

Wojciech Klimski*

ORCID: 0000-0002-2337-0691

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

PRZYSZŁOŚĆ LEKCJI RELIGII W TRZYDZIESTĄ ROCZNICĘ POWROTU DO SZKOŁY. KONTEKSTY SOCJOLOGICZNE

Artykuł podejmuje zagadnienie przyszłości lekcji religii w polskiej szkole. Zostanie w nim sformułowana prognoza dotycząca kolejnych losów tych zajęć. Argumentem za podjęciem tej kwestii jest wpływająca w bieżącym w roku szkolnym (2020/2021) trzydziesta rocznica powrotu tych zajęć do szkoły oraz fakt, że religia jest najbardziej kontrowersyjnym przedmiotem lekcyjnym. Przez cały ten okres jego obecność w szkole niemal nieustannie wywoływała dyskusje. Artykuł odwołuje się do wyników internetowych badań zrealizowanych w 2020 roku wśród studentów z polskich uczelni (próba: 621 osób). Przeprowadzone w nim wnioski, wykorzystujące także zastane wyniki badań (pokazujące aktualne niedostatki tych lekcji), zapowiada, że w kolejnych latach będzie spadać zainteresowanie udziałem w lekcjach religii. Zmierzać ono będzie w kierunku elitarnych zajęć, w które zaangażują się przede wszystkim głęboko wierzące rodziny i pochodzący z nich uczniowie.

Słowa kluczowe: studenci, sekularyzacja, kontrola społeczna, lekcje religii, pluralizm społeczno-kulturowy, religijność selektywna

WPROWADZENIE

Tematem tego artykułu jest przyszłość lekcji religii w polskiej szkole. Na podstawie wyników badań własnych i zastanych zostanie podjęta próba określenia kolejnych losów tych lekcji. W socjologii prognozowanie ma już okrzepłe tradycje, a najczęściej stosowaną metodą (również tu wykorzystaną) jest ekstrapolacja aktualnie istniejących trendów (Nowak, 1985, s. 462–463). Nie zostanie wyznaczony dokładny czas, w którym to przewidywanie się całkowicie zrealizuje, dotyczy ono bowiem fenomenu różnorako uwarunkowanego.

Argumentem przemawiającym za podjęciem tej problematyki jest wpływająca w tym roku trzydziesta rocznica powrotu lekcji religii do szkoły. Ponownie pojawiły się one w siatce zajęć w roku szkolnym 1990/1991 na mocy instrukcji (z 3 i 24 sierpnia 1990 roku) ówczesnego Ministra Edukacji Narodowej. Temu powrotowi (przeciwnie niż w przypadku pierwszego

* Wojciech Klimski, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Katedra Socjologii Religii, Instytut Nauk Socjologicznych, ul. Wóycickiego 1/3, bud. 23, 01-938 Warszawa; e-mail: w.klimski@wp.pl

w 1956 roku) nie wtórował powszechny entuzjazm (Potocki, 2007, s. 145). Towarzyszyła mu głównie dyskusja w różnych środowiskach (w tym także katolickich) na temat sensu i skutków obecności religii w szkole. Dotyczyła kwestii światopoglądowych, politycznych, prawnych i organizacyjnych. Opisywali ją między innymi socjologowie, pokazując argumentację z tej dyskusji, a także pytali o organizację i recepcję nowego przedmiotu (Kiciński et al., 1995; Potocki, 2007, s. 145–154).

Wydawało się, że z biegiem lat te polemiki ucichną. Tak się jednak nie stało. Dysputy nadal trwają, a lekcje religii są najbardziej spornymi zajęciami w polskiej szkole. Bardziej niż zajęcia z wychowania seksualnego, które również należą do kategorii kontrowersyjnych. Debaty na temat religii w dużej mierze przebiegają według różnic światopoglądowych polemistów, a argumentacja z lat 90. zasadniczo pozostaje aktualna. Dla jednych religia w szkole to naturalna konsekwencja dominacji katolicyzmu w polskim społeczeństwie oraz wsparcie rodzin w przekazywaniu dzieciom wartości humanistycznych budujących europejską kulturę. Dla pozostałych to klerykalizacja społeczeństwa, dyskryminacja innych wyznań, dzielenie uczniów na wierzących i niewierzących oraz okazja do światopoglądowej nietolerancji (Głuszek-Szafraniec, 2017, s. 272–275; Kiciński, 1995, s. 75, 80; Misiaszek i Potocki, 1995, s. 74–75; Pawlik, 1995, s. 26). Nowsza argumentacja – pojawiająca się w ostatnich latach (nadal głównie w dyskursie medialnym) – odwołuje się do doświadczeń wynikających z obecności religii w szkole. Zwolennicy tych lekcji podkreślają, że ich powrót do salek parafialnych będzie wiązał się z redukcją etatów i wzrostem bezrobocia wśród nauczycieli. Ich przeciwnicy akcentują, że szkoły (szczególnie w małych miejscowościach) nie zawsze zapewniają zajęcia z etyki dla uczniów niewierzących i wówczas mają oni przerwy w planie (tzw. okienka) albo muszą uczestniczyć w religii. Również niektórzy duchowni zwracają uwagę, że szkolna religia nie rozwija religijności i przekształciła się w zwyczajne lekcje. Lepiej, aby odbywały się w parafii, gdyż wnosi ona w te zajęcia atmosferę wyjątkowości i duchowości. Zwraca się także uwagę, że szkoła (przez prowadzenie tych lekcji) przejęła funkcję ewangelizacyjną Kościoła, a powinna mieć świecki charakter i promować pluralizm religijny oraz tolerancję wyznaniową (Głuszek-Szafraniec, 2017, s. 272–275).

Za podjęciem tematu przyszłości lekcji religii przemawia zarówno rocznica ich powrotu do szkoły, jak i nieustanna debata wpisująca się w szerszy kontekst tych zajęć, jakim jest rozwój pluralizmu społeczno-kulturowego i sekularyzacja polskiego społeczeństwa. Szczególnie, że kondycję lekcji religii trzeba widzieć w powiązaniu z religijnością Polaków, a ta podlega systematycznym zmianom, zasadniczo zmierzając ku pobożności silnie selektywnej.

CHARAKTERYSTYKA MATERIAŁU EMPIRYCZNEGO ORAZ ZAŁOŻENIA INTERPRETACYJNE

Prognoza dotycząca przyszłych losów lekcji religii będzie się odwoływać do badań zastanych, których konstatacje będą uzupełnieniem interpretacji wyników badań empirycznych, zrealizowanych od kwietnia do czerwca 2020 roku przez Pracownię Polskiego Pomiaru Postaw i Wartości. Brał w nich udział między innymi autor niniejszego tekstu. Były to badania

internetowe wykonane wśród studentów¹ techniką CAWI (*Computer Assisted [Aided] Web Interviews*), wykorzystujące system *LimeSurvey*. Przeprowadzono analizę statystyczną na macierzy danych IBM SPSS/PASW Statistics. Link do ankiety został rozesłany do badanych tzw. metodą kuli śnieżnej, w którą zostali zaangażowani pracownicy naukowo-dydaktyczni z poszczególnych ośrodków akademickich. Respondenci wypełnili 1362 ankiety, z czego 621 kompletnych poddano analizie.

Ankieta miała wielotematyczny charakter, składała się z trzydziestu siedmiu pytań oraz dwunastu pytań metryczkowych. W kontekście lekcji religii studenci zostali poproszeni o ustosunkowanie się do stwierdzeń, które dotyczyły zapisania lub niezapisania w przyszłości ich dziecka na lekcję religii. Jednocześnie każde z tych stwierdzeń wskazywało na powód tej decyzji. Ankietowani odnosili się do każdego z nich, co w konsekwencji pozwalało na opisanie struktury motywacyjnej badanej populacji oraz popularności lekcji religii.

