

MIROSLAW STANISLAW WIERZBICKI SDB
Università Pontificia Salesiana, Roma

L'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CATTOLICA NEL CONTESTO EUROPEO: PROFILI E COMPETENZE

1. INTRODUZIONE

“Qualità”: un termine legato all'economia e che ripetiamo più volte quotidianamente per l'acquisto di prodotti per soddisfare esigenze di ogni tipo, notevolmente aumentate rispetto al passato. In Europa il concetto di qualità si è trasferito, man mano, dall'ambito economico a quello educativo e dell'istruzione. I genitori desiderano oggi scegliere per i propri figli una buona scuola, così pure gli insegnanti fanno di tutto perché la struttura in cui operano sia la migliore e di essa se ne abbia una buona opinione. La scuola ha finalità educative rivolte alla crescita integrale della persona, da realizzare attraverso un processo educativo scolastico che sappia promuovere nei giovani competenze specifiche in vari ambiti¹. Per questo gli insegnanti devono essere dei veri professionisti dell'educazione, possedere competenze didattiche multiple oltre allo specifico religioso: educative e sociali, di creatività, comunicazione, informazione, multimedia. Dopo questa precisazione poniamo ora l'accento sul ruolo dell'insegnante di religione cattolica e sul significato che esso ha nell'attuale contesto storico, sia nella società civile che nella Chiesa. Per suscitare nelle nuove generazioni il senso del “religioso” è necessario che ciascun docente possenga delle competenze, termine che intendiamo esaminare sulla base di quanto elaborato a livello istituzionale nell'ambito europeo.

2. COMPETENZE

Non è cosa facile dare una definizione univoca di competenza, consapevoli che ne esistono molte² e la prima difficoltà la riscontriamo nel termine stesso. Le varie definizioni di competenza rispondono non soltanto alle molteplici corren-

¹ Cf. M. Baldacci, *Curricolo e competenze*, Mondadori Università, Milano 2010, p. 11.

² Nell'Enciclopedia pedagogica del XXI secolo si trovata il significato della parola “competenza” nelle diverse lingue: in latino – è *competentia*; in italiano – è *competenza*; in inglese – è *competency*; in tedesco – *kompetenz*; in russo – “*kompietiencja*” e infine in polacco *kompetencja*. Cf. A. Meczowska, *Kompetencje*, in: *Encyklopedia XXI wieku*, a cura di T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, p. 693.

ti di pensiero, alle teorie scientifiche, ma anche alle esperienze di coloro che in qualche modo hanno lavorato nella scuola. Infatti parlando di competenze notiamo che l'attenzione è sempre posta sulla persona e sulle esigenze specifiche che la riguardano. La competenza è considerata importante in diversi ambiti di lavoro, ma in modo particolare in quello scolastico. Michele Pellerey nota che l'insegnante dovrebbe possedere le seguenti abilità: comunicazione, apertura alla collaborazione e all'innovazione e capacità di risolvere situazioni problematiche e conflittuali da acquisire nel corso della formazione universitaria e lungo l'arco della vita³. Il tema della competenza è presente anche nei documenti internazionali che ne descrivono due tipologie: una più antropocentrica⁴, legata allo sviluppo della persona (Unesco)⁵, l'altra più funzionale, legata alla crescita economica e al mercato del lavoro (prevalente in Europa)⁶. Almeno due sono gli approcci per comprendere la competenza: uno come "potenzialità di adattamento del soggetto", che consente di regolare la sua azione alle condizioni dell'ambiente, della realtà, intesa nella sua natura statica; un altro inteso come "potenziale trasgressivo del soggetto". Così, per esempio, diciamo che, nell'ambito di un ufficio è competente (ha il potere) chi è in grado di prendere questa o quella decisione⁷. Infatti, competenza - dal latino *competentia* - significa in primo luogo "responsabilità" tra "ciò che [uno] sa fare con ciò che sa"⁸. Wiggins con questa espressione intende la competenza come "un saper fare" esperto, a contatto con i problemi reali e in grado di gestire situazioni impreviste. Michele Pellerey sostiene che "negli ultimi anni [...] nell'ambito pedagogico, accanto alla parola "competenza" c'è anche quella di "capacità" spesso senza una adeguata

³ Cf. M. Pellerey, *Competenze. Conoscenze. Abilità. Atteggiamenti. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, Tecnodid, Napoli 2010, p. 73.

