

Piotr Stańczyk

Uniwersytet Gdański

PEDAGOGICZNE KONTROWERSJE WOKÓŁ
PRAWA WYZNANIOWEGO W POLSCE –
PRZYPADEK KATECHEZY SZKOLNEJ*

Pytanie, jakie mnie tu nurtuje, ma za swój przedmiot możliwość patrzenia na religię w szkole przez pryzmat pedagogiki krytycznej i antypedagogiki. A zatem w perspektywie współczesnych nurtów myśli pedagogicznej, które w ogóle poddają krytyce sens szkoły, co tym bardziej powinno odnosić się do kwestii tak wrażliwej, jaką jest sprawa wyznania. Mówiąc inaczej jeszcze, jeżeli oba te nurty akcentują problem wolności ucznia, to tym bardziej znacząca powinna być kwestia respektowania wolności sumienia i wyznania w szkole. Ogólna myśl, jaka tu organizuje moje dociekania, wyraża się w następującej wątpliwości – w jaki sposób szkoła, rażąco naruszająca wolność ucznia, może realizować jego wolność sumienia i wyznania, jedną z podstawowych wartości społeczeństwa demokratycznego? Silnie zhierarchizowana instytucja oparta na obowiązku szkolnym i kierująca się ideą subordynacji nie wydaje się najwłaściwsza do krzewienia wartości demokratycznych w ogóle, a w tym szczególnym wypadku, do krzewienia wolności sumienia i wyznania. Tym samym, lepiej by szkoła zachowała całkowitą neutralność, ogłosiła *désintéressement* w obszarze kształtowania światopoglądu religijnego.

Aby rozwinąć powyższą wątpliwość, proponuję schemat dociekania mający swe korzenie w problematyce pedagogiki, ku prawu wyznaniowemu i z po-

* Artykuł powstał dzięki finansowaniu badań własnych przez Uniwersytet Gdański w ramach projektu *Założone i rzeczywiste funkcje katechezy – konteksty oporu i adaptacji*, BW 7316-5-0544-0.

wrotem do pedagogiki. W tym celu: (1) nakreślę wątpliwość, która dotyczy nadmiernego optymizmu względem upadku wielkich narracji, w skład których z pewnością wchodzi narracja religijna rzymskiego katolicyzmu; następnie (2) przedstawię krótki rys stanu prawnego w odniesieniu do obecności religii w szkole z jego historią i problemem określanym w doktrynie prawa wyznaniowego jako „prozelityzm niestosowny”; co (3), ze względu na specyfikę systemu szkolnego, powinno dawać pod rozwagę sens obecności wćwiczenia w dowolny system religijny w ogóle.

CZY ŁAD POLICENTRYCZNY?

Już samo pytanie o sens nauczania religii w szkole jest potencjalnie wywrotowe, gdyż przywraca niedyskutowaną dostatecznie często, a konieczną w odniesieniu do demokratycznego ładu, kwestię. Jeżeli byśmy potraktowali system społeczny w analogii do ludzkiego rozumu, to bezdyskusyjność kwestii religii w szkole oznacza, że jest ona poza wszelką wątpliwością, a zatem sprawą pewną, bo przesądzoną.

Podobny tok rozumowania – tyle, że nie bezpośrednio w odniesieniu do obecności religii w szkole – wyłania się z dociekań Piotra Zamojskiego nad celem kształcenia¹. Zaproszenie do debaty nad celem kształcenia, jakie nam on składa, wynika z konieczności refleksji nad ogólnym sensem szkoły. Co więcej i co ważniejsze, wystarczającym warunkiem możliwości tej debaty powinna być transformacja społeczna, którą przeszła Polska. Przejście od PRL do III RP pojmowane jest przez P. Zamojskiego przy pomocy pary przeciwstawnych kategorii – pojęć „ładu monocentrycznego” i „ładu policentrycznego”². W odniesieniu do szkolnictwa mamy tu do czynienia z fenomenem pedagogiki socjalistycznej i nadzieją na rzeczywistą demokratyzację oświaty, która jednak ostatecznie nie następuje: „Mamy *de facto* do czynienia z nowym *monosem*, który określa wszelkie sfery życia (a więc także proces kształcenia), nadając im właściwy sobie sens, jednolity sens. Tym sensem jest zysk, który jako wyniesiony ponad ludzi staje się autotelelnym celem ‘tym, ze względu na co’”³.

Tym samym, choć nie chodzi w wywodzie P. Zamojskiego o cel kształcenia religijnego określanego wobec religijnego *monosa*, jego wielkiej narracji, to początkowo optymistyczne twierdzenie o transformacji ładu monocentrycznego

¹ P. Zamojski, *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*, Wyd. UG, Gdańsk 2010.

² Por. tamże, s. 12–14 i 54–60.

³ Tamże, s. 176.

ku policentrycznemu zostaje przez P. Zamojskiego podważone. Cel kształcenia, a wyrażając to językiem mniej związanym z dydaktyką, a bardziej ze światem życia ludzi uwikłanych w praktykę szkoły – sens szkoły jest określany poza klasą lekcyjną czy poza szkołą w ogóle – jest określany przez globalny kapitalizm i jego ideologiczną nadbudowę, którą jest neoliberalizm⁴.

W tym miejscu rodzi się poważna wątpliwość – jakie są warunki możliwości zastosowania ogólnych rozważań P. Zamojskiego o celu kształcenia z jego konstatacją o określaniu tychże przez ekonomię do casusu obecności kształtowania religijności uczniów w szkole publicznej? Na trop rozwiązania natknąć możemy się w tekście Zbigniewa Kwiecińskiego, w którym próbuje on określić powinności pedagogów w „zbójeckich czasach”, czasach określanych mianem „posocjalizmu”⁵, pisząc: „**Posocjalizm** jest zarazem ulgą po porzuceniu ‘ostatniego bastionu nowoczesności’ (Bauman), przywróceniem kondycji premodernistycznej (tak w sensie cywilizacyjnym, jak i kulturowym – z walką o powrót Kościoła jako dominującej siły politycznej i ideologicznej), a zarazem jest dojmującą potrzebą, głodem nowoczesności (Baran)”⁶.

