

Stowarzyszenie na rzecz Państwa Neutralnego
Światopoglądowo
N E U T R U M

RESPEKTOWANIE WOLNOŚCI SUMIENIA I WYZNANIA W SZKOLE PUBLICZNEJ

Raport

sponsorowany przez



Warszawa, luty 1996

Stowarzyszenie NEUTRUM pragnie podziękować
FUNDUSZOWI WSPÓŁPRACY PROGRAMU PHARE DEMOKRACJA
za wsparcie, dzięki któremu zrealizowanie projektu było możliwe
oraz

THE GERMAN MARSHALL FUND OF THE UNITED STATES
za pokrycie kosztów druku i upowszechniania tego raportu

SPIS TREŚCI

UWAGI WSTĘPNE	5
WYNIKI SONDAŻU SOCJOLOGICZNEGO	7
WYNIKI WYWIADÓW SOCJOLOGICZNYCH	13
RECENZJE	20
1. KRZYSZTOF KICIŃSKI: Materiały przeznaczone do wykorzystania:	
Na lekcjach wychowawczych.....	24
Do przedmiotu „Przysposobienie do życia w rodzinie”	29
Do przedmiotu „Wiedza o społeczeństwie”	33
2. TERESA HOŁÓWKA: Książki zalecane przez MEN jako „materiały pomocnicze” do nauczania filozofii, etyki oraz prowadzenia godzin wychowawczych	36
ANALIZA LISTÓW, RELACJI I INFORMACJI PRASOWYCH	44
PODSUMOWANIE	51
WNIOSKI PRAKTYCZNE	56
ZAŁĄCZNIKI	59
1. Ankieta socjologiczna.....	59
2. Problemy, konflikty, nieprawidłowości sygnalizowane w związku z religią w szkole (1990 - 95)	63
3. Bibliografia informacji prasowych	71

UWAGI WSTĘPNE

Projekt, który zrealizowano, nie miał charakteru teoretyczno-naukowego. Jego celem nie była wszechstronna diagnoza pozytywnych i negatywnych zjawisk związanych z wprowadzeniem w 1990 r. nauczania religii do szkół publicznych¹. Projekt ten miał charakter a s p e k t o w y, to znaczy, że jego celem było zbadanie, czy nauczanie religii w szkołach nie generuje zjawisk i zachowań zagrażających konstytucyjnym gwarancjom wolności sumienia i wyznania. O zagrożeniach tych wiele mówiono w czasie debat publicznych towarzyszących wprowadzaniu religii do szkół, i to często niezależnie od opcji światopoglądowych przyjmowanych przez strony dyskursu.

Badania socjologiczne, traktowane jako jeden z instrumentów racjonalnej polityki stanowienia prawa, są narzędziem, które pozwala weryfikować zasadność zastrzeżeń zgłaszanych w czasie wprowadzania określonych regulacji prawnych. Pięć i pół roku funkcjonowania nowych rozwiązań dotyczących nauki religii w szkołach (zresztą kilkakrotnie w tym czasie modyfikowanych) stanowi wystarczający okres, by rozwiązania te na tyle okrzepły, aby przyjrzeć się im od strony praktyki.

Projekt składał się z czterech części.

1. Pierwszą stanowiły socjologiczne badania ankietowe dotyczące poglądów i doświadczeń respondentów w zakresie respektowania wolności sumienia w szkole publicznej.
2. O ile część pierwsza miała dostarczyć ogólnej i statystycznej wiedzy na temat występowania pewnych zjawisk i ewentualnie określić ich zakres i rozmiary, o tyle w części drugiej, realizowanej za pomocą wywiadów pogłębionych przeprowadzanych z osobami pokrzywdzonymi, chcieliśmy określić mechanizm zjawiska i zebrać bardziej konkretne informacje na temat przejawów nierespektowania zasady wolności sumienia w szkołach.
3. Część trzecia poświęcona była analizie wybranych podręczników i książek zalecanych do nauki przedmiotów związanych z przekazywaniem wiedzy i postaw: lekcji wychowawczych, wiedzy o społeczeństwie, filozofii i etyki, oraz przekazywaniem treści związanych z przygotowaniem do życia w rodzinie. Recenzje tych materiałów dotyczyły obecności w nich i proporcji treści światopoglądowych.
4. Część czwarta poświęcona została analizie dokumentów i wycinków prasowych dotyczących nauczania religii w szkole.

Część pierwszą i drugą projektu, tzn. sondaż i wywiady socjologiczne, zrealizował zespół badawczy kierowany przez dr. Wojciecha Pawlika z Instytutu Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego. Recenzentami podręczników i książek, o których mowa w punkcie 3, byli: prof. dr hab. Teresa Hołowska, filozof z Instytutu Filozofii Uniwersytetu Warszawskiego, oraz prof. dr hab. Krzysztof Kiciński, socjolog z Instytutu Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego. Analizę dokumentów i prasy - jako część projektu realizowaną przez Stowarzyszenie na rzecz Państwa Neutralnego Światopoglądowo „Neutrum” - wykonała Anna Wolicka przy współpracy Krystyny Gorzkowskiej.

Wojciech Pawlik

¹ Taką wszechstronną analizę nauczania religii w szkołach publicznych znaleźć można w niedawno wydanej pracy zbiorowej pt. „Szkoła czy parafia. Nauczanie religii w szkołach w świetle badań socjologicznych”, red. K. Kiciński, K. Kosęła, W. Pawlik, Kraków 1995, w 5d. „Nomos”.

WYNIKI SONDAŻU SOCJOLOGICZNEGO

1. Opis badania

Sondaż socjologiczny przeprowadzono wiosną 1995 r. Jego celem było rozpoznanie, czy wprowadzenie religii do szkół narusza, w odczuciu badanej młodzieży, zasadę wolności sumienia i wyznania w szkołach. Podstawą badań był kwestionariusz ankiety opracowany przez dr. Wojciecha Pawlika z Instytutu Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego (zał. 1). Ankiety przeprowadzili w terenie studenci starszych lat studiów Instytutu. Sondaż zrealizowano tzw. metodą ankiety audytoryjnej². Przyjęto zasadę przeprowadzania ankiety tylko w jednej klasie w danym typie szkoły (po to, by uniknąć niepotrzebnego zbierania informacji na podobny temat z kilku klas, w których na przykład uczy ten sam katecheta).

Badaniami objęto uczniów ósmych klas szkół podstawowych i uczniów trzecich klas zasadniczych szkół zawodowych, liceów ogólnokształcących oraz techników i liceów zawodowych. Dobór takiej grupy wiekowej podyktowany był tym, że dzieci w młodszym wieku (na przykład interesujący z punktu widzenia celu badań uczniowie drugich klas szkół podstawowych, w których większość dzieci uczestniczy w katechezie przygotowującej do przyjęcia Pierwszej Komunii św.) mogłyby mieć problemy ze zrozumieniem pytań kwestionariusza i z jego samodzielnym wypełnieniem.

Taki dobór grupy wiekowej, podyktowany względami metodologicznymi, znacznie ograniczył zakres naszego pola badawczego. Problemy dzieci z młodszych klas szkolnych pozostały w związku z tym statystycznie nie rozpoznane, i - o czym będzie mowa w dalszej części raportu - opisano je jedynie selektywnie na podstawie wywiadów przeprowadzanych z rodzicami.

Badania sondażowe przeprowadzono w Warszawie oraz w województwach łódzkim, białostockim i bielskim. Wybór podyktowany był specyfiką każdego z tych regionów kraju.

Uznano, że Warszawa najlepiej reprezentuje zjawiska zachodzące w dużych aglomeracjach miejskich.

Polskę „prowinclonalną” reprezentowały w badaniach małe miasteczka województwa łódzkiego: Aleksandrów Łódzki, Pabianice, Głowno, Ozorków i Zgierz.

Ponieważ celem badań było rozpoznanie, czy nauczanie religii w szkole - generalnie, a nie tylko religii katolickiej - nie wywołuje negatywnych zjawisk społecznych, postanowiono objąć nimi dwa regiony kraju, w których skład procentowy ludności (pod względem religijnym) odbiega od większości regionów. Były to województwa: białostockie, licznie zamieszkiwane przez ludność wyznania prawosławnego, i bielskie, w którym są skupiska ludności wyznania ewangelickiego.

W województwie białostockim przeprowadzono ankietę w szkołach w Białej Podlaskiej, Czarnej Białostockiej, Hajnówce i w samym Białymstoku.

W województwie bielskim przeprowadzono ankietę w szkołach w Bielsku-Białej, Cieszynie, Istebnej, Skoczowie, Ustroniu, Wiśle i Żywcu.

² Kwestionariusze zostały rozdane uczniom w czasie lekcji szkolnej i były wypełniane przez nich samodzielnie. Wypełnianie ankiety zostało poprzedzone wyjaśnieniami ankietera, który przez cały czas asystował klasie i na koniec zebrał wypełnione formularze.

Ankieta nie objęto młodzieży wiejskiej. Wiązało się to, po pierwsze, z przyjęciem hipotezy (opartej na wynikach badań socjologicznych), że nauczanie religii na wsi nie generuje w takim stopniu zachowań kontestacyjnych ze strony dzieci i młodzieży. Tłumaczyć to można tradycyjną religijnością społeczności wiejskich i tym, że procesy laicyzacji świadomości społecznej na wsi są znacznie mniej zaawansowane niż w mieście. Drugim powodem był fakt, że badaniami objęto nie tylko młodzież ostatnich klas szkół podstawowych, ale i ponadpodstawowych. Szkoły tego typu mają na ogół charakter miejski (choć, jak na przykład w województwie białostockim czy bielskim, uczęszczający do nich uczniowie często pochodzą ze wsi i mieszkają w internatach szkolnych lub dojeżdżają do szkoły z okolicznych wsi).

Ankieta przeprowadzono w 165 szkołach. Było wśród nich:

- 65 szkół podstawowych
- 32 zasadnicze szkoły zawodowe
- 34 licea ogólnokształcące
- 34 technika i licea zawodowe

W sumie ankietę wypełniło 3791 osób, w tym:

- w Warszawie - 1318 osób (34 %)
- w woj. białostockim 1032 osoby (27,2%)
- w woj. bielskim 783 osoby (20,7%)
- w woj. łódzkim 658 osób (17,4%)

W badanej populacji było nieznacznie więcej dziewcząt - 1978 niż chłopców - 1797 (w kilkunastu ankietach płeć nie była przez respondentów zaznaczona).

2. Prezentacja wyników

Wzór formularza ankiety wraz z procentowymi wynikami odpowiedzi na poszczególne pytania znajduje się w załączniku 1. Szczegółowe tabele danych, współczynniki korelacji i inne wskaźniki statystyczne - jako zbyt specjalistyczne - w tym tekście pominięto. Będą one wkrótce przedstawione w innym opracowaniu w jednym z kwartalników socjologicznych.

2. 1. Uczęszczanie na lekcje religii w szkole

Uzyskane w sondażu deklaracje uczęszczania na lekcje religii w szkole (pyt. I w ankiecie) nie odbiegają znacząco od wyników uzyskanych w innych badaniach na ten temat, prowadzonych przez ośrodki socjologiczne. W badanej przez nas populacji większość młodzieży (85,4 %) deklarowała uczestniczenie w szkolnych lekcjach religii (najczęściej - młodzież ósmych klas szkół podstawowych - 92,0 %, nieco rzadziej w zasadniczych szkołach zawodowych - 83,8%, technikach - 82,6%, liceach ogólnokształcących - 78,8% i liceach zawodowych - 76,6%). Choć takie zmienne, jak płeć, region kraju czy wielkość miasta również w pewnym stopniu wpływają na uzyskane wyniki, to na ogół, rozpatrywane oddzielnie, różnicują wyniki nie więcej niż o kilka punktów procentowych. Można zatem powiedzieć, że wyniki ankiety potwierdziły prawidłowość znaną z innych badań socjologicznych, wskazującą, że ogromna większość młodzieży uczęszcza w szkole na lekcje religii (wyjątek stanowi młodzież liceów ogólnokształcących i zawodowych w Warszawie, gdzie na skutek wzajemnego wzmacniania się poszczególnych czynników, odsetki młodzieży nie uczęszczającej na lekcje religii są znacznie większe).

2. 2. Dlaczego chodzą na lekcje religii?

2.2.1. W stronę wiary

Samo zjawisko uczestniczenia lub nieuczestniczenia młodzieży w lekcjach katechezy mówi nam bardzo niewiele o motywacjach uczestniczenia w tych lekcjach. Mogły one być bardzo różne i wynikać zarówno z potrzeby pogłębienia wiedzy religijnej, jak i z ulegania konformizmowi środowiskowemu i instytucjonalnemu. Zagadnienie to było przedmiotem badań.

Na pytanie o to, dlaczego respondenci uczęszczają na lekcje religii (pytanie II w ankiecie), częściej odpowiadali oni wskazując na motywacje o charakterze „pozytywnym” niż „negatywnym”.

Najczęściej wymieniane odpowiedzi (można było wybrać kilka spośród 17 możliwych), to:

- Wynika to z mojej wiary i chęci jej pogłębienia - 53,6%
- Uważam, że jest to mój obowiązek religijny - 47 %
- Z ciekawości, potrzeby poszerzenia wiedzy religijnej - 30,5%

Podobnie jak w przypadku deklaracji uczestniczenia w lekcjach religii, takie czynniki jak płeć, typ szkoły, region kraju nie różnicowały wyników więcej niż o kilka punktów procentowych. Odpowiedzi te znacząco różniły się natomiast od wyników zanotowanych w odpowiedziach na podobne pytanie, zadane jednak nie tym osobom, które na religię uczęszczają, ale tym, które nie uczęszczają (pytanie III w ankiecie).

Choć tylko niewiele rzadziej wskazywały one na „obowiązek religijny”, to już pozostałe motywacje (uczestniczenia w lekcjach religii) o charakterze autoteliczno-religijnym przypisywały one swoim kolegom dwukrotnie rzadziej. Na: „wiarę i potrzebę jej pogłębienia” wskazano w 34,3% odpowiedzi (a więc spadek o 19,3 punktów procentowych), na „ciekawość, potrzeba poszerzenia wiedzy religijnej” w 13,8% odpowiedzi (a więc spadek o 16,7 punktów procentowych).

Oczywiście badania socjologiczne, zwłaszcza ankietowe, rejestrują nie tyle faktyczne motywy, jakimi kierują się ludzie, ile „słowniki motywów” przywoływane przez respondentów do opisywania swoich i cudzych zachowań. Tak znaczne przesunięcie w ramach tego „słownika” używanego przez osoby uczęszczające i nie uczęszczające na lekcje religii jest jednak faktem socjologicznie znaczącym. Własny obraz uczniów chodzących na lekcje religii i obraz na ich temat niezupełnie się pokrywają; w tym drugim nawet trzykrotnie częściej podkreśla się znaczenie motywacji o charakterze pragmatycznym oraz konformistycznym (niekoniecznie w negatywnym znaczeniu tego słowa). Uczniowie nie uczęszczający na te lekcje postrzegają swoje koleżanki i kolegów jako mniej religijnych i autonomicznych niż tamci widzą się sami.

Również w czasie wywiadów - będzie o tym mowa w dalszej części raportu - często podkreślano znaczenie motywacji innych niż religijno-poznawcze. O znaczeniu motywacji konformistyczno-pragmatycznych w życiu szkoły mówili zarówno uczniowie szkół ponadpodstawowych nie uczęszczający na lekcje religii, jak i rodzice uczniów młodszych, którzy w związku z nauczaniem religii w szkole uwikłani byli w różne sytuacje konfliktowe.

2.2.2. W stronę konformizmu

A. Rodzina

Socjologicznym truizmem jest stwierdzenie, że dla młodzieży rodzina jest ważnym układem odniesienia. I choć współczesne przemiany kulturowe i obyczajowe osłabiają jej socjalizacyjne znaczenie, zakładaliśmy, że rodzina wciąż odgrywa dużą rolę, zwłaszcza w przekazie postaw moralnych i religijnych.

Odpowiedzi na omawiane już pytanie o motywacje uczestniczenia w szkolnych lekcjach religii (pytanie II w ankiecie) tylko w ograniczonym stopniu potwierdzają tę hipotezę. Uzyskano

w nich następujące odpowiedzi dotyczące rodziny:

- Zachęcili mnie do tego rodzice - 9,9 %
- Dlatego, że gdybym nie chodził(a), nie byłoby to dobrze widziane przez najbliższą rodzinę - 9,2 %
- Chodzę, bo każą mi rodzice - 6,9 %

Rolę wpływu rodziny zdecydowanie wyraźniej postrzegają natomiast ci uczniowie, którzy na lekcje religii nie uczęszczają (pytanie III w ankiecie). Pierwszą z wyżej wymienionych motywacji przypisali oni swoim kolegom w 24,3% odpowiedzi (wzrost o 14,4 punktów procentowych), drugą - w 23,9% odpowiedzi (wzrost o 14,7 punktów procentowych), trzecią zaś - w 28,8% odpowiedzi (wzrost o 21,9 punktów procentowych). Można powiedzieć, że młodzież nie uczęszczająca na lekcje religii zdecydowanie częściej podkreśla nieautonomiczny charakter ich motywacji, niż oni sami.

Wpływ rodziny badano również pytaniem ankiety dotyczącym sposobu podjęcia decyzji o uczestniczeniu w lekcjach religii (pytanie XV). Choć około połowy badanych (51,7%) podjęło ją w sposób w pełni samodzielny, a jedna piąta (20,7%) po zasięgnięciu opinii rodziców lub wspólnie z nimi, to warto zauważyć, że jednak co piąty ankietowany przyznaje się, że ta decyzja zapadła bez jego udziału („Była to właściwie decyzja rodziców, a ja się z nią zgodziłem - 12,5%; „Była to decyzja rodziców, a ja się jej tylko podporządkowałem” - 8,1%). Odsetki tych odpowiedzi były wyższe wśród uczniów szkół podstawowych niż ponadpodstawowych.

Oczywiście wpływ rodziny na uczniowskie wybory nie musi być bezpośredni i wyrażać się w bezpośrednich nakazach. Klimat wychowania religijnego i oczekiwania nie wyrażane explicite również mają wpływ na zachowania młodzieży, choć bardzo trudno mierzalny. Z odpowiedzi na pytanie ankiety (nr XVI) o to, czy respondenci czują, iż fakt uczęszczania lub nieuczęszczania na lekcje religii ma znaczenie dla różnych „znaczących innych”, wynika, że najważniejszym „znaczącym innym” zdecydowanie są z tego punktu widzenia rodzice - 66,1% odpowiedzi i rodzina - 55,1%.

Podsumowując: wpływ rodziny i rodziców na uczestniczenie w lekcjach religii jest bardzo zróżnicowany: od akceptującego „przyjęcie do wiadomości” po stanowcze podjęcie decyzji. Choć w zdecydowanej większości przypadków młodzież ma poczucie, że uczestnictwo w lekcjach religii nie narusza jej autonomii i wolności sumienia, niepokoi fakt, że blisko 7-8 % badanych deklaruje, iż decyzja ta była podjęta bez ich udziału, i ma poczucie, że ich uczestnictwo w lekcjach religii wymuszone jest przez rodzinę.

B. Nauczyciele i szkoła

O ile pierwszy aspekt konformizacji dotyczy oczekiwań formułowanych przez rodziców i rodzinę, i jako taki tylko częściowo daje się rozpatrywać w formalno-prawnych kategoriach respektowania wolności sumienia i wyznania (w myśl regulacji prawnych decyzję o uczęszczaniu uczniów szkół podstawowych na lekcje religii podejmuje rodzice, a w szkołach ponadpodstawowych - do momentu uzyskania pełnoletności - rodzice wspólnie z dziećmi), o tyle działalność szkoły i nauczycieli w pełni wiąże się z tą problematyką.

W myśl obowiązujących regulacji prawnych szkoła powinna wytworzyć takie warunki, by w pełni respektować prawo do zachowania wolności sumienia i wyznania swoich uczniów.

Wyniki ankiety (odpowiedzi na pyt. II) wskazują, że zasady te na ogół są przestrzegane. Dotyczy to zwłaszcza przestrzegania zasady światopoglądowej neutralności przez nauczycieli:

- Tylko 0,8 % ankietowanych uczniów₁₀ wskazało, że do uczestniczenia na lekcjach

religii zachęcał ich wychowawca/wychowawczyni (lub inni nauczyciele),

- 4,0 % respondentów wskazało, że motywacją ich uczęszczania była m. in. obawa, że gdyby nie uczęszczali na lekcje religii, nie byłoby to dobrze widziane przez wychowawcę lub niektórych nauczycieli,
- 5,1 % respondentów wskazało, że woli nie ryzykować i uczęszcza dlatego, by nie mieć kłopotów w szkole.

Choć wyniki te są przeciętnie o kilka punktów procentowych wyższe wtedy, gdy odpowiedzi (na temat swoich kolegów) udzielały osoby nie uczęszczające na lekcje religii, można uznać, że bezpośredni wpływ nauczycieli jest stosunkowo słaby, a w każdym razie słabszy niż rodziców i rodziny. Można to zinterpretować jako wyraz większego nonkonformizmu młodzieży wobec oczekiwań nauczycieli niż wobec oczekiwań rodziców i rodziny. Można też - i to wyjaśnienie wydaje się lepiej ugruntowane w wynikach badań socjologicznych³ - tłumaczyć to brakiem wyrazistych oczekiwań w tej kwestii ze strony nauczycieli.

Na pytanie (nr XVI:5 w ankiecie): „Czy czujesz, że fakt, iż uczęszczasz lub nie uczęszczasz na lekcje religii, ma znaczenie dla twojego wychowawcy”, pozytywnie odpowiedziało 17,1% (przypominam, że w przypadku rodziców było to 66,1%). Wynik ten pozostaje w zgodzie z innymi badaniami socjologicznymi, z których wynika, że nauczyciele mają dość krytyczny stosunek do nauczania religii w szkole (i być może tym należałoby tłumaczyć ich ograniczony wpływ na decyzję uczniów o uczestnictwie w katechezie szkolnej).

W ankiecie zadano pytanie nie tylko o obawy, ale i o realne sytuacje związane z uczęszczaniem lub nieuczęszczaniem na lekcje religii (pyt. XI). Z uzyskanych odpowiedzi wynika, że problemy z tym związane:

- zdarzają się często - 5,5 %
- zdarzyły się kilka razy - 16,2 %
- nie zdarzyły się nigdy - 78,3 %

Analiza dodatkowego „pytania otwartego” (nr XII), w którym proszono respondentów o opisanie, na czym polegały te problemy, pokazuje, że chodzi tu o bardzo różne sytuacje: przejawy nietolerancji ze strony innych uczniów, „komentarze” ze strony nauczycieli, kłopoty tych uczniów, którzy zapisani są na religię, lecz nieregularnie na nią uczęszczają, czy kłopoty tych, którzy uczestniczenia w lekcjach religii nie zadeklarowali i przebywając w czasie katechezy poza terenem klasy sprawiają kłopoty wychowawcze.

Choć nie mamy kompletnych danych dla wszystkich ankietowanych szkół (nie zadawano tego pytania w ankiecie), zebrano informacje na temat planu lekcji dla 141 klas, w których przeprowadzono ankietę. W 66 spośród nich (46,8 %) katecheza umieszczana była w planie zajęć szkolnych pomiędzy innymi lekcjami. Analizy statystyczne wskazują, że wbrew wyrażanym przez Kościół obawom, miejsce katechezy w planie zajęć szkolnych nie ma wpływu na rozkład proporcji uczniów uczęszczających i nie uczęszczających na te lekcje. Młodzież, która nie jest zapisana na religię, na ogół spędza ten czas bądź to przebywając fizycznie w klasie, w której prowadzona jest katecheza (i poświęcając go na własne ciche zajęcia), bądź w świetlicy szkolnej, bądź też zagospodarowując go samodzielnie. Znamienna jest z tego punktu widzenia odpowiedź wskazywana przez niektórych respondentów jako jedna z motywacji uczestniczenia w lekcjach religii (pyt. II): „Plan lekcji jest taki, że nie miałbym co w tym czasie robić” - wskazało ją 5,5 % respondentów. Tę pragmatyczną, wymuszoną przez sposób organizacji zajęć szkolnych motywację przypisano w 12,7% odpowiedzi uzyskanych od uczniów nie uczęszczających na katechezę.

³ Por. „Szkola czy parafia, ...” op. cit.

Podsumowanie: Wyniki ankiety nie upoważniają do sformułowania wniosku, że nauczyciele i szkoła wywierają nacisk na uczestniczenie w lekcjach religii. Sama sytuacja szkolna, niezależnie od intencji personelu szkolnego, niekiedy jednak generuje problemy związane z uczestnictwem bądź nieuczestnictwem w tych lekcjach. Wiąże się to z organizacją zajęć lekcyjnych (sposobem konstruowania planu zajęć) i brakiem opieki pedagogicznej dla osób nie uczęszczających na katechezę, a także z różnymi problemami pedagogicznymi osób, które uczestniczenie w katechezie szkolnej zadeklarowały.

C. Konformizm kulturowy

Niezależnie od oddziaływania rodziny, nauczycieli i systemu szkolnego, na uczestniczenie w szkolnych lekcjach religii wywiera wpływ czynnik, który można by nazwać „konformizmem kulturowym”. Rzecz bowiem w tym, że na ogół kulturowe regulatory ludzkiego działania w znacznej mierze polegają na minimalizowaniu sytuacji trudnych, nowych i problematycznych. Większość naszych zachowań ma charakter nawykowy i refleksyjnie nie sproblematyzowany. Mechanizm ten jest podstawą konformizmu kulturowego, przyjmującego to, co obowiązuje (lub ludziom wydaje się, że obowiązuje), za podstawę procesów decyzyjnych. Oczywiście nie są to jedyne regulatory zachowań społecznych i indywidualnych (przeciwstawić im można choćby innowacyjność, nonkonformizm itd.).

Mechanizm konformizmu kulturowego dość wyraźnie ujawnił się w odpowiedziach na pytanie o motywę uczęszczania na lekcje religii w szkole (pyt. II):

- Nie chcę mieć kłopotów w przyszłości, związanych z brakiem oceny z religii na świadectwie, np. ze ślubem, przy zdawaniu do szkół, uczelni itd. - 23,9% odpowiedzi (33,2% odpowiedzi udzielanych przez uczniów nie uczęszczających na lekcje religii).
- Z przyzwyczajenia - 17,9 % odpowiedzi (34,1% odpowiedzi udzielanych przez uczniów nie uczęszczających na lekcje religii)
- Większość chodzi, to ja też - 9,7 % odpowiedzi (22,9% odpowiedzi udzielanych przez uczniów nie uczęszczających na lekcje religii)

Są to wskaźniki konformizmu, które mogą niepokoić. Skoro co czwarty uczeń uczęszczający na lekcje religii (i co trzeci nie uczęszczający) deklaruje, że nieuczestniczenie i związany z tym brak oceny może wiązać się w przyszłości z kłopotami, to znaczy, że w świadomości badanych katecheza jest ważnym z punktu widzenia ich dalszej biografii przedmiotem szkolnym. Nie chodzi tu o to, czy tak jest istotnie, a więc czy brak oceny z religii implikuje negatywne konsekwencje, ale o klimat kulturowy, który (racjonalnie czy nie) kształtuje takie przekonania. Z tego punktu widzenie kontestowanie religii w szkole może nie zawsze być decyzją łatwą.

O dyscyplinująco-konformizującym znaczeniu ocen z religii pośrednio świadczą również odpowiedzi na pytanie ankiety, czy uczestnictwo w katechezie szkolnej by zmalało, czy nie, gdyby nie było stopni z religii na świadectwie szkolnym (pyt. VII):

- Zmalałoby - 33,5 % odpowiedzi
- Nic by się nie zmieniło - 40,7 % odpowiedzi
- Wzrosłoby - 3% odpowiedzi

Co trzeci badany sądzi zatem, że fakt istnienia ocen z religii na świadectwie szkolnym w jakimś sensie wymusza to uczestnictwo. Sama zasada wpisywania ocen z religii na świadectwo szkolne (pytanie VI ankiety) ma zresztą wśród badanej młodzieży szkolnej więcej przeciwników (45%) niż zwolenników (33%).

Podsumowanie: instytucjonalizacja nauczania religii w szkole wywołała wśród jej przeciwników nie tylko zachowania kontestacyjne, ale -₁₂znacznie częściej - określone procesy

adaptacyjne. Choć jedna trzecia ankietowanych uczniów uważa, że religia nie powinna być nauczana w szkole, to zarazem większość spośród nich na lekcje religii chodzi. Kierują się konformizmem wobec rodziców, ale i szkoły, a przede wszystkim trudno mierzalnym, ale odczuwanym „klimatem opinii” dominującej wśród zwykłych ludzi. Obowiązek religijny, stając się przedmiotem szkolnym, postrzegany jest jako warunek bezkolizyjnego funkcjonowania w świecie dorosłych. Konformizm religijny i życiowy przekładany jest na kategorie wyborów i zachowań szkolnych związanych z katechezą.

D. Szkolne koleżanki i koledzy

W dyskursie publicznym związanym z wprowadzeniem religii do szkół często podnoszona była kwestia możliwości pojawienia się podziałów szkolnych, a nawet nietolerancji, jako następstwa uczestniczenia w katechezie jednych uczniów i nieuczestniczenia innych. Kwestię tę uczyniono przedmiotem kilku pytań ankiety.

Pewnych informacji dostarczają już odpowiedzi na pytanie o motywacje uczestniczenia w katechezie (pyt. II). Najrzadziej wybierano te odpowiedzi, które mogłyby wskazywać na poczucie zagrożenia czy lęku przed ostracyzmem ze strony innych uczniów:

- Dlatego, że nie jest dobrze odróżniać się od swoich kolegów i koleżanek, a gdybym nie chodził na lekcje religii, tak by było - 0,9%
- Dlatego, że obawiam się, że gdybym nie chodził(a) na lekcje religii, mogłyby mnie spotkać ze strony kolegów i koleżanek z klasy jakieś przykrości - 0,6%

Podobnych odpowiedzi na te pytania udzielali uczniowie nie uczęszczający na lekcje religii, mimo że w przypadku innych pytań odpowiedzi różniły się o kilkanaście punktów procentowych.

W kwestionariuszu ankiety zawarto jeszcze dwa inne pytania dotyczące ewentualnej nietolerancji ze strony kolegów szkolnych.