Wnioskowanie, które tutaj będzie przeprowadzone, bierze pod uwagę fakt, że Kościół katolicki nie sprowadza lekcji religii tylko do przekazywania treści religijnych. Widzi w nich przede wszystkim wychowanie w wierze. Nauczanie doktryny katolickiej jest wprowadzeniem uczniów w pełnię życia chrześcijańskiego. To forma wtajemniczenia zmierzająca do pogłębienia religijności (Szpet, 2002, s. 30–31). Bywa to wyrażane w lapidarnej formule – „problem lekcji religii to problem wiary” (Misiązek i Potocki, 1995, s. 5). Dlatego stosunek do tych lekcji jest wskaźnikiem religijności. Od długiego czasu wyraźnie pokazują to badania nad socjalizacją religijną. Angażują się w nią rodzice, którzy są głęboko wierzący (Miszczak, 2014, s. 155). Ta perspektywa będzie także wykorzystana do analizy wyników badań. Stwierdzenia na temat lekcji religii będą niekiedy wiązane z religijnością respondentów i odwrotnie.

Przedstawiona tu prezentacja wyników badań uwzględnia rozkład ogólny oraz tablice kontyngencji uwzględniające trzy podstawowe zmienne społeczno-demograficzne: płeć, miejsce pochodzenia studenta oraz stosunek do wiary i praktyk religijnych. Taki wybór zmiennych wynika z tego, że są to zasadnicze kryteria opisu i dotychczas różnicowały religijność oraz stosunek do katechezy. Natomiast pogłębiające się procesy pluralizmu społeczno-kulturowego polskiego społeczeństwa sugerują (a potwierdzają to nowsze badania), że religijne przekonania kobiet pochodzących ze środowisk kulturowo homogenicznych (wieś, małe miasto), jak i deklarujących wiarę i realizowanie praktyk, korespondują z religijnością selektywną i ze światopoglądem liberalnym, upodabniając się do przekonań mężczyzn pochodzących z dużych i wielkich miast oraz niewierzących i niepraktykujących.

W publikacji nad społecznym wymiarem lekcji religii K. Kiciński, K. Koseła i W. Pawlik zwrócili uwagę, że jest to problematyka „drażliwa”. Ich książka miała na celu zgromadzenie i udokumentowanie faktów (Kiciński et al., 1995, s. 7–8). Ta perspektywa również będzie obowiązywać w tym opracowaniu. Nie będą tu formułowane jakiegokolwiek oceny bądź postulaty praktyczne.

¹ W badaniach uczestniczyli studenci z uczelni (w nawiasie są przedstawione odsetki ich udziału w próbie $N = 621$): AGH (4,5%), APS (4,4%), KUL (8,9%), PW (2,3%), SGGW (1,4%), UW (4,2%), SGH (1,1%), UJK (22,2%), UKSW (15,6%), UŁ (5,2%), UMCS (3,9%), UJ (4,1%), USz (4,5%), UwB (5,5%), UW r (2,2%) i inne (6,4%).

Z NOWSZYCH BADAŃ NAD LEKCJAMI RELIGII

Nim przejdziemy do opinii młodzieży akademickiej, spójrzmy jeszcze na wybrane, zastane wyniki badań na temat lekcji religii. Będą one kontekstem dla ocen studentów.

W 2015 roku 82% badanych przyznało, że nie razi ich obecność religii w szkole. Dwa lata wcześniej taki sam odsetek podzielał tę opinię. Nie zmienił się także zasięg przeciwnych opinii. Wynosił on odpowiednio: 16% i 15% (Grabowska, 2015, s. 3). W latach 2013–2018 w populacji uczniów szkół ponadgimnazjalnych systematycznie spadał odsetek uczniów uczęszczających na religię (z poziomu 89% do 70%). Największą utratę popularności tych zajęć odnotowano wśród uczniów szkół zawodowych (z poziomu 83% do 57%) oraz liceów ogólnokształcących (z 86% do 68%) (Głowacki, 2019, s. 163). Udział w nich był w coraz większym stopniu warunkowany kondycją religijności uczniów. W kategoriach wierzących i praktykujących poziom partycypacji w tych zajęciach nie uległ zmianie. Miał on w kohortach niewierzących i niepraktykujących. W 2018 roku 33% uczniów przyznało, że lekcje religii są ciekawe i chodzi na nie z ochotą; 39% oceniło, że są to lekcje takie jak każde inne i niczym się nie wyróżniają; 27% stwierdziło, że są one nudne i nic ważnego na nich się nie dzieje. W 2016 roku rozkład odpowiedzi był następujący: 40%, 38%, 22% (Głowacki, 2019, s. 163–164, 166; Gwiazda, 2016, s. 146). Wszystkie pomiary ujawniły, że im większe było zaangażowanie religijne ucznia, tym lepiej oceniał lekcje religii, a spadek intensywności religijności wiązał się z częściej wyrażanymi krytycznymi ocenami tych zajęć. Dwa lata później młodzież jednoznacznie opowiadała się za nieobowiązkowymi lekcjami religii w szkole (52%), następnie za nieobowiązkowymi zajęciami w punktach katechetycznych w parafii (17%) oraz za obowiązkowymi w szkole (14%). W 2016 roku struktura odpowiedzi była odpowiednia: 50%, 14% i 17% (Gwiazda, 2016, s. 148). Za przeniesieniem religii do punktów katechetycznych opowiadali się uczniowie niewierzący. Wierzący popierali obowiązkowe lekcje religii w szkole (Głowacki, 2019, s. 169).

Dla opracowywanej tu prognozy ważne są także informacje na temat udziału w lekcjach religii w społeczeństwach, w których procesy pluralizacji społeczno-kulturowej są bardziej zaawansowane niż te występujące w polskim społeczeństwie. Również one określają specyfikę przewidywanego trendu. Według danych Konferencji Episkopatu Hiszpanii liczba uczniów zapisanych na lekcje religii w tym kraju spada. W roku szkolnym 2007/2008 odsetek zapisanych (wszystkich) uczniów wynosił 75,7%. Zapisanych było: 84,9% uczniów przedszkoli, 84,1% uczniów szkół podstawowych, 63% gimnazjów i 48,9% liceów ogólnokształcących (Konferencja Episkopatu Hiszpanii, 2008). W roku szkolnym 2019/2020 te odsetki wynosiły odpowiednio: 63%, 63%, 66%, 62% i 49% (Konferencja Episkopatu Hiszpanii, 2020). Podobne tendencje pokazują badania z 2009 roku. Według nich w ciągu ostatnich dziesięciu lat w Belgii, na Węgrzech i w Hiszpanii „znaczaco spadła” liczba uczestników szkolnych lekcji religii. W Austrii, Holandii, Niemczech dynamikę udziału określono jako „nieznaczny spadek”, a w Finlandii i Szwecji jako „nieznaczny wzrost”². Wzrosty

² Takie kategorie ocen zostały zastosowane w tym badaniu. Było ono zrealizowane dla Rady Konferencji Episkopatów Europy, ankietę zrealizowano w dwudziestu czterech krajach Unii Europejskiej (Kielian, 2010, s. 307, 309; Panuś, 2011, s. 138, 143).

frekwencji lub jej stabilizacja to efekt zapisywania się na lekcje emigrantów (Kielian, 2010, s. 308; Panuś, 2011, s. 143–144). Podobnie we Francji w latach 1990–2015 wzrosła liczba uczniów w szkołach katolickich (z 2 033 770 do 2 068 752), gdyż zapisywane były do nich dzieci innowierców (głównie muzułmanów) i niewierzących, a liczba katolików malała (Wysocki, 2018, s. 188).