Komentując poglądy Z. Kwiecińskiego można powiedzieć, że głód nowoczesności nasycony jest przez kapitalizm i jego ideologię neoliberalizmu, natomiast „przywracanie kondycji premodernistycznej” pozostaje „walką” o urzeczywistnienie tej wielkiej narracji, walką, której areną są także klasy szkolne. Mamy tu do czynienia z dwoma wielkimi narracjami, które – w warunkach polskich – konkurują o rząd dusz i nie chodzi tu o demokratyczne „celebrowanie różnicy”⁷, lecz bezwzględną walkę⁸.

Jakie płyną z tego konsekwencje? Jeżeli debatę nad celem kształcenia w PRL rozstrzygała oficjalna ideologia socjalistycznego ideału kształcenia, to – zdaniem P. Zamojskiego – prowadziło to do zaniechania debaty nad celem kształcenia. W tamtej sytuacji dochodzi do „intronizacji środka”, która polega na koncentracji wysiłków intelektualnych na technicznych aspektach osiągnięcia określonych uprzednio celów – cele pozostają tym samym poza wszelką dyskusją⁹. Można zatem wnioskować – drogą analogii – że brak debaty jest *ratio cognoscendi*

⁴ Zob. E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków 2010.

⁵ Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby*, Edytor, Poznań-Olsztyn 2000, s. 161.

⁶ Tamże, s. 161.

⁷ H. Giroux, [za:] T. Szukdlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Impuls, Kraków 2009, s. 193.

⁸ W warunkach szkolnych objawia się to w zjawiskach adaptacji i oporu, co w perspektywie braku egzaminów zewnętrznych z przedmiotu „religia” znacząco obniża rangę przedmiotu, umożliwiając festiwal sprzeciwu tak wobec prawd wiary głoszonych przez katechetów, ale także wobec instytucji szkoły jako całości.

⁹ Por. P. Zamojski, dz. cyt., s. 122–123.

ładu monocentrycznego – jego symptomem. Wobec czego warunkiem debaty (*ratio essendi*) jest ład policentryczny, co zaś oznacza, w sytuacji braku debaty – co według P. Zamojskiego ma miejsce dziś – iż żyjemy w porządku monocentrycznym¹⁰. Mówiąc innymi słowy, *monos* „anihiluje problem”¹¹ celu kształcenia, przechodząc do jego realizacji, co w praktyce oznacza uporczywe jego narzucenie się¹².

Podążając tym tropem możemy dojść do przekonania, że debata o celu kształcenia religijnego w Polsce już była podjęta. Powstał *monos* skonstruowany także dzięki dominującej pozycji Kościoła rzymskokatolickiego, a teraz zachodzi proces realizacji uświęconych celów – proces, który redukuje uczniów do roli przedmiotów przykrawianych do wcześniej ustalonych standardów światopoglądu religijnego. Ze względu na to, iż ów proces zachodzi w systemie szkół publicznych, pozostaje palącą dla naszej demokracji sprawą o charakterze politycznym. Wobec tego należy się skoncentrować na przebiegu debaty, która doprowadziła do obecnego stanu prawnego oraz jego opacznej realizacji w systemie szkolnym.

NAUCZANIE RELIGII W SZKOLE POWSZECHNEJ A WOLNOŚĆ SUMIENIA I WYZNANIA

Akty prawne, które stoją u podstaw nauczania religii w szkołach publicznych, wymieniam w porządku chronologicznym – a nie rangi – co ma prowadzić do uchwycenia momentów „dyskusji”, której przedmiotem jest zagadnienie obecności religii w szkołach. W chwili obecnej na podstawy prawne nauczania religii w szkołach składają się: „Ustawa z dnia 17 maja 1989 o stosunku państwa do Kościoła Katolickiego w Rzeczypospolitej Polskiej”¹³; „Ustawa z 7 września 1991 o systemie oświaty”; „Rozporządzenie MEN z 14 kwietnia 1992”; „Konkordat między Stolicą Apostolską i Rzeczpospolitą Polską” (zawarty 28 lipca 1993 a ratyfikowany 23 lutego 1998); „Konstytucja RP” z 2 kwietnia 1997; „Rozporządzenie MEN z 13 lipca 2007”. Należy także uwzględnić porozumienia

¹⁰ Pomimo że – w warunkach polskich – mamy do czynienia z *monosem* kapitalizmu i *monosem* rzymskiego katolicyzmu, nie świadczy to w żadnym wypadku o istnieniu porządku policentrycznego.

¹¹ P. Zamojski, dz. cyt., s. 57.

¹² Por. tamże, s. 66.

¹³ Należy podkreślić, że ten akt prawny został uchwalony przez Sejm PRL IX kadencji, a zatem w sytuacji rażącego deficytu demokratycznej kontroli nad stanowieniem prawa (podobnie jak ustawa z 17 maja 1989 r. o gwarancjach wolności sumienia i wyznania). Paradoksalnie problem, który nas tu zajmuje, a który można określić mianem deficytu demokracji, czy też deficytu wolności sumienia i wyznania, pojawia się za sprawą aktów prawnych niższego rzędu – dwóch rozporządzeń Ministrów Edukacji (z 1992 r. i 2007 r.).

międzynarodowe, których stroną jest Rzeczpospolita Polska, a przede wszystkim „Europejską Konwencję Praw Człowieka”, której Polska stała się sygnatariuszem 19 stycznia 1993 roku.

W tym miejscu chciałbym zwrócić szczególną uwagę na Europejską Konwencję Praw Człowieka, gdyż to za jej sprawą debata nad *status quo* religii w szkołach publicznych nabrała pewnej dynamiki i stała się przedmiotem namysłu w obszarze dyskursu publicznego. Chodzi mi o sprawę Grzelak przeciwko Polsce prowadzoną przed Europejskim Trybunałem Praw Człowieka w Strasburgu¹⁴. W tym miejscu potraktowanie tej sprawy, jako wyróżniającej dla intensyfikacji debaty nad obecnością nauczania religii w szkołach publicznych, wymaga uzasadnienia, gdyż można przypuszczać, iż droga do obecnego *status quo* wiedzie przez kolejne akty prawne od ustawy uchwalonej przez niedemokratyczny parlament PRL, aż po –nieszcześnie dla zachowania świeckiego charakteru szkolnictwa publicznego – rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu Romana Giertycha, to kolejne momenty, w których dochodzi do debaty nad sensem obecności religii w szkole. Niemniej, w zarysowanej już perspektywie monokultury religijnej rzymskiego katolicyzmu, dopiero orzeczenie Europejskiego Trybunału Praw Człowieka wprowadza ruch intelektualny do debaty nad sensem kształcenia religii w szkołach publicznych, gdyż poddaje go w wątpliwość, a zatem – zgodnie z rozumowaniem P. Zamojskiego – daje zadość warunkom koniecznym możliwości zaistnienia prawdziwej debaty, w której nie będzie sądów niepodważalnych ze swej istoty. Mówiąc innymi słowy jeszcze, przez zakwestionowanie rozwiązań polskiego prawa wyznaniowego Europejski Trybunał Praw Człowieka spowodował, że *status quo* religii w szkole przestało być niekwestionowane, czy więcej nawet – niekwestionowalne. Tym samym staje się to orzeczenie punktem zaczepienia dla zmiany *status quo*, które, dla zorientowanych na wybitnie oświeceniową ideę wolności sumienia i wyznania, jest nie do przyjęcia.

