i podziału kompetencji w tej materii między państwem (i szkołą) a Kościołem⁴⁸². Z uwagi na obowiązującą w III RP formę „Kościoła popieranego”, wskazać należy również na praktyczny wymiar tego modelu. W Polsce Kościół katolicki jako „Kościół popierany” wymieniony jest z nazwy m.in. w konstytucji. Wskazuje się przy tym na jego tradycje oraz narodowy charakter. To symboliczne uznanie państwa dla wiodącego społecznie Kościoła swoje przełożenie znajduje nie tylko w „popieranej wyznaniowo” nauce religii katolickiej, która dzięki temu jest bardziej powszechna, ale również, co istotne z punktu

⁴⁷⁹ Por. K. Warchałowski, *Nauczanie religii i szkolnictwo katolickie...*, dz. cyt., s. 91; B. Milerski, *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej...*, dz. cyt., s. 87–88; J. Krukowski, *Religia w edukacji publicznej w państwach Unii Europejskiej...*, art. cyt., s. 42.

⁴⁸⁰ Por. J. Krukowski, *Religia w edukacji publicznej w państwach Unii Europejskiej...*, art. cyt., s. 42.

⁴⁸¹ Por. tamże.

⁴⁸² Por. B. Milerski, *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej...*, dz. cyt., s. 90.

widzenia dalszych rozważań, w stopniu jej legitymizowania, zwłaszcza w wymiarze prawno-instytucjonalnym. Wspomniany przepis konstytucyjny, mimo pełnego poszanowania dla innych kościołów oraz związków wyznaniowych, nadaje w pewnym sensie „umowną” powszechność i poparcie dla Kościoła rzymskokatolickiego, a więc i nauki religii katolickiej. Kwestia ta dodatkowo wzmocniona jest przyjętą jeszcze w 1989 r. Ustawą o stosunku państwa do Kościoła Katolickiego w Rzeczypospolitej Polskiej oraz przyjętym po ogłoszeniu Konstytucji III RP konkordacie między Stolicą Apostolską i Rzeczpospolitą Polską. Oczywiście jest, że inne kościoły oraz związki wyznaniowe na terenie III RP również mają możliwość i prawo do szkolnego nauczania religii. Kwestie te, jak zostało to powiedziane wyżej i na co wskazują wymienione, w odniesieniu do formy „Kościoła popieranego” dokumenty, regulowane są na mocy osobnych porozumień między państwem polskim a danym Kościołem czy też związkiem wyznaniowym. Mając na uwadze temat niniejszej rozprawy, problematyka ta nie będzie szerzej rozwijana, gdyż z uwagi na wielowątkowość jest to zagadnienie na osobną analizę.

Podsumowując, a jednocześnie odpowiadając na pytanie o znaczenie modelu relacji państwo–Kościół dla charakteru obecności nauki religii w szkole oraz dla jej legitymizowania, zwłaszcza w wymiarze prawnym i instytucjonalnym, należy jednoznacznie wskazać, iż owo znaczenie jest bardzo duże – rzecz można również, że jest to zależność stuprocentowa. Każdy z przedstawionych modeli relacji między państwem a Kościołem opartych na zasadzie rozdziału swoje ugruntowanie znajduje zarówno w historii, jak i w kulturze oraz społeczeństwie, a także – co istotne – w konkretnych i fundamentalnych aktach prawnych, jakimi są m.in. konstytucja oraz konkordat. Zatem prawnie oraz instytucjonalnie legitymizowany model relacji państwo–Kościół swoje pełne przełożenie ma na prawne i instytucjonalne legitymizowanie obecności nauki religii w sferze publicznej – w szkole publicznej. W tym miejscu można jednoznacznie stwierdzić, iż model stosunków między państwem a Kościołem determinuje praktyczne rozwiązania odnoszące się do obecności i formy udziału tych podmiotów w funkcjonowaniu, a także legitymizowaniu samej obecności nauki religii w danym systemie państwowym, w danym modelu edukacji religijnej. Zależność ta zauważalna jest na przykładzie nie tylko państw, w których obecny jest model skoordynowanej separacji, ale również w państwach o ścisłym rozdziale. Ponadto owa korelacja dotyczy nie tylko fundamentalnych aktów prawnych, tj. konstytucji i konkordatu, ale również innych ustaw i rozporządzeń oraz stanowisk wydawanych w tym przedmiocie przed tymi aktami, jak i w odwołaniu do nich.

3.2. Prawne gwarancje obecności nauki religii w edukacji publicznej – kształtowanie statusu prawnego tego przedmiotu

Proces kształtowania obowiązującej współcześnie pozycji prawnej religii jako jednego z przedmiotów w edukacji publicznej, a jednocześnie „instytucji” w sferze publicznej, rozpoczął się wraz z uchwaleniem przez Sejm PRL Ustawy z dnia 17 maja 1989 roku o stosunku Państwa do Kościoła Katolickiego w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej⁴⁸³. Akt ten otworzył drogę do przyjmowania kolejnych rozwiązań normatywnych w państwie polskim, a także do poszanowania deklaracji uniwersalnych i ratyfikacji dokumentów międzynarodowych odnoszących się m.in. do kwestii praw człowieka, w tym prawa do wolności religijnej, a z nim również obecności nauki religii w szkole.

Szkolne nauczanie religii jako sprawa wspólna (*res mixta*) wzajemnych relacji państwa i Kościoła (oraz innych kościołów i związków wyznaniowych) objęte jest państwowymi, kościelnymi, a także państwowo-kościelnymi uwarunkowaniami prawnymi. Jego obecność w szkole publicznej, jak zauważa R. Chałupniak, wiąże się z urzeczywistnianiem podstawowych, demokratycznych praw i wolności⁴⁸⁴. Zapisane są one zarówno w prawie krajowym, zwłaszcza w akcie zasadniczym, jakim jest konstytucja, jak i w prawie międzynarodowym, które dany kraj ratyfikował. W celu scharakteryzowania tego, jak kształtował się obecny status prawny nauki religii w Polsce, w niniejszym podrozdziale zostanie przeprowadzona analiza międzynarodowych (uniwersalnych), europejskich oraz krajowych aktów prawnych, gwarancji dotyczących tej kwestii.

Problematyka związana z obecnością nauczania religii w szkole publicznej w świetle obowiązującego prawa została przedstawiona w polskiej literaturze już dość obszernie, co też podkreślone zostało we wstępie do niniejszej rozprawy, a szerzej opisane w pierwszym rozdziale. Należy jednak zauważyć, iż dotychczas wydane publikacje nie udzielają bezpośrednio odpowiedzi na pytanie o to, na ile – w odwołaniu do poszczególnych rozwiązań prawnych – obecność nauki religii w III RP jest legitymizowana, silna oraz stabilna. W niniejszym podrozdziale zostanie podjęta próba odpowiedzi na to pytanie, w odwołaniu do poszczególnych aktów prawnych oraz dostępnych ich interpretacji i analiz.

⁴⁸³ Por. P. Sobczyk, *Kształtowanie pozycji prawnej religii...*, art. cyt., s. 121.

⁴⁸⁴ Por. R. Chałupniak, *Między katechezą a religioznawstwem...*, dz. cyt., s. 83.

3.2.1. Uniwersalne gwarancje

W państwach o modelu skoordynowanej separacji w relacjach państwo–Kościół, szkolne lekcje religii opierają się na wzajemnych ustaleniach między państwem i Kościołem. Potwierdzeniem tego jest przykład państwa polskiego na przestrzeni lat, a zwłaszcza po 1989 roku. Podkreślić należy, iż przedmiotowe ustalenia wynikają z faktu podstawowych praw, jakie przysługują człowiekowi, tu – rodzicom i ich dzieciom⁴⁸⁵. W wyniku transformacji systemowo-ustrojowej III RP, stając się państwem demokratycznym, potwierdziła poszanowanie dokumentów o zasięgu uniwersalnym, które w swojej treści wskazują na istotność tych praw. Wśród nich są *Karta Narodów Zjednoczonych*, *Powszechna deklaracja praw człowieka*, *Deklaracja praw dziecka*, *Konwencja w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty*, *Międzynarodowy pakt praw gospodarczych, socjalnych i kulturalnych*, *Międzynarodowy pakt praw obywatelskich i politycznych* oraz *Deklaracja w sprawie eliminacji wszelkich form nietolerancji i dyskryminacji opartych na religii lub przekonaniach*⁴⁸⁶.

Pierwszym z wymienionych dokumentów jest *Karta Narodów Zjednoczonych* podpisana 26 czerwca 1945 roku w San Francisco. Akt ten, jak zauważają podejmujący się jego analiz autorzy P. Mąkosa oraz M. Pisarek, wskazuje cele istnienia oraz zadania, które przyświecają działalności ONZ. Karta ta wielokrotnie odwołuje się do praw człowieka i wzywa do ich respektowania. Jako jeden z pierwszych celów organizacji, w art. 1, przywołane zostaje rozwijanie i popieranie poszanowania praw człowieka oraz podstawowych wolności dla wszystkich bez względu na różnicę rasy, płci, języka czy też religii⁴⁸⁷. Cel ten zostaje powtórzony również w kolejnych artykułach dokumentu, tj. w art. 13, 55 i 76⁴⁸⁸. Interesujące, że Karta Narodów Zjednoczonych nie określa treści kolejnych praw człowie-

⁴⁸⁵ Por. tamże.

⁴⁸⁶ Por. P. Mąkosa, *Nauczanie religii w szkole publicznej w świetle prawa międzynarodowego i polskiego*, w: Rada Naukowa Konferencji Episkopatu Polski, *Kościół w życiu publicznym. Teologia polska i europejska wobec nowych wyzwań*, tom 3, Wyd. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2005, s. 451–467; M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 23; *Karta Narodów Zjednoczonych*, <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1945.html> (dostęp: 15.11.2019 r.); *Powszechna deklaracja praw człowieka*, Paryż 10.12.1948, <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1948.html> (dostęp: 15.11.2019 r.); *Deklaracja praw dziecka z 20 listopada 1959 roku*, <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1959.html> (dostęp: 15.12.2019 r.); *Konwencja w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty, sporządzona w Paryżu dnia 15 grudnia 1960 r.*, Dz.U. 1964 nr 40 poz. 268; *Międzynarodowy pakt praw gospodarczych, socjalnych i kulturalnych*, <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1966a-r0.html> (dostęp: 15.11.2019 r.); *Międzynarodowy pakt praw obywatelskich i politycznych otwarty do podpisu w Nowym Jorku dnia 19 grudnia 1966 r.*, Dz.U. 1977 nr 38 poz. 167; *Deklaracja w sprawie eliminacji wszelkich form nietolerancji i dyskryminacji opartych na religii lub przekonaniach*, <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1981.html> (dostęp: 15.12.2019 r.).

⁴⁸⁷ Por. *Karta Narodów Zjednoczonych*, dok. cyt., art. 1; P. Mąkosa, *Nauczanie religii w szkole publicznej w świetle prawa międzynarodowego i polskiego*, art. cyt., s. 452.

⁴⁸⁸ Por. *Karta Narodów Zjednoczonych*, dok. cyt., art. 13, 55, 76; P. Mąkosa, *Nauczanie religii w szkole publicznej w świetle prawa...*, s. 452–453; M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 24.

ka. Tym miała zająć się powołana przez ONZ Rada Gospodarczo-Społeczna oraz Komisja Praw Człowieka. Dzięki ich działalności powstały kolejne dokumenty o zasięgu uniwersalnym⁴⁸⁹, w tym m.in. ogłoszona 10 grudnia 1948 roku w Paryżu *Powszechna deklaracja praw człowieka*. W dokumencie tym zostały skonkretyzowane, rozwinięte i uporządkowane prawa oraz wolności człowieka. Jednym z praw, które szczegółowo zostało wskazane jest prawo do wolności religijnej⁴⁹⁰. Deklaracja wprost określa, iż „Każda osoba ma prawo do wolności myśli, sumienia i religii; prawo to obejmuje wolność zmiany swej religii lub przekonań, jak również wolność manifestowania swojej religii lub przekonań, indywidualnie lub wspólnie z innymi, publicznie lub prywatnie, poprzez nauczanie, modlitwy, praktyki i obrzędy” (art. 18)⁴⁹¹. J. Krukowski trafnie podkreśla przy tym, co też zauważa R. Chałupniak, że wolność religijna została ujęta tutaj w wymiarze pozytywnym („wolność do”). Dotyczyła ona nie tylko manifestowania swoich przekonań w życiu prywatnym i publicznym, ale także – co ważne – ich nauczania⁴⁹². B. Milerski wskazuje tu wprost, iż wyrazem owej wolności jest prawo każdego człowieka do nauczania religii. Deklaracja nie określa jednak ściśle formy, w jakiej miałyby się ono odbywać⁴⁹³. Wolność myśli, sumienia oraz religii w odniesieniu do nauczania i wychowania omawiana jest także przez art. 26, który – jak wskazują m.in. J. Krukowski, Krzysztof Warchałowski oraz P. Mąkosa – gwarantuje bezpłatne kształcenie oraz określa fundamentalne cele nauczania mające doprowadzić każdego ucznia do pełnego rozwoju osobowości⁴⁹⁴. Warto tu podkreślić ust. 3 tego artykułu – „Rodzice mają prawo pierwszeństwa w wyborze rodzaju nauczania, które ma być dane ich dzieciom”⁴⁹⁵. J. Krukowski oraz P. Mąkosa przepis ten rozumieją jako zapewnienie podmiotowości i pierwszeństwa rodziców w wyborze rodzaju nauczania i wychowania (również w wymiarze religijnym) dzieci zgodnie ze swoimi przekonaniem⁴⁹⁶.

Podobne słowa o tym, że dzieci mają prawo do nauki, która jest bezpłatna i obowiązkowa oraz o tym, że to rodzice decydują o wychowaniu własnych dzieci, jak wskazuje

⁴⁸⁹ Por. M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 25.

⁴⁹⁰ Por. tamże, s. 27; P. Mąkosa, *Nauczanie religii w szkole publicznej w świetle prawa...*, art. cyt., s. 453; H. Suchocka, *Wokół prawa do wolności religijnej we współczesnej Europie*, art. cyt., s. 334.

⁴⁹¹ *Powszechna deklaracja praw człowieka*, dok. cyt., art. 18.

⁴⁹² Por. J. Krukowski, *Kościół i państwo. Podstawy relacji prawnych*, Wyd. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2000, s. 87–92; R. Chałupniak, *Między katechezą a religioznawstwem...*, dz. cyt., s. 84.

⁴⁹³ Por. B. Milerski, *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej...*, dz. cyt., s. 18.

⁴⁹⁴ Por. J. Krukowski, K. Warchałowski, *Polskie prawo wyznaniowe*, Wyd. Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2000, s. 162; K. Warchałowski, *Nauczanie religii i szkolnictwo katolickie...*, dz. cyt., s. 29; P. Mąkosa, *Nauczanie religii w szkole publicznej w świetle prawa...*, art. cyt., s. 453–454; *Powszechna deklaracja praw człowieka*, dok. cyt., art. 26.

⁴⁹⁵ *Powszechna deklaracja praw człowieka*, dok. cyt., art. 26 ust. 3.

⁴⁹⁶ Por. J. Krukowski, *Podmiotowość rodziców w zakresie religijnego i moralnego wychowania dzieci w ramach edukacji szkolnej*, „Roczniki Nauk Prawnych” 1994 tom 4, s. 131; P. Mąkosa, *Nauczanie religii w szkole publicznej w świetle prawa...*, art. cyt., s. 453–454.

R. Chałupniak, można odnaleźć także w *Deklaracji praw dziecka* z 20 listopada 1959 roku⁴⁹⁷. W dokumencie tym wyraźnie został wyartykułowany cel, jaki musi spełnić prawidłowo rozumiane wychowanie – ma ono być nastawione na wszechstronny rozwój dziecka oraz wyrobienie w nim „poczucia odpowiedzialności moralnej i społecznej, a także stania się pożyteczną jednostką społeczeństwa”⁴⁹⁸ – nastawioną na osiągnięcie dobra wspólnego⁴⁹⁹. Przepis ten niewątpliwie można odnieść do wymienionych w pierwszym rozdziale niniejszej rozprawy celów, jakie przyświecają nauce religii w szkole, która jest jednym z istotnych elementów całego systemu nauczania i wychowania.

Prawa człowieka w zakresie nauczania i wychowania, jak zauważa K. Warchałowski, porusza również wydana przez ONZ ds. Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO), 15 grudnia 1960 roku *Konwencja w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty*. Dokument ten w art. 2 wskazuje na możliwość tworzenia w tym samym państwie, z powodów religijnych, różnych systemów edukacji lub zakładów naukowych, które zapewnią dzieciom wykształcenie zgodne z wolą rodziców⁵⁰⁰. W dalszej części konwencji, tj. w art. 5 ust. 1, zagwarantowane zostało prawo rodziców (bądź też opiekunów prawnych) do „po pierwsze [...] swobodnego posyłania swoich dzieci nie do państwowych, lecz do innych zakładów nauczania, odpowiadających minimalnym wymaganiom ustalonym lub zatwierdzonym przez właściwe organy oświatowe, i po drugie – zapewnienie religijnego i moralnego wychowania dzieci zgodnie z ich osobistymi przekonaniami”⁵⁰¹.

Kolejny dokument, w którym ONZ gwarantuje prawa do wolności myśli, sumienia i religii to przyjęty 16 grudnia 1966 roku *Międzynarodowy pakt praw gospodarczych, socjalnych i kulturalnych*. Akt wszedł w życie w 1976 roku i jest potwierdzeniem poprzednich czterech dokumentów omówionych wyżej. Polska ratyfikowała go 3 marca 1977 roku. W pakcie raz jeszcze zostało wskazane prawo każdego człowieka do wykształcenia, którego celem jest pełny rozwój osobowości i poczucia godności ludzkiej, a także umacnianie poszanowania podstawowych praw i wolności przysługujących człowiekowi. Z prawa do wykształcenia, jak zauważa K. Warchałowski, wypływa także prawo rodziców do wyboru formy i kierunku edukacji ich dzieci zgodnej z przekonaniami religijnymi i moralnymi rodziców. Przepis ten został sformułowany jako pewnego rodzaju zobowiąza-

⁴⁹⁷ Por. R. Chałupniak, *Między katechezą a religioznawstwem...*, dz. cyt., s. 84; *Deklaracja praw dziecka z 20 listopada 1959 roku*, dok. cyt., zasada 7.

⁴⁹⁸ *Deklaracja praw dziecka z 20 listopada 1959 roku*, dok. cyt., zasada 7.

⁴⁹⁹ Por. tamże, zasada 10.

⁵⁰⁰ Por. K. Warchałowski, *Nauczanie religii i szkolnictwo katolickie...*, dz. cyt., s. 30; *Konwencja w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty...*, dok. cyt., art. 2 ust. b.

⁵⁰¹ *Konwencja w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty...*, dok. cyt., art. 5 ust. 1.

nie państw stron sygnatariuszy paktu do jego respektowania⁵⁰² – na mocy art. 13 „Państwa strony niniejszego Paktu zobowiązują się do poszanowania wolności rodziców lub w odpowiednich przypadkach opiekunów prawnych w zakresie wyboru dla swych dzieci szkół innych niż szkoły założone przez władze publiczne, ale odpowiadających minimalnym wymaganiom w zakresie nauczania, jakie mogą być ustalone lub zatwierdzone przez państwo, jak również zapewnienia swym dzieciom wychowania religijnego i moralnego zgodnie z własnymi przekonaniami”⁵⁰³. W tym miejscu można zauważyć, iż dokument ten zdecydowanie bardziej jednoznacznie wskazuje prawo rodziców do wyboru sposobu kształcenia ich dzieci – również poza systemem edukacji publicznej – jeśli odpowiadałoby ono ich przekonaniom religijnym, a w szkołach publicznych nie byłoby możliwości pobierania takich lekcji. P. Mąkosa oraz M. Pisarek wskazują przy tym, iż szkoły niepubliczne są zazwyczaj płatne, a w związku z tym nie wszyscy mają do nich dostęp. Z tego też względu przepisy paktu można rozumieć jako pewnego rodzaju wezwanie skierowane do państwa, by w pełen sposób troszczyło się o jak najszerszej prowadzone nauczanie religii w ramach systemu publicznego⁵⁰⁴.

Zbliżone regulacje można odnaleźć w podpisanym również 16 grudnia 1966 roku *Międzynarodowym pakcie praw obywatelskich i politycznych*, który swoimi przepisami nawiązuje do Karty Narodów Zjednoczonych oraz Powszechnej deklaracji praw człowieka. Polska dokument ten ratyfikowała, podobnie jak poprzedni, 3 marca 1977 roku. Kwestie odnoszące się do wolności człowieka, a także jego religijnego wychowania zawarte zostały m.in. w art. 18 ust. 1, który podkreśla, iż „Każdy ma prawo do wolności myśli, sumienia i wyznania. Prawo to obejmuje wolność posiadania lub przyjmowania wyznania lub przekonań według własnego wyboru oraz do uzewnętrzniania indywidualnie czy wspólnie z innymi, publicznie lub prywatnie, swojej religii lub przekonań przez uprawianie kultu, uczestniczenie w obrzędach, praktykowanie i nauczanie”⁵⁰⁵. Artykuł ten dobitnie podkreśla prawo do manifestowania swojego wyznania. Nie ogranicza się ono jedynie do uprawiania kultu czy też udziału w uroczystościach, ale – co istotne – zezwala również na nauczanie religii⁵⁰⁶. Z kolei art. 18 ust. 2 przypomina o tym, że nikt nie może być w jakikolwiek sposób przymuszany do przyjęcia określonego wyznania czy zmiany swoich dotychczasowych przekonań, gdyż byłoby to niezgodne z prawem wolności każdego

⁵⁰² Por. K. Warchałowski, *Nauczanie religii i szkolnictwo katolickie...*, dz. cyt., s. 30.

⁵⁰³ *Międzynarodowy pakt praw gospodarczych, socjalnych i kulturalnych*, dok. cyt., art. 13 ust. 3.

⁵⁰⁴ Por. P. Mąkosa, *Nauczanie religii w szkole publicznej w świetle prawa...*, art. cyt., s. 454; M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 30.

⁵⁰⁵ *Międzynarodowy pakt praw obywatelskich i politycznych...*, dok. cyt., art. 18 ust. 1.

⁵⁰⁶ Por. M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 32.

człowieka⁵⁰⁷. Potwierdzeniem uregulowań zawartych we wcześniejszych dokumentach jest także ust. 4 tegoż artykułu. Wzywa on, podobnie jak *Pakt praw gospodarczych, socjalnych i kulturalnych*, do poszanowania przez państwo wolności rodziców w kwestii zapewnienia ich dzieciom sposobu edukacji, w tym wychowania religijnego i moralnego zgodnie z własnymi przekonaniem⁵⁰⁸. Z przepisów tych, jak wskazuje B. Milerski, wynika, iż z jednej strony państwo powinno gwarantować obywatelom prawo do szkolnej edukacji religijnej, z drugiej jednak nie jest wprost zobowiązane, by odpowiadać za jej instytucjonalną organizację i realizację⁵⁰⁹. Zdaniem H. Suchockiej w praktyce oznacza to, że rolą państwa jest tutaj jedynie stworzenie warunków prawnych i instytucjonalnych umożliwiających naukę religii⁵¹⁰. „Nie naruszają natomiast tego postanowienia te państwa, które nie przewidują żadnych lekcji religii w planie szkół publicznych w sytuacji, kiedy to rodzice zgodnie ze swoimi uprawnieniami zwrócili się do szkół religijnych lub innych szkół prywatnych, pomijając szkoły publiczne”⁵¹¹. Oznacza to, jak wskazuje art. 18 ust. 4, że jedynie wola rodziców decyduje o obowiązku państwa w zakresie organizacji nauki religii w szkołach publicznych⁵¹². Warto wskazać w tym miejscu przywołaną przez P. Mąkosę interpretację tego paktu zaproponowaną 20 lipca 1993 roku przez Komitet Praw Człowieka ONZ. Według wykładni komitetu przepis art. 18 ust. 4 umożliwia nauczanie w szkołach publicznych historii religii oraz etyki, a nie naukę konkretnej religii. Wyjątkiem może być tutaj sytuacja, gdy w systemie edukacji przewidziane zostaną alternatywne zajęcia, tak jak jest to chociażby w Polsce. Nauka religii odbywa się tu w ramach szkolnictwa publicznego i jest to nauczanie konkretnej religii – rzymskokatolickiej – ale jednocześnie prowadzone są alternatywne zajęcia z etyki⁵¹³.

Ostatnim dokumentem ONZ, którego przepisy odnoszą się do kwestii wolności człowieka, do kwestii wolności religijnej i do możliwości nauki religii w szkołach jest przyjęta 25 listopada 1981 roku w Nowym Jorku *Deklaracja w sprawie eliminacji wszelkich form nietolerancji i dyskryminacji opartych na religii lub przekonaniach*. Jak wskazuje nazwa aktu, porusza on kwestie dotyczące wolności religijnej⁵¹⁴. M. Pisarek oraz P. Mąkosa w swoich analizach zaznaczają, iż ONZ, ogłaszając tę deklarację, uznała tym samym,

⁵⁰⁷ Por. tamże; *Międzynarodowy pakt praw obywatelskich i politycznych...*, dok. cyt., art. 18 ust. 2.

⁵⁰⁸ Por. M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 32; *Międzynarodowy pakt praw obywatelskich i politycznych...*, dok. cyt., art. 18 ust. 4.

⁵⁰⁹ Por. B. Milerski, *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej...*, dz. cyt., s. 18.

⁵¹⁰ Por. H. Suchocka, *Nauczanie religii w szkole w świetle konstytucji i ustawodawstwa*, art. cyt., s. 88.

⁵¹¹ Tamże.

⁵¹² Por. tamże, s. 88, 93; P. Mazurkiewicz, *Kościół i demokracja*, dz. cyt., s. 237.

⁵¹³ Por. P. Mąkosa, *Nauczanie religii w szkole publicznej w świetle prawa...*, art. cyt., s. 455–456; Komitet Praw Człowieka ONZ, *Uwagi ogólne nr 22 (48) dot. art. 18 przyjęte 20 lipca 1993 roku*, w: T. Jasudowicz, *Wolność religii. Wybór materiałów. Dokumenty. Orzecznictwo*, Wyd. TNOiK – Dom Organizatora, Toruń 2001, s. 71–72.

⁵¹⁴ Por. M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 33.

że religia bądź też przekonania są jednym z fundamentalnych elementów koncepcji życia ludzkiego, a w związku z tym wymagane jest pełne poszanowanie i zagwarantowanie tak wolności religii, jak i przekonań⁵¹⁵. Potwierdzenie tego znaleźć można także w poszczególnych artykułach tej deklaracji. Już art. 1 ust. 1, w odwołaniu do wcześniejszych dokumentów ONZ, podkreśla, iż „Każdy powinien mieć prawo do wolności słowa, sumienia i religii. Prawo to powinno obejmować wolność religii i przekonań stosownie do wyboru i swobodę manifestowania, indywidualnie lub wspólnie z innymi, publicznie lub prywatnie, tej religii lub przekonań, wolność uprawiania kultu, przestrzegania zasad, praktyk i nauczania”⁵¹⁶. Warte podkreślenia z punktu widzenia dalszych rozważań nad legitymizowaniem nauki religii jest, iż w artykule tym wyraźnie zostało wskazane, że wolność religijna łączona jest z praktykowaniem i nauczaniem (religii)⁵¹⁷. Kolejny ustęp tego artykułu oraz dalsze przepisy deklaracji odnoszą się do zakazu przymuszania kogokolwiek do danego wyznania czy przekonań, a także do wystrzegania się wszelkiego rodzaju nietolerancji i dyskryminacji w odniesieniu do tych kwestii. Niezastosowanie się do wskazań ONZ oznaczać będzie jednoczesną zniewagę i odrzucenie wszystkich wcześniej ogłoszonych, a wyżej scharakteryzowanych dokumentów⁵¹⁸. Bezpośrednie odniesienie do nauczania religii odnaleźć można chociażby w art. 5 i 6. Pierwszy z nich przypomina o prawach rodziców (lub opiekunów prawnych) do organizowania życia w rodzinie, a zatem i edukacji dzieci zgodnie ze swoją religią lub przekonaniami. Artykuł ten porusza także temat dostępu do edukacji, który jest prawem. Należy jednak pamiętać, iż nie można w jakikolwiek sposób zmuszać bądź dyskryminować dziecka chociażby ze względu na brak zgody rodziców, aby uczestniczyło ono w nauce religii⁵¹⁹. Kolejną kwestią istotną dla dalszych rozważań, która po raz pierwszy pojawia się w akcie o charakterze międzynarodowym, jest gwarancja swobodnego nauczania religijnego w szeroko rozumianych „odpowiednich” do tego placówkach. P. Mąkosza zaznacza przy tym, iż nie ma tu mowy wprost o szkołach publicznych, ale przepis zawarty w deklaracji w żaden sposób tego nie wyklucza⁵²⁰.

Szkolne nauczanie religii, jak już niejednokrotnie zostało powiedziane, jest wspólną sprawą wzajemnych relacji między państwem a Kościołem. W związku z tym, mówiąc

⁵¹⁵ Por. tamże, s. 34; P. Mąkosza, *Nauczanie religii w szkole publicznej w świetle prawa...*, art. cyt., s. 456; *Deklaracja w sprawie wyeliminowania wszelkich form nietolerancji i dyskryminacji opartych na religii lub przekonaniach*, wstęp.

⁵¹⁶ *Deklaracja w sprawie wyeliminowania wszelkich form nietolerancji...*, dok. cyt., art. 1 ust. 1.

⁵¹⁷ Por. M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 34.

⁵¹⁸ Por. tamże, s. 35; *Deklaracja w sprawie wyeliminowania wszelkich form nietolerancji...*, dok. cyt., art. 1 ust 2, art. 2–4.

⁵¹⁹ Por. M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 35; *Deklaracja w sprawie wyeliminowania wszelkich form nietolerancji...*, dok. cyt., art. 5.

⁵²⁰ Por. P. Mąkosza, *Nauczanie religii w szkole publicznej w świetle prawa...*, art. cyt., s. 456; *Deklaracja w sprawie wyeliminowania wszelkich form nietolerancji...*, dok. cyt., art. 6 ust. e.

o gwarancjach uniwersalnych, poza scharakteryzowanymi wyżej gwarancjami ONZ (oraz państw należących do tej organizacji, które owe zobowiązania przyjęły), należy wskazać również na powszechne gwarancje praw człowieka ze strony Kościoła. Zawarte są one, jak wskazuje K. Warchałowski w dokumentach Soboru Watykańskiego II oraz papięzy posoborowych, a także w Karcie praw rodziny i w Kodeksie prawa kanonicznego (KPK) z 1983 roku⁵²¹.

Kościół katolicki w czasie Soboru Watykańskiego II, zgodnie z panującym po ogłoszeniu i rozpowszechnieniu Powszechnej deklaracji praw człowieka w społeczeństwie przekonaniem, uznał iż najwyższą wartością na ziemi jest człowiek, który posiada swoją godność osobową, a z nią określone prawa i obowiązki⁵²². Wśród nich są także prawa odnoszące się do nauki religii, co też w odniesieniu do ich znaczenia ideowego zostało omówione już w poprzednim rozdziale. Podobnie jak w przypadku deklaracji ONZ, deklaracje Kościoła wskazują tutaj na prawo do wolności religijnej oraz prawo do wychowania i wynikające z niego prawo rodziców do wychowania dzieci zgodnie ze swoimi przekonaniami religijnymi. Regulacje te zawarte są w Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim (*Gravissimum educationis*) oraz Deklaracji o wolności religijnej (*Dignitatis humanae*), a szerzej opisane w wydanej później przez Stolicę Apostolską Karcie praw rodziny, a także w ogłoszonym przez Jana Pawła II Kodeksie prawa kanonicznego⁵²³.

Z prawem do wolności religijnej nierozzerwalnie związane jest prawo do wychowania, a wraz z nim prawo rodziców do decydowania o sposobie wychowania dzieci zgodnie z ich przekonaniami religijnymi. Sobór Watykański II, jak zauważa K. Warchałowski, dostrzegając dużą wagę kwestii wychowania religijnego, poświęcił mu osobny dokument, tj. wydaną 28 października 1965 roku Deklarację o wychowaniu chrześcijańskim (*Gravissimum educationis*). Dokument ten, jak w odniesieniu do jego ideowego znaczenia zostało już przedstawione w drugim rozdziale niniejszej rozprawy, oznajmia, iż człowiek posiada wolność w kształtowaniu swojej osobowości w zgodzie z rozwojem swojego człowieczeństwa, którego celem jest osiągnięcie pełnej dojrzałości⁵²⁴. Sobór wskazuje przy tym również, iż każdy ochrzczony człowiek, z uwagi na swoją godność i przynależność do Chrystusa posiada prawo do wychowania chrześcijańskiego⁵²⁵. W deklaracji bardzo mocny ak-

⁵²¹ Por. K. Warchałowski, *Nauczanie religii i szkolnictwo katolickie...*, dz. cyt., s. 13.

⁵²² Por. tamże.

⁵²³ Por. *Gravissimum educationis...*, dok. cyt.; *Dignitatis humanae...*, dok. cyt.; *Karta praw rodziny przedłożona przez Stolicę Apostolską wszystkim ludziom, instytucjom i władzom zainteresowanym misją rodziny w świecie współczesnym*, https://www.srk.opoka.org.pl/srk/srk_pliki/karta.htm (dostęp: 20.11.2019 r.); *Kodeks prawa kanonicznego...*, dok. cyt.

⁵²⁴ Por. K. Warchałowski, *Nauczanie religii i szkolnictwo katolickie...*, dz. cyt., s. 16.

⁵²⁵ Por. *Gravissimum educationis...*, dok. cyt., art. 2; P. Mazurkiewicz, *Kościół i demokracja*, dz. cyt., s. 232.

cent położony jest także na prawo, a jednocześnie obowiązek, rodziców do wychowania swoich dzieci zgodnie z ich przekonaniami. Uzasadnione jest to tym, że rodzice dali życie dzieciom, w związku z tym ponoszą za nie pełną odpowiedzialność – są ich pierwszymi i głównymi wychowawcami. Inne podmioty winny szanować to prawo, a także je chronić i wspomagać. Dokument, co istotne z punktu widzenia kolejnego podrozdziału, jednoznacznie podkreśla, że w codziennym trudzie wychowania dzieci rodziców powinno wspomagać całe społeczeństwo, w tym państwo, Kościół i szkoła⁵²⁶.

W ogłoszonej 7 grudnia 1965 roku, przez Sobór Watykański II, Deklaracji o wolności religijnej (*Dignitatis humanae*) Kościół uznał po raz pierwszy każdego człowieka za podmiot wolności religijnej, który ma prawo do wolności. Wcześniej za podstawę praw człowieka w zakresie wolności (w tym m.in. religijnej) nie uznawano godności każdego człowieka, ale prawdę objawioną oraz normy moralne. Ze względu na to wolnością cieszyć się mogli jedynie ludzie należący do Kościoła (katolickiego), zaś osobom o innych poglądach zapewniona była jedynie tolerancja. Od tej chwili podstawą tego prawa, jak wskazuje K. Warchałowski w odwołaniu do myśli soborowej, stała się godność ludzka oraz prawo Boże. Oznacza to, że wolność religijna znajduje swój fundament już w samej naturze człowieka jako osoby ludzkiej stworzonej na obraz i podobieństwo Boga, a także w prawie, które Bóg przekazał ludziom i które porządkuje ich życie⁵²⁷. Wolność religijna rozumiana jest tutaj zarówno w aspekcie wewnętrznym, jak i zewnętrznym. Pierwszy odnosi się do możliwości dokonywania przez każdego człowieka wyborów zgodnie z jego naturą, z nakazem jego własnego sumienia. Drugi zaś obejmuje wolność od wszelkiego przymusu zewnętrznego, a także wolność do uzewnętrzniania swoich myśli i przekonań – również w zakresie religii i zasad moralnych. W wolności tej zawarta jest także wolność od poddawania się narzuconemu rodzajowi wychowania, które mogłoby być sprzeczne z przekonaniami rodziców bądź dziecka⁵²⁸. Warto tu wskazać, że dokument ten w swoich przepisach podkreśla fakt gwarantowanej obecności wolności religijnej jako prawa cywilnego w konstytucjach wielu państw⁵²⁹, co też niewątpliwie może być uznane za następstwo ogłoszonej przez ONZ w 1948 roku Powszechnej deklaracji praw człowieka. Należy w tym miejscu również podkreślić, że prawo do wolności religijnej z jednej strony przysługuje każdemu człowiekowi oraz innym określonym podmiotom, tj. rodzinie, wspólnotom społecznym

⁵²⁶ Por. *Gravissimum educationis...*, dok. cyt., art. 3, 5; K. Warchałowski, *Nauczanie religii i szkolnictwo katolickie...*, dz. cyt., s. 17.

⁵²⁷ Por. K. Warchałowski, *Nauczanie religii i szkolnictwo katolickie...*, dz. cyt., s. 14; *Dignitatis humanae...*, dok. cyt., pkt 2–3, 9.

⁵²⁸ Por. K. Warchałowski, *Nauczanie religii i szkolnictwo katolickie...*, dz. cyt., s. 14–15; *Dignitatis humanae...*, dok. cyt., pkt 2, 5, 8.

⁵²⁹ Por. *Dignitatis humanae...*, dok. cyt., pkt 15.

czy religijnym, a także państwu oraz Kościołowi, z drugiej zaś obliguje wszystkie te podmioty do jego pełnego uznania i przestrzegania⁵³⁰.

Kwestie związane z prawem do wolności religijnej oraz wolności do wychowania, a z nimi prawem do religijnego nauczania i wychowania, podejmowali w swoich orędziach także papieże posoborowi, a zwłaszcza urzędujący w czasie i po transformacji ustrojowo-systemowej w Polsce, Jan Paweł II, Benedykt XVI oraz Franciszek. Orędzia – czy to w postaci kazań, czy też adhortacji – podobnie jak deklaracje nie posiadają mocy wiążącej, a są jedynie pewnym wyjaśnieniem danych praw oraz wskazówką i wezwaniem do określonego postępowania. W związku z tym nie będą one tu szczegółowo omawiane, gdyż przedstawione zostały z punktu widzenia ich ideowego znaczenia w rozdziale drugim. Dla przypomnienia można wskazać, że orędzia posoborowe, które odnosiły się do nauczania i wychowania, w centrum stawiały człowieka – ucznia, za którego rozwój odpowiedzialność w pierwszej kolejności ponoszą rodzice. Zarówno Jan Paweł II, jak i Benedykt XVI oraz urzędujący współcześnie papież Franciszek zgodnie z myślą soborową podkreślali, iż rodzice nie mogą być osamotnieni w wychowaniu swoich dzieci. Wskazywali przy tym na konieczność angażowania się w proces wychowawczy innych podmiotów, tj. państwa, Kościoła oraz szkoły, a także każdego człowieka czy to indywidualnie, czy też instytucjonalnie⁵³¹.

Ogłoszone przez Sobór Watykański II tezy o prawie do wolności religijnej oraz prawie do wychowania, a także orędzia poszczególnych papieży posoborowych mają, podobnie jak wydawane przez ONZ dokumenty, charakter jedynie deklaracyjny. Oznacza to, że Kościół nie ustanawia tych praw, a jedynie ogłasza ich istnienie i obowiązywanie⁵³². Pewne urzeczywistnienie wymienionych uprawnień przysługujących rodzicom w zakresie nauczania i wychowywania dzieci nastąpiło ze strony Kościoła dopiero w wydanej przez Stolicę Apostolską 22 października 1983 roku Karcie praw rodziny. Zawiera ona szczegółowo rozpisane uprawnienia przysługujące rodzicom w ramach prawa do wychowania swoich dzieci. Wśród nich poza wcześniej wymienianymi prawami, które karta powtarza, można wskazać m.in. prawo rodziców do swobodnego wyboru szkół lub innych środków niezbędnych do kształcenia ich dzieci, prawo rodziców do tego, by nie musieli posyłać dzieci do szkół, w których nauczanie nie zgadza się z ich własnymi przekonaniem religij-

⁵³⁰ Por. K. Warchałowski, *Nauczanie religii i szkolnictwo katolickie...*, dz. cyt., s. 16.

⁵³¹ Por. Jan Paweł II, *Przemówienie do uczestników sympozjum na temat wyzwań edukacji*, Rzym, 3 lipca 2004 r., przem. cyt., s. 331–332; B. Stańkowski, *Jan Paweł II i Benedykt XVI...*, art. cyt., s. 82–87; Bergoglio J.M. (Papież Franciszek), *Posynodalna adhortacja apostolska Amoris laetitia...*, dok. cyt., rozdz. III pkt 84, rozdz. VII pkt, s. 263–264, 274, 276; A. Zellma, *Pedagogiczne aspekty adhortacji papieża Franciszka...*, art. cyt., s. 236–239, 243; J.M. Bergoglio (Papież Franciszek), *Wymagania i pasja...*, dz. cyt., tekst z okładki, 127, 163–164.

⁵³² Por. K. Warchałowski, *Nauczanie religii i szkolnictwo katolickie...*, dz. cyt., s. 16–17.

nymi i zasadami moralnymi oraz prawo rodziców do tego, by państwo nie mogło narzucić im obowiązkowego systemu edukacji, z którego zniknąłby wymiar religijny⁵³³.

Z kolei dokumentem, który w formie aktu prawnego Kościoła katolickiego reguluje wszystkie poruszone zarówno przez Sobór Watykański II, jak i papieży posoborowych oraz Kartę praw rodziny zagadnienia związane z prawem do wolności religijnej, a zwłaszcza wynikającym z niego prawem do wychowania, jest ogłoszony 25 stycznia 1983 roku przez Papieża Jana Pawła II *Kodeks prawa kanonicznego*. Wszedł on w życie 27 listopada 1983 roku⁵³⁴. Wszystkim chrześcijanom zagwarantowane zostało prawo do chrześcijańskiego wychowania, którego celem jest osiągnięcie pełnej dojrzałości ludzkiej: „Wierni, którzy to przez chrzest są powoływani do prowadzenia życia zgodnego z doktryną ewangeliczną, posiadają prawo do wychowania chrześcijańskiego, przez które mają być odpowiednio przygotowywani do osiągnięcia dojrzałości osoby ludzkiej i jednocześnie do poznania i przeżywania tajemnicy zbawienia”⁵³⁵. Sprawom dotyczącym nauczania i wychowania (chrześcijańskiego) poświęcony został także III Tytuł III Księgi tego Kodeksu – Wychowanie katolickie (*De educatione catholica*). Prawo kodeksowe wskazuje tu, iż rodzice (lub inne osoby ich zastępujące) mają zarówno obowiązek, jak i uprawnienie do wychowywania potomstwa. W tym celu mają także prawo i obowiązek korzystać z pomocy różnych środków oraz podmiotów i instytucji, które mogłyby w jakikolwiek sposób wesprzeć ich w ciężącym na nich zobowiązaniu jak najlepszego wychowania swoich dzieci⁵³⁶.

Podsumowując, należy podkreślić, iż wszystkie scharakteryzowane wyżej gwarancje zawarte w dokumentach międzynarodowych o zasięgu uniwersalnym (tak państwowych, jak i kościelnych), dotyczą przede wszystkim ochrony praw i wolności człowieka, w tym wolności religijnej, z której wynika prawo do religijnego nauczania i wychowania dzieci zgodnie z przekonaniami rodziców⁵³⁷. Inaczej mówiąc, w zakresie prawa wolności religijnej mieści się m.in. prawo do wychowania religijnego (w tym wychowania chrześcijańskiego), którego nadrzędnym celem jest osiągnięcie pełnej doskonałości ludzkiej, zarówno w wymiarze doczesnym, jak i metafizycznym⁵³⁸, jak i prawo rodziców bądź opiekunów prawnych do wyboru nauczania i wychowania dzieci zgodnie

⁵³³ Por. tamże, s. 18; *Karta praw rodziny...*, dok. cyt., art. 5.

⁵³⁴ Por. K. Warchałowski, *Nauczanie religii i szkolnictwo katolickie...*, dz. cyt., s. 25.

⁵³⁵ *Kodeks prawa kanonicznego z 1983 roku...*, dok. cyt., kan. 217.

⁵³⁶ Por. tamże, kan. 793–795; K. Warchałowski, *Nauczanie religii i szkolnictwo katolickie...*, dz. cyt., s. 25.

⁵³⁷ Por. J. Krukowski, *Religia w edukacji publicznej w państwach Unii Europejskiej...*, art. cyt., s. 30–31; K. Warchałowski, *Nauczanie religii i szkolnictwo katolickie...*, dz. cyt., s. 13.

⁵³⁸ Por. J. Krukowski, *Stanowisko Kościoła katolickiego w relacji do państwa...*, art. cyt., s. 9; K. Warchałowski, *Nauczanie religii i szkolnictwo katolickie...*, dz. cyt., s. 16; K. Dłuska, *Nauka religii w szkole publicznej...*, art. cyt., s. 339.

z ich przekonaniem religijnym oraz zasadami moralnymi⁵³⁹. Te trzy podstawowe prawa (wolności) człowieka, tj. prawo do wolności religijnej, prawo do nauczania i wychowania (w tym również wykształcenia) i prawo rodziców do nauczania i wychowania dzieci zgodnie z ich własnymi przekonaniem religijnym i zasadami moralnymi, korelują ze sobą, a ich nieodłącznym komponentem / wynikiem jest prawo do nauczania religii⁵⁴⁰. Wszystkie przywołane akty, jak zauważają J. Krukowski oraz K. Warchałowski, odznaczają się tożsamym uzasadnieniem aksjologicznym, tj. uznaniem i poszanowaniem podstawowych wartości ludzkich, których źródłem jest przyrodzona godność każdego człowieka. Uznawana jest ona za wartość nadrzędną w stosunku do woli i działań poszczególnych państw⁵⁴¹. Należy wskazać, iż wszystkie te dokumenty, będące w istocie rzeczy uchwałami ONZ i jej agend oraz orędziami i deklaracjami Kościoła, nie są źródłem powszechnie obowiązującego prawa, a jedynie zobowiązują i wzywają wszystkie państwa do ich poszanowania. Wyjątkiem jest tutaj jedynie wydany przez Stolicę Apostolską *Kodeks prawa kanonicznego*, który posiada moc prawa wiążącego dla państw należących do Kościoła katolickiego. Większość krajów Europy, w tym również Polska, należy do ONZ, a religią dominującą na ich terenie jest chrześcijaństwo (w tym głównie katolicyzm)⁵⁴². W praktyce oznacza to, iż wszystkie wydawane przez ONZ i Kościół deklaracje są w tych państwach respektowane. Dokumenty te, co istotne z punktu widzenia dalszych rozważań, są niejako inspiracją i podwaliną do przyjmowanych w odwołaniu do nich aktów o zasięgu regionalnym (europejskim) oraz krajowym (polskim) – aktów, które w sposób dokładniejszy podejmują kwestię praw i wolności człowieka, a wraz z nimi kwestię obecności nauczania religii w systemie publicznej oświaty⁵⁴³.

⁵³⁹ Por. J. Krukowski, *Religia w edukacji publicznej w państwach Unii Europejskiej...*, art. cyt., s. 31; A. Grześkowiak, *Religia w szkole a prawa człowieka*, w: J. Krukowski (red.), *Nauczanie religii w szkole w państwie demokratycznym*, dz. cyt., s. 41; P. Mazurkiewicz, *Kościół i demokracja*, dz. cyt., s. 236; K. Warchałowski, *Nauczanie religii i szkolnictwo katolickie...*, dz. cyt., s. 17–18.

⁵⁴⁰ Por. A. Grześkowiak, *Religia w szkole a prawa człowieka*, art. cyt., s. 43; J. Krukowski, *Stanowisko Kościoła katolickiego w relacji do państwa...*, art. cyt., s. 10; K. Dłuska, *Nauka religii w szkole publicznej...*, art. cyt., s. 339.

⁵⁴¹ Por. J. Krukowski, *Religia w edukacji publicznej w państwach Unii Europejskiej...*, art. cyt., s. 30–31; K. Warchałowski, *Nauczanie religii i szkolnictwo katolickie...*, dz. cyt., s. 13, 29.

⁵⁴² Por. United Nations, *United Nations – Member States*, <https://www.un.org/en/about-us/member-states> (dostęp: 13.11.2022 r.); *Religie na świecie*, <https://geografia24.pl/religie-na-swiecie/> (dostęp: 13.11.2022 r.).

⁵⁴³ Por. J. Krukowski, *Religia w edukacji publicznej w państwach Unii Europejskiej...*, art. cyt., s. 30; M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 23, 29, 36–37; K. Warchałowski, *Nauczanie religii i szkolnictwo katolickie...*, dz. cyt., s. 13, 15–17.

3.2.2. Europejskie gwarancje

Scharakteryzowane wyżej uniwersalne konwencje międzynarodowe, choć mają duże znaczenie w procesie kształtowania się praw człowieka, w praktyce są mało skuteczne. Przyczyną tego jest wspomniany już ich deklaracyjny charakter, a z nim brak kontroli ich przestrzegania oraz różnorodność w interpretowaniu poszczególnych przepisów. Z tych powodów, jak zauważają P. Mąkosa i M. Pisarek, za bardziej efektywne uważa się umowy o charakterze regionalnym, tj. europejskim. W Europie kwestie związane z prawami człowieka, a zwłaszcza prawem do wolności religijnej oraz prawem do wychowania podejmuje *Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności, Akt końcowy Konferencji Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie* oraz *Traktat z Lizbony zmieniający Traktat o Unii Europejskiej i Traktat ustanawiający Wspólnotę Europejską*, a zwłaszcza zawarta w nim *Karta praw podstawowych* oraz znowelizowane przepisy *Traktatu o Unii Europejskiej* oraz *Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej*⁵⁴⁴.

Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności, jest pierwszym dokumentem europejskim, a jednocześnie umową międzynarodową z obszaru praw człowieka i ich ochrony. Podpisana została przez państwa członkowskie Rady Europy 4 listopada 1950 roku w Rzymie, a weszła w życie 8 września 1953 roku. W Polsce dokument ten obowiązuje od 1992 roku, tj. od czasu, gdy Polska stała się członkiem Rady Europy. Akt ten już w preambule odwołuje się do Powszechnej deklaracji praw człowieka, ponieważ to na jej podstawie państwa europejskie, przez przyjęcie swojej konwencji, chciały zagwarantować poszanowanie i realizację uniwersalnych praw człowieka. Przepisy dotyczące prawa do wolności religijnej zawarte są w art. 9 ust. 1 owej konwencji. H. Suchocka, P. Mąkosa oraz M. Pisarek wskazują przy tym, iż przepisy te (poza charakterem prawnym samego dokumentu) nie wnoszą nic nowego w przedmiotowej kwestii, gdyż w całości odwołują się do wcześniej uchwalonych dokumentów powszechnych⁵⁴⁵, stanowiąc iż „Każdy

⁵⁴⁴ Por. P. Mąkosa, *Nauczanie religii w szkole publicznej w świetle prawa...*, art. cyt., s. 457–463; M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 39; *Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności sporządzona w Rzymie dnia 4 listopada 1950 r., zmieniona następnie Protokołami nr 3, 5 i 8 oraz uzupełniona Protokołem nr 2*, Dz.U. 1993 nr 61 poz. 284; *Deklaracja zasad rządzących wzajemnymi stosunkami między Państwami uczestniczącymi*, w: *Wielka Karta Pokoju. Materiały Konferencji Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie*, Wyd. Książka i Wiedza, Warszawa 1975; *Karta praw podstawowych Unii Europejskiej*, https://oide.sejm.gov.pl/oide/?option=com_content&view=article&id=14428 (dostęp: 16.12.2019 r.); *Traktat o Unii Europejskiej – tekst skonsolidowany uwzględniający zmiany wprowadzone Traktatem z Lizbony*, Dz.U.2004.90.864/30; *Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej – tekst skonsolidowany uwzględniający zmiany wprowadzone Traktatem z Lizbony*, Dz.U.2004.90.864/2.

⁵⁴⁵ Por. H. Suchocka, *Posel Hanna Suchocka o ratyfikacji Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności*, Sejm, 22 maja 1992 roku, w: *tejtze, Hanna Suchocka. Początki III RP*, Wyd. Miejskie Poznania, Poznań 2022, s. 152–153; P. Mąkosa, *Nauczanie religii w szkole publicznej w świetle prawa...*, art. cyt., s. 457, 460;

ma prawo do wolności myśli, sumienia i wyznania; prawo to obejmuje wolność zmiany wyznania lub przekonań oraz wolność uzewnętrzniania indywidualnie lub wspólnie z innymi, publicznie lub prywatnie, swego wyznania lub przekonań przez uprawianie kultu, nauczanie, praktykowanie i czynności rytualne”⁵⁴⁶. W myśli autorów konwencji wszystkie te prawa, jak podkreślają m.in. K. Warchałowski oraz P. Mąkosa, są integralnie związane z każdym człowiekiem, z każdą osobą ludzką i w żaden sposób nie zależą one od prawa stanowionego przez dane państwo. W związku z tym wszelkie instytucje czy też państwa wydające różne akty prawne w odniesieniu do uniwersalnie obowiązujących deklaracji, nie są autorami tych praw, a jedynie je precyzują i gwarantują⁵⁴⁷. Należy podkreślić w tym miejscu, iż przedmiotowa konwencja nie zawierała jeszcze przepisów związanych ze szkolnym nauczaniem religii oraz dających gwarancje rodzicom co do wychowania ich dzieci. Przepisy związane z prawem do nauczania i wychowania zostały zawarte dopiero w wykładni Europejskiego Trybunału Praw Człowieka (instytucji powołanej na mocy owego aktu⁵⁴⁸) oraz w Protokole dodatkowym (nr 1) do Europejskiej konwencji praw człowieka i podstawowych wolności. Mówiąc o nauczaniu religii, jak wskazuje K. Warchałowski, można wyróżnić nauczanie w zakresie wewnętrznym (*ad intra*) oraz zewnętrznym (*ad extra*). Pierwsze odnosi się do członków tego samego Kościoła czy też wspólnoty religijnej, drugie skierowane jest do osób spoza tego Kościoła czy też wspólnoty. Europejski Trybunał Praw Człowieka potwierdził prawo do obu form nauczania religijnego – obejmującego zarówno nauczanie, jak i wychowanie. Uznał przy tym również, że głoszenie własnych poglądów jest czymś naturalnym i nie można tego zakazać. Istotne jednak, by odbywało się to z poszanowaniem osób i wspólnot o innych przekonaniach. Prawo do wolności religijnej oraz prawo do nauczania i wychowania są ze sobą ściśle powiązane. W sposób wyraźny wskazuje na to dodatkowy *Protokół nr 1 do Europejskiej Konwencji Praw Człowieka z 20 marca 1952 roku*⁵⁴⁹, a zwłaszcza jego art. 2 – „Nikt nie może być

M Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 40–41; *Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności...*, dok. cyt., preambuła; art. 9 ust. 1.

⁵⁴⁶ *Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności...*, dok. cyt., art. 9 ust. 1.

⁵⁴⁷ Por. K. Warchałowski, *Prawo do wolności myśli, sumienia i religii w Europejskiej Konwencji Praw Człowieka i Podstawowych Wolności*, Wyd. Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2004, s. 54–56; P. Mąkosa, *Nauczanie religii w szkole publicznej w świetle prawa...*, art. cyt., s. 457; M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 41.

⁵⁴⁸ Skargę do Europejskiego Trybunału Praw Człowieka może wnieść każdy, kto uważa się za pokrzywdzonego w korzystaniu z przysługujących mu praw, w tym np. prawa do wolności religijnej czy też prawa do wychowania dzieci w ramach systemu oświaty zgodnie z jego przekonaniem. Skargę taką można wnieść jedynie po wyczerpaniu instancji krajowych. Por. J. Krukowski, *Religia w edukacji publicznej w państwach Unii Europejskiej...*, art. cyt., s. 30–33.

⁵⁴⁹ Por. K. Warchałowski, *Prawo do wolności myśli, sumienia i religii w Europejskiej Konwencji Praw Człowieka i Podstawowych Wolności*, dz. cyt., s. 115–119; P. Mąkosa, *Nauczanie religii w szkole publicznej w świetle prawa...*, art. cyt., s. 458; M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 41, 43; J. Krukowski, *Religia w edukacji publicznej w państwach Unii Europejskiej...*, art. cyt., s. 32.

pozbawiony prawa do nauki. Wykonując swoje funkcje w dziedzinie wychowania i nauczania, Państwo uznaje prawo rodziców do zapewnienia wychowania i nauczania zgodnie z ich własnymi przekonaniami religijnymi i filozoficznymi”⁵⁵⁰. Artykuł ten w sposób jednoznaczny gwarantuje rodzicom prawo do wychowywania dzieci zgodnie ze swoimi przekonaniami. Ponadto, jak zauważają przytaczani niejednokrotnie w niniejszym rozdziale P. Mąkosa, M. Pisarek oraz K. Warchałowski, przepis ten można rozumieć jako gwarantujący możliwość wprowadzenia do systemu edukacji publicznej zarówno nauki religii, jak i nauki filozofii – o ile rodzice wystąpią z taką prośbą. Dokument ten wyklucza istnienie jakichkolwiek przeciwwskazań ze strony państwa czy prawa w tym względzie⁵⁵¹. Podkreślenia wymaga fakt, na który trafnie wskazują R. Chałupniak oraz B. Milerski, iż po raz pierwszy w dokumencie międzynarodowym, jakim jest omawiany tu protokół, edukacja religijna została umiejscowiona w kontekście całego systemu oświaty prowadzonego przez państwo⁵⁵². Do tej kwestii odnosił się również w swoich orzeczeniach Europejski Trybunał Praw Człowieka. Najgłośniejszą sprawą była wniesiona w tym kontekście skarga trzech duńskich małżeństw (skarga z 1971 i 1972 roku) – tzw. *Danish Sex Education Case*. Przedmiotowa apelacja dotyczyła obligatoryjnych zajęć z wychowania seksualnego, które według rodziców stało w sprzeczności z ich chrześcijańskimi przekonaniami. Trybunał, powołując się na przytoczony wyżej art. 2 Protokołu dodatkowego, odrzucił jednak owe skargi i wskazał, iż niedopuszczalne jest różnicowanie nauki religii z innymi przedmiotami. Wskazał przy tym także, że obowiązkiem państwa jest poszanowanie przekonań rodziców w całości kształcie państwowej edukacji szkolnej, a sama religia jako zwyczajny przedmiot nauczania umieszczona powinna być, podobnie jak inne przedmioty, normalnie w planie lekcji⁵⁵³. Z orzecznictwa Trybunału wynika ponadto, że dla uczniów, których rodzice nie wyrażą zgody na udział w lekcji religii, szkoła publiczna powinna zorganizować zajęcia alternatywne, mające na celu poznanie pewnych zasad, wartości i sposobów postępowania zgodnych z wizją państwa demokratycznego⁵⁵⁴. Państwo nie powinno w żaden sposób utrudniać rodzicom edukacji ich dzieci – nawet, jeśli rodzice zdecydują się

⁵⁵⁰ Protokół nr 1 do Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności, sporządzony w Paryżu dnia 20 marca 1952 r., Dz.U. 1995 nr 36 poz. 175, art. 2.