PLANY MŁODZIEŻY AKADEMICKIEJ WOBEC LEKCJI RELIGII

Powyższe wyniki badań pokazują, że udział w lekcjach religii nie jest młodzieży obcy. Jego zasięg systematycznie spada, ale wciąż ponad połowa uczniów na nie uczęszcza, zaś dłuższa perspektywa czasowa pokazuje, że kolejne pokolenia są absolwentami tych zajęć. Po omówieniu doświadczeń młodzieży szkolnej możemy teraz przejść do wyników badań studentów, pokazujących ich przyszłe plany wobec tych lekcji.

Ankietowani zostali poproszeni o ustosunkowanie się do stwierdzenia: „Jeżeli będę miał/-a dzieci, to zapiszę je na lekcje religii, aby pogłębiały swoją wiarę”. Wyraża ono cel tych lekcji, określony przez instytucję Kościoła – rozwijanie wiary i religijności. Popularność tego stanowiska przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Popularność deklaracji:

„Jeżeli będę miał/-a dzieci, to zapiszę je na lekcje religii, aby pogłębiały swoją wiarę” [%]

Cechy społeczno-demograficzne	Kategorie odpowiedzi			
	Tak	Nie	Nie dotyczy	Ogółem
Ogółem	48,5	34,8	16,7	100,0
Płeć				
Kobiety	51,0	33,0	16,0	100,0
Mężczyźni	39,1	41,4	19,5	100,0
Miejsce pochodzenia				
Wieś	60,0	24,0	16,0	100,0
Małe miasto (do 20 tys. mieszkańców)	50,0	34,1	15,9	100,0
Średnie miasto (od 21 tys. do 99 tys. mieszkańców)	45,7	35,2	19,0	100,0
Duże miasto (od 100 tys. do 500 tys. mieszkańców)	42,0	40,0	18,0	100,0
Wielkie miasto (pow. 500 tys. mieszkańców)	32,1	52,3	15,6	100,0

Tabela 1 cd.

Cechy społeczno-demograficzne	Kategorie odpowiedzi			
	Tak	Nie	Nie dotyczy	Ogółem
Stosunek do wiary i praktyk religijnych				
Wierzący/-a i regularnie praktykujący/-a	87,7	6,4	5,9	100,0
Wierzący/-a i praktykujący/a nieregularnie	71,6	17,9	10,4	100,0
Wierzący/-a i niepraktykujący/-a	30,7	46,6	22,7	100,0
Obojętny/-a religijnie, ale przywiązany/-a do tradycji religijnej	13,4	57,7	28,9	100,0
Niewierzący/-a i niepraktykujący/-a	0,9	72,2	27,0	100,0

Źródło: obliczenia własne na podstawie badania PPPiW *Młodzież akademicka o rodzinie i religii 2020*

Struktura odpowiedzi pokazuje, że w badanej zbiorowości dominowały deklaracje o zapisaniu dzieci na lekcje religii w celu pogłębiania ich wiary. Wyraziło je 48,5% respondentów. Przeciwnego zdania było 34,8%. Pozytywnie odniosły się do tego stwierdzenia kobiety (51%), studenci pochodzący ze wsi (60%), wierzący i regularnie praktykujący (87,7%). Nie podzielali tej opinii mężczyźni (41,4%), pochodzący z wielkich miast (52,3%) oraz niewierzący i niepraktykujący (72,2%). Przeprowadzana analiza wykazała, że występowała istotna statystycznie silna zależność pomiędzy stosunkiem do wiary religijnej a zmienną zależną ($r_s = 0,6, p < 0,001; \chi^2(8) = 310, p < 0,001$) oraz między miejscem pochodzenia a decyzją o wysłaniu dziecka na lekcje religii ($r_s = 0,16, p < 0,001; \chi^2(8) = 31,812, p < 0,001$)³.

Kolejne stwierdzenie brzmiało: „Jeżeli będę miał/-a dzieci, to zapiszę je na lekcje religii, bo sam/-a na nie chodziłem/-am”. Nawiązywało ono do własnych doświadczeń biograficznych respondentów, wskazując na kontynuację pewnych tradycji czy standardów kulturowych ankietowanego. Taki sposób myślenia jest żywy w polskich warunkach społeczno-kulturowych, w których religijność jest częścią przekazywanego dziedzictwa. Opinie studentów przedstawia tabela 2.

Akceptacja dla tego stwierdzenia nie była wysoka. Wyraziło ją 27,2% ankietowanych. Przeciwnego zdania była połowa z nich (50,9%). Podzielały je kobiety (28,3%), pochodzący ze wsi (32,9%), wierzący i regularnie praktykujący (48,1%). Odrzucali mężczyźni (55,6%) pochodzący z wielkich miast (66,1%) oraz niewierzący i niepraktykujący. Wśród badanych odnotowano związek istotny statystycznie między miejscem pochodzenia a zmienną zależną ($r_s = 0,08, p = 0,041; \chi^2(8) = 23,834, p < 0,05$) oraz pomiędzy stosunkiem do wiary i praktyk religijnych ($r_s = 0,30, p < 0,001; \chi^2(8) = 104,945, p < 0,001$).

³ Wnioskowanie w warunkach określonych przez cechy i dobór próby. To zastrzeżenie dotyczy także dalszych wyników badań.

Tabela 2. Popularność deklaracji:

„Jeżeli będę miał/-a dzieci, to zapiszę je na lekcje religii, bo sam/-a na nie chodziłem/-am” [%]

Cechy społeczno-demograficzne	Kategorie odpowiedzi			
	Tak	Nie	Nie dotyczy	Ogółem
Ogółem	27,2	50,9	21,9	100,0
Płeć				
Kobiety	28,3	49,6	22,1	100,0
Mężczyźni	23,3	55,6	21,1	100,0
Miejsce pochodzenia				
Wieś	32,9	44,0	23,1	100,0
Małe miasto (do 20 tys. mieszkańców)	35,4	43,9	20,7	100,0
Średnie miasto (od 21 do 99 tys. mieszkańców)	24,8	49,5	25,7	100,0
Duże miasto (od 100 do 500 tys. mieszkańców)	26,0	57,0	17,0	100,0
Wielkie miasto (pow. 500 tys. mieszkańców)	12,8	66,1	21,1	100,0
Stosunek do wiary i praktyk religijnych				
Wierzący/-a i regularnie praktykujący/-a	48,1	33,7	18,2	100,0
Wierzący/-a i praktykujący/-a nieregularnie	34,3	43,3	22,4	100,0
Wierzący/-a i niepraktykujący/-a	26,1	55,7	18,2	100,0
Obojętny/-a religijnie, ale przywiązany/-a do tradycji religijnej	10,3	63,9	25,8	100,0
Niewierzący/-a i niepraktykujący/-a	0,0	73,0	27,0	100,0

Źródło: obliczenia własne na podstawie badania PPPiW pt. *Młodzież akademicka o rodzinie i religii 2020*

Tabela 3 przedstawia stanowisko badanych wobec stwierdzenia: „Jeżeli będę miał/-a dzieci, to one same zdecydują, czy będą chodzić na religię, ja ich nie zapiszę”. Koresponduje ono z inną popularną w debacie publicznej sentencją, która brzmi mniej więcej: „nie ochrzczę dziecka, samo o tym zdecyduje”. Obie ujawniają indywidualizm rodziców i samodzielność dziecka. Rozkład opinii respondentów pokazuje tabela 3.