⁴ La posizione antropocentrica trova espressione nel documento dell'Organizzazione Mondiale della Sanità intitolato *Life skills education in schools* (1993), che individua dieci competenze che la scuola dovrebbe promuovere nei suoi alunni: 1) autocoscienza; 2) gestione delle emozioni; 3) gestione dello stress; 4) senso critico; 5) prendere decisioni; 6) problem solving; 7) creatività; 8) comunicazione efficace; 9) empatia; 10) relazioni interpersonali. Cf. P. Marmocchi, C. Dall'Aglio, M. Tannini, *Educare le life skills. Le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*, Erickson, Trento 2004.

⁵ Le posizioni dell'Unesco, sono rappresentate essenzialmente dai Rapporti Faure (1972) e Delors (1995): E. Faure et al, *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Armando-Unesco, Roma 1973; J. Delors, *Nell'educazione un tesoro* (orig. 1996), Armando, Roma 1997.

⁶ Cf. I. Fiorin, *La buona scuola. Processi di riforma e nuovi orientamenti didattici*, La Scuola, Brescia 2008, p. 22-23.

⁷ Possiamo dire che l'attenzione alle competenze nasce nel mondo di lavoro. Notiamo, che la prima diffusione della teoria delle competenze in ambito educativo o formativo in Italia è avvenuta ad opera dell'Isfol di cui si possono citare, fra gli altri G. Di Francesco, E. Perulli, *Verso l'European Qualification Framework. Il sistema europeo dell'apprendimento: trasparenza, mobilità, riconoscimento delle qualifiche*, Isfol, Roma 2008 oppure G. Di Francesco, *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base per il lavoro che cambia*, F. Angeli, Milano 1993; idem, *Le competenze per l'occupabilità. Concetti chiave e approcci di analisi*, F. Angeli, Milano, 2004; idem, *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, F. Angeli, Milano 1998.

⁸ G. P. Wiggins, *Assessing Student Performance. Exploring the Purpose and Limits of Testing*, Jossey-Bass, San Francisco 1993, p. 14.

precisazione semantica”; per cui “si può sviluppare il discorso dicendo, che la capacità è la possibilità che il soggetto ha di raggiungere una certa competenza o un livello di competenza. Invece la competenza in senso stretto consiste nel raggiungimento effettivo di un livello specifico. Forse non è felice lo scambio di questi due termini”⁹.

Nel confronto pedagogico emerge sempre più che il ruolo del docente è di favorire lo sviluppo dello studente. Pertanto sembra opportuno riflettere sulle caratteristiche di un insegnante professionista e sulle proposte concernenti le strategie della loro formazione.

Czesław Banach sostiene che “il maggior numero di competenze definite in letteratura e riguardanti gli insegnanti o che toccano l’insegnamento e l’organizzazione del processo di studio per studenti, riguarda la formazione multilaterale dell’istruzione, lo scambio e l’autonomia”¹⁰. L’autore indica anche l’importanza del dialogo e della negoziazione, l’introduzione degli alunni nel mondo reale attraverso attività plurilaterali, per prepararli a gestire la propria vita, per sostenerli nello sviluppo, nel processo di auto-educazione per guidarli a plasmare i loro atteggiamenti. I compiti fondamentali del docente comprendono anche l’assistenza dei giovani nello sviluppo di piani educativi e la cooperazione con la famiglia e con l’ambiente locale.

Nella riflessione di G.D. Fenstermacher la competenza dell’insegnante, in alcuni punti, è diversa da quella delle altre professioni specialmente per quella riferita al rapporto educativo. La prima differenza sta nel fatto che l’insegnante non deve mantenere un distacco con l’allunno, ma ridurlo il più possibile, fino a superarlo. La seconda differenza riguarda l’asimmetria del rapporto educativo la cui funzione specifica è di esercitare il potere per compiere una relazione d’aiuto. Infine, la terza differenza interessa l’insegnante che non può portare avanti il suo lavoro senza lo stretto e diretto coinvolgimento degli alunni poiché l’insegnamento non è la causa, né unica né efficace dell’apprendimento e, soltanto la reciprocità degli sforzi dei vari soggetti può consentire di raggiungere i risultati attesi. Pertanto l’azione dell’insegnante non può essere considerata equivalente a quella di altre professioni¹¹.