⁵⁵¹ Por. P. Mąkosa, *Nauczanie religii w szkole publicznej w świetle prawa...*, art. cyt., s. 458; M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 42; K. Warchałowski, *Nauczanie religii i szkolnictwo katolickie...*, dz. cyt., s. 31.

⁵⁵² Por. R. Chałupniak, *Między katechezą a religioznawstwem...*, dz. cyt., s. 84; B. Milerski, *Religia a szkoła...*, dz. cyt., s. 18–19.

⁵⁵³ Por. P. Mąkosa, *Nauczanie religii w szkole publicznej w świetle prawa...*, art. cyt., s. 458–459; M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 42–43; Kjeldsen, Busk, Madsen Pedersen przeciwko Dani. Wyrok z 7 grudnia 1976 roku, w: T. Jasudowicz, *Wolność religii. Wybór materiałów...*, dz. cyt., s. 280; K. Warchałowski, *Nauczanie religii i szkolnictwo katolickie...*, dz. cyt., s. 32.

⁵⁵⁴ Por. P. Mąkosa, *Nauczanie religii w szkole publicznej w świetle prawa...*, dz. cyt., s. 459; K. Warchałowski, *Prawo do wolności myśli, sumienia i religii...*, dz. cyt., s. 212–214.

na prywatny system kształcenia. Państwo w takim przypadku powinno taki system wspierać, ale nie może go kształtować światopoglądowo, bo prawo do tego mają rodzice. W tym miejscu, w celu krótkiego podsumowania, należy wskazać, iż na mocy Protokołu dodatkowego do Europejskiej konwencji praw człowieka i podstawowych wolności, edukacja religijna została uznana za element składający się na całość publicznego systemu oświaty. Powinna być ona prowadzona zgodnie z życzeniem rodziców, ale co istotne – na równi z innymi przedmiotami szkolnymi. Dokument ten przewidywał także możliwość nauki (w tym religii) poza publicznym systemem edukacji⁵⁵⁵.

Wart przywołania w tym miejscu jest także przyjęty 1 sierpnia 1975 roku w Helsinkach *Akt końcowy Konferencji Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie*. Dokument ten, jak wskazuje M. Pisarek, nie był umową w rozumieniu prawa traktatowego, ale podobnie jak inne deklaracje uniwersalne, był uroczystym wezwaniem i zobowiązaniem do przestrzegania określonych praw. Ponadto wyrażał wolę współpracy podzielonej wówczas na dwa bloki ideologiczne Europy. Regulacje przyjęte na mocy tego aktu podzielone zostały na cztery tzw. koszyki. Szczególną uwagę należy zwrócić na pierwszy, gdyż została w nim umieszczona deklaracja odnosząca się do poszanowania praw człowieka i jego podstawowych wolności, w tym m.in. wolności myśli, sumienia, religii oraz przekonań⁵⁵⁶. Zgodnie z jej przepisami „Państwa uczestniczące będą szanować prawa człowieka i podstawowe wolności, włączając w to wolność myśli, sumienia, religii lub przekonań każdego bez względu na różnicę rasy, płci, języka lub religii. Będą one popierać i zachęcać do efektywnego korzystania z obywatelskich, politycznych, ekonomicznych, społecznych, kulturalnych i innych praw i wolności, które wynikają wszystkie z przyrodzonej godności ludzkiej osoby i mają podstawowe znaczenie dla jej swobodnego i pełnego rozwoju. W tych ramach Państwa uczestniczące będą uznawać i szanować wolność jednostki w zakresie wyznawania i praktykowania, indywidualnie lub wspólnie z innymi, religii lub przekonań zgodnie z nakazami jej własnego sumienia”⁵⁵⁷. Tak sformułowane zobowiązania są syntezą wcześniej omówionych już praw, z wyjątkiem prawa rodziców do decydowania o wychowaniu dzieci, które zostało tutaj przemilczane. Z kolei nowością w odniesieniu do podstawowych praw i wolności człowieka jest to, że przywołany wyżej przepis nie tylko wzywa do ich biernego poszanowania, ale również zobowiązuje państwa do ich popierania i zachęcania wszystkich ludzi do aktywnego korzystania z podstawowych praw

⁵⁵⁵ Por. P. Mąkosa, *Nauczanie religii w szkole publicznej w świetle prawa...*, dz. cyt., s. 459–460; M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 43–44.

⁵⁵⁶ Por. M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 44.

⁵⁵⁷ *Deklaracja zasad rządzących wzajemnymi stosunkami między Państwami uczestniczącymi*, dok. cyt., pkt VII, s. 16–17.

i wolności w odniesieniu do praw i wolności obywatelskich, politycznych, ekonomicznych, społecznych, kulturowych itp.⁵⁵⁸. Akt końcowy, z uwagi na swój deklaracyjny charakter, nie został włączony do europejskiego systemu praw człowieka. Jednak, jak podkreśla J. Krukowski, znacząco przyczynił się do przyjęcia i ratyfikowania przez ówczesne kraje bloku wschodniego Europy, w tym także przez Polskę (3 marca 1977 roku) dokumentów o charakterze uniwersalnym, tj. *Międzynarodowego paktu praw obywatelskich i politycznych* oraz *Międzynarodowego paktu praw gospodarczych, socjalnych i kulturalnych*⁵⁵⁹.

W kolejnych latach, wraz z rozwojem procesu integracji europejskiej, następował również rozwój prawa unijnego, a także praw poszczególnych państw (w tym Polski). Powstanie oraz ewolucja norm prawa wyznaniowego, a z nim regulacji dotyczących stosunków państwo–Kościół oraz obecności nauki religii w szkole publicznej we wspólnocie europejskiej, tj. w powstałej w 1993 roku Unii Europejskiej (UE), jak wskazuje M. Pisarek, dokonuje się na dwóch płaszczyznach – kulturowej i politycznej. Pierwsza związana jest z kształtowaniem norm dotyczących poszanowania religii jako trwałego elementu kultury państw europejskich. Z kolei druga obejmuje zbiór gwarancji ochrony praw i wolności człowieka, w tym wolności myśli, sumienia i religii zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i wspólnotowym⁵⁶⁰. Dyskusje na temat praw i wolności człowieka, w tym prawa do religijnego nauczania i wychowania prowadzone były łącznie z rozmowami na temat określenia wzajemnych relacji między państwem a Kościołem. We wspólnocie europejskiej trwały one już od lat 50., ale podobnie jak w Polsce, przybrały na sile dopiero po upadku komunizmu, tj. po 1989 roku.

Dokumentem, który współcześnie już nie obowiązuje, a był pierwszym zwięźczeniem prowadzonych wokół tych kwestii rozmów była tzw. klauzula kościelna przyjęta wraz z Traktatem Amsterdamskim w 1997 roku. Obecnie jej przepisy znajdują się w Traktacie o funkcjonowaniu Unii Europejskiej. Na mocy tej klauzuli uznane zostały wszystkie współczesne modele stosunków państwo–Kościół (a z nimi także regulacje odnoszące się do nauki religii) w poszczególnych państwach. Zapewniono również ich ochronę przed jakąkolwiek dyskryminacją czy ograniczeniami w kwestii przysługujących człowiekowi

⁵⁵⁸ Por. tamże; M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 45.

⁵⁵⁹ Por. J. Krukowski, *Ochrona wolności religijnej w umowach międzynarodowych*, „Roczniki Nauk Prawnych” 1993 tom 3, s. 59–60; P. Mąkosa, *Nauczanie religii w szkole publicznej w świetle prawa...*, art. cyt., s. 460–461; M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 46–47.

⁵⁶⁰ Por. M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 47–48.

praw i wolności⁵⁶¹: „Unia przestrzega statusu, jakim cieszą się Kościoły oraz stowarzyszenia i wspólnoty religijne w państwach członkowskich odpowiednio do ich przepisów prawnych, tak aby nie zostały one naruszone”⁵⁶². Regulując jakąkolwiek sprawę, nie można abstrahować od rzeczywistości czy to historycznej, kulturowej czy też politycznej, społecznej. Przytoczony przepis z klauzuli jednoznacznie wskazuje na fakt, iż nie udało się stworzyć jednej reguły dotyczącej wszystkich państw członkowskich UE. Współczesna kultura europejska jest zbiorem elementów pochodzących z różnych kultur, w tym m.in. z greckiej, rzymskiej, judeochrześcijańskiej, ale także celtyckiej, germańskiej i słowiańskiej. Najsilniejszym i najtrwalszym elementem wspólnym dla wszystkich narodów wchodzących w skład UE jest jednak kultura chrześcijańska⁵⁶³. Uznawana jest ona za źródło wartości, na których – jak wskazywał już Robert Schuman, jeden z jej ojców założycieli – opiera się cała wspólnota europejska⁵⁶⁴. Mimo to kultury i tradycje poszczególnych państw są tak różne, że unia nie narzuca swoich regulacji w odniesieniu do relacji państwo–Kościół, a również w odniesieniu do obecności nauki religii w szkole, uznając tym samym za obowiązujące normy przyjęte w poszczególnych państwach⁵⁶⁵.

Obecnie obowiązującym aktem, kontynuującym i poszerzającym regulacje z tzw. klauzuli kościelnej, który uwzględnia uregulowania w odwołaniu do wymienionych wyżej płaszczyzn (tj. kulturowej i politycznej), jest podpisany 13 grudnia 2007 roku, *Traktat Lizboński zmieniający Traktat o Unii Europejskiej i Traktat ustanawiający Wspólnotę Europejską*. Dokument ten, po długich latach przygotowań i negocjacji, a następnie po ratyfikacji przez poszczególne państwa członkowskie zaczął obowiązywać 1 grudnia 2009 roku. Od tego dnia obowiązuje on również w Polsce, która pełnoprawnym członkiem UE stała się 1 maja 2004 roku⁵⁶⁶. Traktat już we wstępie odwołuje się nie tylko do kulturowych i humanistycznych korzeni Europy, ale również do jej religijnego dziedzictwa, z którego wynikają powszechne wartości będące jednocześnie prawami człowieka⁵⁶⁷. M. Pisarek wskazuje przy tym, iż religia jest uznawana za nośnik prerogatyw przynależnych każdemu człowiekowi, zatem gdyby została ona usunięta z życia, człowiek automa-

⁵⁶¹ Por. H. Juros, *Klauzula o Kościołach w Układzie Maastricht II*, w: tegoż (red.), *Europa i Kościół*, Wyd. Fundacja Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1997, s. 121–123, 131.

⁵⁶² *Traktat z Amsterdamu zmieniający Traktat o Unii Europejskiej, Traktaty ustanawiające Wspólnoty Europejskie oraz niektóre związane z nimi akty*, cyt. za: H. Juros, *Klauzula o Kościołach...*, art. cyt., s. 123.

⁵⁶³ Por. M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 48, 52.

⁵⁶⁴ Por. K. Białas-Zielińska, *Religie, kościoły i związki wyznaniowe w prawie Unii Europejskiej*, „Wrocławskie Studia Erazmiańskie” 2011 tom 5, <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/Content/39050/017.pdf> (dostęp: 17.12.2019 r.), s. 335.

⁵⁶⁵ Por. *Karta praw podstawowych Unii Europejskiej*, dok. cyt., preambuła; M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 51.

⁵⁶⁶ Por. M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 49; P. Mąkosza, *Nauczanie religii w szkole publicznej w świetle prawa...*, art. cyt., s. 461.

⁵⁶⁷ Por. M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 50; *Traktat o Unii Europejskiej...*, dok. cyt., preambuła.

tycznie pozbawiony zostałyby podstawowych praw⁵⁶⁸. *Traktat o Unii Europejskiej* (po zmianach wprowadzonych Traktatem Lizbońskim) w art. 3 ust. 5 deklaruje przestrzeganie i rozwój prawa międzynarodowego, a zwłaszcza Karty Narodów Zjednoczonych. W praktyce oznacza to, iż Unia Europejska zapewnia respektowanie wszystkich zapisanych w niej praw, w tym także godności człowieka, oraz przysługujących mu wolności⁵⁶⁹. Dokument, w art. 6 ust. 2, gwarantuje również przystąpienie do uchwalonej w 1950 roku Europejskiej konwencji praw człowieka i podstawowych wolności. W konsekwencji niesie to ze sobą uwzględnienie wszystkich jej przepisów, w tym – co istotne – tych dotyczących wolności religijnej oraz możliwości edukacji religijnej w szkole publicznej⁵⁷⁰.

Mówiąc o uprawnieniach przysługujących człowiekowi oraz o wartościach w UE, nie można nie wspomnieć o *Karcie praw podstawowych Unii Europejskiej*, która jest zbiorem fundamentalnych praw, wolności, a także obowiązków człowieka. R. Sobański wskazuje przy tym na dużą istotność stosowania ustawiczości w prawie, tj. podkreślenia na nowo już obowiązujących praw⁵⁷¹ – „historia poucza, że prawa człowieka wymagają spisywania ich i potwierdzania wciąż na nowo”⁵⁷². Karta podpisana została 7 grudnia 2000 roku, jednak dopiero Traktat z Lizbony nadał jej moc wiążącą⁵⁷³. Ważne jest także, jak podkreśla przy tym H. Juros, by znać źródło poszczególnych praw i wartości, by wiedzieć, dlaczego akurat takie wpisane są w dany porządek normatywny⁵⁷⁴ – człowiek „tylko wtedy opowie się za nimi i będzie wiedział, jak je kultywować i umacniać”⁵⁷⁵. Zatem należy w tym miejscu wskazać wyraźnie, iż źródłem wszelkich prerogatyw przysługujących człowiekowi, na które podobnie jak w przypadku dokumentów uniwersalnych, wskazuje karta, jest niezbywalna godność ludzka⁵⁷⁶. W nawiązaniu do Powszechnej deklaracji praw człowieka, karta w art. 10 stanowi, że: „Każdy ma prawo do wolności myśli, sumienia i religii. Prawo to obejmuje wolność zmiany religii lub przekonań oraz wolność uzewnętrzniania, indywidualnie lub wspólnie z innymi, publicznie lub prywatnie, swojej religii lub przekonań poprzez uprawianie kultu, nauczanie, praktykowanie i uczestniczenie

⁵⁶⁸ Por. M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 50.

⁵⁶⁹ Por. tamże; *Traktat o Unii Europejskiej...*, dok. cyt., art. 3 ust. 5.

⁵⁷⁰ Por. M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 50–51; *Traktat o Unii Europejskiej...*, dok. cyt., art. 6 ust. 2.

⁵⁷¹ Por. *Kolejna karta praw podstawowych*, w: R. Sobański, *Dylematy, tom 2: lata 2000 – 2002*, Wyd. Księgarnia Św. Jacka, Katowice 2006, s. 85–86.

⁵⁷² Tamże, s. 86.

⁵⁷³ Por. M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 51; *Karta praw podstawowych Unii Europejskiej*, dok. cyt.

⁵⁷⁴ Por. H. Juros, *Konstytucja europejska bez wartości?*, w: P. Morciniec (red.), *Haurietis de fontibus. Społeczno-etyczne kwestie wczoraj i dziś*, Wyd. Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005, s. 157.

⁵⁷⁵ Tamże.

⁵⁷⁶ Por. M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 53.

w obrzędach”⁵⁷⁷. W dalszej części wart wskazania jest także art. 14, który gwarantuje każdemu człowiekowi prawo do bezpłatnej nauki obowiązkowej, wolność w tworzeniu jednostek edukacyjnych oraz potwierdza, co istotne z punktu widzenia niniejszego rozdziału i całej rozprawy, prawo rodziców do nauczania i wychowywania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniem religijnymi, filozoficznymi i pedagogicznymi. Artykuł ten uwzględnia również ustawodawstwo poszczególnych państw członkowskich w tym względzie⁵⁷⁸. Oznacza to, jak wskazują P. Mąkosa oraz M. Pisarek, iż UE potwierdza w sposób ogólny respektowanie prawa do nauczania i wychowania (zwłaszcza nauczania i wychowania religijnego), a w kwestiach szczegółowych odsyła do uregulowań krajowych danych państw, w tym m.in. w przypadku III RP do regulacji polskich⁵⁷⁹, co też szerzej opisane zostanie w kolejnym podpunkcie.

Stosunek UE do religii obejmuje dwa wymiary: indywidualny oraz instytucjonalny. Mając na uwadze pierwszy z wymienionych wymiarów można jednoznacznie stwierdzić, iż na mocy Traktatu Lizbońskiego – Unia niewątpliwie go respektuje. Widać to na przykładzie wprowadzonych gwarancji dla ochrony praw i wolności każdego człowieka w dziedzinie sumienia oraz przekonań religijnych i światopoglądowych, a także wprowadzonego zakazu stosowania jakiegokolwiek przymusu w odniesieniu do tych kwestii. W aspekcie pozytywnym w odniesieniu do obecności nauki religii w szkole publicznej oznacza to, jak podkreślają P. Mąkosa oraz M. Pisarek, iż UE wyraża aprobatę dla organizowania we wszystkich państwach członkowskich szkolnego nauczania religii, z uwzględnieniem woli rodziców lub też samych uczniów (wyjątkiem jest tutaj Francja). Znacznym problemem w przygotowaniu projektu traktatu było uznanie drugiego wymiaru, tj. wymiaru instytucjonalnego wolności religijnej, a więc uznania poszczególnych kościołów i związków wyznaniowych za podmioty prawa, poszanowanie ich autonomii i niezależności oraz wsparcie finansowe niektórych aktywności podejmowanych przez te instytucje⁵⁸⁰. Należy podkreślić, iż kwestia ta nie była nowym kłopotem dla twórców prawa unijnego. Pojawiła się ona dużo wcześniej, przy Traktacie Amsterdamskim, jeszcze przed uchwaleniem tzw. klauzuli kościelnej, która ostatecznie nie została włączona do dokumentu, a jedynie była dodatkiem do niego. Dopiero w treści Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej owa klauzula została niejako potwierdzona

⁵⁷⁷ *Karta praw podstawowych...*, dok. cyt., art. 10 ust. 1.

⁵⁷⁸ Por. tamże, art. 14 ust. 1–3.

⁵⁷⁹ Por. P. Mąkosa, *Nauczanie religii w szkole publicznej w świetle prawa...*, art. cyt., s. 462; M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 59.

⁵⁸⁰ Por. P. Mąkosa, *Nauczanie religii w szkole publicznej w świetle prawa...*, art. cyt., s. 462–463; M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 59–60.

tw. artykułem kościelnym (art. 17)⁵⁸¹. Na jego mocy „Unia szanuje status przyznany na mocy prawa krajowego kościołom i stowarzyszeniom lub wspólnotom religijnym w Państwach Członkowskich i nie narusza tego statusu. Unia szanuje również status organizacji światopoglądowych i niewyznaniowych przyznany im na mocy prawa krajowego. Uznając tożsamość i szczególny wkład tych kościołów i organizacji, Unia prowadzi z nimi otwarty, przejrzysty i regularny dialog”⁵⁸². Z przytoczonego przepisu wynika, że UE odnosi się do kościołów i różnych związków religijnych w taki sposób, w jaki są one traktowane przez poszczególne państwa członkowskie oraz stanowiące w nich prawo⁵⁸³.

Reasumując, można wskazać, iż wymienione i opisane wyżej dokumenty, będące gwarancjami o zasięgu regionalnym – europejskim – podobnie jak akty uniwersalne, również odnoszą się do ochrony praw i wolności człowieka obejmujących m.in. prawo do wolności religijnej i prawo do wychowania, a z nimi prawo do nauczania religii w szkołach publicznych. Tym samym regulacje te potwierdzają i respektują przepisy zawarte w aktach o randze uniwersalnej, a także – co istotne z punktu widzenia dalszych rozważań – wskazują na poszanowanie prawodawstwa krajowego poszczególnych państw w tym względzie. M. Pisarek podkreśla przy tym, iż tak wypracowane rozwiązania są niewątpliwie bardzo kompromisowe. Wskazuje, że ów kompromis to wynik długotrwałych dyskusji w złożonym procesie integracji europejskiej. Przyjęcie w ramach UE poszanowania wszystkich modeli relacji państwo–Kościoł, a z nimi modeli obecności nauki religii w publicznym systemie oświaty, wiąże się z poszanowaniem dla wielości kultur, religii oraz tradycji itd. poszczególnych państw członkowskich. Oznacza to jednocześnie respektowanie ich tożsamości narodowej. W praktyce określa to również model relacji UE–kościół oraz inne związki wyznaniowe i organizacje religijne, a także wynikające z nich modele nauki religii jako modele pluralistyczne⁵⁸⁴. W tym miejscu należy również wskazać fakt, iż wśród dokumentów europejskich, w przeciwieństwie do uniwersalnych, nie ma jedynie gwarancji o charakterze deklaratywnym, a wręcz przeciwnie, są obowiązujące akty prawne. Przykładem tego jest chociażby *Traktat Lizboński* i zawarta w nim *Karta praw podstawowych*. Dokumenty te z jednej strony odnoszą się do deklaratywnych gwarancji o charakterze uniwersalnym, z drugiej zaś odzwierciedlają stan prawny oraz praktykę oświatową poszczególnych państw

⁵⁸¹ Por. S. Sowiński, *Modele stosunków państwo–Kościoł w Unii Europejskiej*, art. cyt., s. 49.

⁵⁸² Por. *Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej...*, dok. cyt., art. 17 ust. 1–3.

⁵⁸³ Por. P. Mąkosza, *Nauczanie religii w szkole publicznej w świetle prawa...*, art. cyt., s. 463; M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 60.

⁵⁸⁴ Por. M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 60-61.

członkowskich UE, w których lekcje religii (poza Francją) są obligatoryjnym bądź fakultatywnym przedmiotem edukacji szkolnej⁵⁸⁵.

3.2.3. Krajowe gwarancje

Pozycja prawna nauki religii jako jednego z przedmiotów w szkolnym systemie oświaty, a jednocześnie „instytucji” w sferze publicznej w każdym państwie UE o modelu skoordynowanej separacji w relacjach państwo–Kościół, kształtowana jest w głównej mierze przez regulacje krajowe. Rozwiązania te nawiązują do wyżej scharakteryzowanych gwarancji uniwersalnych oraz regionalnych dotyczących praw i wolności przysługujących każdemu człowiekowi w zakresie nauczania religii. W III RP proces formowania się na nowo prawnej pozycji lekcji religii w szkole publicznej, jak już wyżej zostało wspomniane, rozpoczął się wraz z uchwaleniem 17 maja 1989 roku jeszcze przez Sejm PRL tzw. ustaw wyznaniowych, a zwłaszcza Ustawy o gwarancjach wolności sumienia i wyznania oraz Ustawy o stosunku Państwa do Kościoła Katolickiego w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej⁵⁸⁶. Akty te otworzyły drogę do podejmowania kolejnych rozwiązań normatywnych w państwie polskim, a także do praktycznego poszanowania deklaracji uniwersalnych i ratyfikacji dokumentów międzynarodowych odnoszących się do tych kwestii. Wśród krajowych gwarancji dotyczących nauki religii w szkole publicznej można wymienić szereg różnych regulacji i wskazań wydanych tak przez instytucje państwowe, jak i kościelne, a także te będące ich wspólną pracą. Poza wspomnianymi ustawami należy wskazać przede wszystkim na *Konstytucję Rzeczypospolitej Polskiej*, *Konkordat pomiędzy Stolicą Apostolską a Rzeczpospolitą Polską*, *Ustawę o systemie oświaty* oraz *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach*⁵⁸⁷.

Wraz z upadkiem komunizmu w 1989 roku w Polsce, jak zostało to wskazane już w poprzednim rozdziale, rozpoczął się proces licznych przemian ustrojowo-systemowych. Pojawiły się nadzieje na zmianę dotychczas stosowanych przez władze praktyk

⁵⁸⁵ Por. B. Milerski, *Religia a szkoła...*, dz. cyt., s. 19.

⁵⁸⁶ Por. P. Sobczyk, *Kształtowanie pozycji prawnej religii...*, art. cyt., s. 121; *Ustawa z dnia 17 maja 1989 r. o gwarancjach wolności sumienia i wyznania*, Dz.U. 1989 nr 29 poz. 155 z późn. zm.; *Ustawa z dnia 17 maja 1989 r. o stosunku Państwa do Kościoła Katolickiego w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, dok. cyt.; *Ustawa z dnia 17 maja 1989 r. o stosunku Państwa do Kościoła Katolickiego w Rzeczypospolitej Polskiej*, dok. cyt.

⁵⁸⁷ Por. *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku...*, dok. cyt.; *Konkordat między Stolicą Apostolską a Rzeczpospolitą Polską, podpisany w Warszawie dnia 28 lipca 1993 roku*, Dz.U. z 1998 r. nr 51 poz. 318; *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, (tekst pierwotny), dok. cyt., z późn. zm.; *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, Dz.U. z 2022 r. poz. 2230 (tekst współczesny); *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych*, dok. cyt.

m.in. w odniesieniu do szkolnego nauczania religii. W powszechnie toczonych dyskusjach i debatach wokół powrotu nauki religii do szkół publicznych, jak zauważa Andrzej Rudowski w jednym ze swoich artykułów, pojawiły się liczne argumenty tak zwolenników tego powrotu, jak i przeciwników⁵⁸⁸. Pierwszymi uregulowaniami stosunków między państwem a Kościołem otwierającymi drogę do powrotu lekcji religii do szkół publicznych były tzw. ustawy wyznaniowe z 17 maja 1989 roku, a szczególnie *Ustawa o gwarancjach wolności sumienia i wyznania* oraz *Ustawa o stosunku Państwa do Kościoła Katolickiego*⁵⁸⁹.

Pierwsza z nich już w preambule nawiązuje do nieustannego poszanowania i kontynuacji tradycji tolerancji oraz wolności religijnej dla wszystkich kościołów i innych związków wyznaniowych. Wskazuje przy tym na ich historyczny udział i wkład w rozwój kultury narodowej oraz umacnianie fundamentalnych wartości moralnych. Dokument ten odwołuje się również do zasad zawartych w międzynarodowych zobowiązaniach RP (a wcześniej PRL), które zapewniają każdemu człowiekowi m.in. prawo do wolności religijnej i wolności sumienia oraz prawo do wychowania. W rozumieniu ustawy, wolność sumienia i wyznania obejmuje nie tylko, jak wskazuje art. 1 ust. 2 swobodę wyboru religii lub przekonań oraz możliwość ich wyrażania indywidualnie i zbiorowo, prywatnie i publicznie, ale również zgodnie z art. 2 ust. 4 prawo obywateli do wychowywania dzieci zgodnie ze swoimi przekonaniem w kwestii religii. W związku z tym, zgodnie z art. 20 niniejszego dokumentu, kościołom i innym związkom wyznaniowym przyznano prawo do nauczania religii oraz wychowywania religijnego dzieci i młodzieży zgodnie z wyborem dokonany przez ich rodziców (lub opiekunów prawnych)⁵⁹⁰. Nauczanie religii uznano za wewnętrzną sprawę kościołów i związków wyznaniowych⁵⁹¹, miało być ono organizowane „zgodnie z programem ustalonym przez władze kościoła lub innego związku wyznaniowego, w punktach katechetycznych znajdujących się w kościołach, domach modlitw i innych pomieszczeniach udostępnionych na ten cel przez osobę uprawnioną

⁵⁸⁸ Por. A. Rudowski, *Nauczanie religii w szkole publicznej – kształtowanie się polskiego modelu na tle sporów społeczno-politycznych*, w: P. Burgoński, S. Sowiński (red.), *Ile Kościoła w polityce...*, dz. cyt., s. 259–262.

⁵⁸⁹ Ustawami wyznaniowymi lub też ustawami majowymi określane są trzy uchwalone 17 maja 1989 roku przez Sejm IX kadencji ustawy dotyczące stosunków wyznaniowych, w tym relacji między państwem a Kościołem. Wśród tych ustaw są dwie obowiązujące do dziś: *Ustawa o gwarancjach wolności sumienia i wyznania* oraz *Ustawa o stosunku Państwa do Kościoła Katolickiego*. Por. P. Sobczyk, *25. rocznica majowych ustaw wyznaniowych z 1989 r.*, <https://ekai.pl/rocznica-majowych-ustaw-wyznaniowych-z-r/> (dostęp: 22.12.2019 r.).

⁵⁹⁰ Por. J. Matwiejuk, *Konstytucyjno-ustawowa regulacja nauczania religii w Polsce*, referat wygłoszony podczas IV Ekumenicznego Forum Katechetycznego, Warszawa-Radość 15–16 maja 2009 r., <https://ekumenia.pl/content/uploads/2014/03/konstytucyjno-ustawowa-regulacja-nauczania-religii-J.Matwiejuk.pdf> (dostęp: 22.12.2019 r.), s. 3–4; *Ustawa z dnia 17 maja 1989 r. o gwarancjach wolności sumienia i wyznania*, dok. cyt., preambuła, art. 1 ust. 2, art. 2 ust. 4, art. 20 ust. 1.

⁵⁹¹ Por. *Ustawa z dnia 17 maja 1989 r. o gwarancjach wolności sumienia i wyznania*, dok. cyt., art. 20 ust. 2.

do dysponowania nimi”⁵⁹². Zgodnie z wprowadzanymi nowelizacjami z dnia 7 września 1991 roku, kiedy to uchwalona została również *Ustawa o systemie oświaty*, w obecnie obowiązującym tekście ustawy w art. 20 ust. 3 wskazane jest także, iż nauczanie religii w przedszkolach i szkołach publicznych może być prowadzone w budynkach tych przedszkoli i szkół. Szczegółowe zasady określają tu jednak odrębne dokumenty, o których szerzej w dalszej części tego podpunktu. Wskazać należy jednak, iż tak sformułowany przepis normatywny w sposób jednoznaczny otwiera drogę i stwarza ustawowe przesłanki do nauczania religii w polskich szkołach publicznych⁵⁹³. Ponadto ustawa ta dawała kościołom i związkom wyznaniowym możliwość zakładania i prowadzenia szkół (w tym m.in. szkół wyższych) i innych ośrodków wychowawczych⁵⁹⁴.

Drugą z wyżej wymienionych ustaw wyznaniowych jest *Ustawa o stosunku Państwa do Kościoła Katolickiego*. Dokument ten, jak zauważa Paweł Sobczyk, ma w stosunku do Ustawy o gwarancjach wolności sumienia i wyznania charakter szczegółowy, czy też mówiąc inaczej – charakter indywidualny. Spowodowane jest to zawarciem w tym akcie regulacji odnoszących się do konkretnego Kościoła, tj. Kościoła katolickiego, a nie jak w przypadku poprzedniego dokumentu ogólnych zasad relacji państwo–Kościoł⁵⁹⁵. Przepisy dotyczące nauczania religii są powtórzeniem przepisów zawartych w Ustawie o gwarancjach wolności sumienia i wyznania, jednak tutaj odnoszą się one do uprawnień przysługujących Kościołowi katolickiemu. W myśl art. 18 ust. 1, „Państwo uznaje prawo Kościoła do nauczania religii oraz religijnego wychowania dzieci i młodzieży, zgodnie z wyborem dokonany przez rodziców lub prawnych opiekunów”⁵⁹⁶. Miejscem, gdzie owo nauczanie może się odbywać, zgodnie z art. 19, są punkty katechetyczne znajdujące się przy budynkach kościelnych oraz inne pomieszczenia udostępnione na ten cel przez osobę nimi zarządzającą. Dokument przewiduje również możliwość nauczania religii w szkole (nie wymienia tu przedszkoli). Jednak, jak zostało to wskazane w tej ustawie oraz w Ustawie o gwarancjach wolności sumienia i wyznania, ma być to zgodne z zasadami ustalonymi w odrębnym akcie⁵⁹⁷. We wprowadzonych regulacjach potwierdzone zostało także prawo do zakładania i prowadzenia szkół i innych ośrodków wychowaw-

⁵⁹² Tamże.

⁵⁹³ Por. tamże, art. 20 ust. 3; J. Matwiejuk, *Konstytucyjno-ustawowa regulacja nauczania religii w Polsce* art. cyt., s. 4.

⁵⁹⁴ Por. *Ustawa z dnia 17 maja 1989 r. o gwarancjach wolności sumienia i wyznania*, dok. cyt., art. 21 ust. 1.

⁵⁹⁵ Por. P. Sobczyk, *25. rocznica majowych ustaw wyznaniowych z 1989 r.*, art. cyt.

⁵⁹⁶ *Ustawa z dnia 17 maja 1989 r. o stosunku Państwa do Kościoła Katolickiego w Rzeczypospolitej Polskiej*, dok. cyt., art. 18 ust. 1.

⁵⁹⁷ Por. tamże, art. 19, ust. 1–2; *Ustawa z dnia 17 maja 1989 r. o gwarancjach wolności sumienia i wyznania*, dok. cyt., art. 20 ust. 3.

czych, w tym także szkół wyższych⁵⁹⁸. Warto jednak podkreślić w tym miejscu, iż prawo to przysługiwało nie ogólnie Kościołom i związkom wyznaniowym, ale ściśle określonym kościelnym osobom prawnym⁵⁹⁹.

W obu tych ustawach zauważalny jest wyraźny podział kompetencji między państwem a Kościołem. Wśród zadań Kościoła dotyczących nauki religii w szkole można wskazać m.in. na te związane z opracowywaniem treści programowych⁶⁰⁰, z których przestrzegania i realizacji rozlicza go następnie państwo, reprezentowane przez Ministra Edukacji Narodowej. Podział ten jest jednak jedynie zarysowany, a szczegółowe jego określenie znajduje się w odrębnych ustawach⁶⁰¹, o czym szerzej w dalszej części tego podpunktu, a także w kolejnym podrozdziale.

W obliczu tak kształtujących się uregulowań obecności nauki religii w szkolnictwie publicznym, formalny jej powrót do szkół dokonał się na mocy wydanej przez ówczesnego Ministra Edukacji Narodowej Henryka Samsonowicza, 3 sierpnia 1990 roku, Instrukcji dotyczącej powrotu nauczania religii do szkoły w roku szkolnym 1990/91. Dokument ten jest realizacją uzgodnień, jakie zostały wcześniej dokonane na forum Komisji Wspólnej Rządu RP i Konferencji Episkopatu Polski⁶⁰². Z uwagi na tymczasowość rozwiązań przyjętych na mocy tej i kolejnej instrukcji oraz mając na uwadze to, iż nie są one źródłem aktualnie obowiązującego prawa krajowego, dokumenty te nie będą tu omawiane. Zagadnienie to z uwagi na jego historyczny wymiar szczegółowo zostało przedstawione w rozdziale poprzednim.

Aktami prawnymi, które w sposób szczegółowy regulują obecność oraz zasady funkcjonowania nauczania religii w szkołach publicznych, w nawiązaniu do art. 20 ust. 3 Ustawy o gwarancjach wolności sumienia i wyznania oraz art. 19 ust. 2 Ustawy o stosunku Państwa do Kościoła Katolickiego, są: *Ustawa o systemie oświaty* oraz *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach*.

Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 roku, zmieniająca Ustawę z dnia 15 lipca 1961 roku o rozwoju systemu oświaty i wychowania, porusza wiele problemów

⁵⁹⁸ Por. *Ustawa z dnia 17 maja 1989 r. o stosunku Państwa do Kościoła Katolickiego w Rzeczypospolitej Polskiej*, dok. cyt., art. 20 ust. 1, 3, art. 23 ust. 1 i 3a.

⁵⁹⁹ Por. tamże, art. 5–10, art. 20 ust. 1, 3, art. 23 ust. 1 i 3a.

⁶⁰⁰ Por. tamże, art. 18, ust. 2; *Ustawa z dnia 17 maja 1989 r. o gwarancjach wolności sumienia i wyznania*, dok. cyt., art. 20 ust. 2, art. 22 ust. 1.

⁶⁰¹ Por. *Ustawa z dnia 17 maja 1989 r. o gwarancjach wolności sumienia i wyznania*, dok. cyt., art. 20 ust. 3, art. 22 ust. 2; *Ustawa z dnia 17 maja 1989 r. o stosunku Państwa do Kościoła Katolickiego w Rzeczypospolitej Polskiej*, dok. cyt., art. 19 ust. 2, art. 20 ust. 3.

⁶⁰² Por. M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 122; P. Sobczyk, *Kształtowanie pozycji prawnej religii...*, art. cyt., s. 124.

dotyczących edukacji, w tym także edukacji religijnej, a zwłaszcza jej obecności w publicznym systemie oświaty⁶⁰³. Demokratyzując system oświaty, jak zauważa B. Milerski, konsekwentnie wprowadzano w nim nowe znaczenie szkoły jako instytucji publicznej. Oznacza to, że po przeprowadzonej transformacji ustrojowo-systemowej, która swoim zasięgiem objęła również oświatę, nie występuje już podział na szkoły państwowe i niepaństwowe. Prawomocnym podziałem jest tu taki, który rozróżnia szkoły na publiczne i niepubliczne. Decydujący w tej kwestii jest podmiot zakładający i prowadzący te szkoły. Należy dodać, iż placówki niepubliczne po spełnieniu określonych kryteriów mogą uzyskać uprawnienia przysługujące szkołom publicznym. Ujęcia te wiążą się z ideą uspołeczniania szkół, a więc zwiększania oddziaływania na kształt edukacji różnych podmiotów i środowisk, w tym także chrześcijańskich⁶⁰⁴.

W ciągu ponad 30-letniego okresu obowiązywania, przedmiotowa ustawa była już kilkanaście razy nowelizowana, a z uwagi na reformę w polskim systemie szkolnictwa z 2017 roku, kolejne nowelizacje są nadal przeprowadzane⁶⁰⁵. W odwołaniu do przepisów zawartych w ustawach wyznaniowych, dokument ten w art. 12 ust. 1 nakłada obowiązek organizacji nauki religii na życzenie rodziców uczniów, a także samych uczniów, którzy ukończyli 18 rok życia, na publiczne przedszkola, szkoły podstawowe oraz szkoły ponadpodstawowe⁶⁰⁶. Ustawa zatem zapewnia naukę religii w szeroko rozumianych szkołach publicznych, szanując jednocześnie wolę rodziców i uczniów w tej sprawie⁶⁰⁷. Rodzice i uczniowie rozumiani są tutaj jako podmioty uprawnione, na których życzenie nauka ta jest organizowana. W ten sposób, jak zauważa P. Sobczyk, na płaszczyźnie ustawowej są realizowane gwarancje wolności myśli, sumienia i religii, a także prawo do wychowania – gwarancje zawarte w aktach uniwersalnych i regionalnych⁶⁰⁸. Z tak sformułowanego przepisu jednoznacznie wynika, iż nauczanie religii organizują szkoły, a nie Kościoły czy związki wyznaniowe – te tylko w pewnej części określane są jako jego współorganizatorzy. Jak wskazuje ustawa, Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania (później Minister Edukacji Narodowej, a współcześnie Minister Edukacji i Nauki) w porozumieniu z Kościołem katolickim i innymi kościołami oraz związkami wyznaniowymi określa warunki i sposób wykonywania przez szkoły zadań, które przewiduje niniejsza ustawa w od-

⁶⁰³ Por. P. Sobczyk, *Kształtowanie pozycji prawnej religii...*, art. cyt., s. 124–125.

⁶⁰⁴ Por. B. Milerski, *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej...*, dz. cyt., s. 86–87; *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, tekst ogłoszony (pierwotny), dok. cyt., art. 5–8.

⁶⁰⁵ Por. *Historia zmian: Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, <https://www.lexlege.pl/ustawa-o-systemie-oswiaty/> (dostęp: 20.11.2022 r.).

⁶⁰⁶ Por. *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, (tekst współczesny), dok. cyt., art. 12 ust. 1.

⁶⁰⁷ Por. P. Mąkosa, *Nauczanie religii w szkole publicznej w świetle prawa...*, art. cyt., s. 465; M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 117.

⁶⁰⁸ Por. P. Sobczyk, *Kształtowanie pozycji prawnej religii...*, art. cyt., s. 126.

niesieniu do sposobu organizowania szkolnych lekcji religii⁶⁰⁹. Należy jednak wskazać, że kwestia ta jest tutaj jedynie wspomniana, zaś jej szczegółowe rozwinięcie znajduje się w rozporządzeniu wydanym przez ministra. Należy również dodać, iż praktyka współpracy państwa (MEN/MNiE) i kościołów oraz związków wyznaniowych w odniesieniu do określenia szczegółowych warunków i sposobów dotyczących organizacji nauczania religii jest wyrazem poszanowania konstytucyjnej zasady (z 1997 roku) o współdziałaniu państwa i Kościoła dla dobra wspólnego, dla dobra człowieka, którego elementem jest także szkolna edukacja i nauka religii⁶¹⁰. Kluczowe znaczenie dla określenia pozycji prawnej nauki religii w polskim publicznym systemie oświaty, zdaniem P. Sobczyka, mają ustawowe sformułowania „organizują naukę religii” oraz „w porozumieniu”, a także związany z nimi podział kompetencji poszczególnych podmiotów odpowiedzialnych za organizację nauki religii. Wyjaśnieniu tych terminów wiele uwagi poświęcono po ogłoszeniu rozporządzenia MEN z 1992 roku, jednak chcąc zrozumieć istotę tych przepisów należy w tym miejscu przywołać interpretację tych słów. „Organizowanie” przez szkoły nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach odnosi się zatem, zgodnie z wykładnią Trybunału Konstytucyjnego, do spraw formalnych, organizacyjnych i porządkowych, a także administracyjnych. Z kolei sformułowanie „jest organizowane”, użyte w wyżej scharakteryzowanej Ustawie o stosunku Państwa do Kościoła Katolickiego, oznacza, że treść tego nauczania jest organizowana przez Kościół i jest jego wewnętrzną sprawą. Zatem, w zakresie zapewnienia powszechności edukacji religijnej w szkołach publicznych, państwo odpowiada za kwestie organizacyjno-techniczne, a Kościół za kwestie organizacyjno-merytoryczne. W przypadku szkół niepublicznych o nauce religii decyduje jedynie organ prowadzący szkołę. Rozwiązanie takie w praktyce może przybierać skrajne formy, tj. w szkołach wyznaniowych lekcje religii mogą być obowiązkowe, zaś w szkołach laickich – lekcje te w ogóle nie będą prowadzone⁶¹¹.

Ważne jest przywołanie w tym miejscu również preambuły do omawianej ustawy. Fragment ten wraz z kolejnymi nowelizacjami został uchylony, jednak z punktu widzenia kształtowania się statusu prawnego nauczania religii, zwłaszcza na jego początkowym etapie po 1989 roku, wydaje się właściwym uzupełnieniem podjętych tu rozważań. Zapis preambuły nie wnosił żadnej konkretnej treści normatywnej, ale zawierał odwołania do powszechnie obowiązujących gwarancji praw, wolności i wartości oraz istotne wytyczne

⁶⁰⁹ Por. *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, dok. cyt., art. 12 ust. 2.

⁶¹⁰ Por. P. Sobczyk, *Kształtowanie pozycji prawnej religii...*, art. cyt., s. 127–128.

⁶¹¹ Por. tamże, s. 125–126; M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 118, 124.

dotyczące celów oświaty. Podkreślone zostało to, że oświata w państwie polskim jest wspólnym dobrem całego społeczeństwa. W konsekwencji, jak zauważa M. Pisarek, uwiocznio to doniosly charakter edukacji jako jednej z podstawowych potrzeb kazdego czlowieka, a takze podkreslilo odpowiedzialnosc za ową kwestie wszystkich podmiotow, ktorzych celem dzialania rowniez jest dobro wspolne (w tym m.in. panstwa i Kosciola). Odpowiedzialnosc tych podmiotow sprowadzala sie glownie do zapewnienia przez nie powszechnej obecności (a z nią dostępu do szkół publicznych) edukacji religijnej, co też szerzej przedstawione zostanie w kolejnym podrozdziale⁶¹². Preambuła w swojej treści odwoływała się także do chrześcijańskich korzeni naszej cywilizacji oraz wartości z nich wynikających. Wskazywała przy tym jednocześnie na cele, jakie powinny przyświecać szkole oraz całemu systemowi edukacji: „Nauczanie i wychowanie – respektując chrześcijański system wartości – za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”⁶¹³.

Podkreślić należy, iż współcześnie obowiązujące przepisy prawa oświatowego nie wykluczają możliwości uwzględniania treści religijnych w codziennym nauczaniu. Szkoły oraz inne placówki o charakterze publicznym, na mocy art. 13 ust. 1 zobowiązane są do umożliwienia uczniom podtrzymywania poczucia tożsamości nie tylko narodowej, etnicznej i językowej, ale również i religijnej – co też możliwe jest m.in. dzięki nauczaniu religii⁶¹⁴.

Podsumowując: *Ustawa o systemie oświaty*, mimo iż szeroko omawia zagadnienie systemu oświaty, to kwestię nauczania religii traktuje nader powierzchownie. Wskazuje jedynie na organizację tego nauczania oraz zobowiązanie do umożliwienia uczniom podtrzymywania ich tożsamości religijnej, z poszanowaniem jednak prawa do wolności religijnej, sumienia i wyznania, a także prawa do wychowania. Nadmienić należy również, iż na podstawie art. 100 i 101 owej ustawy znowelizowane zostały także scharakteryzowane wyżej ustawy wyznaniowe – przez dodanie do *Ustawy o gwarancjach wolności sumie-*

⁶¹² Por. M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 114; *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, dok. cyt., preambuła (uchylona).

⁶¹³ *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, dok. cyt., preambuła (uchylona).

⁶¹⁴ Por. tamże, art. 13 ust. 1; M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 119.

nia i wyznania art. 20 ust. 3 oraz do Ustawy o stosunku Państwa do Kościoła Katolickiego art. 19 ust. 2 wskazujących, iż nauczanie religii może odbywać się w szkołach publicznych na zasadach określonych w odrębnym akcie. Przepisy te są ogólne, a ich zrozumienie wymaga interpretacji, komentarzy oraz wykładni innych instytucji⁶¹⁵.

Dokładniejsze omówienie nauczania religii w publicznych szkołach, jak wskazuje już sama ustawa, znajduje się w osobnym dokumencie, tj. w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach⁶¹⁶. Rozporządzenie to (w swojej pierwotnej wersji) podpisane zostało 14 kwietnia 1992 roku przez Ministra Edukacji Narodowej Andrzeja Stelmachowskiego. Weszło ono w życie wraz z nowym rokiem szkolnym, 1 września 1992 roku. Od tego momentu przestały obowiązywać wydane w 1990 roku instrukcje MEN⁶¹⁷. Gwarancje zawarte w nim oraz w zmieniających je kolejnych rozporządzeniach⁶¹⁸ wprowadzały m.in. uregulowania formalno-organizacyjne oraz formalno-funkcjonalne nauki religii i etyki w szkole oraz wskazały na uprawnienia uczniów i ich rodziców, a także państwa, Kościoła i szkoły⁶¹⁹.

Dokonując zestawienia przedmiotowego rozporządzenia z wcześniej obowiązującą instrukcją, jak zauważa M. Pisarek, należy wskazać na pewną istotną różnicę odnoszącą się do zakresu nauczania religii. Instrukcja gwarantowała nauczanie lekcji religii w przed-

⁶¹⁵ Por. M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 121; P. Sobczyk, *Kształtowanie pozycji prawnej religii...*, art. cyt., s. 128.

⁶¹⁶ Przedmiotowe rozporządzenie wraz ze swoimi nowelizacjami zmieniło również nazwy. W pierwotnej wersji, z 1992 roku, dokument nie odnosił się do nauczania religii w przedszkolach. W związku z tym zatytułowany był jako *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych*, Dz.U. 1992 nr 36 poz. 155, dok. cyt. Z kolei wprowadzane kolejno nowelizacje rozszerzyły nauczanie religii również na publiczne przedszkola (od 1999 roku), stąd jego obecna nazwa brzmi *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 czerwca 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach* (Dz.U. 2017 poz. 1147) wraz z późniejszą zmianą na podstawie *Obwieszczenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach* (Dz.U. 2020 poz. 983).

⁶¹⁷ Por. P. Sobczyk, *Kształtowanie pozycji prawnej religii...*, art. cyt., s. 128–129.

⁶¹⁸ Por. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych*, dok. cyt.; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 1993 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych*, Dz.U. 1993 nr 83 poz. 390; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 czerwca 1999 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych*, dok. cyt.; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 marca 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach*, Dz.U. 2014 poz. 478; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 czerwca 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach*, dok. cyt. Do kwestii nauczania lekcji religii w szkole odnosi się także Porozumienie między Ministrem Edukacji Narodowej a Konferencją Episkopatu Polski w sprawie kwalifikacji nauczycieli uczących religii: *Porozumienie pomiędzy Konferencją Episkopatu Polski oraz Ministrem Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 1993r. w sprawie kwalifikacji zawodowych wymaganych od nauczycieli religii*, Dz.Urz. MEN nr 6 poz. 21 oraz późniejsze jego nowelizacje, a także *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2002 w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych*, dok. cyt. oraz późniejsze jego nowelizacje.

⁶¹⁹ Por. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych*, dok. cyt., § 1.1–12; P. Sobczyk, *Kształtowanie pozycji prawnej religii...*, art. cyt., s. 124–128.

szkołach, szkołach podstawowych i ponadpodstawowych, z kolei wydane dwa lata później rozporządzenie – jedynie w publicznych szkołach podstawowych i ponadpodstawowych. Kolejne zmiany w tym zakresie wprowadzone zostały dopiero na mocy drugiej nowelizacji rozporządzenia, tj. na mocy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 czerwca 1999 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych. Poza zmianami wprowadzonymi w treści dokumentu, zmieniony został również tytuł rozporządzenia – na ponownie uwzględniający naukę religii w publicznych przedszkolach⁶²⁰. Regulacje te są powrotem do przepisu w instrukcji z 1990 roku i – jak zauważa M. Pisarek – wynikają z krajowych uregulowań zasadniczych⁶²¹, o czym w dalszej części tego podpunktu.

Koncentrując się na współcześnie obowiązującym przepisie niniejszego aktu wprowadzonym na mocy nowelizacji z 7 czerwca 2017 roku, ale uwzględniającym również wszystkie poprzednie nowelizacje – nauka religii zagwarantowana jest zarówno w publicznych przedszkolach, jak i szkołach. W przypadku przedszkoli oraz oddziałów przedszkolnych w publicznych szkołach podstawowych nauka ta organizowana jest na życzenie rodziców. Z kolei w przypadku szkół podstawowych i ponadpodstawowych⁶²² oprócz nauki religii organizowana jest także etyka. Lekcje te prowadzone są na życzenie rodziców bądź też samych uczniów po osiągnięciu przez nich pełnoletności⁶²³. Życzenie to jest wyrażane w najprostszej formie oświadczenia, które w kolejnych latach nauki nie musi być składane na nowo. Istnieje jednak możliwość jego zmiany, nawet w trakcie trwania roku szkolnego (jeśli oświadczenie zostanie złożone przed terminem klasyfikacji, ocena z tego przedmiotu nie zostanie wpisana na świadectwie)⁶²⁴. Uczeń może uczęszczać na lekcje religii bądź etyki, ale również może uczęszczać na oba te przedmioty bądź też w ogóle nie brać w nich udziału. Jeśli jednak zostanie wyrażona wola – rodziców bądź

⁶²⁰ Por. M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 123; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 czerwca 1999 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych*, dok. cyt., § 1 art. 1.

⁶²¹ Por. M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 124.

⁶²² Do szkół ponadpodstawowych zaliczane są: czteroletnie licea ogólnokształcące, pięcioletnie technika, trzyletnie branżowe szkoły I stopnia, dwuletnie branżowe szkoły II stopnia, trzyletnie szkoły specjalne przysposabiające do pracy, szkoły policealne dla osób posiadających wykształcenie średnie ogólnokształcące lub średnie branżowe, o okresie nauczania nie dłuższym niż 2,5 roku. Por. *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe*, Dz.U. 2021 poz. 1082, art. 18 ust. 1 pkt 2.

⁶²³ Por. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 czerwca 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach*, dok. cyt., § 1 art. 1a.

⁶²⁴ Por. tamże, § 1 pkt 2; K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 133. Stwierdzenie „najprostsza forma oświadczenia” jest terminem nieprecyzyjnym i bardzo ogólnym. Oznacza to, że może być ono składane w formie ustnej, pisemnej, ale także w formie dorozumianej zgody (oznaczającej brak sprzeciwu). Kwestia ta może być regulowana m.in. przez statut czy też regulamin szkoły. Wszystko to rodzi jednak pewne niebezpieczeństwo i może prowadzić do nadużyć w tej materii, stąd też od czasu do czasu pojawiają się postulaty jednoznacznego ukształtowania formy tzw. oświadczeń woli. Por. M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 125–126; P. Borecki, *Konstytucyjność regulacji szkolnej nauki religii (głos w dyskusji)*, „*Studia Prawnicze*” 2008 zeszyt 2 (176), s. 32–33.

samego ucznia – udziału w takich zajęciach, zobowiązany jest on na nie uczęszczać, gdyż jest z nich rozliczany⁶²⁵. Rozporządzenie, w odwołaniu do praw wynikających z uniwersalnych oraz krajowych regulacji, wskazuje także na zakaz jakiegokolwiek dyskryminacji wynikającej z uczestniczenia bądź też nie w lekcjach religii (czy też etyki)⁶²⁶.

Wśród innych gwarancji dotyczących nauki religii w szkołach publicznych, które omawiany dokument wprowadza, są m.in. uregulowania odnoszące się do obecności lekcji religii wśród rozkładu pozostałych przedmiotów nauczanych w szkole. Na mocy znowelizowanych przepisów w przedszkolach zajęcia religii uwzględniane są w ramowym rozkładzie dnia, zaś w szkołach zajęcia religii i etyki uwzględniane są w tygodniowym rozkładzie zajęć⁶²⁷. Nauka religii w przedszkolach oraz szkołach podstawowych i ponadpodstawowych odbywa się w wymiarze dwóch godzin lekcyjnych tygodniowo. Czas trwania tych lekcji (podobnie jak innych przedmiotów) w przedszkolu oraz we wszystkich typach szkół może być jednak różny, tj. w szkołach wynosi 45 minut, zaś w przedszkolu jest on zmniejszony do 15 minut w przypadku trzy- i czterolatków oraz 30 minut w przypadku pięcio- i sześciolatków. Z kolei tygodniowy wymiar lekcji etyki ustalany jest przez kierownictwo szkoły. W szczególnych przypadkach, tj. jedynie wobec braków kadrowych, wymiar nauki religii może zostać zmniejszony przez odpowiedniego biskupa diecezjalnego (lub analogicznego zwierzchnika innego kościoła czy związku wyznaniowego)⁶²⁸. Zastosowanie znajduje tutaj również rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania, gdzie wskazane jest wyraźnie, iż w szkolnym planie nauczania uwzględnia się zajęcia z religii lub etyki w wymiarze zgodnym z przepisami zawartymi w rozporządzeniu⁶²⁹.

Kolejnymi uregulowaniami dotyczącymi nauki religii w szkole są te związane z praktyczną organizacją lekcji religii dla uczniów (z uwzględnieniem uczniów wyznań różnych kościołów i związków wyznaniowych). Zagadnienie to jest szerokie i znacznie

⁶²⁵ Por. D. Skrzyński, *Liczba godzin religii i etyki*, <http://oswiataiprawo.pl/porady/liczba-godzin-religii-i-etyki/> (dostęp: 27.12.2019 r.); P. Tomasik, *Nauczanie religii katolickiej w strukturze polskiej szkoły*, art. cyt. s. 140; B. Milerski, *Konfessionslosigkeit als Herausforderung für den religionspädagogischen Diskurs in Polen*, art. cyt., s. 89.

⁶²⁶ Por. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych*, dok. cyt., § 1 ust. 3.

⁶²⁷ Por. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 czerwca 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach*, dok. cyt., § 1 ust. 1b.

⁶²⁸ Por. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych*, dok. cyt., § 8 ust. 1–2; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli*, Dz.U. 2019 poz. 502, § 9 ust. 2; M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 133–134; K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 123; P. Tomasik, *Nauczanie religii katolickiej w strukturze polskiej szkoły*, art. cyt., s. 142.

⁶²⁹ Por. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2002 w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych*, dok. cyt., § 4 ust. 2.1; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół*, dok. cyt., § 2 ust. 3 pkt 1; *Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 8 marca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół*, dok. cyt., Załącznik nr 1 do rozporządzenia.

wykraczające poza ramy tego rozdziału i tej pracy, dlatego też jedynie pokrótce zostanie tu przybliżone. Ogólne uprawnienia dotyczące uczestnictwa w lekcjach religii (katolickiej) w Polsce zostały przedstawione już wyżej. Z kolei uprawnienia do uczestnictwa w lekcjach religii określonego wyznania, jak wskazują A. Mezglewski oraz M. Pisarek, realizowane są jedynie wtedy, gdy na te lekcje zgłosi się odpowiednia liczba uczniów. Rozporządzenie MEN z 1992 roku określa, że szkoła ma obowiązek zorganizowania lekcji religii dla minimum siedmiu uczniów z danej klasy (oddziału). Dla mniejszych grup, mających uczęszczać na lekcje religii danego wyznania mogą być tworzone grupy międzyklasowe bądź międzyoddziałowe. W szczególnych przypadkach zajęcia te mogą być organizowane w minimum trzyosobowych grupach międzyszkolnych lub pozaszkolnych (pozaprzedszkolnych), czasami nawet w punktach katechetycznych⁶³⁰.