Pytano o stosunek uczniów uczęszczających na religię wobec tych, którzy na religię nie uczęszczają (pyt. IX):

- 69,0% respondentów deklarowało, że uczniowie uczęszczający na lekcje religii na ogół odnoszą się do nich „tak samo jak do innych kolegów i koleżanek. Uczęszczanie czy nieuczęszczanie na lekcje religii nie ma tu żadnego znaczenia”
- 15,4% respondentów deklarowało, że „pozytywnie i z szacunkiem dla ich decyzji”
- 2,1% respondentów deklarowało, że „wyraźnie im zazdroszcza” (np. tego, że mają w tym czasie wolne)
- 2,3% deklarowało, że uczniowie uczęszczający na lekcje religii „niby odnoszą się do nich tak samo, ale widać, że trochę im zazdroszcza”

Odpowiedzi wskazujące na negatywny stosunek do uczniów nie uczęszczających na lekcje religii były wybierane znacznie rzadziej:

- 3% respondentów wybrało odpowiedź, że „niby odnoszą się do nich tak samo, ale widać, że uważają się za trochę lepszych”
- 1,6 % respondentów, że „często śmieją się z nich i dokuczają im”.

W ankiecie zadano również pytanie o to, jak uczniowie nie uczęszczający na lekcje religii najczęściej odnoszą się do uczniów uczęszczających na te lekcje (pyt. X). Wyniki były takie same (różniły się w granicach jednego punktu procentowego) jak w pytaniu poprzednim.

Wyniki uzyskane w tych pytaniach pokazują więc, że zjawisko nietolerancji środowiskowej ma - w sensie statystycznym - ograniczony zasięg. Dominującą postawą jest indyferentyzm. Zmienną, która różnicuje te wyniki (choć też w niewielkim ₁₃ stopniu), jest tu jedynie typ szkoły: postawy

„życzliwej obojętności” deklarują częściej niż uczniowie innych typów szkół uczniowie liceów ogólnokształcących i liceów zawodowych - o kilkanaście punktów procentowych częściej niż uczniowie szkół podstawowych. Ci ostatni zaś nie tylko nieco częściej deklarują (w pyt. IX), że nieuczęszczanie na lekcje religii wiąże się z mniejszymi lub większymi problemami w stosunkach międzyuczniowskich (łącznie około 7% odpowiedzi), ale i deklarując (w około 7 %), że wybory te czasem wzbudzają zazdrość pozostałych uczniów, pośrednio podkreślają sytuację konformizacyjnego przymusu, w jakiej niektórzy spośród nich się znajdują.

Podsumowanie: choć negatywne zjawiska w relacjach międzyuczniowskich, które powstają na tle uczestniczenia lub nieuczestniczenia w lekcjach religii, mają bardzo ograniczony zasięg, są one jednak faktem społecznym. Zaniepokojenie może wzbudzać zwłaszcza deklarowanie w badaniach przejawów nietolerancji. Choć zjawisko, o którym mowa, wyraża się zaledwie w jednym-kilku procentach deklaracji, warto pamiętać, że procenty te przekładają się na wcale pokaźne liczby bezwzględne, a więc w systemie szkolnictwa podstawowego i ponadpodstawowego mogą dotyczyć doświadczeń co najmniej kilkunastu tysięcy uczniów. Perspektywa makrosocjologiczna, w której zjawisko wyrażane w jednym procencie czy w ułamkach procenta uznaje się na ogół za mało ważne, nie ma zastosowania wtedy, gdy zjawiska takie mają charakter bolesny i społecznie wstydlivy.

2.2.3. Bez alternatywy

Jedną z gwarancji respektowania wolności sumienia w szkołach publicznych miało być stworzenie możliwości zajęć alternatywnych dla uczniów nie uczęszczających na katechezę szkolną. W ankiecie zadaliśmy pytania dotyczące tej kwestii.

Z uzyskanych w ankiecie deklaracji (pyt. I) wynika, że na 3772 uczniów na lekcje etyki uczęszczały 34 osoby (rozproszone po jednej lub kilka w różnych klasach i typach szkół). Tak niski wskaźnik ogranicza możliwość statystycznych generalizacji na temat zróżnicowań tej grupy uczniów.

W ankiecie pytaliśmy o to, dlaczego uczniowie nie chodzą na lekcje etyki (pyt. IV). Z uzyskanych odpowiedzi wynika, że podstawowym powodem jest brak zainteresowania tym przedmiotem. Najczęściej wskazywano w ankiecie odpowiedź: „Uczęszczam na lekcje religii i to mi wystarcza” - 40,1% . Relatywnie często wybierano również odpowiedź: „Nie chodzę na lekcje religii ani etyki, i to mi odpowiada” 7,9% (wśród tych uczniów, którzy na lekcje religii nie uczęszczają, było to jednak około połowy odpowiedzi).

Z sondażu wynika również, że młodzież nie ma rozeznania w ofercie programowej, z której - teoretycznie rzecz biorąc - mogłaby skorzystać. „Może bym i chodził(a), ale nikt nam tego nie proponował” - brzmi co piąta odpowiedź wskazana w ankiecie (w pyt. IV). Młodzież, zwłaszcza ze szkół podstawowych (co wynika z analizy tzw. pytań otwartych), nie zawsze nawet wie, czym jest etyka.

Potwierdzałyby to wyniki odpowiedzi dotyczące atrakcyjności poszczególnych przedmiotów (pyt. VIII). Wynika z nich, że w hipotetycznej ofercie programowej, w której można było wybrać lekcje etyki, religii lub religioznawstwa (pyt. VIII), etyka byłaby wybierana jako przedmiot szkolny bardzo rzadko (3,1% odpowiedzi) - i to przy minimalnych różnicach we wszystkich typach szkół. Wynik ten jest ciekawy również dlatego, że we wcześniejszym pytaniu ankiety (nr IV) 19,3% odpowiedzi stanowiły deklaracje uczniów, że powodem ich nieuczęszczania na lekcje etyki jest... brak możliwości uczestniczenia w lekcjach etyki. („Chciałbym chodzić na lekcje etyki, ale takich u nas w szkole nie ma”). Wy tłumaczeniem tej różnicy wyników jest być może forma pytania: we wcześniejszym pytaniu (nr IV) chodziło nam o to, dlaczego uczniowie na lekcje etyki nie uczęszczają (deklaracje chęci uczestniczenia miały zatem charakter pośredni), gdy w pytaniu późniejszym (nr VIII) pytano o to, czy14uczniowie mając do wyboru różne przedmioty

szkolne związane z przekazywaniem idei i wartości wybraliby spośród nich etykę. Z odpowiedzi na tak zadane pytanie (nr VIII) wynika, że gotowość uczestniczenia w tych lekcjach jest bardzo mała.

Lekcje religii i religioznawstwa (pyt. VIII) cieszyły się wśród ankietowanej młodzieży wysoką popularnością, obie na zbliżonych poziomach. Miały tu jednak miejsce wyraźne różnice uczniowskich preferencji, zależne od typu szkół. Lekcje religii cieszyły się największą popularnością w szkołach zawodowych (53,2%) i podstawowych (40,7%), religioznawstwo zaś w liceach ogólnokształcących (47,0%) i zawodowych (43,7%). Co więcej, deklaracje wyboru lekcji religioznawstwa były wśród uczniów liceów ogólnokształcących prawie dwukrotnie częstsze niż deklaracje wyboru lekcji religii, gdy wśród uczniów szkół zawodowych i podstawowych proporcje tych deklaracji układały się akurat odwrotnie.

Tak małe zainteresowanie etyką sprawia, że uczniowie bardzo rzadko zgłaszają się do władz szkoły z inicjatywą wprowadzenia tego przedmiotu. Zaledwie w 1,4 % odpowiedzi na pytanie (nr IV), dlaczego nie uczęszczają na lekcje etyki, pojawia się sugestia, że „sygnalizowałem chęć uczestniczenia w lekcjach etyki w szkole, ale ich zorganizowanie okazało się niemożliwe”. Jeszcze mniej uczniów (0,9 %) wskazało odpowiedź, iż ksiądz bądź wychowawczyni zadeklarowali, że są niechętni lub przeciwni nauczaniu etyki w szkole.

Potwierdza to wyrażaną w innych pytaniach deklarację, że nauczyciele i katecheci na ogół respektują zasadę wolności sumienia w szkole.

Podsumowanie: wyniki ankiety zdają się świadczyć, że w szkołach nie ma realnej alternatywy dla lekcji religii. Nauczanie etyki obejmuje nieznaczny odsetek badanej młodzieży. Uczniowie raczej nie podejmują sami inicjatyw zmierzających do zorganizowania takich lekcji w szkole, a władze szkolne też raczej takich ofert programowych nie składają. Zainteresowanie etyką jako przedmiotem nauczania szkolnego ma charakter raczej deklaracyjny, choć nie można wykluczyć, że w sytuacji pojawienia się w szkołach realnych ofert programowych przynajmniej część młodzieży mogłaby chcieć z nich skorzystać.

Zdecydowanie większą popularnością cieszą się - przynajmniej w sferze deklaracji - religia i religioznawstwo. W liceach ogólnokształcących i zawodowych religioznawstwo wydaje się uczniom przedmiotem znacznie bardziej atrakcyjnym niż lekcje etyki, a nawet religii.

WYNIKI WYWIADÓW SOCJOLOGICZNYCH

Częścią badań socjologicznych zrealizowanych w ramach projektu były pogłębione wywiady socjologiczne. Przeprowadzono 28 takich wywiadów.

O ile w części ankietowej zmierzano do zdiagnozowania „ilościowych” aspektów problemu, o tyle celem wywiadów było zgromadzenie informacji na temat szczególnych przypadków naruszeń wolności sumienia i wyznania w szkołach publicznych. Z danych uzyskanych na podstawie przeprowadzonej ankiety wynika, że choć przypadki konfliktów i zadrażeń sygnalizowane są przez statystyczny margines deklarowanych odpowiedzi, to ich przełożenie na liczby bezwzględne (czyli tysiące indywidualnych sytuacji) przemawia przeciwko marginalizowaniu ich znaczenia.

Zaskoczeniem był dla nas brak urzędowych danych na temat tego typu przypadków. Choć w doniesieniach prasowych i wypowiedziach publicznych od czasu do czasu problem ten jest sygnalizowany, to jednak jego udokumentowanie jest praktycznie równe zero. Danych takich nie posiada ani Ministerstwo Edukacji Narodowej, ani (poza kilkoma opisami przypadków) Rzecznik Praw Obywatelskich, ani (poza jednym przypadkiem) Rzecznik Praw Ucznia. Informacji takich nie zbierają również (a przynajmniej nie systematycznie) ani instytucje oświatowe szczebla lokalnego, ani biura kościołów lub innych organizacji o charakterze wyznaniowym. Można w związku z tym powiedzieć, że formułowane publicznie przekonanie o istnieniu sytuacji konfliktowych i przejawach nietolerancji na tle wprowadzenia religii do szkół jest oparte raczej na znajomości incydentalnych przypadków niż na systematycznie gromadzonej dokumentacji.

Dotarcie do „kompetentnych informatorów” (tj. takich osób, które zgodziłyby się opisać swoje doświadczenia, okazało się w tej sytuacji nadzwyczaj trudne. Na dwa ogłoszenia prasowe, które Stowarzyszenie „Neutrum” umieściło w dwóch popularnych ogólnopolskich dziennikach („Gazecie Wyborczej” i „Sztandarze Młodych”), uzyskano zaledwie jedną pozytywną odpowiedź. Bardziej efektywnym sposobem zbierania informacji były ogłoszenia zamieszczane w biuletynie „Neutrum”, który dociera m.in. do środowisk zaangażowanych w działania na rzecz edukacji obywatelskiej i szerzenia wiedzy o prawach człowieka. Docieranie do respondentów dokonywało się w sposób nieformalny i niesystematyczny, podporządkowany jednak dyrektywie, by były to osoby zawodowo lub osobiście uwikłane w problematykę będącą przedmiotem badań. Przeprowadzono 28 takich wywiadów: kilka z uczniami szkół ponadpodstawowych, większość zaś z rodzicami i nauczycielami. Dotyczyły one zarówno sytuacji uczniów szkół ponadpodstawowych, jak i (w około połowie wywiadów) sytuacji uczniów młodszych klas szkół podstawowych i tzw. zerówek. Około połowy naszych rozmówców stanowili członkowie Kościołów w Polsce mniejszościowych (ewangelicy i prawosławni), jedną czwartą - katolicy i jedną czwartą - osoby nie identyfikujące się religijnie.

Informacją wiele mówiącą o samym zjawisku był dla nas fakt dużego poczucia zagrożenia wśród osób, które wyraziły zgodę na przeprowadzenie z nimi wywiadu. Większość nie wyraziła zgody, by podawane przez nie fakty były weryfikowane w czasie wywiadu z nauczycielem, dyrektorem szkoły, katechetą itd., uznając, że przeprowadzanie w szkole wywiadu dotyczącego ich sytuacji mogłoby mieć dla nich negatywne konsekwencje. Z tego względu materiały te należy raczej potraktować jako r e l a c j ę o faktach, opowiedzianą przez poszczególne osoby, niż wszechstronnie sprawdzony i zobiektywizowany opis przypadków. Tak ostrożne ich potraktowanie nie ma prowadzić do podważania ich wartości, ale jest konieczne z powodów metodologicznych.

1. Bycie innym

Według większości respondentów wprowadzenie religii do szkół wytworzyło nową sytuację, związaną z koniecznością ujawniania swojej identyfikacji religijnej. Nie był to problem dla dzieci i młodzieży wyznania katolickiego, często jednak był to problem dla uczniów i rodziców o innym światopoglądzie. Dopóki wszystkie dzieci opuszczały szkołę udając się do domu lub na religię, ich szkolna sytuacja była podobna. Wprowadzenie lekcji religii katolickiej do szkół sprawiło, że - jak podkreślają zwłaszcza rodzice małych dzieci - uczniowie wyznania katolickiego mają komfort pozostawania w sali szkolnej (lub w szkole), a ci, którzy lekcje katechezy kontestują - muszą ją opuścić.

W pierwszych dwóch-trzech latach po wprowadzeniu religii do szkół takie „etykietowanie światopoglądowe” było spowodowane wymaganiem od rodziców pisemnych oświadczeń dotyczących nieuczęszczania na lekcje katechezy (w niektórych szkołach są one nadal zbierane wbrew zarządzeniom władz oświatowych), a także „zauważalnością” tej inności wynikającą z faktu fizycznej absencji tych uczniów w klasie szkolnej w czasie lekcji religii - zwłaszcza gdy odbywały się w środku zajęć szkolnych. Według rodziców dzieci nie uczęszczających na lekcje religii usytuowanie katechezy w salach parafialnych „prywatyzowało” uczniowskie decyzje. Przeniesienie katechezy do szkoły sprawiło - pomimo uspokajających deklaracji i instrukcji władz oświatowych - że decyzje nabrały charakteru bardziej „publicznego”.

Problem ten był przedmiotem wielu protestów, gdyż wedle ich autorów naruszał prawo do nieujawniania swoich przekonań religijnych.

To powoduje, że jeżeli [moja wnuczka] jedzie z synem, to pyta się zawsze, czy to jest „nasz” kościół. Wychowywana była w tym, że kościoły należą do wszystkich ludzi, i że wszyscy jesteśmy chrześcijanami, a w tej chwili ona zadaje takie dziwne pytania - jak na pięciolatka: „nasze”, „wasze”, ...różnie to było. Zaczyna zdawać sobie sprawę, że nie będzie miała w tej drugiej klasie tej białej sukienki, jak inne dzieci.

To wprowadzenie religii do szkół wprowadziło temat do życia ludzi, każdy albo w tę, albo w tamtą stronę musi się dzielić. Gdyby tej nauki religii w szkole nie było, to dzieci by się inaczej chowały, nie miałyby takiego poczucie, że są i n n e.

Konsekwencje doświadczania inności nie zawsze są negatywne: w przypadku dobrych kontaktów między rodzicami i dziećmi prowadzi ono (o czym opowiadali niektórzy rodzice) do pozytywnego poczucia własnej ważności i wyzwala aktywność rywalizacyjną. W niektórych przypadkach bywa jednak odwrotnie - wiąże się z nieśmiałością, apatią i ograniczaniem kontaktów koleżeńskich.

Niezależnie od sposobu doświadczania swojej „inności”, który przecież zależy w znacznym stopniu od tego, w jaki sposób jednostka jest naznaczana przez otoczenie, pozostaje faktem, że zdaniem większości respondentów wprowadzenie religii do szkół nie przyczyniło się do integracji klasowej, ale wręcz przeciwnie - wyostrezenia różnic religijnych i światopoglądowych.

2. Od „inności” do dyskryminacji

Z przeprowadzonej przez nas ankiety wynikało, że przypadki otwartej nietolerancji nie są wśród uczniów częste. Również w czasie wywiadów nasi rozmówcy uskarżali się bardziej na sytuację przymusu kulturowego i nacisków instytucjonalnych (na przykład ze strony księdza lub nauczyciela) niż presję ze strony kolegów. Religia w szkole, jeśli już analizujemy jej negatywne aspekty, nie tyle uczniów zantagonizowała, co -₁₇ w niektórych przypadkach - raczej oddaliła od

siebie.

Przykłady otwartej nietolerancji dotyczą na ogół sytuacji sprzed kilku lat, zaraz po wprowadzeniu religii do szkół (kiedy kwestia ta budziła społeczne emocje). Obecnie sytuacje takie są zupełnie incydentalne. Jeśli się zdarzają, powstaje zawsze pytanie: czy są one przejawem nietolerancji religijnej, czy też przejawem bezmyślności i nietolerancji wobec inności w ogóle. Jak trudno te dwa aspekty oddzielić, pokazuje przypadek, który miał miejsce w jednej ze szkół podstawowych w południowo-wschodniej Polsce:

Dzieci z siódmej klasy, chłopcy, wciągnęli ucznia tejże klasy nie chodzącego na religię do sali katechetycznej. Kiedy się bronił, został pobity. Chłopiec się nie poskarżył w domu, dopiero kiedy matka zobaczyła sińce, powiedział, w jaki sposób to się stało. Matka zwróciła się do dyrektora o pomoc w tej sytuacji.

Nieuczęszczanie na lekcje religii w potocznym rozumieniu bywa, niestety, w szkołach utożsamiane z kategorią inności religijnej (epitety traktowane jako określenia nacechowane negatywnie: „Jehowici”, „Żydzi”, komuniści), a ta z kolei - z kategoriami inności narodowościowej. Zbitki pojęciowe: ewangelik-Niemiec, prawosławny-Białorusin lub Ukrainiec, służą jako semantyczne instrumentarium stygmatyzacji „innych” nie uczęszczających na lekcje religii.

W tej sytuacji jest kwestią drugorzędną, jak częste są przypadki faktycznej dyskryminacji i nietolerancji. Z socjologicznego punktu widzenia istotne staje się natomiast to, że uwiarygodniają one przekonanie, iż nie uczęszczając na lekcje religii można stać się przedmiotem takiej dyskryminacji. Jak stwierdził jeden z rozmówców, „nie można mówić o dyskryminacji. Można mówić chyba jedynie o strachu przed dyskryminacją”. A lęk i obawa są łożyskiem emocjonalnym, z którego rodzą się zachowania konformistyczne.

3. Konformizm

Wielu rozmówców „dryfuje” pomiędzy konformizmem, wyznaczanym troską o dobro swojego dziecka (lub dobro własne), a manifestowanymi co pewien czas postawami nonkonformizmu. Zwłaszcza rodzice małych dzieci, uczęszczających do tzw. zerówki i pierwszych klas szkolnych, chcą oszczędzić dziecku niepotrzebnych stresów. W ich relacjach znajdujemy informacje o trudnych decyzjach, wyznaczanych potrzebą zachowania religijnej autonomii i szukaniem kompromisu. Z relacji tych wynika, że wielu rodziców, zwłaszcza ewangelików, stara się kontrolować i samoograniczać kontestacyjne zachowania swoich dzieci. Koncentrują się oni bardziej na wzmacnianiu ich psychiki i na tym, jak nie dać się prowokować, niż na „użeraniu się” ze szkołą i rówieśnikami. Oczywiście taka postawa nie jest możliwa do zrealizowania w życiu codziennym przez wszystkich.

Też takie są [dzieci ewangelików], że ukrywają swoje wyznanie, obawiają się, że są inne. Więc nie chcą, chodzą na religię katolicką w szkole i potem po południu przychodzą - ja [katechetka] ich nigdy o to nie wypytuję.

Nasze dziewczyny [tzn. członkinie YWCA] na ogół na prośbę własnych dzieci zapisują je na religię. Dzieci chodzą na religię do szkoły, ale i do szkółek niedzielnych, do kościoła swojego i żyją w dwóch...Właściwie od samego początku mają taką schizofrenię, rozdwojenie, bo w szkole religia katolicka, bo tak trzeba. A w niedzielę religia własna, z wyboru, bądź dlatego, że jest to religia rodziny. Tu dla zachowania pozorów, tu z potrzeby serca...

Sam znam wiele przypadków, że dzieci są wysyłane na religię katolicką, mimo tego, że chodzą na lekcje przy cerkwi i to tylko z tego powodu, żeby nie być odmiennym. To się nie bierze

z niczego, po prostu są jakieś doświadczenia.

Zdarzają się przypadki, że dzieci, które uczęszczają na lekcje religii tylko w parafii (ewangelicko-augsburskiej), rezygnują z istniejącej od dwóch lat możliwości wpisania oceny wystawionej w parafii na świadectwie szkolnym, gdyż wolą być w szkole identyfikowane ogólnie jak nie uczęszczający na lekcje religii, niż jako konkretni „innowiercy”.

4. Szkolna biurokracja

Polska szkoła jest instytucją dość zbiurokratyzowaną. Działa w sposób rutynowy i schematyczny. Podobnie działa zresztą większość dużych i zhierarchizowanych instytucji. Ich funkcjonowanie jest możliwe dzięki jasnym i precyzyjnym przepisom.

Niestety, przepisy dotyczące nauczania religii stwarzają w kilku punktach różne możliwości interpretacyjne. Co więcej, nauczyciele, katecheci, a nawet dyrektorzy szkół nie zawsze dobrze znają te przepisy. Zdarza się, że żądają składania pisemnych oświadczeń. Nie zapewniają opieki pedagogicznej uczniom, którzy nie uczestniczą w lekcjach religii, oraz nie zapewniają tej opieki w czasie rekolekcji wielkanocnych. Różnie interpretują problem wliczania nieobecności na lekcjach religii do wpisywanego na świadectwo szkolne bilansu godzin nieobecności. Mnożą trudności w rezygnowaniu z lekcji religii lub w zorganizowaniu zajęć etyki w szkole.

Kiedy przyszedłem pod koniec drugiej klasy z petycją i spytałem się, czy lekcje etyki mogłyby być wprowadzone, [dyrektor] powiedział mi, że musi być odpowiednia liczba osób, które by chciały chodzić. Wtedy mu dałem petycję, na tej petycji akurat była lista dziesięciu osób chętnych, którzy by uczęszczali na lekcje etyki. Wtedy stwierdził, że potrzebny jest wykładowca, który by tę etykę poprowadził. Powiedziałem, że z tego, co się orientuję, to jest taki wykładowca. Jeszcze coś mówił o kosztach, w końcu powiedział, żebym wyszedł i że on wie, czyja to jest inicjatywa - konkretnie chodzi o moja wychowawczynię. A ona wcale nie była w to zamieszana.

Nawet jeśli przypadki takie są incydentalne, to ich konsekwencje, poprzez rezonans społeczny, są silne. Są jak najgorszym doświadczeniem związanym z „edukacją obywatelską”.

To godziło w moją godność, ponieważ znaczy to, że okazałem się takim jakby podczłowiekiem. Okazało się, że ktoś inny będzie decydował, co jest dla mnie lepsze, a co nie. A po drugie, po prostu nie czułem, że są prawa ucznia. One po prostu nie są przestrzegane, jako że ktoś stoi nade mną i jego zdanie na temat mojego dobra będzie lepsze niż moje zdanie na temat własnego dobra.

Wielu rozmówców, między innymi na skutek podobnych doświadczeń, deklarowało wręcz, że czują się w Polsce „obywatelami drugiej kategorii”, a standardy państwa demokratycznego nie są przestrzegane. Opinie te powiązane były z surową oceną wpływu Kościoła na życie publiczne kraju i oskarżeniami wobec państwa (i polityków) w związku z wprowadzeniem religii do szkół. Rozwiązanie to, główną przyczynę ich obecnych problemów, postrzegali jako element funkcjonowania w Polsce modelu państwa quasi-wyznaniowego.

Na podstawie analizy opisanych przypadków można sądzić, że większość problemów związanych z lekcjami religii wiąże się z tym, iż zakłócają one „normalne” funkcjonowanie szkoły. Uczniowie nie uczęszczający na lekcje religii (lub uczęszczający, ale usuwani na pewien czas - za karę - przez katechetów z pomieszczenia klasowego na korytarz), są dla szkoły „problemem pedagogicznym”, z którym nauczyciele nie zawsze potrafią się uporać.

Jak wynika z przeprowadzonych przez nas wywiadów, głośnie w prasie lokalnej akcje świdniczego Porozumienia Młodzieży Antyklerykalnej (związane m.in. z żądaniem usunięcia krzyży w klasach szkolnych) miały na terenie dwóch tamtejszych szkół nieprzyjemny finał (połączony z wzywaniem rodziców do szkoły). Można sądzić, że nie₁₉ dlatego - a w każdym razie nie tylko dlatego -

że miały antyklerykalny charakter, ale (również) dlatego, że poprzez nagłośnienie w lokalnym środowisku i w mediach naruszały codzienną rutynę funkcjonowania szkoły.

Zarówno rodzice, jak i dzieci wolą unikać otwartego i długotrwałego konfliktu ze szkołą. Jak wynika z większości wywiadów, w praktyce prawie zawsze kończy się on odejściem ucznia do innej klasy, szkoły albo wyciszeniem konfliktu. Ci, którzy decydują się na szkolny nonkonformizm, nawet wtedy, kiedy odnoszą sukces, rzadko kiedy znajdują naśladowców w klasie.

Reszta osób chodzi na religię - chociażby po to, żeby nie mieć problemów. Parę osób chciało zrezygnować, ale zobaczyło, ile ja musiałam się nabiegać za tym, i każdy stwierdził, że już dla świętego spokoju będzie chodził na tę religię.

Rodzice dzieci, którzy uwikłani byli w sytuacje konfliktowe, raczej szukali rozwiązań polubownych i wybierali strategię rozwiązywania ich „po cichu” niż strategię konfrontacyjną, które wiązały się z nagłaśnianiem konfliktu. Związane jest to z:

- małą wiedzą o instytucjach, do których można się odwołać,
- niewiarą w skuteczność działania tych instytucji i obawą, by „nie odbiło się to wszystko na dziecku”.

Wybór takich strategii działania sprawia, że pomimo istnienia pewnej liczby spraw kwalifikujących się jako naruszanie zasady respektowania wolności sumienia w szkołach, dokumentacja na ich temat prawie nie istnieje i rzadko są one rozgłaszane. Konkretnie przypadki są na ogół po pewnym czasie bagatelizowane, i w środowisku lokalnym żyją krótkim życiem, ograniczonym do kręgu krewnych i znajomych. Wytwarzane w przekazie ustnym uogólnienia mają wówczas posmak sensacji i plotki, i z trudem poddają się rygorom empirycznej weryfikacji.

Jak wynika z niektórych wywiadów, część problemów wiąże się z wykraczaniem przez katechetów poza swoje kompetencje oraz niskich - zdaniem rozmówców - kwalifikacji pedagogicznych katechetów. Zdarzają się przypadki wprowadzania treści politycznych:

Katechetka kazała się modlić za zdrowie prezydenta Wałęsy, i dziecko opowiedziało to w domu. [Jego matka] ... mówi - nie! I ono potem powiedziało [w klasie] tak: ja nie będę się modlił, bo moja mama nie jest za Wałęsą, jest za Kwaśniewskim i nie będę się modlił za zdrowie Wałęsy. No więc, [katechetka] powiedziała, jeżeli tak, to możesz przystąpić do jakiegokolwiek sekty, bo oni na to nie zwracają uwagi.

W. miał problemy w szkole, ponieważ katecheta omawiał partie polityczne na lekcji religii, i które są słuszne, a które niesłuszne. I w pewnym momencie omawiając partie i grupy lewicowe, po krytycznych uwagach na temat lewicy, powiedział „właśnie tatuś W. siedzi po lewej stronie w radzie miejskiej”. W. uważam, że się lepiej zachował, gdyż wstał i powiedział, że „mój ojciec jest lepszym facetem niż pan” i wyszedł z lekcji”.

Trudno powiedzieć, jak wiele jest w szkołach incydentów takich jak te, niektóre bowiem mijają bez echa już po godzinie, inne pamiętane są dłużej, ale w praktyce żaden nie ma reperkusji instytucjonalno-formalnych. Z lęku, wygody lub względu na dobro dziecka uczniowie i ich rodzice tolerują to, co mogłoby stać się przedmiotem zażaleń instytucjonalnych. Fakt, że często są oni katolikami, wytwarza w nich poczucie lojalności na tyle silne, że konflikty i sytuacje problemowe rzadko kiedy instytucjonalizują się w formie skarg, listów i zażaleń.

5. Cudzy problem ?

Sytuacje trudne i konfliktowe związane z nieuczestniczeniem w lekcjach religii wikłają

wiele osób. Większość relacji dotyczy sposobów radzenia sobie z tymi sytuacjami przez same dzieci. Nie było przedmiotem naszych badań, jak radzą sobie z nimi nauczyciele, katecheci, dyrektorzy szkół i sami rodzice.

Tymczasem, jak wynika zwłaszcza z wywiadów z innowiercami i osobami nie identyfikującymi się religijnie, posyłając swoje małe dzieci na lekcje religii (by oszczędzić im stresów związanych z nieuczęszczaniem) mają oni czasem poczucie, że nie jest to ich autonomiczny wybór i że ich prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniem i światopoglądowymi jest naruszane. Z drugiej jednak strony mają poczucie, że korzystając w pełni z tego prawa, tzn. nie posyłając dzieci na szkolne lekcje religii, narażają swoje dzieci na ponoszenie psychologicznych kosztów związanych ze statusem „innego”.

Chociaż jesteśmy agnastykami i żeby być zgodnymi z tym naszym światopoglądem nie powinniśmy dawać dziecka na lekcje religii, ale ze względu na presję otoczenia i napis na drzwiach, który nam zrobiono: „ateista”, obawialiśmy się jakiejś represji w stosunku do dziecka i dlatego oddaliśmy je na lekcje religii, chociaż ja nadal jestem przeciwny temu (...) i to jest normalna konsekwencja nauki religii w szkole, że on będzie musiał uczestniczyć w komunii św., bo to jest ścisły związek nauki religii z życiem Kościoła. W pewnym sensie zgodziliśmy się na to, ale teraz jesteśmy rozdarci, uważamy, że to jest ł a m a n i e naszego światopoglądu.