Tabela 3. Popularność deklaracji:

„Jeżeli będę miał/-a dzieci, to one same zdecydują, czy będą chodzić na religię, ja ich nie zapiszę” [%]

Cechy społeczno-demograficzne	Kategorie odpowiedzi			
	Tak	Nie	Nie dotyczy	Ogółem
Ogółem	48,3	39,0	12,7	100,0
Płeć				
Kobiety	47,1	40,4	12,5	100,0
Mężczyźni	52,6	33,8	13,5	100,0
Miejsce pochodzenia				
Wieś	42,2	43,1	14,7	100,0
Małe miasto (do 20 tys. mieszkańców)	45,1	47,6	7,3	100,0
Średnie miasto (od 21 do 99 tys. mieszkańców)	47,6	36,2	16,2	100,0
Duże miasto (od 100 do 500 tys. mieszkańców)	53,0	40,0	7,0	100,0
Wielkie miasto (pow. 500 tys. mieszkańców)	59,6	25,7	14,7	100,0
Stosunek do wiary i praktyk religijnych				
Wierzący/-a i regularnie praktykujący/-a	15,0	73,3	11,8	100,0
Wierzący/-a i praktykujący/-a nieregularnie	35,8	48,5	15,7	100,0
Wierzący/-a i niepraktykujący/-a	58,0	28,4	13,6	100,0
Obojętny/-a religijnie, ale przywiązany/a do tradycji religijnej	83,5	8,2	8,2	100,0
Niewierzący/-a i niepraktykujący/-a	80,0	6,1	13,9	100,0

Źródło: obliczenia własne na podstawie badania PPPiW pt. *Młodzież akademicka o rodzinie i religii 2020*

W badanej populacji 48,3% akceptowało to stwierdzenie, przeciwnego zdania było 39,0%. Uznanie dla niego było popularne wśród mężczyzn (52,6%), pochodzących z wielkich miast (59,6%), niewierzących i niepraktykujących (80,0%). Nie podzielały go kobiety (40,0%), pochodzące ze wsi (43,1%), wierzący i regularnie praktykujący (73,3%). W badanej próbie istotny statystycznie związek występował między miejscem pochodzenia a analizowaną zmienną zależną ($r_s = -0,11$, $p < 0,005$; $\chi^2(8) = 19,417$, $p < 0,05$) oraz stosunkiem do wiary i praktyk religijnych ($r_s = -0,448$, $p < 0,001$; $\chi^2(8) = 218,061$, $p < 0,001$).

Wreszcie badani studenci ustosunkowali się do opinii: „jeżeli będę miał/-a dzieci, to nie zapiszę ich na lekcje religii, bo to jest strata czasu”. Wyraża ona brak uznania dla edukacji

religijnej i wolno ostrożnie sądzić, że u jego podstaw leżą argumenty światopoglądowe, a nie uzasadnienia, które wskazywałyby na niski poziom tych lekcji. Są one raczej oceniane pozytywnie (Głowacki, 2019, s. 166; Gwiazda, 2016, s. 146). Popularność tego stwierdzenia prezentuje tabela 4.

Tabela 4. Popularność deklaracji:

„Jeżeli będę miał/-a dzieci, to nie zapiszę ich na lekcje religii, bo to jest strata czasu” [%]

Cechy społeczno-demograficzne	Kategorie odpowiedzi			
	Tak	Nie	Nie dotyczy	Ogółem
Ogółem	12,1	64,7	23,2	100,0
Płeć				
Kobiety	11,3	65,8	23,0	100,0
Mężczyźni	15,0	60,9	24,1	100,0
Miejsce pochodzenia				
Wieś	8,0	71,1	20,9	100,0
Małe miasto (do 20 tys. mieszkańców)	8,5	67,1	24,4	100,0
Średnie miasto (od 21 do 99 tys. mieszkańców)	11,4	62,9	25,7	100,0
Duże miasto (od 100 do 500 tys. mieszkańców)	16,0	63,0	21,0	100,0
Wielkie miasto (pow. 500 tys. mieszkańców)	20,2	53,2	26,6	100,0
Stosunek do wiary i praktyk religijnych				
Wierzący/-a i regularnie praktykujący/-a	1,6	88,2	10,2	100,0
Wierzący/-a i praktykujący/-a nieregularnie	7,5	74,6	17,9	100,0
Wierzący/-a i niepraktykujący/-a	14,8	60,2	25,0	100,0
Obojętny/-a religijnie, ale przywiązany/-a do tradycji religijnej	10,3	49,5	40,2	100,0
Niewierzący/-a i niepraktykujący/-a	33,9	31,3	34,8	100,0

Źródło: obliczenia własne na podstawie badania PPPiW pt. *Młodzież akademicka o rodzinie i religii 2020*

W badanej populacji 12,1% akceptowało ten pogląd. Odrzuciło go 64,7%. Podzielali go mężczyźni (15,0%), osoby pochodzące z wielkich miast (20,2%), niewierzące i niepraktykujące

(33,9%). Nie utożsamiały się z nim kobiety (65,8%), ankietowani pochodzący ze wsi (71,1%) oraz wierzący i praktykujący regularnie (88,2%). Istotny statystycznie związek występował w badanej próbie między niechęcią zapisania dziecka na lekcje religii, gdyż jest to strata czasu, a miejscem pochodzenia ($\chi^2(8) = 16,620, p < 0,05$) oraz stosunkiem do wiary i praktyk religijnych ($\chi^2(8) = 141,324, p < 0,001$).

Struktura odpowiedzi młodzieży akademickiej uwzględniająca zróżnicowanie społeczno-demograficzne potwierdza zależności obserwowane od dłuższego czasu w badaniach socjologicznych. Większy konformizm wobec religii i nauczania Kościoła przejawiają ankietowani pochodzący ze wsi, wierzący i praktykujący regularnie, a także kobiety. Różnice światopoglądowe między nimi i mężczyznami powoli zacierają się, oscylując w kierunku przekonań liberalnych.

Zebrany materiał empiryczny pokazuje, że studenci zamierzają zapisać na lekcje religii swoje dzieci, aby pogłębiały swoją wiarę. Było to najczęściej akceptowane stwierdzenie (48,5%), a związane z nim uzasadnienie wprost wskazywało na zainteresowanie rozwojem religijności dzieci. Ankietowani wyrazili także identyczne poparcie dla opinii, że nie będą zapisywać dzieci na lekcje religii, gdyż o udziale w nich będą one same decydować (48,3%). W pierwszej chwili te stanowiska wydają się sprzeczne, jednak ten rozkład odpowiedzi wpisuje się w strukturę religijności Polaków i koresponduje z kierunkami jej przemian. Zgodnie z nimi następuje ożywianie religijności kościelnej, realizującej model pobożności określony przez Kościół katolicki, przejawiający się między innymi w intencjonalnym udziale w edukacji religijnej (choć nie wnioskujemy tutaj, że studenci, którzy zadeklarowali chęć rozwoju religijności dzieci przez lekcje religii, automatycznie reprezentują religijność ortodoksyjną). Natomiast drugą formą religijności, która najbardziej zyskuje na popularności, jest religijność selektywna i w wielu aspektach zdeinstytucjonalizowana. Luźno powiązana z Kościołem, manifestująca indywidualizm negujący znaczenie autorytetów religijnych. Taką podmiotowość prezentują dorośli i młodzież, zaś dzieci są jej uczone (Mariański, 2021, s. 7). Ta religijność licuje z deklaracjami młodzieży akademickiej przyzwalającymi ich dzieciom decydować o udziale w lekcjach religii.