Rozporządzenie normuje również zasady dotyczące oceniania z religii (i etyki). Znajdujące się w nim przepisy odnoszą się w sposób jedynie ogólny do skali ocen stosowanej w nauczaniu religii (oraz etyki): „ocena z religii (etyki) jest wystawiana według skali ocen przyjętej w danej klasie”⁶³¹. Brak tutaj określenia owej skali – zarówno ocen cząstkowych, jak i semestralnych (rocznych), a także elementów podlegających tym ocenom⁶³². Dokument wskazuje, iż ocena z religii (lub etyki) umieszczana jest na świadectwie szkolnym bezpośrednio po ocenie ze sprawowania (z zachowania). W celu uniknięcia przejawów nietolerancji nie jest wyszczególniane to, czy owa ocena dotyczy religii czy etyki. Nie jest określone również to, z nauki jakiej religii przyznana jest ocena. Podkreślić należy również fakt, iż wlicza się ją do średniej wszystkich ocen (od 2007 r.), ale nie ma wpływu na to, czy uczeń zostanie promowany do kolejnej klasy. W sytuacji, gdy lekcje religii (lub etyki) odbywają się w grupach międzyszkolnych lub poza szkołą – ocena wystawiana jest przez szkołę, do której uczęszcza uczeń, na podstawie zaświadczenia wydanego przez nauczyciela prowadzącego te lekcje⁶³³.

⁶³⁰ Por. A. Mezglewski, *Polski model edukacji religijnej w szkołach publicznych. Aspekty prawne*, dz. cyt., s. 119; M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 128–130; K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 121–122; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych*, dok. cyt., § 2 ust. 1–5.

⁶³¹ Por. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych*, dok. cyt., § 9 ust. 3.

⁶³² Szerzej na temat oceniania z religii: G. Grochowski, *Kryteria wystawiania ocen z lekcji religii*, „Katecheta” 1998 nr 6–7, s. 112–121.

⁶³³ Por. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych*, dok. cyt., § 9 ust. 1–4; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 lipca 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania...*, dok. cyt., § 20 ust. 4a, § 22 ust. 2a; M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 134–135; K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 123; B. Milerski, *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej...*, dz. cyt., s. 88–89; P. Sobczyk, *Kształtowanie pozycji prawnej religii...*, art. cyt., s. 128–129. P. Sobczyk trafnie zauważa, iż brakuje jakichkolwiek przesłanek do wyłączenia religii z ocen wystawianych na świadectwie. Wskazuje przy tym, iż w art. 22 ust. 2 pkt 4–5 Ustawy o systemie oświaty, MEN został zobowiązany m.in. do określenia

Zagadnieniem, które w sposób szczegółowy przedmiotowe rozporządzenie reguluje, są także przepisy dotyczące zatrudniania nauczycieli religii i ich kompetencji. W szkole (lub przedszkolu) nauczyciel religii (katecheta) może zostać zatrudniony jedynie na podstawie imiennego, pisemnego i określonego ważnością czasową skierowania do danej szkoły, wydanego przez właściwego biskupa diecezjalnego w przypadku Kościoła katolickiego bądź właściwych biskupów lub zwierzchników innych kościołów i związków wyznaniowych. Warto podkreślić, iż skierowanie takie w każdej chwili może zostać również cofnięte – oznacza to jednoczesną utratę uprawnień do nauczania religii w danej szkole (danym przedszkolu). Ponadto nauczyciel ten, jak wskazuje *Porozumienie pomiędzy Konferencją Episkopatu Polski oraz Ministrem Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 1993 r. w sprawie kwalifikacji zawodowych wymaganych od nauczycieli religii* oraz późniejsze jego nowelizacje, powinien posiadać odpowiednie wykształcenie i kwalifikacje⁶³⁴. Nauczyciele po spełnieniu tych warunków zatrudniani są zgodnie z Kartą Nauczyciela w przypadku osób świeckich, a w przypadku osób duchownych zgodnie z porozumieniami zawartymi z poszczególnymi kościołami i związkami wyznaniowymi⁶³⁵. Księża będący nauczycielami religii oraz katecheci świeccy, jak zauważa R. Czekalski, przez pierwsze siedem lat funkcjonowania szkolnych lekcji religii nie mogli pobierać za to wynagrodzenia. Kwestia ta uregulowana została dopiero 1 września 1997 roku, kiedy to katecheci i księża, na mocy uzgodnień między stroną rządową oraz kościelną, zostali zatrudnieni w ramach stosunku pracy i zaczęli otrzymywać państwowe pensje⁶³⁶. Poza wymienionymi różnicami dotyczącymi nauczycieli wywodzących się ze stanu duchownego, nauczyciele religii posiadają takie same prawa jak nauczyciele innych przedmiotów, tj. m.in. wchodzi w skład rady pedagogicznej. Wyjątkiem od tej zasady jest to, że nie mogą pełnić funkcji wycho-

w drodze rozporządzenia zasad oceniania oraz prowadzenia przez szkoły i inne placówki dokumentacji z okresu kształcenia. W przepisach tych nie zostało przewidziane żadne odstępstwo od tej zasady, w związku z tym na świadectwie szkolnym znajdują się wszystkie przedmioty obejmujące szkolne kształcenie – zarówno te obowiązkowe, jak i fakultatywne (w tym religia oraz etyka). Por. P. Sobczyk, *Kształtowanie pozycji prawnej religii...*, art. cyt., s. 129; *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, dok. cyt., art. 22 ust. 2 pkt 4–5.

⁶³⁴ Por. M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 131–132; P. Tomasik, *Nauczanie religii katolickiej w strukturze polskiej szkoły*, art. cyt., s. 142; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych*, dok. cyt., § 5 ust. 1–3, § 6. Szerzej na temat kwalifikacji zawodowych wymaganych od nauczycieli religii: *Porozumienie pomiędzy Konferencją Episkopatu Polski oraz Ministrem Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 1993 r. w sprawie kwalifikacji zawodowych wymaganych od nauczycieli religii*, dok. cyt. oraz późniejsze jego nowelizacje. Należy w tym miejscu wskazać, iż pierwsze wersje przedmiotowych porozumień dopuszczały możliwość udzielania lekcji religii przez osoby nieposiadające dyplomu ukończenia studiów wyższych, co dziś jest już nieaktualne. Stanowi o tym m.in. art. 9 Karty Nauczyciela, wskazujący, iż na stanowisku nauczyciela może zostać zatrudniona osoba, która posiada wyższe wykształcenie oraz odpowiednie przygotowanie pedagogiczne bądź też ukończyła odpowiedni zakład przygotowujący bezpośrednio do pracy na stanowisku nauczyciela. Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 135–138; *Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela*, Dz.U. 2021 poz. 1762, art. 9.

⁶³⁵ Por. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych*, dok. cyt., § 5 ust. 4.

⁶³⁶ Por. R. Czekalski, *Rys historyczny lekcji religii...*, art. cyt., s. 123; D. Skrzyński, *Staż pracy katechety*, <https://oswiataiprawo.pl/porady/staz-pracy-katechety/> (dostęp: 13.11.2022 r.).

wawcy klasy, o ile nauczyciel taki uczy jedynie religii (bez względu na to, czy pochodzi ze stanu duchownego czy też świeckiego). Wśród uprawnień, jakie posiadają nauczyciele religii, wyróżnić można m.in. prawo do organizowania spotkań z rodzicami swoich uczniów (również poza godzinami zebrań ogólnych), a także prawo do prowadzenia na terenie szkoły organizacji o charakterze społeczno-religijnym i ekumenicznym (działalność ta nie jest jednak dodatkowo opłacana). Z kolei wśród obowiązków nauczycieli religii można wskazać na obowiązek uzupełniania dziennika szkolnego, a w przypadku nauczycieli uczących w grupach międzyklasowych, międzyszkolnych czy też pozaszkolnych obowiązek prowadzenia odrębnego dziennika zajęć⁶³⁷.

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki w swoich przepisach odnosi się również do kwestii związanych z praktykowaniem religijnym. Zobowiązuje dyrekcję szkoły do zwolnienia uczniów uczęszczających na lekcje religii od zajęć szkolnych w celu odbycia trzydniowych rekolekcji wielkopostnych. K. Misiaszek zauważa przy tym, że praktyczne zastosowanie tego przepisu pokazało, iż nie zawsze były to w pełni dni wolne, gdyż w niektórych placówkach uczniowie byli i nadal są zwalniani jedynie na czas trwania nabożeństwa. Należy również podkreślić, iż w czasie trwania rekolekcji szkoła nie jest zwolniona z pełnienia funkcji opiekuńczej i wychowawczej⁶³⁸. Ponadto, zgodnie z zasadą całkowitej dobrowolności, w pomieszczeniach szkolnych może być umieszczony symbol religijny (krzyż). Na tej samej zasadzie w szkole można odmawiać modlitwy (przed i po zajęciach), jednak z zachowaniem dużej ostrożności ze strony nauczycieli i przy wspólnej zgodzie uczniów⁶³⁹.

Ostatnią kwestią, którą przedmiotowy dokument reguluje i potwierdza, w nawiązaniu do omówionych wyżej ustaw wyznaniowych i Ustawy o systemie oświaty, jest podział odpowiedzialności i kompetencji w odniesieniu do szkolnego nauczania religii. Podobnie jak w przypadku ustawy z 1991 roku szkoła i państwo odpowiadają za organizacyjno-techniczne zapewnienie edukacji religijnej, a Kościół za kwestie organizacyjno-merytoryczne. Pierwsze dotyczą m.in. organizowania lekcji religii w planie szkolnym oraz zatrudniania nauczycieli religii, zaś drugie – opracowania oraz późniejszej realizacji

⁶³⁷ Por. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych*, dok. cyt., § 7 ust. 1–5; M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 132–133; P. Tomasiak, *Nauczanie religii katolickiej w strukturze polskiej szkoły*, art. cyt., s. 142.

⁶³⁸ Por. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 czerwca 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach*, dok. cyt., § 10 ust. 1; K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 133.

⁶³⁹ Por. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych*, dok. cyt., § 12; M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 136–137.

programów nauczania religii i doboru do nich odpowiednich podręczników. Należy podkreślić, że w tak dokonanym podziale kompetencyjnym wszystkie podmioty odpowiedzialne za nauczanie religii powinny ze sobą współpracować, co też uregulowane jest rozporządzeniem. Niedopuszczalna w owej współpracy jest jednak ingerencja (np. Kościoła w organizację planu szkolnego czy też państwa w treści nauczania religii). Zachowania takie byłyby zaprzeczeniem konstytucyjnej zasady poszanowania niezależności państwa i Kościoła we wzajemnych stosunkach. Rozporządzenie określa również kwestie dotyczące wizytowania i nadzoru nad szkolnym nauczaniem religii. Uprawnione do owych kontroli są osoby upoważnione przez biskupa diecezjalnego (lub przez władze zwierzchnie innych kościołów i związków wyznaniowych) oraz dyrektor szkoły i inni pracownicy nadzoru pedagogicznego⁶⁴⁰. Zakres tych wizytacji jest różny. Przedmiotem wizytacji kościelnych jest treść katechetyczna zajęć, organizacja tych zajęć oraz metodyka przekazywania wiedzy. Z kolei wizytacje kuratorskie bądź też hospitacje dyrektora szkoły w ogóle nie dotyczą treści katechetycznych, skupiają się one na ocenie metodyki nauczania oraz jej zgodności z programem⁶⁴¹.

Konkludując, rozporządzenie wykonawcze z 1992 roku oraz kolejne rozporządzenia je zmieniające gwarantują obecność nauki religii w szkołach publicznych (i przedszkolach). Nadal jednak nie regulują w sposób całościowy kwestii związanych z jej funkcjonowaniem. Kwestie te, jak wskazują A. Mezglewski oraz M. Pisarek, uregulowane zostały w wielu innych przepisach prawa oświatowego, które z uwagi na zakres znacznie przekraczający temat niniejszej rozprawy nie będą tu omawiane. Należy jednak wskazać, że zarówno w przepisach przedmiotowego rozporządzenia, jak i w pozostałych unormowaniach, zauważalny jest brak konsekwencji w traktowaniu religii jako równoprawnego przedmiotu szkolnego. Rozbieżności te dotyczą m.in. odrębnych zasad oceniania, oceny łącznej z religii oraz etyki, zakresu nadzoru pedagogicznego nad nauczaniem religii, odmienności w zakresie opracowywania i dopuszczania do użytku szkolnego programów i podręczników oraz odmienności w zakresie kwalifikacji i zatrudniania nauczycieli religii⁶⁴². Niewątpliwie zróżnicowania te są jednym z argumentów podnoszonych przez przeciwników obecności religii w publicznym systemie oświaty, co też szerzej omówione zostanie w ostatnim rozdziale niniejszej rozprawy.

⁶⁴⁰ Por. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych*, dok. cyt., § 2 ust. 1, § 4, § 5 ust. 1, § 11 ust. 1–2; M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 130–131, 135–136.

⁶⁴¹ Por. P. Tomasiak, *Nauczanie religii katolickiej w strukturze polskiej szkoły*, art. cyt., s. 143.

⁶⁴² Por. A. Mezglewski, *Polski model edukacji religijnej...*, dz. cyt., s. 230; M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 137.

Istotnym etapem w kształtowaniu pozycji prawnej religii jako przedmiotu obecnego w edukacji publicznej było podpisanie *Konkordatu między Stolicą Apostolską a Rzeczpospolitą Polską* w dniu 28 lipca 1993 roku. Dokument ten zaczął obowiązywać jednak dopiero 25 kwietnia 1998 roku, kiedy po uchwaleniu Konstytucji RP z 1997 roku, Sejm III kadencji 8 stycznia 1998 roku przegłosował ustawę wyrażającą zgodę na jego ratyfikację. W związku z tym większość gwarancji w nim zawartych w momencie jego zatwierdzenia już obowiązywała w RP, gdyż wcześniej wpisane były w wyżej przedstawione ustawy zwykłe oraz ustawę zasadniczą, która omówiona zostanie po scharakteryzowaniu konkordatu. Wśród wielu różnych materii zawartych w konkordacie, w sposób szczegółowy uregulowana jest obecność nauczania religii w szkołach publicznych⁶⁴³. Najważniejsze ustalenia w tym względzie zawarte są w art. 12, którego ust. 1 wskazuje, iż „Uznając prawo rodziców do religijnego wychowania dzieci oraz zasadę tolerancji Państwo gwarantuje, że szkoły publiczne podstawowe i ponadpodstawowe oraz przedszkola, prowadzone przez organy administracji państwowej i samorządowej, organizują zgodnie z wolą zainteresowanych naukę religii w ramach planu zajęć szkolnych i przedszkolnych”⁶⁴⁴. Z tak zapisanych postanowień konkordatowych wynikają następujące gwarancje: uznania prawa rodziców do religijnego wychowania dzieci, nauczania religii fakultatywnego, tj. zgodnie z wolą osób zainteresowanych – w przedszkolach, szkołach podstawowych i ponadpodstawowych prowadzonych przez organy administracji państwowej i samorządowej oraz równouprawnienia religii z innymi przedmiotami w ramach planu zajęć szkolnych i przedszkolnych⁶⁴⁵. Konkordat poza regulacjami gwarantującymi obecność nauki religii w publicznym systemie oświaty, podejmuje także kwestie dotyczące jej funkcjonowania. Omawia je w odniesieniu do przedstawionego rozgraniczenia kompetencji państwa i Kościoła w zakresie opracowywania programów oraz statusu nauczycieli religii. Za merytoryczny wymiar organizowania szkolnego nauczania religii, tj. opracowywanie programów nauczania i podręczników odpowiada władza kościelna, która następnie podaje je do wiadomości władzy państwowej (art. 12 ust. 2)⁶⁴⁶. Warto zauważyć, iż przepis ten daje znaczną autonomię Kościołowi (katolickiemu) w zakresie prawa do przygotowywania merytorycznych treści lekcji religii. Niezależność ta, jak wskazuje M. Pisarek, ma jednak charakter podstawowy i raczej organizacyjny, gdyż państwo – z uwagi na poszanowanie konstytucyjnej zasady niezależności państwa i Kościoła – nie może dokonywać ingerencji

⁶⁴³ Por. M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 91, 101, 112.

⁶⁴⁴ *Konkordat między Stolicą Apostolską i Rzeczpospolitą Polską...*, dok. cyt., art. 12 ust. 1.

⁶⁴⁵ Por. tamże; P. Sobczyk, *Kształtowanie pozycji prawnej religii...*, art. cyt., s. 130; K. Warchałowski, *Nauczanie religii i szkolnictwo katolickie...*, dz. cyt., s. 114–115.

⁶⁴⁶ Por. *Konkordat między Stolicą Apostolską i Rzeczpospolitą Polską...*, dok. cyt., art. 12 ust. 2.

w treść nauczania religii. Ze względu na fakt odbywania się tych zajęć na terenie przedszkoli i szkół publicznych, zarówno programy, jak i podręczniki mają być przedstawiane do wiadomości kompetentnej władzy państwowej⁶⁴⁷. Z kolei w kwestii statusu nauczycieli religii, konkordat określa uregulowania dotyczące zarówno ich zatrudnienia, jak i działania. Zgodnie z art. 12 ust. 3, by zostać nauczycielem religii, konieczne jest posiadanie specjalnego upoważnienia (*missio canonica*)⁶⁴⁸ od biskupa diecezjalnego. Podkreślić należy, iż upoważnienie to nie jest stałe i w każdej chwili może zostać cofnięte – w praktyce oznacza to jednocześnie utratę prawa do nauczania religii. Przedmiotowe upoważnienie jest dokumentem o charakterze indywidualnym, wydawanym przez odpowiedniego terytorialnie biskupa diecezjalnego, który kieruje nauczyciela do konkretnej placówki przedszkolnej czy też szkolnej. Warunkiem otrzymania takiego skierowania jest spełnienie określonych wymogów. Dotyczą one m.in. odpowiedniego wykształcenia, ale również postępowania i nauczania zgodnie z doktryną Kościoła. Kwalifikacje nauczycieli religii są przedmiotem zainteresowania państwa oraz Kościoła, wobec czego konkordat określa, iż kryteria związane z wykształceniem i okolicznościami jego uzupełniania będą uzgadniane we współpracy władz państwowych z kościelnymi, tj. z Konferencją Episkopatu Polski⁶⁴⁹. Wskazać należy jednak, iż efektem tej współpracy są dokumenty wydane w Polsce zarówno przed ratyfikacją konkordatu, jak i po. Przykładem jest tutaj chociażby *Porozumienie pomiędzy Konferencją Episkopatu Polski oraz Ministrem Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 1993 r. w sprawie kwalifikacji zawodowych wymaganych od nauczycieli religii*, a także późniejsze jego nowelizacje⁶⁵⁰. Jedynie po spełnieniu wszystkich wymienionych tu warunków przez daną osobę władze szkolne mogą zatrudnić ją na stanowisku nauczyciela religii. Podobnie jak w przypadku podręczników, tutaj również można zauważyć niezależność Kościoła, który posiada możliwość decydowania o zatrudnieniu nauczycieli religii. Podyktowane jest to faktem odpowiedzialności, jaką Kościół ponosi przed państwem za treści prezentowane w czasie lekcji religii. Stąd też w sprawach treści nauczania i wychowania

⁶⁴⁷ Por. M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 102; B. Milerski, T.J. Zieliński, *Religion in a world-view neutral school. Challenges on the example of Poland*, „British Journal of Religious Education”, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01416200.2022.2049208> (dostęp: 05.04.2023 r.), s. 4.

⁶⁴⁸ Łacińskie określenie terminu odnoszącego się do zewnętrznego aktu udzielanego ze strony odpowiedniego autorytetu Kościoła. Akt taki wyraża zgodę na pełnienie określonej funkcji, zadania bądź urzędu. Etymologicznie termin ten wywodzi się z łacińskiego słowa *mittere*, tzn. wyrzucać, umieszczać gdzieś. Por. M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 103.

⁶⁴⁹ Por. tamże, s. 103–104; K. Warchałowski, *Nauczanie religii i szkolnictwo katolickie...*, dz. cyt., s. 117; *Konkordat między Stolicą Apostolską i Rzeczpospolitą Polską...*, dok. cyt., art. 12 ust. 3.

⁶⁵⁰ Por. *Porozumienie pomiędzy Konferencją Episkopatu Polski oraz Ministrem Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 1993 r. w sprawie kwalifikacji zawodowych wymaganych od nauczycieli religii*, dok. cyt. oraz późniejsze jego nowelizacje.

religijnego nauczyciele religii w pełni podlegają władzy kościelnej, zaś w pozostałych sprawach – władzy państwowej (art. 12 ust. 4)⁶⁵¹.

Wśród innych uregulowań w zakresie edukacji religijnej, ale nieodnoszących się w sposób bezpośredni do obecności religii w szkołach publicznych, można wskazać na pewne dodatkowe uprawnienia, jakie przysługują tu Kościołowi. Przede wszystkim jest to swoboda, jaką posiada on w prowadzeniu katechez dla dorosłych, w tym m.in. duszpa-sterstw akademickich (art. 12 ust 5)⁶⁵². Ponadto konkordat gwarantuje Kościołowi katolic-kiemu prawo do zakładania różnego rodzaju placówek oświatowo-wychowawczych (art. 14 ust. 1) oraz własnych uniwersytetów i wydziałów (art. 15 ust. 1). Jednostki takie różnią się od szkół świeckich m.in. programem nauczania i wychowania. Zobowiązane są jednak do realizowania powszechnie obowiązującego minimum programowego i pod tym względem podlegają prawu polskiemu. Z kolei w wypełnianiu programu nauczania pozostających przedmiotów placówki te stosują się do przepisów kościelnych (art. 14 ust. 2). W minimum programowym mieści się nauka religii jako przedmiot fakultatywny. Zatem nauka religii obecna jest w tego typu placówkach na zasadach tożsamyh z jej obecnością w szkołach publicznych. Konkordat wskazuje również, iż szkoły zakładane przez Kościół mogą uzyskać status publicznych. Decyzyjne w tym zakresie jest państwo polskie stosujące obowiązujące prawo. Jeśli placówka założona przez Kościół otrzyma status publicznej, wówczas traktowana jest w sposób analogiczny do innych szkół publicznych, w tym m.in. w zakresie dofinansowywania przez państwo. Wyjątkiem jest tu wspomniana różnica kompetencyjna względem programu nauczania⁶⁵³.

Warto przywołać tutaj również preambułę, którą konkordat jest opatrzony. Zostały w niej zawarte podstawowe zasady, na jakich obie strony oparły wspólną wolę zawarcia porozumienia. We wstępie tego aktu, jak podkreśla M. Pisarek, można wyróżnić przesłanki o charakterze politycznym, socjologicznym, historycznym, aksjologicznym i prawnym. Z punktu widzenia niniejszej rozprawy, a zwłaszcza tego rozdziału koniecznie trzeba wskazać przesłanki prawne⁶⁵⁴. Preambuła, jak wskazują H. Suchocka oraz M. Pisarek nawiązuje tu do wartości, praw oraz podstawowych swobód związanych z religią (w tym m.in. z jej nauczaniem), które zostały ujęte już wcześniej w aktach o charakterze między-narodowym. Uznano, iż fundamentem rozwoju wolnego i demokratycznego społeczeństwa

⁶⁵¹ Por. *Konkordat między Stolicą Apostolską i Rzeczpospolitą Polską...*, dok. cyt., art. 12 ust. 4; M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 103, 104.

⁶⁵² Por. *Konkordat między Stolicą Apostolską i Rzeczpospolitą Polską...*, art. 12 ust. 5.

⁶⁵³ Por. tamże, art. 14 ust. 1–4, art. 15 ust. 1–3; M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 105–109.

⁶⁵⁴ Por. M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 92–93.

jest poszanowanie wszystkich tych praw, gdyż wynikają one z godności osoby ludzkiej, której państwo w żaden sposób nie powinno naruszać. Poza odwołaniem się do aktów uniwersalnych, preambuła wskazuje także na respektowanie i uwzględnienie wszelkich zasad konstytucyjnych oraz ustaw obowiązujących w III RP, a także dokumentów Soboru Watykańskiego II dotyczących wolności religijnej, relacji między państwem a Kościołem oraz prawa kanonicznego. Należy tutaj dodać, iż relacje państwo–Kościół omówione są również w treści samego konkordatu. Już w art. 1 określona została zasada wzajemnego poszanowania autonomii i niezależności tych podmiotów na rzecz rozwoju człowieka i dobra wspólnego⁶⁵⁵. Tak określone relacje, jak już niejednokrotnie zostało wskazane, znajdują swoje odzwierciedlenie w stosunku do obecności i funkcjonowania lekcji religii w szkołach publicznych. Prowadzone są one we współpracy państwa i Kościoła w tym zakresie, przy jednoczesnym poszanowaniu określonych ram kompetencyjnych wynikających z ich autonomii i niezależności.

Konkordat należy więc traktować z jednej strony jako uzupełnienie dotychczas ogłaszanych umów międzynarodowych związanych z ochroną praw człowieka, w tym również prawa do religijnego nauczania i wychowania, z drugiej zaś jako wysokiej rangi dokument – bilateralną umowę międzypaństwową umocowującą obecność szkolnego nauczania religii na terenie III RP. Należy jednak przypomnieć, iż przywrócenie religii do polskiego systemu oświaty po 1989 roku oraz wydawanie w tym celu stosownych aktów od samego początku było wyrazem wypełnienia wyżej scharakteryzowanych prawnomiędzynarodowych wielostronnych zobowiązań RP. Podkreślenia w tym miejscu wymaga także charakter przedmiotowej umowy – dotyczy ona członków Kościoła katolickiego. Zatem wszystkie zawarte w niej przepisy regulujące obecność nauki religii w szkole odnoszą się jedynie do niego. Jednak zawarta w art. 25 ust. 1 Konstytucji RP zasada równouprawnienia kościołów i innych związków wyznaniowych oraz obecny w art. 53 przepis dotyczący zapewnienia przez państwo wolności sumienia i religii (wyznania) zobowiązuje państwo do rozszerzenia przepisów konkordatowych na pozostałe podmioty wyznaniowe i ich członków⁶⁵⁶. Gwarancje te zostały uwzględnione w odrębnych umowach między pol-

⁶⁵⁵ Por. tamże, s. 94–95; H. Suchocka, *Konkordat jako prawny instrument regulujący relacje Państwo–Kościół*, w: P. Ryguła (red.), *Relacje Państwo–Kościół w Europie, Studium prawa obowiązującego w Polsce i w Hiszpanii*, Wyd. Naukowe UKSW, Warszawa 2020, s. 90–92; *Konkordat między Stolicą Apostolską i Rzeczpospolitą Polską...*, dok. cyt., preambuła, art. 1.

⁶⁵⁶ Por. M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 94, 97; P. Sobczyk, *Kształtowanie pozycji prawnej religii...*, art. cyt., s. 130–132; H. Suchocka, *Konstytucyjne formy regulacji stosunków między państwem a kościołem katolickim i innymi związkami wyznaniowymi*, w: J. Krukowski, M. Sitarz, H. Stawniak (red.), *Katolickie zasady relacji państwo–Kościół a prawo polskie*, Wyd. Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin 2015, s.79–80; *Konkordat między Stolicą Apostolską i Rzeczpospolitą Pol-*

skim rządem a przedstawicielami władz poszczególnych wspólnot. Temat ten, z uwagi na swój szeroki wymiar oraz cele niniejszej rozprawy nie będzie przedmiotem podjętych tu rozważań. Niemniej umowy z poszczególnymi kościołami i związkami wyznaniowymi wydają się zagadnieniem wartym podjęcia analiz.

Z uwagi na miejsce w hierarchii źródeł prawa powszechnie obowiązującego oraz treść zawartych w niej unormowań, szczególną rolę w określaniu pozycji prawnej a jednocześnie w legitymizowaniu nauki religii jako przedmiotu w szkole publicznej pełni *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 roku*⁶⁵⁷. Najbardziej znaczące dla nauczania religii w Polsce są przepisy wspomnianego już art. 53. Zostały w nim poruszone sprawy dotyczące fundamentalnych praw i wolności każdego człowieka w zakresie jego sumienia, przekonań religijnych oraz światopoglądowych (art. 53 ust. 1). Wolność ta obejmuje swobodę przyjmowania religii według własnego wyboru. M. Pisarek, w odwołaniu do rozważań J. Krukowskiego, wskazuje iż wolność ta oznaczać może także wybór areligijnych przekonań filozoficzno-światopoglądowych. W obu przypadkach człowiek ma prawo do uzewnętrzniania indywidualnie i zbiorowo, publicznie i prywatnie swojej religii i swoich przekonań. Konstytucyjna gwarancja wolności sumienia i wyznania obejmuje zarówno osoby wierzące, jak i niewierzące. Człowiek, podobnie jak wskazywały to wyżej przedstawione regulacje, może uzewnętrzniać swoje przekonania, swoją religię przez uprawianie kultu, modlitwę, uczestniczenie w różnego rodzaju obrzędach oraz praktykowanie i nauczanie (art. 53 ust. 2)⁶⁵⁸. P. Sobczyk zaznacza przy tym, iż nauka religii została zakwalifikowana tu jako część składowa wolności religijnej⁶⁵⁹.

W dalszej części omawianego artykułu znalazły się gwarancje dotyczące prawa rodziców do „zapewnienia dzieciom wychowania i nauczania moralnego i religijnego zgod-

ską..., dok. cyt., preambuła, art. 5; *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku...*, dok. cyt., art. 25 ust. 1, art. 53.

⁶⁵⁷ Por. P. Sobczyk, *Kształtowanie pozycji prawnej religii...*, art. cyt., s. 132–133.

⁶⁵⁸ Por. *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku...*, dok. cyt. art. 53 ust. 1–2; M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 81–82; B. Milerski, T.J. Zieliński, *Religion in a world-view neutral school. Challenges on the example of Poland*, art. cyt., s. 8–9.

⁶⁵⁹ Por. P. Sobczyk, *Kształtowanie pozycji prawnej religii...*, art. cyt., s. 133. Warto w tym miejscu przywołać również preambułę do Konstytucji RP. Określa ona wartości priorytetowe dla polskiego społeczeństwa, które decydują o harmonijnym funkcjonowaniu państwa. Wśród nich wskazuje m.in. poszanowanie i rozwijanie wszelkich praw i wolności uniwersalnych oraz dobre i sprawne działanie instytucji publicznych mających na celu ochronę tych praw i wolności oraz dobro każdego człowieka. Istotne jest tu także odwołanie się do chrześcijańskiego dziedzictwa narodu, które kształtowało i kształtuje zachodnią i polską historię, kulturę, ale także i prawo. Z kolei uroczyste wezwanie do Boga, jak podkreśla H. Juros, ukazuje istnienie nie tylko porządku polityczno-prawnego, ale również religijno-światopoglądowego. Oba istnieją w jednej przestrzeni – w życiu publicznym – i wzajemnie się uzupełniają, działając na rzecz dobra każdego człowieka, na rzecz dobra wspólnego. Państwo polskie jest „demokratycznym państwem prawnym”, (art. 2), a jednym z jego elementów jest zasada praworządności, której nie można rozpatrywać w oderwaniu od uniwersalnych wartości etycznych, które wyrosły na podstawie wartości aksjologicznych. Tymi wartościami są przede wszystkim godność osoby ludzkiej oraz prawa i wolności z niej wynikające. Por. *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku...*, dok. cyt., preambuła, art. 2; H. Juros, *Spór wokół invocatio Dei w Konstytucji RP*, w: tegoż, *Kościół – Kultura – Europa...*, dz. cyt., s. 204; M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 66–67, 73).

nie ze swoimi przekonaniem” (art. 53 ust. 3)⁶⁶⁰, przy czym zgodnie z art. 48 ust. 1 „wychowanie to powinno uwzględniać stopień dojrzałości dziecka, a także wolność jego sumienia i wyznania oraz jego przekonania”⁶⁶¹. Tym samym określone zostały prawa i obowiązki zarówno rodziców, jak i dzieci względem wolności religijnej i samej nauki religii. W odwołaniu do praw przysługujących dzieciom uwzględniana jest także ich dojrzałość. Oznacza to, że przed osiągnięciem pełnoletności to rodzice podejmują decyzję o uczestniczeniu bądź też nie ich dzieci w nauce religii, zaś po osiągnięciu tej dojrzałości decyzja ta podejmowana jest przez samego zainteresowanego. W tym kontekście o nauczaniu religii można mówić, iż posiada ono charakter fakultatywny. Z uwagi na prawo do wolności sumienia i religii, wynikające z przyrodzonej godności człowieka, rodzice lub uczniowie sami decydują o uczęszczaniu bądź też nie na szkolne lekcje religii⁶⁶².

I wreszcie, Konstytucja RP w art. 53 ust. 4, potwierdza, iż „Religia kościoła lub innego związku wyznaniowego o uregulowanej sytuacji prawnej może być przedmiotem nauczania w szkole, przy czym nie może być naruszona wolność sumienia i religii innych osób”⁶⁶³. Tak sformułowany przepis niewątpliwie w sposób znaczący i zdecydowany umocnił dotychczas kształtowaną pozycję religii w polskiej edukacji publicznej. Konstytucja RP, zgodnie z art. 8, jest najwyższym prawem państwa polskiego, a jej przepisy należy stosować bezpośrednio⁶⁶⁴. Nie zawiera ona szczegółowych rozstrzygnięć (te znajdują się m.in. w wyżej scharakteryzowanym rozporządzeniu MEN), ale w sposób wyraźny stanowi, iż religia może być przedmiotem nauczania w szkole. Przytoczony przepis z art. 53 ust. 4 nie gwarantuje bezpośrednio obecności nauki w systemie oświaty, ale daje taką możliwość⁶⁶⁵. Jak wskazuje P. Sobczyk, było to istotnym potwierdzeniem na płaszczyźnie konstytucyjnej istniejącego *status quo*. W związku z tym przytoczoną wyżej treść artykułu uznać można w pewnym sensie za konstytucjonalizację religii jako przedmiotu w szkołach publicznych. Warto w tym miejscu podkreślić, iż religia stała się w ten sposób jedynym przedmiotem w całej edukacji szkolnej, który swoje uzasadnienie, a więc i legitymizację, posiada nie tylko w prawie międzynarodowym, ale również w ustawie zasadniczej państwa. Prawo do nauczania religii w szkole publicznej (i prywatnej) mają wszystkie kościoły oraz związki wyznaniowe o unormowanej sytuacji prawnej w III RP (tj. posiadają odrębną ustawę określającą stosunki z państwem polskim bądź też wpisane są do rejestru

⁶⁶⁰ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku..., dok. cyt., art. 53 ust. 3.

⁶⁶¹ Tamże, art. 48 ust. 1.

⁶⁶² Por. tamże, art. 30; P. Sobczyk, *Kształtowanie pozycji prawnej religii...*, art. cyt., s. 135; M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 76–77, 80.

⁶⁶³ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku..., dok. cyt., art. 53 ust. 4.

⁶⁶⁴ Por. tamże, art. 8; P. Sobczyk, *Kształtowanie pozycji prawnej religii...*, art. cyt., s. 133.

⁶⁶⁵ Por. M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 84.

kościół i innych związków wyznaniowych). Z tak sformułowanych przepisów jednoznacznie wynika, na co wskazuje również omawiany artykuł, iż religia może być „przedmiotem nauczania w szkole”. Mimo, że nie użyto wprost sformułowania „równoprawnym przedmiotem”, tj. takim samym jak każdy inny, przepis ten właśnie tak należy rozumieć. Jak zauważają M. Pisarek, A. Mezglewski oraz P. Sobczyk, każda inna interpretacja tego przepisu byłaby nieuprawnioną dyskryminacją⁶⁶⁶. Na mocy konstytucji została zatem przyjęta zasada równoprawnego traktowania nauki religii jako przedmiotu szkolnego. Różnice w statusie oraz funkcjonowaniu tego przedmiotu na tle pozostałych wynikać mogą jedynie z jego specyfiki wynikającej z faktu, iż religia jest nie tylko przedmiotem szkolnym, ale także „instytucją” w relacjach między państwem a Kościołem⁶⁶⁷.

Z uwagi na to, że przedmiotem nauczania w szkole może być jedynie religia kościoła lub innego związku wyznaniowego, ale o uregulowanej sytuacji prawnej, ustawa zasadnicza pośrednio odwołuje się do konstytucyjnej zasady współpracy państwa z kościołami i związkami wyznaniowymi⁶⁶⁸. Zasada ta sformułowana jest w art. 25 ust. 3: „Stosunki między państwem a kościołami i innymi związkami wyznaniowymi są kształtowane na zasadach poszanowania ich autonomii oraz wzajemnej niezależności każdego w swoim zakresie, jak również współdziałania dla dobra człowieka i dobra wspólnego”⁶⁶⁹. Przepis ten jest potwierdzeniem wypracowanych zasad autonomii i niezależności w relacjach między państwem a Kościołem, jeszcze w czasie Soboru Watykańskiego II i ówczesnej konstytucji *Gaudium et spes*, co też przedstawione zostało w rozdziale pierwszym. Konstytucja RP gwarantuje wzajemne poszanowanie obu podmiotów, których celem jest dobro każdego człowieka, dobro wspólne. Jego elementem jest m.in. działalność charytatywna oraz edukacja, której częścią jest nauka religii. Podmioty te, pełniąc swoją misję, we współpracy powinny zachowywać pewne ustalone wspólnie ramy i nie wchodzić w kompetencje partnera⁶⁷⁰. Nie należy jednak rozumieć tego przepisu jako oddzielenia się porządku normatywnego państwa i Kościoła, gdyż w odniesieniu do rzeczywistości i misji obu podmiotów jest ono niemożliwe, czego potwierdzeniem jest przywołana tu zasada

⁶⁶⁶ Por. tamże, s. 84–85; A. Mezglewski, *Polski model edukacji religijnej...*, s. 79; P. Sobczyk, *Kształtowanie pozycji prawnej religii...*, art. cyt., s. 134.

⁶⁶⁷ Por. P. Sobczyk, *Kształtowanie pozycji prawnej religii...*, art. cyt., s. 134.

⁶⁶⁸ Por. tamże, s. 135.

⁶⁶⁹ *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku...*, dok. cyt., art. 25 ust. 3.

⁶⁷⁰ Por. A. Chelstowska, M. Druciarek, J. Kucharczyk, A. Niżyńska, *Relacje Państwo–Kościół w III RP*, Instytut Spraw Publicznych, [brak miejsca wydania] 2013, <https://www.isp.org.pl/pl/publikacje/relacje-panstwokościol-w-iii-rp> (dostęp: 28.12.2019 r.), s. 34; P. Stanisław, *Konstytucyjne zasady określające relacje państwa z kościołami i innymi związkami wyznaniowymi: autonomia i niezależność oraz współdziałanie*, w: J. Krukowski, M. Sitarz, H. Stawniak (red.), *Katolickie zasady relacji państwo–Kościół...*, dz. cyt., 164, 166.

współdziałania na rzecz dobra wspólnego⁶⁷¹. Możliwość nauczania religii w szkole oznacza także, iż państwo i Kościół jako tzw. podmioty odpowiedzialne mają określone obowiązki w sprawach realizacji jednego z przejawów wolności religijnej, jakim jest nauka religii. Współpraca podmiotów w tym zakresie staje się realna, gdy oba dokładają swoją „cegielekę”, dają swoją pomoc w celu zapewnienia jak najlepszego funkcjonowania tego nauczania⁶⁷². Szczegółowe rozwinięcie tego zagadnienia zostanie przedstawione w kolejnym podrozdziale. Wart wspomnienia jest tutaj także fakt równouprawnienia wszystkich kościołów i związków wyznaniowych (art. 25 ust 1). Równouprawnienie to odnosi się także do organizacji przez te kościoły i związki wyznaniowe szkolnej nauki religii. Kwestie te są uregulowane szczegółowo odrębnymi dokumentami wyżej już omówionymi, zwłaszcza jak wskazuje konstytucja w przypadku Kościoła katolickiego – umową międzypaństwową zawartą ze Stolicą Apostolską (art. 25 ust. 4), a w przypadku innych kościołów i związków wyznaniowych ustawami uchwalonymi na podstawie umów zawartych przez polski rząd z ich właściwymi przedstawicielami (art. 25 ust. 5)⁶⁷³. W artykule tym została określona również bezstronność państwa polskiego w sprawach przekonań religijnych, światopoglądowych i filozoficznych. Państwo zapewniło ponadto swobodę wyrażania tych przekonań w życiu publicznym (art. 25 ust. 2)⁶⁷⁴. Użyte w tym miejscu słowo „bezstronność” wyraźnie wskazuje na neutralność światopoglądową oraz religijną ze strony państwa, pozostawiającego tym samym, w odwołaniu do wolności religijnej, swobodny wybór w tych kwestiach obywatelom. Oznacza to, że Konstytucja RP nie narzuca w sposób bezpośredni przepisu o świeckości czy też wyznaniowości państwa polskiego.

Przysługująca każdemu człowiekowi wolność uzewnętrzniania poglądów religijnych (art. 53 ust. 2) może być jednak ograniczana. Konstytucja wskazuje, iż dokonać

⁶⁷¹ Por. M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 73; H. Juros, *Polski katolicyzm polityczny*, art. cyt., s. 257–260, 263.

⁶⁷² Por. P. Sobczyk, *Kształtowanie pozycji prawnej religii...*, art. cyt., s. 135.

⁶⁷³ Por. *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku...*, dok. cyt., art. 25 ust. 1, 4–5; M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 71–72; 74–76. Równouprawnienie kościołów i związków wyznaniowych, jak wskazują M. Pisarek oraz inni autorzy, w tym m.in. Krzysztof Orzeszyna oraz J. Krukowski, można interpretować w różny sposób. W aspekcie pozytywnym oznacza, iż kościoły i inne związki wyznaniowe powinny być traktowane przez prawo identycznie, ale tylko z uwagi na identyczne ich cechy w danym aspekcie. Nie można wszystkich kościołów i związków wyznaniowych traktować w taki sam sposób, gdyż między nimi istnieją różnice. Każdy powinien być traktowany w sposób odmienny, ale zawsze odpowiednio do tego zróżnicowania i z pełnym poszanowaniem przepisów prawnych. Z kolei w aspekcie negatywnym zasada równouprawnienia dotyczy zakazu przywilejów, tj. przyznawania specjalnych uprawnień jednemu z kościołów czy związków wyznaniowych, podczas gdy pozostałe posiadają te same cechy. Por. M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 72; K. Orzeszyna, *Podstawy relacji między państwem a kościołami w konstytucjach państw członkowskich i traktatach Unii Europejskiej*, Wyd. KUL, Lublin 2007, s. 191–192; J. Krukowski, *Konstytucyjny system relacji między państwem a Kościołem katolickim oraz innymi kościołami i związkami wyznaniowymi*, w: R. Mojak (red.), *Ustrój konstytucyjny Rzeczypospolitej Polskiej*, Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2000, t. 10, s. 104–105.

⁶⁷⁴ Por. *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku...*, dok. cyt., art. 25 ust. 2; M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 73.

tego można jedynie w drodze ustawy i tylko wówczas, gdy jest to konieczne np. do ochrony bezpieczeństwa państwa, porządku publicznego czy też zdrowia, moralności lub wolności i praw innych ludzi (art. 53 ust. 5)⁶⁷⁵. Tak sformułowane wyliczenia, zwłaszcza to odnoszące się do bezpieczeństwa państwa, są pewną pozostałością po minionych czasach totalitaryzmu – gdzie interes państwa stawiany był ponad dobrem człowieka⁶⁷⁶. Należałoby się zastanowić, jak przepis ten mógłby ewentualnie ograniczać uzewnętrznianie przekonań za pomocą nauczania religii, które jest częścią składową wolności religijnej? Art. 233 Konstytucji RP określa, iż nawet w przypadku wojny – ustawa mająca ograniczyć wolność człowieka nie może dotyczyć m.in. godności człowieka oraz wolności sumienia i religii⁶⁷⁷. Oba przepisy mogą być w różny sposób interpretowane. Od momentu uchwalenia omawianej ustawy zasadniczej nie miały one jednak zastosowania w odniesieniu do szkolnego nauczania religii, stąd też ową kwestię pozostawia się bez rozstrzygnięcia i dalszych rozważań. Wśród innych kwestii dotyczących wolności, które Konstytucja RP porusza, jest także zakaz zmuszania kogokolwiek do uczestniczenia bądź też nie w praktykach religijnych (art. 53 ust. 6)⁶⁷⁸ oraz do ujawniania swojego światopoglądu, przekonań religijnych czy też wyznania (art. 53 ust. 7)⁶⁷⁹. Uregulowania te są niewątpliwie rozwinięciem ogólnego pojęcia wolności i praw człowieka. Odnoszą się one również do uniwersalnych i europejskich gwarancji w tym zakresie. Podkreślić należy, że podobnie jak w przypadku uregulowań międzynarodowych, tak również i tutaj wolność przysługująca człowiekowi nie jest czymś nadanym przez państwo, ale czymś, co wynika z przyrodzonej i niezbywalnej godności człowieka, co państwo deklaruje szanować, zapewniać i rozwijać m.in. względem nauki religii w szkole⁶⁸⁰. H. Suchocka podkreśla przy tym, iż „nie można traktować serio wolności człowieka, jeśli nie powiąże się jej z godnością”⁶⁸¹. Państwo polskie, w odróżnieniu od dokumentów uniwersalnych i regionalnych, zobowiązuje się ową wolność, a również szkolne nauczanie religii, chronić – „Wolność człowieka podlega

⁶⁷⁵ Por. *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku...*, dok. cyt., art. 53 ust. 5.

⁶⁷⁶ Por. M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 85; J. Krukowski, *Polskie prawo wyznaniowe*, Wyd. Prawnicze Lexis Nexis, Warszawa 2005, s. 77.

⁶⁷⁷ Por. *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku...*, dok. cyt., art. 233 ust. 1.

⁶⁷⁸ Por. tamże, art. 53 ust. 6.

⁶⁷⁹ Por. tamże, art. 53 ust. 7.

⁶⁸⁰ Por. M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 79; H. Suchocka, *Standardy europejskie Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*, w: H. Juros (red.) *Europa i Kościół*, Wyd. Fundacja Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1997, s. 137–138, 142–144.

⁶⁸¹ H. Suchocka, *Aktualność wartości chronionych przez konstytucję z 1997 r.*, „Gdańskie Studia Prawnicze” 2018 nr 40, s. 56.

ochronie prawnej” (art. 31 ust. 1)⁶⁸². Wobec tego każdy zobowiązany jest ją szanować – „Każdy jest obowiązany szanować wolności i prawa innych” (art. 31 ust. 2)⁶⁸³.

Konstytucja z 1997 roku w pełni potwierdza dotychczasowe regulacje odnoszące się do nauki religii w szkołach publicznych, zawarte zarówno w prawie uniwersalnym, regionalnym, jak i krajowym. Dając potwierdzenie dla kształtowanych na nowo po 1989 roku rozwiązań prawnych względem szkolnego nauczania religii, ustawa zasadnicza jednocześnie w pełni gwarantuje obecność nauki religii w szkole publicznej III RP. Nie ulega więc wątpliwości, że owa obecność jest zgodna z prawem, jest zgodna z konstytucją. Prawo do nauczania religii mają wszystkie kościoły i związki wyznaniowe o uregulowanej sytuacji prawnej na terenie III RP. Religia, mimo swej specyfiki, jest uznawana za równoprawny przedmiot w edukacji publicznej. Posiada ona fakultatywny charakter, stąd też o uczęszczaniu na nią decydują rodzice bądź też dzieci po osiągnięciu pełnoletności. Jej obecność w szkole oraz sferze publicznej wynika z praw przysługujących każdemu człowiekowi: prawa do wolności religijnej, prawa do wychowania, a także prawa do uzewnętrzniania swoich przekonań religijnych. W tym miejscu można powiedzieć, iż Konstytucja RP całościowo reguluje kwestie związane z obecnością nauki religii w szkole publicznej III RP. A. Mezglewski używa tutaj stwierdzenia, iż dopiero od momentu wejścia w życie niniejszej ustawy zasadniczej można mówić o istnieniu zasady równoprawnego traktowania religii jako przedmiotu szkolnego⁶⁸⁴. Stwierdzenie to w obliczu wyżej przedstawionych rozważań na temat kształtującej się pozycji nauki religii w szkole nie wydaje się jednak słuszne. Przyjmowane od 1989 roku rozwiązania również tę kwestię regulowały. Mimo, że były to unormowania, które później poddawano licznym nowelizacjom, to jednak posiadały moc obowiązującą, którą przedmiotowa Konstytucja RP potwierdziła. Poza regulacjami dotyczącymi obecności nauki religii w systemie edukacji publicznej, ustawa zasadnicza nie podejmuje jednak zagadnień związanych z jej funkcjonowaniem w tym systemie. Stąd też uzasadnione wydaje się użycie stwierdzenia wysokiej rangi dla dokumentów wyżej scharakteryzowanych, które w dużej części tę materię regulują.

Tak przedstawione rozwiązania normatywne dotyczące obecności i funkcjonowania nauki religii w szkole publicznej nie są rozwiązaniami ostatecznymi. Podlegają one ciągłym nowelizacjom, o których było już wyżej wspomniane. W tym miejscu ważne

⁶⁸² Por. *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku...*, dok. cyt., art. 31 ust. 1.

⁶⁸³ Por. tamże, art. 31 ust. 2.

⁶⁸⁴ Por. A. Mezglewski, *Polski model edukacji religijnej...*, dz. cyt., s. 78–79; P. Sobczyk, *Kształtowanie pozycji prawnej religii...*, art. cyt., s. 134.

wydaje się wskazanie dwóch dokumentów, które po uchwaleniu konstytucji i przyjęciu konkordatu wprowadziły zmiany w funkcjonowaniu i pozycji nauki religii w szkole. Pierwszym takim dokumentem jest *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 lipca 2007 roku, zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych*. Dokument ten został uchylony wraz z nowelizacją Ustawy o systemie oświaty z dnia 20 lutego 2015 roku⁶⁸⁵. Jednak wprowadzone na jego mocy regulacje dotyczące uwzględniania ocen z religii i etyki w średniej ocen wszystkich przedmiotów, zgodnie z *Rozporządzeniem Ministra Edukacji z dnia 22 lutego 2019 roku w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych*, obowiązują do dnia dzisiejszego⁶⁸⁶. Regulacje te jednoznacznie wskazują na równoprawne traktowanie religii z innymi przedmiotami szkolnymi⁶⁸⁷. Drugim dokumentem wprowadzającym zmiany w funkcjonowaniu nauczania religii, a wydanym po scharakteryzowanych wyżej dokumentach, jest *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2002 roku w sprawie ramowych planów nauczania*. Na jego mocy religia została zakwalifikowana do ramowego planu nauczania⁶⁸⁸. Regulacje te są zgodne z aktualnie obowiązującymi przepisami rozporządzenia znowelizowanego w dniu 8 marca 2022 roku⁶⁸⁹. Należy jednak wskazać, że między rokiem 2002 a 2022 zaszły zmiany w tym zakresie. Rozporządzeniem z dnia 7 lutego 2012 roku zakwalifikowano religię jako zajęcia umieszczane jedynie w szkolnym planie nauczania, a więc poza ramowym planem nauczania. Działanie to znacznie obniżyło rangę nauczania religii na tle innych przedmiotów szkolnych, a także budziło wątpliwości prawne co do jego zgodności z Ustawą o systemie oświaty, konkordatem oraz konstytucją⁶⁹⁰. Kolejna zmiana w tym zakresie nastąpiła 28 marca 2017 roku, kiedy to religia ponownie została wpisana do

⁶⁸⁵ Por. P. Sobczyk, *Kształtowanie pozycji prawnej religii...*, art. cyt., s. 137; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 lipca 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych*, dok. cyt., § 20 ust. 4a, § 22 ust. 2a.

⁶⁸⁶ Por. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych*, Dz.U. 2019 poz. 373, § 18 ust. 2, § 19 ust. 2.

⁶⁸⁷ Por. P. Sobczyk, *Kształtowanie pozycji prawnej religii...*, art. cyt., s. 138.

⁶⁸⁸ Por. tamże, s. 138–139; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2002 w sprawie ramowych planów nauczania...*, dok. cyt., § 2 ust. 1 pkt 2.

⁶⁸⁹ Por. *Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 8 marca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół*, dok. cyt., Załączniki nr 1–3.

⁶⁹⁰ Por. P. Sobczyk, *Kształtowanie pozycji prawnej religii...*, art. cyt., s. 138–140; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych*, dok. cyt., § 4 ust. 2 pkt 1.

ramowego planu nauczania⁶⁹¹ i od tego momentu do dnia dzisiejszego w nim się znajduje. Potwierdziła to m.in. wspomniana aktualnie obowiązująca nowelizacja rozporządzenia z 8 marca 2022 roku⁶⁹².

Wymienione i opisane w tym podpunkcie dokumenty na czele z ustawą zasadniczą, będące gwarancjami o zasięgu krajowym, w pełni uzasadniają i gwarantują obecność nauki religii w szkole publicznej. Gwarancje te wynikają z przysługujących każdemu człowiekowi praw: prawa do wolności religijnej, prawa do wychowania oraz prawa do uzewnętrzniania swoich przekonań religijnych. W związku z tym treść tych aktów niejednokrotnie odnosi się do regulacji w tym zakresie, zawartych w prawie uniwersalnym oraz regionalnym. Ustalenie zasad związanych z obecnością nauki religii w szkole publicznej, podobnie jak i relacji państwo–Kościół w III RP, jest wynikiem długotrwałych, złożonych i budzących wiele kontrowersji dyskusji. Toczyły się one nie tylko wśród przedstawicieli władz państwowych, ale również i Kościoła oraz społeczeństwa. Przyjęcie w 1997 roku Konstytucji III RP, która jest wynikiem tych rozmów, niewątpliwie można uznać za zgodne z prawem międzynarodowym (zgodnie z zasadą *pacta sunt servanda*)⁶⁹³ oraz za kontynuację i ostateczne potwierdzenie przyjmowanych po 1989 roku regulacji krajowych w tym zakresie. Z przepisów konstytucyjnych jasno wynika, że nauczanie religii może być organizowane w ramach systemu oświaty publicznej. Wobec tego obecność nauczania religii w szkole publicznej III RP należy uznać za prawnie uzasadnioną. Przedstawione dokumenty, poza regulacjami dotyczącymi obecności nauki religii w szkolnictwie publicznym, zawierały również regulacje odnoszące się do funkcjonowania tego przedmiotu. Kwestie z nim związane na przestrzeni ostatnich 30 lat dość często ulegały zmianom, które można obserwować do dnia dzisiejszego. Nowelizacje przepisów zarówno wzmacniały, jak i osłabiały pozycję religii na tle innych przedmiotów. Nigdy jednak nie podważyły jej obecności w szkole publicznej – obecności zagwarantowanej na mocy wyżej omówionych dokumentów, a zwłaszcza konkordatu i konstytucji.

W tym miejscu można również dodać, iż mimo obowiązującego w III RP modelu skoordynowanej separacji w relacjach państwo–Kościół, modelu w odmianie tzw. Kościoła popieranego (tj. Kościoła katolickiego), krajowe uregulowania prawne dotyczące nau-

⁶⁹¹ Por. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół*, dok. cyt. § 2 ust. 3 pkt 1.

⁶⁹² Por. *Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 8 marca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół*, dok. cyt., Załącznik nr 1.

⁶⁹³ Por. P. Sobczyk, *Kształtowanie pozycji prawnej religii...*, art. cyt., s. 132.

czania religii w szkołach publicznych uwzględniają również inne kościoły i związki wyznaniowe. Wskazują one także na ich równouprawnienie.

Dokonana analiza uniwersalnych, regionalnych oraz krajowych dokumentów dotyczących szkolnego nauczania religii bezdyskusyjnie wykazała, iż owa obecność jest zgodna z obowiązującym prawem. Już w odwołaniu do scharakteryzowanych dokumentów międzynarodowych o zasięgu uniwersalnym dostrzec można, iż gwarancje dotyczące wolności religijnej obejmują również prawo do nauczania i wychowania oraz prawo rodziców do wychowania dzieci w zgodzie z własnymi przekonaniem religijnymi. Potwierdzają to i poddają uszczegółowieniu regulacje europejskie, które w konsekwencji umożliwiają edukację zgodną z przekonaniem religijnymi lub filozoficznymi rodziców m.in. w ramach publicznego systemu oświaty. Szczegółowe rozwiązania w tej kwestii pozostawiono jednak poszczególnym państwom członkowskim, co też z uwagi na poszanowanie ich tożsamości wydaje się właściwym rozstrzygnięciem. W związku z tym prawo polskie, umieszczając nauczanie religii (razem z innymi przedmiotami) w systemie edukacji publicznej, jest w pełni zgodne z obowiązującymi w tym zakresie regulacjami międzynarodowymi⁶⁹⁴. Podkreślić należy również, jak wskazuje H. Suchocka, iż przyjęte rozwiązania nie zostały narzucone czysto teoretycznie, lecz ustanowione w odwołaniu do obowiązujących już uregulowań oraz praktyki ich realnego funkcjonowania w życiu publicznym⁶⁹⁵. Z tak przyjętych regulacji wynikają określone konsekwencje, które dotyczą m.in. zadań i obowiązków, jakie stoją przed poszczególnymi podmiotami odpowiedzialnymi za organizację i funkcjonowanie szkolnego nauczania religii. Zagadnienie to rozwinięte zostanie w dalszej części tego rozdziału.