La questione problematica del profilo e della competenza dell’IRC è complessa per cui la Commissione europea invita gli stessi Stati membri ad avere un riferimento chiaro sul concetto di “competenza” e sui documenti relativi i programmi d’insegnamento¹². L’Europa è sempre più orientata ad unificare il concetto di competenza per un’idea comune di istruzione, e occupazione¹³. Su questo punto si apre

⁹ M. Pellerey, *Competenze. Conoscenze. Abilità*, p. 67.

¹⁰ Cz. Banach, *Problemy rozwoju edukacji w Polsce w raportach Komitetu Prognoz “Polska XXI wieku” przy prezydium PAN*, Kultura i Edukacja 1996, p. 4.

¹¹ Cf. G.D. Fenstermacher, *Some moral considerations on teaching as a profession*, in: *The Moral Dimensions of Teaching*, a cura di J.I. Goodlad, R. Soder, K. A. Sirotnik, Jossey-Bass, San Francisco 1990, p. 130-151.

¹² Cf. UNESCO, *Guidelines on Intercultural Education*, UNESCO Publishing, Paris 2006; Council of Europe – Committee of Ministers, *Appendix to Recommendation 7 of 11 May 2010 on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*.

¹³ Cf. M. Pellerey, *Sul concetto di competenza ed in particolare di competenza sul lavoro*, in: *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, a cura di C. Montedoro,

un dibattito perché si possa individuare e formulare un concetto di competenza unificante sul piano educativo e fondamentale per tutti.

3. LA DISCUSSIONE SULLE COMPETENZE NELL'UNIONE EUROPEA

L'approfondimento del tema sulle competenze in Europa ha ormai una storia importante e significativa. L'Europa iniziò nel 1989 ad imbattersi con il problema della certificazione delle competenze¹⁴. In quella occasione si parlò solo di riconoscimento tra Paesi membri delle attestazioni di qualifiche professionali rilasciate agli studenti e ai lavoratori. Si sviluppò, successivamente, il concetto di mobilità delle qualità umane europee come conseguenza della mobilità fisica e geografica delle singole persone ma anche della leggibilità e della trasferibilità delle competenze possedute. Esse furono riconosciute come elementi fondamentali per l'Unione europea chiamata la "Società della conoscenza più competitiva e dinamica del mondo"¹⁵.

Riflettendo sulle competenze degli insegnanti, la Commissione europea ha fatto sempre riferimento ai risultati di altre organizzazioni, soprattutto dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE), dell'UNESCO e del Consiglio d'Europa. Grande importanza nella definizione di "competenza" ebbe un documento dell'UNESCO "Educazione per tutti"¹⁶. Da questo testo si individuarono quattro aree per lo sviluppo delle competenze chiave e vennero definiti gli obiettivi primari del processo educativo: imparare per essere, per sapere, per lavorare, per vivere congiuntamente. La ricerca, condotta dall'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico e di alfabetizzazione, funzionale al programma PISA, ha fortemente influenzato la formazione di un canone di lettura, di comprensione e di valutazione delle competenze. Il Consiglio d'Europa ha affrontato la competenza fondamentale per l'area educativa europea e nel 2006. Il Parlamento e il Consiglio europeo hanno approvato una raccomandazione relativa le competenze chiave per l'apprendimento permanente, fissando una serie di obiettivi, con l'impegno che tutti gli Stati membri e delle istituzioni europee, si impegnassero costantemente a monitorare i progressi fatti individuando ulteriori strategie da adottare. Per esempio, la realizzazione degli obiettivi del 2010 che definiscono un quadro europeo di riferimento per le competenze di base da parte della Commissione europea¹⁷. La Commissione che ha prodotto il documento utilizzò l'espressione "competenze chiave" - in precedenza si parlava di competenze base - finalizzate a realizzare tre

ISFOL, F. Angeli, Milano 2001, p. 231-276.

¹⁴ Cf. B. Bordignon, *Certificazione delle competenze*, Soveria Mannelli, Rubbettino 2006.