Uznanie wolności sumienia i wyznania w doktrynie prawa wyznaniowego stanowi jedną z podstawowych zdobyczy rozwiniętych społeczeństw demokratycznych oraz ma charakter niezbywalnego prawa człowieka i obywatela¹⁵. W perspektywie prawa wyznaniowego, wolność sumienia i wyznania sprowadza się do dwóch typów relacji – między obywatelem a państwem, oraz między pań-

¹⁴ Zob. Europejski Trybunał Praw Człowieka Czwarta Sekcja, Sprawa Grzelak przeciwko Polsce (Skarga nr 7710/02), Wyrok, Strasburg, 15 czerwca 2010 r., tłum. Paweł Borecki, [w:] *Przegląd Prawa Wyznaniowego*, t. 2, Polskie Towarzystwo Prawa Wyznaniowego, Lublin 2010, s. 219–250.

¹⁵ Por. M. Pietrzak, *Prawo wyznaniowe*, LexisNexis, Warszawa 2010, s. 21–54; J. Krukowski, *Polskie prawo wyznaniowe*, LexisNexis, Warszawa 2008, s. 62–69; H. Misztal, *Polskie prawo wyznaniowe*, KUL, Lublin 1996, s. 41–60; A. Mezglewski, H. Misztal, P. Stanisław, *Prawo wyznaniowe*, C. H. Beck, Warszawa 2008, s. 61–68.

stwem a związkami wyznaniowymi. W pierwszym wypadku mamy do czynienia z gwarantowaniem przez państwo obywatelowi wolności sumienia i wyznania, a w drugim gwarancji działania związków wyznaniowych. Szczególnym przypadkiem realizacji wolności sumienia i wyznania jest nauczanie religii w szkole, o czym pisze Józef Krukowski: „Kumulacja gwarancji dotyczących tych praw wolnościowych znajduje wyraz w nauczaniu religii w szkołach publicznych [...]”¹⁶.

Tym samym, nauczanie religii w szkole wynika z zagwarantowania wolności sumienia i wyznania w odniesieniu do Kościoła oraz innych związków wyznaniowych, a także rodziców i uczniów¹⁷. Problem, z jakim mamy tu do czynienia, dotyczy możliwości występowania konfliktu wyborów między rodzicami a małoletnimi, gdyż wraz z uznaniem przez państwo prawa związków wyznaniowych do nauczania religijnego i religijnego wychowania, oraz konstytucyjnemu zagwarantowaniu rodzicom wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami najslabszym podmiotem tych gwarancji staje się małoletni, który dysponuje jedynie niedookreślonym prawem do tego, by jego przekonania były uwzględniane przez rodziców (i tym samym związki wyznaniowe, do których przynależą). O iluzoryczności zagwarantowania praw wolności sumienia i wyznania może świadczyć uspokajający ton jednego z rzymskokatolickich teoretyków prawa wyznaniowego: „**Konstytucyjnej klauzuli, aby rodzice uwzględniali przekonania dzieci, nie należy jednak interpretować w tym sensie, iż dzieci w sprawach wychowania religijnego i moralnego mają prawo do całkowicie samodzielnego decydowania o sobie.** Podjęcie decyzji w tak doniosłej sprawie nie można przerzucać z rodziców na małoletnie dzieci, gdyż ostatecznie rodzice ponoszą odpowiedzialność za dzieci aż do osiągnięcia przez nie pełnoletniości. Należy zatem przyjąć, iż w razie **zaistnienia konfliktu między decyzją rodziców a życzeniem dziecka** w sprawie uczestniczenia w nauczaniu religii w szkole, **rodzice powinni podjąć z dzieckiem dialog w celu wyjaśnienia mu swej decyzji** i uwzględnić przy tym stopień jego dojrzałości. Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty stanowi, iż o pobieraniu przez uczniów nauki religii w szkole publicznej decydują rodzice, a **‘po osiągnięciu pełnoletniości o pobieraniu nauki religii decydują uczniowie’**. Przyjęty w Polsce **system nauczania religii w szkole respektuje więc** prawa rodziców i **stopień dojrzałości uczniów, zwłaszcza uczniów szkół ponadpodstawowych** [wszystkie podkreślenia – P. S.]”¹⁸.

¹⁶ J. Krukowski, dz. cyt., s. 157.

¹⁷ Por. B. Rakoczy, *Ustawa o stosunku państwa do Kościoła Katolickiego w Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, Wolters Kluwer, Warszawa 2008, s. 152–154.

¹⁸ J. Krukowski, dz. cyt., s. 159.

Passus ten zawiera wprost wszystko, co my pedagodzy możemy określić mianem „czarnej pedagogiki” – konstytucyjna klauzula o uwzględnieniu przekonañ dziecka podważana jest jego stopniem dojrzałości, co w interpretacji J. Krukowskiego jest problemem, który rozwiązuje się sam, bowiem uwzględnienie dojrzałości małoletniego najpełniej zostaje uwzględnione wtedy, gdy małoletni staje się pełnoletni, tyle, że w takich okolicznościach nie należy mówić o żadnych gwarancjach. Nie miejmy bowiem wątpliwości, ani złudzeń, że dziecko może o swoim wychowaniu religijnym i moralnym decydować samodzielnie, gdyż zaistnienie potencjalnego konfliktu między „decyzją” rodziców, a „życzeniem” dziecka rozwiązywane jest za pomocą „dialogu” – choć tu lepsza byłaby kategoria urobienia – którego celem jest uzasadnienie decyzji rodziców, a zatem odwiedzenie dziecka od jego „życzenia”¹⁹.