Wcześniej jednak, chcąc wskazać, na ile – w odwołaniu do poszczególnych rozwiązań prawnych – obecność nauki religii w III RP jest legitymizowana, należy jednoznacznie stwierdzić, iż aktualnie obowiązujące akty normatywne w pełni gwarantują, a zatem i legitymizują obecność nauki religii w szkole publicznej na terenie państwa polskiego. Gwarancje te są ponadto, jak określa to konkordat oraz konstytucja RP, prawnie chronione. Oznacza to, że w przypadku odmowy nauczania religii, zgodnie z wyrażonym oświadczeniem (życzeniem rodziców bądź też ich dzieci) przysługuje możliwość wniesie-

⁶⁹⁴ Por. P. Mąkosa, *Nauczanie religii w szkole publicznej w świetle prawa...*, dz. cyt., s. 467; H. Suchocka, *Konstytucyjne formy regulacji stosunków między państwem a kościołem katolickim i innymi związkami wyznaniowymi*, art. cyt., s. 76–77.

⁶⁹⁵ Por. H. Suchocka, *Konstytucyjne formy regulacji stosunków między państwem a kościołem katolickim i innymi związkami wyznaniowymi*, art. cyt., s. 76.

nia w tej sprawie skargi do sądu⁶⁹⁶. Dokładna analiza uniwersalnych, regionalnych oraz krajowych dokumentów dotyczących nauczania religii w publicznym systemie oświaty niewątpliwie dowiodła, iż obecność ta – mimo prób jej podważenia – od 1998 roku jest w Polsce raczej czymś stabilnym oraz silnym. Po ponad 30 latach transformacji ustrojowo-systemowej, jak zauważa P. Sobczyk, proces kształtowania pozycji prawnej religii jako przedmiotu w edukacji publicznej trudno uznać za zakończony. Rozwiązania związane ze szczegółowym funkcjonowaniem nauczania religii, które określają jej pozycję w szkolnym systemie oświaty, jak wykazano wyżej są do dnia dzisiejszego nowelizowane przez Ministra Edukacji i Nauki. Wobec jego prawotwórczej aktywności rozwiązania konstytucyjne, ustawowe, a nawet międzynarodowe wydają się (jest to oczywiście dyskusyjne) niedostatecznym gwarantem dotychczas obowiązującej stabilności silnej pozycji nauczania religii⁶⁹⁷.

3.3. Instytucje państwa, Kościoła i szkoły w procesie legitymizowania nauki religii

Rodzina jako podstawowa wspólnota odpowiedzialna za wychowanie swojego potomstwa nie jest samowystarczalna w tym zakresie⁶⁹⁸. Jak zostało to wskazane w pierwszym rozdziale niniejszej rozprawy, potrzebuje do tego pomocy całej społeczności, której celem jest dobro każdego człowieka – dobro wspólne. K. Warchałowski wskazuje przy tym, iż wszystkie podmioty życia społecznego, których celem jest owo dobro, są zobowiązane do poszanowania praw przysługujących każdej osobie ludzkiej, w tym również prawa rodziców do wychowania dzieci. Podmioty te ponadto mają obowiązek udzielania rodzicom odpowiedniej pomocy w realizacji przysługującego im prawa⁶⁹⁹.

Regulacje i deklaracje dotyczące obecności i funkcjonowania nauki religii w szkole publicznej, jak już niejednokrotnie sygnalizowano i na co wskazuje R. Chałupniak, były wyrazem wzajemnej relacji (kompromisu) między państwem a Kościołem⁷⁰⁰. Wynikają z nich również określone prawa i zadania dla podmiotów odpowiedzialnych za tę kwestię –

⁶⁹⁶ Por. M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 77, 90, 101; *Konkordat między Stolicą Apostolską i Rzeczpospolitą Polską...*, dok. cyt., art. 12 ust. 1; *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku...*, dok. cyt., art. 31 ust. 1–2.

⁶⁹⁷ Por. P. Sobczyk, *Kształtowanie pozycji prawnej religii...*, art. cyt., s. 140; M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 139–140; B. Milerski, *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej...*, dz. cyt., s. 91.

⁶⁹⁸ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 168; K. Warchałowski, *Nauczanie religii i szkolnictwo katolickie...*, dz. cyt., s. 19.

⁶⁹⁹ Por. K. Warchałowski, *Nauczanie religii i szkolnictwo katolickie...*, dz. cyt., s. 19.

⁷⁰⁰ Por. R. Chałupniak, *Między katechezą a religioznawstwem...*, dz. cyt., s. 85.

dla podmiotów zobowiązanych wspierać rodziców w zakresie wychowania dzieci, dla podmiotów organizujących, a jednocześnie uzasadniających i legitymizujących szkolne nauczanie religii. Wśród nich wskazać należy przede wszystkim państwo, Kościół oraz szkołę, a także inne instytucje z nimi związane, tj. Ministerstwo Edukacji i Nauki (jako instytucję państwa oraz szkoły), Komisję Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski (jako instytucję Kościoła) oraz tzw. Komisję Wspólną Przedstawicieli Rządu RP i Konferencji Episkopatu Polski (jako instytucję wspólną państwa i Kościoła).

Celem tego podrozdziału będzie wskazanie roli, jaką każda z tych instytucji pełni w odniesieniu do obecności i funkcjonowania nauki religii w szkole publicznej w III RP, jak również w trwającym nieustannie procesie legitymizowania owej nauki. Wcześniej jednak niezbędne jest scharakteryzowanie praw i wynikających z nich zadań, jakie instytucje te pełnią względem szkolnego nauczania religii.

3.3.1. Zadania i odpowiedzialność instytucji państwa

W wychowaniu „oprócz [...] praw rodziców i tych, którym oni powierzają część zadania wychowawczego, pewne obowiązki i prawa przysługują Państwu, ponieważ do niego należy organizowanie tego, czego wymaga wspólne dobro doczesne”⁷⁰¹. Sobór Watykański II w przepisie tym jasno stwierdza, iż państwo nie sytuuje się na tej samej płaszczyźnie co rodzina, która w pierwszej kolejności ponosi odpowiedzialność za wychowanie potomstwa. Rolą państwa jest tutaj aktywna pomoc rodzinie w realizacji jej wychowawczych zobowiązań⁷⁰². „Do jego zadań należy popieranie różnymi sposobami wychowania młodzieży, a mianowicie: ochrona obowiązków i praw rodziców oraz innych, którzy mają udział w wychowaniu, i dopomaganie im; przejmowanie wedle zasady pomocniczości wychowania w wypadku braku inicjatywy ze strony rodziców i innych społeczności, lecz z uwzględnieniem życzeń rodziców; ponadto zakładanie własnych szkół i instytutów, w miarę jak dobro wspólne tego wymaga”⁷⁰³. Tak określone zadania państwa swoje urzeczywistnienie znajdują nie tylko w kościelnych deklaracjach, ale również w przyjmowanych w kolejnych latach regulacjach prawnych, co też zostało przedstawione w poprzednim podrozdziale.

⁷⁰¹ *Gravissimum educationis...*, dok. cyt., pkt 3.

⁷⁰² Por. K. Warchałowski, *Nauczanie religii i szkolnictwo katolickie...*, dz. cyt., s. 19.

⁷⁰³ *Gravissimum educationis...*, dok. cyt., pkt 3.

Pomoc państwa w wychowaniu dzieci zgodnie z przekonaniami ich rodziców, przejawia się m.in. w gwarantowanej obecności nauki religii w szkole. Józef Koredczuk podkreśla przy tym, iż jest to jednocześnie jedna z form wywiązywania się państwa z powinności względem obywateli i każdego człowieka w zakresie wolności religijnej zagwarantowanej na mocy konstytucji oraz innych aktów prawnych i deklaracji⁷⁰⁴. Konsekwencją poszanowania przez państwo praw rodziców jest także obecny w szkolnej edukacji pluralizm, który w przypadku nauki religii łączy się dodatkowo z fakultatywnością. Państwo zobowiązane jest do tworzenia systemu oświaty wraz z jego organizacją, uwzględniając jednak obowiązującą zasadę pomocniczości, która wyklucza tutaj jakikolwiek monopol. W związku z tym państwo nie może całościowo decydować o wychowaniu i systemie szkolnictwa – nie może mieć tutaj monopolu na działanie. Za wychowanie odpowiadają tak rodzice, jak i społeczności składające się na państwo, organizujące i kształtujące publiczny system szkolnictwa. Należy podkreślić, iż nie jest to jedyna forma owego systemu, gdyż możliwe jest również zakładanie szkół prywatnych, w których może być obecna nauka religii. Z uwagi na poszanowanie praw rodziców oraz zasadę pomocniczości państwo nie tylko powinno umożliwiać istnienie takich szkół, ale również wspierać ich funkcjonowanie, by rodzice bez przeszkód mogli realizować swoje prawa, chcąc np. posłać tam dzieci⁷⁰⁵. Koncentrując się jednak na szkolnictwie publicznym, raz jeszcze należy podkreślić gwarantowaną w nim możliwość nauki religii na zasadzie pełnej dobrowolności. K. Warchałowski, w odwołaniu do myśli soborowej, przywołuje tu prawo – a jednocześnie obowiązek – rodziców: domagania się od władz państwowych wykształcenia religijnego ich dzieci na terenie publicznych placówek⁷⁰⁶. Podobne regulacje znaleźć można także w Kodeksie prawa kanonicznego, wydanym przez Jana Pawła II. Przyznaje on rodzicom prawo żądania, aby ich prawo i obowiązek do (katolickiego) wychowania dzieci zostały wsparte skuteczną pomocą ze strony państwa. Pomoc ta powinna przejawiać się przede wszystkim w przestrzeganiu przez państwo przedstawionych wyżej zasad pomocniczości, pluralizmu i fakultatywności, a także zasady sprawiedliwości rozdzielczej, tj. takiej, która zapewnia wsparcie państwa dla całego systemu edukacji, w tym także edukacji prywatnej. Pozwala to na swobodny wybór sposobu kształcenia dzieci zgodnie z przekonaniami ro-

⁷⁰⁴ Por. J. Koredczuk, *Kompetencje Ministra Edukacji Narodowej dotyczące nauczania religii i etyki w szkołach publicznych*, w: J. Krukowski, P. Sobczyk, M. Poniatoński (red.), *Religia i etyka w edukacji publicznej*, dz. cyt., s. 77.

⁷⁰⁵ Por. K. Warchałowski, *Nauczanie religii i szkolnictwo katolickie...*, dz. cyt., s. 20.

⁷⁰⁶ Por. tamże; *Gravissimum educationis...*, dok. cyt., pkt 7.

dziców, którzy np. chcą, by ich dzieci kształciły się w placówkach publicznych, w placówkach zakładanych przez kościelne osoby prawne czy też w innych⁷⁰⁷.

Konstytucja, jak zauważa P. Sobczyk, pośrednio nakłada na organy władz państwowych (oświatowych) obowiązek zapewnienia organizacyjnej i finansowej realizacji możliwości nauczania religii na zasadach takich samych jak innych przedmiotów (poza pewnymi wyjątkami, które wskazano w poprzednim podrozdziale, a dotyczących m.in. zatrudniania nauczycieli religii oraz opracowywania programów i podręczników)⁷⁰⁸. Trybunał Konstytucyjny w jednym ze swoich orzeczeń wskazał, iż państwo jako podmiot organizujący nauczanie w szkołach publicznych, nie powinno być pozbawione możliwości czuwania (kontroli) nad tym, jak to nauczanie wygląda w przypadku religii⁷⁰⁹. Przepis ten oznacza, że państwo w żaden sposób nie może uchylać się od obowiązku zapewnienia wychowania religijnego dzieci zgodnie z życzeniem ich rodziców bądź też samych dzieci po osiągnięciu przez nich 18 roku życia. Z obowiązku tego państwo nie jest zwolnione nawet wówczas, gdy na skutek jego zaniedbań nauczanie religii w zastępstwie organizuje na swoim terenie instytucja kościelna⁷¹⁰. „Świeckość i neutralność nie tylko nie może być podstawą do wprowadzenia obowiązku nauczania religii w szkołach państwowych, ale także nie może oznaczać zakazu takiego nauczania, jeśli życzą sobie tego zainteresowani obywatele”⁷¹¹.

W związku z tak przedstawiającymi się zobowiązaniami ciążącymi na państwie oraz zgodnie z wyżej scharakteryzowanymi regulacjami prawnymi w tej materii, konieczne trzeba wskazać w tym miejscu prawa i obowiązki państwa względem szkolnego nauczania religii. Zgodnie z zasadami demokratycznego państwa prawnego, jakim jest III RP, za całokształt polityki państwa odpowiada rząd, z kolei za poszczególne fragmenty tej polityki odpowiadają właściwi kompetencyjnie ministrowie. Instytucją państwową prawnie odpowiedzialną za zapewnienie warunków umożliwiających szkolne nauczanie religii jest właściwy minister do spraw oświaty i wychowania, obecnie jest nim Minister Edukacji i Nauki⁷¹².

⁷⁰⁷ Por. K. Warchałowski, *Nauczanie religii i szkolnictwo katolickie...*, dz. cyt., s. 26; *Kodeks prawa kanonicznego z 1983 roku...*, dok. cyt., kan. 793 § 2, kan. 797.

⁷⁰⁸ Por. P. Sobczyk, *Kształtowanie pozycji prawnej religii...*, art. cyt., s. 135–136; B. Banaszak, *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, Wyd. C.H. Beck, Warszawa 2012, s. 322–329, 414–423.

⁷⁰⁹ Por. Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 2 grudnia 2009 r. w sprawie wliczenia do średniej ocen z obowiązkowych zajęć lekcyjnych ocen z religii lub etyki, sygn. akt U 10/07, rozdział V pkt 3.3.

⁷¹⁰ Por. P. Sobczyk, *Kształtowanie pozycji prawnej religii...*, art. cyt., s. 136; *Orzeczenie Trybunału Konstytucyjnego z 30 stycznia 1991 r. w sprawie powrotu nauczania religii do szkoły*, sygn. akt K 11/90, rozdz. II akapit 72.

⁷¹¹ *Orzeczenie Trybunału Konstytucyjnego z 30 stycznia 1991 r. w sprawie powrotu nauczania religii...*, dok. cyt., rozdz. II akapit 39.

⁷¹² Por. J. Koredczuk, *Kompetencje Ministra Edukacji Narodowej dotyczące nauczania religii...*, art. cyt., s. 81; *Ustawa z dnia 4 września 1997 r. o działaniach administracji rządowej*, Dz.U. 2021 poz. 1893, art. 5; *Rozporządzenie Prezesa*

Kompetencje Ministra Edukacji i Nauki w odniesieniu do nauczania religii w szkołach publicznych należy rozpatrywać przede wszystkim w świetle Ustawy o systemie oświaty. W art. 12 ust. 2 tejże ustawy, zgodnie z przepisami tzw. ustaw wyznaniowych z 1989 roku, minister został upoważniony i zobowiązany do określenia w drodze rozporządzenia szczegółowych warunków i sposobu organizacji przez szkoły nauki religii na życzenie rodziców. Przedmiotowe rozporządzenie miało zostać przygotowane w porozumieniu z kościołami i związkami wyznaniowymi⁷¹³. Regulacja ta jednoznacznie wskazuje na koordynacyjny wymiar kompetencji państwa w zakresie szkolnej edukacji, w tym również edukacji religijnej. Ukazana jest tutaj także, co istotne, współpraca państwa (MEiN) z innymi podmiotami współodpowiedzialnymi za obecność i właściwe funkcjonowanie nauczania religii, tj. z kościołami i innymi związkami wyznaniowymi oraz ze szkołami publicznymi. W przypadku instytucji kościelnych owa współpraca, jak zostało to wskazane w poprzednim podrozdziale, odnosi się przede wszystkim do kwestii organizacyjno-merytorycznych, w przypadku zaś szkół – do zagadnień organizacyjno-technicznych.

Odpowiedzialność państwa w zakresie organizacyjno-technicznym związana jest, jak już było to sygnalizowane w tym podpunkcie, ze stworzeniem przez państwo (MEiN) – dla uczniów i członków poszczególnych kościołów oraz związków wyznaniowych, gdy sobie tego życzą – odpowiednich warunków organizacyjnych, aby lekcje religii mogły się odbywać. Tak też należy rozumieć – w odniesieniu do państwa – stosowane często zarówno w prawie wyznaniowym, jak i oświatowym pojęcie „organizowania nauki religii”⁷¹⁴. Z aspektem tym związane jest także finansowanie tych lekcji. J. Koredczuk wskazuje przy tym, iż to z przepisów Ustawy o systemie oświaty wynika zobowiązanie finansowe państwa w tym zakresie. Minister Edukacji i Nauki jest dysponentem części budżetu państwa, obejmującego wydatki na oświatę i wychowanie, a więc i na nauczanie religii⁷¹⁵.

Państwo jest także pośrednio odpowiedzialne w zakresie organizacyjno-merytorycznym (ale nadal od strony organizacyjno-technicznej). Odpowiedzialność ta wynika z jego współpracy z kościołami i związkami wyznaniowymi, a dotyczy nadzoru nad przestrzeganiem i realizacją przez instytucje kościelne opracowywanych treści programo-

Rady Ministrów z dnia 20 października 2020 r. w sprawie szczegółowego zakresu działania Ministra Edukacji i Nauki, Dz. U. 2020 poz. 1848.

⁷¹³ Por. *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, dok. cyt., art. 12 ust. 2; *Ustawa z dnia 17 maja 1989 r. o stosunku Państwa do Kościoła Katolickiego w Rzeczypospolitej Polskiej*, dok. cyt., art. 18 ust. 1, art. 19.

⁷¹⁴ Por. J. Koredczuk, *Kompetencje Ministra Edukacji Narodowej dotyczące nauczania religii...*, art. cyt., s. 86–87.

⁷¹⁵ Por. tamże, s. 87–88; *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, dok. cyt., art. 12; *Ustawa z dnia 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych*, Dz.U. 2022 poz. 1634, art. 112.

wych oraz podręczników⁷¹⁶. Państwo uprawnione jest również do sprawowania nadzoru pedagogicznego nad szkolnym nauczaniem religii. Wizytacje kuratorskie odbywane w granicach tych kompetencji dotyczą przede wszystkim metodyki nauczania oraz jej zgodności z obowiązującym programem⁷¹⁷. We współpracy państwa i Kościoła oraz innych związków wyznaniowych określone są także szczegółowe zasady zatrudniania nauczycieli religii, choć ostatecznie dokonuje tego dyrektor szkoły⁷¹⁸.

Omawiając rolę państwa względem szkolnych lekcji religii koniecznie trzeba wskazać również jego znaczenie dla procesu legitymizowania tych zajęć w polskim systemie oświaty. Znaczenie to związane jest przede wszystkim z kompetencjami prawno-kreacyjnymi oraz organizacyjnymi, które państwo posiada. Pozwalają one na tworzenie aktów prawnych, które zabezpieczają (mogą zabezpieczyć) obecność nauki religii w szkole, a także organizowanie jej funkcjonowania w systemie oświaty. Należy jednak podkreślić, iż z uwagi na charakter materii związanej ze szkolnym nauczaniem religii, państwo korzystając z przysługujących mu kompetencji, mając na celu jak najlepsze wypracowanie zasad prawa, powinno współdziałać w tym zakresie z Kościołem.

3.3.2. Zadania i odpowiedzialność instytucji Kościoła

Prawa i obowiązki względem nauczania i wychowania przysługują nie tylko rodzicom, dzieciom i państwu, ale również Kościołowi (i innym związkom wyznaniowym). Poza misją ewangelizacyjną, pełni on także misję niesienia ludziom wsparcia, aby mogli osiągnąć dojrzałość życia (chrześcijańskiego)⁷¹⁹. Oznacza to, iż Kościół podobnie jak państwo zobowiązany jest aktywnie uczestniczyć w organizowaniu tego, czego wymaga dobro każdego człowieka, dobro wspólne, a tym jest m.in. nauka religii. „W wypełnianiu swego obowiązku wychowawczego Kościół, zapobiegliwy o wszystkie odpowiednie środki, troszczy się przede wszystkim o te, które są mu właściwe, a z których pierwszym jest katechizacja [...]. Kościół wysoko ceni i stara się swoim duchem przepoić oraz udoskonalić także i inne pomoce [...], a zwłaszcza szkoły”⁷²⁰. Z tak sformułowanego przepisu deklaracji

⁷¹⁶ Por. *Ustawa z dnia 17 maja 1989 r. o stosunku Państwa do Kościoła Katolickiego w Rzeczypospolitej Polskiej*, dok. cyt., art. 18, ust. 2; *Ustawa z dnia 17 maja 1989 r. o gwarancjach wolności sumienia i wyznania*, dok. cyt., art. 20 ust. 2, art. 22 ust. 1–2.

⁷¹⁷ Por. P. Tomasiak, *Nauczanie religii katolickiej w strukturze polskiej szkoły*, art. cyt., s. 143.

⁷¹⁸ Por. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych*, dok. cyt., § 5–6.

⁷¹⁹ Por. K. Warchałowski, *Nauczanie religii i szkolnictwo katolickie...*, dz. cyt., s. 26.

⁷²⁰ *Gravissimum educationis...*, dok. cyt., pkt 4.

cji soborowej, jak wskazuje K. Warchałowski, jednoznacznie wynika, że najważniejszymi środkami, którymi Kościół posługuje się w wypełnianiu swoich funkcji edukacyjno-wychowawczych, są katechizacja oraz szkoła⁷²¹. Podobnie kwestie te, w stosunku do obowiązku duchownych, reguluje *Kodeks prawa kanonicznego*⁷²². Należy podkreślić, iż użyty tu przez Kościół termin „katechizacja”, w pewnym sensie jest zbieżny z używanym w prawie świeckim terminem „nauczanie religii”. Oba pojęcia różnią się w swoich założeniach. Jednak w odniesieniu do pełnionej przez Kościół misji wychowawczej pojęcia te mają wspólny cel, tj. dobre wychowanie człowieka. Stąd też słuszne wydaje się ich przywołanie w tym miejscu. Z punktu widzenia Kościoła nauczanie religii nie może być „suchym” przekazem wiedzy o religii czy też prawd wiary. Istotne jest, by służyło wychowaniu człowieka w duchu wartości zarówno religijnych, jak i wynikających z nich wartości moralnych. Możliwe jest to podczas nauczania religii w szkole, ale prowadzonego w sposób uwzględniający owe wartości⁷²³.

Prawo do nauczania religii w szkole, w formie nawiązującej do katechezy, jak w odwołaniu do myśli soborowej podkreśla K. Warchałowski, nie jest przywilejem Kościoła, ale związane jest z prawem przysługującym wszystkim wspólnotom religijnym. Prawo to powinno być uznane przez państwo, a także unormowane w ustroju państwa⁷²⁴. Ponadto zgodnie z założeniami soborowymi i wydanym później Kodeksem prawa kanonicznego, prawo Kościoła do nauczania religii w szkołach jest czymś wtórnym w stosunku do naturalnego prawa rodziców do tego, aby ich dzieci mogły być wychowywane zgodnie z ich przekonaniami⁷²⁵. Oba aspekty przysługującego Kościołowi prawa do nauczania religii w szkole są jednocześnie jego uzasadnieniem oraz wskazują na dużą odpowiedzialność Kościoła za nauczanie i wychowanie, czyli za szkolne nauczanie religii.

Należy podkreślić, iż Kościół, w odróżnieniu od państwa, nie posiada jednej instytucji prawnie odpowiedzialnej za szkolne nauczanie religii. Kompetencje Kościoła w tym zakresie realizowane są przez jego hierarchów (papieża, biskupów, proboszczów itd.)

⁷²¹ Por. K. Warchałowski, *Nauczanie religii i szkolnictwo katolickie...*, dz. cyt., s. 21.

⁷²² Por. tamże, s. 26–27; *Kodeks prawa kanonicznego z 1983 roku...*, dok. cyt., kan. 773.

⁷²³ Por. K. Warchałowski, *Nauczanie religii i szkolnictwo katolickie...*, dz. cyt., s. 21, 26. Z tak określonych celów nauczania religii w szkole, które w aspektach odnoszących się do prawd wiary i wartości religijnych „spotykają się” z katechizacją, wynika pewna trudność w jednoznacznym wyznaczeniu granic między tymi kwestiami.

⁷²⁴ Por. tamże, s. 21–22; *Dignitatis humanae...*, dok. cyt., pkt 13; M. Pilich, *Prawne aspekty nauczania religii i krzewienia religijności w szkołach publicznych*, w: T. Zieliński (red.), *Obecność religii w publicznym systemie oświaty w aspekcie prawnym*, Wyd. Naukowe ChAT, Warszawa 2012, s. 38–39.

⁷²⁵ Por. K. Warchałowski, *Nauczanie religii i szkolnictwo katolickie...*, dz. cyt., s. 22, 26–27; *Kodeks prawa kanonicznego z 1983 roku...*, dok. cyt., kan. 774 § 2.

oraz przez inne osoby upoważnione przez tych hierarchów, a także przez Komisję Wychowania Katolickiego⁷²⁶ funkcjonującą przy Konferencji Episkopatu Polski.

Kościół, uznając dużą rolę szkoły w całym procesie wychowawczym, jak zostało to zasygnalizowane wyżej, pragnie z niej korzystać jako z tzw. środka wychowawczego. K. Warchałowski w odwołaniu do tego przedstawia szczegółowo prawa i obowiązki Kościoła odnoszące się do nauczania i wychowania w szkołach zakładanych przez Kościół. Część z nich, jak chociażby troska o dobro człowieka i jego dobre wychowanie dotyczy także obowiązków Kościoła względem szkolnych lekcji religii⁷²⁷. Skupiając się jednak na celu niniejszego podpunktu, w odwołaniu do wyżej scharakteryzowanych deklaracji i aktów prawnych wśród zadań (tj. praw i obowiązków) Kościoła względem nauki religii w szkołach publicznych należy wskazać przede wszystkim prawo do ustalania treści nauczania religii (nauczania katechetycznego), programów i podręczników szkolnych, prawo do desygnowania i usuwania nauczycieli religii, prawo do prowadzenia nadzoru nad szkolnym nauczaniem religii oraz prawo do informowania o udziale w katechizacji swoich wiernych⁷²⁸. Wymienione tu zadania Kościoła w odniesieniu do nauczania religii w szkołach publicznych należy rozpatrywać przede wszystkim w świetle rozporządzenia ministerialnego z 1992 roku i jego późniejszych nowelizacji, ale również w nawiązaniu do ustaw wyznaniowych, Ustawy o systemie oświaty oraz Konstytucji RP i Konkordatu ze Stolicą Apostolską. Wszystkie te dokumenty, jak zostało to scharakteryzowane, podkreślają istotność współpracy państwa i Kościoła, a także szkoły, w zakresie organizowania szkolnego nauczania religii. Rzeczywistym przykładem przedmiotowej współpracy jest Komisja Wspólna Przedstawicieli Rządu RP i Konferencji Episkopatu Polski, której celem jest bieżący kontakt między rządem a KEP we wszystkich pojawiających się kwestiach dotyczących relacji państwa i Kościoła, w tym m.in. nauki religii⁷²⁹.

W przypadku instytucji kościelnych, co też kilkakrotnie już wskazano, owa współpraca oraz wynikające z niej określone zadania dotyczą przede wszystkim kwestii organizacyjno-merytorycznych. Wśród nich najczęściej wymienianą kompetencją Kościoła jest przytoczone wyżej prawo do ustalania treści nauczania religii, a również programów i podręczników szkolnych. Obowiązujące regulacje – ustawowe, wykonawcze oraz konkordatowe – w swoich przepisach nie wskazują bezpośrednio odpowiedzialności Kościoła

⁷²⁶ Por. Konferencja Episkopatu Polski, *Komisja Wychowania Katolickiego KEP*, https://katecheza.episkopat.pl/kwk/okomisji_83 (dostęp: 20.11.2022 r.).

⁷²⁷ Por. K. Warchałowski, *Nauczanie religii i szkolnictwo katolickie...*, dz. cyt., s. 22, 26–27.

⁷²⁸ Por. A. Mezglewski, *Polski model edukacji religijnej...*, dz. cyt., s. 188.

⁷²⁹ Por. Konferencja Episkopatu Polski, *Komisja Wspólna Przedstawicieli Rządu i KEP*, <https://episkopat.pl/en/komisja-wspolna-rzadu-i-episkopatu/> (dostęp: 20.11.2022 r.).

za treści nauczania religii. Zawarte w nich regulacje odnoszą się jedynie do ustalania programów i podręczników szkolnych i dotyczą uprawnień przysługujących Kościołowi katolickiemu⁷³⁰. Jednak, jak słusznie interpretuje to A. Mezglewski, mimo że kwestie dotyczące treści nauczania religii nie są tożsame z kwestią programów i podręczników do nauki religii, to oba zagadnienia są ze sobą ściśle związane. Duchowny podkreśla przy tym, iż opracowywanie treści nauczania religii przez Kościół ma charakter podstawowy, gruntowny. Z kolei gwarancje zawarte w aktach prawnych, w zakresie opracowywania programów i podręczników do lekcji religii mają charakter wykonawczy i organizacyjno-techniczny w odniesieniu do odpowiedzialności merytorycznej Kościoła za całokształt treści prezentowanych na szkolnych lekcjach religii⁷³¹. W tym miejscu wymaga podkreślenia faktu, iż gwarancje przysługującej tu Kościołowi autonomii są wynikiem prawa do wolności religijnej oraz zasady niezależności państwa i Kościoła. Z uwagi na to, iż szkolne nauczanie religii jest wewnętrzną sprawą Kościoła (i innych związków wyznaniowych jako równouprawnionych), państwo nie może ingerować w jego treści. Nauczanie religii w szkołach publicznych nie jest działalnością własną Kościoła (czy innego związku wyznaniowego), ale przejawem jego działalności w sferze publicznej⁷³². W związku z tym Kościół w organizowaniu szkolnych lekcji religii zobowiązany jest współpracować z państwem i innymi podmiotami mającymi udział w organizowaniu tych lekcji. Kościół musi dzielić z nimi kompetencje i odpowiedzialność, gdyż tylko w ten sposób możliwe jest stworzenie jak najlepszych warunków dla nauczania religii, a idąc dalej również dla dobra wspólnego. Mając na uwadze fakt publicznego wymiaru szkolnych lekcji religii – programy i podręczniki, a więc całość prezentowanych treści – mają być przedstawiane do wiadomości kompetentnej władzy państwowej, czyli odpowiednio MEiN oraz dyrektora szkoły⁷³³. Zaznaczyć przy tym należy, iż ani MEiN, ani kierownictwo szkoły nie ma prawa zatwierdzania bądź odrzucania programów i podręczników do nauczania religii. Taką władzę posiada jedynie Kościół, a konkretnie Komisja Wychowania Katolickiego działająca przy Komisji Episkopatu Polski oraz każdy biskup diecezjalny. Strona państwowa jest jedynie informowana o tym, jakie treści uzyskały przyzwolenie władz kościelnych. Wobec

⁷³⁰ Por. A. Mezglewski, *Polski model edukacji religijnej...*, dz. cyt., s. 174; *Ustawa z dnia 17 maja 1989 r. o gwarancjach wolności sumienia i wyznania*, dok. cyt., art. 20 ust. 2; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych*, dok. cyt., § 4; *Konkordat między Stolicą Apostolską i Rzeczpospolitą Polską...*, dok. cyt., art. 12 ust. 2.

⁷³¹ Por. A. Mezglewski, *Polski model edukacji religijnej...*, dz. cyt., s. 174–175.

⁷³² Por. tamże, 175, 179, 181; M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 102.

⁷³³ Por. A. Mezglewski, *Polski model edukacji religijnej...*, dz. cyt., s. 181; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych*, dok. cyt., § 4.

tego nauczyciele religii zobowiązani są do przekazania tych informacji na niższe szczeble, tj. do dyrekcji szkół, do których są kierowani⁷³⁴.

Odpowiedzialność Kościoła w zakresie nauczania religii w szkołach publicznych związana jest przede wszystkim ze stworzeniem jak najlepszego zaplecza merytorycznego dla nauczania religii. Materia ta dotyczy zarówno treści prezentowanych w czasie lekcji religii, jak i osób je przekazujących. W związku z tym istotne jest, by Kościół sprawował pieczę nie tylko nad przygotowaniem treści nauczania religii, ale również nad doborem osób uczących jej. Narzędziem gwarantującym Kościołowi prawo do desygnowania i usuwania nauczycieli religii jest tzw. upoważnienie, które jest dokumentem niezbędnym do podjęcia pracy jako nauczyciel religii w konkretnej placówce szkolnej. Skierowanie takie wydaje biskup diecezjalny, a jego otrzymanie warunkowane jest spełnieniem określonych kryteriów związanych z wykształceniem i doświadczeniem zawodowym. Nie jest ono wydawane na stałe i, co istotne, w każdej chwili może zostać cofnięte. Dla nauczyciela religii cofnięcie skierowania oznacza utratę prawa do nauczania religii. Kościół w ten sposób zyskuje możliwość bieżącej kontroli nad osobami, które nauczają jego prawd wiary. Wymóg posiadania przez nauczycieli religii stosownego upoważnienia podyktowany jest faktem, iż Kościół (i inne związki wyznaniowe) ponoszą odpowiedzialność za treści prezentowane podczas lekcji religii. W związku z tym, jak słusznie podkreśla A. Mezglewski, w pełni uzasadnione są przysługujące tu Kościołowi gwarancje dotyczące swobodnej obsady stanowisk nauczycieli religii⁷³⁵. Należy również dodać, iż zgodnie z regulacjami konkordatowymi nauczyciele religii we wszystkich sprawach dotyczących treści nauczania i wychowania religijnego w całym okresie zatrudnienia podlegają władzy kościelnej⁷³⁶, co z uwagi na powyższe również wydaje się w pełni uzasadnione.

Kościół (oraz inne związki wyznaniowe na zasadzie równouprawnienia) posiada także prawo do sprawowania nadzoru nad nauczaniem religii oraz związanych z tym wizytacji. Przedmiotem ich jest przede wszystkim treść katechetyczna zajęć, ich organizacja oraz sposoby przekazywania wiedzy. Uprawnione do przeprowadzania kontroli są osoby odpowiednio upoważnione przez biskupa diecezjalnego (lub przez władze zwierzchnie innych związków wyznaniowych). W obecnie obowiązujących przepisach prawnych,

⁷³⁴ Por. *Dyrektorzy nie zatwierdzają podręczników i programów do religii*, <http://www.katechetyka.eu/dyrektorzy-nie-zatwierdzaja-podrecznikow-i-programow-do-religii,289.html> (dostęp: 11.12.2022 r.); Konferencja Episkopatu Polski, *Komisja Wychowania Katolickiego KEP – o Komisji*, https://katecheza.episkopat.pl/kwk/o-komisji_83 (dostęp: 11.12.2022 r.).

⁷³⁵ Por. A. Mezglewski, *Polski model edukacji religijnej...*, dz. cyt., s. 182–185; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych*, dok. cyt., § 5 ust. 1–3, § 6.

⁷³⁶ Por. *Konkordat między Stolicą Apostolską i Rzeczpospolitą Polską...*, dok. cyt., art. 12 ust. 4; M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 104.

a nawet w zawartych porozumieniach państwowo-kościelnych, jak dotąd nie zostały sprecyzowane zasady realizowania owego nadzoru. Brak jest dokładnego określenia planu, wymiaru oraz czasu tych wizytacji. Bezsportny pozostaje jednak zakres przedmiotowych kontroli, jak i prawo Kościoła (i innych związków wyznaniowych) do ich przeprowadzania⁷³⁷.

Wśród zadań (praw i obowiązków) przysługujących instytucji Kościoła względem szkolnego nauczania religii należy wskazać również na prawo do informacji o udziale w nauce religii (w katechizacji) swoich wiernych. Oznacza to, iż poszczególne kościoły i związki wyznaniowe mogą formułować przepisy nakazujące bądź zakazujące swoim wiernym określone zachowania. Takim zachowaniem może być chociażby zobowiązanie członków wspólnoty religijnej do uczestnictwa w lekcjach religii. Kościół w takich przypadkach na zasadach nienaruszających regulacji konstytucyjnych, w tym m.in. prawa do swobodnego wystąpienia z danej wspólnoty, może pozyskiwać i gromadzić informacje dotyczące udziału swoich członków w nauce religii⁷³⁸. Odnosząc to zagadnienie do przepisów Kościoła katolickiego należy wskazać, iż brak jest jednoznacznego zobowiązania członków tego Kościoła do udziału w lekcjach religii, które mogłoby rodzić jakieś konsekwencje. Inną rzeczą jest tutaj praktyczny wymiar. Wynika on z pewnych wskazań Kościoła oraz jego nauki, która „zachęca” wiernych do praktykowania religijnego również przez udział w lekcjach religii⁷³⁹. Zagadnienie to jest jednak kwestią bardzo dyskusyjną i generującą szereg argumentów za nim bądź przeciw niemu przemawiających. Z uwagi na cel tego podrozdziału jego wskazanie w zakresie tu przedstawionym wydaje się w pełni wystarczające.

Charakteryzując rolę Kościoła w nauczaniu religii, należy również podkreślić jego istotność i funkcje dla procesu legitymizującego szkolne nauczanie religii. Rola ta związana jest ze wskazywaniem argumentów zachęcających i zobowiązujących do udziału w tych lekcjach. Owa istotność wynika z dostarczenia rodzicom i dzieciom – członkom danego Kościoła (związku wyznaniowego) – określonych wskazań oraz wynikających z nich „zobowiązań” do jak najlepszego praktykowania swojego wyznania. Niezbędną pomocą według nauki Kościoła jest tu szkolne nauczanie religii, które prowadzi człowieka do osiągnięcia przez niego pełnej dojrzałości i świadomości. Kościół przedmiotowe wskazania

⁷³⁷ Por. A. Mezglewski, *Polski model edukacji religijnej...*, s. 185–186; P. Tomasik, *Nauczanie religii katolickiej w strukturze polskiej szkoły*, art. cyt. s. 143.

⁷³⁸ Por. A. Mezglewski, *Polski model edukacji religijnej...*, dz. cyt., s. 186–188.

⁷³⁹ Por. *Nauczanie religii w Polsce*, <https://www.ekai.pl/nauczanie-religii-w-polsce/> (dostęp: 11.12.2022 r.).

przekazuje m.in. przez papieży, poszczególnych hierarchów oraz wydawane przez nich dokumenty i prowadzone nauczanie.

3.3.3. Zadania i odpowiedzialność instytucji szkoły

Poza rodzicami, państwem i Kościołem istotną rolę w procesie nauczania i wychowania, zgodnie z nauczaniem soborowym oraz Kodeksem prawa kanonicznego odgrywa, jak zostało to wskazane wyżej, także szkoła⁷⁴⁰. Deklaracja Soboru Watykańskiego II wyraźnie wskazuje, iż szkoła na mocy swojej misji „kształtuje z wytrwałą troskliwością władze umysłowe, rozwija zdolność wydawania prawidłowych sądów, wprowadza w dziedzictwo kultury wytworzonej przez przeszłe pokolenia, kształci zmysł wartości, przygotowuje do życia zawodowego, sprzyja dyspozycjom do wzajemnego zrozumienia się, stwarzając przyjazne współżycie wśród wychowanków różniących się charakterem i pochodzeniem, ponadto jest jakby pewnym centrum, w którego wysiłkach i osiągnięciach powinny uczestniczyć równocześnie rodziny, nauczyciele, różnego rodzaju organizacje rozwijające życie kulturalne, obywatelskie, religijne, państwowe i cała społeczność ludzka”⁷⁴¹. Tak przedstawiający się przepis soborowej deklaracji, jak podkreślają K. Warchałowski oraz P. Tomasiak, jednoznacznie wskazuje na całokształt edukacji, którą zapewnić może szkoła. Istotne jest, by nie była ona jedynie „suchym” przekaznikiem wiedzy, ale centrum wysiłków podmiotów odpowiedzialnych za nauczanie i wychowanie – a więc m.in. rodziców, państwa i Kościoła. W odwołaniu do prezentowanych tu rozważań za owo centrum bezdyskusyjnie można uznać również naukę religii. Celem funkcjonowania szkoły (a z nią odbywającej się na jej terenie nauki religii) jest, podobnie jak w przypadku państwa i Kościoła, pomoc rodzicom w realizacji ich obowiązków wychowawczych⁷⁴².

Wobec tak przedstawiających się celów szkoły oraz w nawiązaniu do scharakteryzowanych w poprzednim podrozdziale aktów prawnych, jednoznacznie można wskazać, iż szkoła ma obowiązek zorganizowania lekcji religii w ramach zwyczajnej działalności dydaktyczno-wychowawczej. Zobowiązanie to, zgodnie z przepisami rozporządzenia ministerialnego dotyczy odpowiedniej liczby uczniów wyrażających wolę uczestnictwa w tych zajęciach. Minimum, na mocy rozporządzenia określone jest na poziomie siedmiu

⁷⁴⁰ Por. K. Warchałowski, *Nauczanie religii i szkolnictwo katolickie...*, dz. cyt., s. 23, 27; *Gravissimum educationis...*, dok. cyt., pkt 5; *Kodeks prawa kanonicznego z 1983 roku...*, dok. cyt., kan. 796.

⁷⁴¹ *Gravissimum educationis...*, dok. cyt., pkt 5.

⁷⁴² Por. K. Warchałowski, *Nauczanie religii i szkolnictwo katolickie...*, dz. cyt., s. 23; P. Tomasiak, *Nauczanie religii w publicznym liceum ogólnokształcącym...*, dz. cyt., s. 50.

osób danego wyznania (w tym również wyznania rzymskokatolickiego). Z kolei w przypadku mniej licznych grup, jeśli to możliwe – szkoła powinna zorganizować zajęcia międzyklasowe bądź międzyoddziałowe (jednak również przy spełnieniu wyznaczonego minimum). Należy podkreślić, iż w technicznej organizacji tych zajęć podmiotem decyzyjnym każdorazowo jest kierownictwo poszczególnych szkół. Praktyka ta, jak wskazuje A. Mezglewski, jest zgodna z przyjętą na początku lat 90. wykładnią Trybunału Konstytucyjnego na temat Ustawy o systemie oświaty. Wskazuje ona, co też przedstawione zostało w poprzednim podrozdziale, iż w sprawach technicznych, porządkowych, organizacyjnych i administracyjnych dotyczących szkolnych lekcji religii decyzje podejmuje nie władza kościelna, ale władze oświatowe – tj. dyrektorzy szkół oraz minister właściwy do spraw oświaty⁷⁴³.

Lekcje religii zgodnie z obowiązującymi regulacjami są jednym z przedmiotów szkolnych w całym systemie edukacji, przedmiotem równoprawnym w stosunku do pozostałych. W związku z tym władze szkolne zobowiązane są do udostępnienia pomieszczeń dydaktycznych na te zajęcia, a także do praktycznego ich zorganizowania i prowadzenia w siatce godzin lekcyjnych, w dni zajęć szkolnych. Do zakresu zadań szkoły należą także inne działania związane ze szkolnym zarządzaniem nauką religii. Wśród nich należy wskazać m.in. w przypadku większych szkół rozdysponowywanie klas między poszczególnych nauczycieli religii⁷⁴⁴.

Zadaniem (prawem i obowiązkiem) władz szkolnych, jak reguluje to art. 12 ust. 1 Ustawy o systemie oświaty, jest również zatrudnianie nauczycieli religii tych kościołów i związków wyznaniowych, które zostały wskazane przez rodziców (bądź pełnoletnich uczniów) w deklaracjach o uczestnictwie w nauce religii. Podmiotem wskazującym nauczyciela do danej placówki jest odpowiedni terytorialnie biskup diecezjalny, ale zatrudnienia na podstawie Karty Nauczyciela dokonuje dyrekcja danej placówki⁷⁴⁵. Należy jednak podkreślić, że władze szkolne nie muszą bezwzględnie zatrudniać każdego nauczyciela posiadającego takie skierowanie. Kwestia ta nie jest precyzyjnie uregulowana. Warunkiem jest tutaj spełnienie wymogu obsady personalnej – stanowiska nauczyciela religii wyznania

⁷⁴³ Por. A. Mezglewski, *Polski model edukacji religijnej...*, dz. cyt., s. 147, 149; M. Pilich, *Prawne aspekty nauczania religii i krzewienia religijności...*, art. cyt., s. 32.

⁷⁴⁴ Por. A. Mezglewski, *Polski model edukacji religijnej...*, s. 147; M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 118.

⁷⁴⁵ Por. A. Mezglewski, *Polski model edukacji religijnej...*, s. 149–150; M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 118; *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, dok. cyt., art. 12 ust. 1.

(wyznań), które zostały zadeklarowane na mocy oświadczeń woli⁷⁴⁶. Dyrektorzy szkół (będący nauczycielami), a także inni nauczyciele sprawujący funkcje kierownicze w szkołach posiadają także prawo do sprawowania wewnętrznego nadzoru pedagogicznego nad szkolnym nauczaniem religii. Kontrole te, podobnie jak w przypadku wyznaczonych przedstawicieli władz państwowych, dotyczą metod nauczania oraz ich zgodności z obowiązującym programem⁷⁴⁷.

Podsumowując należy stwierdzić, iż odpowiedzialność instytucji szkoły w kwestii nauki religii przejawia się przede wszystkim w zapewnieniu warunków organizacyjno-technicznych i materialnych⁷⁴⁸. Istotną przy tym jest sygnalizowana zarówno w przypadku państwa, jak i Kościoła współpraca. Szkoła w realizacji swoich zobowiązań i praw, w celu jak najlepszej organizacji lekcji religii, zobowiązana jest do współpracy z innymi podmiotami ponoszącymi odpowiedzialność w tym zakresie. Współdziałanie to powinno dotyczyć zarówno kwestii organizacyjno-technicznych w odniesieniu do państwa, jak i kwestii organizacyjno-merytorycznych w przypadku Kościoła. Podobną zależność w owej współpracy wskazano już w przypadku obu wyżej scharakteryzowanych instytucji, tj. państwa i Kościoła. W tym miejscu można niewątpliwie dostrzec zależność właściwego funkcjonowania szkolnego nauczania religii od współpracy wszystkich podmiotów za nie odpowiedzialnych, gdyż każdy z nich odpowiada bezpośrednio za daną część składającą się na całość organizowania nauki religii w szkołach publicznych⁷⁴⁹.

Wskazując na rolę szkoły i jej znaczenie dla procesu legitymizowania lekcji religii, w odwołaniu do scharakteryzowanych tu zadań, należy podkreślić, iż rola ta w odróżnieniu od roli państwa i Kościoła, jest tu raczej „wykonawcza” względem roli „kreacyjnej” państwa i Kościoła. Niemniej jednak jest ona również istotna, gdyż to właśnie szkoła w praktyce odpowiada za codzienną obecność religii w placówkach, która gwarantowana jest przez prawo. Obecność ta kreowana i regulowana jest przez państwo oraz Kościół, jej realizacja zaś odbywa się w szkole. Istotność szkoły w procesie legitymizacji prawnej szkolnych lekcji religii związana jest także z funkcją relacji, jaką szkoła ma z dziećmi i ich ro-

⁷⁴⁶ Por. A. Mezglewski, *Polski model edukacji religijnej...*, dz. cyt., s. 184–185; *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, dok. cyt., art. 12 ust. 1; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych*, dok. cyt., § 5 ust. 1–3, § 6. A. Mezglewski wskazuje na możliwość zaistnienia sytuacji, gdy dyrektor szkoły ma jakieś zastrzeżenia w stosunku do nauczyciela skierowanego do jego placówki. Istnieje tutaj możliwość podjęcia przez władze szkolne rozmów ze związkiem wyznaniowym w celu pozyskania lepszego w jego przekonaniu kandydata na nauczyciela. Sytuacje takie raczej rzadko się zdarzają, a ponadto rodzą wiele niebezpieczeństw związanych z destabilizacją systemu nauczania. Por. A. Mezglewski, *Polski model edukacji religijnej...*, dz. cyt., s. 185.

⁷⁴⁷ Por. A. Mezglewski, *Polski model edukacji religijnej...*, dz. cyt., s. 150–151, 155–156.

⁷⁴⁸ Por. J. Koredczuk, *Kompetencje Ministra Edukacji Narodowej dotyczące nauczania religii...*, art. cyt., s. 87.

⁷⁴⁹ Por. Pius XI, *Divini illius magistri...*, dok. cyt., s. 26–28.

dzicami. Jest to kontakt bezpośredni, od którego bardzo często zależy to, jak na dany aspekt (w tym przypadku – na lekcje religii) patrzą dzieci i rodzice. Z aspektem tym związany jest również sposób prowadzenia tych lekcji, kontakt nauczyciela religii z dziećmi i rodzicami. Wszystko to może mieć, i jak pokazują czasy współczesne, ma przełożenie na pragmatyczny wymiar legitymizacji szkolnych lekcji religii, o czym szczególnie w kolejnym rozdziale niniejszej rozprawy.

Tak przedstawiające się podstawy prawne kompetencji państwa (w tym m.in. MEiN), Kościoła (w tym m.in. Komisji Wychowania Katolickiego), państwa i Kościoła (Komisja Wspólna Przedstawicieli Rządu RP i KEP) oraz szkoły w zakresie nauczania religii w szkołach publicznych, mają silne umocowanie w obowiązujących przepisach prawa wyznaniowego oraz oświatowego, a także w akcie zasadniczym. Praktyka współpracy państwa z kościołami (i innymi związkami wyznaniowymi) oraz szkołami w zakresie organizowania szkolnego nauczania religii jest wyrazem poszanowania zarówno uniwersalnych deklaracji kościelnych o obowiązku wychowania dzieci, jak i konstytucyjnej oraz konkordatowej zasady współdziałania państwa i Kościoła dla dobra wspólnego. Elementem wspólnym obu tych aspektów jest szkolna edukacja, a z nią nauka religii, której powszechność zobowiązane są zapewnić państwo, Kościół i szkoła – każde jednak w innym wymiarze. Przedstawione w tym podpunkcie uprawnienia przysługujące poszczególnym instytucjom, jak wskazuje J. Koredczuk, są niejako gwarancją zachowania świeckości i neutralności szkoły w sprawach religijnych, gwarancją zasady, iż nauka religii jest wewnętrzną sprawą kościołów i związków wyznaniowych oraz gwarancją poszanowania rozdziału państwa i Kościoła⁷⁵⁰. Scharakteryzowana tutaj rola instytucji państwa, Kościoła i szkoły związana jest przede wszystkim z praktycznym aspektem funkcjonowania tych lekcji oraz ich organizowania w odpowiedzi na obowiązujące regulacje. Niemniej jednak jest to rola, z którą łączy się istotność tych podmiotów w bezpośrednim procesie uzasadniania obecności nauki religii w szkole, co też wykazał niniejszy podrozdział.

Reasumując, z przeanalizowanych w niniejszym rozdziale aspektów prawno-instytucjonalnych obecności nauki religii w szkole bezspornie wynika jej prawno-instytucjonalna legitymizacja. Wskazać należy, iż jest ona spójna w poszczególnych jej aspektach oraz zawiera elementy, które charakteryzują pojęcie legitymizacji publicznej. Podobnie jak w przypadku scharakteryzowanej w poprzednim rozdziale legitymizacji ideowo-historyczno-kulturowej, tak i tu widoczne jest tło, podmioty i przedmiot legitymi-

⁷⁵⁰ Por. tamże, s. 86.

zacji oraz narzędzia – działania, a mówiąc językiem „prawno-instytucjonalnym” rozwiązania zmierzające do uzasadnienia obecności nauki religii w szkole publicznej w III RP.

ROZDZIAŁ 4

Legitymizowanie nauki religii w szkole publicznej w III Rzeczypospolitej Polskiej w wymiarze społecznym

Współczesna legitymizacja polityczna, jak zauważa I. Biruś przywołując myśl Daniela Midera, jest procesem ustawicznym. Nie jest ona dana raz na zawsze. Jeśli dany system polityczny nie ma zostać zdelegitymizowany, konieczne jest bezustanne odnawianie aprobaty w czasie i przestrzeni przez suwerena, tj. społeczeństwo⁷⁵¹. Tak rozumiana legitymizacja niewątpliwie odnosi się także do jej publicznego wymiaru, który związany jest z instytucją nauki religii w szkole, co też scharakteryzowane zostało w rozdziale pierwszym.

Nauka religii w szkole publicznej to nie tylko zasadna rzeczywistość w odniesieniu do idei, historii, kultury oraz prawa, ale również – co istotne z punktu widzenia wszystkich tych wymiarów – zasadna rzeczywistość społeczna. Należy raz jeszcze powtórzyć pytanie, czym byłaby legitymizacja ideowo-historyczno-kulturowa i prawno-instytucjonalna bez akceptacji ze strony społeczeństwa? Czy byłaby ona w ogóle możliwa? Pytanie to jest retoryczne. Wszystkie typy legitymizacji łączą się ze sobą i wzajemnie uzupełniają. Nie można mówić o pełnej legitymizacji, pomijając któryś ze wskazanych w niniejszej rozprawie jej typów. Rozdział ten będzie zatem dopełnieniem dwóch poprzednich, a także całej rozprawy.

Przedstawione w poprzednich rozdziałach analizy ukazały to, jak na krętych ścieżkach kształtowania się państwa polskiego, III RP, rozwijała się instytucja nauki religii w szkole publicznej. Przedstawione zostały argumenty uzasadniające jej byt, jej legitymizację z perspektywy idei, historii, kultury, prawa oraz instytucji. Działania podejmowane w zakresie tych perspektyw związane były nie tylko z nastrojami politycznymi, co też wyżej zostało już przedstawione, ale również z nastrojami społecznymi oraz wysuwanymi przy tym argumentami. Aspekt ten jest znacznie trudniejszy do scharakteryzowania oraz ukazania jego znaczenia niż perspektywy wyżej wskazane. Przyczyną tego jest fakt, iż legitymizacja jest nie tylko formą poparcia, czy też uzasadnienia społecznego, ale wynikiem tego poparcia i uzasadnienia. Przedstawienie jej nie może odbywać się w odniesieniu do analizy sondaży związanych z nauką religii, gdyż te odnoszą się do ukazania jedynie

⁷⁵¹ Por. I. Biruś, *Ordynariat Polowy...*, maszynopis cyt., s. 203.

społecznego poparcia, lecz w odniesieniu do argumentów wysuwanych przez społeczeństwo, a dotyczących obecności nauki religii w szkole publicznej.

Celem rozważań podejmowanych w tym rozdziale jest scharakteryzowanie nauki religii i jej legitymizowania jako instytucji społecznej, w wymiarze społecznym (pragmatycznym). Wobec tego analizy zostaną rozpoczęte od ukazania znaczenia instytucji nauki religii w misji edukacyjnej państwa i Kościoła dla społeczeństwa, a jednocześnie procesu legitymizacji nauki religii w wymiarze pragmatycznym. Pozwoli to w dalszej kolejności na szczegółowe scharakteryzowanie celów oraz zadań, jakie nauka religii w szkole pełni względem społeczeństwa, a także względem państwa oraz Kościoła. Zostaną tutaj podjęte rozważania wokół znaczenia nauki religii dla nauczania, dla procesu wychowawczego oraz misji ewangelizacyjnej. Istotną częścią tego rozdziału będzie również ukazanie społeczeństwa jako podmiotu legitymizującego naukę religii w szkołach publicznych. Przedstawienie tego możliwe będzie dzięki przywołaniu argumentów związanych z obecnością nauki religii w szkołach publicznych, które były i są artykułowane do dnia dzisiejszego przez społeczeństwo.

Dla realizacji tak określonych celów konieczne jest udzielenie odpowiedzi na następujące pytania związane ze społeczną perspektywą i formą legitymizowania nauki religii w szkołach publicznych w III RP, tj. jakie znaczenie instytucja nauki religii ma w misji edukacyjnej państwa i Kościoła dla społeczeństwa oraz procesu legitymizacji? Jaką wartość nauka religii ma dla całej edukacji szkolnej? Jakie są jej cele, zadania? Czy można uznać je za argumenty na rzecz pragmatycznej legitymizacji jej obecności w sferze publicznej demokratycznego państwa konstytucyjnego? Jakie argumenty na rzecz lub przeciwko obecności nauki religii w szkołach publicznych wskazywane były i są przez społeczeństwo? Czy argumenty te można podzielić na te akceptujące jej obecność, jak i te negujące ją? Czy można je odnieść do zalet i wad szkolnych lekcji religii? Jakie znaczenie nauka religii i jednoczesna obecność religii w przestrzeni życia publicznego mają dla państwa, Kościoła i społeczeństwa obywatelskiego?

Odpowiedzi na tak postawione pytania umożliwią przedstawienie oraz scharakteryzowanie społecznej (pragmatycznej) formy legitymizowania nauki religii w szkole publicznej – wymiaru, który jest kluczową częścią legitymizacji ideowo-historyczno-kulturowej, prawno-instytucjonalnej, a przede wszystkim najważniejszym elementem w całościowym ujęciu procesu oraz samego zjawiska legitymizacji.

4.1. Umocowanie instytucji nauki religii w misji edukacyjnej państwa i Kościoła wobec społeczeństwa

Nauka religii w szkole publicznej jako tzw. instytucja społeczna, co też przedstawione zostało w pierwszym rozdziale niniejszej rozprawy, odnosi się do trwałych elementów ładu społecznego, usystematyzowanych form aktywności i działalności, sposobów rozwiązywania różnych kwestii związanych z relacjami i współpracą, a także do pewnego rodzaju organizacji o charakterze formalnym, które pełnią określone funkcje⁷⁵². Zależności te determinują odpowiednio koncepcję oraz funkcjonowanie nauki religii w szkołach publicznych, a to legitymizuje tę instytucję zarówno w demokratycznym państwie, jak i w opinii publicznej – w społeczeństwie. Wskazanie na znaczenie dla społeczeństwa każdego z wymienionych tu elementów definiujących naukę religii jako instytucję pozwoli jednocześnie udzielić odpowiedzi na pytanie dotyczące znaczenia instytucji nauki religii w misji edukacyjnej państwa i Kościoła dla społeczeństwa oraz procesu jej legitymizacji.