Opinia o zapisaniu dziecka na lekcje religii, ponieważ respondent sam w nich uczestniczył, nie była popularna. Poparło ją 27,2% zapytanych. Ankietowani zdają się nie cenić tego typu argumentacji. Nie jest to zaskakująca postawa, gdyż przynależą oni do kategorii społecznej będącej zapleczem inteligencji i profesjonalistów (Palska, 2008, s. 326; Świda-Ziemba, 2000, s. 6:). Zazwyczaj starają się uzasadniać swoje działania głębszymi przesłankami – racjonalnymi, przemyślanymi, niekiedy pragmatycznymi. Z tej perspektywy wolno ostrożnie sądzić, że zanika (a w przyszłości nie będzie popularna) dziedziczona edukacja religijna i religijność praktykowana wyłącznie w celu utrzymania tradycji przodków. Szczególnie, że rozkład deklaracji uwzględniający miejsca pochodzenia respondentów pokazuje, że osoby pochodzące ze wsi (32,9%) i małych miast (35,4%) częściej wyrażały aprobatę dla tej opinii niż mieszkańcy wielkich miast (12,8%). Co więcej, ta akceptacja niemal regularnie spadała wraz ze wzrostem heterogeniczności aksjologicznej miejsca pochodzenia badanych. Myślenie odwołujące się do kontynuowania tradycji jest przede wszystkim właściwe dla społeczności wiejskich i małych miast.

ZASADNICZE NIEDOSTATKI SZKOLNEGO NAUCZANIA RELIGII

Struktura przekonań młodzieży akademickiej na pierwszy rzut oka napawa optymizmem. Niemal połowa ankietowanych zamierza zapisać w przyszłości swoje dzieci na lekcje religii i jeszcze uzasadnia to chęcią pogłębiania ich wiary. W następnych latach konieczne więc będzie szkolne nauczanie religii. Jednak te nadzieje nie są już tak wyraźne, kiedy spojrzy się na aktualne niedostatki lekcji religii. Niedomagania są na tyle istotne i godzące w sam cel tych lekcji, że najprawdopodobniej za kilka lat, kiedy procesy zmiany społeczno-kulturowej będą jeszcze bardziej zaawansowane, udział w nich wyraźnie spadnie, szczególnie w przyszłych pokoleniach uczniów szkół średnich.

Zasadniczym mankamentem lekcji religii jest ich słabnące oddziaływanie na wiarę, praktyki i moralność religijną⁴. Formowanie tych aspektów religijności jest podstawowym zadaniem owych lekcji. Badania socjologiczne od dłuższego czasu pokazują, że wiara dorosłych i młodych staje się selektywna i zindywidualizowana. W latach 1988–2017 w populacji studentów spadł poziom akceptacji podstawowych przekonań – dotyczących natury Boga, soteriologii, a w szczególności eschatologii. Towarzyszył temu wzrost kohort niewierzących i niezdecydowanych. Co więcej, zmiany w strukturze odpowiedzi świadczą o tym, że większość studentów miała kontakt z wiarą i edukacją religijną, ale z czasem ta więź traciła na intensywności. Ich wiara staje się niewyraźna i mglista (Klimski, 2018, s. 176). Postrzeganie siebie jako osoby wierzącej nie łączy się z akceptacją wszystkich treści dogmatycznych, a niekiedy koresponduje z uznaniem magii i astrologii (Boguszewski, 2015, s. 11; Mariański, 2017, s. 115). Wiara staje się zindywidualizowana i synkretyczna. Jej deinstytucjonalizacja jest daleko posunięta i najprawdopodobniej te procesy będą w kolejnych latach się nasilały.

Podobne trendy dotyczą praktyk religijnych. W populacji młodzieży akademickiej w latach 1988–2017 regularnie spadały odsetki deklarujących systematyczne podejmowanie praktyk (z 52,9% do 30,2%) (Zaręba i Zarzecki, 2018, s. 17). Podobnie jest w zbiorowości studentów, których przekonania (odnośnie do przyszłego uczestnictwa ich dzieci w lekcjach religii) są tutaj prezentowane. Niemal co trzeci badany (30,1%) ocenił, że jest wierzący i regularnie praktykujący, a co piąty (20,6%), że jest wierzący i praktykujący nieregularnie. Zanika wrażliwość na kościelny obowiązek udziału w niedzielnej mszy. W polskich warunkach społeczno-kulturowych jest to wyraźny wskaźnik osłabienia więzi z instytucją Kościoła i odejścia od dominującego modelu religijności. Systematycznie zarzucane są także praktyki wielkanocne (spowiedź i komunika) oraz modlitwa osobista (Zaręba, 2018, s. 158), dotąd mocno zakotwiczone w kulturze religijnej.

Moralność małżeńsko-rodzinna jest tym aspektem religijności, w którym młodzi najwyraźniej odchodzą od nauczania Kościoła. Przywołane tutaj badania młodzieży akademickiej z lat 1988–2017 pokazują, że aktualnie dwie trzecie studentów prezentuje najwyższe wskaźniki

⁴ Zastany materiał empiryczny nie pozwala na sformułowanie jednoznacznego związku przyczynowo-skutkowego (między lekcjami religii a religijnością młodzieży), który spełniałby warunki metodologiczne tego typu związków opracowane choćby przez J. Maxwella i P. Lazarsfelda. Sformułujemy tu prawdopodobne wnioski na podstawie cech wiary, praktyk i moralności młodych. Jest to znane procedowanie w socjologii, opisujące zależności dwóch fenomenów (por. Mariański, 2011, s. 125–133).

liberalizmu moralnego (Sroczyńska, 2018, s. 107–108). Dotyczy to głównie stosowania środków antykoncepcyjnych i współżycia seksualnego przed ślubem. W przypadku pozostających zachowań obowiązuje moralność sytuacyjna (aborcja) bądź zabezpieczająca przed życiowym niepowodzeniem (rozwód, zdrada małżeńska) (Sroczyńska, 2018, s. 98–106). Związki partnerskie przed ślubem są powszechnie akceptowane i coraz liczniej praktykowane, zwłaszcza pośród studentów. Upowszechnia się swoboda seksualna u młodych i dorosłych (Baniak, 2015, s. 272). Gimnazjaliści i studenci jednoznacznie odrzucają religijną moralność, deklarując przy tym nie tylko uznanie dla jej świeckich postaci, ale także przewidując ich stosowanie w przyszłości (Baniak, 2015, s. 236). Kościelna moralność jest postrzegana jako anachroniczna, narzucana siłą (poprzez alians Kościoła i państwa) oraz ograniczająca wolność i aktywność seksualną zwłaszcza kobiet (Baniak, 2015, s. 273).

Z perspektywy powyższych wyników badań lekcje religii nie przynoszą rezultatów których oczekuje Kościół. Nie formują kościelnej wiary i moralności ani nie wychowują do udziału w kulcie. Ich treści są zapamiętywane, ale nie internalizowane. Niektóre z nich traktowane są jako obce. Młodzi znają modlitwy, mają orientację w praktykach, ale nie są wychowywani do modlitwy i regularnego uczestniczenia w sakramentach. Oddziaływanie lekcji religii z roku na rok wyraźnie słabnie na rzecz innych argumentów światopoglądowych.