Opisany dylemat uświadamia, że problem respektowania wolności sumienia i wyznania w szkołach publicznych dotyczy nie tylko dzieci i młodzieży, ale że uwikłani są weń również rodzice. Niemożność zrozumienia się stron sporu pokazuje, że problem ma aspekt zarówno organizacyjny, jak i psychologiczny. Oto przykładowa wypowiedź matki dziecka nie uczęszczającego w przedszkolnej klasie „zerowej” na lekcje religii:

Wszystkie dzieci po prostu widziały, że on jest inny. Dzieci są bardzo wrażliwe. Z tego, co wiem, dzieci mu tam nic złego nie powiedziały, ale mogły (...). I ponieważ dziecko czuło się bardzo izolowane, to powiedziało: - mamo, to może ja [na katechezie] zostanę? No i dziecko zaczęło zostawać. Ale potem znowu czuło się nieswojo, bo było nagabywane na temat chodzenia [w niedzielę] do kościoła. Bo pani katechetka kazała chodzić dzieciom do kościoła, a w naszej tradycji domowej nie ma praktykowania katolickiego, kościelnego (...) Dlatego byłam zszokowana postawą, że dziecko musi wyjść z klasy [w czasie lekcji religii] lub że może zostać, ale wtedy się naraża na te stałe pytania, nagabywania na temat chodzenia do kościoła.(...) Pani dyrektor powiedziała mi od początku - przecież przymusu nie ma. Podkreślała to. Chociaż wiedziała, że jeden jedyny mój syn nie chodzi na religię i przeżywa wielki problem, a jeszcze większy ja: czy ma wychodzić, czy zostać.

Z wywiadów wynika, że rodzice zgłaszający się z interwencjami do nauczycieli i katechetów mają czasem poczucie, że problem, z którym przychodzą, nie jest przez nich rozumiany. To sprawia, że strony wzajemnie obarczają się odpowiedzialnością za jego powstanie i nieumiejętność jego rozwiązania. Jeszcze raz zilustrujmy to cytatem odnoszącym się do opisanej sytuacji:

Dyrektorka placówki: Ta pani nie jest osobą wierzącą, ale dziecko za wszelką cenę, powtarzam, za wszelką cenę, chciało uczestniczyć w nauce religii. Było po prostu związane z grupą, spodobało mu się i chciał uczestniczyć. No i w końcu matka wyraziła zgodę. Ale potem były takie sytuacje nieprzyjemne, ona twierdziła, że pani katechetka wypytuje dzieci, czy były w kościele na mszy (...) Była oburzona, jakim prawem katechetka pyta, co było zresztą nieprawdą, bo to było pytanie skierowane nie tylko do konkretnego dziecka, ale do całej grupy i ona miała obowiązek spytać o to, bo to jest w programie nauczania. To wcale nie było złośliwie podyktowane, tak jak to zostało zinterpretowane, i ja później wyjaśniłam to między nami, ta pani to zrozumiała i jest w

porządku.

Jak wynika z wywiadu z matką, problem jednak istnieje - polega on na tym, że werbalne pogodzenie się z sytuacją (dla „świętego spokoju”) jeszcze przez długi czas może być przeżywane jako wymuszone ustępstwo podyktowane dobrem dziecka.

Sytuacje opisane w wywiadach pokazują, jak delikatna jest materia, w której obracają się katecheci i wychowawcy w związku z nieuczęszczaniem przez małe dzieci na lekcje religii. Zasada, że „ostrożności nigdy nie za wiele” ma w pełni zastosowanie w odniesieniu do takich sytuacji. Jak prawie zawsze wtedy, gdy mówimy o wolności wyznania, sumienia i szerzej - prawach człowieka.

RECENZJE

Krzysztof Kiciński

MATERIAŁY PRZEZNACZONE DO WYKORZYSTANIA:

- NA LEKCJACH WYCHOWAWCZYCH
- DO PRZEDMIOTU „PRZYSPOSOBIENIE DO ŻYCIA W RODZINIE”
- DO PRZEDMIOTU „WIEDZA O SPOŁECZEŃSTWIE”

Uwagi ogólne

Recenzja jest podzielona na trzy części. W każdej z nich uwzględniona została przede wszystkim problematyka respektowania wolności sumienia i wyznania w szkołach wykorzystujących recenzowane materiały jako podręczniki lub książki pomocnicze zalecane przez władze szkolne. W tym kontekście analizowana jest kwestia treści światopoglądowych i ideologicznych zawartych w owych materiałach oraz sposobu przekazywania treści, a także ewentualnych zagrożeń z nimi związanych. Chodzi tu przede wszystkim o zagrożenia typu indoktrynacyjnego, ale nie tylko - problem jest potraktowany szerzej: zagrożeniem może być również np. niski poziom materiału, prymitywizm, nieporadność w przekazywaniu idei czy wartości, które są cenne i zasługują na to, by je w szkole propagować w sposób właściwy.

Materiały przeznaczone do wykorzystania na lekcjach wychowawczych

Recenzja uwzględnia dwa typy materiałów: a) podręczniki stanowiące pomoc dla nauczyciela wykorzystującego lekcje wychowawcze do omawiania zagadnień rzeczywiście korespondujących z nazwą lekcji, a mających charakter ogólny (ich egzemplifikacją będzie książka Wandy Elżbiety Papis „Wzrastam w mądrości”) oraz b) materiałów poświęconych problematyce alkoholizmu i uzależnień, podejmujących problem profilaktyki przeciw tym patologiom.

1. Materiały poświęcone profilaktyce⁴

Recenzję rozpocznę od uwag dotyczących materiałów poświęconych zagadnieniom profilaktyki przeciwalkoholowej oraz dotyczącej innych uzależnień, ponieważ z punktu widzenia celów recenzji problem jest prostszy. Z natury rzeczy nie jest to bowiem problematyka stwarzająca zbyt wiele okazji do indoktrynacji i niebezpiecznej manipulacji światopoglądem ucznia.

Na podkreślenie zasługuje fakt, że analizowane materiały są w większości ściśle powiązane z opracowaniami wykorzystywanymi w krajach mających duże tradycje w propagowaniu profilaktyki uzależnień. Nawiązują również ściśle do dokumentów organizacji międzynarodowych, zwłaszcza Światowej Organizacji Zdrowia. Sprawia to, że - ogólnie biorąc - nie odznaczają się jakimś lokalnym polskim kolorytem.

Podstawowymi wartościami stanowiącymi fundament ideologii, na której opierają się programy profilaktyki uzależnień, są zdrowie fizyczne i właściwe funkcjonowanie psychiczne, a w pewnym

⁴ Recenzowane materiały dotyczą projektu „Promocja zdrowia fizycznego, psychicznego, społecznego i duchowego w systemie edukacji i poprzez system edukacji” realizowanego przez Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.

stopniu również „zdrowe” stosunki międzyludzkie, zwłaszcza stosunki w rodzinie. Odwoływanie się do tych wartości i kształtowanie pozytywnego do nich stosunku jest oczywiście urabianiem jednostki według przyjętego przez społeczeństwo i szkołę modelu, ale nie wydaje się, by było właściwe ujmowanie takich działań w kategoriach „indoktrynacji”, gdyż nadawanie temu pojęciu zbyt szerokiego znaczenia nie wydaje się owocne pod względem poznawczym. O tym, że nie wchodzi w tym przypadku w grę niebezpieczeństwo indoktrynacji - tak jak będziemy ją tu rozumieli - decydują przede wszystkim następujące fakty:

Wspomniałem już, że autorzy materiałów odwołują się w nich *explicite* lub *implicite* do zdrowia, jako wartości uzasadniającej postulowany model życia i wynikające z niego postępowanie. Czyniąc to, nie definiują zdrowia w jakiś sposób szczególny, który by odbiegał od znaczeń przyjmowanych powszechnie w obszarze współczesnej cywilizacji.

W odniesieniu do alkoholu w żadnym z tekstów nie propaguje się modelu pełnej abstynencji jako jedynie słusznego sposobu zachowania - co stanowiłoby już wyraz pewnej ideologii. W przypadku „miękkich” narkotyków z reguły odróżnia się incydentalne próby od kontaktu systematycznego. W obu przypadkach nacisk położony jest na odróżnianie kontrolowanego picia lub sporadycznych kontaktów od sytuacji uzależnienia.

Uzależnienia oceniane są z perspektywy wzoru osobowego, w którym szczególnie istotną cechą jest model funkcjonowania psychicznego i społecznego eksponujący w relacjach jednostki z innymi ludźmi lub grupą wartość samokontroli, autonomii oraz nonkonformizmu. Motywem przewodnim większości technik metodycznych proponowanych nauczycielom do wykorzystania w pracy z klasą jest zwiększenie odporności jednostki na presję grupy, pozwalającą jej na pozostawanie przy własnych wyborach, preferencjach, gustach itp. (Inną sprawą jest sama skuteczność wielu spośród tych technik, co do której można mieć, jak sądzę, poważne wątpliwości). Przesłanką takiej strategii jest zapewne słuszne przekonanie, iż problematyka uzależnień jest niezwykle ściśle powiązana ze zjawiskiem ulegania presji grupowej, konformizmu, niezdolności zachowania autonomii przez jednostkę. Związane z tym zjawiskiem zagrożenia dotyczą zwłaszcza - choć oczywiście nie tylko - dzieci i młodzieży, gdyż w tym okresie życia podatność na oddziaływanie środowiska rówieśniczego jest szczególnie duża. Generalna ocena owej strategii, dokonana pod kątem niebezpieczeństw indoktrynacji i narzucania młodym ludziom światopoglądu, musi wypaść korzystnie, polega ona bowiem na kształceniu dyspozycji psychicznych, które mogą odegrać pozytywną rolę nie tylko w profilaktyce antyalkoholowej lub antynarkotycznej, lecz również w „profilaktyce antyindoktrynacyjnej”.

Ostatnią cechą charakteryzującą analizowane treści, na którą chciałbym zwrócić tu uwagę, jest ich swoista neutralność światopoglądowa rozumiana jako brak koniecznego związku z jednym tylko paradygmatem ideowym, aksjologicznym czy światopoglądowym. Dzięki temu zyskują one walor względnej uniwersalności i mogą być akceptowane przez ludzi reprezentujących nie koniecznie ten sam światopogląd lub opcję etyczną. Jest to zaleta szczególnie dobrze widoczna na tle materiałów, które omawiane są w punkcie następnym.

2. Materiały związane z problematyką ogólną

Pozycją zwracającą uwagę w tej kategorii materiałów jest książka Wandy Elżbiety Papis „Wzrastam w mądrości” (Trawers, 1993). W pracy tej autorka podejmuje próbę kształtowania elementarnych struktur poznawczych dziecka i jego systemu wartości w takim kierunku, aby stanowiły one myślową podstawę postrzegania świata w kategoriach charakterystycznych dla światopoglądu opartego na religii, a zwłaszcza religii katolickiej.

Już w pierwszym rozdziale, dotyczącym problematyki podstawowej ontologii, dziecko dowiaduje się, że *to, co jest, może być widzialne albo niewidzialne. Choć powietrza nie widzimy, to*

jednak wiemy, że ono jest bo nim oddychamy... Na świecie jest ogromna ilość bytów. One nie są zmyślane, są RZECZYWISTE (s. 14). W tym miejscu nie mówi się jeszcze nic o Bogu - na to przyjdzie czas później - ale dziecko ma sobie uświadomić, że nie można pochopnie negować istnienia bytów, które są trudno dostrzegalne w sposób bezpośredni (założenie skądinąd słuszne), lecz których konsekwencje można odczuć i trzeba je umieć odróżnić od bytów „zmyślonych”. Podobne cele przyświecają treningowi, który ma nauczyć dziecko właściwego posługiwania się terminami. Zapewne nieprzypadkowy jest tu przykład - dziecko ma wskazać błędne użycie terminów w zdaniach: *gospodyni robi kury i kaczki, ogrodnik zrobił różę, która zakwitnie na wiosnę*. Następnie pada retoryczne pytanie: *czy obserwujemy, że to, co żyje, można było zrobić z tego, co nie żyje? (Czy można zrobić żywego kotka np. z papieru, plasteliny lub innego materiału?)* (s. 16). Dopiero znacznie później przekazana zostanie myśl, że życie jest darem boskim i nie może być traktowane jako wytwór człowieka. Będzie ona już wówczas dobrze pasowała do wcześniej zaszczerpiionych elementów systemu przekonań.

W rozdziale drugim, poświęconym językowi i symbolom, przyjęty tok myślowy od początku zmierza do wykazania, że istnieje ścisły związek między wynalazkiem pisma i umiejętnością posługiwania się przez człowieka symbolami a sferą sacrum. *Poszukiwania i odkrycia w prastarych grobach udowodniły, że starożytne ludy, np. Egipcjanie, Etruskowie itp., w znakach pisańskich widziały nie tylko coś wielce użytecznego, ale także - świętego.(...) Egipcjanie mówili, iż pismo jest trzciną, którą bóg kreśli swoje znaki* (s. 21).

W wywodzie tym nawet słowo „bóg” pisane z małej litery nie jest z pewnością przypadkowe - chodzi z pewnością o trening w odróżnianiu Boga rzeczywistego, pisanego z dużej litery, od bogów nieprawdziwych, w których wiara jest jednak świadectwem poszukiwania przez człowieka od czasów najdawniejszych, jak gdyby po omacku, Boga prawdziwego. Interesujące wprowadzenie dziecka w świat spółgłosek i samogłosek ma mu uświadomić jednocześnie, że: *Spółgłoski oznaczały to, co materialne, samogłoski zaś to, co duchowe. Alfabet więc był symbolem boskiego działania w świecie widzialnym, obrazem zjednoczenia tego, co boskie, z tym, co ziemskie - ducha z materią* (s. 220).

Interesujące zdanie rozpoczyna rozdział „Jak poznajemy świat”. Brzmi ono: *Gdy człowiek przychodzi na świat - zostaje nim obdarowany. Aby mógł ten dar przyjąć, trzeba, aby go poznawał i rozumiał* (s. 41). Zawiera ono dwa przekazy: jeden jak gdyby na powierzchni, drugi bardziej ukryty, komunikowany pośrednio. Ten pierwszy oznajmia potrzebę poznawania i rozumienia świata, drugi sugeruje, że świat jest zbudowany nie tylko w sposób celowy, ale ma służyć człowiekowi, i że istnieje siła ustalająca relacje między tymi oboma bytami. Dopiero po zarysowaniu takiej wizji autorka przechodzi do zagadnień bardziej szczegółowych, takich jak np. zagadnienie poznawania świata przy pomocy poszczególnych zmysłów. Jednocześnie nawiązuje do myśli rzuconej w początkach rozdziału pierwszego, iż powietrze, mimo że jest niewidzialne, istnieje realnie, bo można stwierdzić jego istnienie, odczuwając wiatr. Okazuje się, że chodzi tym razem o problem bardziej ogólny, przedstawiony w wytluszczonej i ujętej w ramce tezie, która głosi: *To, co realnie istnieje, a jest niewidzialne, poznajemy po skutkach jego działania*.

Następne rozdziały zmierzają do uświadomienia dziecku, że wszystkie zdarzenia mają swoją przyczynę. Podane przykłady pokazują, że przyczyny też mają przyczynę. Wniosek, do którego ma wreszcie dojść dziecko, brzmi: *Poszczególne przyczyny - ogniwa tego łańcucha - są więc przekazicielami istnienia. (...) Posuwając się myślą w dal starożytny filozof Arystoteles doszedł do Pierwszej Przyczyny, która udziela siły i mocy wszystkim innym. Jest to przyczyna wszystkich przyczyn, czyli PRZYCZYNA PIERWSZA*. Następnie, w kolejnym rozdziale, z interesującej opowieści o paprotce, która żyła, a potem zwiędła, dziecko dowiaduje się, że *Człowiek oraz rzeczy realne uczestniczą w istnieniu na świecie na pewien określony czas. To znaczy, że otrzymali istnienie. Zaraz potem pada*²⁵*pytanie: A teraz, gdy pójdziecie do domu,*

zastanówcie się, od kogo?.... Kolejne opowiadanie sugeruje, że samym dzieciom nie jest łatwo odpowiedzieć na to pytanie, ale na szczęście pomaga im swoim opowiadaniem dziadek. Z opowiadania wynika, że istnienie zawdzięczamy „Dawcy Istnienia”, który sam nie ma przyczyny, gdyż istniał zawsze, i choć bardzo trudno Go sobie wyobrazić jest czymś bardziej realnym niż rzeczy otaczające dzieci. Słowo „Bóg” w tym miejscu jeszcze nie pada. Strategia edukacyjna polega na tym, by dzieci dochodziły do tej konkluzji „same”. Strategia ta jest w książce wszechobecna - zawsze chodzi o to, by pokierować myślą dziecka w stronę właściwą, tzn. sprzyjającą akceptacji światopoglądu, w którym rolę kluczową odgrywa wiara. Prostopadły czytelnik mógłby przy tym odnieść wrażenie, że autorka uczy dzieci samodzielnego myślenia i samodzielnego dokonywania wyborów, tymczasem samodzielności pozostawia się dziecku niewiele więcej niż pozostawia jej komputerowi twórca programu.

Pytanie: czy w podręczniku W. E. Papis zawarte są treści światopoglądowe i ideologiczne? jest pytaniem retorycznym, na które chciałoby się odpowiedzieć: wyłącznie. Znacznie trudniejsze jest pytanie o to, czy są to treści ukryte. Z pewnością autorka nie ukrywa, iż - generalnie biorąc - stoi na gruncie światopoglądu religijnego. Problem polega jednak na tym, że w większości toczonych przez nią rozważań treści te stanowią jakby zmienną ukrytą: to dziecko „same” ma dojść do właściwego wniosku. Założenia religijne, dogmaty wiary nie są tu ujawnioną przesłanką, lecz konkluzją, do której, jak się w podręczniku przyjmuje, musi dojść każdy, kto myśli w sposób prawidłowy i kto nie jest moralnie zepsuty. Właśnie to podejście budzi największe zastrzeżenia - choć z punktu widzenia autorki jest zapewne zupełnie naturalne - gdyż ocena podobnej książki zaprezentowanej wprost jako podręcznik napisany z określonej pozycji ideowej mogłaby wypaść wręcz pozytywnie. Obawiam się jednak, że byłoby to po prostu niezgodne z założeniami nurtu myślowego, który autorka reprezentuje. Podkreśla się w nim bowiem, że religia wyraża prawdy obiektywne i broni wartości uniwersalnych, że związany z nią światopogląd nie jest oglądem rzeczywistości z pewnej pozycji, lecz jest oglądem po prostu prawdziwym.

Niebezpieczeństwa związane z takim podejściem ujawniają się w omawianym podręczniku szczególnie wyraźnie w rozdziałach dotyczących wartości, a więc poruszających problematykę bardzo w nim wyeksponowaną. Katalog lansowanych wartości zaprezentowany zostaje w pewnym miejscu jako zestaw wartości „ogólnoludzkich, podstawowych”. Potem pada pytanie: czym wyróżniają się w stosunku do nich wartości chrześcijańskie? Następnie pada odpowiedź, że „główną wartością chrześcijańską jest miłość nieprzyjaciół”. Z wyводу tego wynika, iż wartości chrześcijańskie po prostu pokrywają się z wartościami ogólnoludzkimi, a ich jedynym wyróżnikiem jest miłość do nieprzyjaciół, stanowiąca *differentia specifica* definiowanego przedmiotu. Takie ujęcie przez autorkę problemu zdaje się jednak wprowadzać czytelnika w błąd, jeśli poddamy analizie prezentowaną w podręczniku charakterystykę niektórych wartości „ogólnoludzkich”. Szczególną pozycję zajmuje w tym przypadku „godność”, bardzo w rozważaniach wyeksponowana. Otóż okazuje się, że źródłem godności jest podobieństwo człowieka do Boga. Jednak nie to czysto teologiczne założenie może budzić niepokój co do uniwersalnej natury godności, lecz konkretyzacja tej natury w dalszych partiach podręcznika. Otóż okazuje się z dialogu, które dzieci wiodą z księdzem w trakcie lekcji religii, że godność w istotny sposób powiązana jest z wiarą. Na pytanie dziecka: *A czy ktoś, kto nie wierzy w Boga, ma godność czy nie ma?* pada bowiem odpowiedź, której nie sposób wiernie przekazać bez zacytowania opowieści stanowiącej reakcję na pytanie:

Tu ksiądz sięgnął do kieszeni, z której wyjął duży metalowy krążek. Przypatrzenie się temu medalowi - powiedział. Czy po obu stronach wygląda tak samo? A czy jest to ten sam medal, choć z jednej strony wygląda inaczej niż z drugiej?

Podobnie jest z godnością - z jednej strony - wynika ona ze stworzenia i umiłowania przez Boga i jest niezależna od człowieka i jego postępowania. - Jest nieodwołalna. Bóg kocha niezależnie od tego, co się z człowiekiem dzieje. Jest niezmienny w swojej miłości do nas. A człowiek nie może przestać być człowiekiem, choćby nie wiem co zrobił. Obraz Boży w godności jest niezmienny i nieodwołalny.

Z drugiej - godność jest związana z postępowaniem człowieka, z jego świadomymi i wolnymi wyborami. Jeżeli świadomie i dobrowolnie wybiera ktoś zło, popełnia grzech - zaciemnia i niszczy obraz Boży w sobie. Mówimy wtedy, że traci swoją godność.

Z opowieści wynika - choć nie jest to powiedziane wprost - że człowiek niewierzący wybiera zło, a więc popełnia grzech. Tym samym traci ten wymiar godności, który jest związany z jego postępowaniem i wolnymi wyborami. Zachowuje jedynie inny jej wymiar - stanowiący korelat jego bytu gatunkowego.

Podkreślanie w podręczniku, że mówi się w nim przede wszystkim o prawdach i wartościach ogólnoludzkich, choć propaguje się je z określonych pozycji światopoglądowych, może pociągać za sobą również inne niebezpieczeństwo niż jedynie rozmijanie się, w niektórych przypadkach, z prawdą - jak to było widać w przykładzie przytoczonym powyżej.

W przypadku bowiem, gdy dziecko nie zostanie przekonane do czegoś, co jest zapowiadane jako wartość uniwersalna, a w rzeczywistości zostało zdefiniowane i propagowane w kategoriach danej opcji światopoglądowej, może przenieść swoje wątpliwości generalnie na ową wartość. Inaczej mówiąc - jeżeli dopuszcza się, by perswazja dokonywana była w kategoriach tylko jednego paradygmatu poznawczego, powstaje ryzyko nieudanej socjalizacji w przypadkach, gdy u kogoś sam paradygmat nie budzi zaufania lub gdy danej osoby nie przekonuje wynikająca z niego argumentacja w jakiejś konkretnej sprawie. Tak może być np. z kształtowaniem szacunku dla każdego życia ludzkiego, jeśli zdefiniuje się je zgodnie z obowiązującą obecnie doktryną Kościoła (tzn. od chwili poczęcia), traktując jednocześnie tą definicję jako nie powiązaną z żadnym światopoglądem, a stanowiącą jedynie wyraz obiektywnej prawdy. Zagrożeniem dla skuteczności socjalizacji może być więc sytuacja, gdy cenne wartości interpretuje się - w sposób jawny lub ukryty - zawsze jako elementy określonego systemu, który nadaje im sens, bez którego są zawieszone w aksjologicznej, czy wręcz ontologicznej próżni. Trzeba przyznać, że może to w wielu sytuacjach wydatnie zwiększać ich atrakcyjność, potęgować siłę perswazji, ale w przypadku kogoś, kogo ów system, jako całość, nie przekonuje - skutki będą zapewne wręcz przeciwne: osłabienie szansy ich socjalizacji.

Wydaje się, że niebezpieczeństwa indoktrynacyjne wynikające z funkcjonowaniem w szkole podręczników typu książki pani W. E. Papis wcale nie są związane z lansowanymi w nich systemami wartości, prawdami i ideami, gdyż te bardzo często jako takie nie budzą wątpliwości - a ich przekaz zdradza w przypadku wspomnianej książki spore talenty autorskie - chodzi o coś innego. Mianowicie o wyraźną w tych materiałach tendencję polemiczną wobec możliwości ujmowania owych wartości w kategoriach innych paradygmatów, niechęć do współdziałania z przedstawicielami innych światopoglądów w krzewieniu wartości, które są rzeczywiście wspólne lub mogłyby być traktowane jako wspólne. Oczywiście spory ideowe są sprawą naturalną, np. między liberalizmem a katolicyzmem, ale gdy w grę wchodzi socjalizacja, można je przecież ograniczyć do niezbędnego minimum i explicite pokazać, na czym polegają różnice. Nawet w przypadku wspomnianych doktryn możliwe jest przecież współdziałanie w krzewieniu całego szeregu wartości, takich jak: uczciwość, prawdomówność, szacunek dla indywidualnego wysiłku, wolna wola itp. Tę sferę spraw wspólnie wspieranych powinno się w edukacji szkolnej rozszerzać choćby w imię zwiększenia skuteczności elementarnej socjalizacji. Zamiast tego w analizowanych materiałach wyczuwa się potrzebę walki o rząd dusz i zmonopolizowania sfery refleksji na

temat wartości. Służy temu z reguły również język, który ma umożliwić odróżnianie „swoich” od „obcych”, w domyśle - „pogan”. Niektóre pojęcia traktuje się w nim tak, jak gdyby członków grupy własnej wręcz obowiązywały: „Maryja”, „dar życia”, „osoba ludzka” (nawet tam, gdzie znacznie bardziej właściwe byłoby użycie terminu „człowiek”), a także - służące temu samemu celowi - ulubione określenia, np. „ubogacić wewnątrznie” itp.

Wymienione wyżej mankamenty sprawiają, że nawet w przypadku istnienia wielu źródeł, z których może czerpać nauczyciel - i co jest głównym warunkiem przeciwdziałania indoktrynacji, warunkiem w dziedzinie recenzowanych tu materiałów nie całkiem spełnionym, ze względu na niedobór udanych podręczników reprezentujących odmienną opcję światopoglądową - rysuje się poważne niebezpieczeństwo niepowodzeń w dziedzinie podstawowej socjalizacji przez szkołę. Związane jest ono z możliwością wzajemnej neutralizacji treści propagowanych przez przedstawicieli różnych opcji światopoglądowych, treści lansowanych w warunkach toczącej się wojny o rząd dusz.

Materiały do przedmiotu „Przysposobienie do życia w rodzinie”

Ponieważ książka Zbigniewa Lwa-Starowicza i Kazimierza Szczerby „Nowoczesne wychowanie seksualne” (BGW, 1995) została zaliczona w „Dzienniku Urzędowym” MEN z 5 czerwca 1995 r. nie do kategorii podręczników przeznaczonych do nauczania recenzowanego w tym miejscu przedmiotu, lecz do kategorii ogólnej: „inne książki pomocnicze” - zacznę od analizy podręczników o zupełnie innym niż ona charakterze. Będą to przede wszystkim: praca zbiorowa pod red. Teresy Król „Wędrując ku dorosłości” (AND, 1993) i monografia „W poszukiwaniu prawdziwej miłości” pióra Mariny Ombach (AWK-MAG, 1994). Odnosi się wrażenie, że oba te podręczniki stanowią konsekwentną kontynuację krzewienia światopoglądu, którego zręby próbują tworzyć podręczniki realizujące program „Życie i miłość”, a więc m.in. recenzowany w poprzedniej części podręcznik „Wzrastam w mądrość”.

Książka „Wędrując ku dorosłości” przeznaczona jest dla uczniów starszych klas podstawowych. Autorzy koncentrują się w niej na propagowaniu modelu rodziny, który jest zgodny w każdym szczególe z interpretacjami dominującymi obecnie w doktrynie Kościoła katolickiego. Trzeba przyznać, że szereg cech tego modelu znajduje odpowiedniki w wartościach względnie uniwersalnych w europejskim kręgu kulturowym - choćby miłość, odpowiedzialność wobec dzieci, rodziców, współmałżonków, wartość integracji rodziny itp. O specyfice ujęcia tych zagadnień w podręczniku decyduje w takich przypadkach raczej charakterystyczne rozłożenie akcentów, niż zamykanie się w kategoriach specyficznych tylko dla nauki Kościoła. Przykładem może być tendencja do podkreślania specyfiki ról męskich i kobiecych oraz wiązanie tych różnic z różnicami dyspozycji - głównie psychicznych - przedstawicieli obu płci, z ich nieidentyczną uczuciowością, silnie akcentowaną odmiennością przeżywania miłości przez chłopców i dziewczyny itp. Niektóre z tego rodzaju tez i argumentów wydają się nieco naciągane, ale nie widzę w nich większych zagrożeń indoktrynacyjnych. Głównie ze względu na to, że stanowią pewną przeciwwagę dla wpływowych we współczesnej kulturze tendencji unifikacji płci i dość niefrasobliwego odcinania się również od tych elementów tradycji, których wartości można, jak sądzę, zasadnie bronić.

Tym, co graniczy już w sposób wyraźny z pewną manipulacją i indoktrynacją, jest usiłowanie wykazania, że rodzina jest w sposób uniwersalny i naturalny zjawiskiem wykraczającym poza kategorie świeckie. Gdyby teza ta została przez autorów zrelatywizowana do stanowiska Kościoła lub do sposobu ujmowania problemu na gruncie innych religii - nie byłoby powodu do mówienia o próbach manipulacji. Podręcznik stara się jednak wykazać, że nie tylko w przypadku każdej

religii, ale i w każdym kręgu kulturowym, rodzina postrzegana była przede wszystkim w kategoriach sakralnych, zawsze należała do świata spraw boskich. Poświęca temu zagadnieniu sporo miejsca i poprzez dobór materiału porównawczego oraz jego naciąganą interpretację stara się „na siłę” udowodnić z góry przyjętą tezę. W tym sensie mamy tu do czynienia z manipulacją i indoktrynacją. Diagnozę tę potwierdza wyraźnie stronicza - choć mająca czynić wrażenie obiektywnego opisu - prezentacja modelu małżeństwa świeckiego. Zgodnie z nią: *małżeństwo oparte na tym modelu jest zależne jedynie od prawa państwowego. Podstawą zawarcia związku małżeńskiego jest oświadczenie złożone przez oboje partnerów wyrażające wolę stania się małżonkami. Deklarację składają oni przed urzędnikiem państwowym. Popularnie nazywa się to ślubem cywilnym. Towarzyszy mu zwykle „Marsz Mendelsoń”, lampka szampana i uroczyste ubrani goście* (s. 180). Następnie czytelnicy dowiadują się, że choć małżeństwa tego typu również opierają się na takich wartościach, jak: miłość, wierność, płodność, trwałość, to jednak w przypadku, gdy one zawiodą, nietrudno o rozpad rodziny i związane z nim dramaty. Krytyka świeckiego modelu małżeństwa przeprowadzona jest z pewnym umiarem, ale większa obiektywność wymagała by - nawet od kogoś, kto nie jest jego zwolennikiem - np. wzmianki o zdarzających się przecież wcale nie rzadko wzorowych małżeństwach czy rodzinach, które skojarzone zostały bez udziału Kościoła. A także rezygnacji z ukrytej uszczypliwości, dającej się łatwo odczytać w pozornie tylko obiektywnym opisie: np. dlaczego mówi się o gościach „uroczystie ubranych”, a nie o uroczystym nastroju? Itp.