Nauka religii odnosi się do trwałych elementów ładu społecznego. Przykładem takiego ładu jest rodzina. W nauczaniu Kościoła, jak przedstawione to zostało w poprzednich rozdziałach oraz jak wskazuje Henryk Misztal, rodzina jest podstawową komórką społeczeństwa. Uznawana jest ona za źródło odnowy moralnej oraz pierwsze i naturalne środowisko wychowawcze. Z uwagi na to rodzicom przysługuje prawo do wychowania dzieci zgodnie ze swoimi poglądami⁷⁵³. W zadaniu tym nie mogą być oni jednak osamotnieni. Z pomocą przychodzi im tutaj państwo oraz Kościół, a z nimi szkolne nauczanie religii. Wsparcie ze strony tych podmiotów ma charakter wielowymiarowy – jest wsparciem psychicznym, duchowym, naukowo-edukacyjnym, wychowawczym, a także uwzględniającym prawa człowieka (tu: ucznia) do rozwoju, edukacji. Należy podkreślić, na co wyraźnie wskazał papież Pius XI w encyklice *Z palącą troską (Mit brennender Sorge)*, iż to wychowanie nie może być kształtowane i podporządkowane jedynie państwu⁷⁵⁴. Pogląd ten można rozszerzyć również na Kościół oraz rodziców. Żaden z wymienionych tu podmiotów nie może w pełni przejąć odpowiedzialności za wychowanie dzieci⁷⁵⁵. Żadnemu z nich kwestia wychowania nie może zostać podporządkowana, gdyż

⁷⁵² Por. M. Kowalczyk, *Opieka paliatywna jako jedna z form opieki...*, art. cyt., s. 75; J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, dz. cyt., s. 291, 293–294.

⁷⁵³ Por. H. Misztal, *Prawo rodziców do wychowania dzieci według własnych przekonań*, „Teki Komisji Prawniczej PAN Oddział w Lublinie” 2009 tom II, s. 66.

⁷⁵⁴ Por. tamże; Pius XI, *Mit brennender Sorge – Z palącą troską. O położeniu Kościoła w III Rzeszy*, tłum. S. Okoniewski, Wyd. Te Deum, Warszawa 2002, s. 21–22.

⁷⁵⁵ Por. K. Jakubiak, *Idea współdziałania wychowawczego rodziny i szkoły w Europie Zachodniej oraz na ziemiach polskich w drugiej połowie XIX i początkach XX wieku*, „Biuletyn Historii Wychowania” 1996 nr 3/4, s. 24.

to ograniczyłoby możliwość właściwego i pełnego rozwoju człowieka. Faktem jest, iż rodzice w całym procesie wychowania pełnią szczególną rolę – jako pierwsi wychowawcy mają za zadanie zorganizować swoim dzieciom odpowiednie środowisko do wszechstronnej nauki i rozwoju, w tym również do socjalizacji religijnej. Zadanie zorganizowania odpowiedniego środowiska oznacza, że rodzice sami nie są w stanie takiego rozwoju zapewnić. Potrzebują do tego wsparcia ze strony podmiotów i osób wykwalifikowanych w danych dziedzinach – jednostek, które są aktywnie zaangażowane w nauczanie i wychowanie młodego pokolenia⁷⁵⁶. Wśród tych podmiotów należy wyróżnić przede wszystkim szkołę i nauczycieli, a w odniesieniu do szkolnych lekcji religii, za których realizację odpowiedzialne jest państwo oraz Kościół – nauczycieli religii. Należy raz jeszcze zaznaczyć, iż przedmiotowe wsparcie rodziców w procesie wychowywania ich dzieci udzielane przez państwo oraz Kościół, a przejawiające się w szkole, nie oznacza, że wychowanie (w tym wychowanie religijne) powierzane jest tym podmiotom, ale to, że rodzice wspólnie z tymi podmiotami powinni troszczyć się o wychowanie swoich dzieci, o wychowanie młodego pokolenia. W działaniu tym, jak trafnie zauważa Paweł Głuchowski, chodzi o to, aby rodzina wychowująca swoje potomstwo nie oddawała tego jedynie Kościołowi, państwu czy szkole, ale aby czyniła to wspólnie z tymi podmiotami, uczestnicząc tym samym w pełnionych przez nie misjach⁷⁵⁷. Istotne jest, by owo działanie odbywało się w zgodzie z przedstawionymi w poprzednim rozdziale prawami, w tym zwłaszcza prawem do wolności religijnej oraz do nauczania i wychowania i związanym z nimi prawem rodziców do nauczania i wychowania dzieci zgodnie ze swoimi przekonaniem. Rodzice powinni mieć możliwość wyboru szkoły, a także wyboru rodzaju wychowania religijnego tak, aby całościowy proces wychowania mógł być spójny na różnych etapach rozwoju dziecka. Zarówno państwo, jak i Kościół powinny być obecne w procesie edukacji, której istotnymi elementami są nauczanie oraz wychowanie, również religijne. Stąd też, jak zostało to wskazane w pierwszym rozdziale niniejszej rozprawy oraz na co wskazuje P. Głuchowski, oba podmioty w pełni włączają się w tzw. misję nauczania oraz wychowania. Kształtują one edukację religijną nie tylko od strony merytorycznej – określając jej treści – ale również od strony organizacyjnej, określając jej ramy prawne i porządkowo-logistyczne⁷⁵⁸. Nauczanie religii, które jest istotnym elementem w całym koordynowanym przez rodziców, przy pomocy państwa i Kościoła oraz szkoły, procesie edukacji jest również niewątpliwym

⁷⁵⁶ Por. A. Zellma, *Współpraca katechetów z rodzicami według założeń programowych nowych dokumentów katechetycznych*, „Studia Warmińskie” 2012 nr 49, s. 186.

⁷⁵⁷ Por. P. Głuchowski, *Współdziałanie rodziców i Kościoła na rzecz katolickiego wychowania dzieci*, „Fides et Ratio” 2015 nr 1 (21), s. 59.

⁷⁵⁸ Por. tamże, s. 59–60.

wsparciem dla rodziny jako podstawowej jednostki społecznej odpowiedzialnej za wychowanie. Rodzina jako fundamentalny element ładu społecznego, wychowując swoje potomstwo przy wsparciu ze strony państwa, Kościoła oraz szkoły przyczynia się do rozwoju swoich dzieci, rozwoju młodego pokolenia, które również jest częścią tego ładu, a po osiągnięciu dorosłości ten ład będzie kształtować.

Nauka religii odnosi się także do usystematyzowanych i usankcjonowanych form aktywności i działalności społecznych. Przykładem takiej formy jest niewątpliwie system edukacji (system szkolnictwa), którego częścią jest nauka religii. Zagadnienie to szczegółowo zostało przedstawione już w rozdziale pierwszym, gdzie określano ramy definicyjne oraz koncepcyjne niniejszej pracy. Mając na uwadze cel niniejszego rozdziału, niezbędne wydaje się ponowne przywołanie tego zagadnienia, ale jedynie od strony znaczenia dla społeczeństwa nauki religii w systemie edukacji. W rozdziale pierwszym wskazane zostało, iż bazowe cele oraz zadania lekcji religii w szkołach publicznych, tj. nauczanie, wychowanie oraz ewangelizacja są celami tożsamymi z tymi, które stoją przed całym procesem edukacyjnym, a więc i przed społeczeństwem. Uwzględniając dotychczasowe rozważania jednoznacznie wskazujące na duże znaczenie nauki religii dla edukacji szkolnej, należy podkreślić również jej ważną rolę dla społeczeństwa. Dzięki celom związanym z nauczaniem człowiek może zdobywać wiedzę oraz kształtować swoje kompetencje, co dalej pozwala mu, przez wychowanie, stać się wrażliwym społecznie, m.in. na kulturę i tożsamość czy to narodową, czy to religijną. Ponadto wychowanie, o czym była już mowa, pozwala człowiekowi osiągnąć pełną osobistą dojrzałość, by podejmować określone działania i przyjmować role w danej wspólnocie społecznej, w tym np. być świadomym obywatelem państwa, wyznawcą danej religii w Kościele. Z kolei ewangelizacja, która w pewnym sensie również jest zadaniem lekcji religii w szkole, jest dopełnieniem celów związanych z nauczaniem oraz wychowaniem. Pomaga ona poznać m.in. wartości oraz wskazania dla dobrych i moralnych działań, które swoje korzenie znajdują w nauce Chrystusa. Proces edukacji przez realizację tych celów powinien przygotować ucznia do życia tak w rodzinie, jak i w szeroko rozumianym społeczeństwie, a więc nie tylko wśród rówieśników i lokalnych wspólnot, ale również do życia w społeczności państwowej, kościelnej czy jakiegokolwiek innej. Człowiek, by osiągnąć dojrzałość życiową, potrzebuje rozwijać się w każdym z wymiarów egzystencji, w tym także w wymiarze duchowym, religijnym i moralnym – tak, by w przyszłości być zdolnym do świadomego ustosunkowania się względem nich. Pominięcie któregokolwiek z tych wymiarów mogłoby skutkować m.in. brakiem możliwości osiągnięcia pełnej świadomości, a z nią dojrzałości.

Nauka religii poza tym, że odnosi się do trwałych elementów ładu społecznego oraz usystematyzowanych i usankcjonowanych form aktywności społecznych, jest również przykładem uznanych sposobów rozwiązywania różnych kwestii związanych ze współpracą i współzyciem społecznym. Warte podkreślenia w tym miejscu jest rozumienie tej kwestii z dwóch perspektyw, tj. ze strony współpracy podmiotów odpowiedzialnych za naukę religii na rzecz unormowania funkcjonowania tych lekcji w systemie oświaty oraz na rzecz ich bieżącego organizowania. Obie perspektywy związane są ze współdziałaniem tych samych podmiotów, tj. przede wszystkim państwa, Kościoła, szkoły, ale również i rodziców – choć w przypadku pierwszej mówi się raczej o współdziałaniu państwa i Kościoła, w przypadku zaś drugiej o współdziałaniu szkoły i rodziców⁷⁵⁹. We współpracę tę zaangażowane są zatem różne grupy społeczne, rzecz można szeroko rozumiane społeczeństwo. Pierwsze ujęcie oznacza współdziałanie na rzecz legitymizacji nauki religii w szkołach publicznych. Cała niniejsza rozprawa niejako ukazuje to staranie. Rozważania nad nim zostały podjęte od strony ideowo-historyczno-kulturowej, prawno-instytucjonalnej, a także społecznej. Wyłączenie się któregoś ze wskazanych tu podmiotów (tj. państwa lub Kościoła) z pracy na rzecz uregulowania pozycji nauki religii w systemie edukacji bądź podjęcie przez niego działania zmierzającego do destabilizacji, niewątpliwie nie pozwoliłoby na osiągnięcie współcześnie obowiązującego stanu, w którym lekcje religii obecne są w szkole. Z kolei druga perspektywa oznacza przede wszystkim współpracę na rzecz bieżącego organizowania oraz kształtowania nauki religii. Działanie to najczęściej analizowane jest z perspektywy współdziałania rodziców i szkoły, co też wydaje się słusznym kierunkiem badań. Jednak nie można wyłączać z niego państwa i Kościoła – jako podmiotów odpowiedzialnych za zapewnienie ram organizacyjnych oraz merytorycznych owego nauczania – co też zostało szczegółowo omówione w poprzednim rozdziale. Problematyka relacji rodziny i szkoły dotyczy, jak zauważa Krzysztof Jakubiak, wzajemnego wspomaganie się tych podmiotów, po przyjęciu tożsamyh celów, zadań oraz form, za pomocą właściwych metod działania. Współdziałanie to było, a także jest współcześnie najczęściej podejmowane dla dobra dziecka, rzadziej: wspólnie z dzieckiem. Oba przypadki, jak podkreśla K. Jakubiak, są istotnym czynnikiem oraz przejawem uspołeczniania systemu edukacji⁷⁶⁰. Jak zostało to wskazane wyżej, rodzice – mimo, iż odgrywają główną rolę w procesie edukacji (w tym religijnej) swoich dzieci – sami nie są w stanie zapewnić im pełnego

⁷⁵⁹ Por. J. Baniak, *Wprowadzenie: Demokracja i społeczeństwo obywatelskie...*, art. cyt., s. 14; R. Chałupniak, *Między katechezą a religioznawstwem...*, dz. cyt., s. 85; K. Jakubiak, *Idea współdziałania wychowawczego rodziny i szkoły w Europie Zachodniej...*, art. cyt., s. 24.

⁷⁶⁰ Por. K. Jakubiak, *Idea współdziałania wychowawczego rodziny i szkoły w Europie Zachodniej...*, art. cyt., s. 24.

jej wymiaru. Z pomocą przychodzą tu inne podmioty, w tym głównie szkoła. Ważne jednak, co też było już sygnalizowane, by oddziaływanie edukacyjne rodziców na dzieci nie ustawało wraz z rozpoczęciem przez nie edukacji szkolnej. W tym okresie życia dziecka, jak w swoich komentarzach do *Polityki* Arystotelesa zauważył jako pierwszy w 1605 roku Sebastian Petrycy z Pilzna, obowiązkiem rodziców względem rozwoju dzieci oraz kształtowania się ich duchowości, religijności i moralności jest ich współdziałanie ze szkołą⁷⁶¹. Oczywiście, co też wskazano wyżej, nie można zapominać o współpracy z innymi podmiotami, z innymi instytucjami społecznymi. Współdziałanie tak państwa i Kościoła, jak i rodziców oraz szkoły, a także wszystkich tych podmiotów razem na rzecz legitymizowania oraz kształtowania nauki religii w szkołach publicznych umożliwia jednocześnie realizację misji edukacyjnej, która stoi przed tymi wszystkimi podmiotami. Współpraca ta jest również najlepszym przykładem współdziałania różnych społeczności na rzecz dobra dzieci, dobra wspólnego, dobra społeczeństwa.

I wreszcie, nauka religii jako instytucja społeczna jest pewnego rodzaju organizacją o charakterze formalnym, która pełni ściśle określone funkcje w społeczeństwie. Nauczanie religii, jak wskazuje P. Tomasik, oznacza „zinstytucjonalizowaną formę kształcenia i wychowania religijnego, zintegrowanego z celami edukacyjnymi szkoły”⁷⁶². Wśród tych celów już w pierwszym rozdziale pracy wskazano na te związane z nauczaniem, wychowaniem, a także ewangelizacją. Cele te realizowane są przez funkcje, które nauka religii pełni względem społeczeństwa. Raz jeszcze podkreślenia wymaga tutaj odróżnienie lekcji religii od katechezy. Kompromisowe rozwiązanie w tej kwestii zapisane zostało w polskim Dyrektorium katechetycznym oraz w Podstawie programowej katechezy. Rozwiązanie to, jak w swoich rozważaniach przywołuje duchowny, polega na rezygnacji z definiowania lekcji religii jako katechezy czy też religioznawstwa. Jak zatem to nauczanie należy rozumieć? Cechą, która nauczanie religii ma charakteryzować, bez wątpienia jest wyznaniowość. Ponadto lekcje religii, mając realizować pełne zadania edukacyjne, nie mogą ograniczać się jedynie do nauczania czy też wychowania. Powinny podejmować funkcje związane zarówno z nauczaniem, jak i wychowaniem, a to w odniesieniu do wymiaru religijnego oznacza jednocześnie dążenie do wykształcenia w człowieku świadomości na tym gruncie i jego dojrzałego odniesienia się do religii czy też konkretnej wspólnoty religijnej. Przedmiotowa wyznaniowość oraz tak rozumiane cele edukacyjne nauki religii przyczyniają się

⁷⁶¹ Por. tamże, s. 25; S. Petrycy, *Przydatki do Polityki Arystotelesowej*, w: tegoż, *Przydatki do Ekonomiki i Polityki Arystotelesowej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Kraków 1996, s. 436–439.

⁷⁶² P. Tomasik, *Nauczanie religii w szkole jako podstawa formacji chrześcijańskiej*, „Studia Gdańskie” 2008 nr 23, s. 180.

do tego, że w jej zakresie realizowane są również funkcje ewangelizacyjne⁷⁶³. Bazowe cele nauczania religii, tj. nauczanie, wychowanie oraz ewangelizacja, a także wynikające z nich inne funkcje tych lekcji, w tym zwłaszcza wspomniane w pierwszym rozdziale niniejszej rozprawy funkcje integracyjno-legitymizacyjne i krytyczne⁷⁶⁴ oraz ich znaczenie dla państwa, Kościoła, a przede wszystkim dla społeczeństwa – w sposób szczegółowy zostaną scharakteryzowane w kolejnym podrozdziale. W tym miejscu należy jednak wskazać, jak odnoszą się one do misji edukacyjnej państwa i Kościoła, którą te podmioty pełnią względem społeczeństwa. Nauczanie religii, jak wskazuje P. Tomasik, przybliży człowiekowi podstawowe wartości etyczne w procesie edukacji. Wartości, bez których proces ten nie byłby możliwy. Edukacja religijna jest również realizacją przysługującego zarówno rodzicom, jak i samym dzieciom po osiągnięciu przez nie dojrzałości prawa do wychowania zgodnie ze swoim światopoglądem i przekonaniami religijnymi. Szkolne nauczanie religii dzięki funkcjom, jakie pełni w procesie edukacji wspiera i dopełnia ten proces. Dzięki temu staje się on integralny oraz odpowiada zarówno prawu, jak i potrzebom rodziny, potrzebom każdego człowieka⁷⁶⁵. Za realizację tego prawa oraz potrzeb odpowiedzialne są państwo i Kościół. Zadaniem tych podmiotów, a także szkoły, jest służba dziecku, rodzinie, a także całemu społeczeństwu. Służba, która wynika z zasady pomocniczości. Niewątpliwie wpisuje się w nią szkolne nauczanie religii⁷⁶⁶. W praktyce oznacza to, iż zadaniem państwa oraz Kościoła jest przekazanie uczniom za pośrednictwem szkoły wiedzy, udział w koordynowanym przez rodziców procesie wychowania oraz troska o rozwój moralny i duchowy każdego człowieka, a zatem całego społeczeństwa. Zadaniem tych podmiotów jest również gwarancja realizacji praw przysługujących zarówno rodzicom, jak i dzieciom, a takim prawem jest prawo do nauczania, prawo do wychowania (w tym religijnego). Jest to, mówiąc najogólniej, prawo do edukacji⁷⁶⁷.

Podsumowując, tak rozumiana nauka religii jest integralną częścią procesu edukacyjnego, w czasie którego konieczne jest współdziałanie różnych podmiotów, zwłaszcza rodziców, szkoły, państwa i Kościoła. Od zgodnej współpracy tych środowisk zależy właściwy proces edukacyjny, a z nim rozwój społeczny dzieci i młodzieży – rozwój społeczeństwa.

⁷⁶³ Por. tamże, s. 181.

⁷⁶⁴ Por. J. Baniak, *Wprowadzenie: Demokracja i społeczeństwo obywatelskie...*, art. cyt., s. 14.

⁷⁶⁵ Por. P. Tomasik, *Nauczanie religii w szkole jako podstawa formacji chrześcijańskiej*, art. cyt., s. 182.

⁷⁶⁶ Por. tamże; *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*, Wyd. WAM – Księży Jezuiti, Kraków 2001, pkt 82–83, s. 65–67.

⁷⁶⁷ Por. J. Krzywkowska, *Współdziałanie państwa i Kościoła rzymskokatolickiego w Polsce w zakresie opieki i wychowania dzieci zgodnie z przekonaniem rodziców*, Wyd. Wydział Prawa i Administracji Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2018, s. 153.

czeństwa⁷⁶⁸. W związku z tym nauka religii jest także istotną częścią misji edukacyjnej państwa i Kościoła jako podmiotów odpowiedzialnych za nauczanie i wychowanie – misji, którą koordynują rodzice, a która realizowana jest w szkole (publicznej). Przedstawiona w pierwszym rozdziale koncepcja instytucji szkolnego nauczania religii, której umocowanie w misji edukacyjnej państwa i Kościoła zostało wskazane w niniejszym podrozdziale, jest tym, co rzeczywiście legitymizuje tę instytucję zarówno w procesie edukacji, jak i w opinii publicznej oraz w państwie demokratycznym.

4.2. Cele i zadania nauki religii w szkole oraz ich znaczenie dla społeczeństwa, państwa i Kościoła

Szkolne nauczanie religii w III RP, mimo swojego solidnego zakorzenienia w idei, historii, kulturze, mimo mocnego ugruntowania w prawie, a także zorganizowania w całości kształcie systemu oświaty, nieustannie – podobnie jak nauka religii w innych państwach europejskich – jest tematem licznych i burzliwych dyskusji przedstawicieli różnych środowisk. Spory te, jak zauważa R. Chałupniak, najczęściej dotyczą obecnej i przyszłej koncepcji nauczania religii w jej szczegółowych rozwiązaniach, które prezentowane są w szkole. Pytanie o to, czemu te lekcje mają służyć, jest tutaj fundamentalne. Kieruje ono uwagę na cele oraz zadania tych lekcji, które z kolei wiążą całe nauczanie z odpowiednio dobranymi i konkretnymi treściami. Cele, jak wskazuje R. Chałupniak, dotyczą ucznia, z kolei zadania łączą się z oddziaływaniem nauczanego przedmiotu, bądź też podmiotów za niego odpowiedzialnych (tj. rodziców, szkoły, państwa i Kościoła). Realizacja założonych celów oraz wypełnianie poszczególnych zadań sprawia, że nauczanie religii staje się racjonalne, efektywne i potrzebne, a podmioty za nie odpowiedzialne wypełniają misję, do której zostały powołane⁷⁶⁹.

Zasadniczym celem nauki religii, jak zauważa P. Tomasik, jest „przekaz wiedzy religijnej, wychowanie religijne, ewangelizacja, a także pomoc świadczona polskiej szkole i rodzinie poprzez przywrócenie wychowaniu wymiaru aksjologicznego”⁷⁷⁰. Realizacja tak określonego celu nie byłaby możliwa w oderwaniu od ogólnego procesu edukacji. Nauczanie religii, jak zostało to wskazane w pierwszym rozdziale rozprawy oraz potwierdzone w poprzednim podrozdziale jest częścią ogólnego procesu edukacyjnego, jego dopełnie-

⁷⁶⁸ Por. J. Winiarski, *Wychowanie religijne*, „Wychowawca”, 2014 nr 4 (255), Słowo do czytelników, s. 3.

⁷⁶⁹ Por. R. Chałupniak, *Między katechezą a religioznawstwem...*, dz. cyt., s. 185–186.

⁷⁷⁰ P. Tomasik, *Nauczanie religii w szkole jako podstawa formacji chrześcijańskiej*, art. cyt., s. 182.

niem. Można tutaj zauważyć pewną zależność nauczania i wychowania ogólnego oraz nauczania i wychowania religijnego. Jeden proces bez drugiego nie doprowadziłby do realizacji celów, jakie im przyświecają oraz zadań, jakie wypełniać powinny wszystkie podmioty za nie odpowiedzialne.

Na nauczanie religii składa się szereg celów lekcji religii i zadań, jakie nauka ta, a z nią rodzice, szkoła, państwo i Kościół wypełniają. Owe cele oraz zadania, mimo ich bieżącego dostosowywania i uaktualniania, w swoich założeniach wydają się czymś stałym i spójnym z ogólnym procesem edukacji. W związku z tym zostaną one omówione na tle kwestii związanych z nauczaniem, wychowaniem oraz – z uwagi na wyznaniowy charakter tych lekcji – z ewangelizacją. Należy podkreślić, iż zagadnienia te same w sobie są również celami oraz zadaniami szkolnych lekcji religii. Szczegółowe ich scharakteryzowanie pozwoli określić to, jakie znaczenie nauka religii w szkole ma dla społeczeństwa, dla opinii publicznej. W odpowiedzi na to podjęta zostanie również próba wskazania tego, czy owo znaczenie można uznać za pragmatyczną legitymizację nauki religii w szkole.

4.2.1. Nauka religii a nauczanie

Nauczanie w sferze religijnej, jak zauważa E. Dziwosz, powinno iść w parze z wychowaniem oraz wtajemniczeniem (jako narzędziem ewangelizacji)⁷⁷¹. Tak też jest ono analizowane w niniejszej rozprawie.

J. Szpet trafnie wskazuje, iż w nauczaniu religii – „cel rozpatrywany jest od strony katechizowanego, zadania od strony katechizującego. Cele odpowiadają zadaniom. Związane są one z doбором treści, decydują o wyborze metody, formy nauczania i uczenia się oraz środków dydaktycznych”⁷⁷². W praktyce oznacza to, iż nauczanie religii jest pewnym zespołem działań, któremu przyświeca cel: zdobycie przez uczniów niezbędnych wiadomości, umiejętności oraz kompetencji. Zasadniczym zadaniem zaś, które prowadzi do realizacji tak określonego celu nauczania, jest praca nauczycieli z uczniami, polegająca na systematycznym przekazywaniu uczniom wiadomości, umiejętności i kompetencji za pomocą odpowiednio dobranych metod, form i środków dydaktycznych.

Nauczanie religii w szkole, jak podkreślają J. Szpet i P. Mąkosa, przytaczając treść Dyrektorium o katechizacji, którego przepisy znalazły potwierdzenie również w Dyrekto-

⁷⁷¹ Por. E. Dziwosz, *Nauczanie jako zadanie szkolnej lekcji religii katolickiej*, art. cyt., s. 166.

⁷⁷² J. Szpet, *Cel i zadania katechezy*, w: J. Stala (red.), *Dydaktyka katechezy*, Wyd. Diecezji Tarnowskiej BIBLOS, Tarnów 2004, t. 1, s. 35.

rium katechetycznym Kościoła katolickiego w Polsce oraz Podstawie programowej katechezy, jest obszarem koniecznego dialogu i działania interdyscyplinarnego. Kwestia ta została wspomniana już w pierwszym rozdziale niniejszej rozprawy. Jednak odnosząc ją bezpośrednio do nauczania jako celu, należy wskazać, iż zadaniem lekcji religii jest jej włączenie się w realizację ogólnych założeń szkoły i całego procesu edukacyjnego. To włączenie oznacza konsolidowanie treści kształcenia religijnego z treściami pozostałych przedmiotów. Powiązanie to powinno być podjęte już na poziomie tworzenia podstawy programowej czy też programów kształcenia przy zachowaniu pewnej ich hierarchiczności, tak aby uczniowie od początku swojej ścieżki edukacyjnej mieli możliwość wszechstronnego zgłębiania treści religijnych obok, a jednocześnie razem z wiadomościami przekazywanymi w czasie innych przedmiotów, przy jednoczesnym uwzględnieniu wszystkich celów lekcji religii. Działanie takie daje możliwość osiągnięcia przez uczniów umiejętności mówienia o wierze czy też umiejętności wyrażania swojego stosunku do religii w środowisku życia codziennego⁷⁷³. Ważne, by w pierwszej kolejności przyswajane były prawdy i informacje istotne, a następnie te pozostałe – tak, aby uczniowie stopniowo i świadomie przyswajali ową wiedzę, wdrażając ją jednocześnie w swoje życie⁷⁷⁴.

W procesie edukacyjnym, nauczanie jest często uważane za najważniejszy cel. Wynika to z tego, jak w odniesieniu do podręczników religii zauważa P. Mąkosa, że nauczanie i jego wymiar informacyjny są dla ucznia podstawowym źródłem poznawania świata. Uczniom przekazywane są rzetelne, aktualne oraz logicznie uporządkowane wiadomości, które od samego początku stają się podstawą konstruowania ich wiedzy. Rzeczą oczywistą jest zatem, że nauczanie religii jako jednego z przedmiotów szkolnych powinno realizować informacyjny wymiar edukacji⁷⁷⁵. Jan Paweł II w swojej adhortacji apostołskiej *O katechizacji w naszych czasach (Catechesi tradendae)*, która przytoczona została w drugim rozdziale rozprawy, wskazuje, iż „Przyswojenie pamięciowe słów Jezusa, ważnych tekstów biblijnych, Dekalogu, formuł wyznania wiary, tekstów liturgicznych, ważniejszych modlitw, głównych prawd nauki chrześcijańskiej nie tylko nie uwłacza godności młodych chrześcijan ani nie stanowi przeszkody w osobistym dialogu z Bogiem, ale jest

⁷⁷³ Por. J. Szpet, *Przyszłość lekcji religii w polskiej szkole*, dz. cyt., s. 23; *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*, dok. cyt., pkt 44–45; *Dyrektorium o katechizacji*, tłum. A. Soroka-Kulma, Wyd. JEDNOŚĆ, Kielce 2020, pkt 177–181; *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Wyd. Edycja Św. Pawła, Częstochowa 2018, s. 14, 24, 46–48, 81–92, 125–136; P. Mąkosa, *Podstawowe funkcje podręcznika do nauczania religii*, w: M. Zając (red.), *Katecheza w szkole współczesnej*, Wyd. Polihymnia, Lublin 2010, s. 169.

⁷⁷⁴ Por. P. Mąkosa, *Podstawowe funkcje podręcznika do nauczania religii*, art. cyt., s. 171, *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*, dok. cyt., pkt 45.

⁷⁷⁵ Por. P. Mąkosa, *Podstawowe funkcje podręcznika do nauczania religii*, art. cyt., s. 170.

nawet prawdziwą koniecznością⁷⁷⁶. Papież tymi słowami zwraca uwagę na obligatoryjność przyswojenia wiedzy związanej z wiarą, która jest jednym z elementów kompleksowego poznania przez każdego człowieka świata i otaczającej go rzeczywistości.

Na każdym etapie edukacji religijnej zaplanowane są określone treści nauczania. Treści te ciągle są aktualizowane, co powoduje szerokie dyskusje wokół nich, a także wokół pojawiających się różnic między poszczególnymi przepisami ich dotyczącymi a ujętymi w ogólnym wymiarze w Dyrektorium katechetycznym Kościoła katolickiego w Polsce oraz w Podstawie programowej katechezy⁷⁷⁷. Z uwagi na zasadniczy cel niniejszej dysertacji, a także duży zakres materiału z tym związanego, szczegółowe omówienie tych treści nie jest tu konieczne. Jednak, aby zrozumieć istotę znaczenia nauczania religijnego dla całości procesu edukacyjnego i dla społeczeństwa, niezbędne jest krótkie przedstawienie tego, jak w założeniu powinien wyglądać proces przekazywania treści religijnych na poszczególnych etapach rozwoju ucznia.

W pierwszym etapie nauczania, tj. w edukacji przedszkolnej, jak wskazuje K. Misiaszek, uczeń poznaje Boga i Jego istotę, pierwsze pojęcia religijne i wyrabia w sobie gotowość do dalszej nauki i poznawania otaczającego go świata, w tym zwłaszcza świata religijnego i wiary oraz związanych z nią praktyk. Gotowość ta rozwijana jest na kolejnym poziomie edukacji, tj. w początkowym nauczaniu szkolnym. Uczeń w tym czasie pogłębia świadomość dziecięctwa Bożego, uczy się odnajdywać ślady Boga i wiary w otaczającym go środowisku i świecie, uczy się prawd wiary, a także uzmysławia sobie cel modlitwy oraz udziału w niektórych praktykach religijnych. W czasie dalszego nauczania szkolnego, tj. od IV klasy szkoły podstawowej, uczniowie uczą się analizy oraz interpretacji tekstów religijnych, uczą się również praktycznego zastosowania nabytej wiedzy religijnej oraz kształtowania swoich postaw moralnych. Umiejętności te rozwijają oni również na dalszych etapach swojej edukacji szkolnej, ucząc się jednocześnie tworzenia wypowiedzi na tematy dotyczące wiary, religii czy też sumienia i postaw. Uczniowie zyskują coraz większą świadomość, a z nią i dojrzałość, mogą więc rozpocząć pracę nad integracją różnych wymiarów swojego życia, m.in. wymiaru intelektualnego, emocjonalnego, psychicznego i religijnego. Zyskują oni również zdolność oceny własnego postępowania, a także jego zestawiania z wiarą i nauką, jaka z niej wynika. Wszystko to prowadzi w konsekwencji do nabycia przez człowieka umiejętności odkrywania swojego miejsca i zadań – nie tylko w Kościele, ale również i w życiu społecznym. Koniecznie trzeba podkreślić w tym

⁷⁷⁶ Jan Paweł II, *Posynodalna adhortacja Catechesi tradendae...*, dok. cyt., rozdz. VII pkt 55.

⁷⁷⁷ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 260–261.

miejscu fakt, iż tak scharakteryzowany proces przekazywania treści religijnych i ich przyswajania przez uczniów jest pewnego rodzaju założeniem czy też planem. K. Misiaszek zaprezentował go w odwołaniu do dyrektorium oraz podstawy programowej. W rzeczywistości założenia te ulegają licznym zmianom, a ponadto – jak zauważa sam K. Misiaszek – bywają one nietrafione i niewłaściwie dobrane do poszczególnych etapów nauczania⁷⁷⁸. Wnioskiem, jaki można w tym miejscu wysunąć i jaki w obliczu rozumienia procesu osiągnięcia przez człowieka pełnej dojrzałości wydaje się słuszny, jest to, iż człowiek wiedzę życiową, a zwłaszcza wiedzę religijną, zdobywa sukcesywnie, etapami. Poczynając od przyswojenia treści, poprzez ich interpretacje i rozumienie, aż do ich ewentualnego zastosowania w życiu.

W tym miejscu można wyraźnie dostrzec wykraczanie lekcji religii poza jeden z ich głównych celów, tj. poza nauczanie. Należy zadać pytanie – czy w ogóle możliwa jest nauka religii definiowana jedynie jako nauczanie? Mając na uwadze fakt, iż nauka religii jest jednym z przedmiotów w całym procesie edukacyjnym, który definiowany jest jako proces nauczania i wychowania, odpowiedź jest prosta: ograniczanie nauki religii jedynie do suchego przekazu wiary i wiadomości, a więc nauczania, jest niemożliwe. Podobne stanowisko prezentowane jest w Dyrektorium katechetycznym Kościoła katolickiego w Polsce. Dokument ten w redukowaniu katechezy (rozumianej tutaj jako nauka religii) jedynie do nauczania dostrzega pewne niebezpieczeństwo⁷⁷⁹: „Przekaz taki prowadzi do jednostronnego ujmowania zagadnień wiary, ponieważ nie kształtuje postaw, a w konsekwencji nie wywiera wpływu na życie. Powstaje w ten sposób rozdzwitek między wiarą a życiem”⁷⁸⁰.

W tym miejscu można już definitywnie potwierdzić fakt, którego analizy podejmowane były zarówno w pierwszym rozdziale niniejszej rozprawy, jak i kontynuowane są w tym: nauka religii, której celem byłby jedynie przekaz wiadomości, a więc miałyby ona charakter jedynie informacyjny, nie mogłaby być częścią systemu edukacji.

4.2.2. Nauka religii a proces wychowawczy

Celem lekcji religii, jak zostało to już wielokrotnie powiedziane, nie ma być jedynie nauczanie rozumiane jako przekaz wiadomości. J. Isensee wskazuje przy tym na szczególne znaczenie przepowiadania (niem. *Verkündigung*) oraz instruowania (niem. *Unterwe-*

⁷⁷⁸ Por. tamże, s. 262–272.

⁷⁷⁹ Por. *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*, dok. cyt., pkt 50.

⁷⁸⁰ Tamże.

isierung), czyli religijnego wychowania (niem. *religiöse Erziehung*), które jest częścią wychowania w ogólnym jego rozumieniu⁷⁸¹. Celem owego wychowania jest doprowadzenie ucznia do praktykowania wiary i zasad moralnych, w tym zwłaszcza przykazania miłości. Prowadzi do tego celu, podobnie jak w przypadku nauczania, praca podmiotów odpowiedzialnych za szkolne nauczanie religii z uczniami. Polega ona na zachęcaniu uczniów do praktycznego stosowania zdobytej wiedzy w życiu codziennym, w relacjach z Bogiem, ale i z drugim człowiekiem⁷⁸². Wychowawcza wartość lekcji religii, jak podkreśla Wojciech Osiał, staje się bardziej dostrzegalna w kontekście całego systemu wychowania człowieka. Duchowny w swoich rozważaniach nad misją wychowawczą lekcji religii w szkole dowodzi, co też wskazane zostało w pierwszym rozdziale rozprawy, iż wychowanie religijne jest integralną częścią całego procesu edukacyjnego. Ponadto wychowanie to nie stoi w żadnej sprzeczności z ideą wychowania ogólnego. Wychowania religijnego, jak w odwołaniu do analiz Georga Hansemanna wskazują W. Osiał oraz P. Mąkosa, nie można oddzielać od zwykłego przekazu wiadomości i oddziaływań pedagogicznych na ucznia. Wychowanie oparte na wartościach religijnych jest mocno zakorzenione w całościowym rozwoju osobowości człowieka oraz w osiągnięciu przez niego dojrzałości⁷⁸³. „Wychowanie chrześcijańskie jest nie tylko procesem wzrastania w wierze, ale jest także procesem równoczesnego wzrastania w dojrzałości osobowej”⁷⁸⁴. W podobnym tonie wypowiedzieli się hierarchowie Kościoła w czasie Soboru Watykańskiego II. Ich zdaniem, wyrażonym w jednej z soborowych deklaracji, rzeczywiste wychowanie zawsze „zdąży do kształtowania osoby ludzkiej w kierunku jej celu ostatecznego, a równocześnie do dobra społeczności, których człowiek jest członkiem i w których obowiązkach, gdy dorośnie, będzie brał udział”⁷⁸⁵. Słowa te wskazują na dużą wagę kształtowania postaw i zachowań uczniów – nie tyle względem ich samych, ale innych osób i społeczności, w których żyją i w przyszłości przyjdzie im żyć i działać. Swoje stanowisko w tym względzie wyraził również Jan Paweł II w czasie przemówienia wygłoszonego w siedzibie UNESCO w 1980 roku. Papież podkreślił, iż „w wychowaniu [...] chodzi właśnie o to, ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, ażeby bardziej «był», a nie tylko więcej «miał»

⁷⁸¹ Por. J. Isensee, *Die Garantie des Religionsunterrichts im Grundgesetz*, w: G. Bitter (red.), *Religionsunterricht hat Zukunft*, Wyd. Borengässer, Bonn 2000, s. 22–23; R. Chałupniak, *Między katechezą a religioznawstwem...*, dz. cyt., s. 186.

⁷⁸² Por. P. Mąkosa, *Podstawowe funkcje podręcznika do nauczania religii*, art. cyt., s. 176.

⁷⁸³ Por. W. Osiał, *Misja wychowawcza lekcji religii w szkole*, „Warszawskie Studia Teologiczne” 2012 tom 25 (2), s. 275; P. Mąkosa, *Szkolna lekcja religii istotnym elementem wychowania w szkole*, w: R. Chałupniak, T. Michalewski, E. Smak (red.), *Wychowanie w szkole: od bezradności ku możliwościom*, Wyd. Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2014, s. 360.

⁷⁸⁴ W. Osiał, *Misja wychowawcza lekcji religii w szkole*, art. cyt., s. 275.

⁷⁸⁵ *Gravissimum educationis...*, dok. cyt., pkt 1.

– aby więc poprzez wszystko, co «ma», co «posiada», umiał bardziej i pełniej być człowiekiem – to znaczy, aby również umiał bardziej «być» nie tylko «z drugimi», ale także i «dla drugich»⁷⁸⁶. Myśl ta, podobnie jak nauka soborowa, w wychowaniu podkreśla ideę stawania się człowiekiem. Człowiekiem nie tyle dla siebie samego, co przede wszystkim względem innych i dla innych. Człowiek dzięki tak rozumianemu wychowaniu, w którym istotną rolę odgrywa wychowanie religijne, ma możliwość stać się świadomy i dojrzały nie tylko do własnego życia, czy też życia w gronie najbliższych, ale również – co istotne z punktu widzenia celu niniejszego rozdziału – do życia w różnego rodzaju wspólnotach, wśród których wskazać można chociażby szeroko rozumiane społeczeństwo i państwo.

Mówiąc o funkcjach nauki religii, nie można pominąć jej wymiaru „katechetycznego” i tego, że jej celem jest wychowanie w wierze uczniów tak, aby doprowadzić ich do spotkania i świadomego zjednoczenia z Jezusem⁷⁸⁷. Znaczenie funkcji i zadań skupionych wokół tego aspektu, wokół wymiaru ewangelizacyjnego lekcji religii zostanie przedstawione w kolejnym podpunkcie niniejszego rozdziału.

Nauczanie, jak zostało wskazane wyżej, jest uznawane za jeden z najważniejszych celów w całym procesie edukacyjnym, którego częścią jest nauka religii. Mając na uwadze dotychczasowe rozważania, śmiało można stwierdzić, iż równie istotnym, a nawet ważniejszym, celem tego procesu jest wychowanie. Pozwala ono na praktyczne zastosowanie zdobytych w czasie nauki wiadomości i wykształcenie w uczniu odpowiednich postaw i zachowań. Zatem rzec można, iż zadaniem i celem nauki religii w procesie wychowawczym jest nie tylko wychowanie opierające się na wartościach związanych z religią i wiarą, ale – jak zaznacza W. Osiał – przede wszystkim wychowanie ku pełnej świadomości i dojrzałości osobowej i ludzkiej, w której uczeń może odnaleźć pełnię własnego człowieczeństwa i rozpocząć odpowiedzialne życie w szeroko rozumianym społeczeństwie⁷⁸⁸.

Podobnie jak w przypadku nauczania, tak również i w przypadku wychowania na każdym etapie procesu edukacji religijnej zaplanowane są konkretne treści, kroki i działania zmierzające do wykształcenia w uczniu w pełni świadomego i dorosłego człowieka. Należy podkreślić, iż wszystkie te elementy idą w parze z treściami, które przekazywane są uczniom w czasie nauczania na danym etapie procesu edukacyjnego, a które to treści zostały już wyżej przedstawione. Jeśli chcemy zrozumieć znaczenie wychowania (religijnego) dla edukacji w całościowym jej ujęciu, a także dla społeczeństwa, konieczne jest

⁷⁸⁶ Jan Paweł II, *Przemówienie wygłoszone 2 czerwca 1980 roku w UNESCO*, przem. cyt., pkt 11.

⁷⁸⁷ Por. S. Dziekoński, *Wychowanie jako zadanie szkolnej lekcji religii katolickiej*, art. cyt., s. 154; Jan Paweł II, *Posynodalna adhortacja Catechesi tradendae...*, dok. cyt., rozdz. I pkt 5; *Dyrektorium o katechizacji*, dok. cyt., pkt 80.

⁷⁸⁸ Por. W. Osiał, *Misja wychowawcza lekcji religii w szkole*, art. cyt., s. 275.

krótkie przedstawienie tego, jak w swojej idei proces wychowania religijnego, tj. m.in. kształtowania charakteru oraz postaw opartych na treściach przekazywanych w czasie nauczania, powinien wyglądać na danym etapie rozwoju człowieka. Zgodnie z Podstawą programową katechezy Kościoła katolickiego w Polsce, jak wskazuje S. Dziekoński, na pierwszym etapie nauczania (tj. w edukacji przedszkolnej) należy rozbudzać w dziecku potrzebę rozwijania własnej osoby, własnej dojrzałości, formować w nim poczucie odpowiedzialności zarówno za siebie, jak i za innych, a także kształtować w nim postawy oparte na wartościach płynących z religii i wiary. Zadania te, jak zauważa duchowny, wymagają uczenia odpowiednich form bycia oraz działania we wspólnocie, w społeczeństwie. Uczeń wraz z sukcesywnym rozwojem swojej osobowości oraz poznawaniem swoich możliwości powinien również odkrywać Boży zamiar względem siebie, powinien uczyć się poznawać prawdy o sobie i innych oraz o otaczającej rzeczywistości. Umiejętności te intensywniej rozwijane są w początkowym nauczaniu szkolnym, a więc na kolejnym etapie procesu edukacyjnego. Okresowi temu, ze względu na wymiar ewangelizacyjny lekcji religii, towarzyszy również fakt przygotowywania się do przyjęcia kolejnych sakramentów świętych. Pozwala to uczniom uświadomić sobie namacalność tego, co dotychczas wydawać im się mogło mało realne. Tym samym uczniowie mogą pogłębić świadomość swojego dzieciństwa Bożego, a także uczyć się odnajdywać Boga oraz wartości i postawy wynikające z jego nauki. Na kolejnym etapie rozwoju, tj. od IV klasy szkoły podstawowej, do tych zadań dochodzą również te związane z interpretacją własnego życia w świetle wezwania Bożego i nauki płynącej z Ewangelii, kształtowanie kontemplacyjnej postawy wobec sytuacji życia codziennego oraz pewnych zobowiązań moralnych (w tym również zobowiązań wynikających z religii i wartości jej towarzyszących). Istotną kompetencją, którą uczniowie nabywają na tym etapie, jest umiejętność odczytywania własnej roli i zadań w poszczególnych wspólnotach, w tym m.in. w rodzinie, we wspólnocie koleżeńskej, szkolnej, kościelnej, społecznej, państwowej i innych. Wymaga tutaj podkreślenia korelacja, jaka zachodzi między lekcjami religii a innymi przedmiotami szkolnymi, w tym zwłaszcza językiem polskim, historią, sztuką czy też wychowaniem do życia w społeczeństwie⁷⁸⁹. W programach wszystkich tych przedmiotów można dostrzec wymiar religijny, czy to w literaturze na lekcjach języka polskiego, czy w czasie omawiania dziejów minionych na lekcjach historii, czy w kulturze w czasie lekcji sztuki, czy też w omawianiu pewnych obyczajów danego społeczeństwa oraz państwa na zajęciach z wychowania do życia w społeczeństwie. Tak jak lekcje religii są uzupełnieniem nauczania i wychowania

⁷⁸⁹ Por. S. Dziekoński, *Wychowanie jako zadanie szkolnej lekcji religii katolickiej*, art. cyt., s. 155–156.

zachodzącego na innych przedmiotach, tak też te inne przedmioty dopełniają lekcje religii. Wszystko to składa się na całokształt edukacji szkolnej. Uczniowie, posiadając już solidne podstawy, a także coraz większą dojrzałość, na dalszych etapach procesu edukacyjnego poznają kolejne wartości, w tym m.in. wolność, prawdę i tolerancję oraz uczą się rozumienia tych wartości w wymiarze indywidualnym oraz wspólnotowym⁷⁹⁰.

Godne podkreślenia, z uwagi na zasadniczy cel niniejszego rozdziału i całej rozprawy, jest to, iż zarówno w założeniach, programach, jak i w samych podręcznikach do nauki religii dla starszych uczniów (tj. od VI klasy wzwyż) przy treściach dotyczących wychowania omawiane jest także wychowanie patriotyczne, wychowanie do demokracji i tolerancji. Wychowanie patriotyczne, jak wskazuje S. Dziekoński, omawiane jest przez przytoczenie biblijnych wątków dotyczących patriotyzmu i społeczeństwa. Uczniowie poznają tutaj pojęcia takie jak: państwo, naród, tożsamość narodowa, miłość do ojczyzny oraz wierność tradycji i wartościom narodowym⁷⁹¹. „Kościół nauczał zawsze, że patriotyzm jest obowiązkiem”⁷⁹². Jak wskazywała KEP w jednym ze swoich listów patriotyzm i miłość do ojczyzny wynikają z nakazu miłości Boga i człowieka. Miłość ta powinna przejawiać się w nieustannej trosce i dbałości o potrzeby każdego, kto zostanie postawiony na naszej drodze⁷⁹³. Z kolei problematyka związana z demokracją przekazywana jest wraz z wartościami, jakie towarzyszą religii, a więc i nauce o niej. Wśród takich wartości można wskazać chociażby wolność, prawa oraz obowiązki, a z nimi również zaangażowanie w pełnienie określonych ról w różnych wspólnotach. Wartością, jaka towarzyszy demokracji, jest również tolerancja. Można ją różnie definiować, jednak związana jest ona przede wszystkim z szacunkiem do drugiego człowieka, czego uczą m.in. lekcje religii. Religia ponadto uwrażliwia na działania oraz wszelkie przejawy łamania wymienionych tu wartości, wskazując jednocześnie na konieczność ich obrony. Wskazane tu wartości są tylko przykładowe, gdyż tych związanych z życiem społecznym – a przekazywanych w czasie lekcji religii – jest znacznie więcej. Jak wylicza S. Dziekoński, skupione są one wokół kwestii związanych z relacjami człowieka z różnymi wspólnotami, wokół postaw moralnych, wokół praw i obowiązków człowieka jako członka danych społeczności (w tym jako osoby wierzącej we wspólnocie religijnej czy też jako obywatela w państwie), a także wo-

⁷⁹⁰ Por. tamże, s. 156, 159.

⁷⁹¹ Por. tamże, s. 157.

⁷⁹² Pius X, *List apostolski*, 11 kwietnia 1909, cyt. za: Cz. Strzeszewski, *Katolicka nauka społeczna*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 2003, s. 508.

⁷⁹³ *Chrześcijański kształt patriotyzmu. Dokument Konferencji Episkopatu Polski przygotowany przez Radę ds. Społecznych*, <https://episkopat.pl/en/chrzescijanski-ksztalt-patriotyzmu-dokument-konferencji-episkopatu-polski-przygotowany-przez-rade-ds-spolecznych/> (dostęp: 24.12.2022 r.). Szerzej na temat wychowania patriotycznego w nauce religii: P.T. Goliszek (red.), *Wychowanie patriotyczne*, Wyd. Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, Lublin 2018.

kół zagadnień towarzyszących codzienności i dzisiejszemu światu. Przykładowo można tu wskazać takie wartości jak solidarność, miłosierdzie, zaangażowanie w pracę społeczną i wolontariat, społeczną wartość świętowania danych uroczystości czy udziału w wyborach demokratycznych, ale też udział w różnych akcjach związanych z obroną praw czy też ochroną dóbr kultury⁷⁹⁴.

Podsumowując, omówione tutaj wartości oraz umiejętności, które młody człowiek ma możliwość nabyć w czasie szkolnych lekcji religii, w czasie nauczania i wychowania, są ważne dla szeroko rozumianego społeczeństwa – m.in. dla życia społecznego, kulturalnego, gospodarczego, religijnego, państwowego. Zatem, jak stwierdza S. Dziekoński, lekcje religii mogą „odegrać znaczącą rolę w pełnym i integralnie rozumianym wychowaniu”⁷⁹⁵. Takie wychowanie, jak ową myśl uzupełnia W. Osiał, nakazuje odniesienie się do religii. Integralnie rozumiane wychowanie nie może w żaden sposób pominąć religijnego wymiaru życia ludzkiego⁷⁹⁶. „Zjawisko religii wpisane jest w życie człowieka i ma znaczenie wychowawcze i społeczno-kulturowe. Poznawanie treści religijnych, ich konfrontacja z własnym życiem i ich odpowiedzialne przyjęcie stanowią integralną część prawdziwego procesu edukacyjnego”⁷⁹⁷.

4.2.3. Nauka religii a ewangelizacja

Nauka religii poza tym, że jest trwałym elementem całego systemu edukacji, jest jednocześnie bardzo istotnym narzędziem ewangelizacji, która związana jest z misją Kościoła. Można je jednak uznać także za element systemu edukacji. Fakt ten sygnalizowany był już kilkakrotnie w niniejszej rozprawie, a swoje potwierdzenie znajduje on również m.in. w publikacjach P. Tomasika⁷⁹⁸, A. Offmańskiego⁷⁹⁹ i E. Dziwosz⁸⁰⁰, a także w nauczaniu papieży⁸⁰¹ oraz w dokumentach kościelnych związanych z organizacją katechezy oraz lekcji religii⁸⁰².

⁷⁹⁴ Por. S. Dziekoński, *Wychowanie jako zadanie szkolnej lekcji religii katolickiej*, art. cyt., s. 157.

⁷⁹⁵ Tamże, s. 165.

⁷⁹⁶ Por. W. Osiał, *Misja wychowawcza lekcji religii w szkole*, art. cyt., s. 276.

⁷⁹⁷ Tamże.

⁷⁹⁸ Por. P. Tomasik, *Nauczanie religii katolickiej w strukturze polskiej szkoły*, art. cyt., s. 147.

⁷⁹⁹ Por. A. Offmański, *Ewangelizacja jako zadanie szkolnej lekcji religii...*, art. cyt., s. 192–214.

⁸⁰⁰ Por. E. Dziwosz, *Nauczanie jako zadanie szkolnej lekcji religii katolickiej*, art. cyt., s. 166.

⁸⁰¹ Por. Pius XI, *Divini illius magistri...*, dok. cyt., s. 27; B. Stańkowski, *Jan Paweł II i Benedykt XVI...*, art. cyt., s. 77–78, 82; J.M. Bergoglio (Papież Franciszek), *Wymagania i pasja...*, dz. cyt., s. 35–46.

⁸⁰² Por. *Dyrektorium o katechizacji*, dok. cyt., pkt 1, 37; *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*, dok. cyt., pkt 57–58, 84; *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, dok. cyt., s. 19–23, 29–46, 57–81, 99–125.

Mając na uwadze wielość podmiotów odpowiedzialnych za organizację szkolnych lekcji religii, w tym zwłaszcza odpowiedzialność Kościoła (ale również i szkoły) – ewangelizacyjny wymiar tych lekcji wydaje się uzasadniony. Czy rzeczywiście tak jest? Czy szkoła jest odpowiednim miejscem dla nauki religii uwzględniającej ewangelizację? Jakie znaczenie ewangelizacyjny wymiar nauki religii ma dla ucznia, dla podmiotów odpowiedzialnych za organizację tych lekcji, a jakie dla społeczeństwa? Czy można uznać go za dopełnienie misji nauczania i wychowania, a tym samym za pragmatyczną legitymizację nauki religii w szkole publicznej?

Zanim zostanie udzielona odpowiedź na te pytania, niezbędne jest wyjaśnienie, czym właściwie owa ewangelizacja jest i jak odnosi się ona do szkolnego nauczania religii. Ewangelizacja, jak zauważa A. Offmański, ma charakter kerygmaticzny, tj. budzący wiarę m.in. przez głoszenie Słowa Bożego. Ma ona też charakter integralny, a więc prowadzący do życia we wspólnocie – do życia w miłości, wolności i szacunku, przyczynia się także do odnowy ludzi i świata, ukierunkowanej na dobro wspólne. Przedmiotowa odnowa związana jest również z tzw. nową ewangelizacją, która – jak precyzuje Jan Paweł II – podobnie jak ewangelizacja obejmuje cały lud Boży (każdego z nas), ale domaga się nowego zaangażowania, nowej gorliwości oraz nowych sposobów głoszenia Ewangelii i nauki z niej płynącej. Podyktowane jest to działaniem ukierunkowanym na skuteczne dotarcie do ludzi, do społeczeństwa z nauką, w odpowiedzi na zmieniające się warunki społeczne oraz pojawiające się procesy dechrystianizacji. Należy podkreślić, iż nie ma ona na celu dostosowywania swoich treści do poszczególnych kultur czy społeczności, ale dostosowanie się w sposobie przekazu do potrzeb społeczeństwa – do jego języka, kultury czy też wrażliwości. A. Offmański, w odwołaniu do myśli Jana Pawła II, wyraźnie zauważa, iż ewangelizacja jest koniecznością współczesnych czasów. Jej nowy wymiar wskazuje na szczególną troskę o młodzież⁸⁰³. Realizacja tak zdefiniowanej misji ewangelizacyjnej wśród młodego pokolenia możliwa jest m.in. dzięki szkolnym lekcjom religii. Chcąc zebrać w pewne ramy definicyjne pojęcie (nowej) ewangelizacji, w odwołaniu do Dyrektorium o katechizacji, można powiedzieć, iż ewangelizacja jest procesem, w trakcie którego Kościół, poruszony przez Ducha Świętego, głosi Ewangelię i w odwołaniu do niej naucza na całym świecie. Elementami tego procesu są praktyki religijne (w tym m.in. rozważanie słowa, sakramenty), świadectwo własnego życia, w pewnym sensie również media jako środek przekazu, a także – co istotne z punktu widzenia niniejszych rozważań – katecheza

⁸⁰³ Por. A. Offmański, *Ewangelizacja jako zadanie szkolnej lekcji religii...*, art. cyt., s. 193, 197–199; P. Tomasik, *Możliwości ewangelizacji w szkolnym nauczaniu religii*, w: P. Mąkosa (red.), *Katecheza ewangelizacyjna. Poszukiwania koncepcji*, Wyd. Polihymnia, Lublin 2010, s. 71, 79.

oraz szkolne lekcje religii, w czasie których czy też dzięki którym uczeń może poznać naukę płynącą z Ewangelii. Lekcje te mogą przyczynić się także do wytworzenia się pewnego rodzaju wspólnoty pełniej realizującej dzieło ewangelizacji⁸⁰⁴. Związek wszystkich tych elementów w definicji ewangelizacji trafnie ujął J. Ratzinger (Papież Benedykt XVI), mówiąc, iż „ewangelizacja jest głoszeniem Słowa, które jest czymś więcej niż słowo – jest sposobem życia, a nawet samym życiem”⁸⁰⁵.

Dokumenty katechetyczne, w tym m.in. adhortacja O katechizacji w naszych czasach (*Catechesi tradendae*), *Dyrektorium o katechizacji* oraz *Polskie dyrektorium katechetyczne*, jak wylicza je kolejno Jan Kochel, wyraźnie wskazują miejsce i znaczenie katechezy oraz nauki religii w procesie ewangelizacji, zwłaszcza po roku 1990⁸⁰⁶. Polskie dyrektorium, które duchowny w swoich analizach cytuje, podkreśla, iż: „Nowa sytuacja, w jakiej znalazła się polska katecheza po roku 1990, powinna budzić i pogłębiać refleksję, że nauczanie religii w szkole jest szansą dla ewangelizacji, ponieważ dla niektórych ochrzczonych, zdystansowanych od wiary, szkolne lekcje religii są jedynym miejscem spotkania z Ewangelią, ze świadkami wiary, jakimi są katecheci i inni uczniowie głęboko wierzący; jest to też jedyne miejsce, gdzie dzieci i młodzież ze środowisk zdechrystianizowanych mogą usłyszeć głos Kościoła i gdzie dokonać się może wyjaśniające wprowadzenie w liturgię i modlitwę Kościoła”⁸⁰⁷. Nakreślona w ten sposób sytuacja jednoznacznie wskazuje na ogromne znaczenie szkolnych lekcji religii w procesie ewangelizacyjnym.