¹⁵ Cf. Consiglio dell'Unione europea, *Conclusioni del Consiglio europeo su occupazione, riforme economiche e coesione sociale*, Lisbona, 23-24 marzo 2000.

¹⁶ Cf. Rapporto 2008, *Un'educazione per tutti. Per acquisire gli obiettivi prefissati occorre un maggior impegno politico*, Roma, 18 marzo 2008, <<http://www.flcgil.it/attualita/estero/rapporto-2008-un-educazione-per-tutti-per-acquisire-gli-obiettivi-prefissati-occorre-un-maggior-impegno-politico.flc>>, (consultato: 9.10.2015).

¹⁷ Por. UNICEF, Rapporto "Progressi per l'infanzia 2010: Obiettivi del Millennio con equità", <<http://www.unicef.it/doc/1728/rapporto-progressi-per-infanzia-2010-obiettivi-del-millennio-e-equita.htm>>, (consultato: 10.10.2015)

obiettivi fondamentali¹⁸. Per conseguire gli obiettivi è necessario attivare una strategia di comunicazione e di dialogo tra istituzioni e politiche formative fra i Paesi membri, in tema di competenze nei nuovi sistemi di certificazione a livello europeo¹⁹. Nella politica degli stati europei si è molto insistito sulle seguenti linee: la trasparenza, il riconoscimento delle qualifiche professionali e delle competenze, la qualità dell'insegnamento e della formazione professionale. Tenendo conto degli sviluppi internazionali l'UE nel documento "Educazione in Europa: i diversi sistemi istruzione e formazione - obiettivi comuni per il 2010" propone le competenze necessarie nella società di conoscenza. Il gruppo di lavoro ha definito otto ambiti di competenze chiave²⁰.

Lo studio sulle competenze chiarisce le tendenze europee e gli atteggiamenti che riguardano le disposizioni positive o negative verso attività, contenuti, ambienti e persone. Il gruppo di lavoro istituito dalla Commissione The European, propose un insieme di competenze agli insegnanti nell'Unione europea associate al processo di apprendimento/insegnamento: la capacità di lavorare in una classe multiculturale e socialmente variegata; la capacità di creare condizioni favorevoli per l'apprendimento; la capacità di includere delle competenze Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione per la vita quotidiana degli studenti; l'abilità di lavorare in team di lavoro comprendenti insegnanti, formatori e altri; la capacità di cooperazione per lo sviluppo di un programma di insegnamento, e nell'organizzazione del processo di apprendimento e di valutazione; la capacità di collaborare con la comunità locale e con i genitori; le capacità di riconoscere e risolvere i problemi; le capacità di continua espansione delle conoscenze e di miglioramento delle competenze. Oltre queste, la Commissione indicò anche le capacità associate agli atteggiamenti degli studenti (capacità di educare alla cittadinanza; capacità di promuovere lo sviluppo delle competenze degli studenti, per aiutarli a diventare cittadini a pieno titolo dello Stato e per aver operato con successo nella società della conoscenza; capacità di adattare le competenze all'apprendimento del soggetto²¹.

Come si può vedere da quanto finora emerso, l'insegnante non è solo un "insegnante legato alla sua materia". Il suo ruolo è principalmente quello di preparare i giovani ad apprendere per tutta la vita, costantemente, per acquisire nuove conoscen-

¹⁸ Tra gli obiettivi indichiamo: Permettere ad ognuno di perseguire degli obiettivi di vita personale, mosso dai propri interessi personali, dalle proprie aspirazioni e dal desiderio di continuare durante tutta la vita; Permettere ad ognuno di svolgere un ruolo di cittadino attivo nella società; permettere ad ogni persona di ottenere un impiego decente nel mercato del lavoro.

¹⁹ Cf. F. Pajer, *Tendenze attuali e prospettive dell'istruzione religiosa nell'Unione europea*, Orientamenti Pedagogici 57(2010)1, p. 27-50; idem, *L'istruzione religiosa scolastica nella costruzione dell'Europa*, Pedagogia e vita 65(2007)3-4, p. 44-61.