Niedoskonałości lekcji religii są także widoczne z perspektywy ich strukturalno-funkcjonalnego usytuowania w ramach instytucji Kościoła. Te lekcje nie są działalnością oświatową o charakterze religioznawczym, wyczerpującą się w nauczaniu faktów kulturowych. Jest to aktywność religijna, która ma na celu rozwijanie i wychowywanie w wierze. Stąd w języku teologicznym opisuje się je pojęciem „katechezy” (Misiaszek i Potocki, 1995, s. 99–101) i traktuje jako związane z działalnością parafii. Katecheza szkolna jest dopełnieniem katechezy w parafii. W ideologii organizacyjnej Kościoła podmiotem katechezy jest parafia, a nie szkoła. To w parafii rozwija się wiara i religijność przez sprawowanie w niej sakramentów i prowadzenie duszpasterstwa (Misiaszek i Potocki, 1995, s. 91–96; Potocki, 2017, s. 592–594). Katecheza szkolna z perspektywy organizacyjnej Kościoła ma budować więź z parafią, a przez nią więź ze wspólnotą Kościoła. Przedstawione wyżej wyniki badań nad religijnością młodzieży pokazują, że te założenia organizacyjne nie są spełniane przez szkolną katechezę. Świadomość wspólnotowego charakteru katechezy, parafii i Kościoła u młodych jest na bardzo niskim poziomie (Potocki, 2017, s. 594). Uczniowie nie utożsamiają się z parafią na tyle, aby tę więź wyrażać w wierze, praktykach i moralności (Potocki, 2017, s. 594–595). Co więcej, krótko po powrocie katechezy do szkoły zaobserwowano mniejsze zaangażowanie młodzieży w pracę zespołów parafialnych, a także wyraźny spadek ich udziału w sakramentach i niedzielnej mszy (Misiaszek i Potocki, 1995, s. 95).

Słabością formacji religijnej jest jeszcze to, że młodzi relatywnie rzadko w niej uczestniczą. Podstawowymi metodami edukacji realizowanymi w rozkładzie tygodniowym są kazania oraz lekcje religii. Statystyczny uczeń regularnie uczęszczający na niedzielne msze i systematycznie uczestniczący w katechezie z dużym prawdopodobieństwem partycypuje w formacji religijnej przez mniej więcej półtorej godziny, przypadającej na kilkadziesiąt godzin jego pozostałej aktywności tygodniowej. Jest jeszcze rodzina, ale od długiego czasu nie prowadzi wychowania religijnego. Podejmuje je w biernych postaci – jak choćby przez zapisanie dzieci na lekcje religii. W rodzinach nie rozmawia się o wierze, relacjach z Bogiem czy o życiu

duchowym (Miszczak, 2014, s. 155). Udział dzieci w sakramencie komunii bądź bierzmowania nie jest przedmiotem szczególnego zainteresowania rodziców. Badacze piszą raczej o antyświadectwie rodziców w kontekście troski o pogłębianie religijności dzieci (Baniak, 2007, s. 181, 231, 283, 285). Edukację religijną rodzice powierzyli (wzorem społeczeństw silnie zsekularyzowanych) innym podmiotom i sami się nią już nie zajmują (Marianiński, 2007, s. 193). Podejmuje ją wyraźna mniejszość. Ci, którzy są głęboko wierzący, systematycznie praktykują i liczą się z aksjologią chrześcijańską (Baniak, 2007, s. 285; Potocki, 2007, s. 50).

Mobilizacja ojców i matek do udziału w formacji religijnej dzieci była jednym z zadań, o których dyskutowano przy okazji powrotu lekcji religii do szkoły w latach 90. ubiegłego wieku. Wówczas wskazywano, że to rodzice są przede wszystkim odpowiedzialni za wychowanie religijne potomstwa, a różnorodna formacyjna działalność parafialna miała im to uświadamiać, między innymi po to, aby wzmocnić szkolne nauczanie (Misiaszek i Potocki, 1995, s. 84–85). Dziś okazuje się, że te postulaty nie zostały spełnione. Skuteczne wycofanie się rodziców z edukacji religijnej dzieci przyczynia się do niskiej efektywności lekcji religii, kształtujących kolejne pokolenia o selektywnej religijności. Przy okazji wypracowano wzorzec socjalizacji religijnej, wedle którego formacja odbywa się poza rodziną.

Wreszcie niedostatkiem lekcji religii w szkole jest spadek zainteresowania nimi w środowiskach dużych i wielkich miast. W badanej grupie studentów zwolennikami stanowiska, że to same dzieci będą decydować o uczęszczaniu na religię, byli przede wszystkim respondenci pochodzący z dużych (53,0%) i wielkich miast (59,6%). Co więcej, stosunkowo często przyznawali się także do tej opinii studenci pochodzący z małych miast (45,1%) i wsi (42,2%). Prawie co trzeci zapytany (32,1%) pochodzący z wielkiego miasta przyznał, że zapisze swoje dziecko na lekcje religii, aby pogłębiało wiarę, ale przeciwnego zdania było 52,3%. Również w tym środowisku najczęściej oceniano, że lekcje religii są stratą czasu i dzieci nie będą w nich uczestniczyć (20,2%). Lekcje religii jednoznacznie nie cieszą się uznaniem w środowiskach wielkomiejskich. Potwierdzają to również badania CBOS z 2018 roku przeprowadzone wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Według nich 78% młodych mieszkających na wsi uczęszczało na lekcje religii, a 44% mieszkających w wielkich miastach. Spadek popularności w poszczególnych kategoriach miejsca zamieszkania był regularny. Zmiana *in minus* średnio wynosiła 10% (Głowacki, 2019, s. 164). Identyczny trend obserwowano w 2016 roku. Wówczas na lekcje religii uczęszczało 85% uczniów mieszkających na wsi i 49% mieszkających w wielkich miastach (Gwiazda, 2016, s. 143).

Ów brak zainteresowania udziałem w lekcjach religii w społecznościach dużych i wielkich miast skutkuje tym, że partycypacja w tych zajęciach przestaje być komponentem preferowanych stylów życia i sposobów myślenia. To te społeczności wypracowują układy hierarchii aksjologicznych, które z czasem upowszechniają się jako dominujące w pozostałych środowiskach – wiejskich i małych miast (Zaręba, 2012, s. 23). Dotyczy to również statusu fenomenów religijnych. Dziś to nie wieś, lecz miasto kształtuje profil religijności polskiego społeczeństwa (Zaręba, 2012, s. 33). Co więcej, ów mechanizm dyfuzji jest na tyle intensywny, że uwidacznia się również w obszarach aktywności seksualnej mieszkańców wsi, które do niedawna spełniały ścisłe regulacje religijne. Następuje w nich wyraźna liberalizacja norm i zanik kontroli społecznej, co badacze konstatują jako utratę przez wieś statusu ostoji rygoryzmu moralnego (Wąż, 2011, s. 67–68).

PERSPEKTYWY LEKCJI RELIGII

Powyższe dane pokazują słabą kondycję lekcji religii, szczególnie w perspektywie oczekiwań formułowanych wobec nich przez Kościół. Przekazywane treści mają niewielkie znaczenie dla religijności młodych. Nie są one traktowane jako istotne z punktu widzenia procesów tożsamościowych. Identyfikuje się z nimi zdecydowana mniejszość. Pozostali nie dostrzegają wymiaru formacyjnego zajęć, mającego modelować wiarę oraz rozwijać więź z parafią i wspólnotą Kościoła. Faktycznie dominuje religioznawcze, a nie katechetyczne podejście do tych lekcji. Koresponduje ono z francuskim modelem edukacji religijnej, w którym uczniowie poznają fakty religijne (*faits religieux*), przede wszystkim po to, aby orientować się w kulturze i historii swojego społeczeństwa (Skłodowski, 2016, s. 85–86). Taką optykę podzielają także rodzice, którzy nie tylko prezentują selektywną religijność, ale dystansują się wobec tych zajęć, nie interesując się wychowaniem religijnym dzieci.