W tym miejscu należy jednak zastanowić się nad odwrotnością owego znaczenia, co też jest celem niniejszego podpunktu, tj. nad tym, jakie znaczenie ma ewangelizacja dla szkolnych lekcji religii, a również dla uczniów, szkoły, państwa, Kościoła i całego społeczeństwa. Nauka religii w Polsce, jak zostało to już powiedziane wyżej, ma charakter konfesyjny. W związku z tym uzasadnione wydaje się wprowadzenie elementów ewangelizacyjnych do owej nauki. Celem oraz zadaniem ewangelizacji w odniesieniu do szkolnych lekcji religii jest, jak zauważa Halina Wrońska, ukierunkowanie na osobową więź ucznia z Chrystusem, na więź, która na dalszym etapie rozwoju implikuje relacje z innymi ludźmi budowane na podstawie wartości wynikających z nauki Ewangelii, których celem

⁸⁰⁴ Por. A. Offmański, *Ewangelizacja jako zadanie szkolnej lekcji religii...*, art. cyt., s. 194–196, 200, 203; Z. Maciejewski, *Ewangelizacja w szkolnej katechezie*, w: S. Dziekoński (red.), *Katecheza ewangelizacyjna w rodzinie, parafii, szkole*, Wyd. Verbinum, Warszawa 2002, s. 218; *Dyrektorium o katechizacji*, dok. cyt., pkt 37; A. Offmański, *Propozycja modelu katechezy ewangelizacyjnej*, w: P. Mąkosa (red.), *Katecheza ewangelizacyjna. Poszukiwania koncepcji*, dz. cyt., s. 37–41.

⁸⁰⁵ J. Ratzinger (Papież Benedykt XVI), *W drodze do Jezusa Chrystusa*, tłum. J. Merecki, Wyd. Salwator, Kraków 2004, s. 45.

⁸⁰⁶ Por. J. Kochel, *Wymiar ewangelizacyjny katechezy szkolnej*, w: P. Mąkosa (red.), *Katecheza ewangelizacyjna. Poszukiwania koncepcji*, dz. cyt., s. 53.

⁸⁰⁷ *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*, dok. cyt., pkt 57.

jest dobro każdego człowieka. Celem zatem jest przekaz wartości wynikających z nauki Chrystusa oraz zaszczepienie ich w uczniu. Z kolei zadaniem, które prowadzi do realizacji tego celu, podobnie jak w przypadku nauczania i wychowania, jest nieustanna praca z uczniem, polegająca na budowaniu więzi z Chrystusem na podstawie jego nauki, wskazań przekazanych w Słowie Bożym i licznych dokumentach papieskich. Charakter ewangelizacyjny szkolnych lekcji religii powoduje, że nie są one jedynie teoretycznym przekazem wiadomości, wiary czy też „nieuzasadnionym” wskazywaniem odpowiednich zachowań, ale pewnego rodzaju świadectwem, które z jednej strony jest istotną formą ewangelizacji, z drugiej zaś praktycznym wyjaśnieniem oraz ukazaniem otaczającej rzeczywistości⁸⁰⁸. Oznacza to, że wymiar ewangelizacyjny jest czymś, co dopełnia naukę religii definiowaną w kontekście nauczania i wychowania. Dzięki temu uczniowie mają możliwość wszechstronnego poznania otaczającej ich rzeczywistości, a także wypracowania pełnej i świadomej dojrzałości.

Godne podkreślenia jest to, iż dopełnienie oraz jednoczesne ożywienie nauczania religijnego elementami ewangelizacyjnymi nie może dotyczyć jedynie samych lekcji religii, gdyż z uwagi na swój interdyscyplinarny charakter są one elementem całego procesu nauczania i wychowania. Obecność elementów ewangelizacyjnych w nauce religii – tj. w prezentowanych treściach oraz wskazaniach – pozwala m.in. na pełniejsze zrozumienie zagadnień przedstawianych na innych przedmiotach szkolnych, np. na historii i sztuce, na przedmiotach, w których niejednokrotnie również można dostrzec kwestie związane czy to z religią, czy też samą ewangelizacją. Ważnym aspektem jest jednak zachowanie pewnej rozdzielności między nauczaniem religii a pozostałymi przedmiotami szkolnymi, tak by nie przeintelektualizować całego procesu edukacji, ale by nadać mu charakter nauczania wychowującego. Odpowiednio zbudowana relacja między nauką religii a pozostałymi przedmiotami, polegająca na wzajemnym uzupełnianiu się ich, pozwala na podjęcie przez lekcje religii funkcji krytycznej, uzupełniającej, formacyjnej itd., a to w konsekwencji prowadzi do twórczej współpracy i dialogu między religią (wiarą) a historią, sztuką i innymi przedmiotami, co też składa się na proces edukacyjny ucznia, za który odpowiedzialne są różne podmioty, tj. szkoła, państwo i Kościół⁸⁰⁹. Mając przy tym na uwadze interdyscyplinarność, jedność przedmiotów szkolnych składających się na proces edukacyjny oraz

⁸⁰⁸ Por. H. Wrońska, *Możliwości ewangelizacyjne w szkolnym nauczaniu religii*, w: P. Mąkosa (red.), *Katecheza ewangelizacyjna. Poszukiwania koncepcji*, s. 55–56; E. Kotowska-Rasiak, *Katecheza w służbie ewangelizacji* [wywiad z J. Powązką], „Opiekun” 2020 nr 17 (582) s. 32–33.

⁸⁰⁹ Por. E. Kotowska-Rasiak, *Katecheza w służbie ewangelizacji*, art. cyt., s. 32–33; A. Offmański, *Ewangelizacja jako zadanie szkolnej lekcji religii...*, art. cyt., s. 207; J. Szpet, *Ewangelizacyjny wymiar szkolnych lekcji religii*, w: S. Dziekoński (red.), *Katecheza ewangelizacyjna w rodzinie...*, dz. cyt., s. 186–187.

wielość podmiotów za niego odpowiedzialnych, obecność elementów ewangelizacyjnych nie może być ograniczona do zainteresowania tymi kwestiami jedynie strony kościelnej.

Zadaniem ewangelizacji jest budowanie więzi między Chrystusem a ludźmi oraz między ludźmi, relacji opartych na fundamencie trwałych wartości i zasad, wskazujących na wyjątkowość i godność osoby ludzkiej. Kwestie te, jak można wywnioskować, nie dotyczą jedynie Kościoła, ale również szkoły, państwa oraz społeczeństwa. Chcąc wychować człowieka dojrzałego, twórczego, krytycznie myślącego oraz samodzielnego w swoim działaniu należy zatroszczyć się, jak wskazuje P. Tomasik, o to, aby młody człowiek zdobył wszechstronną wiedzę oraz umiejętność uzasadnienia i ewentualnej obrony swoich poglądów i czynów. W związku z tym cele edukacyjne nie powinny pomijać wychowania religijnego oraz ewangelizacji⁸¹⁰. Należy podkreślić, iż ewangelizacja nie kończy się w szkole, a rzecz można w pewnym sensie rozpoczyna (przynajmniej dla niektórych uczniów). Jej pełniejszy wymiar realizowany jest poza lekcjami religii, tj. przykładowo w czasie rekolekcji, w grupach dziecięcych czy młodzieżowych. Jest ona również czymś, co odróżnia oba przedmioty, gdyż w czasie szkolnych lekcji religii nie jest możliwe całościowe realizowanie owej funkcji. Wtajemniczenie jako istotne narzędzie ewangelizacji oznacza inicjację zmierzającą do pogłębienia życia religijnego, wiary, a także świadomości sakramentalnej, by dojrzałe móc wkroczyć w życie poszczególnych wspólnot (religijnych czy też społecznych). Przedmiotowa inicjacja realizowana jest w szkole chociażby w czasie przygotowań do świąt, uroczystości czy ważnych wydarzeń z punktu widzenia szkoły, państwa czy też Kościoła. Przykładem takich wydarzeń może być m.in. organizacja pomocy dla ludzi potrzebujących, przygotowania do uroczystości szkolnych (rozpoczęcie roku szkolnego, wspomnienie patrona szkoły, przygotowanie jasełek szkolnych) oraz państwo-kościelnych (przygotowanie wizyty papieskiej w kraju)⁸¹¹.

Celem i zadaniem szkolnych lekcji religii uwzględniających inicjowaną przez stronę kościelną perspektywę ewangelizacyjną jest, jak wskazują m.in. H. Wrońska oraz K. Misiaszek, ukazanie życia zaangażowanego, oddanego i ofiarnego, a zatem świadomego i dojrzałego – a więc ukazanie czegoś, co jest niezbędne w ogólnym wymiarze nauczania i wszechstronnego wychowania. W związku z tym ani szkoła, ani państwo, jako pozostałe podmioty odpowiedzialne za organizację szkolnych lekcji religii, nie powinny się

⁸¹⁰ Por. P. Tomasik, *Możliwości ewangelizacji w szkolnym nauczaniu religii*, art. cyt., s. 74–75.

⁸¹¹ Por. R. Bednarczyk, *Wtajemniczenie jako zadanie szkolnej lekcji religii katolickiej*, „*Studia Katechetyczne*” 2010 tom 7, czas. cyt., 181–191; P. Tomasik, *Nauczanie religii w publicznym liceum ogólnokształcącym...*, dz. cyt., s. 166–168.

tego wymiaru obawiać⁸¹². Jednak, jak trafnie zauważa K. Misiaszek, obawy, jakie szkoła i państwo względem tej kwestii zgłaszają, wydają się w pewnym sensie uzasadnione z uwagi na brak przejrzystych uregulowań w tej kwestii. O ile wyżej przywołane dokumenty kościelne, odnoszące się w głównej mierze do katechetycznego wymiaru szkolnych lekcji religii, dość klarownie wypowiadają się na temat ram dotyczących obecności elementów ewangelizacyjnych w czasie nauki religii, tak w dokumentach oświatowych i państwowych owej jasności brakuje. Nie ma w nich mowy o tym, że nauczanie i wychowanie ma uwzględniać rozwój wiary ucznia, ale wskazane jest, że szkoła powinna organizować lekcje religii z poszanowaniem praw i wolności każdego człowieka. Brak zatem jednoznacznego wskazania na konieczność (czy też potrzebę) bezpośredniej troski o pogłębianie Słowa⁸¹³. Nie oznacza to jednak, że owa troska jest niedozwolona. Otóż, jak wskazuje P. Tomasik, wystarczy stwierdzić niesprzeczność działań ewangelizacyjnych z przepisami prawa oświatowego i państwowego – a taka niesprzeczność istnieje z uwagi na fakt odpowiedzialności kilku podmiotów za organizację szkolnych lekcji religii. Należy podkreślić, że odpowiedzialność tych podmiotów wzajemnie się uzupełnia, a częściowo również pokrywa. Ponadto dokumenty katechetyczne wyraźnie określają konfesyjny charakter lekcji religii oraz ich ewangelizacyjne nastawienie, stąd też nie można zarzucać stronie kościelnej realizacji jakichś ukrytych celów⁸¹⁴. Pewne uzasadnienie, zdaniem K. Misiaszka, mogą znaleźć tutaj obawy związane z uznaniem szkolnych lekcji religii za obszar działań Kościoła – działań wykraczających poza ramy procesu edukacyjnego⁸¹⁵. Jednak i te lęki w odwołaniu do przedstawionej wyżej argumentacji i analizy wydają się bezpodstawne.

Odpowiadając na zadane wyżej pytania, jednoznacznie można stwierdzić, iż ewangelizacyjny wymiar szkolnych lekcji religii jest czymś uzasadnionym, a szkoła jest odpowiednim miejscem do częściowej realizacji tego wymiaru, który – jak zostało to wskazane – realizowany jest również w innych wspólnotach. Ewangelizacja w szkolnym nauczaniu religii, jak argumentuje P. Tomasik, jest ważnym narzędziem kształtowania nie tylko samego ucznia i formacji religijnej, ale również formacji społecznej⁸¹⁶. W związku z tym ma ona istotne znaczenie dla ucznia oraz dla podmiotów odpowiedzialnych za organizację nauki religii, a także dla całego społeczeństwa. Ewangelizacyjny wymiar szkolnych

⁸¹² Por. H. Wrońska, *Możliwości ewangelizacyjne w szkolnym nauczaniu religii*, art. cyt., s. 56; K. Misiaszek, *Potrzeby i możliwości wprowadzenia elementów ewangelizacji...*, art. cyt., s. 177, 180.

⁸¹³ Por. K. Misiaszek, *Potrzeby i możliwości wprowadzenia elementów ewangelizacji...*, art. cyt., s. 178–179.

⁸¹⁴ Por. P. Tomasik, *Możliwości ewangelizacji w szkolnym nauczaniu religii*, art. cyt., s. 74.

⁸¹⁵ Por. K. Misiaszek, *Potrzeby i możliwości wprowadzenia elementów ewangelizacji...*, art. cyt., s. 177–178.

⁸¹⁶ Por. P. Tomasik, *Możliwości ewangelizacji w szkolnym nauczaniu religii*, art. cyt., s. 78.

lekcji religii jest dopełnieniem scharakteryzowanego wyżej wymiaru nauczania oraz wychowania w czasie nauki religii, a także w ogólnym i całościowym procesie edukacyjnym.

Nauka religii, której celem oraz zadaniem jest nauczanie, wychowanie oraz ewangelizacja jest kolejnym potwierdzeniem integralności tego przedmiotu z całym systemem edukacyjnym. Obecność elementów związanych z nauczaniem i wychowaniem religijnym oraz z ewangelizacją w szkolnej edukacji jest czymś, co ową edukację dopełnia, a jednocześnie ożywia. Informacje, wartości i umiejętności, które uczeń ma możliwość nabyć w czasie szkolnych lekcji religii, jak zostało to wskazane – są istotne zarówno dla samego ucznia, jak i podmiotów odpowiedzialnych za niego oraz za organizację edukacji w Polsce. Mówiąc krótko, są istotne dla całego społeczeństwa. Kształtując ucznia, kształtują one jednocześnie społeczeństwo i życie w nim. Informacje, umiejętności i wartości skupione wokół nauczania i wychowania religijnego oraz ewangelizacji przedstawiane w czasie szkolnych lekcji religii są integralnym elementem procesu edukacyjnego. W związku z tym oraz w odpowiedzi na wyżej zadane pytanie o znaczenie nauki religii dla społeczeństwa i opinii publicznej, należy powiedzieć, iż nauka religii poprzez cele i zadania, jakie pełni ma jednocześnie istotne znaczenie dla społeczeństwa. Jest ona zatem czymś uzasadnionym, nie tylko z punktu widzenia idei, historii, kultury i prawa, ale również – co dopełnia i legitymizuje owo uzasadnienie – z punktu widzenia społeczeństwa. Reasumując, powyższe rozważania dotyczące nauczania, wychowania oraz ewangelizacji jako celu i zadania nauki religii potwierdzają jej pragmatyczną obecność w szkole publicznej. Należy jednak wskazać, co też było już sygnalizowane, że tak rozumiana lekcja religii, tj. w perspektywie jej wymiaru nauczania, wychowania i ewangelizacji, ze względu m.in. na brak pełnej klarowności przepisów prawnych oraz zmieniające się nastroje społeczne, powoduje obawy w społeczeństwie oraz związane z tym głosy krytyki. Kwestia ta, z uwagi na pełne ukazanie pragmatyczności uzasadnienia szkolnych lekcji religii, zostanie szerzej omówiona w kolejnym podrozdziale.

4.3. Społeczeństwo jako podmiot legitymizujący naukę religii w szkołach publicznych

Nauka religii w szkołach publicznych wywołuje liczne dyskusje i spory pomiędzy jej zwolennikami a przeciwnikami. Nasiliły się one po przywróceniu lekcji religii do szkół w 1990 roku i trwają po dzień dzisiejszy. Mając na uwadze fakt, iż pragmatyczny wymiar legitymizacji jest dopełnieniem, a jednocześnie najistotniejszą częścią całej legitymizacji

nauki religii w szkole, należy bezdyskusyjnie uznać społeczeństwo za podmiot legitymizującą ową naukę.

Przedstawienie społeczeństwa jako podmiotu, który legitymizuje szkolne nauczanie religii, uzupełniając tym samym cały proces legitymizacji i nadając mu realny i praktyczny wymiar, to niełatwe zadanie. Legitymizacja nauki religii w szkole jest formą pewnego poparcia i jednocześnie uzasadnienia społecznego. W związku z tym, co też we wstępie do tego rozdziału zostało już zaznaczone, w podrozdziale tym nie będą analizowane sondaże i badania dotyczące stosunku do obecności nauki religii w szkołach publicznych, gdyż one mówią jedynie o poparciu społecznym, a nie uzasadnieniu. Podjęte tu rozważania skupione zostaną wokół argumentów i poglądów, które przemawiają za legitymizacją nauki religii w szkołach publicznych. Nie będą to argumenty wysuwane przez konkretne osoby, instytucje czy środowiska, ale argumenty wypracowane na przestrzeni lat (zwłaszcza po 1990 roku), które dziś można uznać za stale towarzyszące legitymizacji nauki religii w szkole oraz dyskusjom na jej temat. W pierwszej kolejności zostanie omówiona argumentacja, która za ową legitymizacją przemawia, a jednocześnie jest jej podstawą i uzasadnieniem. Argumenty te można uznać za pewnego rodzaju zalety szkolnych lekcji religii, na które wskazują ich zwolennicy. Wśród nich, za R. Chałupniakiem, można wskazać argumenty filozoficzno-antropologiczne, społeczno-polityczne, kulturowo-historyczne, prawne, pedagogiczno-dydaktyczne oraz teologiczno-pastoralne⁸¹⁷. Jak zostanie to niżej przedstawione, związane są one z typami legitymizacji analizowanymi w niniejszej rozprawie, tj. z legitymizacją w wymiarze ideowo-historyczno-kulturowym, prawnoinstytucjonalnym, a także omawianym tu wymiarze społecznym. Oczywiście nie są to wszystkie argumenty, które pojawiają się w debatach na temat obecności nauki religii w szkołach. Należy jednak uznać je za najgłówniejsze oraz wystarczające dla ukazania społeczeństwa jako podmiotu, który legitymizuje szkolne lekcje religii. Argumenty te pojawiały się na przestrzeni lat i aktualne są do dnia dzisiejszego.

Ukazując pełną argumentację społeczną w kwestii legitymizacji nauki religii w szkole, nie można pominąć głosu jej przeciwników. W tym miejscu może pojawić się zarzut, iż praca jest o legitymizacji nauki religii nie zaś o jej delegitymizacji. Konieczne jednak wydaje się przy omawianiu argumentów przemawiających za obecnością nauki religii w szkołach publicznych, wskazanie również odmiennych głosów w tej kwestii, tj. argumentów krytykujących obecność religii w szkołach (podkreślających wady tego rozwiązania). Celem jest tu nie omówienie argumentów delegitymizujących, ale próba

⁸¹⁷ Por. R. Chałupniak, *Katecheza w szkole czy poza szkołą*, „Paedagogia Christiana” 2012 nr 1/29, s. 166–177.

odpowiedzi na pytanie, czy są one podstawą podważenia argumentów legitymizujących? Czy można utożsamić je z pewnymi wadami nauki religii w szkole?

Wychowanie religijne, jak wskazuje R. Chałupniak, jest pojęciem szerokim i odnosi się m.in. do sfery ludzkiego myślenia oraz działania, które wiąże się tak z religią, jak i religijnością⁸¹⁸. Duchowny zauważa, iż „uzasadnienie tego rodzaju wychowania opiera się głównie na ukazaniu człowieka jako istoty religijnej (*ens religiosum*), potrzebującej odniesień, które ją przekraczają i jednocześnie tłumaczą doświadczenia codzienności”⁸¹⁹, wymaga to zatem przywołania argumentów filozoficzno-antropologicznych. Religia oraz religijność, jak sygnalizowane było również w poprzednich rozdziałach, towarzyszą człowiekowi na różnych etapach jego rozwoju i życia – od narodzin, przez wczesne wychowanie oraz naukę w szkole, aż do okresu dojrzewania i dorosłości. Wśród przejawów religii można wskazać m.in. budynki świątyni czy innych obiektów sakralnych, zwyczaje religijne, filmy i programy religijne, ale przede wszystkim doktrynę – wiedzę i treść Objawienia. Z kolei wśród przejawów religijności wskazuje się na kontakty międzyludzkie oraz różne formy aktywności człowieka, jak np. miłość, nadzieja, przebaczenie, chęć pomocy innym, szukanie odpowiedzi na pytania o sens istnienia⁸²⁰. Oba aspekty – religia jako aspekt obiektywny i religijność jako aspekt subiektywny, jak w odwołaniu do Dyrektorium o katechizacji wskazuje R. Chałupniak, w wychowaniu religijnym nie powinny być rozdzielane⁸²¹. Edukacja, zdefiniowana w pierwszym rozdziale jako system nauczania i wychowania, winna służyć dobru człowieka i w pełnym wymiarze zabezpieczać jego podstawowe prawa, a takim prawem jest prawo do religijnego nauczania i wychowania, a więc do nauki religii obecnej w szkole. Podkreślić należy, iż zabezpieczenie to nie oznacza jedynie tolerancji czy zgody na naukę religii w szkole, ale troskę podmiotów odpowiedzialnych za nauczanie i wychowanie (rodziców, państwo, Kościół, szkołę), o możliwość religijnego rozwoju każdego człowieka. Spotykając się z religią czy religijnością nie można wychowywać bez odniesień do religii i być areligijnym. Zadaniem i celem nauczania i wychowania religijnego, nauki religii, jak powiedziane zostało w poprzednim podrozdziale, jest umożliwienie dziecku poznania religii oraz aspektów związanych z religijnością, tak aby na kolejnych etapach rozwoju to dziecko świadomie mogło zająć swoje stanowisko względem religii i religijności. Religia definiowana jest, jak zaznacza R. Chałupniak, jako pewien „fenomen antropologiczny”, dotyczy ona zarówno pojedynczego człowieka, jak

⁸¹⁸ Por. tamże, s. 166.

⁸¹⁹ Tamże.

⁸²⁰ Por. tamże, s. 166–167.

⁸²¹ Por. tamże, s. 166; *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, Wyd. Pallottinum, Poznań 1998, pkt 92.

i zbiorowości oraz całego społeczeństwa. W przypadku usunięcia wszystkich odniesień do religii powstałaby pustka, która mogłaby doprowadzić do braku możliwości uzasadnienia sensu życia czy też innych wydarzeń i doświadczeń życiowych, zwłaszcza w przypadku osób wierzących. Oczywiście, nie jest to reguła i sytuacja taka nie musi dotyczyć wszystkich osób. Jednak nie można jej wykluczyć całkowicie⁸²².

Wobec tego pojawiające się argumenty przeciw obecności nauki religii w szkole – a związane m.in. jedynie z naukowym wyjaśnieniem sensu życia – wydają się nietrafne⁸²³. Niemożliwa jest całkowita ucieczka od religii. Ona istnieje, a zatem nie można negować jej istnienia. Edukacja religijna pomaga w poznaniu religii, a w konsekwencji umożliwia świadome odniesienie się do niej. Nauczanie i wychowanie religijne budzi, a jednocześnie odpowiada na pytania dotyczące sensu życia i podstawowych wydarzeń i doświadczeń ludzkich, a także na pytania dotyczące wiary i jej uzasadniania – dlaczego ludzie wierzą w to co wierzą⁸²⁴? Gdyby zabrakło tego wymiaru edukacji, nie można byłoby mówić o pełnym i właściwym nauczaniu i wychowaniu człowieka jako istoty indywidualnej i społecznej⁸²⁵. Johann Hofmeier, jeden z niemieckich pedagogów religijnych, którego w swoich rozważaniach przywołuje R. Chałupniak, wskazuje, że „gdyby zabrakło odniesień religijnych, wówczas wychowanie byłoby skazane na skarlówacenie”⁸²⁶.

Nauka religii jest zatem nie tylko elementem i dopełnieniem indywidualnego rozwoju człowieka, ale również komponentem kształtującym jego rozwój społeczny, jego udział w życiu społecznym (którego elementem jest m.in. życie państwowe) oraz relacje z innymi osobami. Religia może być również czynnikiem, który wspomaga i mobilizuje człowieka, by podejmował i spełniał swoje obowiązki względem innych osób, względem państwa, Kościoła, społeczeństwa – co też składa się na argumentację społeczno-polityczną. R. Chałupniak w przeprowadzonej przez siebie analizie argumentów przemawiających za obecnością nauki religii w szkole wskazuje – co też sygnalizowane było już w poprzednich rozdziałach – iż religia wspiera i przekazuje różne praktyki, doświadczenia,

⁸²² Por. R. Chałupniak, *Katecheza w szkole czy poza szkołą*, art. cyt., s. 167.

⁸²³ Por. *Jaki jest sens życia? Z najnowszych badań wynika, że odpowiedzi należy szukać w genach*, <https://cordis.europa.eu/article/id/124364-whats-the-purpose-of-life-genes-could-provide-some-answers-according-to-new-study/pl> (dostęp: 01.01.2023 r.); A. Jaszcz, *Ks. prof. Heller: bez religii trudno pytać o sens życia* [wywiad], <https://deon.pl/wiara/wiara-i-spoleczenstwo/ks-prof-heller-bez-religii-trudno-pytac-o-sens-zycia-wywiad,365458> (dostęp: 01.01.2023 r.); I. Kostecka, *Lekcje religii w szkole? To nie miejsce dla nich!*, <https://mumandthecity.pl/lekcje-religii-w-szkole/> (dostęp: 01.01.2023 r.).

⁸²⁴ Por. R. Chałupniak, *Katecheza w szkole czy poza szkołą*, art. cyt., s. 167; Na podstawie rozmowy z H. Jurosem z dnia 04.03.2016 r., archiwum prywatne – maszynopis cyt.; K. Dłuska, *Nauka religii w szkole publicznej...*, art. cyt. s. 339.

⁸²⁵ Por. R. Chałupniak, *Katecheza w szkole czy poza szkołą*, art. cyt., s. 167.

⁸²⁶ J. Hofmeier, *Fachdidaktik Katholische Religion*, Wyd. Kösel, München 1994, s. 28–29, cyt. za: R. Chałupniak, *Katecheza w szkole czy poza szkołą*, art. cyt., s. 167.

wartości i wzory zachowań⁸²⁷. „Religia w jakimś stopniu współtworzy, przekształca i odnawia społeczeństwo, uwrażliwia na godność i wolność poszczególnych osób, humanizuje różne środowiska życia publicznego”⁸²⁸. Dzięki nauce religii człowiek może poznać nie tylko religię i to, co jej towarzyszy, ale przede wszystkim samego siebie – wraz z kolejnymi etapami rozwoju uczniowie przyswajają nie tylko wiedzę i wzory zachowań, ale kształtują również samych siebie i określają swój stosunek względem tego, co poznają i napotykać na swojej drodze. Zatem można rzec, iż nauka religii umożliwia człowiekowi świadome wejście w dorosłość zarówno w wymiarze osobistym, jak i społecznym. Podkreślić należy przy tym, iż obecność nauki religii w szkole, jak zaznacza R. Chałupniak, to „przejaw pozytywnej interpretacji zasady neutralności światopoglądowej państwa”⁸²⁹, która nie jest neutralnością od wartości czy też od religii⁸³⁰. Odwołując ową myśl do rozdziału trzeciego niniejszej rozprawy – lekcje religii w szkole wynikają z wolności religijnej oraz podstawowych praw człowieka i praw obywatelskich, które przysługują każdemu, a zatem ich zapewnienie decyduje o pozytywnym wymiarze owej neutralności.

Z uwagi na fakt, iż w Polsce nauka religii nie jest przedmiotem obowiązkowym, lecz fakultatywnym, nie można mówić, że obecność tych lekcji w szkole jest jakimś ograniczeniem dla części społeczeństwa. O udziale ucznia w nauczaniu religii decydują rodzice bądź prawni opiekunowie, a po osiągnięciu pełnoletności sami uczniowie. Powszechnie znane są cele i zadania nauki religii, a także treści programowe, więc pojawiające się argumenty na temat pewnej indoktrynacji odbywającej się w czasie lekcji religii również wydają się nietrafione⁸³¹. Jan Paweł II wskazał w jednej ze swoich homilii, co też zaznaczono w pierwszym rozdziale, iż postulat dotyczący ograniczania wymiaru świętości niewiele ma wspólnego ze światopoglądową neutralnością⁸³². Powrót lekcji religii do szkół w 1990 roku, jak zauważa Wojciech Pawlik, którego analizy przywołuje także R. Chałupniak, był niejako zwycięstwem nad owym postulatem, za którym opowiadało się ateistyczne państwo komunistyczne, likwidując wszelkie przejawy religijności w życiu publicznym⁸³³. Omawiając argumentację społeczno-polityczną, należy również wskazać na kwestię finansowania nauki religii z budżetu państwa. Przeciwnicy obecności lekcji religii w szkole uważają, iż państwo nie powinno być obciążone obowiązkiem utrzymywania

⁸²⁷ Por. R. Chałupniak, *Katecheza w szkole czy poza szkołą*, art. cyt., s. 167.

⁸²⁸ Tamże.

⁸²⁹ Tamże, s. 168.

⁸³⁰ Por. J. Krukowski, *Religia w edukacji publicznej w państwach Unii Europejskiej...*, art. cyt., s. 42.

⁸³¹ Por. R. Chałupniak, *Katecheza w szkole czy poza szkołą*, art. cyt., s. 168.

⁸³² Por. Jan Paweł II, *Homilia w czasie mszy św. Lubaczów*, 3 czerwca 1991 r., przem. cyt., s. 598.

⁸³³ Por. W. Pawlik, *Nauka religii w szkole jako problem polityczny*, w: tegoż, K. Kiciński, K. Kosela (red.), *Szkola czy parafia? Nauka religii w szkole w świetle badań socjologicznych*, dz. cyt., s. 27; R. Chałupniak, *Katecheza w szkole czy poza szkołą*, art. cyt., s. 168.

tych zajęć, gdyż jest to sprawa poszczególnych wspólnot religijnych i to one powinny finansować nauczanie związane z ich religią⁸³⁴. Argument ten łatwo jest jednak zanegować, gdyż jak zauważa R. Chałupniak, rodzice, którzy kierują swoje dzieci na szkolne lekcje religii, płacą podatki, a zatem mają swój udział w utrzymywaniu szkolnictwa publicznego, którego częścią jest m.in. nauka religii. Warto podkreślić, iż przy obowiązującym w Polsce modelu relacji państwo–Kościół, a z nim modelu nauki religii, wszystkie wspólnoty religijne o uregulowanym stosunku z państwem mają zagwarantowaną prawem możliwość prowadzenia lekcji religii w szkole (po spełnieniu określonych warunków, o których mowa była w rozdziale trzecim). Oznacza to, że wszyscy wierzący mają możliwość korzystania z przysługującego im prawa do religijnego nauczania i wychowania. Z kolei osoby deklarujące się jako niewierzące bądź osoby, które nie chcą, by ich dzieci uczestniczyły w lekcjach religii, mają możliwość posłać je na zajęcia z etyki, które podobnie jak religia finansowane są przez państwo. Finansowanie nauki religii, jak również etyki, z państwowego budżetu jest naturalnym zabezpieczeniem praw obywateli do pełnego wychowania, które ma dokonywać się w szkole. Oczywiście jest, że trudno o natychmiastowe efekty wynikające z nauki religii, ale o owe efekty niełatwo również w odniesieniu do innych przedmiotów. W obu przypadkach potrzeba czasu, gdyż uczeń stopniowo zdobywa wiedzę oraz umiejętności, względem których nabywa świadomości, by następnie móc je wykorzystać w życiu indywidualnym oraz społecznym. Wobec tego można powiedzieć, iż edukacja jest pewnego rodzaju profilaktyką, która chroni ucznia i społeczeństwo przed zagrożeniami, które mogłyby się pojawić, gdyby zabrakło odpowiedniego nauczania i wychowania. Takim zagrożeniem jest chociażby brak pełnej świadomości względem otaczającego człowieka świata, którego częścią jest również religia. Zagwarantowane dzieciom prawo do edukacji w szkole publicznej, prawo do nauki religii czy też etyki, to zagrożenie niweluje. Zatem zadaniem państwa, zadaniem społeczeństwa jest zapewnienie odpowiednich środków na edukację, w tym też religijną – jest to zabezpieczenie pełnego wymiaru nau-

⁸³⁴ Por. R. Chałupniak, *Katecheza w szkole czy poza szkołą*, art. cyt., s. 169; D. Głuszek-Szafranec, *Nauczanie religii w szkole w Polsce – analiza wybranych debat medialnych*, „Politeja” 2017 nr 46, s. 272; Ł. Kasper, *Finansowanie religii w szkole – dotacja na rzecz Kościoła?*, <https://www.ekai.pl/polska-oswiata-a-finansowanie-lekcji-religii-w-szkole/> (dostęp: 01.01.2023 r.); M. Chołodowski, *Likwidacja finansowania religii w szkołach z budżetu miasta? W niektórych miastach to nie do pomyślenia*, „Białystok.Wyborcza.pl” 2022, <https://bialystok.wyborcza.pl/bialystok/7,35241,29282637,likwidacja-finansowania-religii-z-budzetu-miasta-w-bialymstoku.html> (dostęp: 01.01.2023 r.); J. Jasnorzewski, *Zniesienie finansowania religii z budżetu. Czy możliwy jest kompromis?*, <https://wiadomosci.onet.pl/tylko-w-onecie/zniesienie-finansowania-religii-z-budzetu-czy-mozliwy-jest-kompromis/f1nppm> (dostęp: 01.01.2023 r.); *Czy lekcje religii powinny być finansowane z budżetu państwa?*, <https://poranny.pl/czy-lekcje-religii-powinny-byc-finansowane-z-budzetu-panstwa/ar/9349080> (dostęp: 01.01.2023 r.)

czania i wychowania, tj. jednego z głównych praw człowieka oraz fundamentalnych wartości społecznych⁸³⁵.

Nieodłączną częścią każdej cywilizacji, każdego państwa i każdego społeczeństwa jest kultura, historia, ale także religia. W rozdziale drugim powiedziane zostało, iż nie istniała i nadal nie istnieje kultura czy też historia bez religii ani religia bez kultury i historii. Mówiąc o jednej z tych kwestii należy mieć na względzie istnienie pozostałych. Z wyżej przedstawioną argumentacją filozoficzno-antropologiczną oraz społeczno-polityczną łączą się także argumenty kulturowo-historyczne. W przywołanym tu rozdziale drugim niniejszej rozprawy wskazano, iż cywilizacja zachodnia, której częścią jest Europa i Polska, zbudowana została na fundamencie dziedzictwa judeochrześcijańskiego oraz greckiego i rzymskiego. Zatem niemożliwe jest, co też zostało już wskazane, poznanie oraz wyjaśnienie kultury, historii czy też filozofii oraz polityki – wszystkiego, co związane jest z rozwojem naszej cywilizacji – bez odniesień do religii⁸³⁶.

Wobec tego argumenty przeciwników obecności nauki religii w szkole związane głównie z tym, że szkoła nie jest właściwym miejscem na ową naukę, w przypadku argumentacji kulturowo-historycznej wydają się również błędne⁸³⁷. Nie da się i nie powinno się podejmować prób wykluczenia nauki religii z systemu edukacji. Bezdyskusyjnie jest ona częścią cywilizacji, w której żyją obywatele RP. Zadaniem podmiotów odpowiedzialnych za edukację szkolną jest przekazanie jak najpełniejszej wiedzy związanej z kulturą, historią i religią cywilizacji europejskiej. Każdy człowiek powinien mieć zapewnioną możliwość poznania swojej kultury, historii i tradycji. Z uwagi na to, iż integralnym ich elementem jest religia – każdy powinien mieć zapewnioną możliwość poznania również jej, a taką możliwość dają szkolne lekcje religii⁸³⁸. „Człowiek żyjący w określonej kulturze i w społeczności, która ją nieustannie przekazuje i przekształca, ma prawo do kulturowego dziedzictwa (w tym do religijnych korzeni i fenomenów), stąd nie tylko przywilejem danego człowieka, lecz także obowiązkiem osób i instytucji odpowiedzialnych za system edukacji staje się zabezpieczenie i wprowadzenie w religijny wymiar kultury”⁸³⁹. Ważne, by poznawanie określonych wymiarów przebiegało równomiernie i bez spłykania któregokolwiek z nich. Kultura, historia, religia – każdy z tych obszarów jest wyjątkowy sam w sobie

⁸³⁵ Por. R. Chałupniak, *Katecheza w szkole czy poza szkołą*, art. cyt., s. 169.

⁸³⁶ Por. tamże; M. Jeżewski, *Korelacja między kulturą a religią*, art. cyt., s. 57, E. Fromm, *Szkice z psychologii religii*, dz. cyt., s. 134; *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*, dok. cyt., pkt 69–71.

⁸³⁷ Por. I. Kostecka, *Lekcje religii w szkole? To nie miejsce dla nich!*, art. cyt.

⁸³⁸ Por. tamże; D. Głuszek-Szafranec, *Nauczanie religii w szkole w Polsce – analiza wybranych debat medialnych*, art. cyt., 274–275; A. Skreczko, *Rola Kościoła katolickiego w kształtowaniu kultury...*, dz. cyt., s. 56; Z. Zdybicka, *Rola religii w kulturze*, art. cyt., s. 6.

⁸³⁹ R. Chałupniak, *Katecheza w szkole czy poza szkołą*, art. cyt., s. 170.

i tak należy go poznawać. Jednak, by go poznać w pełni, należy odnosić go również do pozostałych wymiarów. Należy również pamiętać, że każdy z nich, mimo że należy do przeszłości, trwa również w teraźniejszości i ma swoją przyszłość. Każdy z nich odegrał i do dziś odgrywa rolę w życiu człowieka i społeczeństwa – każdy z nich kształtuje życie⁸⁴⁰.

Kolejnym typem argumentacji odnoszącym się do legitymizacji nauki religii w szkole publicznej jest argumentacja prawna, która szczegółowo została scharakteryzowana w rozdziale trzecim niniejszej rozprawy. Dla usystematyzowania argumentacji wskazującej na to, iż społeczeństwo jest jednym z podmiotów legitymizujących to nauczanie, w podrozdziale tym zostaną wskazane najważniejsze wnioski dotyczące prawnej legitymizacji omawianej tu kwestii. Szkolne nauczanie religii będące wynikiem wzajemnych relacji państwa i Kościoła jako ich tzw. sprawa wspólna (*res mixta*) regulowane jest zarówno państwowymi, kościelnymi, jak i państwowo-kościelnymi przepisami prawnymi. Jak zauważa R. Chałupniak, obecność tego nauczania w szkołach publicznych jest urzeczywistnieniem fundamentalnych i demokratycznych praw oraz wolności, jakie przysługują każdemu człowiekowi – tutaj zwłaszcza rodzicom i ich dzieciom⁸⁴¹. Zapisane są one w licznych dokumentach krajowych i międzynarodowych, które szczegółowo przeanalizowano w rozdziale trzecim. Dotyczą one przede wszystkim ochrony praw i wolności człowieka, w tym wolności religijnej, z której wynika prawo do religijnego nauczania i wychowania dzieci, zgodnie z przekonaniem ich rodziców⁸⁴². Wskazane tu trzy podstawowe prawa każdego człowieka, tj. prawo do wolności religijnej, prawo do nauczania i wychowania oraz prawo rodziców do nauczania i wychowania dzieci zgodnie z ich własnymi przekonaniem religijnymi składają się na pozytywny aspekt wolności religijnej. Związany jest on z tym, że poza możliwością manifestowania swoich przekonań religijnych w życiu społecznym, ludzie mają prawo do nauki tej religii⁸⁴³.

W odniesieniu do wymienionych tu praw człowieka oraz uregulowań prawnych gwarantujących te prawa, wszelkie argumenty głoszone przez przeciwników obecności nauki religii w szkole wydają się zupełnie nietrafione. Nauka religii ma swoje miejsce i co najważniejsze, jak podkreśla R. Chałupniak, swe legislacyjne zabezpieczenie nie tylko w Polsce, ale również w wielu innych państwach. Duchowny słusznie zauważa, iż obec-

⁸⁴⁰ Por. tamże.

⁸⁴¹ Por. tamże; R. Chałupniak, *Między katechezą a religioznawstwem...*, art. cyt., s. 83.

⁸⁴² Por. J. Krukowski, *Religia w edukacji publicznej w państwach Unii Europejskiej...*, art. cyt., s. 30–31; K. Warchałowski, *Nauczanie religii i szkolnictwo katolickie...*, dz. cyt., s. 13.

⁸⁴³ Por. R. Chałupniak, *Katecheza w szkole czy poza szkołą*, art. cyt., s. 171; A. Grześkowiak, *Religia w szkole a prawa człowieka*, art. cyt., s. 43; J. Krukowski, *Stanowisko Kościoła katolickiego w relacji do państwa...*, art. cyt., s. 10; K. Dłuska, *Nauka religii w szkole publicznej...*, art. cyt., s. 339.

ność nauki religii w szkole jest właściwie czymś normalnym, a zatem czymś, czego nie powinno się w jakikolwiek sposób podważać. W swojej analizie dodaje, iż nieobecność tych lekcji w szkole byłaby przejawem braku tolerancji ze strony podmiotów odpowiedzialnych za edukację w danym kraju. Zatem państwo, które nie zapewnia obecności szkolnych lekcji religii – nie tylko podważa fundamentalne prawa człowieka wynikające z jego godności, ale również przejawia brak tolerancji religijnej⁸⁴⁴.

Będąc przy zagadnieniu tolerancji religijnej, trzeba podkreślić w tym miejscu fakt, iż w państwach europejskich, w tym również i w Polsce, obecne jest poszanowanie dla wielości kultur, religii i tradycji⁸⁴⁵. Kwestia ta dotyczy również nauki religii. Mimo, iż w III RP mamy do czynienia z modelem skoordynowanej separacji w relacjach państwo–Kościół, modelem w odmianie tzw. Kościoła popieranego (którym jest Kościół rzymskokatolicki), prawne uregulowania krajowe uwzględniają także inne kościoły i związki wyznaniowe. Przepisy te wskazują na ich równouprawnienie m.in. w zakresie możliwości nauczania religii w szkole; oznacza to, że pojawiające się na przestrzeni lat zarzuty o braku możliwości nauki religii dla osób wyznań innych niż rzymskokatolickie są również zupełnie nietrafione⁸⁴⁶. Obecność religii, a z nią również wychowania religijnego w życiu publicznym, co już było sygnalizowane, w żaden sposób nie narusza światopoglądowej neutralności państwa oraz rozdziału państwa od Kościoła. Neutralność światopoglądowa nie oznacza neutralności od wartości, od religii. Z kolei rozdział państwa od Kościoła oparty w Polsce na modelu skoordynowanej separacji, mimo zakładanego rozdziału przewiduje współpracę tych podmiotów na niektórych płaszczyznach. Jedną z nich jest edukacja. Państwo nie jest w stanie samo z siebie zapewnić realizacji prawa do wychowania religijnego, dlatego niezbędna jest tutaj współpraca w tym zakresie z właściwymi kościołami i związkami wyznaniowymi – aby edukacja religijna mogła być prowadzona zgodnie z ich zasadami⁸⁴⁷.

Edukację, jak zostało wskazane w pierwszym rozdziale niniejszej rozprawy, definiuje się najczęściej jako nauczanie i wychowanie. Nauczanie dotyczy przekazu wiedzy, zaś wychowanie – przekazu zachowań i umiejętności wykorzystania wiedzy w praktyce. Kwestie te związane są z argumentacją pedagogiczno-dydaktyczną. Nawiązując do myśli Wincentego Okonia, polskiego pedagoga i specjalisty w zakresie dydaktyki, „do podsta-

⁸⁴⁴ Por. R. Chałupniak, *Katecheza w szkole czy poza szkołą*, art. cyt., s. 171–172.

⁸⁴⁵ Por. M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 60–61.

⁸⁴⁶ Por. *10 mitów o religii w szkole*, <https://deon.pl/wiara/wiara-i-spoleczenstwo/10-mitow-o-religii-w-szkole,330834> (dostęp: 01.01.2023 r.); *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku...*, dok. cyt., art. 25 ust. 1, 4–5.

⁸⁴⁷ Por. R. Chałupniak, *Katecheza w szkole czy poza szkołą*, art. cyt., s. 173; H. Juros, *Polski katolicyzm polityczny*, art. cyt., s. 257–264; B. Milerski, *Edukacja religijna w szkole neutralnej światopoglądowo*, w: P. Borecki, A. Czohara, T.J. Zieliński (red.), *Pro bono Reipublicae. Księga jubileuszowa Profesora Michała Pietrzaka*, s. 334–335, 339.

wowych składników wychowania tradycyjnie zalicza się: wychowanie umysłowe, wychowanie moralne, wychowanie religijne, wychowanie obywatelskie (społeczne), wychowanie estetyczne i wychowanie fizyczne⁸⁴⁸. R. Chałupniak, odwołując się do analiz W. Okonia, w przedmiotowej definicji podkreśla szczególnie wychowanie religijne. Wskazuje także, iż podobne części składowe towarzyszą nauczaniu. Konieczne jest, by kwestie związane z nauczaniem oraz wychowaniem wzajemnie się uzupełniały⁸⁴⁹. Tylko wtedy można mówić o właściwym i pełnym procesie edukacji. Skupiając się na wychowaniu religijnym, należy wskazać, czym właściwie ono jest w odniesieniu do ogólnego procesu edukacji? Cytując przywołanego tu już W. Okonia, przez wychowanie religijne rozumie się „system wychowania oparty na podporządkowaniu działalności edukacyjnej założeniom jakiegoś wyznania”⁸⁵⁰. Uczony wskazuje, iż w III RP takim wyznaniem jest przede wszystkim religia rzymskokatolicka, która uznana jest za wiodącą religię państwa polskiego i z którą utożsamia się większość społeczeństwa. Oczywiście raz jeszcze należy podkreślić, iż z uwagi na wolność religijną inne wyznania (o uregulowanym stosunku z państwem) obecne w Polsce mają zapewnione takie same prawa jak wyznanie wiodące. Należy również podkreślić, iż po przywróceniu religii do szkół w 1990 roku nastąpiło odejście od tzw. dwuwymiarowości edukacji religijnej, tj. szkolnej i katechetycznej. Stąd też obowiązujący od 1990 roku do czasów współczesnych model tej edukacji realizowany jest m.in. przez naukę religii jako szkolnego przedmiotu nauczania, przez udział uczniów w różnych uroczystościach religijnych oraz przez obecność idei religijnych w treściach nauczania i wychowania⁸⁵¹. Dzięki takim składnikom nauki religii realizowany jest jej wymiar zarówno szkolny, jak i katechetyczny.

Takie połączenie wymiarów uznawane jest przez przeciwników obecności lekcji religii w szkole za niedopuszczalne i w ich opinii naruszające m.in. świeckość państwa. Nawiązując do argumentów przedstawionych już wyżej – nic bardziej mylnego. Świeckość państwa, której elementami są neutralność światopoglądowa państwa oraz rozdział państwa od Kościoła, nie oznacza neutralności od wartości religijnych, od religii. Zatem nie ma tutaj konieczności rozdzielania owych wymiarów nauki religii na wymiar szkolny w szkole, a katechetyczny w Kościele. Uniemożliwienie nauki religii w pełnym jej wymiarze będącym dopełnieniem edukacji jest naruszeniem praw przysługujących człowiekowi, praw, na straży których stoi tak państwo, jak i Kościół, jako podmioty odpowiedzialne

⁸⁴⁸ *Wychowanie*, w: W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 467.

⁸⁴⁹ Por. R. Chałupniak, *Katecheza w szkole czy poza szkołą*, dz. cyt., s. 173; *Nauczanie*, w: W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, dz. cyt., s. 266–667.

⁸⁵⁰ *Wychowanie religijne*, w: W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, dz. cyt., s. 470.

⁸⁵¹ Por. tamże, s. 470–471.

m.in. za kompletną edukację każdego człowieka. Omawiana tutaj argumentacja pedagogiczno-dydaktyczna, jak już niejednokrotnie w niniejszej pracy było wskazywane i co w swojej analizie argumentacji podkreśla R. Chałupniak, opiera się na założeniu, iż nauczanie i wychowanie religijne jest integralną częścią całego procesu edukacji. Nauczanie i wychowanie religijne nie powinno być czymś dodatkowym, powinno obejmować ono zawsze całego człowieka, wszystkie jego wymiary: ciało i ducha, myślenie, emocje, sposób postępowania i wartościowania – wszystko to zarówno w odniesieniu do samego siebie, innych osób i otaczającego świata, ale również w relacji do religii, do Boga⁸⁵². Jak zauważa Zbigniew Marek wychowanie religijne, dzięki możliwościom ukazywania najgłębszego i ostatecznego (religijnego) sensu oraz znaczenia poznawanej przez ucznia rzeczywistości, posiada szerszy zakres oraz bogatsze możliwości motywacyjne niż wychowanie w ogólnym wymiarze. Jednak podstawowy cel wychowania religijnego i wychowania w ogóle jest taki sam – inspiracja i wspomaganie osoby w pełniejszym stawianiu się człowiekiem⁸⁵³. Oznacza to, iż nauczanie i wychowanie religijne jest przede wszystkim pomocą w stawianiu się dojrzałym, a zatem i świadomym człowiekiem. Pominięcie aspektu religijnego w ogólnym procesie edukacji doprowadziłoby do tego, że proces ów nie byłby kompletny. Dojrzałość religijna pobudza ogólny rozwój człowieka i przyczynia się do osiągnięcia przez niego dojrzałości na pozostałych płaszczyznach. Dojrzałość ta sprzyja także „dobremu wychowaniu”, przez które rozumie się etyczne postępowanie i działanie zgodnie z wartościami⁸⁵⁴.

Nauka religii, jak podkreśla R. Chałupniak, pod względem pedagogiczno-dydaktycznym jest takim samym przedmiotem szkolnym jak każdy inny. Zawiera ona określony zbiór wiedzy, ma system oceniania, hospitacji itp. Mając to na uwadze, a także fakt, iż o całościowej edukacji nie można mówić bez edukacji religijnej (jeśli jest ona zgodna z wolą rodziców bądź samych uczniów), wszelkie argumenty przeciwników obecności nauki religii w szkole, związane m.in. z tym, że katechetyczny wymiar tych lekcji nie powinien mieć miejsca w szkole, również można uznać za chybione. Warto jednak dodać, co sygnalizowane było w rozdziale trzecim, iż istnieje pewien brak konsekwencji w przepisach rozporządzeń wydawanych przez ministra odpowiedniego do spraw edukacji,

⁸⁵² Por. *10 mitów o religii w szkole*, art. cyt.; R. Kim, *Jak polska szkoła przestała być świecka*, <https://www.newsweek.pl/polska/spoleczenstwo/religia-w-szkole-jak-polska-szkola-przestala-byc-swiecka/e39w2pc> (dostęp: 01.01.2023 r.); D. Głuszek-Szafraniec, *Nauczanie religii w szkole w Polsce – analiza wybranych debat medialnych*, art. cyt., 269–271, 273–274; R. Chałupniak, *Katecheza w szkole czy poza szkołą*, art. cyt., s. 174; *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*, dok. cyt., pkt 82–83.

⁸⁵³ Por. Z. Marek, *Wychowanie religijne i rozwój człowieczeństwa*, w: tegoż (red.), *W służbie człowiekowi. Studium duszpastersko-katechetyczne*, Wyd. Wydział Filozoficzny Towarzystwa Jezusowego w Krakowie – Instytut Kultury Religijnej, Kraków 1991, s. 83, 86–87.

⁸⁵⁴ Por. R. Chałupniak, *Katecheza w szkole czy poza szkołą*, art. cyt., s. 175.

jak i w pozostałych przepisach dotyczących funkcjonowania nauki religii w szkole. Wspomniane rozbieżności budzą wątpliwości co do konsekwencji traktowania nauki religii jako równoprawnego przedmiotu względem pozostałych. Różnice te dotyczą m.in. odmienności w ramach opracowywania i dopuszczania do użytku szkolnego programów oraz podręczników, odrębnych zasad oceniania, a także zakresu nadzoru nad nauczaniem religii i podmiotów prowadzących ów nadzór⁸⁵⁵. Wart podkreślenia w tym miejscu jest fakt, iż różnice te mogą wynikać z tego, iż za naukę religii w szkole – jej kształt i funkcjonowanie – odpowiada nie tylko państwo, ale również i Kościół.

Ostatnim typem argumentacji, na jaki wskazuje R. Chałupniak, jest argumentacja teologiczno-pastoralna. Odwołuje się ona do zadań, jakie nauka religii pełni w wymiarze ewangelizacyjnym, tj. odwołuje się m.in. do Bożego objawienia, do Biblii (Ewangelii) oraz jej interpretacji. Należy zaznaczyć, iż ten typ argumentacji najczęściej poddawany jest krytyce przez przeciwników szkolnych lekcji religii – nie znajduje on życzliwości w świecie współczesnym – zwłaszcza w obliczu postępującej laicyzacji. Argumentacja teologiczno-pastoralna jest logiczna i podstawowa dla osób wierzących, jednak nie jest ona obecnie wystarczająca do uzasadnienia obecności edukacji religijnej w szkole wśród osób, które deklarują się jako niewierzące bądź obojętne religijnie. Stąd też nie można tej argumentacji wskazywać jako zasadnicze uzasadnienie dla nauki religii w szkole; jest ona pewnego rodzaju uzupełnieniem dla pozostałych typów argumentacji. Nie odnosi się ona również do całości społeczeństwa, a jedynie do osób wierzących – które to zgodnie z przysługującymi im wolnościami posiadają prawo do edukacji religijnej zgodnej ze swoimi przekonaniami i wierzeniami⁸⁵⁶. Istotnym uzasadnieniem religijnego nauczania i wychowania, w odniesieniu do przedstawianej tu argumentacji teologiczno-pastoralnej, są słowa Chrystusa, przedstawione w Ewangelii św. Mateusza: „Dana mi jest wszelka władza w niebie i na ziemi. Idźcie więc na cały świat i nauczajcie wszystkie narody, udzielając im chrztu w imię Ojca i Syna, i Ducha Świętego. Uczcie je zachowywać wszystko, co wam przekazałem. A oto ja jestem z wami przez wszystkie dni, aż do skończenia świata” (Mt 28,18-20). Argumentacja dotycząca edukacji religijnej łączy się z celami oraz zadaniami, jakie Bóg i Kościół wskazują wobec owej edukacji, tj. świadomy i dojrzały udział w zbawieniu, które przychodzi w osobie Jezusa Chrystusa. Edukacja religijna zmierza

⁸⁵⁵ Por. tamże, s. 174–175; A. Mezglewski, *Polski model edukacji religijnej...*, dz. cyt., s. 230; M. Pisarek, *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 137; I. Kostecka, *Lekcje religii w szkole? To nie miejsce dla nich!*, art. cyt. Szerzej na temat katechetycznego wymiaru nauki religii jako „pewnego” deficytu równouprawnienia w szkołach publicznych w Polsce: J. Balsamska, S. Beźnic, *Szkola to (nie) miejsce kultu. Deficyty równouprawnienia w zakresie wolności sumienia i wyznania w szkołach publicznych w Polsce*, Wyd. Fundacja na Rzecz Różnorodności Polistrefa, Kraków 2017, <http://rownoscwyznania.org/strona-glowna.html?file=files/> (dostęp: 01.01.2023 r.).

⁸⁵⁶ Por. R. Chałupniak, *Katecheza w szkole czy poza szkołą*, art. cyt., s. 177.

więc do trwałego spotkania ucznia z Bogiem, do emocjonalnego przeżywania owej relacji i dawania o niej świadectwa. Cel ten wydaje się jednak odległy od argumentów wskazywanych wyżej, niemniej on również jest istotny, zwłaszcza z perspektywy osób wierzących. Mając na uwadze cel niniejszego podrozdziału, należy tutaj jednak wskazać założenia bliższe pozostałym wyżej scharakteryzowanym argumentom. Zatem, celem nauki religii w szkole wynikającym z argumentacji teologiczno-pastoralnej jest dojrzałe odniesienie się do wiary osób uczęszczających na lekcje religii, a także każdego człowieka. Owa dojrzałość powinna być rozpatrywana w aspekcie związanym z nauczaniem i wychowaniem, tj. m.in. z rozwojem intelektualności, emocjonalności oraz postępowania człowieka. Osiągnięcie tak rozumianej dojrzałości możliwe jest dzięki poznaniu wszystkich aspektów edukacji religijnej, w tym również kwestii związanych z płaszczyzną ewangelizacyjną – tak, aby po osiągnięciu owej dojrzałości móc w świadomy sposób odnieść się do tych kwestii.