²⁰ Tra competenze chiave possiamo presentare: Comunicazione nella madre lingua; Comunicazione nelle lingue straniere; Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; Competenza digitale; Imparare ad imparare; Competenze sociali e civiche; Spirito di iniziativa e imprenditorialità; Consapevolezza ed espressione culturale. Cf. S. Cicatelli, *La scuola delle competenze*, Elledici - Capitello, Leumann (TO) 2011, p. 30-32.

²¹ Cf. *Raccomandazione sulla Costituzione del Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente*, 29 gennaio 2008, <<http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=I-T&t=PDF&f=ST+3662+2007+INIT>>, (consultato: 10.10.2015).

ze e competenze, per l'auto-impiego di risorse informative, la capacità di collaborare con altri, per risolvere i problemi. La maggioranza dei doveri è associata ancora, ad uno specifico settore di conoscenza naturalmente determinato dalla materia insegnata. Questa visione sembra diversa dalla pratica dominante nei singoli paesi. Si tratta di una sfida per istituzioni ed educatori. Un altro elemento rilevante è l'efficacia che il ruolo dell'insegnante ha come membro di un team di insegnamento. Per lo studente è importante vedere un team di docenti che collaborano fra loro, che sappiano realizzare insieme i programmi, i sistemi di valutazione e le norme dell'apprendimento.

Secondo una prospettiva europea, l'educazione degli insegnanti dovrebbe essere impostata sulle competenze pratiche basate su principi accademici e scientifici. Una buona preparazione aumenta la fiducia in se stessi, porta alla riflessione e alla gestione delle informazioni e delle conoscenze. L'impegno formativo richiede abilità e competenza per guidare e sostenere gli studenti nelle difficoltà comportate spesso dalla loro crescita. Attraverso tale impegno gli insegnanti sono in grado di comprendere gli aspetti sociali e culturali dell'educazione. L'orientamento europeo ormai ci fa capire, che i confini sono solo artificiali, per cui la mobilità e l'apertura dovrebbero essere elementi essenziali della formazione degli insegnanti. Nel mondo globale ci sono molte possibilità che permettono agli insegnanti di spostarsi nei paesi europei per approfondire e sviluppare il proprio settore specifico di lavoro. Nell'educazione si deve puntare sulla cooperazione, aspetto importante in un mondo sempre più globalizzato.

Analizzando le competenze degli insegnanti nell'Unione Europea ci si rende conto dell'importanza della collaborazione con le università per elaborare curriculum e programmi riconosciuti anche in altri paesi. La professione del docente in Europa è una professione regolamentata. La velocità dei mutamenti, rende attuale lo slogan del 3XL, cioè *Life Long Learning*. Il lavoro scolastico, dunque, esige un apprendimento permanente per tutti gli insegnanti. Nell'apprendimento permanente troviamo diversi programmi europei per realizzare il *Lifelong Learning Programme* (LLP) preparati dal Dipartimento delle Politiche Comunitarie insieme al Parlamento dell'UE e alla Commissione europea, in collaborazione con il Programma d'azione comunitaria. Questi programmi sono uno strumento multimediale realizzato per supportare i dirigenti scolastici e individuare il programma più adatto alle caratteristiche dell'Istituto, per acquisire nozioni pratiche su come compilare una domanda, individuare i punti di forza di un progetto e gli errori da evitare nella stesura. LLP è nato per promuovere gli scambi e la cooperazione in ambito educativo tra i Paesi europei attraverso dei programmi che sono una grande opportunità e il cui obiettivo è far sì che un numero sempre maggiore di studenti e insegnanti possa scegliere di partecipare e condividere un importante obiettivo educativo²².

²² Lifelong Learning Programme (LLP) è costituito da sei programmi: Comenius: per studenti e docenti dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado; Leonardo: per persone e istituti coinvolti nell'istruzione e formazione professionale; Erasmus: per studenti e docenti uni-

4. COMPETENZE DEGLI INSEGNANTI DI RELIGIONE

Parlare di competenze degli insegnanti di religione implica comprendere la dimensione interconfessionale e interreligiosa di tale insegnamento²³. L'analisi dei dati statistici mostra che le chiese cristiane in Europa non hanno la stessa visione della scuola pubblica e dell'educazione poiché adottano strategie educative relative alle storie nazionali e ai sistemi locali dell'educazione.