Jest oczywiste, że opcja światopoglądowa reprezentowana przez autorów recenzowanych podręczników najwyraźniej ujawnia się w traktowaniu problematyki aborcji oraz regulacji urodzin. I znowu o ocenie stopnia zagrożenia indoktrynacją decydują tu: sposób prezentacji oraz autoprezentacji materiałów, a także możliwość korzystania przez nauczyciela z opracowań reprezentujących alternatywne punkty widzenia. Nawiązując do ostatniego warunku trzeba podkreślić, że zachodzi obawa, iż recenzowane materiały nie są przez władze szkolne traktowane jako podręczniki reprezentujące tylko jedno z możliwych podejść, i że nauczyciele powinni mieć oficjalnie do dyspozycji również podręczniki reprezentujące inne opcje. Zdaje się o tym świadczyć np. sposób potraktowania podręcznika Lwa-Starowicza i Szczerby. Problem autoprezentacji recenzowanych książek, tzn. określenia, z pozycji jakiego światopoglądu były pisane, został przez autorów potraktowany identycznie jak to miało miejsce w przypadku podręcznika „Wzrastam w mądrości”. Prezentowane treści przedstawiane są w taki sposób, by czytelnik odnosił wrażenie, że reprezentują wiedzę i prawdy obiektywne, wartości uniwersalne, idee słuszne z punktu widzenia człowieka stojącego na gruncie uczciwej moralności i prawdziwego obrazu świata.

W przypadku aborcji silny nacisk położony jest na definicję osoby ludzkiej, której egzystencja rozpoczyna się od momentu poczęcia. Nie ma np. jakichkolwiek informacji o bardziej złożonym pojmowaniu tego problemu w doktrynie chrześcijańskiej minionych epok. Informacje o skutkach aborcji przekazywane są w sposób niezwykle jednostronny i podlegają daleko idącej selekcji. W sposób intensywny oddziałuje się na sferę emocjonalną czytelnika i jego skojarzenia. Nigdy poprawnie nie przytacza się argumentów wysuwanych na gruncie innych opcji etycznych czy światopoglądowych, a jeżeli się o nich w ogóle wspomina, to jedynie po to, by je skompromitować.

W sposób ideologiczny, zgodny z założeniami doktryny katolickiej, traktowany jest również problem regulacji urodzin i antykoncepcji. Abstrahując od krytyki przyjmowanych w podręcznikach założeń etycznych przesądzających o takim potraktowaniu, warto zwrócić uwagę na dwa fakty. Po pierwsze na to, że podręczniki omawiają jednak podstawowe techniki antykoncepcyjne i dostarczają na ich temat szeregu informacji. Po drugie, że i w tym przypadku informacje podawane są w sposób selektywny i wyraźnie naciągany, choć naciągany w sposób

nie tak drastyczny, jak to ma miejsce przy problematyce aborcji. Jednak tendencja do manipulowania obrazem sytuacji jest na tyle wyraźna, że jej produktem ubocznym może stać się pewna deprawacja sfery intelektu ucznia, jest to bowiem trening w myśleniu pozbawionym krytycyzmu, charakteryzującym się tendencją do wyciągania pożądanых wniosków bez głębszej analizy przesłanek-faktów.

O tym, w jaki sposób wprowadza się tu bałagan w głowie ucznia, możemy się przekonać analizując np. następujące stwierdzenie: *Każdy środek uszkadzający funkcje rozrodcze [tak autorka określa środki antykoncepcyjne - K. K.] wywiera działanie uboczne na inne narządy i to tym silniejsze, im wyższa jest jego skuteczność antykoncepcyjna. Tak jak przy stosowaniu leków: nie ma całkowicie nieszkodliwych* (s. 138). Dwa zdania i dwie nieprawdy, ponieważ ani w przypadku środków antykoncepcyjnych nie ma takiej prostej zależności, ani, tym bardziej, nie jest tak, że im skuteczniejsze lekarstwo, tym silniejsze jego skutki uboczne.

Podręcznik „W poszukiwaniu prawdziwej miłości” reprezentuje podobny sposób potraktowania problematyki, co książka omówiona powyżej. Jednak w wielu miejscach reprezentowana przez autorkę opcja światopoglądowa wycisnęła na nim znacznie silniejsze piętno. Wyraża się to przede wszystkim w języku, terminologii, używanych zwrotach i, ogólnie biorąc, w pewnej poetyce, którą trudno w recenzji scharakteryzować bez odwoływania się do dłuższych cytatów. Powstaje pytanie, na które nie potrafię jednoznacznie odpowiedzieć: otóż czy właśnie ta poetyka - która w większości przypadków sama w sobie nie musi być czymś złym - nie niesie jednak pewnego niebezpieczeństwa? Chodzi o niebezpieczeństwo odrzucania treści przez tych, których razi forma i poziom egzaltacji charakterystyczne dla znacznych partii tekstu. Pojedyncze zwroty w rodzaju „kobiecość jest jednocześnie darem i zadaniem” albo: „pustym może się wydawać nawet dom pełen ludzi. Tak jest, gdy nie ma w nim miłości!” mogą nawet tekst ubarwiać, ale gdy w takiej poetyce napisana jest większość książki, może zachodzić niebezpieczeństwo, iż język nie stanowi tu skutecznego narzędzia rekomendacji wartości, również tych, które z każdego punktu widzenia zasługują na promowanie.

Przerysowaniu uległa również w omawianym podręczniku tendencja do akcentowania różnic między kobietami i mężczyznami. Obszerne charakterystyki psychologiczne przedstawicieli obu płci nie mają wiele wspólnego z wiedzą profesjonalną i są w sposób zdecydowanie nadmierny prześięknięte stereotypami. W książce aż roi się od sentencji w stylu: „męczyzna musi bez przerwy coś sobie i innym udowadniać”, „kobieca wrażliwość i intuicja kieruje zawsze kobietę ku drugiemu człowiekowi” kobieta ponadto: „uwrażliwia ludzi na piękno świata”, dzięki swym cechom „ma ogromny wpływ na otaczających ją ludzi”, „każda kobieta otrzymuje jakąś rolę, zadanie życiowe.” itd. Abstrahując od analizy takich treści w kategoriach prawdy czy wartości, które starają się wyrazić, można i w tym wypadku podejrzewać, że forma, język i poetyka mogą stworzyć u młodego odbiorcy barierę, która nie pozwoli mu zaakceptować całego przekazu, wraz z tym wszystkim, co ewentualnie jest w nim cenne. Może się tak stać zwłaszcza wówczas, gdy nie będzie miał on ochoty zaakceptować niektórych stwierdzeń wygłaszanych z pozycji religijnego pryncypializmu, a rozmiągających się w sposób istotny z opiniami i praktykami raczej powszechnymi w czasach obecnych, stwierdzeń głoszących np., iż: *z całą mocą podkreślam, że tylko małżeństwo daje dwojgu kochającym się ludziom prawo do współżycia płciowego* (s. 73).

W podręczniku znaleźć można również przykłady takiego manipulowania argumentami i selekcjonowania faktów, które mają służyć uzasadnieniu słuszności z góry przyjętego założenia, np. tezy, że badania prenatalne stwarzają o wiele więcej zagrożeń, niż przynoszą korzyści. Praktyki takie nie tylko wprowadzają czytelnika w błąd, ale, jak już wspominałem, są również destrukcyjne dla kultury myślenia, którą szkoła powinna kształcić.

Na koniec warto wskazać na te cechy podręcznika, które analizowałem w recenzji z książki „Wzrastam w mądrości”. Chodzi mianowicie o polemiczne nastawienie wobec wszelkich prób ujmowania poruszanych problemów na gruncie innych założeń etycznych niż reprezentuje podręcznik, do stanowiska, które można zajmować w danej sprawie wychodząc z odmiennych założeń światopoglądowych. Podsumowując szeroko potraktowaną problematykę aborcji, autorka stwierdza np.: *Dyskusja towarzysząca powstawaniu ustawy o prawnej ochronie dziecka poczętego doprowadziła do zrozumienia, że przerywanie ciąży to nie zatrzymanie w organizmie kobiety jakichś tam procesów, które doprowadzają do powstania dziecka, lecz jest to zabicie nie narodzonego dziecka. Zabijanie nie narodzonych dzieci jest hańbą dla ludzkości końca XX wieku* (s. 108). Taki język razi nawet w poważnej publicystyce, tym bardziej surowo należy go ocenić, gdy pojawia się na kartach podręcznika szkolnego.

Materiały przeznaczone do wykorzystania w ramach przedmiotu „Wiedza o społeczeństwie”

Analiza podręczników do przedmiotu „Wiedza o społeczeństwie”, dokonana pod kątem obecności w nich treści światopoglądowych i ideologicznych przekazywanych w sposób nasuwający podejrzenie o chęć indoktrynacji, prowadzi do być może zaskakującego wniosku, iż wcale nie łatwo znaleźć w nich coś, co by takie podejrzenia uzasadniało. Uwaga ta dotyczy całego zestawu recenzowanych książek, bez względu na rodzaj szkoły lub klasę, dla której są przeznaczone. Wygląda na to, że mimo obaw towarzyszących toczącej się w Polsce walce ideologicznej, mimo traktowania resortu oświaty jako urzędu obsadzanego według klucza partyjnego, walka o dusze młodzieży toczona z takim zapalem na polu światopoglądowym nie przeniosła się w dziedzinę wychowania obywatelskiego.

Być może dzieje się tak dlatego, że żadna z liczących się obecnie w Polsce sił politycznych nie kwestionuje podstawowych założeń demokratycznego modelu państwa. Oczywiście fakt ten nie musiałby przesądzać sprawy, ponieważ istnieją poważne różnice w preferowaniu pewnych - wcale nie mało ważnych - cech takiego państwa, np. różnice między socjaldemokratami a liberałami. Okazuje się jednak, że nie rzutują one obecnie w Polsce w wyraźniejszy sposób na treści podręczników przygotowanych przez różnych autorów - zapewne różniących się przekonaniami politycznymi. Być może różnice te nie są istotne ze względu na podstawowy charakter przekazywanych treści, a być może - i to wydaje się bardziej prawdopodobne w świetle lektur podręczników - czynnikiem decydującym jest tu obiektywność autorów i wyczuwanie przez nich, że treści książek przeznaczonych do edukacji obywatelskiej powinny być w miarę możliwości wolne od tego wszystkiego, co wynika z politycznych preferencji autora.

Trzeba mocno podkreślić, że stwierdzając, iż na podręcznikach nie zostało wyciśnięte piętno politycznych preferencji ich autorów, mam tu na myśli różnice preferencji mieszczące się w ramach ogólnie pojmowanego i akceptowanego paradygmatu demokracji oraz konstytucjonalizmu, a ściślej mówiąc: kapitalizmu rynkowego zorganizowanego politycznie w formę demokracji konstytucyjnej. Paradygmat ten stanowi pozytywny układ odniesienia we wszystkich analizowanych materiałach. Jest oczywiste, że autorzy i program szkolny stawiają sobie za cel przekonanie do niego młodzieży, kształtowanie jej postaw, systemu wartości, przekonań, zgodnie z jego założeniami. I w tym sensie - jeżeli rozszerzymy pojęcie indoktrynacji - recenzowane materiały zawierają treści światopoglądowe i polityczne, które tak szeroko pojmowanej indoktrynacji służą, czyniąc to z reguły w sposób otwarty.

W recenzji interpretujemy jednak konsekwentnie obecność w materiałach treści ideologicznych i politycznych, nie odwołując się do aż tak szerokiego pojmowania zjawiska indoktrynacji. Uwzględniając ten węższy - i bardziej odpowiadający potocznemu pojmowaniu - sposób rozumienia indoktrynacji, słuszniej byłoby³¹chyba mówić o indoktrynacyjnej funkcji

n i e o b e c n o ś c i pewnych treści w podręcznikach, niż o zagrożeniu wynikającym z tego, co jest w nich obecne. Wydaje się, że można wskazać przede wszystkim na trzy takie „obszary niedostatku”:

1. Odbywająca się w naszych szkołach - i nie tylko szkołach - edukacja obywatelska dokonuje się w kraju wyzwalającym się z formy politycznej, która była niemal pod każdym względem zaprzeczeniem ustroju politycznego i gospodarczego, do którego owa edukacja ma ludzi przystosować. Piętno przewyciężanej rzeczywistość jest wszechobecne wokół ludzi i w ludziach samych. W tej sytuacji dobre zrozumienie rzeczywistości, do której się zmierza, nie jest możliwe bez zrozumienia rzeczywistości, od której chcemy się oderwać. Jest tu pewna analogia z procesem terapeutycznym prowadzonym w konwencji psychoanalitycznej, gdzie warunkiem zdrowia pacjenta jest uświadomienie sobie przez niego mechanizmów i uwarunkowań własnej choroby, którą pragnie się przewyciężyć. Otóż w mojej ocenie autorzy podręczników w stopniu zbyt małym „uczą demokracji” poprzez pogłębioną analizę rozmaitych aspektów rzeczywistości niedemokratycznej. Jest to oczywiście problem ściśle powiązany z zagadnieniem tzw. rozliczenia się z PRL. W wymiarze intelektualnym i moralnym, oczywiście.
2. Ogólną cechą programów i podręczników służących edukacji obywatelskiej jest - z mego punktu widzenia - nadmierne abstrahowanie w opisach i analizach ustroju demokratycznego od cech współczesnych państw stanowiących egemplifikację „realnej demokracji” - zjawisk negatywnych, problemów, których demokracja dotąd nigdzie nie potrafiła rozwiązać w sposób zadowalający, albo których prawdopodobnie nigdy nie będzie w stanie rozwiązać. Chętnie powtarza się (również w niektórych podręcznikach) maksymę przypisywaną Churchillowi, iż demokracja ma mnóstwo wad, tylko trudno znaleźć ustrój, który byłby od niej lepszy, ale nad pierwszą częścią sentencji z reguły przechodzi się do porządku dziennego. Sprawia to, że ktoś, kogo przekonujemy do demokracji, świadomie lub mimochodem ją idealizując, łatwo może stracić dla niej sympatię, gdy stwierdzi, jak często model lub wręcz ideał rozmija się z rzeczywistością, która go otacza, lub o której dowiaduje się, poznając inne realne systemy demokratyczne. Ta niekoniecznie świadoma apoteoza ustroju demokratycznego, nie podejmująca w stopniu dostatecznym problematyki patologii i trudności, które towarzyszą realnym demokracjom, zasługuje więc na krytyczną ocenę nie tylko ze względu na zawarty w niej element indoktrynacji, ale również ze względu na prawdopodobne zmniejszenie w wyniku takiego ujęcia skuteczności edukacji obywatelskiej.
3. Trzeci obszar powiązany jest logicznie z problematyką poruszaną w punkcie 2. W tym wypadku chodzi jednak o niedostateczne uwzględnienie problematyki okresu przejściowego w Polsce. W analizowanych materiałach nacisk położony jest przede wszystkim na analizę formalno-prawnego wymiaru systemu demokratycznego, który *nota bene* w tym momencie jest już w Polsce niemal spełniony. Tymczasem edukacja obywatelska w państwie i społeczeństwie, które przechodzą transformację, powinna silnie eksponować specyfikę okresu przejściowego i analizować zagrożenia czyhające na różnych odcinkach drogi ku demokracji. Analiza taka powinna np. uwzględniać opisy krajów, które już dawno formalnie zgłosiły akces do demokracji, i w których formalnie obowiązują kluczowe dla niej zasady, ale które *de facto* od rzeczywistej demokracji są bardzo daleko. Tymczasem tylko w niektórych podręcznikach, i to nadzwyczaj zdawkowo (por. np. Marii Gensler „Wiedza o społeczeństwie”, WSiP, 1995 - podręcznik dla ZSZ), wspomina się o istnieniu „demokracji fasadowych” i sygnalizuje niebezpieczeństwa związane z możliwością ukształtowania się takiego systemu.

Jak powiedziałem, nawet staranna lektura analizowanych tekstów pozwala wykryć w nich tylko nieliczne i chciałoby się powiedzieć mało groźne przejawy preferencji czy gustów politycznych ich autorów. Jako przykład można podać podręcznik pióra Jerzego Pilikowskiego „Wiedza obywatelska - podstawowe wiadomości o państwie, o32 społeczeństwie

i polityce” (Wyd. Zamiast Korepetycji, 1993), uznany przez MEN za książkę pomocniczą do przedmiotu WoS. W tej dobrze skądinąd napisanej książce znajdujemy np. diagram, z którego wynika, że najlepszą formą ustroju jest system umieszczony na osi pomiędzy demokracją i autorytaryzmem, z lekkim odchyleniem w kierunku tego ostatniego (s. 48). Nie jest to przypadek, gdyż autor i w innych miejscach wyraźnie optuje za przewagą silnego ośrodka władzy wykonawczej, co znajduje m.in. wyraz w podkreślaniu walorów systemu prezydenckiego i uczulaniu czytelnika na niebezpieczeństwa związane z „sejmokracją” (s. 27). Niemniej trzeba przyznać, że czyni to z pewnym umiarem i na swój sposób stara się wyważyć racje. Natomiast ewidentnym mankamentem tej książki jest umieszczenie w zalecanej bibliografii również pozycji, które z edukacją obywatelską nie mają nic wspólnego, a swego czasu były narzędziem całkiem innej edukacji. Chodzi mi zwłaszcza o jeden z podręczników socjologii marksistowskiej i podobny podręcznik ekonomii politycznej, wydawane swego czasu w ogromnych nakładach. Pewne zastrzeżenia mogą też budzić niektóre inne pozycje, rekomendowane jako tego rodzaju materiały.

Podsumowując można chyba pokusić się o wniosek ogólny, iż analizowane materiały do przedmiotu „Wiedza o społeczeństwie”, będącego podstawą programu edukacji obywatelskiej, stanowią pewien zbiór opracowań różniących się pod względem treści i formy, lecz reprezentujących na ogół dobry lub zadowalający poziom. To, że stanowią one zbiór książek, wśród których nauczyciel może wybierać, jest faktem bardzo pozytywnym, zwłaszcza że pod wieloma względami są one wobec siebie komplementarne. W tej sytuacji sięganie do różnych źródeł zwiększa szansę edukacyjnego sukcesu. Na sukces taki nie może, niestety, liczyć nauczyciel sięgający do materiałów omawianych w poprzednich częściach recenzji, gdyż są one pisane z wyraźnym zamiarem walki o duszę dzieci i młodzieży, czemu towarzyszy polemiczne nastawienie do ujęć dokonywanych z innej pozycji. W tych warunkach istnienie różnych źródeł - choć w tantym przypadku nie ma ich wiele, gdyż przestrzeń została w znacznym stopniu opanowana przez preferowane w zarządzeniach MEN podręczniki pisane z pozycji oficjalnego polskiego katolicyzmu - nie daje już tak oczywistych korzyści, gdyż źródła te w znacznym stopniu nawzajem się neutralizują.

O tym, że podręczniki pisane z takiej pozycji, przeznaczone do wykorzystania na lekcjach wychowawczych lub stanowiące pomoc w nauczaniu „przysposobienia do życia w rodzinie”, wcale nie muszą być obarczone wspomnianymi wadami, świadczy książka Krystyny Ostrowskiej „W poszukiwaniu wartości” (GWP, 1994). Że jest to praca pisana z pozycji wartości chrześcijańskich łatwo daje się wyczuć, ale w niczym to nie umniejsza jej uniwersalizmu. Dzięki temu może być zaadresowana do czytelników reprezentujących różne opcje światopoglądowe i pozytywnie oddziaływać na uczniów, bez względu na ich stosunek do wiary jako takiej.

Książki zalecane przez MEN jako “materiały pomocnicze” do nauczania filozofii, etyki oraz prowadzenia godzin wychowawczych

1. Trzy spośród nich: “Filozofia. Przewodnik dla początkujących” J. Teichman i K. Evans (PWN 1955), “Spotkania z filozofią” A. Sikory (WSiP 1995) i “Przyjaciel mądrości” T. Płuzańskiego (WSiP 1993) spełniają wymogi, które stawia się zarówno wprowadzeniom do filozofii (rzetelnie i bezstronnie prezentują typ problemów podejmowanych przez tę dyscyplinę, ujawniając zalety i mankamenty poszczególnych koncepcji), jak i dobrym podręcznikom szkolnym (ujmują niełatwe zagadnienia w sposób przystępny, klarowny i zaciekawiający). Wypada tu jedynie wyrazić zdziwienie, że dysponując wymienionymi pozycjami MEN nie zdecydowało się wskazać żadnej z nich jako minimum programowego i zakwalifikowało je do rzędu “materiałów pomocniczych”, wytwarzając tym samym sytuację, w której istnieją przedmioty szkolne bez podręcznika.
2. Podobnie rzecz się ma z książką “Etyka. Świat wartości moralnych” J. Jarco, Z. Kalitę i M. Sempa (PWN 1994). Jest to zbiór tekstów klasyków oraz autorów współczesnych, podzielonych wedle problematyki, poprzedzonych każdorazowo krótkim komentarzem i opatrzonego zestawem pytań do dyskusji. Zbiór ten dość wiernie zdaje sprawę ze specyficznych rysów tytułowego “świata”, w którym: a) pojawiają się różnorodne – niejednokrotnie konkurencyjne, a nawet niewspółmierne – koncepcje “dobra”, “cnoty”, “szczęścia”, “sprawiedliwości”, etc.; b) dochodzi często do zderzeń i konfliktów wartości równocennych; c) powstają trudne do rozstrzygnięcia dylematy; d) nie ma “gotowych recept”, a zarazem zachodzi konieczność wyboru; e) tradycyjne kodeksy nie nadążają za tempem rozwoju cywilizacji, a jednocześnie są uwikłane w skomplikowaną tkankę obyczajów, oczekiwań społecznych, wzorów kultury, powinności zawodowych, etc.

Książka nie sugeruje żadnych wyraźnych opcji, zachęca natomiast do porównań, namysłu i dalszych dociekań. Nie ukrywa kontrowersji, lecz przeciwnie, śmiało je eksponuje. Nie podsuwa odpowiedzi, ale raczej mnoży pytania, by zachęcić młodych czytelników do “kształtowania własnego osądu moralnego”. Trudno doprawdy pojąć, dlaczego pozycja, która stara się wdrożyć ucznia do krytycznego i samodzielnego myślenia (będąca czymś bardzo rzadkim wśród “produkcji” przeznaczonej dla szkół), nie znalazła w MEN uznania i została relegowana do kategorii “materiałów pomocniczych”.
3. Nasuwa się wiarygodna hipoteza, że MEN nie rozumie po prostu, na czym polega uprawianie filozofii oraz etyki i nie potrafi zaakceptować jako podręcznika pracy, w której nie podaje się żadnych “pewników”; w której programowo stroni się od wpajania uczniom jakiegokolwiek światopoglądu; w której unika się zajęcia stanowiska w kwestiach spornych.
4. Pozostałe pozycje rozpadają się na trzy grupy:
 - a) pożytecznych materiałów pomocniczych, nie nadających się jednak do roli podręczników
 - b) materiałów o ograniczonym zakresie stosowania
 - c) materiałów, które można wykorzystać wyłącznie w ramach lekcji religii katolickiej bądź w ramach godzin wychowawczych w szkole wyznaniowej.
5. Do grupy pierwszej należy “Etyka. Poradnik dla nauczyciela szkoły podstawowej” J. Stanisławka (WSiP 1993) oraz “Etyka. Główne systemy. Podręcznik dla uczniów

szkół średnich” U. Schradego (1992).

“Poradnik” utrzymany jest w podobnym duchu, co “Świat wartości moralnych”: odsłania problematykę etyczną za pomocą pytań raczej niż odpowiedzi i zachęca do refleksji, a nie do pośpiesznego szukania całościowej doktryny (“Dlaczego jedni ludzie mają lepiej niż inni?”, “Czym człowiek różni się od zwierzęcia?”, “Kłopotliwe następstwa zdarzeń przypadkowych”, “Bóg – zagadka i nadzieja”, “Komu winniśmy być wdzięczni?”, “Dlaczego jesteśmy egoistami?”). Autor proponuje nauczycielom, by na lekcjach etyki przybierali postawę, którą cechowałyby:

a) rzeczowość i trzeźwość (*Wobec przypadku jesteśmy bezsilni. Zbieg okoliczności potrafi zniweczyć wszelkie nasze plany. Czy w tej sytuacji jakiegokolwiek postanowienia mają sens? Tak – gdy nic innego nie pozostaje. Człowiek w życiu jest niczym żołnierz na wojnie, s. 39; ... chodzi o to, by uświadomić [uczniom]... że 1) człowiek dla świata [przyrody] nie jest niczym ważnym, choć jest czymś wyjątkowym, 2) musi liczyć sam na siebie. Sam musi zatroszczyć się o swe istnienie i sam zaprojektować swe życie, s. 25; Dyskutując pomysły reform zawsze pytamy, kto ma je przeprowadzić i czym kosztem. Mówiąc inaczej pytamy, kto ma się poświęcić, aby wszystkim było lepiej, s. 49);*

b) podejście “psychoterapeutyczne” – osvajanie wychowanków z ideą, iż rozterki intelektualne i moralne stanowią część naszej kondycji;

c) uwzględnianie odmienności psychiki dorastającego dziecka (*... problem prawdy to [w tym wieku] przede wszystkim kwestia, komu można wierzyć, s. 48; ... sprawiedliwości szczególnie potrzeba dziecku. niesprawiedliwość paraliżuje jego wysiłki, s. 43; Jak każda słaba istota dziecko odczuwa zło bardzo boleśnie. Fakt, że ludzie nie występują przeciw złu, wydaje mu się absurdem, s. 42);*

d) potraktowanie ustaleń nauk przyrodniczych i społecznych jako “twardych danych”, z którymi muszą się liczyć systemy etyczne (*Nietolerancja wynika z trzech powodów. Po pierwsze, z biologicznej niechęci do obcych... Po drugie, ze względów ekonomicznych. Ten inny... najczęściej jest także konkurentem. Po trzecie, z silnej potrzeby wywyższania się nad innych, s. 56; W warunkach konkurencji indywidualnej egoista i jego potomstwo mają większe szanse przeżycia. Mechanizm dziedziczenia wzmacnia skłonności egoistyczne, s. 60);*

e) propagowanie wartości prospołecznych (*ludzkość zawdzięcza jej [wytrwałości] wszystko, co osiągnęła... Zwierzę nie jest wytrwałe. Działa dzięki impulsom... Człowiek musi być wytrwały. Każde jego wielkie dzieło wymaga czasu pracy, s. 67; Nasz wybór [kierowanie się ideałami] ma przynajmniej tę zaletę, że dzięki niemu świat jest piękniejszy, s. 34)*

f) dystans wobec religijnych wizji świata i życia (*Religia odrzuca tę tezę [sprawiedliwości losowej]. W jej ujęciu a) większości nieszczęść winni są ludzie, b) nieszczęścia pozwalają człowiekowi zwalczyć grzech, c) Bóg ma prawo wyróżniać, kogo chce, a przy tym d) po śmierci każdy i tak zostanie oceniony sprawiedliwie, s. 44; zamiast scholastycznej dyskusji o istnieniu bądź nieistnieniu Boga lepiej podjąć ważną etycznie sprawę pożyteczności bądź szkodliwości Jego ewentualnej egzystencji dla człowieka, s. 26; ... także ludzie wierzący nie są zwolnieni z konieczności wyboru. Nie dość, że muszą rozstrzygać, czy przykazania (i w której wersji) są autentycznym słowem Bożym, to jeszcze w każdej sytuacji są zmuszeni do podjęcia decyzji moralnej, s. 58; ... proponujemy potraktować [kwestię śmiertelnego bądź nieśmiertelnego charakteru duszy] jako intelektualną ciekawostkę: jako spór dwu stanowisk, z których żadne nie może być do końca udowodnione, s. 16).*

W dystansie owym daje się wyczuć pewne lekceważenie, a nawet nonszalancję. Na ogół jednak jest on po prostu wyrazem racjonalnego zawieszania sądów i (jeśli pominąć

niefortunne zakwalifikowanie dogmatów wiary – obok interesów i namiętności – do “czynników utrudniających dotarcie do prawdy”, nie przekształca się w otwartą krytykę, dezawuację czy kąśliwość.

Wyraźny mankament “Poradnika” stanowi chaotyczność i powierzchowna prezentacja problemów, która często sprawia, że zostają one strywializowane i sprowadzone do wymiaru czysto praktycznego. Wskutek tego “Poradnik” nie spełnia dość istotnego wymogu, jaki stawia się podręcznikom etyki: wyczulania odbiorców na kwestie swoiście moralne.

Książka Schradego, przeznaczona dla uczniów klas licealnych, zawiera próbę usystematyzowania najważniejszych koncepcji etycznych. Jest to próba satysfakcjonująca metodologicznie i merytorycznie przekonywująca. Podział wedle parametru naturalizm-antynaturalizm ma wiele walorów poznawczych i dydaktycznych. Umożliwia przejrzyste uporządkowanie. Zapobiega “gubieniu się” w wielości pojęć i przyjętych perspektyw. Pozwala dostrzec główne wątki. A przede wszystkim wyjaśnia, skąd pochodzi najgłębsze “pęknięcie” w etyce – co jest osią notorycznych sporów i “mówienia różnymi językami”. Autor nie tai swej sympatii do koncepcji antynaturalistycznych (tj. zakładających istnienie wartości transcendentnych). Czyni to na ogół dyskretnie, nienatrętnie, nie posuwając się do manipulacji, nadużyć terminologicznych ani nieuczciwych chwytów. Stanowiska przeciwstawne referowane są w sposób rzetelny i wyczerpujący; bez zniekształceń i upraszczania sprawy. Obiekcje moje wzbudzają dwa momenty:

a) Długotrwały spór naturalizmu z antynaturalizmem zostaje przedstawiony w sposób nadmiernie antagonistyczny – wykluczający jakikolwiek kompromis czy choćby możliwość negocjacji pomiędzy zwolennikami “przyziemnej” i “uduchowionej” wizji człowieka. Szkolny kurs etyki powinien przyczyniać się do łagodzenia raczej niż potęgowania konfliktów światopoglądowych. Tymczasem autor niejako programowo unika szukania elementów jednoczących, wspólnych wartości; “poła”, na którym obie wizje mogłyby koegzystować. Co więcej, usilnie nakłania czytelników do stanowczego opowiedzenia się po jednej ze stron; do moralnego radykalizmu. Wzywając odbiorcę do “ujawnienia swego oblicza aksjologicznego” dodaje: ... *nic nie jest tak przykre, jak człowiek pozbawiony wszelkiego oblicza lub posiadający oblicze rozmazane. Wolimy obcować z ludźmi o jednoznacznym systemie wartości niż z takimi, którzy nigdy nie wiedzą, czego chcą i my nie wiemy, czego można od nich oczekiwać* (s. 22), jak gdyby najgorszą postawą w dziedzinie moralności był eklektyzm i brak zdecydowania. Sądzę, że dotychczasowe dzieje naszego gatunku dostarczają dostatecznych świadectw na rzecz tezy, iż sprawcami katastrof i tragedii na skalę masową rzadko bywają osoby czy grupy o “rozmazanym obliczu”;

b) autor explicite oskarża etyki utylitarystyczne o szerzenie immoralizmu: *utylistaryzm etyczny w wersji egoistycznej i altruistycznej jest dziś doktryną szeroko rozpowszechnioną. Współczesny człowiek zważa przede wszystkim na własne dobro (przyjemność) starając się przy jego realizacji nie zadawać innym cierpień. Przy tym miarą dobra czyni się użyteczność w zaspokajaniu potrzeb i pragnień. Z życia należy użyć, ile się da, byleby sobie i innym nie szkodzić. Ludzkie pragnienia zmieniają się w czasie, a zatem nie ma też stałych zasad i norm etycznych... kłamstwo jest raz dobre, raz złe, zależnie od intencji i okoliczności mu towarzyszących. Zasad etycznych nie należy traktować zbyt serio... Postawy i cele działania powinny być takie, aby życie stało się fajne – łatwe i przyjemne* (s. 32); ... *etyki utylitarystyczne... stepiły zmysł moralny człowieka zdejmując z niego odpowiedzialność moralną i przenosząc ją na instytucje oraz stosunki społeczne... Znieczulenie moralne jest dziś widoczne na każdym kroku w życiu jednostkowym i zbiorowym* (s. 59).