Wydaje się, że postępujące w polskim społeczeństwie procesy pluralizacji życia społeczno-kulturowego i sekularyzacji będą prowadzić do osłabienia zainteresowania lekcjami religii. Upowszechnienie się mentalności zorientowanej na wybór (*homo eligens*) we wszelkich wymiarach życia – również aksjologicznych i tworzących indywidualne konstrukcje światopoglądowe – raczej nie będzie wspierać zaangażowania w lekcje, w których uczestnictwo przede wszystkim wynika z tradycji zbiorowości. Popularność udziału w nich spadnie i towarzyszyć temu będzie powszechna praktyka, wedle której dzieci będą decydować o uczęszczaniu na te lekcje. Radykalna pluralizacja sprzyja bowiem indywidualizacji dzieci (Marianański, 2021, s. 7), jak i sekularyzacji, poszerzając zakres postaw obojętności wobec religii. Skutkuje desakralizacją świąt, zdecydowanym osłabieniem więzi z parafią oraz zanikiem zaangażowania w zakresie praktyk religijnych, takich jak: niedzielna msza, modlitwa (indywidualna i wspólna), pielgrzymowanie do sanktuariów, posty, pokuta (Baniak, 2007, s. 28).

W takich warunkach lekcje religii w swej kościelnej (katechetycznej) formie jedynie mogą mieć elitarny charakter. Te zależności już są widoczne w wypowiedziach badanych studentów i w badaniach zastanych. W dużych i wielkich miastach (o żywym pluralizmie światopoglądowym, dystansie wobec tradycji, intensywnej ruchliwości społecznej i niskiej kontroli społecznej) udział w lekcjach religii traci na popularności, a więź z religią słabnie (Piwowarski, 1996, s. 298; Zaręba, 2012, s. 23). Tu wyraźnie widoczna jest rezygnacja z tych zajęć, a nie utrzymywanie uczestnictwa w nich. Podobnie to wygląda, jeżeli uwzględni się kryterium wieku. Uczniowie szkół średnich, mając możliwość wyboru i nie widząc sensu udziału w tych zajęciach, rezygnują z nich. W szkołach podstawowych i gimnazjalnych uczestnictwo wynika głównie z decyzji rodziców, którzy zazwyczaj kierują się motywacją środowiskową typu: „bo inni tak robią” (Miszczak, 2014, s. 159).

Trajektoria spadku zaangażowania w lekcje religii najprawdopodobniej nie będzie miała rewolucyjnego charakteru. Spowalniać będzie te procesy kontrola społeczna, prowadzona przez Kościół katolicki. Udział w sakramencie komunii, pokuty oraz bierzmowania nie jest możliwy bez przygotowania do tych sakramentów. Odbywa się ono na lekcjach religii. Podobne regulacje dotyczą przyjęcia roli rodzica chrzestnego i świadka bierzmowania. W przypadku sakramentu małżeństwa udział w lekcjach nie jest bezwzględnie wymagany przez prawo kanoniczne, ale podczas spisywania protokołu przedmałżeńskiego pojawia się pytanie

o świadectwo z religii z ostatniego roku nauki w szkole (Lechów i Witkowski, 2021, s. 2–4). Istnieje związek między uczęszczaniem na lekcje religii a uczestnictwem w sakramentach i pełnieniem wymienionych ról. Siła tego związku jest dodatkowo wzmacniana przez fakt, że w polskiej kulturze przystąpienie do sakramentów religijnych wpisuje się w kalendarz rodzinnych uroczystości i ważnych wydarzeń uczniowskich społeczności. Wyjątkowość imprez tego typu od lat podkreślana jest drogimi prezentami, odświętnymi strojami i rodzinną biesiadą. Istnieje rynek związany z uroczystościami chrztu, pierwszej komunii i małżeństwa, stymulowany rozwijającą się wrażliwością konsumpcyjną Polaków (Bogunia-Borowska, 2003, s. 217). To z kolei utrwała żywotność i popularność tych uroczystości.

Powyższe zależności warunkują ten typ kontroli społecznej, który podtrzymuje masową partycypację w lekcjach religii. Szczególnie, że badania od dłuższego czasu wskazują na instrumentalny udział w sakramentach, sprowadzający się do spełniania obyczajowych wymogów rodziny bądź lokalnej społeczności (Miszczak, 2014, s. 158–159). Dotyczy to między innymi sakramentów o najbardziej uroczystym charakterze – chrztu i komunii (Baniak, 2007, s. 148, 177).

Można się spodziewać, że również ów mechanizm kontroli będzie zanikał i tracił na znaczeniu, zmienia się bowiem stosunek do sakramentu komunii, pokuty i małżeństwa – silnie warunkujących tę kontrolę. Zasięg udziału w sakramencie komunii i pokuty maleje, mimo że jest obwarowany przykazaniami kościelnymi. Widoczne jest to w fetowaniu niedzieli i świąt wielkanocnych (Baniak, 2007, s. 62; Mariański, 2011, s. 129). Równocześnie spadają odsetki przekonanych, że ślub kościelny jest najważniejszy, oraz rośnie liczba osób uważających, że to narzeczeni powinni decydować, czy wezmą ślub cywilny, czy kościelny, według badanych bowiem jego rodzaj nie ma znaczenia (Boguszewski, 2019, s. 10). W środowiskach studentów dominują plany o zawarciu w przyszłości tylko ślubu cywilnego (Baniak, 2015, s. 177). Są to jednoznaczne sygnały o spadku kontroli społecznej, warunkującej także masowe uczestnictwo w lekcjach religii.

Dokładne określenie scenariusza zmian w zakresie edukacji religijnej jest trudne. Jedne projekty prognozują sekularyzację i zanikanie fenomenów religijnych. Inne mówią o ich rewitalizacji i ewangelizacji społeczeństw (Mariański, 2008, s. 16, 19). Dla tego ostatniego procesu trudno znaleźć przekonujące argumenty empiryczne. Natomiast przemawiają one za przedstawionym tutaj scenariuszem spadku udziału w lekcjach religii i wzmocnienia procesów laicyzacji. Zapewne jego częścią będzie angażowanie się w te lekcje jedynie tych rodziców i uczniów, którzy prezentują głęboką religijność kościelną. Niewykluczone, że nastąpi powrót religii do salek parafialnych, aby faktycznie wzmocnić religijne zadania, jakie stoją przed tymi zajęciami.

BIBLIOGRAFIA

- Baniak, J. (2007). *Desakralizacja kultu religijnego i świąt religijnych w Polsce*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Baniak, J. (2015). *Od akceptacji do kontestacji. Moralność katolicka w krytycznym ujęciu i ocenie młodzieży polskiej*. Warszawa: Difin.