Tymczasem sens religijnego kształcenia małoletnich – także i wbrew ich wolności sumienia i wyznania – jest jasno określony: „Jednym z głównych celów nauczania religii w szkołach publicznych jest przyczynianie się do wszechstronnego rozwoju osobowości humanistycznej uczniów. Na lekcjach religii – tak jak w całej edukacji – realizuje się cel dydaktyczny i wychowawczy: motywuje się uczniów do pogłębiania wiedzy oraz kształtuje się ich osobowość, przygotowując do jak najszerzej rozumianego życia społecznego”²⁰.

Tu pojawiają się dwie fundamentalne wątpliwości – pierwsza, której przedmiotem jest zapytanie o warunki możliwości „przyczynienia się do wszechstronnego rozwoju osobowości humanistycznej uczniów” w warunkach potencjalnego konfliktu między wyborem rodziców a decyzją małoletnich o samodzielnym wyborze drogi własnego rozwoju; druga, która dotyczy zrównania „głównych celów nauczania religii w szkołach publicznych” z innymi przedmiotami szkolnymi – pada sformułowanie „tak jak w całej edukacji” – tym samym jawi się pytanie o wartość dodaną kształcenia religijnego. Tę drugą wątpliwość można sformułować następująco – skoro nauczanie religii realizuje cele, które realizowane są w całej edukacji, to może poprzestać na tych przedmiotach szkolnych, które nie wikłają rodziców i uczniów w potencjalny konflikt wyborów, a zatem nie stanowią okoliczności, w których potencjalne dochodzi do naruszenia wolności sumienia i wyznania małoletnich?

To prowadzi do konstatacji, iż problem kluczowy odnosi się do idei wolności religijnej, która w doktrynie prawa wyznaniowego znajduje swe znaczenie w różnieniu na wolność wewnętrzną i zewnętrzną, choć istnieją różne pojęcia tego

¹⁹ Już samo używanie określeń „życzenie dziecka” wobec „decyzji rodziców” wskazuje na – jakby określił to Pierre Bourdieu – dyskurs pobłażania, w którym decyzja dziecka o samodzielnym nadaniu kierunku rozwoju własnego życia duchowego było niczym więcej niż fanaberia.

²⁰ A. Mezglewski, H. Misztal, P. Stanisław, dz. cyt., s. 159.

samego rozróżnienia. H. Misztal pisze o stronie formalnej i materialnej wolności religijnej: „Zakres lub przedmiot wolności religijnej może być postrzegany od strony *formalnej* (wolność od przymusu) lub od strony *materialnej* (wolność do – czyli uprawnienia). *Wolność od przymusu* w stosunku do osoby ludzkiej oznacza wolność od jakiegokolwiek nacisku czy to fizycznego, czy moralnego [...]. W sensie pozytywnym przedmiotem wolności religijnej jest **wolność od działań zmuszających kogokolwiek do podejmowania czynności sprzecznych z jego sumieniem** [podkr. – P. S.], czy to publicznie czy prywatnie, w odniesieniu do czynności religijnych lub niereligijnych. W sensie negatywnym jest to wolność od przeszkód fizycznych czy prawnych, poprzez które usiłuje się zabronić komuś wykonywania czynności religijnych”²¹.

Wewnętrzny charakter wolności religijnej, wiąże się – jak to określają znawcy prawa wyznaniowego – ze „swobodą samookreślenia siebie w sprawach religijnych”²² – a zewnętrzny z ekspresją religijną, czyli uzewnętrznieniem przekonań religijnych, w skład czego wliczane jest nauczanie i wykonywanie praktyk religijnych²³. W odniesieniu do zagadnień pedagogicznych rodzi się tu napięcie między wolnością wewnętrzną i zewnętrzną, gdzie ta pierwsza wiąże się z wolnością od niechcianego nacisku (pod każdą postacią), tak by kształtowanie własnej duchowości pozostawało aktywnością samodzielną, ta druga zaś uwzględnia nauczanie za jedną z form ekspresji religijnej, która także wchodzi w skład podstawowego kanonu wolności sumienia i wyznania. Co dla refleksji pedagogicznej ważne, a co jest skrajną konsekwencją logiczną rzymskokatolickiej doktryny prawa wyznaniowego w wydaniu polskich jego teoretyków, to to, że jeżeli pogwałcenie wolności religijnej w jej aspekcie formalnym i negatywnym wiąże się z „wolnością od działań zmuszających kogokolwiek do podejmowania czynności sprzecznych z jego sumieniem”, a małoletni, którego decyzja o samodzielnym kształtowaniu swego rozwoju duchowego jest podważona przez jego rodziców (bądź prawnych opiekunów), to oznaczać to musi, że nasz system prawny niedostatecznie respektuje prawa małoletnich. Co więcej i co ważniejsze – jest to niczym więcej niż pedagogią oportunistyczną, gdyż w naszym porządku prawnym na plan pierwszy wychodzi wolność do ekspresji religijnej, która pod postacią nauczania faworyzuje związki wyznaniowe i ich dorosłych wyznawców „posiadaczy” dzieci, które poprzez uprzedmiotowienie stają się materią oddziaływań „doktryny prawdziwej”²⁴, co nabiera szczególnego znaczenia dla respektowania

²¹ H. Misztal, dz. cyt., s. 49–50

²² A. Mezglewski, H. Misztal, P. Stanisz, dz. cyt., s. 82.

²³ Por. tamże, s. 87–88 oraz M. Pietrzak, dz. cyt., s. 21–22.

²⁴ Zob. M. Pietrzak, dz. cyt., s. 49–54.

religijnej wolności wewnętrznej w sytuacji monokultury religijnej, z którą mamy do czynienia w polskich szkołach.

Specyficzne zespolenie problematyki wewnętrznej i zewnętrznej wolności religijnej znajduje się w prawie do milczenia, które – szczególnie w odniesieniu do grup mniejszościowych – może chronić jednostkę przed niepożądanym naciskiem ze strony religii dominującej, a z drugiej strony jest także formą ekspresji – wszak milczenie w kwestiach światopoglądu religijnego jest znaczące. O sensie prawa do milczenia, którego przedmiotem jest światopogląd religijny, Wiktor Osiatyński mówi: „Moim zdaniem, możliwość zachowania milczenia w sprawach religii i przekonań jest zasadniczym prawem konstytucyjnym. Nawet sąd nie może mnie zapytać o przekonania, może on pytać wyłącznie o fakty”²⁵.