Autor przyłącza się tu do chóru potępiającego dzisiejsze czasy – w których chcąc nie chcąc muszą żyć jego młodzi czytelnicy – nie wyjaśnia jednak bliżej, na czym polega zwyrodnienie i degrengolada: co (poza rezygnacją z absolutyzmu) przemawia za zanikiem norm, za “brakiem odpowiedzialności”, za “znieczuleniem”? Jest to posunięcie destruktywne i niepedagogiczne: sugeruje się tu jakieś ogromne niebezpieczeństwo, lecz nie wskazuje żadnych środków, które pozwalałyby je zidentyfikować. Globalne potępienie współczesności wydaje się przy tym bezpodstawne. Są przecież symptomy dowodzące czegoś przeciwnego: wzrostu naszej wrażliwości moralnej. W większości krajów nie zmusza się już dzieci do pracy w kopalniach i fabrykach; kobietom przyznano prawo do kształcenia się i własnego majątku; prześladowania religijne i rasowe wywołują powszechną dezaprobatę; przypadki dotknięcia przez los (niepełnosprawni, ofiary klęsk żywiołowych, groźnych chorób, etc.) spotykają się z żywym oddźwiękiem i szeroko zakrojonymi akcjami pomocy. Istotnie, da się dziś spostrzec pewną przewagę postaw pragmatycznych; pewną niechęć do czczego moralizowania i górnolotności. Stanowi ona prawdopodobnie – jak dzieje się to z reguły w dziedzinie zjawisk społecznych – konsekwencję jakiegoś złożonego splotu czynników, który spowodował równoległe większą aprobatę dla etyk utylitarystycznych. Obwinianie ich twórców o deprawację moralną ludzkości jest diagnostycznym symplifyzmem i przykładem skwapliwego szukania “koźła ofiarnego”. Autor nie dostrzega żadnych elementów ryzykownych w systemach opartych na wartościach transcendentnych. A przecież są powody, by przypuszczać, że jednym z czynników sprzyjających “inwazji utylitaryzmu” jest zniechęcenie do doktryn absolutystycznych i tradycyjnych sposobów ich propagowania.

6. Do grupy materiałów o ograniczonym zakresie stosowania zaliczyłabym “Pogadanki z etyki” A. Szostka (Biblioteka “Niedzieli”, 1993) oraz “Pomóż młodzieży znaleźć wartości-drogowskazy” B. Hiszpańskiej (Instytut Badań Edukacyjnych, 1994). Obie pozycje są – każda w odmienny sposób – niezbyt adekwatne w stosunku do celów, jakie powinny przyświecać szkolnym zajęciom o tematyce etycznej.

Książka Szostka to żywo i przystępnie napisany zbiór szkiców, którego kulminacją jest ekspozycja personalizmu chrześcijańskiego jako jedyne systemu: a) satysfakcjonującego intelektualnie, b) trafnie rozpoznającego “prawdziwą” naturę człowieka, c) respektującego “prawdziwe” dobro innych, d) opartego na wartościach niepodważalnych, bo wpisanych przez Boga w dzieło stworzenia.

Jak się nietrudno domyśleć, ekspozycja ta zasadza się na szeregu założeń (czasem formułowanych przez autora wprost, czasem przyjmowanych *implicite*), z których część ma charakter religijny bądź wyznaniowy (istnienie Stwórcy; Objawienie; autorytetu Kościoła katolickiego jako ostatecznej instancji interpretującej Objawienia; cnót nadprzyrodzonych), część zaś należy do twierdzeń światopoglądowych, tj. nie dających się rozstrzygnąć procedurami intersubiektywnymi (tożsamość dobra i prawdy; hierarchia bytów; “wszystko co jest, jest dobre”, s. 95; odróżnienie prawa naturalnego od prawa stanowionego; nieredukowalność sumienia do zinternalizowanych nakazów i zakazów).

Jest to więc książka adresowana w pierwszym rzędzie do młodzieży katolickiej lub przynajmniej wierzącej (czego zresztą autor nie ukrywa pisząc np. ... *a do czego My się odwołujemy, gdy dyskutujemy na tematy moralne z niewierzącymi?*, s. 33), natomiast mało przekonywająca (a chwilami wręcz drażniąca) dla tych, którzy jej założeń nie potrafią zaakceptować (żywiąc ugruntowane przeświadczenia przeciwne), oraz dla tych, w których te właśnie “pewniki” budzą znaczne opory i wątpliwości (wolno sądzić, że w szkołach średnich znajdzie się takich osób niemało). W sytuacji, gdy nie wskazano podręcznika, część nauczycieli może – pod wpływem indywidualnych preferencji, nacisków otoczenia czy misyjnego zapału – ograniczyć kurs etyki do zreferowania treści³⁷ “Pogadanek” sugerując swym uczniom *eo*

ipso, że:

- dorobek moralny ludzkości jest ściśle związany z chrześcijaństwem, a zwłaszcza z katolicyzmem
- nie da się stworzyć wiarygodnego systemu etycznego opartego na normach innych religii lub normach świeckich
- niewierzący, wątpiący i innowiercy tkwią w jakimś zasadniczym błędzie intelektualnym bądź mają jakąś usterkę psychiczną, która czyni ich ślepyi na właściwe wartości.

Zabieg taki byłby klasycznym przypadkiem indoktrynacji. Oczywiście w niczym nie umniejsza to walorów “Pogadank”, którymi warto się posłużyć omawiając tomizm jako jedną z koncepcji etycznych, będącą przy tym oficjalnym stanowiskiem Kościoła katolickiego.

W przeciwieństwie do książki Szostka, w której podejmuje się autentyczne problemy filozoficzno-moralne (choć zwykle w sposób przesadzający o ich rozstrzygnięciu), instruktaż dla nauczycieli “Pomóż młodzieży znaleźć” B. Hiszpańskiej zawiera głównie: definicje zaczerpnięte “żywcem” z prac naukowych (średniego lotu), schematy dydaktyczne i ogólniki nie podporządkowane żadnej idei wiodącej oraz zalecenia, których nie da się przełożyć na język zwykłej, życiowej praktyki. Pozycja ta ma mniej więcej tyle wspólnego z wyrabianiem wrażliwości etycznej, co urzędowy spis roślin uprawnych z umiejętnością odróżniania zboża od chwastów, kwiatów od owoców, drzew iglastych od liściastych, etc. W instruktażu tym nie dostrzega się treści ideologicznych, religijnych ani propagandowych dlatego po prostu, że jest on niemal całkowicie wyprany z elementów, które można by nazwać “koncepcjami”, “zagadnieniami”, “poglądami”. Da się w nim jednak znaleźć sporo pomysłów na nawiązanie kontaktu z klasą, na zaktywizowanie wychowanków, na wciągnięcie ich do dyskusji, psychozabawy czy seansu zbiorowej terapii. Techniki takie mogą się przydać na lekcjach etyki i filozofii.

7. Z pozostałych pozycji:

“Dzieci i ryby głosu nie mają” (tomik 1 i 2, Pallotinum 1991) to pożyteczny materiał pomocniczy do nauki religii katolickiej na poziomie szkoły podstawowej. Pozwala zorientować się katechecie w rodzaju pytań, które trapią małych ludzi stykających się z artykułami wiary, a których zazwyczaj nie odważają się zadać (“Jak kochać Boga, skoro jest niewidzialny?”, “Czy w niebie będą zwierzęta?”, “Czy po zmarłych zostają tylko kości i resztki ciała?”, “Po co są obrazy religijne?”, “Czy Bóg potrafi zapobiec zniszczeniu świata bombami i raketami?”, “Dlaczego kiedyś były bożki, a teraz nie ma?”, “Dlaczego siostra zakonna nie może wyjść za mąż?”). Udzielanie odpowiedzi przez rówieśników jest dobrym chwytem pedagogicznym – zapobiega dość skutecznie formułom niezrozumiałym dla dzieci i przekonuje je, że nie są w swych rozterkach osamotnione.

Redaktor naczelny serii, ks. J. Tarnowski, otwarcie deklaruje w posłowniu, iż celem obu tomików jest przekształcenie naiwnej, na wpół magicznej religijności dziecięcej w bardziej dojrzałą, przemyślaną wiarę świadomych wyznawców. Przytaczane zaś próby uporania się z trudnościami, jakie zwykle towarzyszą pierwszym refleksjom światopoglądowym, rzadko kiedy wykraczają poza zamknięty krąg tradycyjnego repertuaru katolicyzmu (tak np. rozżalenie dziewczynki, która nie umie pogodzić się z ubóstwem kobiecych ról społecznych, z mnogością zakazów stawianych płci żeńskiej, zostaje skwitowane stanowczym orzeczeniem jej “lepiej wiedzących” rówieśników: *Kobieta jest powołana przez Boga do zajmowania się domem i wychowywania dzieci*, s. 117).

Nie widzę celu, dla którego – jeśli wykluczyć propagowanie dominującego wyznania wśród dzieci ateistów, agnostyków i innowierców – treści takie miałyby być wprowadzane do

lekcji etyki, filozofii oraz godzin wychowawczych. Szczególnie rażące wydaje mi się wciąganie uczniów szkół podstawowych w spory przerastające ich możliwości osądu, a przedstawiane w postaci „walki Dobra ze Złem” i ubarwiane drastycznymi szczegółami. Mam tu na myśli kwestię aborcji, przy okazji której przywołuje się film „Niemy krzyk” i szermuje kategoriami „morderstwa”, „cierpienie niewinnej istoty ludzkiej”, „człowieczeństwa komórek”. To tak, jakby żądać od dzieci, by zajęły stanowisko w sporze między wegetarianami a mięsożercami, ilustrowanym przezroczami z punktu skupu cieląt, rzeźni miejskiej, etc. i komentowanym za pomocą frazeologii typu „zjadanie trupów”, „gwałt zadawany bezbronnym stworzeniom”, „okrucieństwo”, „znieczulenie moralne”.

„Etyka” P. Jaroszyńskiego zawiera – podobnie jak „Pogadanki” – systematyczny wykład koncepcji tomistycznej. Jest jednak napisana w sposób napastliwy wobec teorii, światopoglądów, doktryn, instytucji, a nawet zjawisk społecznych, które są zdaniem autora niezgodne z nauczaniem Kościoła katolickiego bądź stają na zawadzie jego misji. Na „ławie oskarżonych” zasiadają: zachodnia demokracja, która *odcięła się od swych korzeni... nawiązując raczej do protoplastów, którzy pokonali Rzym* (s. 72); proletariatus, który *wprawdzie może wybierać to, co chce, tylko że co to za wybór, jeśli człowiek słabo zdaje sobie sprawę z tego, co robi* (s. 72); *modny przerost nauk formalnych i technicznych, co zubaża człowieka, przygotowując go do życia na miarę... robota* (s. 65); empiryzm brytyjski, pod którego wpływem uznano *egoizm za podstawowy motor ludzkiego działania* (s. 97); ateizm, gdyż miał swych świętych, których *kult budowany był na kłamstwie i którzy do swych zasług dochodzili po trupach* (s. 116); inne kultury, bo *człowiek redukowany jest w nich do bycia częścią i niczym więcej* (s. 11); psychologia i socjologia, ponieważ *neguje wolność człowieka* (s. 10).

Żadna z tych rozdawanych na lewo i prawo „cenzurek” nie zostaje podbudowana minimalną choćby eksplikacją i jakimś uzasadnieniem, jak gdyby głównym zamiarem autora było wywołanie w młodzieży licealnej głębokiej odrazy do świata, w którym istnieje coś na kształt globalnego Spisku przeciw Człowiekowi (ciekawe, jak autor godzi to z upartym ujmowaniem zła jako nie-bytu?). Nie wydaje się, by lekcje szkolne stanowiły właściwy teren do czysto retorycznych popisów, podważających sens niemal wszystkiego, co składa się na współczesną cywilizację. Czy do gorszących prób wykorzystania szyldu „etyki” do rozprawy z protestantyzmem jako koncepcją, która *do jednego worka wkłada wiarę i wiedzę, a zatem nie przystoi człowiekowi wykształconemu* (s. 12), a ponadto uczestniczy w Spisku odmawiając nam *możliwości wydzwignięcia samych siebie* (s. 17).

Ostatnia z proponowanych przez MEN pozycji, „Wzrastam w mądrości” (wraz z poradnikiem dla nauczycieli) W. E. Papis (Trawers 1993) jest zestawem ćwiczeń, zadań, gawęd, gier i zabaw, który nakłonić ma dzieci z młodszych klas szkoły podstawowej do uznania za prawdę następujących przeświadczeń (podkreślam tezy sformułowane wprost, dodając wnioski, które mogą nasunąć się wychowankom):

- **że istnieją rzeczy niewidzialne, choć różne od będących wytworem ludzkiego umysłu fikcji**
 - że o tym, co jest, a co nie jest fikcją, przesądza jakiś nieznany autorytet (nie są np. fikcją Ojczyzna i Dobro, ale są krasnoludki i Pan Twardowski)
- **że każda rzecz ma swoją przyczynę**
 - że musi ją mieć nawet wtedy, gdy nie potrafimy jej wskazać
- **że poszczególne przyczyny są jedynie „przekazicielami istnienia” (cokolwiek by to miało znaczyć)**

- **że wobec tego istnieje Pierwsza Przyczyna – Dawca Istnienia**
 - że Pana Boga odkrył już Arystoteles
- **że rodzice są tylko przekazicielami, a nie dawcami istnienia**
 - że nasze narodziny mają więcej wspólnego z Panem Bogiem, niż z ojcem i matką
- **że istnienie człowieka rozpoczyna się w momencie poczęcia i stanowi (sic!) najważniejszy moment w jego życiu**
 - że mało jest ważne, co się nam później przytrafi i co zrobimy
- **że dziedzina “przekazywania życia” (wyraźnie nie nazwana) jest dziedziną świętą**
- **że źródłem godności człowieka jest stworzenie go na obraz i podobieństwo Boga**
 - że bez tego podobieństwa nikt nie byłby godny
 - że nie wiadomo, jak ma się sprawa z godnością osób niewierzących; mogą one “odpowiedzieć na Bożą miłość”, a więc zapewne dopiero wtedy ją zyskują
- **że jeśli ktoś świadomie i dobrowolnie wybiera zło, traci swą godność**
- **że kto wybiera zło, traci nie tylko godność, ale i wolność wewnętrzną**
 - że od zła nie sposób się wyzwolić
 - że wolność nie jest tym, co zwykle zowie się “wolnością”
- **że ciało jest widzialnym znakiem niewidzialnej duszy**
 - że sprawy cielesne odgrywają rolę drugorzędną i mało istotną
- **że części ciała, służące przekazywaniu życia, umieszczone są w dolnej części tułowia,**
 - że dolna część tułowia jest sferą świętą
- **że w ciele dziewczynek odbywają się (nie wiadomo bliżej kiedy ani jak) przygotowania do bycia matką, które są ich tajemnicą**
- **że w ciele dziewczynek mieści się (jakaś) pieczęć, która wiąże się z przekazywaniem życia, stanowi pewną ochronę i nie występuje u zwierząt**
- **że podobne zjawisko dotyczy również chłopców**
- **że obie pieczęcie znikają w momencie założenia rodziny**
 - że jesteśmy na świecie głównie po to, by mieć dzieci
 - że cała kwestia tego, skąd się one biorą, jest szalenie zagadkowa
 - że tkwi w niej coś, czego nie należy ujawniać
 - że nie może być przedmiotem otwartych rozmów, dociekań ani zainteresowania
- **że istnieją niezmiennie prawa naturalne, do których należy np. prawo grawitacji, prawa matematyki i przykazanie “Nie kradnij”**
 - że matematyka nie została stworzona przez ludzi
 - że kto kradnie, ten w jakiś dziwny sposób łamie to, czego przecież nie da się złamać.

I tak dalej. Nie trzeba chyba dowodzić, że tak pomyślany program wychowawczy można realizować tylko w ramach lekcji religii. Dodam tu od siebie, że będąc akurat katoliczką wypisałabym natychmiast swe dzieci z katechezy, na której: a) wbija się do głowy religię za pomocą zawilej i niejednoznacznej terminologii filozoficznej (“byt”, “istota

rzeczy”, “możliwość”, “urzeczywistnienie”, “konieczność”), b) zadaje się ćwiczenia, które sprawiłyby kłopot niejednemu profesjonalście (*Co należy do rzeczywistości: konkretna rzecz czy jej nazwa? Podkreśl istotną cechę zielonej żaby: to że jest żabą czy to że jest zielona? Sprawdź, czy słuszne jest powiedzenie: prawda jak oliwa zawsze na wierzch wypływa*), c) zamiast przekazać uczniom elementarne wiadomości o ludzkim rozmnażaniu, robi się im wodę z mózgu.

ANALIZA LISTÓW, RELACJI, INFORMACJI PRASOWYCH

Analiza znajdujących się w posiadaniu „Neutrum” listów, relacji i dokumentów została pomyślana jako dopełnienie wycinkowego z konieczności badania socjologicznego przeprowadzonego w ramach programu „Respektowanie wolności sumienia i wyznania w szkole państwowej”. Są to materiały sygnalizujące nieprawidłowości, jakie zachodziły w tym zakresie w latach 1990-95, tzn. od chwili wprowadzenia nauczania religii do szkół, a także związane z tym opinie i odczucia osób uznających się za pokrzywdzone.

Dodatkowo dla lat 1994-95 przeanalizowaliśmy 110 wycinków prasowych wiążących się z tym tematem, w celu szerszego naświetlenia obecnej sytuacji. Są to przede wszystkim artykuły z prasy centralnej (Gazeta Wyborcza, Polityka, Rzeczpospolita, Słowo, Sztandar Młodych, Trybuna, Wprost, Życie Warszawy) oraz kilka nadesłanych nam wycinków z prasy terenowej.

Listy i relacje

Największa fala listów, z lat 1990-92, była bezpośrednią reakcją na wprowadzenie religii do szkół oraz na skutki instrukcji (1990), a następnie rozporządzenia (1992) wydanych w tej sprawie przez MEN. Listy i protesty dotyczyły:

- niekonsultowania z nikim tych decyzji, a więc przedmiotowego, niedemokratycznego potraktowania rodziców, uczniów i nauczycieli,
- konieczności składania deklaracji o nieuczęszczaniu dziecka na religię,
- miejsca, czasu i częstotliwości odbywania lekcji religii: nieliczenia się w tej sprawie z warunkami w szkole i opinią większości zainteresowanych,
- umieszczenia oceny z religii na świadectwie,
- dopuszczenia symboli i praktyk religijnych w szkole,
- sposobu prowadzenia lekcji religii przez katechetów,
- przejawów dyskryminacji i nietolerancji w stosunku do osób o odmiennych przekonaniach,
- braku opieki nad dziećmi nie chodzącymi na religię i rekolekcje.

Motywy powracające w tych listach to łamanie wolności sumienia i wyznania, prawa do zachowania w tajemnicy swoich przekonań, nieliczenie się z opinią uczniów i rodziców nawet wówczas, kiedy stanowią zdecydowaną większość, nieskuteczność wystąpień do wszelkich instancji.

Od 1993 r. liczba listów maleje wraz z opadaniem fali emocji związanej z szokiem, jakim był dla wielu sposób wprowadzenia religii do szkół i towarzyszące temu okoliczności. Niemniej te listy i relacje, które się pojawiają, świadczą o tym, że problemy nie zniknęły, nastąpiło jedynie swoiste przyzwyczajenie, często też utrata wiary w możliwość wpłynięcia na jakiegokolwiek zmiany. Nadal otrzymujemy informacje o wymaganiu przez niektóre szkoły i przedszkola deklaracji o nieuczęszczaniu na religię, protesty przeciwko dwóm godzinom religii przy jednej tylko np. z historii - oraz bezsilności rad rodziców wobec tej sytuacji. Nie ustały protesty przeciwko kresce na świadectwie, przeciwko „odgórnemu” zawieszaniu krzyży w klasach, chociaż nie występuje o to ani młodzież, ani rodzice. Są też sygnały o braku opieki nad dziećmi nie chodzącymi na religię, o prześladowaniu dzieci wyznań innych niż rzymskokatolickie (Warszawa, Bielsko-Biała),

np. ewangelik to często „hitler”, „niemiec”.

Pojawiły się również nowe problemy.

Rodzice niewierzący, którzy decydują się na posyłanie dziecka na religię, żeby nie czuło się w klasie inne i nieszczęśliwe, skarżą się, że sposób uczenia nastawia dziecko przeciwko nim (np. słyszy ono, że grzeszy, kto nie chodzi do kościoła; ojciec dziecka przedstawiany jest jako przykład syna marnotrawnego), bowiem nauczanie religii w polskiej szkole jest nieodłącznie związane z uczestnictwem w życiu Kościoła katolickiego i praktykach religijnych (Bydgoszcz, Łódź).

Rodzice wierzący skarżą się znów często na niski poziom pedagogiczny katechetów, wkuwanie przez dzieci niezrozumiałych formułek i niemożność zmiany katechety bez zmiany szkoły. Dzieci zniechęcają się do religii. Dyrekcja szkół na ogół niewiele może zrobić w sprawie złych katechetów.

Wielokrotnie sygnalizowane obniżanie w szkole stopnia ze sprawowania za opuszczanie lekcji religii jest odczuwane przez licealistów jako przymus światopoglądowy. Za opuszczenie 20 godzin grozi skreślenie z listy uczniów. Uczennice jednego z gdańskich liceów twierdzą, że w ogóle ich nie pytano, czy chcą uczęszczać na religię. Był też przypadek, kiedy szkoła nie chciała uznać woli siedemnastoletniego ucznia w sprawie nieuczęszczania na religię, mimo że rodzice w ogóle nie wypowiadali się w tej sprawie (Ruda Śląska).

Mamy sygnały o prowadzeniu dziecka na religię w przedszkolu pod różnymi pretekstami mimo wyrażonej w tej sprawie woli rodziców (Gdynia, Warszawa). Są przypadki zaczepiania dzieci nie chodzących na religię przez katechetów i namawiania ich do przyścia (Warszawa).

Dyrektorzy szkół nie wprowadzają etyki mimo zgłaszania się ponad siedmiu chętnych (Biała Podlaska), zniechęcają do etyki (Opole), a nawet uprzedzają z góry rodziców kandydatów, że nie życzą sobie uczniów niewierzących, gdyż etyki organizować nie będą (Warszawa).

Mamy sygnały o zmuszaniu licealistów przez rodziców do chodzenia na religię (Gdańsk), a także o przypadku nieposłania ośmiolatka przez ojca do szkoły, gdyż w klasach wiszą krzyże (Częstochowa). Dziecko na razie uczy się w domu.

Są też przypadki „umoralniania” nauczycieli w szkołach przez katechetów (Łódź), którzy wtrącają się w bardzo osobiste sprawy („dlaczego ma pani tylko jedno dziecko?”). W Jeleniej Górze niewierzącej nauczycielce polecono w zastępstwie poprowadzenie lekcji religii, gdyż dyrekcja pojęła dosłownie obowiązek organizowania tych lekcji przez szkołę.

Przedstawiciele mniejszych Kościołów skarżą się na nierówne traktowanie przez administrację państwową. Młodzież prawosławna na terenach o przewadze tego wyznania ma ferie z okazji swojego Bożego Narodzenia o wiele krótsze niż mniej liczna tam młodzież katolicka. Są też problemy z uzyskiwaniem stopnia z religii na świadectwie, jeśli dzieci uczą się jej poza szkołą. Udział katechetów innych wyznań niż rzymskokatolickie w radach pedagogicznych jest najczęściej niemożliwy ze względu na to, że posiedzenia rad odbywają się w większości szkół w tym samym terminie. Niektórzy przedstawiciele mniejszości wyznaniowych uważają, że każde dziecko powinno mieć prawo do uczenia się swojej religii w szkole, nawet jeśli jest ono tylko jedno. Uważają też, że większe odformalizowanie rozporządzenia MEN i poleganie na lokalnych porozumieniach między Kościołem a rodzicami w wielu wypadkach rozwiązałoby sprawy (Biuletyn „N” 06.95).

Informacje prasowe

Do analizy zakwalifikowano nie tylko wycinki⁴³prasowe dotyczące bezpośrednich zagrożeń

dla wolności sumienia i wyznania, ściśle z tym związanego prawa do otrzymywania i przekazywania informacji oraz praw rodziców do wychowywania dzieci zgodnie ze swoimi przekonaniem, ale również te, które dotyczyły niektórych istotnych dla sprawy elementów polityki MEN, ogólnej sytuacji w szkołach oraz sondaży opinii publicznej w zakresie interesującej nas problematyki.

1. Edukacja seksualna w szkole

Najwięcej (36) artykułów i notatek prasowych dotyczyło edukacji seksualnej w szkole. Uwzględniliśmy ten temat w naszym programie, ponieważ występujące na tym tle konflikty mają wyraźnie charakter światopoglądowy: sprzeciwy wobec edukacji seksualnej w szkole opierają się na argumentach o konieczności respektowania wolności sumienia i wyznania katolików.

Opisywane kontrowersje dotyczyły głównie programu W.E. Papis „Życie i miłość”, a zwłaszcza książki „Wzrastam w mądrości”, MEN-owskiego projektu promocji odpowiedzialnego planowania rodziny w systemie edukacji oraz książki Zbigniewa Lwa-Starowicza i Kazimierza Szczerby „Nowoczesne wychowanie seksualne”. Odzwierciedlają one nieprzewidywalny konflikt między dwiema koncepcjami edukacji seksualnej: czy informować o stanie wiedzy, czy też uczyć zgodnie z doktryną Kościoła rzymskokatolickiego [81]. Na przykład pokazywanie dobrych i złych stron różnych metod antykoncepcji, bez wartościowania, recenzent książki Starowicza uznaje za jej podstawową wadę, sprzyjającą relatywizowaniu wartości [90]. Z kolei recenzenci zbliżonego do koncepcji kościelnej programu MEN jako główny zarzut stawiają mu promowanie tylko metod naturalnych, bez wspomniania o ich wadach [46,49].

Obie strony konfliktu, „kościelna” i „liberalna”, zgadzają się zazwyczaj tylko ogólnie co do tego, że poruszanie tej problematyki w szkole jest potrzebne [55]; jednak MEN w „Bibliotece wychowawcy” stwierdza, że pierwszy krok w tej dziedzinie powinni uczynić rodzice [22], a bp Tadeusz Pieronek woli „nieporadność rodziców niż nieodpowiedzialność wychowawców” [77]. Tyle że według sondaży rodzice nie spełniają tu swoich zadań: ponad połowa młodzieży w ogóle na te tematy z rodzicami nie rozmawia [2]; 86% Polaków uważa, że w tym zakresie powinna kształcić szkoła [53].

Minister edukacji narodowej zdaje się traktować poglądy na ten temat biskupów oraz bardzo zachowawczych środowisk katolickich jako reprezentatywne dla rodziców-katolików (RPO 4.09.95), chociaż nie ma do tego podstaw. W konsekwencji, mimo obowiązku ustawowego i wyrażanej w sondażach woli rodziców i uczniów [2,79], blokuje wprowadzenie edukacji seksualnej do szkół [78,83,85].

Krytyka ze strony biskupa wystarczyła ministrowi edukacji do zdyskwalifikowania powszechnie chwalonego podręcznika „Nowoczesne wychowanie seksualne” [54,72,77, 78,79,85,86,91,93]. Argumenty stowarzyszeń niereligijnych nie wystarczają natomiast, żeby usunąć z listy zalecanych pozycji powszechnie krytykowaną książkę „Wzrastam w mądrości” [14,21,30,46].

W efekcie wklęcia edukacji w problemy światopoglądowe młodzież jest pozbawiana prawa do informacji na istotne dla niej tematy związane z rozrocznością i całą sferą seksualności człowieka, w tym informacji o zagrożeniach związanych z AIDS. Co czwarty uczeń nie miał w szkole wychowania seksualnego [33].

2. Nieliczenie się z opinią uczniów, narzucanie poglądów

Przykładem indoktrynującego podręcznika jest wspomniana już zalecana przez MEN książka W. E. Papis, która poza edukacją seksualną zajmuje się też sprawami gólnowychowawczymi. Na 37 zapytanych o nią nauczycieli z podwarszawskich Ząbek 26 stwierdziło, że narzuca ona poglądy. Autorka przeprowadza w niej także dowód na⁴⁴ istnienie Boga, choć nie jest to książka

przeznaczona na lekcje religii, lecz na godziny wychowawcze [30], a przy okazji uzależnia godność człowieka niewierzącego od jego odniesienia do Boga. Minister Ryszard Czarney uzasadnił ten ustęp książki jako „wymóg w stosunku do wiernych Kościoła katolickiego” (RPO 4.09.95).

Decyzja dyrektorki o powieszeniu w klasach krzyży, podjęta bez liczenia się ze zdaniem uczniów, stała się przyczyną konfliktu, który wybuchł w jednej z warszawskich szkół [88].

Charakterystyczna dla chęci wpajania uczniom własnych poglądów jest reakcja dyrektorki liceum im. Rejtana w Warszawie na wieść, że w szkolnych wyborach zwyciężył Aleksander Kwaśniewski: *Proszę księdza, jak oni mogli **nam** to zrobić?* [97].