- Bogunia-Borowska, M., Śleboda, M. (2003). *Globalizacja i konsumpcja. Dwa dylematy współczesności*. Kraków: Universitas.
- Boguszewski, R. (2015). Kanon wiary Polaków. *Komunikat z Badań CBOS*, 29, 1–11.
- Boguszewski, R. (2019). Alternatywne modele życia rodzinnego w ocenie społecznej. *Komunikat z Badań CBOS*, 42, 1–13.
- Głowacki, A. (2019). Religijność młodzieży i uczestnictwo w lekcjach religii w szkołach. W: M. Grabowska, M. Gwiazda (red.). *Młodzież 2018* (s. 153–169). Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii.
- Głuszek-Szafraniec, D. (2017). Nauczanie religii w szkole w Polsce – analiza wybranych debat medialnych. *Politeja*, 46, 265–282.
- Grabowska, M. (2015). Boskie i cesarskie. O stosunkach między państwem Kościołem(ami). *Komunikat z badań CBOS*, 48: 1–11.
- Gwiazda, M. (2016). Religia w szkole – uczestnictwo i ocena. W: *Młodzież 2016*. Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, s. 141–152.
- Kiciński, K., Kosęła K., Pawlik W. (red.), (1995). *Nauka religii w szkole w świetle badań socjologicznych*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Kiciński, K., Kosęła K., Pawlik W. (1995). Wstęp. W: K. Kiciński, K. Kosęła, W. Pawlik (red.). *Nauka religii w szkole w świetle badań socjologicznych* (s. 7–10). Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Kiciński, K. (1995). Religia w szkole: argumenty za i przeciw. W: K. Kiciński, K. Kosęła, W. Pawlik (red.). *Nauka religii w szkole w świetle badań socjologicznych* (s. 75–88). Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Kielian, A. (2010). *Modele nauczania religii rzymskokatolickiej w krajach europejskich*. Kraków: Wydawnictwo UNUM.
- Klimski, W. (2018). Wiara, wierzenia i ich transfiguracje. W: S.H. Zaręba, M. Zarzecki (red.). *Między konstrukcją a dekonstrukcją uniwersum znaczeń. Badania religijności młodzieży akademickiej w latach 1988–1998 – 2005–2017* (s. 161–180). Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Socjologiczne.
- Konferencja Episkopatu Hiszpanii. (2008). <https://www.conferenciaepiscopal.com.es/alumnos-que-reciben-formacion-religiosa-y-moral-catolica-en-el-curso-2007-2008/> [18.03.2021].
- Konferencja Episkopatu Hiszpanii. (2020). <https://conferenciaepiscopal.es/wp-content/uploads/2020/05/ALUMNOS-MATRICULADOS-EN-RELIGION-2019-2020-1-1-1.pdf> [18.03.2021].
- Lechów, W., Witkowski, R. (2021). Konsekwencje wypisania (się) ucznia z lekcji religii. <https://wnk.diecezjazg.pl/wp-content/uploads/2015/09/WNK-Konsekwencje-wypisania-si%C4%99-z-religii.pdf> [2.03.2021].
- Mariański, J. (2007). Rodzina w świadomości młodzieży ponadgimnazjalnej. W: J. Baniak (Red.). *Kościół instytucjonalny a rodzina. Problem relacji i więzi wzajemnych* (s. 187–210). Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza. Wydział Teologiczny.
- Mariański, J. (2011). Katechizacja szkolna a religijność młodzieży. W: K. Szafraniec (red.). *Młodzież jako problem i jako wyzwanie ponowoczesności. Z prac Sekcji Socjologii Edukacji i Młodzieży PTS 2011 – tom II* (s. 116–136). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Mariański, J. (2017). *Tożsamości religijne w społeczeństwie polskim. Studium socjologiczne*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mariański, J. (2021). Indywidualizacja rodziny w ponowoczesnym społeczeństwie. file:///C:/Users/ADALBE~1/AppData/Local/Temp/indywidualizacja-rodziny-w-ponowoczesnym-społeczeństwie.pdf [2.03.2021].
- Misiaszek, K., Potocki A. (1995). *Katecheta i katecheza w polskiej szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Miszczak, E. (2014). *Świętość w religijnej świadomości maturzystów województwa lubelskiego*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Nowak, S. (1985). *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Palska, H. (2008). Między etosem inteligenckim a etosem klasy średniej? Styl życia i system wartości polskiej warstwy wykształconej w okresie transformacji systemowej. W: H. Domański (red.), *Inteligencja w Polsce. Specjaliści, twórcy, klerkowie, klasa średnia?*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Panuś, T. (2011). Sytuacja i perspektywy katechezy w Europie. *Roczniki Pastoralno-Katechetyczne*, 3, 137–153.
- Pawlik, W. (1995). Nauka religii w szkole jako problem polityczny. W: K. Kiciński, K. Koseła, W. Pawlik (red.), *Nauka religii w szkole w świetle badań socjologicznych* (s. 25–54). Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Piwowski, W. (1996). *Socjologia religii*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Potocki, A. (2007). *Wychowanie religijne w polskich przemianach. Studium socjologiczno-pastoralne*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Potocki, A. (2017). *O Kościele także socjologicznie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Skłodowski, B. (2016). Kształt edukacji religijnej we Francji. *Studia Katechetyczne*, 12, 79–96.
- Sroczyńska, M. (2018). Delegitymizacja religijnego wymiaru intymności małżeńsko-rodzinnej w ocenie młodzieży studiującej. W: S.H. Zaręba, M. Zarzecki (red.), *Między konstrukcją a dekonstrukcją uniwersum znaczeń. Badania religijności młodzieży akademickiej w latach 1988–1998 – 2005–2017* (s. 87–114). Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Socjologiczne.
- Szpet, J. (2002). *Przyszłość lekcji religii w polskiej szkole*. Poznań: Wydawnictwo Świętego Wojciecha.
- Świda-Ziemba, H. (2000). *Obraz świata i bycia w świecie. Z badań młodzieży licealnej*. Warszawa: ISNS UW.
- Wąż, K. (2011). Socjalizacja seksualna i przemiany w obyczajowości seksualnej młodzieży. W: Z. Izdebski, T. Niemiec, K. Wąż (red.), *(Zbyt) młodzi rodzice* (s. 56–72). Warszawa: Trio.
- Wysocki, A. (2018). *Dynamika zmian w parafii a jej elementy istotne. Śladami pioniera socjologii parafii ks. Franciszka Mirka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.
- Zaręba H.S., Zarzecki M. (2018). Homo consumens, homo eligens, homo creator – procesy fragmentyzacji życia religijnego w zbiorowości młodzieży akademickiej. W: S.H. Zaręba, M. Zarzecki (red.), *Między konstrukcją a dekonstrukcją uniwersum znaczeń. Badania religijności młodzieży akademickiej w latach 1988–1998 – 2005–2017* (s. 9–26). Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Socjologiczne.

- Zaręba, H.S. (2012). *Religijność młodzieży w środowisku zurbanizowanym. Socjologiczne studium teoretyczno-empiryczne*. Rzeszów: Pobitno Oficyna.
- Zaręba, H.S. (2018). Uczestnictwo w kulcie jako kanał komunikacji z sacrum w projekcie płynnej nowoczesności. W: S.H. Zaręba, M. Zarzecki (red.), *Między konstrukcją a dekonstrukcją uniwersum znaczeń. Badania religijności młodzieży akademickiej w latach 1988–1998 – 2005–2017* (s. 139–160). Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Socjologiczne.

THE FUTURE OF RELIGION LESSONS ON THE 30TH ANNIVERSARY OF THE RETURN TO SCHOOL. SOCIOLOGICAL CONTEXTS

The topic of this article is the future of religion lessons in Polish schools. A supporting argument for the analysis of this issue this school year (2020/2021) is the 30th anniversary of the return to schools of and the fact that a religious class is the most controversial school subject. During this period, its presence almost constantly sparked off discussions. The article refers to the outcomes of online research conducted in 2020 among students from Polish universities (research sample – 621 respondents). Within the outcome of the research, together with the already known results of the studies (revealing the shortcomings of such classes) one can provide a statement that in the coming years, the general interest in participating in religion lessons, will decline and will evolve towards elite classes, in which only pupils and students from deeply religious families will be primarily involved.

Keywords: students, social control, secularization, religion lessons, socio-cultural pluralism, selective religiosity

Zgłoszenie artykułu: 5.02.2021

Recenzje: 5.03.2021

Rewizja: 28.03.2021

Akceptacja: 29.03.2021

Publikacja on-line: 30.09.2021