Oczywiście rodzi to ważną wątpliwość w odniesieniu do „Rozporządzenia MEN z 14 kwietnia 1992”, w którym rodzice swoje życzenie o uczestnictwie ich dzieci w zajęciach szkolnych z religii lub etyki wyrażają w postaci oświadczenia²⁶. Czy zatem nie dochodzi do konfliktu dwóch niewspółmiernych wartości – z jednej strony niezbywalnej wolności sumienia i wyznania, z drugiej zaś organizacyjnej specyfiki systemu szkolnego?²⁷ A. Mezglewski broni obecnego *status quo* twierdząc, że oświadczenie rodziców o wyborze zajęć z religii/etyki ma przedmiotowo inny zakres niż deklaracja o własnym światopoglądzie religijnym, a do tego prawo do milczenia nie oznacza obowiązku milczenia²⁸. Oczywiście, w sensie prawnym jest, jak twierdzi A. Mezglewski, lecz trzeba się wykazać całkowitym niezrozumieniem zagadnień nauk społecznych, ze szczególnym uwzględnieniem nieznanymi realiów funkcjonowania grupy, aby uznać niedeklarowanie wyboru religii jako niedystynktywne i neutralne. Niedostrzeżenie dynamiki relacji społecznych prowadzi A. Mezglewskiego do bezkrytycznej obrony nie tylko obecności religii w szkole, ale i wliczanej do średniej z tego przedmiotu oceny na świadectwie²⁹.

Bardziej rozbudowaną argumentację wokół prawa do milczenia i kwestii obecności religii w szkole publicznej, a także oceny z tego przedmiotu na świa-

²⁵ W. Osiatyński, [za:] P. A. Leszczyński, *Zagadnienia wyznaniowe w Konstytucji RP*, Semper, Warszawa 2001, s. 49.

²⁶ Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 kwietnia 1992, isap.sejm.gov.pl/Download?id=WDU19920360155&type=2

²⁷ W ten sposób przed Europejskim Trybunałem Praw Człowieka broniła się strona polska, utrzymując, że oświadczenia rodziców są powodowane wymogami organizacyjnymi. Europejski Trybunał Praw Człowieka Czwarta Sekcja, Sprawa Grzelak przeciwko Polsce (Skarga nr 7710/02)..., s. 235–237.

²⁸ A. Mezglewski, *Polski model edukacji religijnej w szkołach publicznych*, KUL, Lublin 2009, s. 118.

²⁹ Por. tamże, s. 118.

dectwie, zwolennicy rzymskokatolickiej doktryny prawa wyznaniowego prezentują w innym miejscu³⁰.

„Przekonania religijne człowieka mogą bytować jedynie w sferze jego świadomości. Człowiek ma prawo do nieujawniania tych przekonań (prawo do milczenia). Ma też jednak prawo do ich ujawniania i prezentowania na zewnątrz, czyli nauczania. Nieujawnianie przekonań motywowane jest najczęściej obawą przed dyskryminacją lub zwyczajnym wstydem, że się nie ma dojrzałych przekonań religijno-światopoglądowych. Ten, kto posiada dojrzałe przekonania religijne i nie obawia się aktów dyskryminacji czy nietolerancji, będzie chciał przekonać do swoich poglądów innych. Jest to naturalna i oczywista konsekwencja posiadania przekonań”³¹.

Symptomatyczne są wyłuszczone przez autorów przyczyny faktu nieujawniania przekonań religijnych – milczenia o nich. Wymienione powody są dwa – „obawa przed dyskryminacją” oraz „zwyczajny wstyd”, wynikający z nieposiadania „dojrzałych przekonań światopoglądowych”. Tym samym, aby jednostka mogła uniknąć niechcianego nacisku, by chronić swoją wolność religijną, musi zrezygnować z części tej wolności, w której chodzi o ekspresję. Taka sytuacja zachodzi z chwilą zaistnienia obawy przed dyskryminacją. Zatem realizacja pełni wolności religijnej zachodzi w sytuacji, w której jednostka jest dojrzała i nie żywi obawy. Szczególnie zajmuje mnie tu kwestia obawy właśnie – nie żywimy obawy przed dyskryminacją, gdy na co dzień obcujemy z tolerancją, a także wtedy, gdy charakteryzujemy się niezwykłą dzielnością etyczną. W innym wypadku zamilknjemy, pozbedziemy się swojego prawa do ekspresji światopoglądu religijnego. Pewna wątpliwość w odniesieniu do społecznego funkcjonowania religii w szkole powszechnej rodzi się u A. Mezglewskiego, H. Misztala i P. Stanisza: „Tak jak w przypadku innych przedmiotów nadobowiązkowych ocena z religii jest umieszczana na świadectwie szkolnym. Nie ma ona wpływu na promocję ucznia do następnej klasy, jest natomiast wliczana do tzw. średniej ocen. Według postanowień cyt. wyżej rozporządzenia wykonawczego ‘w celu wyeliminowania ewentualnych przejawów nietolerancji nie należy zamieszczać danych, z których wynikałoby, na zajęcia z jakiej religii (bądź etyki) uczeń uczęszczał’. Powyższy przepis rozporządzenia budzi kontrowersje. **Jest rzeczą oczywistą, że w praktyce szkolnej mogą pojawiać się różnorakie, niepożądane akty nietolerancji czy dyskryminacji, którym należy przeciwdziałać. Przyczyną tego może być uczęszczanie bądź nieuczęszczanie poszczególnych uczniów na lekcje religii**

³⁰ Pozwolę sobie na obszerniejszą rekonstrukcję poglądów na prawo do milczenia, gdyż w tym miejscu występuje najistotniejsza różnica między doktryną prawa wyznaniowego a perspektywą pedagogiki krytycznej i antypedagogiki.

³¹ A. Mezglewski, H. Misztal, P. Stanisza, dz. cyt., s. 88.

[podkr. – P. S.]. Natomiast trudno sobie wyobrazić, aby samo umieszczenie oceny z religii, ze wskazaniem, o jaką religię chodzi, mogło zwielfokrotnie ryzyko doznania aktów nietolerancji. Przecież świadectwa ukończenia klasy oraz dyplomy ukończenia szkoły nie są eksponowane publicznie, lecz są wręczane zainteresowanym osobom”³².