3. Prawo rodziców i uczniów do współdecydowania o sprawach szkolnych

Taką możliwość dają teoretycznie rady szkolne (po jednej trzeciej nauczycieli, rodziców i uczniów) oraz rady rodziców [107]. W praktyce (inf. „Neutrum” z 2 szkół mokatowskich) w sprawach związanych z lekcjami religii rady rodziców nic nie mogą zrobić. Pewne nadzieje można wiązać z przejmowaniem gmin przez samorządy. Przyjęta w październiku 1995 uchwała oświatowa gminy Centrum w Warszawie zakłada stopniowe zwiększanie uprawnień rodziców [106]. W Holandii bez zgody centralnej organizacji rodziców minister edukacji nie może wydać żadnego rozporządzenia. Powstanie tej organizacji zainspirował sam minister [60].

Rodzice według sondaży: jedno na troje jest skłonne uwzględniać opinię dziecka w sprawie chodzenia na religię w podstawówce; ponad połowa - w szkole ponadpodstawowej. 70,9% Polaków chce wpajać dzieciom wartości moralne; tylko 43,1% chce im przekazać, że najważniejsza jest rodzina; 70% uważa, że młodzież powinna mieć swobodny wybór książek; 58% - że może decydować o chodzeniu do kościoła, 44% - że może wybrać inny Kościół [80]. Bywają też jednak rodzice (i nauczyciele) sprzyjający organizacjom neofaszystowskim, jak Narodowe Odrodzenie Polski [76] i rodzice występujący w obronie nauczyciela, który pobił ucznia (GW 11.95). Dlatego granice i zasady wpływania rodziców na szkołę powinny zostać sprecyzowane.

4. Nierówne traktowanie

Na pismo skierowane do MEN w sprawie dyskryminacji etyki w szkołach wolnomyśliciele otrzymali odpowiedź, że ich stowarzyszenie nie jest związkiem wyznaniowym [38].

Są protesty w sprawie kreski na świadectwie z religii/etyki (etyki nie ma w pierwszej klasie) i braku zajęć dla dzieci nie uczęszczających na religię: *spędzam tę godzinę w szatni; bibliotekarka powiedziała, że nie chce „takiej” pomocnicy* [99]. Nie ma też zwykle zajęć dla młodzieży nie chodzącej na rekolekcje. Szkoła przy ul. Redutowej w Warszawie nie chciałaby, aby takie zajęcia odebrano jako konkurencję dla religii [7].

5. Łamanie innych praw dziecka, szczególna sytuacja katechetów

Inne istotne zagadnienie to łamanie w szkole przez nauczycieli zasady poszanowania wolności sumienia oraz godności dziecka: stosowanie przemocy fizycznej, terroru psychicznego [56]. Wiele przykładów pokazuje, że dziecku czy rodzicom trudno wygrać w takich sprawach ze szkołą czy nauczycielem, ale jeszcze trudniej z katechetą, tu bowiem nawet dyrekcja szkoły czuje się bezsilna. W trzech opisanych przypadkach bicia dzieci (Szczecin [44], Piszkwice [63], Koszalin [98]) i jednym czynów lubieżnych (Kobylnica [50]) katecheci nie ponieśli odpowiedzialności; trzech pierwszych nadal uczy, czwarty został wikarym w innej parafii.

Ponadto sygnalizowano przypadki likwidowania gazetek szkolnych, w tym jednej „za obrazę uczuć religijnych” [24] oraz usunięcia uczniów ze szkoły za głosowanie na niewłaściwego kandydata na prezydenta [108].

6. Edukacja obywatelska, nauka demokracji

Stosunkowo dużo tekstów poświęcono zagadnieniom edukacji obywatelskiej, nauce demokracji, eksperymentom w zakresie nowych metod nauczania. Objęcie taką edukacją dzieci, nauczycieli, a nawet rodziców to jedna z najlepszych gwarancji respektowania zasady pluralizmu, a więc także wolności sumienia i wyznania. Ale i tutaj występują opory ze strony środowisk zachowawczych przeciwnych nadmiernemu upodmiotowieniu młodzieży. Młodzież pytana o zdanie na lekcjach nauki demokracji chciałaby na przykład sama decydować o tym, czy będzie chodzić na religię [67]. O liceum eksperymentalnym bez stopni, gdzie panują swobodne stosunki między nauczycielami i uczniami, powiedział ksiądz w kościele, że dziecko dobrego chrześcijanina nie powinno się uczyć w takiej szkole. Jego argument: *nie wiem, czy taka szkoła przygotowuje młodzież do życia* [3]. Wątpliwości wyraził też przedstawiciel MEN: czy nie prowadzi do schizofrenii sytuacja, kiedy na jednej lekcji uczniowie są traktowani jak partnerzy, a na innych nadal w sposób podmiotowy? [104].

7. Krytyczne oceny szkolnej katechezy po stronie Kościoła

W zakresie oceny katechezy i rekolekcji w szkole po stronie „kościelnej” pojawiają się krytyczne refleksje. Marek Pieńkowski, OP: *Wszyscy moi rozmówcy, ludzie „świadomie wierzący”, zdecydowanie negatywnie oceniają przeniesienie katechezy do szkół*. Jest niewłaściwa atmosfera, brak odpowiedniej oprawy. Młodzież przez to zdecydowanie oddala się od parafii. Potrzeba pozaszkolnej katechezy na poziomie policealnym dla uczniów nielicznych szkół, w których nie ma katechezy, oraz dla tych, którzy nie mogą dogadać się z katechetą, a nie mają innego wyboru [47]. Uczeń: *60% klasy przeszkadza w prowadzeniu religii* [37]. Organizatorka młodzieżowych grup przy parafii: *chodzą na katechizację, bo rodzice każą* [40]. Anonimowy ksiądz: *Kościół przedobrzył organizując rekolekcje zamiast zajęć lekcyjnych. Osiągnęliśmy to, że połowa dzieci nie przychodzi do kościoła, żeby mieć trzy dni wolnego*. Ponadto część zainteresowanych wolałaby mieć rekolekcje w swojej parafii koło domu, nie koło szkoły [8].

Wnioski i sugestie

Z przytoczonych listów, relacji i informacji prasowych wyłaniają się trzy główne grupy konfliktów.

- Jedna dotyczy konkretnych indywidualnych przypadków dyskryminacji w szkole (i przedszkolu) dzieci i młodzieży niewierzących, bezwyznaniowych i innych wyznań niż rzymskokatolickie.

W tym zakresie poprawę mogłyby przynieść zmiany natury organizacyjnej, jak zlikwidowanie stopnia z religii/etyki na świadectwie szkolnym, zapewnienie zajęć alternatywnych uczniom nie chodzącym na religię, prowadzenie rekolekcji w godzinach popołudniowych.

Byłoby też wskazane objęcie jak największej liczby nauczycieli, a zwłaszcza dyrektorów szkół, doksztalcaniem w zakresie tych podstawowych praw człowieka, których przestrzeganie w szkole jest istotne. Docelowo wiedza w tym zakresie powinna się stać niezbędnym elementem kwalifikacji pedagogicznych.

Należałoby również zwiększyć prawa młodzieży do decydowania o niektórych swoich sprawach wcześniej niż przed ukończeniem osiemnastego roku życia.

- Druga grupa spraw wiąże się ze sposobem uczenia religii, kwalifikacjami katechetów oraz nie do końca jasnym systemem ich podporządkowania dyrekcji szkoły. Konsekwencje dotyczą tu zarówno uczniów z rodzin katolickich, jak i tych, którzy chodzą lub są posyłani na religię z konformizmu czy lęku przed prześladowaniami. Ponoszą je także rodzice tych uczniów.

Tutaj rozwiązaniem korzystnym dla obu stron konfliktu wokół religii w szkole byłoby spełnienie zgłaszanych także wewnątrz Kościoła postulatów przywrócenia pewnej liczby punktów katechetycznych przy parafiach. Uczniowie wierzący zyskaliby w ten sposób możliwość zmiany katechety w sytuacjach skrajnych, lub po prostu możliwość wyboru. Ponieważ nieobecność na lekcjach religii przestałaby dzięki temu automatycznie oznaczać rezygnację z katechezy w ogóle, uczniowie niewierzący oraz innych wyznań mniej zapewne odczuwaliby presję, która często skłania ich obecnie do uczestniczenia w lekcjach religii katolickiej.

- Trzecia, zasadnicza grupa konfliktów dotyczy samej istoty szkolnej edukacji, a mianowicie dwóch konkurencyjnych modeli wychowania: katolickiego i liberalnego. Z analizy wypowiedzi przedstawicieli Kościoła i sondaży opinii wyłania się sprzeczność: domagając się zwiększenia wpływu rodziców-katolików na wychowanie dzieci w szkole, Episkopat przemawia w ich imieniu uznając się za reprezentanta ich poglądów; temu zaś przeczą badania socjologiczne, z których wynika, że w wielu zasadniczych sprawach reprezentuje on poglądy zdecydowanej mniejszości. Większość rodziców zdaje się opowiadać za liberalnym modelem wychowania.

Niektórzy przedstawiciele Kościoła postrzegają sytuację bardziej realistycznie. Bp Kazimierz Nycz powiedział na spotkaniu kik-ów: *W dużych miastach mniej niż 1/2 uczestników katechezy to dzieci i młodzież z religijnych rodzin. Są i tacy, którzy pojawiają się tylko dlatego, że zabrakło im odwagi wypisania się z religii. Ilu idzie drogą rozpędu i tradycji ?* [43].

Jednak nawet wnioski tych właśnie przedstawicieli Kościoła, czy to dotyczące przedstawionej wyżej sytuacji, czy to przyczyn *niespotykanej fali antyklerykalizmu, jaka idzie przez szkoły* (ks. Jerzy Bagrowicz [109]), zmierzają do „większej integracji katechezy ze szkołą i wychowaniem w ogóle” [43,109] - tak więc wszystko wskazuje na to, że nacisk Kościoła na edukację szkolną będzie się zwiększał.

Stwarza to zagrożenie dla pluralistycznego⁴⁷ modelu wychowania w szkole, będącego

najlepszą gwarancją wolności sumienia i wyznania, respektowania zarówno praw mniejszości, jak i większości oraz realizowania w praktyce zasady społeczeństwa otwartego. Zagrożenie jest tym większe, że Ministerstwo Edukacji Narodowej w swojej dotychczasowej polityce nie traktowało wszystkich religii i światopoglądów jako równoprawne i nie wykazywało wobec nich jednakowej gotowości do myślenia pozytywnego.

Związane z tym ogólne problemy powinny się stać jak najszybciej przedmiotem debaty społecznej i parlamentarnej. W jej wyniku powinien zostać wyraźnie określony charakter nauczania w szkole świeckiej, a także zakres wpływu rodziców na szkołę, odpowiedni tryb kwalifikowania podręczników do użytku szkolnego, odpowiedzialność szkoły za postępowanie katechetów itp. i odpowiednie uprawnienia dyrekcji.

Wiele spośród stwierdzanych zjawisk patologicznych można by znacznie ograniczyć, gdyby władze oświatowe wszystkich szczebli wykazywały więcej dobrej woli. Nie stanowi na przykład argumentu merytorycznego za odrzuceniem postulatów Stowarzyszenia Wolnomyślicieli fakt, że nie jest ono związkiem wyznaniowym - takie podejście do sprawy jest typowo formalistyczne. To samo dotyczy potraktowania sprawy świątecznych ferii dzieci prawosławnych.

Jest też zapewne kwestią dobrej woli wycofanie przez MEN stopnia z religii na świadectwie, zgodnie z postulatami mniejszości religijnych oraz reprezentantów środowisk niewierzących i bezwyznaniowych. W sytuacji, kiedy dla jednej strony jest to przede wszystkim sprawa symboliczna, druga zaś odczuwa ją jako konkretne zagrożenie mogące zaważyć na przyszłości dziecka - trudno żywić wątpliwości, które rozwiązanie jest lepsze.

Złagodzenie pewnych negatywnych zjawisk jest też sprawą dobrej woli władz Kościoła rzymskokatolickiego, od którego zależy przywrócenie pewnej liczby punktów katechetycznych przy parafiach i prowadzenie rekolekcji szkolnych w godzinach popołudniowych. Istnieje także problem chodzących na religię dzieci innych wyznań i z rodzin niewierzących. Ponieważ ich uczestnictwo nie jest obowiązkowe, pozostaje sprawą Kościoła, czy zechce odpowiednio uczulić na tę sprawę katechetów, aby starali się, dla dobra tych dzieci, nie urażać ich uczuć i nie nastawiać ich przeciwko rodzicom.

PODSUMOWANIE

W poszczególnych częściach tego raportu przedstawiliśmy wyniki badań nad respektowaniem wolności sumienia i wyznania w szkołach publicznych. Tutaj dokonamy rekapitulacji ważniejszych spośród nich.

1. Z sondażu wynika, że motywacja religijna jest we wszystkich typach szkół i badanych regionów najważniejszą motywacją uczestniczenia w katechezie szkolnej.
2. Badania ujawniły związane z uczestnictwem w lekcjach religii mechanizmy konformizmu i przymusu społecznego. Choć zjawiska, o których mowa, wyrażają się na ogół w kilku procentach deklaracji, warto pamiętać, że procenty te przekładają się na wcale pokażne liczby bezwzględne. Perspektywa makrosocjologiczna, w której zjawisko wyrażane w jednym procencie czy w ułamkach procenta uznaje się na ogół za mało ważne, nie ma zastosowania wtedy, gdy zjawiska takie mają bolesny i społecznie wstydlivy charakter. Odsetki uzyskanych odpowiedzi, przekładane na liczby odnoszące się do całej populacji młodzieży uczącej się w różnych typach szkół, pozwalają szacować skalę tych różnych zjawisk na kilka, kilkanaście, a w przypadku niektórych wskaźników nawet na kilkadziesiąt tysięcy realnych przypadków i sytuacji.

2a. Pierwszy wymiar tego konformizmu i przymusu społecznego wiąże się z funkcjonowaniem rodziny. Trudna jest tu zwłaszcza sytuacja uczniów starszych klas szkół podstawowych, którzy w myśl obowiązujących przepisów nie mają uprawnień do samodzielnego podejmowania decyzji w sprawie swego uczestniczenia bądź nieuczestniczenia w lekcjach religii w szkole. Nieco łatwiejsza, choć czasem tylko teoretycznie, jest sytuacja młodzieży uczącej się w szkołach ponadpodstawowych - do czasu osiągnięcia pełnoletności decyzja powinna być podejmowana wspólnie: przez dzieci i rodziców. Tymczasem co piąty ankietowany deklaruje, że decyzja zapadła bez jego udziału, a co czternasty przyznaje się, że jego uczestnictwo w lekcjach religii wynika z tego, że tak każą mu rodzice. Wskaźniki tych odpowiedzi dla uczniów szkół podstawowych są nawet wyższe.

Choć trudno do rozwiązywania tego typu problemów zastosować podejście formalno-prawne, łatwo zauważyć, że praktyki takie stoją w sprzeczności z deklaracjami o poszanowaniu praw i podmiotowości dziecka i - jak wynika z wywiadów - w przypadku uczniów szkół ponadpodstawowych bywają przedmiotem konfliktów rodzinnych.

2b. Mniej niepokojące wyniki uzyskano w pytaniach dotyczących funkcjonowania nauczycieli. Dotyczy to zwłaszcza przestrzegania przez nich zasady światopoglądowej neutralności szkoły. O ile jednak nauczyciele jako wychowawcy i pedagodzy zachowują na ogół światopoglądową bezstronność, o tyle nie można tego powiedzieć o sposobie, w jaki szkoły organizują naukę religii.

2c. Funkcjonowanie szkoły. Z zebranych informacji na temat planu lekcji wynika, że mniej więcej w połowie szkół katecheza prowadzona była jako jednostka lekcyjna umieszczona w środku zajęć - pomiędzy innymi lekcjami. Młodzież, która nie jest zapisana na religię, na ogół spędza ten czas bądź to przebywając fizycznie w klasie, w której prowadzona jest katecheza (i poświęcając go na własne ciche zajęcia), bądź na korytarzu szkolnym, w bibliotece, w świetlicy szkolnej czy nawet poza terenem szkoły.

Sytuacja ta jest źródłem problemów. W przypadku dzieci z młodszych klas szkolnych (w tzw. zerówkach, w klasach pierwszych, a zwłaszcza w klasach drugich, w których dzieci przygotowywane są do przystąpienia do Pierwszej Komunii św.) praktyka

„wychodzenia z klasy” lub „milczącego uczestnictwa”, na którą skazane są dzieci nie uczęszczające na lekcje religii, może generować procesy naznaczania społecznego. Ze względu na nieadekwatność metody badań sondażowych w stosunku do tej grupy uczniów trudno oszacować skalę tego zjawiska, jednak - jak wynika z przeprowadzonych wywiadów - czasami przeżywają oni swoją „inność” w sposób bardzo bolesny. Negatywne doświadczenie „inności”, „obcości”, stresy psychiczne i inne konsekwencje psychospołeczne są w wielu przypadkach nieplanowanym zapewne, ale realnym następstwem podziału uczniów na uczęszczających i nie uczęszczających na lekcje religii. Ta „inność” rzuca się bardziej w oczy, gdy zajęcia z religii odbywają się w środku zajęć szkolnych, niż wtedy, gdy lekcje religii organizowane są poza szkołą, czy nawet - do pewnego stopnia - na początku lub na końcu zajęć szkolnych.

Lekcje religii organizowane w środku zajęć szkolnych budzą też zastrzeżenia od strony pedagogicznej: szkoły nie zawsze zapewniają uczniom w tym czasie programowo efektywną i pełnowartościową opiekę pedagogiczną. W przypadku uczniów starszych wiąże się to ponadto z problemami pedagogicznymi powstającymi w związku z wychodzeniem przez nich poza teren szkoły lub przebywaniem na jej terenie poza kontrolą nauczycieli.

Choć więc wyniki ankiety nie upoważniają do sformułowania wniosku, że nauczyciele i szkoła wywierają celowy nacisk na uczestniczenie w lekcjach religii, to sama sytuacja w szkole, niezależnie od intencji personelu szkolnego, wytwarza pewną presję.

2d. Niezależnie od oddziaływania rodziny, nauczycieli i systemu szkolnego, na uczestniczenie w szkolnych lekcjach religii wywiera wpływ czynnik „konformizmu kulturowego”.

Instytucjonalizacja nauczania religii w szkole wywołała wśród jej przeciwników nie tylko zachowania kontestacyjne, ale - znacznie częściej - określone procesy adaptacyjne. Choć jedna trzecia ankietowanych uczniów uważa, że religii nie powinno się uczyć w szkole, to zarazem większość spośród nich na lekcje religii chodzi. Kierują się konformizmem wobec rodziców, ale i szkoły, a przede wszystkim wobec trudno mierzalnego, ale odczuwanego klimatu opinii zwykłych „ludzi z ulicy”. Religia, stając się przedmiotem szkolnym, postrzegana jest jako warunek bezkolizyjnego funkcjonowania w świecie dorosłych. Konformizm religijny i życiowy przekładany jest na kategorie wyborów i zachowań szkolnych, mimo że powinny być one wolne od presji religijnej i światopoglądowej. Sytuacja taka niepokoi, szkoła bowiem zamiast stymulować podmiotową godność i autonomię stwarza bodźce sprzyjające uczeniu postaw oportunizmu i życiowego wygodnictwa.

Lęk przed dyskryminacją lub kłopotami, jakie aktualnie lub w przyszłości może spowodować nieuczęszczanie na lekcje religii, deklaruje co czwarta osoba uczęszczająca na te lekcje. Oznacza to, że w świadomości badanych katecheza jest ważnym z punktu widzenia ich dalszej biografii przedmiotem szkolnym. Nie chodzi tu o to, czy tak jest istotnie, a więc czy brak oceny z religii implikuje negatywne konsekwencje, ale o klimat kulturowy, który (racjonalnie czy nie) kształtuje takie przekonania. Dla wielu uczniów - jak wynika z ankiet i wywiadów - fakt istnienia ocen z religii na świadectwie szkolnym w jakimś sensie wymusza uczestnictwo w lekcjach. Z tego punktu widzenia kontestowanie religii w szkole nie zawsze jest decyzją łatwą. Wielu informacji dostarczyły tu wywiady.

2e. Najślabiej działającym przymusem konformizacyjnym - jeśli idzie o problem religii w szkole - jest konformizm wobec rówieśników. Dominującą postawą deklarowaną w ankiecie jest indyferentyzm, rodzaj „życzliwej obojętności”. Należy jednak podkreślić, że wnioski te dotyczą młodzieży starszej, objętej badaniami ankietowymi. Postawy dzieci z młodszych klas szkolnych nie były (z 50 powodów metodologicznych, tj.

nieadekwatności tej metody w zastosowaniu do małych dzieci) przedmiotem systematycznego rozpoznania.

Choć konformizm wywołany poczuciem zagrożenia ze strony innych uczniów nie jest statystycznie znaczącą motywacją uczestniczenia w lekcjach religii, to jednak ankietowe deklaracje występowania różnych przejawów nietolerancji mogą budzić zaniepokojenie. Jak wynika z wywiadów, trudniejsza jest pod tym względem sytuacja dzieci z młodszych klas szkolnych. Naznaczanie i - w konsekwencji - autostygmatyzacja tych dzieci są sygnalizowanymi w wywiadach konsekwencjami psychologicznymi i społecznymi ich nieuczestniczenia w lekcjach religii.

3. Jedną z gwarancji respektowania wolności sumienia w szkołach publicznych miało być stworzenie alternatywnej możliwości dla uczniów nie uczęszczających na katechezę szkolną.

Z badań wynika, że w praktyce alternatywa ta nie istnieje. Uczestnictwo w lekcjach etyki zadeklarowało zaledwie 0,9% ankietowanych uczniów (rozproszonych w różnych klasach i typach szkół). Etyka jest więc ofertą programową, z której korzysta nie tylko mniejszość uczniów w ogóle, ale i mniejszość uczniów w tych klasach lub szkołach, gdzie jest ona przedmiotem nauczania.

Uczniowie raczej nie wykazują inicjatyw zmierzających do zorganizowania takich lekcji w szkole, a władze szkolne też raczej takich ofert programowych nie składają. Młodzież, i to wszystkich typów szkół, nie jest zainteresowana uczęszczaniem na lekcje etyki (taką chęć, gdyby istniał wybór, deklaruje 3,1% uczniów). Zdecydowanie większą popularnością cieszą się natomiast - przynajmniej w sferze deklaracji - religia i religioznawstwo. Gdyby był wybór, na religioznawstwo chciałaby uczęszczać blisko połowa badanych uczniów, prawie tyle samo ile tych, którzy wybraliby lekcje religii. W liceach ogólnokształcących i zawodowych religioznawstwo wydaje się uczniom przedmiotem znacznie bardziej atrakcyjnym nie tylko od lekcji etyki, ale i od lekcji religii.

4. Warunkiem funkcjonowania szkoły wolnej od wychowania typu „indoktrynującego” jest istnienie odpowiednich podręczników. Pomimo nieostrości samego pojęcia „indoktrynacja”, można na podstawie recenzji książek i podręczników szkolnych (zalecanych do nauczania filozofii, wiedzy o społeczeństwie, lekcji wychowawczych i przygotowania do życia w rodzinie) powiedzieć, że nie wszystkie materiały spełniają te wymagania.

Część książek zalecanych do nauczania filozofii i do lekcji wychowawczych to materiały, które ze względu na swoją jednostronność mogą być potraktowane jako „materiały o ograniczonym zakresie stosowania” (np. „Pogadanki o etyce” A. Szostka; „Pomóż młodzieży znaleźć wartości - drogowskazy” B. Hiszpańskiej), część zaś wręcz jako takie, „które można wykorzystać wyłącznie w ramach lekcji religii katolickiej bądź w ramach godzin wychowawczych w szkole wyznaniowej” (np. „Dzieci i ryby głosu nie mają”, t. 1 i 2, J. Tarnowskiego; „Etyka” P. Jaroszyńskiego; „Wzrastam w mądrości” W. E. Papis) - jak wynika z recenzji prof. dr hab. Teresy Hołówni.

Najmniej zastrzeżeń budzą podręczniki i książki zalecane do przedmiotu „wiedza o społeczeństwie”, najwięcej zaś - kilka książek zakwalifikowanych jako „książki pomocnicze” do wykorzystania w szkołach podstawowych w czasie godzin wychowawczych (a także języka polskiego). Autorzy tych ostatnich prac „prezentowane treści przedstawiają w taki sposób, by czytelnik odnosił wrażenie, że reprezentują one wiedzę i prawdy obiektywne, wartości uniwersalne, idee słuszne z punktu widzenia człowieka stojącego na gruncie uczciwej moralności i prawdziwego obrazu świata”, zaś „niebezpieczeństwa funkcjonowania w szkole podręczników typu książki pani W. E. Papis⁵¹ wcale nie są związane z lansowanymi w nich

systemami wartości, prawdami i ideami, gdyż te bardzo często jako takie nie budzą wątpliwości, (...) chodzi o coś innego. Mianowicie o wyraźną w tych materiałach tendencję polemiczną wobec możliwości ujmowania owych wartości w kategoriach innych paradygmatów, niechęć do współdziałania z przedstawicielami innych światopoglądów w krzewieniu wartości, które są rzeczywiście wspólne (...) Zamiast tego w analizowanych materiałach wyczuwa się potrzebę walki o rząd dusz i zmonopolizowanie sfery refleksji na temat wartości” - jak wynika z recenzji prof. dr hab. Krzysztofa Kicińskiego.

Uprawianie ukrytej indoktrynacji i ryzyko „wzajemnej neutralizacji treści przez przedstawicieli różnych opcji światopoglądowych” to główny zarzut stawiany materiałom zalecanym do wykorzystania na lekcjach wychowawczych i zajęciach z przysposobienia do życia w rodzinie.

5. Konflikty wokół religii w szkole dotyczyły w pierwszym okresie samej istoty funkcjonowania systemu szkolnego w państwie demokratycznym, a więc sporu o miejsce światopoglądu i wartości religijnych w życiu szkoły. Był to spór o rozumienie konstytucyjnej zasady rozdziału kościoła i państwa. Spór ten wyrażany był w publikacjach prasowych i w formie dokumentów zainteresowanych podmiotów życia publicznego. W ciągu ostatnich dwóch, trzech lat liczba protestów i publikacji prasowych poświęconych nauczaniu religii w szkole zmalała, a ich treść dotyczy obecnie coraz częściej kwestii naruszeń obowiązujących regulacji prawnych niż samych tych regulacji. Problematyka nauczania religii uznana jest w mediach za zamkniętą, i jeśli o niej się pisze, to na ogół w związku naruszeniami wolności sumienia i wyznania, spektakularnymi konfliktami i zadrażnieniami.

Z przytoczonych listów, relacji i informacji prasowych wyłaniają się trzy główne grupy konfliktów.

- Jedna dotyczy konkretnych indywidualnych przypadków. dyskryminacji w szkole (i przedszkolu) dzieci i młodzieży z rodzin niewierzących, bezwyznaniowych i innych wyznań niż rzymskokatolickie.
- Druga wiąże się ze sposobem uczenia religii, kwalifikacjami katechetów oraz nie do końca jasnym systemem podporządkowania i odpowiedzialności katechetów. Konsekwencje dotyczą zarówno uczniów z rodzin katolickich, jak i tych, którzy chodzą lub są posyłani na religię z konformizmu czy lęku przed prześladowaniami. Ponoszą je także rodzice tych uczniów.
- Trzecia, zasadnicza grupa konfliktów dotyczy podstaw aksjologicznych funkcjonowania szkoły, a mianowicie dwóch konkurencyjnych modeli wychowania: katolickiego i liberalnego. Z analizy wypowiedzi przedstawicieli Kościoła i sondaży opinii wynika, że socjologiczna legitymacja Kościoła do reprezentowania interesów katolickiej części społeczeństwa może być podważana.

Materiały uzyskane z wywiadów wskazują z kolei, że konflikty szkolne na tle nauczania religii rzadko są upubliczniane i nagłaśniane przez osoby, których dotyczą. Strony konfliktu są na ogół zainteresowane ich wyciszeniem i załatwianiem w sposób nieformalny.

Przyczyną rezygnacji przez rodziców i młodzież z dochodzenia swoich racji jest zwykle obawa przed negatywnymi reakcjami ze strony szkoły i otoczenia. Argumentem jest zwykle dobro dziecka (w przypadku rodziców) i przekonanie, że ze szkołą „i tak się nie wygra”.

Trudna jest tu zwłaszcza sytuacja agnostyków, ateistów i innowierców. Posyłając swoje małe dzieci na lekcje religii (by oszczędzić im stresów związanych z nieuczęszczaniem) mają poczucie, że nie jest to ich autonomiczny wybór, i że ich prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami światopoglądowymi jest naruszane. Korzystając w pełni z tego prawa mają z kolei świadomość kosztów psychologicznych, na jakie narażają swoje

dzieci. Ten dylemat uświadamia, że problem respektowania wolności sumienia i wyznania w szkołach publicznych dotyczy nie tylko dzieci i młodzieży, ale że uwikłani są weń również rodzice.

Wypowiedzi respondentów świadczą przy tym o niedostatecznej znajomości przepisów zarówno przez nauczycieli i dyrektorów szkół, jak i przez nich samych.

Wszystko to sprawia, że danych o tych zjawiskach nie ma ani (poza kilkoma opisanymi przypadkami) Rzecznik Praw Obywatelskich, ani (poza jednym przypadkiem) Rzecznik Praw Ucznia. Informacji takich nie zbierają również (a przynajmniej nie systematycznie) ani instytucje oświatowe szczebla lokalnego, ani biura kościołów i organizacji o charakterze wyznaniowym. Respektowanie zasady wolności sumienia i wyznania w szkołach publicznych nie jest przez instytucje oficjalnie monitorowane i dokumentowane.

WNIOSKI PRAKTYCZNE

Problematyka praw człowieka, ze swej natury, nie poddaje się ocenom bezpośrednio wynikającym z miar statystycznych (choć i te, w kilku obszarach funkcjonowania życia szkolnego i rodzinnego, wyraźnie pokazały istnienie zagrożeń dla wolności sumienia i wyznania). W polskich szkołach i w polskich rodzinach zdarzają się przypadki otwartych i - jak pokazują badania - ukrytych form nacisku i konfliktów związanych z nauczaniem religii w szkołach publicznych. Uzasadnia to poszukiwanie rozwiązań zmierzających do poprawienia sytuacji w tym zakresie. Propozycje te, mające oparcie we wnioskach z badań empirycznych, spróbujemy teraz określić.

Wiele spośród stwierdzanych zjawisk patologicznych można by znacznie ograniczyć, gdyby władze oświatowe wszystkich szczebli wykazywały więcej dobrej woli, traktując wszystkie światopoglądy jako równoprawne i wykazując wobec ich reprezentantów jednakową gotowość do myślenia pozytywnego.