Questa problematica è chiara quando rileggiamo le competenze degli insegnanti di religione in Europa e la situazione che riguarda la selezione alla professione. Non c'è una soluzione unica. In alcuni paesi, gli insegnanti sono nominati dalle autorità statali. La Chiesa invece si limita al convalidare gli insegnanti scelti. In altri paesi sono nominati dalle autorità scolastiche, dopo indicazione o appoggio della Chiesa, mentre in altri ancora sono nominati dalle autorità ecclesiastiche²⁴.

Questo quadro ci fa vedere poca omogeneità nello stile di collaborazione nell'insegnamento. Possiamo presumere, che la stessa cosa avvenga per le competenze degli insegnanti. Per questo la Chiesa Cattolica pone in evidenza l'esigenza di conoscere meglio e riflettere sulle molteplici norme dell'insegnamento della religione nelle scuole nei diversi paesi perché ha sempre considerato la scuola come un ambiente importante della sua missione evangelizzatrice istituendo scuole proprie (scuole cattoliche) e sostenendo l'importanza dell'Insegnamento della religione nella scuola pubblica.

Nell'abito europeo l'insegnamento della religione si propone di costruire un percorso di formazione delle giovani generazioni non solo di apertura a Dio ma di attenzione alla formazione integrale della persona, alle domande di senso sull'esistenza, sulle questioni etiche e sulle dimensioni del dialogo e della convivenza in una società pluralistica e multireligiosa. In particolare si pone l'accento sulla

versitari; Grundtvig: per persone e istituti che si occupano dell'istruzione degli adulti; Trasversale: finalizzato al coordinamento delle attività dei programmi settoriali; Jean Monnet: a sostegno di insegnamento, ricerca e studio dei temi connessi all'integrazione europea. Cf. European Commission, *Education and training. Supporting education and training in Europe and beyond*, <http://ec.europa.eu/education/tools/llp_en.htm>; Commissione europea, *Le politiche dell'Unione Europea. Europa 2020: la strategia europea per la crescita*, <http://puntoeuropa.comune.rimini.it/binary/rimini_punto_europa/ue_breve/europa_2020.1392987558.pdf>, (consultato: 28.09.2015).

²³ Cf. O. Marson, *Religione e scuola in Europa. Temi e orientamenti*, in: Conferenza Episcopale Italiana. Servizio Nazionale per l'IRC, *L'insegnamento della religione risorsa per l'Europa. Atti della ricerca del Consiglio delle Conferenze Episcopali d'Europa*, a cura di Elle Di Ci, Leumann (TO) 2008, p. 411. Risulta, che dei 27 paesi europei 13 hanno la maggioranza cattolica – Austria, Belgio, Croazia, Francia, Irlanda, Italia, Lituania, Polonia, Portogallo, Repubblica Ceca, Spagna, Slovacchia, Ungheria; seguono 8 paesi a maggioranza protestante – Danimarca, Finlandia, Inghilterra-Galles, Islanda, Lettonia, Norvegia, Scozia e Svezia. Troviamo anche 5 paesi con la maggioranza ortodossa – Bielorussia, Bulgaria, Romania, Serbia-Montenegro-Macedonia, Ucraina. A parte, dobbiamo considerare la Germania in cui le due religioni, cattolica e protestante tendono a pareggiarsi.

²⁴ Cf. G. Feliciani, *L'insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica: fondamenti giuridici e aspetti costituzionali*, in: Consiglio delle Conferenze Episcopali Europee – Ufficio Catechistico Nazionale Italiano, *Insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica dei paesi europei*. Atti del Simposio Europeo, Roma 13-15 aprile 1991, Elle Di Ci, Torino 1991, p. 63-68.

dimensione della conoscenza di specifiche tradizioni religiose, della storia e della ricerca tipica del sistema scolastico, delle competenze di comunicazione che favoriscono un utile contributo alla formazione sociale e civica in Europa²⁵. Sviluppando queste competenze ricevono garanzie istituzionali e giuridiche, pieno riconoscimento scolastico, inserimento nei curricula ed una valutazione riconosciuta ed efficace. È necessario che la religione e il suo insegnamento diventi un sapere specifico e chiaramente definito, confrontabile con gli altri saperi disciplinari e con valori comuni che forgiare l'*ethos* della società²⁶.