Autorzy wykonują dobry krok, ale w złym kierunku. Zgadzam się całkowicie, że w sytuacji wprowadzenia kształcenia religijnego do wspartej obowiązkiem szkolnym edukacji powszechnej prowadzi do „rzeczy oczywistej”, co w tym wypadku oznacza „akty nietolerancji czy dyskryminacji” powodowane „uczęszczeniem bądź nieuczęszczaniem [...] na lekcje religii”, tyle że powinien to być argument przeciwko obecności religii w szkole, a nie argument na rzecz bagatelizowania faktu dodatkowego jeszcze umieszczania w dokumentach państwowych nazwy wyznania, które stało się przedmiotem nauczania. Dlaczego? Ponieważ dyskryminacja innowierców lub niewierzących, w przestrzeni szkoły publicznej, jest również formą ekspresji religijnej dominującej grupy wyznaniowej – jest nauczka, jakiej udziela *monos*.

PROBLEM PROZELITYZMU NIESTOSOWNEGO

Tu pojawia się pytanie o to, czy system szkolny może poradzić sobie z „niepożądanymi aktami nietolerancji i dyskryminacji”? Pytanie to zyskuje właściwą rangę także pośród rzymskokatolickich teoretyków prawa wyznaniowego, którzy w następujący sposób dokonują analizy zagadnienia prozelityzmu niestosownego: „W zakres wolności nauczania wchodzi ponadto możliwość publicznego przedstawiania swoich poglądów i przekonań religijnych na forum szerszym niż wspólnota religijna, której członkiem jest dany człowiek (*ad extra*). Działalność ta może mieć cel czysto informacyjny, jak też może być ukierunkowana na pozyskiwanie nowych zwolenników tych poglądów czy też nowych wyznawców danej religii (prozelityzm). Stosowane w tym celu metody nauczania nie mogą jednak przybierać jakichkolwiek form nacisku – nie mogą bowiem ograniczać wolności innych ludzi.

Tego rodzaju prozelityzm (prozelityzm niestosowny) został uznany przez Trybunał Praw Człowieka w Strasburgu za niepodlegający ochronie, gdyż stanowi wypaczenie (deformację) prawdziwej ewangelizacji. Prozelityzm niestosowny może przybrać formę działalności oferującej materialne czy socjalne korzyści celem pozyskania kościołowi nowych członków, bądź wywierania niestosownej

³² Tamże, s. 163.

presji na ludzi pogrążonych w strapieniu lub potrzebie, może nawet zawierać w sobie użycie przemocy bądź pranie mózgow. Tego rodzaju działalności – zdaniem Trybunału – nie da się pogodzić z poszanowaniem wolności myśli, sumienia i religii innych osób³³.

Tym samym warunkiem możliwości ekspresji religijnej, która ma za swój cel pozyskanie nowych zwolenników dla określonego światopoglądu religijnego, jest poszanowanie wewnętrznej wolności sumienia osoby, która staje się odbiorcą komunikatu o zawartości religijnej. Co więcej, jeżeli ekspresja religijna jest jednym z aspektów wolności sumienia i wyznania, to wolność od nacisku w tych kwestiach jest wolnością bardziej fundamentalną. Zatem wolność do ekspresji religijnej – w tym do nauczania – podporządkowana musi być respektowaniu niezwykłej wolności od niechcianego wpływu na swobodę kształtowania własnego światopoglądu religijnego.

Znawcy doktryny prawa wyznaniowego wymieniają rodzaje „niestosownej presji” i są to: „materialne i socjalne korzyści”, „użycie przemocy” i – wybaczymy prawnikom kolokwializm – „pranie mózgow”. Jakkolwiekby się nie przyglądać praktyce szkoły publicznej, której powszechność wsparta jest na fundamencie obowiązku szkolnego, cztery wymienione elementy niestosownego prozelityzmu zachodzą na naszych oczach, choć przykryte są zasłoną milczącej zgody.

Skoncentrujmy się w tym miejscu na orzeczeniu ETPC w Strasburgu, którego przedmiotem była skarga M. Grzelaka odnośnie do braku oceny z religii/etyki³⁴. Pomijając już poruszaną kwestię konfliktu między nieprzystającymi wartościami – wolnością sumienia i wyznania, wobec kultury organizacyjnej szkoły – należy tylko nadmienić, iż Dyrekcja Szkoły Podstawowej, do której uczęszczał M. Grzelak, wykazuje się całkowitym niezrozumieniem problemu, utrzymując iż „szkoła nie żądała pisemnego oświadczenia w sprawie uczestnictwa w nauce religii – **wystarczające było powiadomienie wychowawcy klasy przez rodzica**”³⁵ – jakby forma złożenia oświadczenia miała tu jakieś znaczenie.

W każdym razie – charakteryzując się wyjątkową dzielnością etyczną i dojrzałym światopoglądem, a także pragnąc skorzystać z konstytucyjnego prawa – Państwo Grzelakowie nie zachowują milczenia oświadczając, iż chcieliby dla swego syna zająć z etyki. Problem prawny jest dodatkowo pokomplikowany za sprawą rozporządzenia wydanego (13 lipca 2007 r.) przez Ministra Edukacji R. Giertycha i orzeczenia Trybunału Konstytucyjnego wydanego w tej sprawie 2 grudnia 2009. Szczególną uwagę ETPC w Strasburgu przykuł poniższy *passus*

³³ A. Mezglewski, H. Misztal, P. Stanisz, dz. cyt., s. 89.

³⁴ Europejski Trybunał Praw Człowieka Czwarta Sekcja, Sprawa Grzelak przeciwko Polsce (Skarga nr 7710/02)..., s. 220.