Proponowane zmiany mają charakter pragmatyczny, to znaczy abstrahują od założeń modelowych co do słuszności zasady nauczania religii w szkołach publicznych. Większość postulowanych rozwiązań można wprowadzić bez zmiany obowiązujących uregulowań ustawowych. Część z nich leży w kompetencji władz oświatowych i kościelnych, część zależy od dyrektorów szkół i katechetów. Ich celem jest zminimalizowanie sytuacji konfliktowych bądź dolegliwych, które wiążą się z nauczaniem religii w szkołach publicznych. Zmiany te ograniczyłyby - jak sądzimy - ilość tych trudnych sytuacji i tym samym przyniosły korzyści wszystkim zainteresowanym stronom (problem dotyczy bowiem również uczniów-katolików).

I. Proponujemy zatem, w zakresie kompetencji władz oświatowych:

1. Likwidację stopnia z lekcji religii na świadectwie szkolnym. Postulat ten jest zgodny z oczekiwaniami mniejszości religijnych oraz reprezentantów środowisk niewierzących i bezwyznaniowych, dla których „kreska” na świadectwie stanowi naruszenie prawa do nieujawniania swoich przekonań, a nawet postrzegana jest jako konkretne zagrożenie mogące zaważyć na przyszłości dziecka. Zmiana taka osłabiłaby nacisk konformizacyjny wymuszający w niektórych przypadkach uczestnictwo w lekcjach religii. Sądzimy również, że jeśli deklarowane w ankiecie wskaźniki konformizmu odpowiadają faktycznym postawom uczniów, warto by było, żeby nacisk ten przestał działać. Byłoby to zgodne z deklarowaną przez władze oświatowe i kościelne zasadą respektowania w pełni autonomicznego, wolnego od presji wyboru w sprawie religii w szkole.
2. Konsekwentne przestrzeganie zasady, by lekcje religii odbywały się na początku lub na końcu zajęć szkolnych. Rozwiązanie takie - jak wskazują analizy statystyczne - nie będzie miało wpływu na rezygnowanie przez uczniów z uczęszczania na katechezę szkolną, natomiast rozwiąże wiele problemów uczniów nie uczęszczających na religię.
3. Wprowadzenie do programu szkolnego (na poziomie szkół ponadpodstawowych), zgodnie z preferencjami młodzieży szkolnej, przedmiotu „religioznawstwo” jako alternatywnego dla lekcji etyki i religii.
4. Zapewnienie uczniom pełnej oferty programowej i obligatoryjne informowanie, na początku roku szkolnego, o możliwościach uczestniczenia w zajęciach lekcyjnych alternatywnych wobec lekcji religii.
5. Dokładne zaznajomienie władz szkolnych, wychowawców klas i katechetów z obowiązującymi przepisami prawnymi i regulacjami wprowadzonymi przez władze

oświatowe (np. uwzględnianie bądź nieuwzględnianie frekwencji na lekcjach religii przy obliczaniu „ogólnej” frekwencji szkolnej ucznia; uwzględnianie oceny z religii przy wyliczaniu „średniej” oceny ucznia, możliwość rezygnowania z lekcji religii - na wniosek rodzica - w trakcie roku szkolnego; możliwość rezygnowania z lekcji religii przez ucznia w trakcie roku szkolnego w momencie osiągnięcia pełnoletności itp.).

6. Ustalenie praktyki, by zarówno rodzice jak i dzieci byli na początku roku szkolnego dokładnie informowani o przepisach związanych z uczestnictwem lub nieuczestnictwem w lekcjach religii.
7. Konsekwentne egzekwowanie od władz szkolnych wywiązywania się z nałożonego na nie obowiązku organizowania uczniom nie uczęszczającym na lekcje religii pełnowartościowej opieki pedagogicznej.
8. Wycofanie z urzędowej listy zalecanych książek i podręczników szkolnych:
 - a) do lekcji etyki i filozofii: „Etyki” P. Jaroszyńskiego
 - b) książki pomocniczej do języka polskiego w szkołach podstawowych, zakwalifikowanej zarazem jako „inna książka pomocnicza”: J. Tarnowski, „Dzieci i ryby głosu nie mają. Twój głos o Bogu, religii i duchach”, t. 1 i 2, oraz „innej książki pomocniczej” dla szkół podstawowych: W. E. Papis, „Wzrastam w mądrości”,
 - c) książek pomocniczych do przysposobienia do życia w rodzinie: M. Ombach, „W poszukiwaniu prawdziwej miłości” oraz T. Król (red.) „Wędrując ku dojrzałości” (lub przynajmniej zaproponowanie przez MEN ofert książkowych nie obarczonych w takim stopniu - i pod jednym tylko kątem - treściami o charakterze „światopoglądowym”).
9. Wyznaczenie spośród pozycji zalecanych w Dzienniku Urzędowym MEN do nauczania etyki i filozofii jednej-dwóch książek jako obowiązujących „podręczników” (w obecnej ofercie „książek zalecanych” wymieszane są bowiem książki o różnym poziomie kompetencji i fachowości).
10. Wprowadzenie nowego trybu kwalifikowania i dyskwalifikowania książek i podręczników zalecanych do użytku szkolnego. Ustalenie podstawowych, jednoznacznych zasad, jakim powinny odpowiadać takie podręczniki.
11. Wyraźne określenie odpowiedzialności szkoły za postępowanie katechetów i związanych z tym uprawnień dyrekcji.
12. Ponieważ przyczyną łamania praw dziecka jest często nieznanostwo tych praw, wskazane jest objęcie jak największej liczby nauczycieli, a zwłaszcza dyrektorów szkół, szkoleniami z zakresu tych podstawowych praw człowieka, których przestrzeganie w szkole jest istotne. Konieczne jest także uwzględnienie wiedzy o prawach człowieka w programach studiów pedagogicznych.

II. Postulaty skierowane do Sejmu RP:

1. Wyraźne określenie charakteru nauczania w szkole publicznej jako pluralistycznego, nie promującego żadnej koncepcji religijno-światopoglądowej.
2. Ustawowe zwiększenie praw dzieci i młodzieży do decydowania o niektórych swoich sprawach wcześniej niż przed ukończeniem osiemnastego roku życia. Pierwszym krokiem do tego byłoby wycofanie przez Polskę deklaracji zawartej w dokumencie ratyfikującym Konwencję o prawach dziecka. (Deklaracja ta uzależnia od woli rodziców korzystanie przez dzieci z niektórych istotnych praw.)

Złagodzenie pewnych negatywnych zjawisk zależy także od dobrej woli władz Kościoła rzymskokatolickiego. Spełnienie zgłaszanych wewnątrz Kościoła postulatów przywrócenia pewnej liczby punktów katechetycznych przy parafiach i prowadzenia rekolekcji szkolnych w godzinach popołudniowych byłoby korzystne dla obu stron konfliktu wokół religii w szkole. Prowadzenie rekolekcji w godzinach popołudniowych pozwoliłoby uniknąć niektórych problemów związanych z nieuczestniczeniem części uczniów w tych zajęciach.

Przywrócenie pewnej liczby punktów katechetycznych przy parafiach (dla tych uczniów, którzy na lekcje religii w szkole nie chcą uczęszczać, lub tam, gdzie sytuacja lokalowo-szkolna tego wymaga) jest rozwiązaniem wykraczającym poza kompetencje władz oświatowych i jest niemożliwe bez dobrej woli ze strony kościelnego partnera, jednak odejście przez Kościół od rygorystycznego przestrzegania zasady, by lekcje religii odbywały się tylko w szkole, mogłoby rozładowywać - w niektórych specyficznych sytuacjach - powstałe na tle nauczania religii w szkole zdrażnienia i napięcia.

Sprawę chodzących na religię dzieci innych wyznań i z rodzin niewierzących możemy tylko zasygnalizować. Ponieważ uczestnictwo nie jest obowiązkowe, pozostaje sprawą Kościoła, czy zechce odpowiednio uczulić na tę sprawę katechetów, aby starali się, dla dobra tych dzieci, nie urażać ich uczuć i nie nastawiać ich przeciwko rodzicom.

ANKIETA SOCJOLOGICZNA

I. Czy uczęszczasz na lekcje religii lub etyki w szkole?

- | | |
|--|---------|
| 1. Tak, uczęszczam tylko na lekcje religii | (84,8%) |
| 2. Tak, uczęszczam na lekcje religii, a dodatkowo chodzę też na lekcje etyki | (0,5%) |
| 3. Tak uczęszczam na lekcje etyki, a dodatkowo chodzę też na lekcje religii | (0,1%) |
| 4. Tak, uczęszczam tylko na lekcje etyki | (0,3%) |
| 5. Nie uczęszczam ani na lekcje religii, ani etyki | (14,3%) |

II. Dlaczego uczęszczasz na lekcje religii w szkole? (pyt. dla osób, które uczęszczają na lekcje religii, tzn. w poprzednim pytaniu wskazały odp. 1, 2 lub 3).

Zaznacz te odpowiedzi, z którymi się zgadzasz:

- | | |
|---|---------|
| 1. Wynika to z mojej wiary i chęci jej pogłębienia. | (53,6%) |
| 2. Uważam, że jest to mój obowiązek religijny. | (47,0%) |
| 3. Z ciekawości, potrzeby poszerzenia wiedzy religijnej. | (30,5%) |
| 4. Zachęcili mnie do tego rodzice. | (9,9%) |
| 5. Zachęciła mnie do tego wychowawczyni/wychowawca (lub inni nauczyciele). | (0,8%) |
| 6. Dlatego, że mamy w szkole bardzo fajnego księdza (katechetkę), a lekcje są ciekawe. | (18,2%) |
| 7. Z przyzwyczajenia. | (17,9%) |
| 8. Większość w klasie chodzi, to ja też. | (9,7%) |
| 9. Dlatego, że plan lekcji jest taki, że nie miałbym co w tym czasie robić. | (5,5%) |
| 10. Dlatego, że gdybym nie chodził(a), nie byłoby to dobrze widziane przez wychowawcę lub niektórych nauczycieli. | (4,0%) |
| 11. Wolę nie ryzykować i nie mieć kłopotów w szkole. | (5,1%) |
| 12. Nie chcę mieć kłopotów w przyszłości, związanych z brakiem oceny z religii na świadectwie, np. ze ślubem, przy zdawaniu do szkół, uczelni itd. | (23,9%) |
| 13. Dlatego, że gdybym nie chodził(a), nie byłoby to dobrze widziane przez najbliższą rodzinę. | (9,2%) |
| 14. Chodzę, bo każą mi rodzice. | (6,9%) |
| 15. Dlatego, że nie jest dobrze odróżniać się od swoich kolegów i koleżanek z klasy, a gdybym nie chodził(a) na lekcje religii, tak by było. | (0,9%) |
| 16. Dlatego, że obawiam się, że gdybym nie chodził(a) na lekcje religii, mogłyby mnie spotykać ze strony kolegów i koleżanek z klasy jakieś przykrości (jakie?) | (0,6%) |
| 17. Inne (wpisać jakie) | (1,6%) |

III. Dlaczego - twoim zdaniem - twoje koleżanki i koledzy uczęszczają na lekcje religii w szkole? (Pytanie do osób, które na lekcje religii nie uczęszczają, tzn. w pytaniu 1 wskazały odp. 4 lub 5). Zaznacz te odpowiedzi, z którymi się zgadzasz:

- | | |
|--|---------|
| 1. Wynika to z ich wiary i chęci jej pogłębienia. | (5,1%) |
| 2. Uważają, że jest to ich obowiązek religijny. | (43,0%) |
| 3. Z ciekawości, potrzeby poszerzenia wiedzy religijnej. | (13,8%) |
| 4. Zachęcili ich do tego rodzice. | (24,3%) |
| 5. Zachęciła ich do tego wychowawczyni/wychowawca (lub inni nauczyciele). | (1,8%) |
| 6. Dlatego, że mamy w szkole bardzo fajnego księdza (katechetkę), a lekcje są ciekawe. | (7,4%) |
| 7. Z przyzwyczajenia. | (34,1%) |
| 8. Większość w klasie chodzi, to oni też. | (22,9%) |
| 9. Dlatego, że plan lekcji jest taki, że nie mieliby co w tym czasie robić. | (12,9%) |

- | | |
|--|---------|
| 10. Dlatego, że gdyby nie chodzili, nie byłoby to dobrze widziane przez wychowawcę lub niektórych nauczycieli. | (11,3%) |
| 11. Wolą nie ryzykować i nie mieć kłopotów w szkole. | (9,1%) |
| 12. Nie chcą mieć kłopotów w przyszłości, związanych z brakiem oceny z religii na świadectwie, np. ze ślubem, przy zdawaniu do szkół, uczelni itd. | (33,2%) |
| 13. Dlatego, że gdyby nie chodzili, nie byłoby to dobrze widziane przez najbliższą rodzinę. | (24,0%) |
| 14. Chodzą, bo każą im rodzice. | (28,9%) |
| 15. Dlatego, że nie jest dobrze odróżniać się od swoich kolegów i koleżanek z klasy, a gdyby nie chodzili na lekcje religii, tak by było. | (2,2%) |
| 16. Dlatego, że obawiają się, że gdyby nie chodzili na lekcje religii, mogłyby ich spotykać ze strony kolegów i koleżanek z klasy jakieś przykrości (jakie?) | (1,3%) |
| 17. Inne (wpisać jakie) | (1,6%) |

IV. Dlaczego nie uczęszczasz na lekcje etyki? (Pytanie do osób nie uczęszczających na lekcje etyki). Zaznacz te odpowiedzi, z którymi się zgadzasz:

- | | |
|---|---------|
| 1. Uważam, że jako osoba religijna nie powinienem(am) chodzić na takie lekcje. | (7,6%) |
| 2. Uczęszczam na lekcje religii (w szkole lub poza szkołą) i to mi wystarcza. | (40,1%) |
| 3. Nie chodzę ani na lekcje religii, ani na lekcje etyki i to mi odpowiada. | (7,9%) |
| 4. Może bym i chodził(a), ale nikt mi tego nie zaproponował. | (22,9%) |
| 5. Chciałbym (chciałabym) chodzić na lekcje etyki, ale takich lekcji u nas w szkole nie ma. | (19,3%) |
| 6. Sygnalizowałem(am) chęć uczestniczenia w lekcjach etyki w szkole, ale ich zorganizowanie okazało się niemożliwe. | (1,4%) |
| 7. Nasza wychowawczyni uważa, że takie lekcje są w szkole niepotrzebne. | (0,9%) |
| 8. Moi rodzice uznali, że nie ma potrzeby, bym chodził(a) na takie lekcje. | (2,0%) |
| 9. Nasz ksiądz (katecheta) uważa, że takie lekcje są w szkole niepotrzebne i jest ich przeciwnikiem. | (0,9%) |
| 10. Inne | (10,2%) |

V. Dyskutuje się o zasadach nauczania religii w szkołach publicznych. Z którą z podanych niżej opinii zgadzasz się? (zaznacz jedną):

- | | |
|--|---------|
| 1. Wyznawcy wszystkich religii w Polsce powinni mieć w szkole lekcje religii katolickiej. | (9,7%) |
| 2. Wyznawcy wszystkich religii w Polsce powinni mieć w szkole swoje własne lekcje religii. | (52,5%) |
| 3. W szkole w ogóle nie powinno być religii. | (33,4%) |
| 4. Inna odpowiedź: | (4,4%) |

VI. Czy osobiście zgadzasz się z rozwiązaniem, że stopnie z lekcji religii są wpisywane na szkolnym świadectwie?

- | | |
|--------------------------|---------|
| 1. Zdecydowanie tak. | (17,3%) |
| 2. Raczej tak. | (15,7%) |
| 3. Trudno mi powiedzieć. | (22,0%) |
| 4. Raczej nie. | (22,7%) |
| 5. Zdecydowanie nie. | (17,8%) |

VII. Jak sądzisz, czy gdyby nie było stopni z religii na szkolnym świadectwie, uczestnictwo w katechezie szkolnej w twojej klasie:

- | | | | |
|-----------------------------|---------|-----------------------------|---------|
| 1. Zdecydowanie by zmalało. | (14,4%) | 4. Raczej by wzrosło. | (2,0%) |
| 2. Raczej by zmalało. | (19,1%) | 5. Zdecydowanie by wzrosło. | (1,0%) |
| 3. Nic by się nie zmieniło. | (40,7%) | 6. Trudno powiedzieć. | (22,8%) |

VIII. Gdybyś miał w szkole wybór, na który z niżej wymienionych przedmiotów zdecydowałbyś się uczęszczać?

- | | |
|---|---------|
| 1. Na lekcje religii. | (39,8%) |
| 2. Na lekcje etyki. | (3,1%) |
| 3. Na lekcje religioznawstwa (wiedzę o różnych religiach świata). | (33,7%) |
| 4. Na żaden z nich. | (13,9%) |

(Część ankietowanych podkreśliła co najmniej dwie z wymienionych wyżej możliwości.

Wszystkie te inne odpowiedzi dały w sumie 8,4%)

IX. Jak w twojej klasie uczniowie uczęszczający na lekcje religii na ogół odnoszą się do uczniów, którzy na lekcje religii nie uczęszczają? (Zaznacz jedną odpowiedź, która najlepiej opisuje sytuację w twojej klasie).

- | | |
|--|---------|
| 1. Pozytywnie i z szacunkiem dla ich decyzji. | (15,4%) |
| 2. Wyraźnie im zazdroszczą. (np. tego, że mają w tym czasie wolne). | (2,1%) |
| 3. Niby odnoszą się do nich tak samo, ale widać, że trochę im zazdroszczą. | (2,3%) |
| 4. Tak samo jak do innych kolegów i koleżanek. Uczęszczanie czy nieuczęszczanie na lekcje religii nie ma tu znaczenia. | (69,0%) |
| 5. Niby odnoszą się do nich tak samo, ale widać, że uważają się za trochę lepszych. | (3,0%) |
| 6. Często śmieją się z nich i dokuczają im. | (1,6%) |
| 7. Inne | (6,6%) |

X. Jak uczniowie nie uczęszczający na lekcje religii najczęściej odnoszą się do uczniów z twojej klasy uczęszczających na te lekcje? (Zaznacz jedną odpowiedź, która najlepiej opisuje sytuację w twojej klasie).

- | | |
|--|---------|
| 1. Pozytywnie i z szacunkiem dla ich decyzji. | (16,0%) |
| 2. Wyraźnie im zazdroszczą. | (0,9%) |
| 3. Niby odnoszą się do nich tak samo, ale widać, że trochę im zazdroszczą. | (2,7%) |
| 4. Tak samo jak do innych kolegów i koleżanek. Uczęszczanie czy nieuczęszczanie na lekcje religii nie ma tu żadnego znaczenia. | (69,5%) |
| 5. Niby odnoszą się do nich tak samo, ale widać, że uważają się za trochę lepszych | (2,9%) |
| 6. Często śmieją się z nich i dokuczają im. | (2,1%) |
| 7. Inne | (5,9%) |

XI. Czy w twojej klasie zdarzyło się, by uczęszczanie lub nieuczęszczanie na lekcje religii stało się jakimś problemem?

- | | |
|-------------------------------------|---------|
| 1. Tak, zdarza się to często. | (5,5%) |
| 2. Tak, zdarzyło się to kilka razy. | (16,3%) |
| 3. Nie, nie zdarzyło się to nigdy. | (78,2%) |

XII. (Pyt. dla osób, które wskazały odpowiedź 1, 2). Opisz krótko, na czym to polegało? Czego dotyczyło?.....

XIII. Czy twoi najbliżsi koledzy (koleżanki) z klasy uczęszczają na lekcje religii w szkole?

- | | | | |
|----------------------------|---------|-----------------------|--------|
| 1. Tak. | (65,2%) | 3. Nie. | (2,5%) |
| 2. Kilku tak, a kilku nie. | (29,7%) | 4. Trudno powiedzieć. | (2,6%) |

XIV. Czy dla ciebie osobiście ma znaczenie, jaką religię wyznają:

1. Bliscy koledzy	tak	(15,7%)	nie	(84,3%)
2. Członkowie rodziny	tak	(44,3%)	nie	(55,7%)

XIV. Jak została podjęta decyzja o uczęszczaniu na lekcje religii w twoim przypadku?

1. Była to całkowicie moja decyzja, a rodzice przyjęli ją tylko do wiadomości.	(51,7%)
2. Właściwie była to moja decyzja, choć radziłem(am) się rodziców.	(8,5%)
3. Decyzję podjęliśmy wspólnie z rodzicami.	(12,3%)
4. Była to właściwie decyzja rodziców i ja się z nią zgodziłem.	(12,5%)
5. Była to właściwie decyzja rodziców, a ja jej się tylko podporządkowałem.	(8,1%)
6. Inaczej (jak?)	(7,0%)

XVI. Czy czujesz, że fakt, iż uczęszczasz lub nie uczęszczasz na lekcje religii, ma znaczenie:

1. Dla twoich bliskich kolegów z klasy.	tak	(11,6%)	nie	(88,4%)
2. Dla rodziców twoich bliskich kolegów z klasy	tak	(24,3%)	nie	(75,7%)
3. Twoich rodziców.	tak	(66,1%)	nie	(33,9%)
4. Twojej rodziny	tak	(55,1%)	nie	(44,9%)
5. Twojego wychowawcy	tak	(17,1%)	nie	(82,9%)

XVII. Ile osób w twojej klasie uczęszcza na lekcje religii?

1. Wszyscy lub prawie wszyscy.	(46,3%)
2. Raczej większość.	(32,8%)
3. Około połowy.	(10,6%)
4. Raczej mniejszość.	(6,4%)
5. Kilka osób lub nikt.	(3,9%)

XVIII. Jak określiłbyś (określiłabyś) swój stosunek do wiary?

1. Głęboko wierzący(a).	(9,8%)
2. Wierzący(a).	(68,3%)
3. Niezdecydowany(a).	(16,3%)
4. Niewierzący(a).	(3,1%)
5. Zdecydowanie niewierzący(a).	(2,5%)

XIX. Z jakim wyznaniem/religią identyfikujesz się?

1. Katolickim.	(75,9%)
2. Prawosławnym.	(8,4%)
3. Greckokatolickim.	(0,3%)
4. Ewangelicko-augsburskim.	(5,1%)
5. Ewangelicko-reformowanym.	(0,2%)
6. Świadców Jehowy.	(1,0%)
7. Innym (jakim?)	(2,7%)
8. Z żadnym.	(5,8%)
9. Nie dotyczy.	(0,6%)

PROBLEMY, KONFLIKTY, NIEPRAWIDŁOWOŚCI SYGNALIZOWANE W ZWIĄZKU Z RELIGIĄ W SZKOLE (1990 - 1995)

(Z listów i telefonów do prasy, RPO, Neutrum, relacji prasowych)

1. Ogólnie w związku z wprowadzeniem religii do szkół

1. "Instrukcja", na której opiera działania dyrekcja szkoły nr 13 w Wałbrzychu, uzależnia wprowadzenie religii od woli rodziców, tymczasem to dyrekcja szkoły jest inicjatorem wszystkich działań.
[Polityka nr [?] 1990, list do redakcji]
2. Młodzież jednej z wrocławskich szkół w zorganizowanym referendum w większości przeciwstawiła się religii w szkole. „Oficjalnie nikt nas nie pytał, czy chcemy religii, czy nie. W ten sposób postawiono nas przed faktem dokonanym.” Argumenty niewierzących: zmieni się atmosfera w szkole. Wierzących: wolą religię w parafii.
[Małgorzata Porada: „Ksiądz w szkole przez uczniów opisany” Gazeta Wyborcza, 1990 [?]]
3. Autorzy listu do MEN przesłanego potem do RPO podkreślają, że w większości są katolikami. Uważają, że decyzje MEN z 14 kwietnia 1992 podważają zasady tolerancji i mogą doprowadzić do odrotu od zasad wiary katolickiej rodząc powierzchowny formalizm, bierność oraz postawy nietolerancji. Dalej w liście formułowane są życzenia dotyczące oceny na świadectwie, modlitwy w szkole, planu lekcji.
[RPO, 09.1992]

2. Składanie deklaracji o niechodzeniu dziecka na religię

1. Zbieranie na zebraniu rodziców oświadczeń dn. 14. 09 w szkole podst. 13 w Wałbrzychu jest naruszeniem swobód obywatelskich i sfery prywatności gwarantowanej przez państwo.
[List do Polityki nr [?], 1990]
2. Matka: czy jest zobowiązana do składania co roku pisemnej deklaracji o odmowie posyłania dziecka na religię, jeśli złożyła ją już we wrześniu 90 r. Szkoła życzy sobie tego powołując się na przepisy.
[List do RPO, 4.03 93, Sopot]
3. Na pierwszej wywiadówce w ub. roku otrzymałam do podpisania deklarację, czy wyrażam zgodę, czy nie, na nauczanie dziecka religii. Nie wyraziłam zgody, bo mam inny światopogląd, ale uczucie upokorzenia pozostało do dzisiaj. Byłam jedyną matką, która miała odwagę podpisać deklarację. Z 30 rodziców ani jedno nie było w rozmowach prywatnych za wprowadzeniem religii, ale stwierdzali: „przecież nie mogę szkodzić dziecku”.
[List do „N”, Bielsko-Biała 14.04.92]
4. W nielicznych, na szczęście, szkołach wymaga się nadal deklaracji na piśmie, czy uczeń będzie uczęszczał na lekcje religii.
[Wizytator z kuratorium w Legnicy, odp. na ankietę „N”, październik 95]

3. Miejsce, czas i częstotliwość lekcji religii i rekolekcji. Brak opieki

1. Protest przeciwko prowadzeniu rekolekcji w czasie przeznaczonym na naukę. „Trzy pełne dni stracone, bałagan w szkołach, rozprzężenie wśród uczniów, atmosfera pikniku. Wszystko to, aby dzieci wysłuchały kazania, co mogłyby z powodzeniem zrobić prywatnie, po południu.
[Gazeta Wyborcza nr [?] 1990]
2. Wypowiedzi młodzieży wrocławskich liceów: w parafii była lepsza atmosfera. W szkole religia to tylko ulgowa lekcja.
[Małgorzata Porada: „Ksiądz w szkole przez uczniów opisany” Gazeta Wyborcza, 1990 [?]
3. Dzieci, których rodzice nie wyrazili zgody na katechezę, muszą przeczekać w świetlicy, gdyż religia jest w środku zajęć, a ksiądz nie zgodził się, żeby była ostatnim przedmiotem, bo „dzieci będą uciekały z ostatniej lekcji”. Szkoła nie ma pieniędzy na prowadzenie zajęć dla „niechodzących”.
[Mariusz Szczygiel, Gazeta Wyborcza nr [?] 1990]
4. Będąc na rozpoczęciu roku szkolnego autorka spotkała rodziców zbulwersowanych faktem, że wbrew wcześniejszym zapowiedziom lekcje religii będą w środku zajęć, a język polski, matematyka i wf w punktach katechetycznych. Matki, które chciałyby posyłać dziecko na religię poza szkołą, nie mają takiej możliwości.
[Gazeta Wyborcza TOP, 5.09.1990]
5. Lekcje młodszaków (I i II kl.) będą trwać do 16.15, gdyż katechetka może pracować tylko cztery razy w tygodniu.
[Gazeta Wyborcza TOP 5.09.1990]
6. W ośrodku wychowawczym dla dzieci głuchych w Olecku księży zażądali, by lekcje religii odbywały się w godz. 8-11, wbrew protestom pedagogów, że dzieci głuche w godzinach rannych powinny się uczyć przedmiotów ścisłych.
[Trybuna, relacja korespondentów, 5.09.1990]
7. W Kowarach Wojkowie rodzice uczniów szkoły nr 5 na wręczonym im piśmie dot. wyrażenia zgody na to, by dziecko uczęszczało do szkoły na lekcje religii, skreślili (93%) słowa „w szkole”, wpisując „w sali katechetycznej”. Pani wizytator Józefa Chałupka administracyjną decyzją nakazała natychmiastowe wprowadzenie lekcji religii do planu stwierdzając, że „Instrukcja obligatoryjnie wprowadza religię do szkoły, a rolą rodzica jest wyłącznie zgoda na posyłanie dziecka na lekcje”.
[Ewa Nowakowska - relacje Polityka 17.09.1990]
8. Matka pyta o możliwość formalnego załatwienia tego, żeby w szkole, która jest na dwie zmiany, była jedna godzina religii - tego chcą też inni.
[Gazeta Poznańska czerwiec 91, tel. do redakcji.]
9. Rada Rodziców przy szkole podst. nr 17 w Poznaniu zwraca się z prośbą o zmniejszenie wymiaru lekcji religii do 1 godz. Jest to życzenie wszystkich rodziców wyrażone na nadzwyczajnym zebraniu z dyrektorem. Kuria Metropolitalna w Poznaniu stwierdziła, że nie leży to w jej kompetencjach. Uzasadnienie rodziców: (1) siatka przewiduje zmniejszenie liczby godzin nauczania niektórych przedmiotów - a religia bez zmian - rodzice nie zgadzają się na to; (2) w 67% szkół w Poznaniu religia odbywa się raz w tygodniu.
[Pismo Rady Rodziców do MEN, 3.07.91]
10. Samorząd uczniowski LO IX w Poznaniu zwrócił się do Kurii z prośbą, aby lekcje rel. były raz w tygodniu. Uzasadnienie: (1) brak odp. pomieszczeń, (2) warunki do nauki dalekie od właściwych, (3) nauka od 7 rano do 19.15, (4) program nauki religii można zmieścić w zmniejszonym

wymiarze, (5) sonda wśród uczniów wykazała, że 81% uczniów (493) i 91,3% rodziców (390) jest za 1 godziną rel; tylko 55 uczniów i 32 rodziców za dwiema. Odpowiedź Kurii, że to nie leży w kompetencji biskupa.

[Gazeta Poznańska 19.11.91]

11. Archidiecezjalny Wizytator Nauki i Religii ks. Marek Kaiser potwierdził odmowę Kurii jw. i obiecał modlić się za młodzież.

[Gazeta Wielkopolska 20.11.91]

12. Na moim osiedlu stoi duży dom parafialny, w którym młodzież miała się uczyć religii. Po wprowadzeniu religii do szkół nasz proboszcz nie zgodził się, by lekcje religii odbywały się w domu parafialnym. Wymyślił natomiast, że udostępni odpłatnie sale katechetyczne na sale lekcyjne. Teraz religia jest w szkole, biologia w domu parafialnym.

[List ucznia do „N”, Skierniewice 13.02.92]

13. Nauczyciele szk. podst. nr 200 w Łodzi w liście do Sejmu protestują m. in. przeciw wprowadzeniu do obciążonego już programu drugiej godziny religii.

[List otwarty do Sejmu, 18.05.92]

14. Uczeń I kl ZSŁ w Krakowie protestuje przeciwko temu, że ma tzw. okienko, bo religia jest w środku zajęć. Czuje się dyskryminowany. Dyrektor szkoły i kuratorium stwierdzili, że nic nie mogą pomóc. Dlatego zwraca się w imieniu własnym i innych o podobnych problemach o interwencję.

[List do RPO, 30.04.92]

15. Ojciec ucznia II kl. podst. protestuje przeciwko zlikwidowaniu w klasie lekcji matematyki w zamian za 2 godziny religii (komunia).