Obecność religii w szkole należy do zagadnień, które na przestrzeni lat były i nadal są szeroko dyskutowane. W dyskusjach tych często dochodziło również do sporów między zwolennikami a przeciwnikami tej kwestii, zwłaszcza w okresach przedwyborczych, kiedy to temat nauki religii w szkole stawał się jednym z tematów wyborczych. Przykładem może być tu chociażby szeroka dyskusja wokół finansowania nauki religii w szkołach, jaka rozgorzała w czasie kampanii wyborczej w 2011 roku oraz bezpośrednio po niej czy też w roku 2019⁸⁵⁷. W dyskusjach tych zabierały głos różne grupy społeczne. Wśród nich można wymienić m.in. polityków, pedagogów i teologów, socjologów, psychologów, dydaktyków, rodziców, nauczycieli i katechetów, a także samych uczniów⁸⁵⁸. W tym miejscu można dostrzec – na co wskazuje R. Chałupniak – iż zagadnienie nauki religii w szkole jest „problemem” nie tylko religijnym, ale również społecznym, a nawet politycznym. Nie sposób przywołać tu wszystkie argumenty wskazywane we wspomnianych dyskusjach, nie jest to zresztą celem tego podrozdziału ani pracy. Wystarczy wskazanie tu na argumenty mające charakter obiektywny, a nie populistyczny. Takimi argumentami są scharaktery-

⁸⁵⁷ Por. D. Głuszek-Szafraniec, *Nauczanie religii w szkole w Polsce – analiza wybranych debat medialnych*, art. cyt., s. 270–271; Palikot: *chcemy wycofać religię ze szkół*, <https://www.prawo.pl/oswiata/palikot-chcemy-wycofac-religie-ze-szkol,116176.html> (dostęp: 01.01.2023 r.); A. Trochimiuk, *Religia finansowana przez rodziców lub kościół?*, <https://www.portaloswiatowy.pl/projekty-aktow-prawnych-dla-oswiaty/religia-finansowana-przez-rodzicow-lub-kosciol-6105.html> (dostęp: 01.01.2023 r.); *Finansowanie lekcji religii wg Ruchu Palikota*, <https://deon.pl/kosciol/finansowanie-lekcji-religii-wg-ruchu-palikota,196992> (dostęp: 01.01.2023 r.); A. Tustanowska, *Inicjatywa Polska przygotowała projekt ustawy, znoszący m.in. finansowanie religii z budżetu państwa*, <https://www.pap.pl/aktualnosci/news%2C383564%2Cinicjatywa-polska-przygotowala-projekt-ustawy-znoszacy-min-finansowanie> (dostęp: 01.01.2023 r.).

⁸⁵⁸ R. Chałupniak, *Katecheza w szkole czy poza szkołą*, art. cyt., s. 177–178; D. Głuszek-Szafraniec, *Nauczanie religii w szkole w Polsce – analiza wybranych debat medialnych*, art. cyt., s. 265–282; T. Basiura, *Spór o naukę religii w szkołach*, <https://www.katolik.pl/spor-o-nauke-religii-w-szkolach,2160,416,cz.html?s> (dostęp: 01.01.2023 r.).

zowane wyżej, w odwołaniu do analizy R. Chałupniaka, argumenty filozoficzno-antropologiczne, społeczno-polityczne, kulturowo-historyczne, prawne, pedagogiczno-dydaktyczne oraz teologiczno-pastoralne. Niewątpliwie można uznać je za potwierdzenie legitymizacji obecności nauki religii w szkole w jej społecznym, jak i ogólnym wymiarze. Z uwagi na fakt, iż były prezentowane na przestrzeni lat i są wciąż aktualne, wskazują one jednocześnie na to, iż to właśnie społeczeństwo jest jednym z podmiotów legitymizujących obecność nauki religii w szkole. Wśród nich wskazuje się również podmioty bezpośrednio odpowiedzialne za organizację i funkcjonowanie tych zajęć, tj. państwo, Kościół, szkołę, ale także rodziców. Społeczeństwo uznawane jest za podmiot, który nie tyle odpowiada za organizację i funkcjonowanie tych zajęć, ale za podmiot, który potwierdza słuszność obecności nauki religii. Odpowiadając na zadane w tym podrozdziale pytania, należy wskazać, iż argumenty o których była tu mowa, można podzielić na te akceptujące, jak i przeciwne jej obecności. Można je odnieść analogicznie do zalet oraz wad obecności nauki religii w szkole. Mimo iż omówione zostały jedynie te wskazujące na legitymizację nauki religii w szkole, a więc i jej zalety, to przy każdym z argumentów odniesiono się do głosu przeciwników wskazujących na pewne wady (argumenty delegitymizujące) owej nauki. Argumentów delegitymizujących, które w pewnym sensie osłabiają pozycję nauki religii w szkole, nie można jednak uznać za podstawę podważenia obowiązującego uzasadnienia obecności tych lekcji w szkole. Legitymizacja nauki religii jest silna, a wszelkie próby jej podważenia wydają się chybione i daremne.

Przedstawione w tym podrozdziale argumenty są wynikiem społecznych działań w wymiarze idei, historii, kultury, prawa i w samym wymiarze społecznym. To ludzie tworzą i interpretują te wymiary. W obliczu zmian sytuacji społeczno-politycznej przyjęte wzory zachowań i unormowania mogą ulec przekształceniu. Stąd też istotne jest ponowne podkreślenie, iż mimo wskazanych tu utartych argumentów nie jest możliwe zamknięcie ich w jakiś nienaruszalny kanon. Należy pamiętać o zmienności owych wymiarów, która towarzyszy rozwojowi społeczeństwa, państwa i Kościoła⁸⁵⁹. Nigdy jednak, jak podkreśla R. Chałupniak, szkoła nie powinna być „świecka”. Przeciwnicy obecności religii w szkole mogą w tym miejscu wymienić szereg argumentów przemawiających za świeckością szkoły. Odpowiadając na nie: państwo, jak i szkoła, powinny być świeckie, jednak owa świeckość musi być tutaj właściwie rozumiana. Nie może ona oznaczać wyparcia wartości i odniesień otaczającej rzeczywistości do religii. Szkoła jest publiczna, zatem ma służyć zarówno uczniom i rodzicom wierzącym, jak i niewierzącym. Powinna dobrze edukować

⁸⁵⁹ Por. R. Chałupniak, *Katecheza w szkole czy poza szkołą*, art. cyt., s. 173.

niezależnie od przekonań religijnych czy też światopoglądowych. Należy podkreślić, iż szkoła związana jest, jak zostało to wspomniane w poprzednim rozdziale, z funkcją relacji, którą ma i buduje – tak z uczniami, jak i z ich rodzicami. Istotne jest przy tym, jak lekcje religii są organizowane w szkole, jak są prowadzone, jaką relację z uczniami i ich rodzicami stworzą nauczyciele religii. Wszystkie te aspekty, co zostało już powiedziane i co też pokazują czasy współczesne, mają niewątpliwe odniesienie do tego, jak lekcje religii są postrzegane, a w konsekwencji legitymizowane przez społeczeństwo⁸⁶⁰. W tym miejscu należałoby się zastanowić również nad tym, czy sama szkoła (jako instytucja) próbuje brać udział w dyskusjach o legitymizacji nauki religii w szkole? Odpowiedź na to pytanie nie jest prosta, gdyż szkoła jest w pewnym sensie instytucją „wykonawczą” państwa (i Kościoła) w odniesieniu do nauki religii. Niemniej jednak mając na uwadze fakt zabierania głosu, w debatach nt. obecności nauki religii w szkole, przez przedstawicieli państwa, Kościoła, jak i nauczycieli oraz pedagogów można stwierdzić udział szkoły w tych dyskusjach⁸⁶¹. Obecność szkolnych lekcji religii, jak już niejednokrotnie zostało tu powiedziane, jest przejawem pozytywnie rozumianej wolności religijnej, tolerancji oraz otwartości na różne kultury, historie, ale także religie i światopoglądy. Przy tym wszystkim należy pamiętać, iż szkoła sama w sobie nie jest wystarczająca do pełnego procesu edukacji, zwłaszcza w jej wymiarze religijnym. Istotne jest tutaj działanie różnych podmiotów i środowisk, w tym m.in. rodziców, ale również Kościoła. R. Chałupniak trafnie zauważa, iż żaden z przytoczonych w tym rozdziale argumentów, nawet jeśli będzie najbardziej praktyczny, nie jest w stanie dowieść tego, iż szkoła jest dobrym środowiskiem dla edukacji religijnej. Owszem, jest środowiskiem potrzebnym, a nawet niezbędnym, ale bez odniesienia i pogłębienia zdobytych w szkole wiedzy i wychowania w innych środowiskach – np. w Kościele, we wspólnotach religijnych – edukacja religijna będzie niepełna⁸⁶². Należałoby zastanowić się, czy owa niepełność edukacji religijnej może oznaczać niepełność edukacji w jej ogólnym wymiarze? Udzielenie odpowiedzi na owo pytanie nie odnosi się bezpośrednio do tematu niniejszej rozprawy, stąd pozostanie ono do rozważenia przez czytelnika. Może być to również temat na osobno podjęte rozważania wokół tematu nauki religii w szkole.

Odpowiadając na zasadnicze pytanie niniejszego rozdziału o znaczenie instytucji nauki religii w misji edukacyjnej państwa i Kościoła dla społeczeństwa oraz procesu legi-

⁸⁶⁰ Por. tamże, s. 178.

⁸⁶¹ Por. tamże, s. 163–178; D. Głuszek-Szafraniec, *Nauczanie religii w szkole w Polsce...*, art. cyt., 265–282; T. Basiura, *Spór o naukę religii...*, art. cyt.

⁸⁶² Por. R. Chałupniak, *Katecheza w szkole czy poza szkołą*, art. cyt., s. 178.

tymizacji, należy wskazać, iż znaczenie to związane jest przede wszystkim z pewnym dopełnieniem, jakie lekcje religii wnoszą do procesu edukacji. Oznacza ono jednocześnie uzupełnienie procesu legitymizacji nauki religii w szkole publicznej, o którym mowa w niniejszej rozprawie. Nauka religii niewątpliwie ma dużą wartość dla całej edukacji szkolnej. Odnosi się ona do aspektów związanych z nauczaniem, wychowaniem, a także ewangelizacją. Podsumowując, z przeanalizowanych w tym rozdziale pragmatycznych aspektów obecności nauki religii w szkole niezaprzeczalnie wynika jej pragmatyczne uzasadnienie. Legitymizacja ta jest spójna w swoich wymiarach i zawiera elementy, które są charakterystyczne zarówno dla pojęcia legitymizacji publicznej, jak i koncepcji legitymizacji nauki religii (jako instytucji) w szkole publicznej, która to została zdefiniowana w rozdziale pierwszym. W przeprowadzonej tu analizie widoczny jest kontekst, podmioty i przedmiot legitymizacji oraz działania podejmowane w sferze publicznej mające na celu uzasadnienie obecności nauki religii w III RP.

ZAKOŃCZENIE

Nauka religii w szkole publicznej swoją legitymizację wynosi z ukształtowanego po 1989 roku i wciąż obowiązującego modelu stosunków między państwem a Kościołem, modelu tzw. skoordynowanej separacji. Należy wyraźnie podkreślić, iż obecny jego kształt nie jest wynikiem działań podejmowanych jedynie po 1989 roku. Składa się na niego całe dziedzictwo państwa polskiego – szereg idei, wartości oraz przemian historycznych, kulturowych, prawnych, politycznych i społecznych, co też zostało przedstawione w kolejnych rozdziałach rozprawy. Obowiązujący model to wynik współpracy podmiotów, których dotyczy, wynik wielu dyskusji i tworzących się koncepcji oraz zdobytych na przestrzeni lat doświadczeń państwa, Kościoła i społeczeństwa. Nauka religii, jak podkreślono we wstępie i co uargumentowano w trzecim rozdziale, związana jest także z prawami człowieka: prawem do wolności religijnej, do nauczania i wychowania oraz prawem rodziców do nauczania i wychowania dzieci zgodnie ze swoimi przekonaniem. Przeprowadzone w pracy analizy pozwalają na konkluzję, iż mając na uwadze postępujący proces sekularyzacji, a z nim coraz bardziej realną zmianę modelu relacji państwo–Kościół na model zakładający pełen rozdział, nie musimy zakładać jednocześnie braku obecności nauki religii w szkołach publicznych czy też związanej z nią współpracy państwa i Kościoła. Niemniej jednak, mimo uzupełnienia edukacji, jakie wnosi religia i nauka o niej, współcześnie pojawiające się spory wokół przejawów obecności Kościoła w życiu publicznym niewątpliwie mogą przyczynić się do zmian w aspekcie organizacyjnym oraz merytorycznym nauki religii w szkołach.

Celem rozprawy było przedstawienie koncepcji legitymizacji nauki religii w szkole publicznej w III RP, jej cech oraz desygnatów definicyjnych, co wykazano już w pierwszym rozdziale. Najpierw, definiując pojęcie sfery publicznej i wskazując na miejsce, jakie państwo i Kościół w niej zajmują, określono obszary wspólne działalności owych podmiotów, uznając przy tym naukę religii za „instytucję pochodną” tych relacji oraz element systemu edukacji. Następnie, charakteryzując samą koncepcję legitymizacji oraz jej założenia, teorie i strategie, określono klasyfikację form / typów legitymizacji nauki religii w szkole publicznej. Zdefiniowano przy tym jej trzy wymiary, które w kolejnych rozdziałach zostały poddane szczegółowym analizom – wymiar ideowo-historyczno-kulturowy w rozdziale drugim, wymiar prawno-instytucjonalny w rozdziale trzecim oraz wymiar społeczny w rozdziale czwartym. Tym samym potwierdzona została założona w pierwszym rozdziale

definicja legitymizacji nauki religii w szkole publicznej, oznaczająca uzasadnioną obecność w przestrzeni życia publicznego państwa i Kościoła oraz ich reprezentatywnych instytucji, za pomocą których mogą realizować pełnioną przez siebie misję edukacyjną. W tym miejscu można powiedzieć, iż przedmiotowym problemem rozprawy była kwestia uzasadnionego miejsca i prawomocnej roli państwa i Kościoła, a dokładniej ich „pochodnej instytucji” – nauki religii – w systemie ustrojowym państwa demokratycznego (szkole publicznej), jakim jest III RP. Podjęte analizy miały dać odpowiedź na zasadnicze pytanie, czy i na ile Kościoł oraz nauczanie religii w szkole znajdują swoje uzasadnienie w obowiązującym ustroju III RP.

Prezentowana dysertacja jest, zgodnie z przedstawionym we wstępie zamysłem, pracą z zakresu nauk o polityce i administracji. Przesądził o tym przedmiot badań, który – co należy podkreślić – nie ogranicza się jedynie do samej nauki religii oraz jej legitymizacji, ale odnosi się również do relacji państwa i Kościoła w ustroju demokratycznego państwa konstytucyjnego. O atrybucji politologicznej i administracyjnej przesądziły tutaj również podjęte adekwatnie do analizowanej kwestii metody badawcze, a zwłaszcza metoda systemowa, za pomocą której naukę religii przeanalizowano w kontekście jej legitymizacji jako instytucję i jednocześnie podsystem. Pomocna była również użyta tutaj metoda decyzyjna pozwalająca spojrzeć na naukę religii jako wynik działania i decyzji podejmowanych przez „ośrodki” za nią odpowiedzialne i ją kreujące. Dopełniła je zastosowana również metoda instytucjonalno-prawna oraz dodatkowo metoda prawno-dogmatyczna i historyczno-prawna. Umożliwiły one analizę przywołanych aktów prawnych i ich interpretacji określających zasady nauki religii w polskim systemie oświaty.

Przed podjęciem analiz postawionych hipotez uznano za konieczne szczegółowe zdefiniowanie problemu badawczego. Pozwoliło to udzielić odpowiedzi na pytania badawcze dotyczące zależności pojęć składających się na temat rozprawy. Legitymizacja („uzasadnienie”) nauki religii („Kościół”) w szkole publicznej („państwo”) w III RP („demokratyczne państwo prawa jako ustrój”) – terminy te bezsprzecznie należą do pojęć politologicznych i administracyjnych. Zależność między nimi wynika stąd, że państwo i Kościół to dwie wspólnoty, które – mimo swej odrębności, różnych struktur, sposobów działania oraz celów i zadań – działają w sferze publicznej. W ich skład wchodzi te same osoby. Zatem wszelkie działania podejmowane przez te podmioty – czy osobno, czy też wspólnie, dotyczą tych samych osób oraz sfery publicznej. Należy również podkreślić, iż oba podmioty oraz wynikające z ich relacji działania związane są z definicją instytucji społecznej działającej w obrębie m.in. sfery publicznej. Odpowiadając na pytanie dotyczące zależno-

ści między państwem a Kościołem oraz wynikającymi z ich stosunków działaniami, jednoznacznie należy powiedzieć, iż taka zależność zachodzi. Jest ona kształtowana od dawna aż po dzień dzisiejszy. Współcześnie opiera się na autonomii i niezależności tych podmiotów, przy jednoczesnym ich współdziałaniu na rzecz dobra wspólnego. Taki kształt relacji przekłada się także na formę nauki religii w szkole, która prowadzona jest we współpracy państwa, Kościoła i szkoły. Mimo iż obowiązujący obecnie model zależności państwo–Kościół nie jest czymś stałym i danym raz na zawsze, to samą zależność tych podmiotów można bezsprzecznie uznać za coś spójnego i stałego – tak w wymiarze ogólnym, jak i szczegółowym, tj. odnoszącym się m.in. do nauki religii w szkole. Ta zależność ma zatem charakter absolutny i nienaruszalny. W związku z tym za konieczne uznano podjęcie badań nad jej legitymizacją, jej *status quo*. Nauka religii w szkole publicznej oraz sama relacja państwo–Kościół, jak podkreślono w odwołaniu do myśli S.M. Lipseta, którego w swoich analizach przywołuje również S. Sowiński, to wynik prawnych oraz politycznych rozwiązań, które z kolei są efektem politycznych działań, decyzji i kompromisów – a zatem niewątpliwie są elementem systemu ustrojowego państwa. Legitymizacji publicznej wymaga nie jedynie cały system, ale również jego poszczególne elementy. W tym miejscu widoczna jest zatem zależność zarówno państwa, Kościoła i nauki religii w szkole, jak i samej legitymizacji tych instytucji. Tym samym potwierdza się jedna z założonych hipotez, iż po pierwsze istnieje współzależność między nauką religii w szkole publicznej a typem i obowiązującym modelem relacji państw–Kościół oraz to, iż zmiany związane z tymi relacjami przekładają się na formę nauki religii w szkole.

W wyniku tego zostały postawione kolejne pytania badawcze mające na celu weryfikację hipotezy głównej, która zakładała, iż nauka religii w szkole publicznej w III RP jako instytucja działająca w sferze publicznej, tj. w obszarze wspólnym dla działań państwa i Kościoła ma pełną legitymizację. Odpowiadając na pytanie, czy Kościół oraz nauczanie religii w szkole znajdują swoje uzasadnienie w obowiązującym ustroju III RP, należy zdecydowanie odpowiedzieć: tak. Z kolei na pytanie o to, na ile to uzasadnienie jest określone, nie da się odpowiedzieć tak prosto. Mając na uwadze fakt, iż nauka religii rozpatrywana była w niniejszej rozprawie jako „instytucja”, badano ją w kategorii pewnego podsystemu, który z kolei składa się dalej z kolejnych czterech podsystemów (elementów), tj. instytucjonalnego, normatywnego, funkcjonalnego i relacyjnego. Podsystemy te zostały przyporządkowane do typów i wizji legitymizacji. I tak, odnosząc naukę religii do podsystemu instytucjonalnego, mając na uwadze pełen proces kształtowania się idei nauczania i wychowania chrześcijańskiego, proces kształtowania się nauki religii w pol-

skiej szkole na przestrzeni lat oraz kulturowe znaczenie religii i nauki o niej dla cywilizacji, można jednoznacznie stwierdzić, iż posiada ona pełne ideowo-historyczno-kulturowe uzasadnienie swojej obecności. Podobnie rzecz ma się w przypadku podsystemu normatywnego. Mając na uwadze dokumenty, których analizy dokonano w trzecim rozdziale rozprawy, nauka religii posiada pełne prawne i instytucjonalne uzasadnienie – zarówno w kontekście rozwiązań uniwersalnych związanych z prawami człowieka, jak i dokumentów europejskich oraz krajowych dotyczących tak praw człowieka, jak i samego procesu edukacji. W przypadku podsystemu funkcjonalnego, ze względu na funkcje, jakie pełni w społeczeństwie, również można wskazać na pełne jej uzasadnienie pragmatyczne. Jednak jest ono najbardziej sporne oraz poddawane licznym dyskusjom, które związane są również z pozostałymi podsystemami. Mając na uwadze wypracowany kształt nauki religii w szkole, jej funkcje oraz przyjęte w tym zakresie rozwiązania prawne – prowadzone dyskusje i wysuwane w nich argumenty przeciwników można uznać za chybione, co też wykazano w czwartym rozdziale rozprawy. Pamiętając jednak o postępującym procesie sekularyzacji oraz związanych z nim zmianach społecznych, typ tej legitymizacji wydaje się obecnie najbardziej zagrożony i w pierwszej kolejności podatny na zmianę. I wreszcie, odnosząc naukę religii do podsystemu relacjonalnego, ze względu na fakt posiadania przez nią relacji z innymi podmiotami w obrębie sfery publicznej, można wskazać na jej pełne uzasadnienie, pełną legitymizację we wszystkich wyżej przywołanych trzech wymiarach. Uzasadnienie obecności nauki religii w szkole publicznej w III RP jest zatem pełne. Nie można jednak powiedzieć, że jest ono bezsporne, gdyż wokół tej kwestii od dawna trwają liczne dyskusje i spory. Należy mimo to wskazać, iż przez tak scharakteryzowane typy legitymizacji obecność nauki religii w szkole jest uzasadniona zarówno z perspektywy strony państwowej, kościelnej, jak i społecznej. Czy zatem nauczanie religii w szkole publicznej możliwe jest do pogodzenia z ustrojem demokratycznego państwa konstytucyjnego? Odpowiedź jest tu jedna: tak.

Na analizowaną problematykę złożyły się również odpowiedzi na pytania o rolę państwa i Kościoła względem nauki religii w szkole. Wskazano przy tym, iż to właśnie państwo i Kościół oraz pomocniczo szkoła są podmiotami kształtującymi ten przedmiot nauczania. Duża część pytań badawczych związana była z pragmatycznym wymiarem legitymizacji i odnosiła się głównie do znaczenia nauki religii dla społeczeństwa obywatelskiego oraz procesu edukacji. Podyktowane to było tym, że mimo iż każdy wymiar legitymizacji jest istotny i składa się na całość, to uzasadnienie społeczne wydaje się tu najbardziej znaczące. Nie byłoby bowiem legitymizacji ideowo-historyczno-kulturowej oraz

prawno-instytucjonalnej, gdyby nie akceptacja i uzasadnienie ze strony społeczeństwa dla obecności nauki religii w szkole, w przestrzeni publicznej. Wzmacnia ona podejmowane decyzje i działania – wzmacnia stabilizację zarówno poszczególnych elementów porządku publicznego i politycznego państwa, jak i całego systemu. Mając na uwadze scharakteryzowane w czwartym rozdziale cele oraz zadania nauki religii i związane z nimi funkcje, znaczenie nauki religii tak dla edukacji, jak i całego społeczeństwa oraz całej przestrzeni publicznej, ale także i politycznej, można określić jako istotne. Nauka religii, jak wykazano w nawiązaniu do jej definicji jako instytucji, odnosi się zarówno do trwałych elementów ładu społecznego, sklasyfikowanych form aktywności i działań oraz sposobów rozwiązywania kwestii dotyczących relacji i współdziałania w obszarze sfery publicznej, jak również do organizacji formalnych pełniących określone zadania. Tym samym potwierdzona została trzecia z postawionych hipotez.

Faktem jest, iż temat stosunków państwo–Kościół i kwestii z tymi stosunkami powiązanych jest bardzo żywy. Proces sekularyzacji i związane z nim prądy laicyzacyjne niewątpliwie niosą pewnego rodzaju zagrożenie dla przyjętych po 1989 roku rozwiązań. Celem niniejszej pracy nie była jednak analiza tych procesów, lecz *status quo* relacji państwo–Kościół i sfery publicznej w wymiarze odnoszącym się do nauki religii. Współcześnie obowiązujący w Polsce model obecności nauki religii w szkole niewątpliwie można uznać za istotne osiągnięcie tak w odniesieniu do idei, historii i kultury, jak i porządku prawnego oraz wypracowanych argumentów społecznych. Należy dodać, iż tak przyjęte rozwiązania są spójne z obowiązującymi standardami demokratycznych państw europejskich i na świecie. Zgodne są one również z prawem i zasadami uniwersalnymi oraz obowiązującymi rozwiązaniami europejskimi⁸⁶³. Można zatem rzec, że to wszystko determinuje fakt, iż nauka religii ma przyzwolenie dla swojej obecności w szkole publicznej i jednoczesnego funkcjonowania w życiu publicznym, w ustroju demokratycznego państwa konstytucyjnego, a zatem nie tylko w sferze publicznej, ale poniekąd również i w sferze politycznej (w zakresie m.in. procesu tworzenia nowych regulacji jej dotyczących). W tym miejscu wymagają rozważenia zarzuty, które mimo uzasadnionej obecności nauki religii w szkołach nieustannie się pojawiają. Czy w obliczu zachodzących współcześnie zmian na świecie, w Europie, a również w Polsce, czy wobec głosów krytyki i podejmowanych inicjatyw zmierzających do zmarginalizowania roli nauki religii – a z nią Kościoła – wypracowany kompromis nie ma już racji bytu? Otóż nic bardziej mylnego. W rozprawie

⁸⁶³ Por. H. Misztal, *Prawo rodziców do wychowania dzieci według własnych przekonań*, art. cyt. s. 74; M. Przeciszewski, *Religia w szkole – standardem europejskim*, <https://www.ekai.pl/religia-w-szkole-standardem-europejskim-analiza/> (dostęp: 08.01.2023 r.).

wyraźnie wskazano, iż nauka religii w szkole w żaden sposób nie narusza świeckości i neutralności światopoglądowej państwa. Nauka ta jest zapewnieniem pozytywnego wymiaru neutralności, lekcje religii wynikają bowiem z przysługujących każdemu człowiekowi praw. W tym miejscu można odwrócić to pytanie i zapytać, czy pojawiające się inicjatywy i dążenia do zmian w ukształtowanym modelu obecności nauki religii w szkole, a jednocześnie w modelu stosunków między państwem a Kościołem nie są naruszeniem prawa do wolności religijnej oraz prawa do nauczania i wychowania? Gdzie leży granica tych działań? Mając na uwadze powyższe rozważania, można dać odpowiedź, która wskazuje na pewnego rodzaju naruszenia. Z kolei kroki zmierzające do zanegowania wypracowanego kompromisu wydają się przekroczeniem wspomnianej granicy. Kwestia ta jest jednak złożona, zatem pytanie to pozostawione zostanie jako otwarte do podjęcia dalszych rozważań. Zastanowienia wymaga, czy i na ile we współczesnym dyskursie publicznym na temat nauki religii liczą się argumenty ideowe, historyczne, kulturowe, prawno-instytucjonalne oraz społeczne? Patrząc z perspektywy czasowej, nie od 1989 roku, ale od początku państwa polskiego – żaden z argumentów nie wydaje się niepodważalny. Historia państwa polskiego pokazała niejednokrotnie, że obowiązujący stan rzeczy nie jest dany na zawsze, również w odniesieniu do nauki religii w szkole. Bezsporna jest wspomniana wyżej zależność i wzajemna relacja między państwem a Kościołem, z kolei kształt tej relacji oraz wynikające z niego konsekwencje nie są czymś stałym, lecz ustawicznie poddawany procesowi legitymizacji. Taki stan rzeczy determinowany jest przez co najmniej kilka czynników. Wśród nich można wymienić przemiany w społeczeństwie i państwie oraz przemiany w Kościele. Związany z nimi jest przywoływany już proces sekularyzacji i prądy laicyzacyjne, modernistyczne oraz upowszechniający się liberalizm etyczny, pojawiające się coraz częściej błędne rozumienie pojęć takich jak państwo świeckie, neutralność państwa, tolerancja czy też polityczna poprawność, a także podejmowane przez niektóre partie polityczne działania zmierzające do ograniczenia roli Kościoła oraz słabnący jego autorytet⁸⁶⁴. Zastanowienia wymaga, czy proces legitymizacji nauki religii, mimo swego ustawicznego charakteru, w pełni uzasadnia współczesną jej obecność w szkole publicznej w III RP? Udzielając odpowiedzi, należy się odwołać do pojęcia legitymizacji, która co do zasady wymaga ciągłego potwierdzania tak istoty poddawanej uza-

⁸⁶⁴ Por. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii...*, dz. cyt., s. 160; H. Suchocka, *Wokół prawa do wolności religijnej we współczesnej Europie*, art. cyt., s. 333; Konferencja Episkopatu Polski, *Synteza synodalna diecezji siedleckiej*, <https://episkopat.pl/synteza-synodalna-diecezji-siedleckiej/> (dostęp: 08.01.2023 r.); R. Jasnos, *O autorytecie Kościoła wychowującego na podstawie opinii i oczekiwań studentów oraz młodszych pracowników katolickiej uczelni*, „*Studia Paedagogica Ignatiana*” 2017 nr 5, <https://apcz.umk.pl/SPI/article/view/SPI.2017.5.005> (dostęp: 08.01.2023 r.), s. 107–130.

sadnieniu, jak i obowiązujących zasad i reguł jej dotyczących. Wynika to z tego, że świat nie stoi w miejscu – zmieniają się systemy kulturowe, gospodarcze, polityczne itp. Wciąż trwa proces globalizacji, a towarzyszą mu często kryzysy, również te przekładające się na legitymizację.

Jaki związek z procesem legitymizacyjnym oraz samą legitymizacją nauki religii w szkole ma model ustrojowy państwa? Umacnia ją czy też podważa jej stabilność i efektywność? Podsumowując powyższe rozważania, na to pytanie można odpowiedzieć cytatem z S.M. Lipseta, który w sposób dosadny obrazuje zależność, jaka zachodzi między legitymizacją kwestii budzących spory a legitymizacją całego systemu demokratycznego państwa: „stopień legitymizacji posiadanej przez systemy polityczne zależy w dużej mierze od sposobu, w jaki rozwiązano sprawy kluczowe, które przez wiele lat dzieliły społeczeństwo”⁸⁶⁵. Taką sprawą niewątpliwie jest obecność nauki religii w szkołach. Patrząc na współcześnie obowiązujący system demokratyczny państwa polskiego można stwierdzić, iż bezsprzecznie wzmacnia on legitymizację, o której mowa była w niniejszej rozprawie. Dzięki wypracowanemu kompromisowi między państwem a Kościołem naukę religii można uznać za instytucję stabilną. Niemniej jednak, obserwując współczesne wydarzenia oraz postawy społeczne, należy mieć na uwadze wysuwane argumenty zmierzające do zanegowania obowiązującego stanu rzeczy, a tym samym podważenia owej stabilności.

Źródła i opracowania dotyczące tematu pracy były na ogół dostępne. Niezwykle pomocne okazały się tutaj dokumenty prawne oraz liczne opracowania i artykuły naukowe oraz popularnonaukowe dotyczące nauki religii w Polsce i za granicą, gdzie – mimo odmienności modelu stosunków między państwem a Kościołem – lekcje te są również obecne, aczkolwiek ich organizacja jest inna. Mając na uwadze rosnące zainteresowanie uczonych szeroko rozumianymi relacjami między państwem a Kościołem oraz religią a polityką i związanymi z tym przejawami obecności tych kwestii w obszarze życia publicznego, interesujące dla podjęcia kolejnych analiz i rozważań może okazać się wskazanie na wspomniany w niniejszej rozprawie trwający obecnie proces sekularyzacji. Jak przebiega on w innych państwach, czym charakteryzuje się w Polsce i jak może wpłynąć na poszczególne obszary obecności Kościoła w życiu publicznym? Równie interesującym tematem jest kwestia wysuwanych argumentów przeciw obowiązującym rozwiązaniom w odniesieniu do relacji państwo–Kościół oraz ich szczegółowa analiza mająca na

⁸⁶⁵ S.M. Lipset, *Homo politicus. Społeczne podstawy polityki*, tłum. G. Dziurdzik-Kraśniewska, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 81.

celu zbadanie tego, czy wysuwane argumenty przeciw poszczególnym przejawom obecności Kościoła w życiu publicznym to kwestionowanie tych przejawów, czy może całego modelu stosunków państwo–Kościół? Badaniom można tutaj poddać inne punkty zapalne związane z tą relacją, w tym m.in. obecność symboli religijnych w przestrzeni publicznej czy też tworzenie przez Kościół własnych mediów i ośrodków opiniotwórczych.

BIBLIOGRAFIA

I. Źródła prawne państwowe i kościelne

1. Dokumenty oraz akty prawne międzynarodowe i państwowe

Deklaracja praw dziecka z 20 listopada 1959 roku,
<http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1959.html> (dostęp: 15.12.2019 r.).

Deklaracja w sprawie eliminacji wszelkich form nietolerancji i dyskryminacji opartych na religii lub przekonaniach, <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1981.html> (dostęp: 15.12.2019 r.).

Deklaracja zasad rządzących wzajemnymi stosunkami między państwami uczestniczącymi, w: *Wielka Karta Pokoju. Materiały Konferencji Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie*, Wyd. Książka i Wiedza, Warszawa 1975, s. 12–21.

Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności sporządzona w Rzymie dnia 4 listopada 1950 r., zmieniona następnie protokołami nr 3, 5 i 8 oraz uzupełniona protokołem nr 2, Dz.U. 1993 nr 61 poz. 284.

Instrukcja Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 1990 r. dotycząca powrotu nauczania religii do szkoły w roku szkolnym 1990/91, w: *Górowska B., Rydlewski G., Regulacje prawne stosunków wyznaniowych w Polsce. Zbiór przepisów i dokumentów* (stan na dzień 31 października 1991 r.), Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1992, s. 138–140.

Instrukcja Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 1990 r. dotycząca powrotu nauczania religii do szkoły w roku szkolnym 1990/91 określająca zasady współdziałania z kościołami i związkami wyznaniowymi poza Kościołem rzymskokatolickim, w: *Górowska B., Rydlewski G., Regulacje prawne stosunków wyznaniowych w Polsce. Zbiór przepisów i dokumentów* (stan na dzień 31 października 1991 r.), Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1992, s. 142–145.

Instrukcja Ministra Zdrowia i Opieki Społecznej z dnia 9 marca 1982 r. w sprawie katechizacji dzieci i młodzieży przebywających w sanatoriach i prewentoriach resortu zdrowia i opieki społecznej, Dz.Urz. MZiOS 1982 nr 5 poz. 25.

Instrukcja z dnia 12 września 1961 r. w sprawie rejestracji punktów katechetycznych, Dz.Urz. MO 1961 nr 11 poz. 144.

Instrukcja z dnia 21 listopada 1961 r. dotycząca trybu realizacji zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 19 sierpnia 1961 r. w sprawie prowadzenia punktów katechetycznych, Dz.Urz. MO 1961 nr 13 poz. 177.

Łączkowski W., *Stanowisko Trybunału Konstytucyjnego w sprawie legalności instrukcji MEN dotyczących powrotu religii do szkoły w roku szkolnym 1990/91*, w: Krukowski J. (red.), *Nauczanie religii w szkołach w państwie demokratycznym*, Wyd. Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1991, s. 69–83.

Karta Narodów Zjednoczonych, <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1945.html> (dostęp: 15.11.2019 r.).

Karta praw podstawowych Unii Europejskiej, https://oide.sejm.gov.pl/oide/?option=com_content&view=article&id=14428 (dostęp: 16.12.2019 r.).

Kjeldsen, Busk, Madsen i Pedersen przeciwko Danii. Wyrok z 7 grudnia 1976 roku, w: Jasudowicz T., *Wolność religii. Wybór materiałów. Dokumenty. Orzecznictwo*, Wyd. Dom Organizatora, Toruń 2001, s. 279–281.

Komitet Praw Człowieka ONZ, *Uwagi ogólne nr 22 (48) dot. art. 18 przyjęte 20 lipca 1993 roku*, w: Jasudowicz T., *Wolność religii. Wybór materiałów. Dokumenty. Orzecznictwo*, Wyd. Dom Organizatora, Toruń 2001, s. 70–74.

Konstytucja Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z dnia 22 lipca 1952 r., Dz.U. 1952 nr 33 poz. 232.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku, Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483.

Konwencja (nr 111) dotycząca dyskryminacji w zakresie zatrudnienia i wykonywania zawodu przyjęta w Genewie dnia 25 czerwca 1958 r., Dz.U. 1961 nr 42 poz. 218.

Konwencja w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty, sporządzona w Paryżu dnia 15 grudnia 1960 r., Dz.U. 1964 nr 40 poz. 268.

Międzynarodowy pakt praw gospodarczych, socjalnych i kulturalnych, <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1966a-r0.html> (dostęp: 15.11.2019 r.).

Międzynarodowy pakt praw obywatelskich i politycznych otwarty do podpisu w Nowym Jorku dnia 19 grudnia 1966 r., Dz.U. 1977 nr 38 poz. 167.

Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach, Dz.U. 2020 poz. 983.

- Okólnik Ministra Oświaty z 13 września 1945 roku w sprawie nauki szkolnej religii, Dz.Urz. MO 1945 nr 4 poz. 189.*
- Okólnik nr 32 z 11 grudnia 1956 r. w sprawie wykonania zarządzenia Ministra Oświaty z 8 grudnia 1956 r. o nauczaniu religii w szkołach, Dz.Urz. MO 1956 nr 16 poz. 157.*
- Okólnik nr 26 z dnia 4 sierpnia 1958 r. w sprawie przestrzegania zasad świeckości szkoły, Dz.Urz. MO 1958 nr 9 poz. 123.*
- Okólnik nr 4 z 19 lutego 1959 r. w sprawie rekolekcji, Dz.Urz. MO 1959 nr 2 poz. 25.*
- Okólnik nr 10 z 13 kwietnia 1959 r. w sprawie zatrudniania nauczycieli przedmiotów nadobowiązkowych, Dz.Urz. MO 1959 nr 3 poz. 38.*
- Okólnik nr 11 z 14 kwietnia 1959 r. w sprawie szkół i klas bez nauczania religii, Dz.Urz. MO 1959 nr 3 poz. 39.*
- Orzeczenie Trybunału Konstytucyjnego z 30 stycznia 1991 r. w sprawie powrotu nauczania religii do szkoły, sygn. akt K 11/90.*
- Powszechna deklaracja praw człowieka, Paryż 10.12.1948, <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1948.html> (dostęp: 15.11.2019 r.).*
- Protokół nr 1 do Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności, sporządzony w Paryżu dnia 20 marca 1952 r., Dz.U. 1995 nr 36 poz. 175.*
- Rozporządzenie Ministra b. Dzielnicy Pruskiej z dnia 31 maja 1919 r. w sprawie nabożeństw we wtorki i piątki dla młodzieży szkolnej wyznania rzymskokatolickiego, nr 1565/19. II Gen., w: Rzędowski H., Szmytkiewicz M., *Zbiór ustaw i rozporządzeń dotyczących religii w szkołach powszechnych*, Toruń 1932, s. 49–50.*
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych, Dz.U. 1992 nr 36 poz. 155.*
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 1993 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych, Dz.U. 1993 nr 83 poz. 390.*
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 czerwca 1999 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych, Dz.U. 1999 nr 67 poz. 753.*

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2002 w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, Dz.U. 2002 nr 15 poz. 142 z późn. zm.*
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 lipca 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych, Dz.U. 2007 nr 130 poz. 906.*
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, Dz.U. 2012 poz. 204.*
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 marca 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach, Dz.U. 2014 poz. 478.*
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół, Dz.U. 2017 poz. 703.*
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 czerwca 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach, Dz.U. 2017 poz. 1147.*
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, Dz.U. 2019 poz. 373.*
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli, Dz.U. 2019 poz. 502.*
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół, Dz.U. 2019 poz. 639.*
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 8 marca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół, Dz.U. 2022 poz. 658 wraz z załącznikiem nr 1.*
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 19 sierpnia 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, Dz.U. 2022 poz. 1780.*
- Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 9 grudnia 1926 r. o nauce szkolnej religii katolickiej, Dz.U. 1927 nr 1 poz. 9.*

Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów z dnia 20 października 2020 r. w sprawie szczegółowego zakresu działania Ministra Edukacji i Nauki, Dz.U. 2020 poz. 1848.

Słowo biskupów polskich w związku z powrotem katechezy do szkół, Jasna Góra, 25 sierpnia 1990, w: Listy pasterskie Episkopatu Polski 1945–2000, część 2, Wyd. Michalium 2003, s. 1654–1657.

Statut publicznych szkół powszechnych siedmioletnich, załącznik do rozporządzenia ministra WRiOP z 21 listopada 1933 r. o organizacji publicznych szkół powszechnych, Dz.Urz. MWRiOP 1933 r. nr 14.

Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej – tekst skonsolidowany uwzględniający zmiany wprowadzone traktatem z Lizbony, Dz.U.2004.90.864/2.

Traktat o Unii Europejskiej – tekst skonsolidowany uwzględniający zmiany wprowadzone traktatem z Lizbony, Dz.U.2004.90.864/30.

Ustawa z dnia 17 marca 1921 r. – Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, Dz.U. 1921 nr 44 poz. 267.

Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa, Dz.U. 1932 nr 38 poz. 389.

Ustawa z dnia 31 lipca 1924 r. zawierająca niektóre postanowienia o organizacji szkolnictwa, Dz.U. 1924 nr 79 poz. 766.

Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania, Dz.U. 1961 nr 32 poz. 160.

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela, Dz.U. 2021 poz. 1762.

Ustawa z dnia 17 maja 1989 r. o gwarancjach wolności sumienia i wyznania, Dz.U. 1989 nr 29 poz. 155 z późn. zm.

Ustawa z dnia 17 maja 1989 r. o stosunku Państwa do Kościoła Katolickiego w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, Dz.U. 1989 nr 29 poz. 154 z późn. zm.

Ustawa z dnia 17 maja 1989 r. o stosunku Państwa do Kościoła Katolickiego w Rzeczypospolitej Polskiej, Dz.U. z 2019 r. poz. 1347.

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425, tekst ogłoszony (pierwotny).

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425, tekst ujednolicony.

- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, Dz.U. z 2022 r. poz. 2230, tekst wspólnie obowiązujący.
- Ustawa z dnia 4 września 1997 r. o działaniach administracji rządowej*, Dz.U. 2021 poz. 1893.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe*, Dz.U. 2021 poz. 1082.
- Ustawa z dnia 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych*, Dz.U. 2022 poz. 1634.
- Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej* (przepisane), w: Tync S., *Komisja Edukacji Narodowej. Wybór źródeł*, Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1954, s. 563–723.
- Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 2 grudnia 2009 r. w sprawie wliczenia do średniej ocen z obowiązkowych zajęć lekcyjnych ocen z religii lub etyki*, sygn. akt U 10/07.
- Zarządzenie Ministra Oświaty z 8 grudnia 1956 r. w sprawie nauczania religii w szkołach*, Dz.Urz. MO 1956 nr 16 poz. 156.
- Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 27 marca 1957 r. w sprawie zmiany regulaminu klasyfikowania i promowania uczniów*, Dz.Urz. MO 1957 nr 5 poz. 49.
- Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 4 sierpnia 1958 r. w sprawie nauczycieli religii*, Dz.Urz. MO 1958 nr 9 poz. 121.
- Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 19 sierpnia 1961 r. w sprawie prowadzenia punktów katechetycznych*, Dz.Urz. MO 1961 nr 10 poz. 124.
- Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 13 grudnia 1980 r. w sprawie wynagradzania osób z tytułu prowadzenia punktów katechetycznych*, Dz.Urz. MOiW 1980 nr 11–12 poz. 75.
- Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 23 października 1981 r. w sprawie umożliwienia dzieciom i młodzieży szkolnej uczestniczenia w katechezie parafialnej*, Dz.Urz. MOiW 1981 nr 10 poz. 76.
- Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 8 grudnia 1981 r. w sprawie wynagradzania osób z tytułu prowadzenia punktów katechetycznych*, Dz.Urz. MOiW 1981 nr 13 poz. 92.

Zarządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 10 września 1981 r. w sprawie wykonywania praktyk i posług religijnych w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich, Dz.Urz. MS 1981 nr 10 poz. 76.

2. Dokumenty oraz akty prawa kościelnego

Baron P., Pietras H., *Constitutiones apostolorum – Konstytucje apostołskie*, „Synody i kolekcje praw”, Wyd. WAM – Księża Jezuitów, Kraków 2007, tom II.

Bergoglio J.M. (Papież Franciszek), Posynodalna adhortacja apostołska *Amoris laetitia Ojca Świętego Franciszka do biskupów, do kapłanów i diakonów, do osób konsekrowanych, do małżonków chrześcijańskich i do wszystkich wiernych świeckich o miłości w rodzinie*, TUM Wyd. i Drukarnia Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 2016.

Chrześcijański kształt patriotyzmu. Dokument Konferencji Episkopatu Polski przygotowany przez Radę ds. Społecznych, <https://episkopat.pl/en/chrzescijanski-ksztalt-patriotyzmu-dokument-konferencji-episkopatu-polski-przygotowany-przez-rade-ds-spoecznych/> (dostęp: 24.12.2022 r.).

Dekret o nauczaniu i głoszeniu, w: *Dokumenty Soborów Powszechnych*, t. IV: 1511–1870. Lateran V, Trydent, Watykan I, opr. A. Baran i H. Pietras, Wyd. WAM – Księża Jezuitów, Kraków 2004, s. 241–249.

Dekret o reformie, w: *Dokumenty Soborów Powszechnych*, t. IV: 1511–1870. Lateran V, Trydent, Watykan I, opr. Baran A. i Pietras H., Wyd. WAM – Księża Jezuitów, Kraków 2004, 687–713.

Didache, czyli nauka dwunastu apostołów, tłum. Jankowski J., Wyd. Kuncewicza i Hofmana, Warszawa 1923.

Didascalia Apostolorum, tłum. Connolly R.H., Wyd. Oxford: Clarendon Press, 1929, <https://www.earlychristianwritings.com/text/didascalia.html> (dostęp: 09.10.2022 r.).

Dignitatis humanae – Deklaracja o wolności religijnej, http://ptm.rel.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=168:deklaracja-o-wolnoscireligijnej-dignitatis-humanae&catid=39&Itemid=198 (dostęp: 30.03.2019 r.).

Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce, Wyd. WAM – Księża Jezuitów, Kraków 2001.

Dyrektorium o katechizacji, tłum. Soroka-Kulma A., Wyd. Jedność, Kielce 2020.

Dyrektorium ogólne o katechizacji, Wyd. Pallottinum, Poznań 1998.

Gaudium et spes – Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym, <http://ptm.rel.pl/czytelnia/dokumenty/dokumenty-soborowe/sobor-watykanski-ii/141-konstytucja-duszpasterska-o-kosciele-w-swiecie-wspolczesnym-gaudium-et-spes.html> (dostęp: 05.01.2019 r.).

Gravissimum educationis – Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim, <http://ptm.rel.pl/czytelnia/dokumenty/dokumenty-soborowe/sobor-watykanski-ii/169-deklaracja-o-wychowaniu-chrzescijanskim-gravissimum-educationis.html> (dostęp: 05.01.2019 r.).

Jan Paweł II, Posynodalna adhortacja *Familiaris consortio – O zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym*, <https://www.ekai.pl/dokumenty/adhortacja-familiaris-consortio/> (dostęp: 06.01.2019 r.).

Jan Paweł II, Posynodalna adhortacja *Catechesi tradendae – O katechizacji w naszych czasach*, <https://www.ekai.pl/dokumenty/adhortacja-catechesi-tradendae/> (dostęp: 06.01.2019 r.).

Karta praw rodziny przedłożona przez Stolicę Apostolską wszystkim ludziom, instytucjom i władzom zainteresowanym misją rodziny w świecie współczesnym, https://www.srk.opoka.org.pl/srk/srk_pliki/karta.htm (dostęp: 20.11.2019 r.).

Kodeks prawa kanonicznego z 1983 roku promulgowany przez papieża Jana Pawła II w dniu 25 stycznia 1983 roku, https://episkopat.pl/wp-content/uploads/2022/05/Kodeks-Prawa-Kanonicznego_t%C5%82umaczenie_przyj%C4%99te-14.03.2022_02-na-stronie-KEP_18.05.2022.pdf (dostęp: 12.02.2023 r.).

List pasterski Episkopatu Polski w sprawie powrotu katechizacji do szkoły polskiej, Kraków, 16 czerwca 1990, nr 3, w: *Listy pasterskie Episkopatu Polski 1945–2000*, część 2, Wyd. Michalineum 2003, s. 1649–1653.

Non possumus – List Episkopatu Polski z dnia 8 maja 1953 r. (fragmenty), w: Stachowski Z. (red.), *Stosunki państwo–Kościół w latach 1944–1987. Wybór materiałów źródłowych*, Wyd. Wojskowa Akademia Polityczna im. F. Dzierżyńskiego, Warszawa 1988, s. 82–90.

Pius XI, *Divini illius magistri – O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży*, Wyd. Drukarnia Watykańska Polyglotta, 1929.

Pius XI, *Mit brennender Sorge – Z palącą troską. O położeniu Kościoła w III Rzeszy*, tłum. Okoniewski S., Wyd. Te Deum, Warszawa 2002.

Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce, Wyd. Edycja Św. Pawła, Częstochowa 2018.

3. Dokumenty państwowo-kościelne

Komunikat Komisji Wspólnej Przedstawicieli Rządu i Episkopatu o zasadach uregulowania wzajemnych stosunków, w: Raina P., *Kościół katolicki a państwo w świetle dokumentów 1945–1989*, Wyd. W drodze, Poznań 1994, tom 1 lata 1945–1959, s. 575–576.

Konkordat pomiędzy Stolicą Apostolską a Rzeczpospolitą Polską, podpisany w Rzymie dnia 10 lutego 1925, Dz.U. 1925 nr 72 poz. 501.

Konkordat między Stolicą Apostolską i Rzeczpospolitą Polską, podpisany w Warszawie dnia 28 lipca 1993 roku, Dz.U. z 1998 r. nr 51 poz. 318.

Porozumienie pomiędzy Konferencją Episkopatu Polski oraz Ministrem Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 1993 r. w sprawie kwalifikacji zawodowych wymaganych od nauczycieli religii, Dz.Urz. MEN nr 6 poz. 21 oraz późniejsze jego nowelizacje.

Porozumienie zawarte między przedstawicielami Rządu Rzeczypospolitej Polskiej i Episkopatu Polski 14.04.1950, https://opoka.org.pl/biblioteka/T/TH/THW/porozumienie_RP_1950.html (dostęp: 30.04.2019 r.).

II. Opracowania

1. Teksty dotyczące bezpośrednio nauki religii w szkole

Chałupniak R., *Katecheza w szkole czy poza szkołą*, „Paedagogia Christiana” 2012 nr 1/29, s. 163–178.

Chałupniak R., *Między katechezą a religioznawstwem. Nauczanie religii katolickiej w szkole publicznej w Niemczech w latach 1945–2000*, Wyd. Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005.

Dłuska K., *Nauka religii w szkole publicznej – kościelny przywilej czy służba demokracji?*, „Nurt SVD” 2017 nr 2 (tom 142), s. 336–353.

Dziekoński S., *Wychowanie jako zadanie szkolnej lekcji religii katolickiej*, „Studia Katechetyczne” 2010 tom 7, tytuł tomu: *Nauczanie religii katolickiej w szkole – historia, współczesność, perspektywy*, s. 149–165.

- Dziwosz E., *Nauczanie jako zadanie szkolnej lekcji religii katolickiej*, „Studia Katechetyczne” 2010 tom 7, tytuł tomu: *Nauczanie religii katolickiej w szkole – historia, współczesność, perspektywy*, s. 166–180.
- Grześkowiak A., *Religia w szkole a prawa człowieka*, w: Krukowski J. (red.), *Nauczanie religii w szkole w państwie demokratycznym*, Wyd. Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1991, s. 41–51.
- Isensee J., *Die Garantie des Religionsunterrichts im Grundgesetz*, w: Bitter G. (red.), *Religionsunterricht hat Zukunft*, Wyd. Borengässer, Bonn 2000, s. 19–45.
- Janiga W., Mezglewski A., *Nauczanie religii w szkołach publicznych*, „Roczniki Nauk Prawnych” 2001 tom XI (zeszyt 1), s. 131–160.
- Kiciński A., *Perspektywy rozwoju nauczania religii katolickiej w polskiej szkole*, w: Kotowski J., Dziekoński S. (red.), *Dwadzieścia lat katechezy w szkole*, Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Warszawa–Łomża 2010, s. 83–98.
- Kochel J., *Wymiar ewangelizacyjny katechezy szkolnej*, w: Mąkosa P. (red.), *Katecheza ewangelizacyjna. Poszukiwania koncepcji*, Wyd. Polihymnia, Lublin 2010, s. 45–54.
- Kotowska-Rasiak E., *Katecheza w służbie ewangelizacji* [wywiad z J. Powązką], „Opiekun” 2020 nr 17 (582) s. 32–33.
- Krukowski J., *Stanowisko Kościoła katolickiego w relacji do państwa w sprawie nauczania religii w szkołach*, w: Krukowski J. (red.), *Nauczanie religii w szkole w państwie demokratycznym*, Wyd. Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1991, s. 7–24.
- Maciejewski Z., *Ewangelizacja w szkolnej katechezie*, w: Dziekoński S. (red.), *Katecheza ewangelizacyjna w rodzinie, parafii, szkole*, Wyd. Verbinum, Warszawa 2002, s. 217–232.
- Mąkosa P., *Szkolna lekcja religii istotnym elementem wychowania w szkole*, w: Chałupniak R., Michalewski T., Smak E. (red.), *Wychowanie w szkole: od bezradności ku możliwościom*, Wyd. Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2014, s. 351–361.
- Mezglewski A., *Polski model edukacji religijnej w szkołach publicznych. Aspekty prawne*, Wyd. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2009.

- Mezglewski A., *Usunięcie i przywrócenie nauczania religii do szkół*, w: Janiga W., Mezglewski A. (red.), *Katecheza dzisiaj. Problemy prawne i teologiczne*, Krosno–Sandomierz 2000, s. 97–108.
- Milerski B., *Edukacja religijna w szkole neutralnej światopoglądowo*, w: Borecki P., Czohara A., Zieliński T.J. (red.), *Pro bono Reipublicae. Księga jubileuszowa Profesora Michała Pietrzaka*, s. 333–341.
- Milerski B., *Konfessionslosigkeit als Herausforderung für den religionspädagogischen Diskurs in Polen*, „Theo-Web” 2021 nr 20, <https://www.theo-web.de/ausgaben/2021/20-jahrgang-2021-heft-1/news/konfessionslosigkeit-als-herausforderung-fuer-den-religionspaedagogischen-diskurs-in-polen> (dostęp: 10.04.2023 r.), s. 83–93.
- Milerski B., *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej w szkole w ujęciu ewangelickim*, Wyd. Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej, Warszawa 1998.
- Milerski B., *Współczesne koncepcje pedagogiki religijnej*, w: Milerski B. (red.), *Elementy pedagogiki religijnej*, Wyd. Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej, Warszawa 1998, s. 119–151.
- Milerski B., Zieliński T.J., *Religion in a world-view neutral school. Challenges on the example of Poland*, „British Journal of Religious Education”, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01416200.2022.2049208> (dostęp: 05.04.2023 r.), s. 1–13.
- Misiaszek K., *Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole polskiej. Próba oceny*, Wyd. Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego, Warszawa 2010.
- Offmański A., *Ewangelizacja jako zadanie szkolnej lekcji religii katolickiej*, „Studia Katechetyczne” 2010 tom 7, tytuł tomu: *Nauczanie religii katolickiej w szkole – historia, współczesność, perspektywy*, s. 192–214.
- Offmański A., *Propozycja modelu katechezy ewangelizacyjnej*, w: Mąkosa P. (red.), *Katecheza ewangelizacyjna. Poszukiwania koncepcji*, Wyd. Polihymnia, Lublin 2010, s. 31–43.
- Osiał W., *Historia katechezy doktrynalnej w Kościele katolickim*, w: Gliński W. (red.), *Majestatowi Rzeczypospolitej Polskiej przywrócić własną chwałę*, Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2022, s. 325–342.
- Osiał W., *Misja wychowawcza lekcji religii w szkole*, „Warszawskie Studia Teologiczne” 2012 tom 25 (2), s. 269–280.

- Pajer F., *Nauczanie religii w europejskich systemach oświatowych*, „Przegląd Powszechny” 1992 nr 6 (850), s. 382–402.
- Pawlik W., *Nauka religii w szkole jako problem polityczny*, w: Kiciński K., Koseła K., Pawlik W. (red.), *Szkoła czy parafia? Nauka religii w szkole w świetle badań socjologicznych*, Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków 1995, s. 25–54.
- Pilich M., *Prawne aspekty nauczania religii i krzewienia religijności w szkołach publicznych*, w: Zieliński T. (red.), *Obecność religii w publicznym systemie oświaty w aspekcie prawnym*, Wyd. Naukowe ChAT, Warszawa 2012, s. 17–61.
- Pisarek M., *Obecność nauczania religii w publicznym systemie oświaty w świetle obowiązującego prawa*, Wyd. Diecezji Rzeszowskiej, Rzeszów 2013, <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/3351/Ksi%C4%85%C5%BCka%200Obecno%C5%9B%C4%87%20nauczania%20religii....pdf?sequence=1> (dostęp: 30.12.2018 r.).
- Rayzacher-Majewska A., *Wychowawcze zadania katechezy w szkolnym nauczaniu religii*, w: Rayzacher-Majewska A., Bednarczyk R. (red.), *Nauczanie religii w szkole w latach 1990–2015 wobec zadań katechezy*, Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Warszawa 2016, s. 87–167.
- Rudowski A., *Nauczanie religii w szkole publicznej – kształtowanie się polskiego modelu na tle sporów społeczno-politycznych*, w: Burgoński P., Sowiński S. (red.), *Ile Kościoła w polityce, ile polityki w Kościele*, Wyd. Księgarnia Św. Jacka, Katowice 2009, s. 259–275.
- Sobczyk, P. *Kształtowanie pozycji prawnej religii jako przedmiotu w edukacji publicznej*, w: Krukowski J., Sobczyk P., Poniatowski M. (red.), *Religia i etyka w edukacji publicznej*, Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2014, s. 121–141.
- Suchocka H., *Nauczanie religii w szkole w świetle konstytucji i ustawodawstwa wybranych państw europejskich*, w: Krukowski J. (red.), *Nauczanie religii w szkole w państwie demokratycznym*, Wyd. Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1991, s. 85–99.
- Szpet J., *Ewangelizacyjny wymiar szkolnych lekcji religii*, w: S. Dziekoński (red.), *Katecheza ewangelizacyjna w rodzinie, parafii, szkole*, Wyd. Verbinum, Warszawa 2002, s. 185–204.
- Szpet, J. *Przyszłość lekcji religii w polskiej szkole*, Wyd. Księgarnia Św. Wojciecha, Poznań 2002.