³⁵ Tamże, s. 221.

orzeczenie TK: „TK jest świadom faktu, że w niektórych przypadkach wybór dodatkowego przedmiotu (religii lub etyki) przez rodziców lub uczniów może nie być w pełni swobodny, lecz dokonywany pod presją ‘miejscowej’ opinii publicznej z uwagi na dominację wiary rzymskokatolickiej w formowaniu religijnym polskiego społeczeństwa. Swobodny wybór dodatkowego przedmiotu zależy w dużym stopniu od poszanowania zasad pluralizmu i tolerancji dla innych wyznań i przekonań w lokalnych społecznościach. W szczególnych przypadkach, wywieranie presji zewnętrznej – kolidujące ze swobodą wyboru – wynikać może z niskiego poziomu kultury demokratycznej. To istotne zagadnienie, choć odnotowane przez TK, wykracza poza jego kompetencje ...”³⁶

Podążając za tokiem rozumowania TK, warunkiem respektowania niezbywalnego prawa człowieka, jakim jest wolność sumienia i wyznania, jest „poszanowanie zasad pluralizmu”, co jednak pozostaje poza kompetencjami TK. Niemniej w zakresie tych kompetencji jest system prawa, który stwarza konieczne warunki możliwości dla dyskryminacji grup mniejszościowych i tylko dlatego, że nie są to warunki konieczne i wystarczające wydaje korzystny dla zachowania *status quo* werdykt. TK otwiera drogę dla prozelityzmu niestosownego.

Mniej wyrozumiały w tej kwestii jest ETPC, który choć zawęży zakres swego orzeczenia do aspektu oceny z religii/etyki, jednoznacznie stwierdza, iż: „niewpisywanie ocen z ‘religii/etyki’ na świadectwach trzeciego Skarżącego w całym okresie jego nauki szkolnej stanowiło formę nieuzasadnionego piętnowania trzeciego Skarżącego”³⁷.

Zatem, przynajmniej w tym wąskim zakresie, polska szkoła, a właściwie dominujący związek wyznaniowy pozwoliły sobie na niestosowny prozelityzm. Biorąc pod uwagę obronę stanu obecnego wygłaszaną przez zwolenników rzymskokatolickiej doktryny prawa wyznaniowego można powiedzieć, iż nie widzą oni nic niestosownego w niestosownym prozelityzmie. Państwo Polskie nie zdecydowało się na apelację.

ZAKOŃCZENIE –

CZY W SZKOLE POWSZECHNEJ PROZELITYZM MOŻE BYĆ STOSOWNY?

Prawa człowieka nie istnieją w oderwaniu od konkretnych ludzi – w tym wypadku od M. Grzelaka – i choć zakres orzeczenia ETPC został zawężony do braku oceny z religii/etyki na świadectwie, to warto przywołać relację osoby

³⁶ Tamże, s. 230.

³⁷ Tamże, s. 243.

pokrzywdzonej. Dlaczego? Ponieważ na tym konkretnym przykładzie możemy dokonać myślowego eksperymentu w odniesieniu do stosowności nauczania religii w szkole wspartej powszechnym obowiązkiem szkolnym.

M. Grzelak uważa, że padł ofiarą „dyskryminacji z powodu przekonań własnych i przekonań rodziców”³⁸. W orzeczeniu ETPC pada stwierdzenie Skarżącego, iż: „cały system kształcenia w Polsce ukierunkowany jest na naukę katolicyzmu, a osoby niewyznające tej religii są dyskryminowane. [...] zajęcia z etyki nie są w praktyce prowadzone w szkołach publicznych. Z tego powodu wielu rodziców niekatolików akceptuje uczestnictwo dzieci w zajęciach z religii w celu uniknięcia problemów, które stały się udziałem trzeciego Skarżącego”³⁹.

W takich okolicznościach, na „dobrowolnych” zajęciach z religii rzymskokatolickiej znajdują się osoby o niekatolickim światopoglądzie religijnym z powodów, które ewidentnie stanowią niestosowną presję, a zatem naruszają swobodę kształtowania własnego rozwoju duchowego. Można powiedzieć, że dochodzi do zdwojenia niestosownej presji – w celu „uniknięcia problemów” wynikających z ekspresji religijnej przedstawicieli dominującego związku wyznaniowego niekatolicy milcząco zgadzają się na wystawienie samych siebie na ekspresje katechetów. W obu przypadkach niewierni dostają nauczkę, a wszystko w ramach instytucji publicznej, jaką jest szkoła.

Problemy, o których była mowa, M. Grzelak uznaje za „pozbawienie prawa do wolności przekonań, sumienia i wyznania”⁴⁰ i precyzuje, że chodzi o: „obowiązek przedstawienia oświadczenia o rezygnacji z udziału w lekcjach religii, niemożność nauki etyki z powodu trudności organizacyjnych, wpisywanie kresek zamiast ocen w świadectwach, tolerowanie przez nauczycieli tego, iż był poniżany, a także brak jakiegokolwiek reakcji władz na powyższe problemy”⁴¹.

Ceną za rezygnację z prawa do milczenia oraz niewyrażenie milczącej zgody na uczestnictwo w zajęciach z rzymskokatolickiej religii było „poniżanie, towarzyski ostracyzm, konieczność zmiany szkół i poddanie przemocy fizycznej”⁴² – wysoka to cena za dojrzałość światopoglądu i odwagę w domaganiu się respektowania praw człowieka. Skarżący posiłkowy, którym była Helsińska Fundacja Praw Człowieka, powołując się na badania uznaje, że „dyskryminacja na tle wierzeń religijnych nie jest zjawiskiem marginalnym w polskich szkołach”⁴³. Tym samym, choć z ust M. Grzelaka uzyskujemy relację nacechowaną subiek-

³⁸ Tamże, s. 234.

³⁹ Tamże, s. 234.

⁴⁰ Tamże, s. 234.

⁴¹ Tamże, s. 235.

⁴² Tamże, s. 235.

⁴³ Tamże, s. 239.

tywizmem – co nie jest w wypadku respektowania praw człowieka niczym niezwykłym, powtarzam, że prawa człowieka nie istnieją abstrakcyjnie – to można domniemywać, iż podobne schematy dyskryminacji są bardziej powszechne.

Podsumowując niestosowność nauczania religii należy zwrócić uwagę na:

- 1) korzyści materialne wynikające z poddania się ekspresji dominującego związku wyznaniowego, co w praktyce szkolnej wiąże się z: a) wliczaniem oceny z religii do średniej; b) świadczeniem korzyści na rzecz wierzących, a nieświadczeniem jej na rzecz osób pragnących uczestniczyć w zajęciach, które nie odbywają się;
- 2) korzyści społeczne, które oznaczają tu brak strat związanych z ostracyzmem społecznym i zepchnięciem na margines społecznego życia grupy;
- 3) użycie przemocy: a) tej fizycznej i psychicznej, na co skarży się M. Grzełak; b) ale także należy tu uwzględnić przemoc symboliczną – przecież każde działanie pedagogiczne wiąże się ze stosowaniem przemocy symbolicznej⁴⁴; tym samym ujmujemy również to, co określone zostało, jako „pranie mózgów”, a co pedagodzy wyraziliby jako urabianie wychowanka – narzucanie znaczeń i ich jedynie słusznej interpretacji.