[Trybuna 12-13.09.92, list]

16. Rodzice w liście do MEN domagają się lekcji religii na początku lub na końcu - m.in sprawa opieki, biernego przymusu. Nie godzą się też na zwiększanie liczby godzin religii kosztem systematycznego obcinania godzin z przedmiotów ogólnych. Zapowiadają, że są zdecydowani dochodzić swoich praw.

[RPO 09.92]

17. Rodzice w liście krytykują siatkę godzin i postulują powrót do dawnej, a tym samym do jednej godziny religii (oprócz klas 2 i 8). Wprowadzenie drugiej godziny religii spowodowało ograniczenie liczby godzin różnych innych przedmiotów: klasy 4-7 bez godziny wychowawczej, w 8 kl. po 2 latach nauki przerwano niemiecki, w kl. 3 o kilkadziesiąt godzin rocznie zmniejszono program polskiego. Ponadto ze względu na złe warunki lokalowe szkoły lekcje rel. powinny być przeniesione do sal katechetycznych budowanych do tych celów i znajdujących się blisko szkoły. Wypowiedziało się za tym 90% rodziców. (na 1164).

[List rodziców z Lublina do MEN i RPO, 17 02.93]

18. Oświadczenie matki o braku opieki nad dzieckiem w szkole podst. 194 w Warszawie przez trzy dni rekolekcji. *Syn wałęsał się w szkole bez opieki.*

[03.1993]

19. *Dlaczego córka, wyznania ewangelicko-augsburskiego, musi czekać na normalne lekcje, bo religia jest w środku.*

[RPO 1993, list rodzica]

20. Świadectwo na półrocze ze szk. podst. przy ul. Grottgera w Warszawie. Przy religii napisane „zwolniona”.

[1993, ksero dokumentu]

21. Oświadczenie matki o braku opieki nad dzieckiem przez 3 dni rekolekcji w Społecznym Liceum przy Politechnice Szczecińskiej (I licealna)
[1994]
22. List ojca: *na zebraniu rodziców 3.10.95 w szkole nr 321 w związku z wątpliwościami co do ulokowania i ilości w planie zajęć kl. III lekcji religii (zajęcia odbywają się na drugą zmianę do późnych godzin wieczornych), dyrektorka odpowiedziała, że wszystko zależy od proboszcza, dyrekcja nie ma nic do powiedzenia. W kl. II córka podczas lekcji religii była pozostawiana na ławce przy woźnym. Pewnego razu uciekła z dalszych lekcji i nie wróciła do szkoły. Nikt nie zwrócił na to uwagi. Teraz przeniosłem ją do innej klasy, gdzie religia jest na początku i na końcu lekcji.*
[List do „N”, 11.95]

4. Ocena z religii na świadectwie

1. Nauczyciele szk. podst. nr 200 w Łodzi protestują w liście do Sejmu, gdyż nie można różnicować uczniów. Podpisy wielu osób.
[RPO, 18.05.92]
2. List do MEN krytykujący rozporządzenie. Wiele podpisów rodziców.
[RPO 8.09.92]
3. Rodzice uczniów szk. podst. nr 157 w W-wie przyłączają się do protestów przeciwko naruszaniu prawa do milczenia w sprawie wyznawanej religii. Świadectwo nie może być wizytówką wyznania. Podkreślają prawo do współdecydowania o kształcie szkoły i żądają wycofania rozporządzenia MEN.
[RPO 18.12.92]
4. Rodzice ze szk. podst. 16 w Lublinie - przeciwko ocenie (90% rodziców).
[RPO 11.01.93]

5. Symbole i praktyki religijne w szkole

1. 3 września w szk. podst. 13 w Wałbrzychu na rozpoczęciu roku szkolnego ksiądz wezwał zgromadzonych do wspólnej modlitwy, zmuszając niewierzących do uczestnictwa w praktykach.
[Polityka nr ? 1990 - list do red.]
2. Dyrektorka szkoły podst. w Zamościu na nieśmiałe uwagi grona pedagogicznego, że odprawianie mszy w szkole nie jest najlepszym pomysłem, odpowiedziała: „albo msza, albo składam rezygnację”.
[Trybuna 6.09.90 - rel. korespondentów]
3. *Podczas wywiadówki wychowawca stwierdził, że rodzice muszą zdecydować, czy w klasie mają wisieć krzyże. Nikt nie był za, ale odezwało się kilka nieśmiałych głosów podważających taką konieczność. Konkluzja wychowawcy: Powiem pani dyrektor, że rodzice chcą, żeby w klasie wisiał krzyż. Wszystkich zatkalo, ale nikt się nie odezwał.*
[Polityka 15.09.90, listy]
4. Prośba uczniów o wyjaśnienie podstaw prawnych umieszczania symboli religijnych w szkole mimo protestów społeczności szkolnej. Decyzję podjęła dyrektorka. Przedtem wisiały tylko w salach katechetycznych. Uczniowie wskazują na duże zróżnicowanie wyznaniowe na ich terenie.

[RPO 12.90 - list uczniów LO im. Skłodowskiej w Hajnówce, podpisy wielu uczniów z różnych klas.]

5. W odpowiedzi na pismo MEN w sprawie jw. Rada Samorządu pisze, że z propozycją zawieszenia krzyży wystąpiła młodzież z ruchu oazowego, a do wniosku przychylił się księża katolicy i prawosławni oraz część rady ped. i rodziców, a stanowisko gospodarzy klas i Rady Samorz. Uczn. było zróżnicowane. Po dodatkowym sondażu dyr. Łucja Stefaniak stwierdziła, że większość młodzieży i rodziców wypowiedziała się za zawieszeniem krzyży i ikon w salach lekcyjnych, a list do RPO pisali uczniowie tylko jednej klasy bez wiedzy samorządu. **Pojęcie większości jest u młodzieży zmienne i nie zawsze powinna decydować większość.**

[RPO 01.91]

6. Szkoła podst. w Raszynie. Ula z rodziny świadków Jehowy przestała przychodzić na lekcje, które odbywały się na plebanii raz w tygodniu (a religia w szkole); wisiały tam krzyże i obrazy Matki Boskiej. Świadkowie nie uznają emblematów religijnych. Matka przeniosła dziecko do Warszawy.

[Po Prostu 3.01.91]

7. VII LO w Bydgoszczy: uczniowie w powszechnym głosowaniu zdecydowali, że krzyży w klasach nie będzie, chcąc uszanować mniejszość niewierzącą. Po powrocie z rekolekcji wielkanocnych zastali krzyże powieszone za sprawą katechetów.

[Gazeta Wyborcza 23-24 03.91]

8. Krzyże pojawiły się w poniedziałek 17 września 90 r. i dotąd nie wiadomo, kto je zawiesił (szkoła funkcjonowała wówczas bez dyrektora). Krzyż był również w pokoju nauczycielskim, ale po kilku dniach ktoś go zdjął i została tylko dziura w ścianie.

[List do „N”, Opacz, 10.02.92]

9. Rodzice (w większości katolicy) piszą, że nie zgadzają się na wprowadzenie modlitwy przed zajęciami i po. Istnieje możliwość nieformalnego nacisku ze strony ortodoksyjnych przedstawicieli władz lub nauczycieli, jest też problem uczniów niewierzących lub innych wyznań.

[RPO 09.92]

10. Ojciec dziecka z Radomia protestuje przeciwko religii w szkole. Córka na religię nie chodzi, ale do modlitwy jest zmuszana.

[RPO 29.09.92]

11. Ojciec dziecka ze szkoły podst. w Bytomiu Radzionkowie zwraca się ze skargą dot. wieszania krzyży. Pisze, że jego dzieci i wiele innych czują się z tym źle i należy szanować prawa mniejszości w szkole.

[RPO 11.11.92]

12. Relacja ze sporu o zawieszanie krzyży w LO w Przysusze. Młodzież, w większości wierząca, nie godzi się, by ksiądz decydował za nią bez porozumienia. „W październiku dowiedzieliśmy się od księdza, że zostaną zawieszone krzyże. Po lekcjach zwołaliśmy zebranie zapraszając księdza. Ksiądz nas zignorował twierdząc, że jesteśmy za młodzi na dyskusję.. Przy tajnym głosowaniu znaczna część młodzieży wyraziła sprzeciw, krzyży więc w szkole nie zawieszono. LO w Przysusze jest jedyną szkołą w Radomskim, w której nie ma krzyży, co zresztą ksiądz z ambony wypominał. Wydzielona jest sala katechetyczna - frekwencja młodzieży na religii jest stuprocentowa.

[Słowo Ludu 2.04.93, Jerzy Madejski]

6. Sposób prowadzenia lekcji religii i stosunki katecheci-młodzież

1. W dzienniku przy nazwiskach uczniów, którzy nie chodzą na lekcje religii, ksiądz wpisuje dużymi literami: NIE UCZĘSZCZA NA KATECHEZĘ. Każdy, kto przegląda dziennik danej klasy, jest w brutalny sposób zapoznany z bardzo osobistymi uczuciami danego ucznia.
[List do „N” 6.02.92]
2. Ojciec w długim liście z protestem przeciwko religii i praktykom religijnym w szkole wspomina m. in.: *w ubiegłym roku w klasie mojej córki ksiądz kazał się całować dziewczynkom, gdy któraś chciała otrzymać piątkę (piątka za buziaczka).*
[RPO 29.09.92]
3. Za posiadanie komiksu uświadamiającego dla dzieci: *Seks? Ojej, co to jest?* katecheta jednej z pruszkowskich szkół kazał dzieciom przepisywać po 10 razy „Ojcze Nasz”, „Zdrowaś Mario” i dziesięć przykazań.
[Biuletyn „N” 20.03.94]
4. Rodzice niewierzący posyłają dziecko na religię, gdyż byłoby jedynym niechodzącym w całej szkole. Dziecko przychodzi do domu z informacjami, że osoby nie chodzące do kościoła obrażają Boga, a jego trzeba bardziej kochać niż rodziców...itp. Ojciec dziecka nie widząc wyjścia z tej sytuacji pyta o możliwości otrzymania azylu w innym państwie.
[RPO, do wiad. „N”, Bydgoszcz 24.11.94]
5. Ksiądz ośmiesza dziecko publicznie, ponieważ nie zastał nikogo w domu, kiedy przyszedł po kołędzie (był umówiony na inny dzień). Dziecko przestaje chodzić na religię.
[M. Borowczyk, Biuletyn „N” 30.06.95]

7. Przejawy dyskryminacji, nietolerancji, łamanie praw rodziców, dzieci, nauczycieli

1. JK z Gołuchowa pisze: *znam przykłady innowierców, którzy chcąc chronić dzieci przed szykanami posyłają je na lekcje religii katolickiej. Znam też przykład psychicznego dręczenia ucznia IV kl. przez wychowawczynię za nieuczęszczanie na religię. Dziecko doznało rozstroju nerwowego, a matka by przebłagać nauczycielkę kupiła jej szlafrok jako łapówkę mającą spowodować, że „pani” będzie traktować dziecko bez wrogości. Sprawą próbowałem bezskutecznie zainteresować prasę.*
[10.11.91]
2. Relacja ucznia: pisze m. in., że w przedszkolu, w którym tylko jedno dziecko nie uczestniczyło w katechezie, wysłano je na czas zajęć na korytarz. Dziecko nabawiło się kompleksów, przestało być akceptowane przez rówieśników, rodzice musieli zrezygnować z przedszkola.
[Życie Warszawy 08.92]
3. Pisze ojciec samotnie wychowujący ośmioletnie dziecko (Gdynia). Jest ateistą i chciał wychowywać dziecko bez religii. Po wprowadzeniu religii musiał podpisać w przedszkolu oświadczenie, że nie zgadza się, by dziecko chodziło na religię, a mimo to było ono prowadzone na zajęcia pod różnymi pretekstami, a na koniec roku otrzymało świadectwo. To samo w szkole. Ostatnio dziecko zostało ochrzczone bez wiedzy i zgody ojca za sprawą dalszej rodziny.
[RPO 5.03.93]
4. *Przesyłam fragment opracowanego i zatwierdzonego przez kuratorium statutu szkoły, którego współautorem jest ksiądz katecheta. W statucie w ogóle nie ma mowy o uczniach niewierzących i zapewnieniu podtrzymywania ich tożsamości; jest natomiast o podtrzymywaniu tożsamości religijnej wierzących przez zapewnienie uczniom prawa do modlitwy, symboli i praktyk religijnych. Szkoła umożliwia również organizowanie spotkań wychowawczo-religijnych z osobami duchownymi lub świeckimi.*

[List do „N”, Biała Podlaska 8.03.93]

5. *Zgodnie z naszymi przewidywaniami, dzieci członków Kościoła spotykają się z przejawami nietolerancji w szkołach spowodowanymi m. in. absencją na lekcjach religii. Zdarzały się przypadki nakłaniania dzieci do postawienia znaku krzyża na swoim ciecie czy słuchania wykładów z szatni (lub innych pomieszczeń) położonej tuż przy sali lekcyjnej.*

[Kościół Chrześcijan Dnia Sobotniego, list do „N”, Bielsko-Biała, 6.09.94.]

6. *Wychowawcy klas wymuszają uczęszczanie na lekcje religii rozliczając uczniów z nieobecności, które traktują tak samo jak nieobecności na przedmiotach obowiązkowych. Młodzież mówi o przymusie chodzenia na religię, ale nie widzi możliwości przeciwstawienia się tej sytuacji.*

[List nauczycielki do „N”, Biała Podlaska 17.10.94]

7. *Charakterystyczne jest, że przy wprowadzaniu religii do szkół mówi się o tolerancji wobec innych wyznań, nie o równouprawnieniu. Przy równouprawnieniu wszystkie organizacje traktowane są jednakowo, bez względu na głoszona naukę czy liczebność. Natomiast przy tolerancji jest wyznanie panujące, mające pełnię praw i przywilejów, i są inne, tolerowane, których prawa są mniej lub bardziej ograniczane.*

[List Kościoła Chrześcijańskiego w Duchu Prawdy i Pokoju do „N”, Rybnik, 21.10.1994]

8. *Młodzież wyznania rzymskokatolickiego ma 9 dni wolnych z okazji Świąt Bożego Narodzenia oraz 6 dni na Wielkanoc. Młodzież prawosławna, tylko w tych szkołach, gdzie stanowi ponad 50%, ma uprawnienia do jednego dnia wolnego na każde z tych świąt prawosławnych. Dlaczego w szkołach, gdzie bezwzględną większość stanowią prawosławni, nie mają oni takich samych praw jak ich szkolni koledzy innych wyznań stanowiący w konkretnych przypadkach mniejszość?*

[Katecheta prawosławny, listy do MEN i RPO, do wiad. „N”, Mielnik 25.10.94]

9. *Wraz z kolegami zebrałem dziesięć podpisów pod petycją o wprowadzenie etyki do programu nauczania (wystarczy siedmiu chętnych) i zaniósłem ją do dyrektora szkoły. Nasza prośbę odrzucono motywując to tym, że powinno być przynajmniej 20 chętnych.*

[List do „N”, Biała Podlaska, 21.11.94]

10. *Dyrektor warszawskiego technikum samochodowego uprzedził rodziców kandydatów na uczniów, że nie życzy sobie w szkole uczniów niewierzących ze względu na ewentualne problemy z lekcjami etyki.*

[Biuletyn „N” 30.06.95]

11. *Przedszkolanka prowadziła dziecko na religię wbrew woli matki, żeby sobie popatrzyło, jak się inne dzieci bawią.*

[Tel. do „N”, Biuletyn „N” 30.06.95]

12. *Dziecko w przedszkolu pozostaje na lekcji religii, bo musiałoby opuścić grupę i pozostałoby odizolowane. Potem przekazuje matce pytania katechetki: kiedy pójdziemy do kościoła? Starsze dzieci są „zapraszane” w szkole przez katechetę na religię, na którą nie chodzą.*

[List matki do „N”, Warszawa. Biul. „N” 30.06.95]

13. *Dziecko nie chodzące na religię szykanowane przez rówieśników, przezywane, samo w ławce, bez pary na wycieczce.*

[List matki do „N”, Sosnowiec. Biul. „N” 30.06.95]

14. *Wychowawczynie w mokotowskiej szkole chce obniżyć stopień ze sprawowania dziewczynkom, które opuściły jeden dzień rekolekcji za zgodą matek. Interwencje matek nie pomagają. Ta sama nauczycielka znana jest z uszczypliwych uwag pod adresem chłopca ewangelika.*

[Inf. „N”, Warszawa. Biul. „N” 30.06.95]

15. *Wychowawca i ksiądz-katecheta odmówili uczniowi (17 lat) prawa do rezygnacji z lekcji religii. Po powołaniu się na konstytucję i Konwencję praw dziecka zmienili zdanie. Rodzice ucznia nie wzięli w sporze udziału.*
[Odp. nauczycielki na ankietę „N”, Ruda Śląska, 10.95]
16. *Nauczyciele sygnalizowali mi kłopoty z zorganizowaniem lekcji etyki w szkołach ze względu na tzw. trudności obiektywne: brak fachowca, brak wystarczającej liczby chętnych uczniów etc.*
[Prac. nauk. WSP. odp. na ankietę „N”, Kraków 10.95]
17. *Mam 20 lat, jestem uczennicą klasy maturalnej. Lekcje religii są u nas niemal przymusowe, nawet dla ludzi o innych poglądach. W dzienniku lekcyjnym zaznaczane są wszystkie nieobecności na katechezie. Po opuszczeniu 25 godzin słaby uczeń może zostać wydalony, a po opuszczeniu 80 uczeń musi pisać egzaminy komisyjne z 3 przedmiotów. Nie ma lekcji zastępujących religię, np. etyki.*
[List do „N”, Gdańsk, 12.95]
18. *Mam 17 lat, chodzę na religię wbrew swoim przekonaniom, gdyż rodzice mi każą. Nie ma etyki w szkole.*
[List do „N”, Gdańsk, 12.95]
19. *Dyrektor placówki interpretuje zapis „Szkoła organizuje naukę religii” w ten sposób, że w razie nieobecności katechety do prowadzenia tej lekcji są wyznaczani nauczyciele innych przedmiotów w ramach braku pensum godzin.*
[List do „N”, Jelenia Góra 95]

Przygotowała: Krystyna Gorzkowska

BIBLIOGRAFIA INFORMACJI PRASOWYCH

1994

Styczeń

1. *Pytajcie swoje dzieci!* List dwóch edukatorów seksualnych. (J. Kurzętkowski, R. Rutkowski). Życie Warszawy **15-16**
2. E. Pawelek: *Pigułka w tornistrze*. Życie Warszawy **21**
3. E. Zientarska: *LO bez luf*. Gazeta Wyborcza **31**

Luty

4. *40 uczniów „dymi” po wyjściu z rekolekcji. Burdy w Ursusie*. Życie Warszawy **10**
5. I. Bednarz: *Powrót do szkoły strachu*. Gazeta Wyborcza **18**
6. A. Frydrychowicz: *Z wiarą na konkurs, czy konkurs na wiarę?* Trybuna **25**

Marzec

7. A. Lesiak: *Przerwa na modlitwę*. Gazeta Wyborcza **1**
8. A. Lesiak, V. Polak: *Rekolekcje czy ferie?*. Z komentarzem J. Turnaua. Gazeta Wyborcza **12-13**
9. C. Gmyz: *Czas dojrzewania. Biskup krytykuje program edukacyjny dla V klasy*. Życie Warszawy **18**
10. *Protest biskupa*. Gazeta Wyborcza **18**
11. I. Witt-Kossowska: *Nauki postne. Na religię chodzi troje uczniów. Oni poszli na rekolekcje, reszta klasy pojechała w góry*. Życie Warszawy **22**
12. *Bp Tadeusz Rakoczy krytykuje szkolny program „Czas przemian”*. Polityka **26**
13. K. Mroczek: *Sprawdzanie katechetów. Religia w szkole*. Słowo **30**

Kwiecień

14. E. Cichocka: *Przymrużone oko prawa*. Gazeta Wyborcza **5**
15. *Kto nad oświatą mniejszości - radni czy kurator*. Życie Warszawy **7**
16. *Nie chcą do gmin*. Gazeta Wyborcza **7**
17. *Szkoła straszy seksem*. Gazeta Wyborcza **14**
18. *Zanim wybierzesz 2. List do red. od wydawcy „Zanim wybierzesz”*. Gazeta Wyborcza **16-17**
19. *Liceum niekatolickie*. Gazeta Współczesna **26**

Maj

20. *Syndrom ten tego*. Sztandar Młodych **6-8**
21. M. Środa: *Szerokie spódnice*. Polityka **7**
22. A. Stawiarska: *Pierwszy krok w chmurach*. Gazeta Wyborcza **11**
23. *Wiedza o seksie jest konieczna już w przedszkolu. Łódź. Ochrona dzieci przed okrucieństwem*. Życie Warszawy **14-15**

Czerwiec

24. *Agenci dołu*. Sztandar Młodych **10-11**
25. *Z brzuchem*. Sztandar Młodych **17-19**
26. J. Strojnowski: *Odpowiadam na „List do rodzin”*. Gazeta Wyborcza Arka Noego **18-19**

Lipiec

27. Ks. Edward Majcher: *Mijanie się z prawdą*. Słowo **1-2-3**
28. G. Sroczyński: *Urzednicy ważni i potrzebni*. Życie Warszawy **7**
29. List wolnomyślicieli do MEN. Trybuna **25**
30. W. Staruchowicz: *Jak wychowywać?* Gazeta Wyborcza **27**

Sierpień

31. List wolnomyślicieli do MEN. Polityka **13**

Wrzesień

32. Cezary Gmyz: *Szkołki nie tylko niedzielne*. Życie Warszawy **7**
33. *Rewolucja seksualna?*. CBOS. Gazeta Wyborcza **7**

34. I. Janikowska: *Mama decyduje*. Gazeta Wyborcza **13**
35. *Posłuchaj mnie mamó. CBOS o młodzięży*. Gazeta Wyborcza **21**
36. *Katecheza jak lekcja, ksiądz - jak zwykły belfer*. List do redakcji. Gazeta Wyborcza **29**

Październik

37. *Młodzi a katecheza*. List ucznia IV klasy szk. średniej. Gość Niedzielny **2**
38. *Rzecznik do ministra edukacji. Szkoły bez etyki*. Gazeta Wyborcza **31.10-1.11**

Listopad

39. *Katecheta wrasta w szkołę*. Gazeta Wyborcza **3**
40. D. Stadnicka: *Młodzież w kościele*. Słowo - Dziennik Katolicki **4-6**
41. *Seks i reklama czy higiena i informacja*. O progr. „Czas przemian”. Słowo - Dziennik Katolicki **18-20**

Grudzień

42. *AIDS nie jest kwestią wiary*. Rozmowa z W. Paszyńskim. Trybuna **3-4**
43. *Kształcić czy wychowywać*. Tygodnik Powszechny **4**
44. *Dusiciel w sutannie*. Super Ekspres **7**
45. M.D. Zdort: *Drogowskaz do metafizyki*. Rzeczpospolita **19**

1995

Styczeń

46. L. Manturzevska: *Wiedza o seksie... na kompletach*. Sztandar Młodych **5**
47. Marek Pieńkowski OP: *Czego chcą parafianie*. (Za Więzią 12/94). Gazeta Wyborcza **7-8**
48. W. Staszewski: *Obywatel uczeń*. Gazeta Wyborcza **12**
49. O. Skwiecińska: *Szkoła szczęścia?* Gazeta Wyborcza **16**

Luty

50. R. Szpilska: *Ksiądz się z nami tak głupio bawił...* Sztandar Młodych **21**
51. J. Niczyporowicz: *Apard Chaid i straż pożarna. Uczniowie 51 szkół podstawowych w Polsce uczą się, co to jest demokracja i jak jej używać*. Gazeta Wyborcza **22**
52. K. Zyzik: *Lekcja historii. „Żyd” pisze się z małej litery - wpaja młodzieży nauczyciel opolskiego liceum..* Angora **26** za Nową Trybuną Opolską nr **23**

Marzec

53. *Prezerwatywy do tornistra*. RUN. Gazeta Wyborcza **7**
54. W. Staszewski: *Szkoła bez seksu*. Gazeta Wyborcza **13**

Kwiecień

55. *Zasada „zdrowego tabu”* - Rozmowa z M. i P. Wołochowiczami z Fundacji Misji Służby Rodzinie, współautorami książki „Zanim wybierzesz”. Słowo **13**
56. J. Zientek-Varga: *Terror przed tablicą*. Sztandar Młodych **21**
57. W. Staszewski: *Godzina szczerości. O czym chcą uczniowie mówić na lekcjach wychowawczych*. Gazeta Wyborcza **25**
58. W. Staszewski: *A długi rosną, rosną, rosną*. Gazeta Wyborcza **28**
59. *Program walki z AIDS*. Słowo - Dziennik Katolicki **29**

Maj

60. W. Staszewski: *Szkoły w ręce rodziców. III Zjazd Społ. Tow. Oświatowego*. Gazeta Wyborcza **4**
61. Jan Turnau: „*Pierwszokomuniści*”. Gazeta Wyborcza **13-14**
62. *Katecheza z woli własnej, czy rodziców*. CBOS. Życie Warszawy **20**
63. B. Bieńkowski: *Agresywny duszpasterz*. Gazeta Robotnicza (z Magazynem) **26**

Czerwiec

64. W. Staszewski: *Sejm dziecka*. Gazeta Wyborcza **2**
65. W. Staszewski: *Minister Czarny do tablicy. Raport OECD o edukacji*. Gazeta Wyborcza **2**
66. W. Staszewski: *Proszę zdjąć kaftan. Minister edukacji egzaminowany przez OECD*. Gazeta Wyborcza **21**.
67. *Konstytucja licealistów*. Gazeta Wyborcza **21**
68. W. Staszewski: *Szkoła nie do życia*. CBOS. Gazeta Wyborcza **23**

69. J. Wojciechowska: *O prawo wyjścia do ubikacji*. Gazeta Wyborcza **23**
70. K. Gacek: *Nie ma wojny z krzyżami*. Życie Warszawy **25**
71. Głos w sprawie kreski na świadectwie. Gazeta Wyborcza TOP **26**
72. *Seks ilustrowany. Kontrowersyjny podręcznik*. Gazeta Wyborcza **28**

Lipiec

73. *Naszych synów chcą w szkole przerobić na gejów*. Sztandar Młodych 7
74. *Europa czeka na podpis. Centrum Kształcenia Obywatelskiego nie może ruszyć*. Gazeta Wyborcza 11
75. *Spór o wyznanie*. Odpowiedzi prawnika (J. Eksner). Kobieta i Życie 22

Sierpień

76. Irena Morawska: *Kiedys odrosną nam włosy*. Gazeta Wyborcza 12-13
77. W. Staszewski: *Perwersyjny podręcznik? Protest Kościoła w sprawie książki o wychowaniu seksualnym*. Gazeta Wyborcza 23
78. *Wychowanie seksualne bez podręcznika*. Rzeczpospolita 29
79. E. Olczyk: *Konflikt nieustający. Edukacja, antykoncepcja, aborcja*. Rzeczpospolita. 29

Wrzesień

80. W. Pawłowski: *Odwołany konflikt pokoleń*. Sondaż „Polityki”: rodzice i dzieci - ile tolerancji, ile twardej ręki? Polityka 2
81. Ewa Nowakowska: *Lubieżność zawodowa II. Wychowanie seksualne: od opresji do obsesji*. Polityka 2
82. „*Wiara i władza*”. List ks. Piotra Tomasika w odpowiedzi R. Graczykowi („Wiara i władza” Gazeta Wyborcza nr 181). Gazeta Wyborcza 5
83. *Starowicz kontratakuję. Kontrowersyjna książka do wychowania seksualnego*. Gazeta Wyborcza 7
84. *Podręcznik na stos*. List nastolatki. Wprost 10
85. Notatka: Minister Czarny: Książka Starowicza „może być zalecana nauczycielom i studentom, a nie uczniom szkół średnich”. Wprost 10
86. *Perwersyjny podręcznik?* List dra J. Borowicza w obronie książki. Gazeta Wyborcza 12
87. A. Filas: *Na własną rękę. Co uczniowie szkół podstawowych wiedzą o seksie?* Wprost 17
88. *Krzyże w szkole*. Gazeta Wyborcza 23
89. W. Staszewski: *MEN swoje, Kościół swoje. Czy księża będą opiniowali podręczniki szkolne?* Gazeta Wyborcza 27
90. J.A. Kłys: *Na bezdrożach*. Rec. książki Starowicza i Szczerby. Ład, wrzesień nr 9

Październik

91. J. Sosnowski: *Eros: więź czy znak?* O podr. Starowicza. Gazeta Wyborcza 3
92. *Bezpłatny pacierz*. Trybuna 5
93. J. Strojnowski: *Wychowanie seksualne według Biblii*. Gazeta Wyborcza - Arka Noego 14-15
94. *Warszawscy belfrzy*. Gazeta Wyborcza/Gazeta Stołeczna 14-15
95. *Anarchiści przeciw Kościołowi*. Gazeta Wyborcza 17
96. L. Pułka: *Ele mele dutki, gospodarz malutki*. Gazeta Wyborcza 23
97. L. Ostalowska: *Czy Rejtan byłby prawicowcem?* Gazeta Wyborcza 28-29

Listopad

98. A. Toczek: *Ksiądz pobił uczniów. Boks na lekcji religii*. Super Ekspres 2
99. *Kronika nietolerancji*: Godzinę zajęć z religii spędzam w szatni. Bibliotekarka powiedziała, że nie chce „takiej” pomocnicy. Trybuna 3
100. J. Hugo-Bader: *Ciemność jest mi towarzyszem*. Gazeta Wyborcza 4-5
101. *Przed sądem*. Gazeta Wyborcza 14
102. *W obronie Adama Z.* Gazeta Wyborcza 14
103. *Kronika nietolerancji*: Katechetka kazała w piątek wyrzucić kanapki do kosza dzieciom, które miały wędlinę. Trybuna 15
104. W. Staszewski: *W szkole bronią tysiąch. Program edukacji obywatelskiej*. Gazeta Wyborcza 22
105. J. Skiba: *Szkoła katolicka, czyli jaka?* Gazeta Wyborcza 25-26
106. *Raport o szkole. Nowe pomysły na uspołecznienie*. Gazeta Wyborcza 28
107. *A co my możemy? Rodzice a problemy szkolne dzieci*. Gazeta Wyborcza 28

Grudzień

108. M. Szenborn. J. Stachów: *Wilczy bilet za Kwaśniewskiego? Rodzice w obronie dzieci piszą do prokuratora*. Gazeta Wyborcza **9-10**
109. R. Góralski, A. Adamkowski: *Sie ma ojciec*. Gazeta Wyborcza, Arka Noego **16-17**
110. *Śladem Stanisława Konarskiego. Siekierki. Szkoła podstawowa oo. pijarów*. Gazeta Wyborcza **27**