Szymański A., *Rok pobytu w obozie pracy za nauczanie religii. Przypadek s. Anny Dyllus z Nowej Wsi Królewskiej*, https://www.academia.edu/43022143/A_Szypma%C5%84ski_Przypadek_s_Anny_Dyllus_ (dostęp: 03.04.2022 r.), s. 1–14.

Tomasik P., *Możliwości ewangelizacji w szkolnym nauczaniu religii*, w: Mąkosa P. (red.), *Katecheza ewangelizacyjna. Poszukiwania koncepcji*, Wyd. Polihymnia, Lublin 2010, s. 67–83.

Tomasik P., *Nauczanie religii katolickiej w strukturze polskiej szkoły*, „Studia Katechetyczne” 2010 tom 7, tytuł tomu: *Nauczanie religii katolickiej w szkole – historia, współczesność, perspektywy*, s. 126–148.

Tomasik P., *Nauczanie religii w publicznym liceum ogólnokształcącym wobec założeń programowych polskiej szkoły*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 1998.

Tomasik P., *Nauczanie religii w szkole jako podstawa formacji chrześcijańskiej*, „Studia Gdańskie” 2008 nr 23, s. 179–190.

Więcek K., *Nauczanie religii katolickiej w polskiej szkole publicznej w kontekście prawa rodziców do wychowania religijnego dzieci – aspekty historyczne i wybrane aktualne problemy*, „Studia z Prawa Wyznaniowego” 2013 tom 16, s. 185–211.

Wrońska H., *Możliwości ewangelizacyjne w szkolnym nauczaniu religii*, w: Mąkosa P. (red.), *Katecheza ewangelizacyjna. Poszukiwania koncepcji*, Wyd. Polihymnia, Lublin 2010, s. 55–65.

2. Inne

Anusz A., *Samotnie wśród wiernych. Kościół wobec przemian politycznych w Polsce (1944–1994)*, Wyd. ALFA, Warszawa 1994.

Augustyn, *De catechizandis rudibus – Początkowe nauczanie katechezy (religii)*, w: Augustyn, *Pisma katechetyczne*, tłum. Budzik W., Wyd. Jan Jachowski Księgarnia Uniwersytecka, Poznań 1930.

Banaszak B., *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, Wyd. C.H. Beck, Warszawa 2012.

Baniak J., *Wprowadzenie: Demokracja i społeczeństwo obywatelskie a religia i Kościół*, w: Baniak J. (red.), *Religia i Kościół w społeczeństwie demokratycznym i obywatelskim w Polsce. Między losem a wyborem*, Wyd. Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2012, s. 7–19.

- Barański, M.K. *Państwo i Kościół w Polsce średniowiecznej*, „Mówią Wieki” 2022 nr 4 (743), s. 10–13.
- Barnat D., *Świeckość jako podłoże rozumienia – zarys stanowiska Charlesa Taylora*, „Diametros” 2013 nr 36, www.diametros.iphils.uj.edu.pl/index.php/diametros/article/download/516/644 (dostęp: 05.01.2019 r.), s. 1–26.
- Bednarczyk R., *Wtajemniczanie jako zadanie szkolnej lekcji religii katolickiej*, „Studia Katechetyczne” 2010 tom 7, tytuł tomu: *Nauczanie religii katolickiej w szkole – historia, współczesność, perspektywy*, s. 181–191.
- Benedykt XVI, *Przesłanie z okazji XXVI Kapituły Generalnej Salezjanów*, Watykan, 1 marca 2008, https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/benedykt_xvi/przemowienia/salezjanie_01032008.html (dostęp: 21.08.2022 r.).
- Benedykt XVI, *Św. Hieronim*, <https://deon.pl/kosciol/serwis-papieski/sw-hieronim-ii,247554> (dostęp: 09.10.2022 r.).
- Benedykt XVI, *Wychowanie młodzieży do sprawiedliwości i pokoju – Orędzie Ojca Świętego na XLV Światowy Dzień Pokoju*, 1 stycznia 2012 r., <https://deon.pl/kosciol/oredzie-na-swiatowy-dzien-pokoju,137625> (dostęp: 21.08.2022 r.).
- Bergoglio J.M. (Papież Franciszek), *Wymagania i pasja. O wychowaniu chrześcijańskim*, tłum. Wrona L., Wyd. Esprit, Kraków 2013.
- Białas-Zielińska K., *Religie, kościoły i związki wyznaniowe w prawie Unii Europejskiej*, „Wrocławskie Studia Erazmiańskie” 2011 tom 5, <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/Content/39050/017.pdf> (dostęp: 17.12.2019 r.), s. 335–350.
- Borecki P., *Geneza modelu stosunków państwo–Kościół w Konstytucji RP*, Wyd. Sejmowe, Warszawa 2008.
- Borecki P., *Konstytucyjność regulacji szkolnej nauki religii (głos w dyskusji)*, „Studia Prawnicze” 2008 zeszyt 2 (176), s. 31–40.
- Böckenförde E.W., *Wolność – państwo – Kościół*, tłum. Kaczorowski P., Wyd. Znak, Kraków 1994.
- Buksiński T., *Podstawy aksjologiczne sfery publicznej*, „Filo-Sofija” 2014 nr 24, s. 21–42.

- Buksiński T., *Publiczne sfery i religie*, Wyd. Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2011.
- Burgoński P., *Modele relacji między religią i polityką*, w: Burgoński P., Gierycz M. (red.), *Religia i polityka. Zarys problematyki*, Instytut Politologii Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie i Wyd. Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2014, s. 216–239.
- Charytański J., *Lekcje religii w Europie*, „Ateneum Kapłańskie” 1992 nr 84 (498), zeszyt nr 2, s. 194–207.
- Chełstowska A., Druciarek M., Kucharczyk J., Niżyńska A., *Relacje Państwo–Kościół w III RP*, Instytut Spraw Publicznych, [brak miejsca wydania] 2013, <https://www.isp.org.pl/pl/publikacje/relacje-panstwowokosciol-w-iii-rp> (dostęp: 28.12.2019 r.).
- Chrobak S., *O aktualności przesłania Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim Gravissimum educationis*, „Pedagogika Społeczna” 2016 nr 3 (61), s. 145–156.
- Cichocki P., *Wąskie i szerokie koncepcje sfery publicznej*, „Opuscula Socjologica” 2013 nr 1 (3), s. 5–16.
- Ciołkiewicz P., *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej według Jürgena Habermasa – koncepcja, krytyka, zastosowania*, „Media – Kultura – Społeczeństwo” 2009 nr 1 (4), s. 175–189.
- Czekalski R., *Personalistyczna pedagogika wychowawcza Jana Pawła II*, „Warszawskie Studia Teologiczne” 2008 nr 21, s. 183–190.
- Czekalski R., *Rys historyczny lekcji religii katolickiej w Polsce*, „Studia Katechetyczne” 2010 tom 7, tytuł tomu: *Nauczanie religii katolickiej w szkole – historia, współczesność, perspektywy*, s. 99–125.
- Delong M., *Konferencja Episkopatu Polski wobec wybranych kwestii politycznych i społecznych w Polsce w latach 1989–2014*, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2016.
- Demiński P., *Korupcja jako symptom schorzenia systemu*, w: Dylus A., Rudowski A., Zaborski M. (red.), *Korupcja. Oblicza, uwarunkowania, przeciwdziałanie*, Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 2006, s. 121–129.
- Dłuska K., *Kościół – aktor w przestrzeni publicznej i sferze politycznej*, „Nurt SVD” 2018 nr 2 (144), s. 199–214.

- Drączkowski F., *Koncepcja wychowania chrześcijańskiego w ujęciu Klemensa Aleksandryjskiego oraz Jana Chryzostoma*, „Vox Patrum” 2009 nr 29 tom 53–54, s. 313–328.
- Dudek A., *Państwo i Kościół w Polsce 1945–1970*, Wyd. PiT Piotr Drapa, Kraków 1995.
- Dudek A., Gryz R., *Komuniści i Kościół w Polsce (1945–1989)*, Wyd. ZNAK, Kraków 2003.
- Dudek D., Husak Z., Kowalski G., Lis W., *Konstytucyjny system organów państwa*, Wyd. C.H. Beck, Warszawa 2013.
- Dylus A., *Jaki Kościół potrzebny jest demokratycznemu państwu?*, w: Burgoński P., Sowiński S. (red.), *Ile Kościoła w polityce, ile polityki w Kościele*, Wyd. Księgarnia Św. Jacka, Katowice 2009, s. 15–38.
- Dylus A., *Kościół i wspólnota polityczna. Refleksje posoborowe*, „Chrześcijaństwo. Świat. Polityka. Zeszyty społecznej myśli Kościoła”, 2012 nr 13 (1), tytuł numeru: *Niepolityczna polityczność Kościoła*, s. 21–25.
- Friszke A., *Polska. Losy państwa i narodu 1939–1989*, Wyd. Iskry, Warszawa 2003.
- Gerus S., *Z dziejów walki klerykałizmu o szkołę wyznaniową w Polsce w latach 1918–1939*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1969 nr 12, s. 89–122.
- Głuchowski P., *Współdziałanie rodziców i Kościoła na rzecz katolickiego wychowania dzieci*, „Fides et Ratio” 2015 nr 1 (21), s. 55–62.
- Głuszek-Szafraniec D., *Nauczanie religii w szkole w Polsce – analiza wybranych debat medialnych*, „Politeja” 2017 nr 46, s. 265–282.
- Goliszek P.T. (red.), *Wychowanie patriotyczne*, Wyd. Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, Lublin 2018.
- Grosfeld J. (red.), *50 lat później. Posoborowe dylematy współczesnego Kościoła*, Wyd. Instytut Politologii Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie i Centrum Myśli Jana Pawła II w Warszawie, Warszawa 2014.
- Habermas J., *Faktyczność i obowiązywanie: Teoria dyskursu wobec zagadnień prawa i demokratycznego państwa prawnego*, tłum. Romaniuk A., Marszałek R., Wyd. Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2005.
- Habermas J., *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*, tłum. Lipnik W., Łukasiewicz M., Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2007.

- Handke M., *Wychowanie oparte na chrześcijańskim systemie wartości*, „Wychowawca” 2011 nr 12 (227), s. 8–11.
- Itrich-Drabarek J., *Problem sfery publicznej*, „Studia Politologiczne” 2009 nr 14, tytuł numeru: *Rozumienia polityki*, s. 70–83.
- Jakubiak K., *Idea współdziałania wychowawczego rodziny i szkoły w Europie Zachodniej oraz na ziemiach polskich w drugiej połowie XIX i początkach XX wieku*, „Biuletyn Historii Wychowania” 1996 nr 3/4, s. 24–31.
- Jan Chryzostom, *O wychowaniu dzieci*, <http://www.pedkat.pl/index.php/184-o-wychowaniu-dzieci> (dostęp: 24.03.2019 r.).
- Janczarek P., *Religia od zakrystii. Jak doszło do tego, że lekcje religii wróciły do polskich szkół?*, <https://ciekawostkihistoryczne.pl/2021/05/17/religia-od-zakrystii-jak-doszlo-do-tego-ze-lekcje-religii-wrocily-do-polskich-szkol/> (dostęp: 06.11.2022 r.).
- Jan Paweł II, *Homilia w czasie mszy św. Lubaczów*, 3 czerwca 1991 r., w: Poniewierski J. (red.), *Jan Paweł II. Pielgrzymki do Ojczyzny – 1979, 1983, 1987, 1991, 1995, 1997, 1999, 2002. Przemówienia, homilie*, Wyd. Znak, Kraków 2012, s. 595–603.
- Jan Paweł II, *Homilia w Kamerunie z 13 lipca 1985 roku*, <https://slideplayer.pl/amp/2598576/> (dostęp: 09.10.2022 r.).
- Jan Paweł II, *Przemówienie do uczestników sympozjum na temat wyzwań edukacji*, Rzym, 3 lipca 2004 r., w: Poniewierski J. (red.), *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości – Wybór dokumentów Kościoła na temat szkoły katolickiej i wychowania*, Wyd. AA s.c., Kraków 2009 s. 331–332.
- Jan Paweł II, *Przemówienie wygłoszone 2 czerwca 1980 roku w UNESCO*, <https://teologiapolityczna.pl/jan-pawel-ii-przemowienie-wygloszone-2-czerwca-1980-roku-w-unesco> (dostęp: 09.10.2022 r.).
- Jaskułowski K., *Koncepcja sfery publicznej Jürgena Habermasa*, „Spotkania Europejskie” 2010 nr 3, s. 69–86.
- Jemielity W., *Katechizacja w punktach katechetycznych po roku 1945 na przykładzie diecezji łomżyńskiej*, w: Kotowski J., Dziekoński S. (red.), *Dwadzieścia lat katechezy w szkole*, Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Warszawa–Łomża 2010, s. 11–57.

- Jeżewski M., *Korelacja między kulturą a religią*, „Fides et Ratio” 2015 nr 4 (24), <https://www.stowarzyszeniefidesetratio.pl/Presentations0/Fides2015-4.pdf> (dostęp: 03.08.2019 r.), s. 57–63.
- Juros H., *Das gegenwärtige Verhältnis von Staat und Kirche in Polen vor dem Hintergrund der Modelle und Wirklichkeit in Europa*, wykład wygłoszony podczas Sommer-Schule der Universität Warschau 2010, maszynopis.
- Juros H., *Kirche und Staat in Polen. Entwicklungen und Spannungen in der Zeit der Systemtransformation*, „Haus Rissen” 1998 nr 6–7, s. 63–67.
- Juros H., *Klauzula o Kościołach w Układzie Maastricht II*, w: Juros H. (red.), *Europa i Kościół*, Wyd. Fundacja Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1997, s. 121–135.
- Juros H., *Konstytucja europejska bez wartości?*, w: Morciniec P. (red.), *Haurietis de fontibus. Społeczno-etyczne kwestie wczoraj i dziś*, Wyd. Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005, s. 135–158.
- Kaczorowski P., *Państwo w czasach demokracji: Rudolf Smend i Carl Schmitt o istocie porządku państwowego Europy kontynentalnej*, Wyd. Instytut Studiów Politycznych Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2005.
- Karaś J., *Reforma systemu oświaty w III RP – założenia i realizacja*, „Resovia Sacra. Studia teologiczno-filozoficzne diecezji rzeszowskiej” 2007/2008 nr 14/15, s. 303–318.
- Kiciński K., *Religia w szkole: argumenty za i przeciw*, w: tegoż, Kosęła K., Pawlik W. (red.), *Szkoła czy parafia? Nauka religii w szkole w świetle badań socjologicznych*, Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków 1995, s. 75–88.
- Kiciński K., Kosęła K., Pawlik W. (red.), *Szkoła czy parafia? Nauka religii w szkole w świetle badań socjologicznych*, Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków 1995.
- Klemens Aleksandryjski, *Stromates*, <https://www.scribd.com/document/319921587/Klemens-Aleksandryjski-Kobierce-I-i-II> (dostęp: 24.03.2019 r.).
- Kolibski Cz., *Państwo i Kościół od I do XX wieku*, Wyd. Agencja Reklamowa Garamond, Lublin 2009.
- Konopka H., *Nauczanie religii w szkołach Polski Ludowej (1944–1950)*, „Studia Podlaskie” 2000 tom X, s. 89–106.

- Kowalewska G., *Polityka edukacyjna Polski w perspektywie członkostwa w Unii Europejskiej*, w: Wojtaszczyk K.A. (red.), *Edukacja w Unii Europejskiej*, Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Aleksandra Gieyszтора, Wydział Nauk Politycznych, Pułtusk 2003, s. 99–134.
- Kownacki T., *Legitymizowanie systemu politycznego Unii Europejskiej*, Wyd. Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2014.
- Koperek S., *Idea wychowania katolickiego w świetle dokumentów Soboru Watykańskiego II*, <http://pedkat.pl/index.php/publikacje/artykuly/229-koperek-stefan-idea-wychowania-katolickiego-w-swietle-dokumentow-soboru-watykanskiego-ii> (dostęp: 30.03.2019 r.).
- Koredczuk J., *Kompetencje Ministra Edukacji Narodowej dotyczące nauczania religii i etyki w szkołach publicznych*, w: Krukowski J., Sobczyk P., Poniatowski M. (red.), *Religia i etyka w edukacji publicznej*, Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2014, s. 77–93.
- Kostecka I., *Lekcje religii w szkole? To nie miejsce dla nich!*, <https://mumandthecity.pl/lekcje-religii-w-szkole/> (dostęp: 01.01.2023 r.).
- Kotarbiński T., *Perspektywy myśli pedagogicznej*, „Studia Filozoficzne” 1970 nr 1 (62).
- Kracik J., *Tolerancja w dobie reformacji i kontrreformacji*, „Znak” 1998 nr 1, s. 132–137.
- Krapiec M.A., *Religia ogniskową kultury*, w: Bejze B. (red.), *O życie godne człowieka*, Wyd. Sióstr Loretanek, Warszawa 1990, s. 194–226.
- Krukowski J., *Konstytucyjny system relacji między państwem a Kościołem katolickim oraz innymi kościołami i związkami wyznaniowymi*, w: Mojak R. (red.), *Ustrój konstytucyjny Rzeczypospolitej Polskiej*, Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2000, t. 10, s. 95–119.
- Krukowski J., *Kościół i państwo. Podstawy relacji prawnych*, Wyd. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2000.
- Krukowski J., *Ochrona wolności religijnej w umowach międzynarodowych*, „Roczniki Nauk Prawnych” 1993 tom 3, s. 43–60.
- Krukowski J., *Podmiotowość rodziców w zakresie religijnego i moralnego wychowania dzieci w ramach edukacji szkolnej*, „Roczniki Nauk Prawnych” 1994 tom 4, s. 129–148.
- Krukowski J., *Polskie prawo wyznaniowe*, Wyd. Prawnicze Lexis Nexis, Warszawa 2005.

- Krukowski J., *Religia w edukacji publicznej w państwach Unii Europejskiej. Panorama systemów*, w: Krukowski J., Sobczyk P., Poniatowski M. (red.), *Religia i etyka w edukacji publicznej*, Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2014, s. 27–54.
- Krukowski J., *Rola Kościoła w przemianach ustrojowych w Polsce*, „Niedziela. Tygodnik katolicki” 2009 nr 25, s. 16–17.
- Krukowski J., Warchałowski K., *Polskie prawo wyznaniowe*, Wyd. Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2000.
- Krześniak-Firlej D., *Nauczanie religii rzymskokatolickiej w prawodawstwie państwowym i kościelnym Drugiej Rzeczypospolitej*, „Studia Pedagogiczne Akademii Świętokrzyskiej” 2003 tom 14, s. 243–269.
- Krzywkowska J., *Współdziałanie państwa i Kościoła rzymskokatolickiego w Polsce w zakresie opieki i wychowania dzieci zgodnie z przekonaniem rodziców*, Wyd. Wydział Prawa i Administracji Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2018.
- Liebmann M., *Kirche in der Demokratie – Demokratie in der Kirche*, Verlag Styria, Graz–Wien–Köln 1997.
- Makowski P., *Sfera publiczna i detranscendentalizacja intersubiektywności. Uwagi na temat normatywności teorii społecznych*, w: Nowak M., Pluciński P., (red.), *O miejskiej sferze publicznej. Obywatelskość i konflikty o przestrzeń*, Wyd. Ha!art! Kraków 2011, s. 85–99.
- Majkrzak H., *Filozofia wychowania w ujęciu św. Tomasza z Akwinu*, „Człowiek w Kultu-rze” 2005 nr 17, s. 201–212.
- Marek Z., *Wychowanie religijne i rozwój człowieczeństwa*, w: Marek Z. (red.), *W służbie człowiekowi. Studium duszpastersko-katechetyczne*, Wyd. Wydział Filozoficzny Towarzystwa Jezusowego w Krakowie, Instytut Kultury Religijnej, Kraków 1991, s. 79–88.
- Mariański J., *Kościół katolicki w Polsce a życie społeczne. Studium socjologiczno-pastoralne*, Wyd. Archidiecezji Lubelskiej „GAUDIUM”, Lublin 2005.
- Mariański J., *Kościół katolicki w przestrzeni życia publicznego*, w: Baniak J. (red.), *Religia i Kościół w społeczeństwie demokratycznym i obywatelskim w Polsce. Między losem a wyborem*, Wyd. Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2012, s. 75–101.

- Mastalski J., *Model wychowania w nauczaniu bł. Jana Pawła II*, „Verbum Vitae” 2012 nr 21, s. 253–271.
- Matwiejuk J., *Konstytucyjno-ustawowa regulacja nauczania religii w Polsce*, referat wygłoszony podczas IV Ekumenicznego Forum Katechetycznego, Warszawa-Radość 15–16 maja 2009 r., <https://ekumenia.pl/content/uploads/2014/03/konstytucyjno-ustawowa-regulacja-nauczania-religii-J.Matwiejuk.pdf> (dostęp: 22.12.2019 r.), s. 1–10.
- Mazur P., *O wychowaniu chrześcijańskim młodzieży*, „Tygodnik Niedziela. Edycja zamojsko-lubaczowska” 2005 nr 3, <http://www.niedziela.pl/artukul/37126/nd/O-wychowaniu-chrzescijanskim-mlodziezy> (dostęp: 30.03.2019 r.).
- Mazurkiewicz P., *Kościół i demokracja*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2001.
- Mąkosa P., *Nauczanie religii w szkole publicznej w świetle prawa międzynarodowego i polskiego*, w: Rada Naukowa Konferencji Episkopatu Polski, *Kościół w życiu publicznym. Teologia polska i europejska wobec nowych wyzwań*, tom 3, Wyd. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2005, s. 451–467.
- Mąkosa P., *Podstawowe funkcje podręcznika do nauczania religii*, w: Zając M. (red.), *Katecheza w szkole współczesnej*, Wyd. Polihymnia, Lublin 2010, s. 167–181.
- Michalik J., *Kościół i kultura*, „Niedziela. Tygodnik katolicki” 2011 nr 13, str. 22.
- Michel P., *Kościół katolicki a totalitaryzm*, tłum. Łobodziński F., Naczelna Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1995.
- Micewski A., *Kościół–państwo 1945–1989*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.
- Misztal H., *Prawo rodziców do wychowania dzieci według własnych przekonań*, „Teka Komisji Prawniczej PAN Oddział w Lublinie” 2009 tom II, s. 64–75.
- Moskal P., *Pytanie o istotę religii i jej miejsce w kulturze*, „Roczniki Kulturoznawcze” 2010 tom I, s. 83–94.
- Możdżeń S.I., *Historia wychowania do 1795*, Wyd. Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, Sandomierz 2006.
- Murawski R., *Rys historyczny lekcji religii katolickiej w Europie*, „Studia Katechetyczne” 2010 tom 7, tytuł tomu: *Nauczanie religii katolickiej w szkole – historia, współczesność, perspektywy*, s. 25–46.

- Mysiek W., *Kościół katolicki w Polsce w latach 1918–1939* (Zarys historyczny), Wyd. Książka i Wiedza, Warszawa 1966.
- Myszor W., *Europa: Pierwotne chrześcijaństwo, idee i życie społeczne chrześcijan (II i III wiek)*, Wyd. Studium Generale Europa – UKSW, Warszawa 1999/2000.
- Nauczanie religii w Polsce*, <https://www.ekai.pl/nauczanie-religii-w-polsce/> (dostęp: 11.12.2022 r.).
- Niewęglowski J., *Kościół i wychowanie. Zarys problematyki*, „Seminare: Poszukiwania Naukowo-Pastoralne” 2005 nr 21, s. 453–460.
- Ochman A., *Zarys koncepcji Habermasowskiej sfery publicznej*, „Studia Teologiczno-Historyczne Śląska Opolskiego” 2015 nr 35, s. 19–45.
- Orzeszyna K., *Podstawy relacji między państwem a kościołami w konstytucjach państw członkowskich i traktatach Unii Europejskiej*, Wyd. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2007.
- Panuś T., *Katechizacja, ewangelizacja, kształtowanie człowieka*, „Znak” 2007 nr 9 (628), <http://www.miesiecznik.znak.com.pl/6282007ks-tadeusz-panuskatechizacja-ewangelizacja-ksztaltowanie-czlowieka/> (dostęp: 02.12.2018 r.).
- Panuś T., *Potrzeba katechezy parafialnej*, „Ateneum Kapłańskie” 2004 tom 143 zeszyt 2 (573), s. 212–226.
- Pańkowski J., *Miejsce i rola kultury religijnej w państwie oraz jego polityce*, „Rocznik Teologiczny” 2015 zeszyt 1, s. 61–76.
- Pech F., *Wychowanie chrześcijańskie wg św. Augustyna*, <https://www.salon24.pl/u/10milionow/434490,f-pech-wychowanie-chrzescijanskie-wg-sw-augustyna> (dostęp: 30.03.2019 r.).
- Pollack D., *Rückkehr des Religiösen? Studien zum religiösen Wandel in Deutschland und Europa*, tom 2, Wyd. Mohr Siebeck, Tübingen 2009.
- Poniewierski J., „Cienie” katechezy szkolnej, „Katecheta” 2009 nr 9 (364), s. 38–43.
- Potocki A., *Polemiki wokół powrotu religii do państwowego systemu oświaty*, „Ateneum Kapłańskie” 1992 nr 84 (498), zeszyt nr 2, s. 221–232.
- Przeciszewski M., *Nauka religii w szkole rzeczą normalną w Europie*, <https://ekai.pl/nauka-religii-w-szkole-rzecz-normalna-w-europie/> (dostęp: 15.08.2019 r.).

- Przybysz K., *Relacje państwo–Kościół w dyskursie „Gościa Niedzielnego”*. *Casus edukacji publicznej*, „Środkowoeuropejskie Studia Polityczne” 2016 nr 3, <http://ssp.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2017/03/ssp-2016-3-05.pdf> (dostęp: 31.12.2018 r.), s. 121–133.
- Ratzinger J. (Papież Benedykt XVI), *Wiara. Prawda. Tolerancja. Chrześcijaństwo a religie świata*, tłum. Zajączkowski R., Wyd. Jedność-Herder, Kielce 2005.
- Rembierz M., *Edukacja międzykulturowa jako ćwiczenie duchowe: pedagogiczne wymiary kształtowania kultury duchowej i rozumienia wartości ponadkulturowych w kontekście zróżnicowania religijnego i pluralizmu światopoglądowego*, „Edukacja Międzykulturowa” 2018 nr 2, s. 90–130.
- Rembierz M., *Otwarcie edukacji międzykulturowej na krytyczną recepcję pedagogicznego przesłania religii w kontekście pluralizmu światopoglądowego*, „Społeczeństwo” 2018 nr 3, s. 26–74.
- Rembierz M., *Spór o koncepcję społeczeństwa i wartość jednostki jako kontekst i wyzwanie dla polskiej myśli pedagogicznej*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2018 nr 4, s. 59–90.
- Rogala K., *Kształtowanie się relacji między państwem a Kościołem. Aspekt historyczno-prawny*, „Teologia i Człowiek” 2018 nr 1 (tom 41), s. 67–83.
- Rozmowa z H. Jurosem z dnia 04.03.2016 r., archiwum prywatne – maszynopis.
- Rusecki M., *Kim jest Kościół?*, w: Rusecki M. (red.), *Problemy współczesnego Kościoła*, Wyd. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1996, s. 101–106.
- Schmitt C., *Pojęcie polityczności*, w: Schmitt C., *Teologia polityczna i inne pisma*, tłum. Cichocki M.A., Wyd. Aletheia, Warszawa 2012, s. 245–314.
- Sikora M., *Modele sfery publicznej w świetle współczesnych problemów społecznych*, „Filo-Sofija” 2014 nr 24, s. 43–63.
- Skreczko A., *Rola Kościoła katolickiego w kształtowaniu kultury pedagogicznej rodziców w Polsce*, Wyd. Trans Humana, Białystok 2011.
- Skrzypczak B., *Pomiędzy społecznym a publicznym – nowa przestrzeń edukacji i refleksji*, „Pedagogika Społeczna” 2016 nr 3 (61), s. 9–36.
- Słotwińska H., *Znaczenie kultury w wychowaniu chrześcijańskim*, „Paedagogia Christiana” 2011 nr 1/27, s. 69–87.

- Słowiński J.Z., *Katechizmy katolickie w języku polskim od XVI do XVIII wieku*, Wyd. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2005.
- Sowiński S., *Boskie, cesarskie, publiczne. Debata o legitymizacji Kościoła katolickiego w Polsce w sferze publicznej w latach 1989–2010*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2012.
- Sowiński S., *Kościelna wieża w nowoczesnym mieście. Spór o Kościół, czyli o przestrzeń publiczną*, w: *Państwo świeckie, czyli...?*, „Więź” 2010 nr 11–12 (625–626), s. 9–20.
- Sowiński, S. *Modele stosunków państwo–Kościół w Unii Europejskiej*, „Studia Europejskie” 2008 nr 3, s. 39–52.
- Sowiński S. (red.), *Obecność Kościoła katolickiego w sferze publicznej demokratycznego państwa prawa. Przykład współczesnej Polski*, Wyd. Instytut Politologii Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie oraz Fundacja Konrada Adenauera w Polsce, Warszawa 2013, <http://politologia.uksw.edu.pl/wp-content/uploads/Raport2.pdf> (dostęp: 01.12.2018 r.).
- Stachowski Z. (red.), *Stosunki państwo–Kościół w latach 1944–1987. Wybór materiałów źródłowych*, Wyd. Wojskowa Akademia Polityczna im. F. Dzierżyńskiego, Warszawa 1988, Wstęp, s. 3–10.
- Stanisz P., *Konstytucyjne zasady określające relacje państwa z kościołami i innymi związkami wyznaniowymi: autonomia i niezależność oraz współdziałanie*, w: Krukowski J., Sitarz M., Stawniak H. (red.), *Katolickie zasady relacji państwo–Kościół a prawo polskie*, Wyd. Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin 2015, s. 159–185.
- Stańkowski B., *Jan Paweł II i Benedykt XVI o wychowaniu i duchowym rozwoju młodzieży*, „Pedagogika Społeczna” 2015 nr 1 (55), s. 73–92.
- Stelmasiak A., *Kultura – córka Kościoła*, „Niedziela. Tygodnik katolicki” 2006 nr 29, str. 12–13.
- Suchocka H., *Aktualność wartości chronionych przez konstytucję z 1997 r.*, „Gdańskie Studia Prawnicze” 2018 nr 40, s. 49–62.
- Suchocka H., *Konkordat jako prawny instrument regulujący relacje Państwo–Kościół*, w: Ryguła P. (red.), *Relacje Państwo–Kościół w Europie, Studium prawa obowiązującego w Polsce i w Hiszpanii*, Wyd. Naukowe UKSW, Warszawa 2020, s. 79–101.

- Suchocka H., *Konstytucyjne formy regulacji stosunków między państwem a kościołem katolickim i innymi związkami wyznaniowymi*, w: Krukowski J., Sitarz M., Stawniak H. (red.), *Katolickie zasady relacji państwo–Kościół a prawo polskie*, Wyd. Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin 2015, s.75–86.
- Suchocka H., *Posel Hanna Suchocka o ratyfikacji Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności*, Sejm, 22 maja 1992 roku, w: Suchocka H., *Hanna Suchocka. Początki III RP*, Wyd. Miejskie Posnania, Poznań 2022, s. 151–156.
- Suchocka H., *Standardy europejskie Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*, w: Juros H. (red.), *Europa i Kościół*, Wyd. Fundacja Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1997, s. 137–149.
- Suchocka H., *Wokół prawa do wolności religijnej we współczesnej Europie*, w: Baranowska G. i in. (red.), *O prawach człowieka. Księga jubileuszowa Profesora Romana Wieruszewskiego*, Wyd. Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2017, s. 333–344.
- Szpet J., *Cel i zadania katechezy*, w: Stala J. (red.), *Dydaktyka katechezy*, Wyd. Diecezji Tarnowskiej BIBLOS, Tarnów 2004, t. 1, s. 35–90.
- Święty Augustyn jako pedagog nowoczesny*, Ultra montes – sede vacante, Kraków 2018, http://www.ultramontes.pl/sw_augustyn_jako_pedagog_nowoczesny.pdf (dostęp: 30.03.2019 r.).
- Tomasik P., *Ile religii w szkole*, w: Burgoński P., Sowiński S. (red.), *Ile Kościoła w polityce, ile polityki w Kościele*, Wyd. Księgarnia Św. Jacka, Katowice 2009, s. 276–287.
- Tomasik P., *Nauczanie religii w szkołach publicznych w Europie*, „Studia Katechetyczne” 2010, tom 7, tytuł tomu: *Nauczanie religii katolickiej w szkole – historia, współczesność, perspektywy*, s. 47–57.
- Tomaszewski K., *Zagadnienia strategii w Unii Europejskiej – kontekst legitymizacji*, w: Wojtaszczyk K.A., *Legitymizacja procesów integracji europejskiej*, Wyd. Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2006, s. 107–132.
- Trudna relacja Kościoła ze współczesnością*, Polskie Radio, tytuł cyklu: *O wszystkim z kulturą*, <https://www.polskieradio24.pl/8/3664/Artykul/1487662,Trudna-relacja-Kosciola-ze-wspolczesnoscia> (dostęp: 01.12.2018 r.).
- Warchałowski K., *Nauczanie religii i szkolnictwo katolickie w konkordatach współczesnych*, Wyd. Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1998.

- Warchałowski K., *Prawo do wolności myśli, sumienia i religii w Europejskiej Konwencji Praw Człowieka i Podstawowych Wolności*, Wyd. Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2004.
- Wierzchowska A., *Konceptualizacja pojęcia legitymizowania*, w: Wojtaszczyk K.A., *Legitymizacja procesów integracji europejskiej*, Wyd. Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2006, s. 13–56.
- Winiarski J., *Wychowanie religijne*, „Wychowawca”, 2014 nr 4 (255), Słowo do czytelników, s. 3.
- Wojtaszczyk K.A. (red.), *Legitymizacja procesów integracji europejskiej*, Wyd. Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2006.
- Wołosik T., *Wychowanie według bł. Hieronima*, „Przegląd Prawosławny” 2007 nr 4 (262), s. 36.
- Wysocki W.J., *Tajne nauczanie*, „Biuletyn IPN: Pismo o najnowszej historii Polski” 2022 nr 10 (203), s. 3–22.
- Wyrzykowski M., *Legislacja – demokratyczne państwo prawa – radykalne reformy polityczne i gospodarcze*, w: Suchocka H. (red.), *Tworzenie prawa w demokratycznym państwie prawnym*, Wyd. Sejmowe, Warszawa 1992, s. 38–54.
- Zakrzewska A., *Edukacja religijna dzieci i młodzieży szkolnej okresu międzywojennego źródłem humanizacji życia społecznego*, „Paedagogia Christiana” 2012 nr 2/30, <http://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/PCh/article/view/PCh.2012.023/311> (dostęp: 28.04.2019 r.), s. 47–68.
- Zdybicka Z.J., *Rola religii w kulturze*, w: Zdybicka Z.J. (red.), *Nauka – światopogląd – religia*, Wyd. Verbinum, Warszawa 1989, s. 95–109.
- Zellma A., *Pedagogiczne aspekty adhortacji papieża Franciszka Amoris laetitia*, „Studia Teologiczno-Historyczne Śląska Opolskiego” 2017 nr 1, s. 235–248.
- Zellma A., *Współpraca katechetów z rodzicami według założeń programowych nowych dokumentów katechetycznych*, „Studia Warmińskie” 2012 nr 49, s. 181–195.
- Żaryn J., *Kościół a władza w Polsce (1945–1950)*, Wyd. DiG, Warszawa 1997.
- Żaryn J., *Kościół w PRL*, Wyd. Instytut Pamięci Narodowej. Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu, Warszawa 2004.

Янджэйчак К., *Jak wychowywać?*,
http://slowo.grodnensis.by/index.php?option=com_content&view=article&id=676:1-270&catid=3:2012-11-16-18-31-31&Itemid=423&lang=pl (dostęp: 24.03.2019 r.).

III. Literatura pomocnicza

Antoszewski, A. *System polityczny jako przedmiot badań politologii i nauki prawa konstytucyjnego*, „Wrocławskie Studia Erazmiańskie” 2014 tom VIII, tytuł numeru: *Rozprawa o metodzie prawa i polityki*, http://www.repozytorium.uni.wroc.pl/Content/64489/02_Antoszewski_A_System_polityczny_jako_przedmiot_badan_politologii_i_nauki_prawa_konstytucyjnego.pdf (dostęp: 22.12.2018 r.), s. 13–28.

Balsamska J., Beźnic S., *Szkoła to (nie) miejsce kultu. Deficyty równouprawnienia w zakresie wolności sumienia i wyznania w szkołach publicznych w Polsce*, Wyd. Fundacja na Rzecz Różnorodności Polistrefa, Kraków 2017, <http://rownoscwyznania.org/strona-glowna.html?file=files/> (dostęp: 01.01.2023 r.).

Basiura T., *Spór o naukę religii w szkołach*, <https://www.katolik.pl/spor-o-nauke-religii-w-szkolach,2160,416,cz.html?s> (dostęp: 01.01.2023 r.).

Bäcker R., Czechowska L., Gadomska G., Gajna J. i in., *Metodologia badań politologicznych*, Wyd. Polskie Towarzystwo Nauk Politycznych, Warszawa 2016.

Bębnowski D., *Religia jako instytucja oraz przedmiot badań historyczno-gospodarczych*, „Humaniora. Czasopismo internetowe” 2015 nr 3 (11), http://humaniora.amu.edu.pl/sites/default/files/humaniora/Humaniora%2011/Bebnowski_Hum_3_15_s.pdf (dostęp: 22.12.2018 r.), s. 85–97.

Bielak W., *Traktat wormacki (1122) – geneza i znaczenie*, „Mówią Wieki” 2022 nr 4 (743), s. 14–17.

Biruś, I. *Ordynariat Polowy w ustroju III Rzeczypospolitej Polskiej*, rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem ks. prof. dr. hab. Helmuta Jurosa i obroniona w 2015 r. na Wydziale Nauk Historycznych i Społecznych UKSW w Warszawie, maszynopis.

Buksiński T., *Mass media i Internet w sferach publicznych*, w: Domaradzki M., Kulczycki E., Wendland M. (red.), *Język. Rozumienie. Komunikacja*, Wyd. Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2011, s. 67–81.

Centrum Badania Opinii Społecznej, *Katalog komunikatów z badań CBOS*, <https://www.cbos.pl/PL/szukaj/szukaj.php> (dostęp: 06.11.2022 r.).

- Chodubski A., *Wstęp do badań politologicznych*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1995.
- Chołodowski M., *Likwidacja finansowania religii w szkołach z budżetu miasta? W niektórych miastach to nie do pomyslenia*, <https://bialystok.wyborcza.pl/bialystok/7,35241,29282637,likwidacja-finansowania-religii-z-budzetu-miasta-w-bialymstoku.html> (dostęp: 01.01.2023 r.).
- Chowaniec N., *Ocena z religii – historia, prawo, najnowsze kontrowersje*, „Pressje” 2008 teka XIV, tytuł tomu: *Ogniem czy mieczem? Stosunki państwo–Kościół*, s. 94–103.
- Chrzanowska R., *Lublin: powstał portal poświęcony tajnemu nauczaniu w czasie II wojny światowej*, <https://dzieje.pl/edukacja/lublin-powstal-portal-poswiecony-tajnemu-nauczaniu-w-czasie-ii-wojny-swiatowej> (dostęp: 16.10.2022 r.).
- Czaputowicz J., *Suwerenność*, Wyd. Polski Instytut Spraw Międzynarodowych, Warszawa 2013.
- Czy lekcje religii powinny być finansowane z budżetu państwa?*, <https://poranny.pl/czy-lekcje-religii-powinny-byc-finansowane-z-budzetu-panstwa/ar/9349080> (dostęp: 01.01.2023 r.).
- Danowska E., *Materiały do dziejów kasaty Zakonu Jezuitów w 1773 roku i początków działalności KEN w Bibliotece Naukowej PAU i PAN i Bibliotece Książąt Czartoryskich w Krakowie*, „Rocznik Biblioteki Naukowej PAU i PAN w Krakowie” Rok LXV 2020, s. 9–20.
- Dłuska K., *Obecność Kościoła katolickiego w życiu publicznym a preferencje wyborcze Polaków na przykładzie wyborów parlamentarnych w 2011 roku*, praca licencjacka napisana pod kierunkiem dr. hab. Sławomira Sowińskiego i obroniona w 2014 r. w Instytucie Politologii WNHIS UKSW w Warszawie.
- Dłuska K., *Relacje państwo–Kościół w ujęciu Helmuta Jurosa*, praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. dr. hab. Anieli Dylus i obroniona w 2016 r. w Instytucie Politologii WNHIS UKSW w Warszawie.
- Dylus A., *Globalizacja. Refleksje etyczne*, Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2005.
- Dyrektorzy nie zatwierdzają podręczników i programów do religii*, <http://www.katechetyka.eu/dyrektorzy-nie-zatwierdzaja-podrecznikow-i-programow-do-religii,289.html> (dostęp: 11.12.2022 r.).

- Edukacja*, Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/edukacja;3896542.html> (dostęp: 02.12.2018 r.).
- Fabin M., *Miejsce i rola Kościoła w kształtowaniu ładu społecznego w Polsce*, „Saeculum Christianum. Pismo historyczno-społeczne” 1997, tom 4 nr 2, <https://czasopisma.uksw.edu.pl/index.php/sc/article/view/8218> (dostęp: 05.12.2022 r.), s. 165–182.
- Finansowanie lekcji religii wg Ruchu Palikota*, <https://deon.pl/kosciol/finansowanie-lekcji-religii-wg-ruchu-palikota,196992> (dostęp: 01.01.2023 r.).
- Forum Uniwersytetów Polskich, *Kształcenie podczas II wojny światowej*, <https://funip.pl/ksztalcenie-podczas-ii-wojny-swiatowej-2/> (dostęp: 16.10.2022 r.).
- Fromm E., *Szkice z psychologii religii*, tłum. Prokopiuk J., Wyd. Książka i Wiedza, Warszawa 1966.
- Gaworski J., *Niepodległa, bo katolicka? O Kościele czasu zaborów*, „Zeszyty do Debat Historycznych”, Sulejówek 2019, <https://muzeumpilsudski.pl/wp-content/uploads/2019/09/J-Gaworski-Niepodlegla-bo-katolicka-O-Kosciele-czasu-zaborow.pdf> (dostęp: 18.04.2022 r.).
- Grant R.M., Jordan J., *The concept of strategy*, <http://www.foundationsofstrategy.com/files/4914/2901/0015/c01.pdf> (dostęp: 28.12.2018 r.).
- Grochowski G., *Kryteria wystawiania ocen z lekcji religii*, „Katecheta” 1998 nr 6–7, s. 112–121.
- Heywood A., *Politologia*, tłum. Maliszewska B., Masojć M., Orłowska N., Stasiak D., Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Historia zmian: Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, <https://www.lexlege.pl/ustawa-o-systemie-oswiaty/> (dostęp: 20.11.2022 r.).
- Hohol M., *Wyjaśnić umysł. Struktura teorii neurokognitywnych*, Wyd. Copernicus Center Press, Kraków 2013.
- Jaki jest sens życia? Z najnowszych badań wynika, że odpowiedzi należy szukać w genach*, <https://cordis.europa.eu/article/id/124364-whats-the-purpose-of-life-genes-could-provide-some-answers-according-to-new-study/pl> (dostęp: 01.01.2023 r.).

- Jasnorzewski J., *Zniesienie finansowania religii z budżetu. Czy możliwy jest kompromis?*, <https://wiadomosci.onet.pl/tylko-w-onecie/zniesienie-finansowania-religii-z-budzetu-czy-mozliwy-jest-kompromis/flnpnn> (dostęp: 01.01.2023 r.).
- Jasnos R., *O autorytecie Kościoła wychowującego na podstawie opinii i oczekiwań studentów oraz młodszych pracowników katolickiej uczelni*, „*Studia Paedagogica Ignatiana*” 2017 nr 5, <https://apcz.umk.pl/SPI/article/view/SPI.2017.5.005> (dostęp: 08.01.2023 r.), s. 107–130.
- Jaszcz A., *Ks. prof. Heller: bez religii trudno pytać o sens życia* [wywiad], <https://deon.pl/wiara/wiara-i-spoleczenstwo/ks-prof-heller-bez-religii-trudno-pytac-o-sens-zycia-wywiad,365458> (dostęp: 01.01.2023 r.).
- Jaworska K., *Działalność Towarzystwa Przyjaciół Dzieci w Legnicy w czasach PRL*, „*Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy*” 2015 nr 17 (4), s. 7–20.
- Jezuici, *Kasata zakonu*, <https://jezuici.pl/kasata-zakonu/> (dostęp: 15.10.2022 r.).
- Juros H., *Polski katolicyzm polityczny*, w: Juros H., *Kościół – Kultura – Europa. Katolicka nauka społeczna wobec współczesności*, Wyd. Akademii Teologii Katolickiej, Lublin–Warszawa 1997, s. 249–264.
- Kaczmarek H., *Czechy. Kościół i państwo*, Wyd. WAM – Księża Jezuici, Kraków 2016.
- Kamiński J., *Czym jest strategia*, <http://nf.pl/manager/czym-jest-strategia,8030,150> (dostęp: 28.12.2018 r.).
- Kamiński T., *Caritas i polityka. Podmioty wyznaniowe w systemie pomocy społecznej*, Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Warszawa 2012.
- Karczewska J., *Chrześcijańskie zasady wychowania w świetle koncepcji Stefana Kunowskiego*, „*Paedagogica Christiana*” 2007 nr 2 (20), s. 73–89.
- Kasper Ł., *Finansowanie religii w szkole – dotacja na rzecz Kościoła?*, <https://www.ekai.pl/polska-oswiata-a-finansowanie-lekcji-religii-w-szkole/> (dostęp: 01.01.2023 r.).
- Kim R., *Jak polska szkoła przestała być świecka*, <https://www.newsweek.pl/polska/spoleczenstwo/religia-w-szkole-jak-polska-szkola-przestala-byc-swiecka/e39w2pc> (dostęp: 01.01.2023 r.).

- Kolejna karta praw podstawowych*, w: Sobański R., *Dylematy*, tom 2: lata 2000 – 2002, Wyd. Księgarnia Św. Jacka, Katowice 2006, s. 85–86.
- Komisja Wspólna Przedstawicieli Rządu i KEP*, <https://episkopat.pl/en/komisja-wspolnarzadu-i-episkopatu/> (dostęp: 20.11.2022 r.).
- Komisja Wychowania Katolickiego KEP*, https://katecheza.episkopat.pl/kwk/o-komisji_83 (dostęp: 20.11.2022 r.).
- Komisja Wychowania Katolickiego KEP – o Komisji*, https://katecheza.episkopat.pl/kwk/o-komisji_83 (dostęp: 11.12.2022 r.).
- Kowalczyk M., *Opieka paliatywna jako jedna z form opieki nad pacjentem terminalnie chorym*, „Państwo i Społeczeństwo” 2012 nr 2, s. 73–82.
- Kowalczyk K., *Partie i ugrupowania parlamentarne wobec Kościoła katolickiego w Polsce w latach 1989–2011*, Wyd. Zapol, Szczecin 2012.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2004.
- Legitymacja*, Słownik Języka Polskiego PWN, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/legitymacja.html> (dostęp: 23.12.2018 r.).
- Legitymizacja*, Słownik Języka Polskiego PWN, <https://sjp.pl/legitymizacja> (dostęp: 23.12.2018 r.).
- Lipset S.M., *Homo politicus. Społeczne podstawy polityki*, tłum. Dziurdzik-Kraśniewska G., Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1995.
- Ludzie niepodległości: Polskie Państwo Podziemne*, <https://kultura.gazetaprawna.pl/artykuly/1329037,polskie-panstwo-podziemne.html> (dostęp: 16.10.2022 r.).
- Marczewska-Rytko M., *Religia i polityka w globalizującym się świecie*, Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.
- Mezglewski A., *Spór o „wygaśnięcie” konkordatu polskiego z 1925 roku*, „Roczniki Nauk Prawnych” 1998 tom VIII, s. 325–341.
- Misiołek P., *Debata nad Konkordatem z 1925 roku w świetle sprawozdań stenograficznych Sejmu i Senatu*, <https://wiekdwudziesty.pl/debata-nad-konkordatem-z-1925-roku-w-swietle-sprawozdan-stenograficznych-sejmu-i-senatu/> (dostęp: 16.10.2022 r.).

- Model*, Encyklopedia PWN, <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/model;3942505.html> (dostęp: 31.12.2018 r.).
- Model*, Słownik Języka Polskiego PWN, <https://sjp.pwn.pl/sjp/model;2484153.html> (dostęp: 31.12.2018 r.).
- Nauczanie*, Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/nauczanie;4009279.html> (dostęp: 02.12.2018 r.).
- Nauczanie*, w: Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 266–267.
- Ovans A., *Dobrze, ale czym właściwie jest strategia?*, https://www.hbrp.pl/b/dobrze-ale-czym-wlasciwe-jest-strategia/yGIw3uy9?NO_COOKIES=1 (dostęp: 28.12.2018 r.).
- Ożóg K., *966. Chrzest Polski*, Wyd. Biały Kruk, wydanie sejmowe, Kraków–Warszawa 2016.
- Palikot: chcemy wycofać religię ze szkół*, <https://www.prawo.pl/oswiata/palikot-chcemy-wycofac-religie-ze-szkol,116176.html> (dostęp: 01.01.2023 r.).
- Państwo*, Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/panstwo;3953945.html> (dostęp: 25.11.2018 r.).
- Państwo, lewica, Kościół*, <http://przewodniklewicy.krytykapolityczna.pl/kosciol.php> (dostęp: 30.11.2018 r.).
- Petrycy S., *Przydatki do Polityki Arystotelesowej*, w: tegoż, *Przydatki do Ekonomiki i Polityki Arystotelesowej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Kraków 1996, s. 123–501.
- Polska. Oświata. Od początków do 1795*, Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Polska-Oswiata-Od-poczatkow-do-1795;4575100.html> (dostęp: 15.10.2022 r.).
- Poparcie*, Encyklopedia PWN, <https://sjp.pwn.pl/sjp/poparcie;2504808.html> (dostęp: 23.12.2018 r.).
- Poparcie*, Słownik Języka Polskiego PWN, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/popiera%C4%87.html> (dostęp: 23.12.2018 r.).
- Prywatne, publiczne, państwowe*, w: Sobański R., *Dylematy*, tom 3: lata 2003 – 2005, Wyd. Księgarnia Św. Jacka, Katowice 2006, s. 205–206.

- Przeciszewski M., *Kościół, 20 lat wolności – religijność Polaków*, <https://ekai.pl/kosciol-lat-wolnosci-religijnosci-polakow/> (dostęp: 01.12.2018 r.).
- Przeciszewski M., *Państwa europejskie wobec religii*, <https://ekai.pl/panstwa-europejskie-wobec-religii/> (dostęp: 30.11.2018 r.).
- Przeciszewski M., *Religia w szkole – standardem europejskim*, <https://www.ekai.pl/religia-w-szkole-standardem-europejskim-analiza/> (dostęp: 08.01.2023 r.).
- Ratzinger J. (Papież Benedykt XVI), *W drodze do Jezusa Chrystusa*, tłum. J. Merecki, Wyd. Salwator, Kraków 2004.
- Religie na świecie*, <https://geografia24.pl/religie-na-swiecie/> (dostęp: 13.11.2022 r.).
- Resler T., *Konkordat z 1925 roku – podstawa funkcjonowania Kościoła katolickiego w II Rzeczypospolitej*, „Acta Erasmiaca” 2016 nr 13, s. 36–57.
- Rusecki M., *Traktat o religii*, Wyd. Verbinum – Wydawnictwo Księży Werbistów, Warszawa 2007.
- Sejm RP, *100 rocznica uchwalenia Konstytucji Marcowej*, <https://www.sejm.gov.pl/KonstytucjaMarcowa.nsf/> (dostęp: 16.10.2022 r.).
- Sens państwa: dobro wspólne*, w: Sobański R., *Dylematy*, tom 4: lata 2006 – 2008, Wyd. Księgarnia Św. Jacka, Katowice 2008, s. 51–52.
- Sewastianowicz M., *Wymień prawdy wiary i siedem grzechów głównych – religia może zagościć na maturze*, <https://www.prawo.pl/oswiata/religia-na-maturze-plany-resortu-edukacji-i-nauki,506523.html> (dostęp: 05.11.2022 r.).
- Skrzyński D., *Liczba godzin religii i etyki*, <http://oswiataiprawo.pl/porady/liczba-godzin-religii-i-etyki/> (dostęp: 27.12.2019 r.).
- Skrzyński D., *Staż pracy katechety*, <https://oswiataiprawo.pl/porady/staz-pracy-katechety/> (dostęp: 13.11.2022 r.).
- Stopień z religii*, w: Sobański R., *Dylematy*, tom 1: lata 1995 – 1999, Wyd. Księgarnia Św. Jacka, Katowice 2006, s. 48–49.
- Stopniak F., *Problem udziału duchownych polskich w tajnym nauczaniu w latach 1939–1945*, „Collectanea Theologica” 1973 nr 43/2, s. 205–211.

- Sobczyk P., *25. rocznica majowych ustaw wyznaniowych z 1989 r.*, <https://ekai.pl/rocznica-majowych-ustaw-wyznaniowych-z-r/> (dostęp: 22.12.2019 r.).
- Sokół W., *Uwarunkowania, inspiracje i koncepcje Konstytucji marcowej*, „Myśl Polityczna” 2021 nr 1 (7), s. 7–27.
- Strzeszewski Cz., *Katolicka nauka społeczna*, Wyd. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2003.
- Synteza synodalna diecezji siedleckiej*, <https://episkopat.pl/synteza-synodalna-diecezji-siedleckiej/> (dostęp: 08.01.2023 r.).
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Szczur P., *Odpowiedzialność za wychowanie dzieci w wybranej literaturze wczesnochrześcijańskiej*, „Vox Patrum” 2013 nr 33 t. 60, <http://www.voxpatrum.pl/pdfy/Vox60/Szczur.pdf> (dostęp: 24.03.2019 r.), s. 385–404.
- Sztobryn S., *Z historii myśli pedagogicznej – część II*, „Edukacja i Dialog” 1997 nr 9 (92), http://edukacijadialog.pl/archiwum/1997,95/listopad,133/z_historii_mysli_pedagogicznej_cz_ii,654.html (dostęp: 24.03.2019 r.).
- Szwajkajzer A., *Młodzież o lekcjach religii w szkole*, „Więź” 1992 nr 10 (408), s. 59–76.
- de Tchorzewski A.M., *Sukces i porażka w wychowaniu*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2014 nr 4 (34), (tom 9), tytuł numeru: *Rodzina i szkoła jako środowiska wychowawcze*, s. 9–26.
- Trochimiuk A., *Religia finansowana przez rodziców lub kościół?*, <https://www.portaloswiatowy.pl/projekty-aktow-prawnych-dla-oswiaty/religia-finansowana-przez-rodzicow-lub-kosciol-6105.html> (dostęp: 01.01.2023 r.).
- Tustanowska A., *Inicjatywa Polska przygotowała projekt ustawy, znoszący m.in. finansowanie religii z budżetu państwa*, <https://www.pap.pl/aktualnosci/news%2C383564%2Cinicjatywa-polska-przygotowala-projekt-ustawy-znoszacy-min-finansowanie> (dostęp: 01.01.2023 r.).
- United Nations, *United Nations – Member States*, <https://www.un.org/en/about-us/member-states> (dostęp: 13.11.2022 r.).
- Uzasadnienie*, Słownik Języka Polskiego PWN, <https://sjp.pwn.pl/sjp/uzasadnienie;2534071.html> (dostęp: 23.12.2018 r.).

- Wierzchnicki M., *Z relacji Państwo–Kościół w PRL: zerwanie konkordatu i jego następstwa*, <https://histmag.org/Z-relacji-Panstwo-Kosciol-w-PRL-zerwanie-konkordatu-i-jego-nastepstwa-10751> (dostęp: 18.04.2022 r.).
- Wnuk-Lipiński E., *Meandry formowania się społeczeństwa obywatelskiego w Europie Środkowej i Wschodniej*, „Chrześcijaństwo. Świat. Polityka. Zeszyty społecznej myśli Kościoła” 2007 nr 1(2), s. 7–24.
- Wnuk-Lipiński, E. *Socjologia życia publicznego*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2005.
- Wronka S., *Wychowanie w Biblii*, „Ruch Biblijny i Liturgiczny” 2015 nr 4 (68), s. 313–332.
- Wychowanie*, Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/wychowanie;3998683.html> (dostęp: 02.12.2018 r.).
- Wychowanie*, w: Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 466–467.
- Wychowanie* chrześcijańskie, http://www.profesor.pl/mat/pd7/pd7_1_wojcik_20070323_2.pdf (dostęp: 10.03.2019 r.).
- Wychowanie religijne*, w: Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 470–471.
- Załęcki P., *Kościół rzymskokatolicki w Polsce współczesnej. Główne kierunki dotychczasowych badań oraz propozycje badawcze*, w: Babiński G., Mucha J., Sadowski A. (red.), *Polskie badania nad mniejszościami kulturowymi. Wybrane zagadnienia*, „Pograniczne Studia Społeczne” 1997 tom VI, Wyd. filii Uniwersytetu Warszawskiego, Białystok 1997, s. 148–160, <https://repozytorium.umk.pl/handle/item/1650> (dostęp: 31.12.2018 r.).
- Zarzecki L., *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Wyd. Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2012.
- Zieliński T.J., *Państwo wobec religii w szkole publicznej według orzecznictwa Sądu Najwyższego USA*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2008.
- 10 mitów o religii w szkole*, „Deon.pl”, <https://deon.pl/wiara/wiara-i-spoleczenstwo/10-mitow-o-religii-w-szkole,330834> (dostęp: 01.01.2023 r.).