Rozwiązania prawne oraz organizacyjna struktura szkoły stwarzają – jakby mogli określić to Katarzyna Gawlicz i Marcin Starnawski – „obcego polskiego systemu edukacyjnego”⁴⁵. Tym obcym jest innowierca, niewierzący, ale także, w szerszym ujęciu, osoby poszukujące odpowiedzi na fundamentalne pytania i niezadowolające się gotowymi odpowiedziami „doktryny prawdziwej”.

*

Trudno nie zgodzić się ze zdaniem M. Pietrzaka, że: „Istotnym miernikiem oceny wartości wolności sumienia i wyznania we wszystkich ustrojach politycznych jest **zakres uprawnień, z jakich korzystają wyznawcy nie tylko dominującej religii czy świątopoglądu, lecz także grupy mniejszościowe** [podkr. – P. S.]. Zasada większości właściwa przy rozstrzyganiu problemów demokracji politycznej nie może być stosowana w kwestiach dotyczących praw i wolności człowieka czy obywatela”⁴⁶.

Sytuacja, w której jesteśmy, jako obywatele kraju, w którym codzienność *monosa* religijnego doświadcza całe pokolenia młodzieży, wskazuje na palący problem – problem zapóźnienia naszej demokracji. Tracą przedstawiciele grup

⁴⁴ Por. P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, PWN, Warszawa 2006, s. 75.

⁴⁵ Por. K. Gawlicz, M. Starnawski, *Obcy polskiego systemu edukacyjnego 20 lat po zmianie systemowej*, [w:] M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki (red.), *Pedagogika. Zakorzenie i transgresja*, DSW, Wrocław 2011, s. 248–250.

⁴⁶ M. Pietrzak, dz. cyt., s. 24.

mniejszościowych, którzy wystawieni są na dyskryminację, co stanowi główny instrument pedagogii oportunistycznej, ale i przedstawiciele dominującej większości, która poprzez proces dominacji lokuje się poza kulturą demokratyczną, w której zachowanie wolności od niechcianego wpływu jest podstawowym prawem jednostki. Tym samym, dążąc do doskonalenia naszej demokracji należy skupić wszelkie wysiłki na prawach mniejszości, szczególnie w tak wrażliwej sferze jak wolność sumienia i wyznania, gdyż prawa większości są zrealizowane ponad miarę praw mniejszości.

Tu pojawia się ostatnie pytanie zadane w duchu pedagogiki – pytanie o potencjał rozwojowy zajęć z religii prowadzonych w sposób, w jaki odbywa się to dziś. Bowiem, jeżeli spojrzysz się z najbardziej sceptycznego względem etyczności wszelkich działań pedagogicznych stanowiska antypedagogiki, będziemy postrzegali zajęcia z religii dominującej w obowiązkowej szkole jako pogwałcenie suwerenności dziecka. Jeżeli natomiast spojrzymy na ten problem z perspektywy pedagogiki krytycznej, zakładającej możliwość opozycyjnego odczytania narzucanych wartości, to mogą te zajęcia prowadzić do narastania sprzeciwu (także osób wierzących) względem naruszania wolności sumienia i wyznania. Powtarzam, że obsesyjnie przywiązana do dyscypliny szkoła nie jest najlepszym miejscem rozwijania wrażliwości duchowej uczniów, lecz z historii oświaty i wychowania wynika, że upadłe wielkie narracje, choćby najbardziej narzucające się ze swym przekazem ideologicznym, nigdy nie zapewniły trwania wartościom naruszającym prawa człowieka.

BIBLIOGRAFIA

- Bourdieu P., Passeron J.-C., 2006, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, PWN, Warszawa.
- Europejski Trybunał Praw Człowieka Czwarta Sekcja, Sprawa Grzelak przeciwko Polsce, (Skarga nr 7710/02), Wyrok, Strasburg, 15 czerwca 2010 r., tłum. Paweł Borecki, [w:] *Przegląd Prawa Wyznaniowego*, Polskie Towarzystwo Prawa Wyznaniowego, t. 2, Lublin 2010.
- Gawlicz K., Starnawski M., 2011, *Obcy polskiego systemu edukacyjnego 20 lat po zmianie systemowej*, [w:] M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki (red.), *Pedagogika. Zakorzenie i transgresja*, DSW, Wrocław.
- Krukowski J., 2008, *Polskie prawo wyznaniowe*, LexisNexis, Warszawa.
- Kwieciński Z., 2000, *Tropy – ślady – próby*, Edytor, Poznań-Olsztyn.
- Leszczyński P. A., 2001, *Zagadnienia wyznaniowe w Konstytucji RP*, Semper, Warszawa.
- Mezglewski A., 2009, *Polski model edukacji religijnej w szkołach publicznych*, KUL, Lublin.

- Mezglewski A., Misztal H., Stanisław P., 2008, *Prawo wyznaniowe*, C. H. Beck, Warszawa.
- Misztal H., 1996, *Polskie prawo wyznaniowe*, KUL, Lublin.
- Pietrzak M., 2010, *Prawo wyznaniowe*, LexisNexis, Warszawa.
- Potulicka E., Rutkowiak J., 2010, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków.
- Rakoczy B., 2008, *Ustawa o stosunku państwa do Kościoła Katolickiego w Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Szkudlarek T., 2009, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Impuls, Kraków.
- Zamojski P., 2010, *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*, Wyd. UG, Gdańsk.

CONTROVERSIES ON RELIGIOUS LAW IN POLAND – THE SCHOOL CATECHESIS CASE

Article deals with possibility of engaging problem of school catechesis with radical and critical paradigm of education. The main problem refers to freedom of religion as a one of the human rights and necessary conditions of freedom in education.

A school catechesis is considered as a potential arena of ideological struggle between different world views, what in case of hierarchical educational system can provoke unacceptable, in democratic states, infringement of human rights. All kinds of religion pedagogy bring up danger of illegitimate proselytism.