Sulle competenze fin qui presentate si soffermò papa Giovanni Paolo II nel suo saluto al Simposio del Consiglio delle Conferenze Episcopali d'Europa. Egli delineò l'insegnamento nella scuola pubblica come un elemento importante collegato all'appello per una nuova evangelizzazione nel processo di unificazione europea fondata sui valori spirituali ed etici, sul patrimonio della cultura cristiana²⁷. Il papa evidenziò alcune urgenze che per gli insegnanti d'Europa divennero una sfida. Sosteneva, infatti, che al centro dell'insegnamento c'è la persona umana da promuovere, perciò si devono aiutare i giovani a riconoscere la componente religiosa, come fattore insostituibile per la loro crescita in umanità e libertà. E ancora, che il processo didattico deve essere caratterizzato da una chiara valenza educativa per formare personalità ricche di interiorità, dotate di forza morale e aperte ai valori della giustizia, della solidarietà e della pace. Mentre gli insegnanti devono approfondire il carattere formativo del loro insegnamento. Tutto per realizzare la formazione integrale dell'uomo, meta dell'insegnamento della religione cattolica²⁸.

Diverse prospettive dell'IR in Europa sono segnate da differenti trasformazioni. Al momento dobbiamo affrontare il problema delle competenze nell'insegnamento della religione secondo le diverse situazioni educative in cui si trovano i singoli paesi. Questo mosaico di proposte religiose fa comprendere all'uomo europeo la necessità di un vero lavoro sulla identità religiosa e l'esigenza di conoscere la propria religione. I rapporti dei diversi paesi propongono un sistema di valori e di regole di convivenza che ritroviamo in quasi in tutti i progetti di IR. È opportuno soffermarci su alcuni obiettivi comuni per evidenziare lo specifico dei vari IR nazionali: conoscere la cultura nazionale e della tradizione (es. Austria, Finlan-

²⁵ Cf. *Sintesi e prospettive. L'insegnamento della religione una risorsa per l'Europa*, in: Conferenza Episcopale Italiana. Servizio Nazionale per l'IRC, *L'insegnamento della religione risorsa per l'Europa. Atti della ricerca del Consiglio delle Conferenze Episcopali d'Europa*, a cura di, Elle Di Ci, Leumann (TO) 2008, p. 431-32.

²⁶ Cf. V. Zani, *Formare l'uomo europeo. Le sfide per la scuola*, in: Conferenza Episcopale Italiana. Servizio Nazionale per l'IRC, *L'insegnamento della religione risorsa per l'Europa. Atti della ricerca del Consiglio delle Conferenze Episcopali d'Europa*, a cura di Elle Di Ci, Leumann (TO) 2008, p. 43.

²⁷ Cf. *Discorso Di Giovanni Paolo II Ai Partecipanti Al Simposio Del Consiglio Delle Conferenze Episcopali D'Europa Sull'insegnamento Della Religione Cattolica Nella Scuola Pubblica*, <https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/it/speeches/1991/april/documents/hf_jp-ii_spe_19910415_insegnamento-religione.html>, (consultato: 23.09.2015); Anche vedi *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Roma, XIV [1991/1] 779.

²⁸ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Roma, XIV [1991/1], 780-781.

dia, Irlanda, Italia, Norvegia, Portogallo, Repubblica Ceca, Slovacchia, Ungheria e Spagna); contribuire alla formazione di una cultura cristiana (es. Germania, Italia, Portogallo). In altri stati europei si privilegia la formazione dell'identità personale per favorire lo sviluppo dell'autonomia e il senso critico (es. Belgio francese, in Croazia, Danimarca, Finlandia, Portogallo, Romania, Scozia, Serbia-Macedonia-Montenegro, Svezia, Ucraina), educare al senso della vita nell'Europa d'oggi (es. Repubblica Ceca, Scozia, Belgio Francia, Spagna). Vari paesi si confrontano con la problematica della multireligiosità (es. Finlandia, Scozia, Svezia). L'evangelizzazione è l'obiettivo più esplicito in Germania, Polonia, Ungheria e paesi francofoni. Invece quello di catechizzare emerge soprattutto in Norvegia, Repubblica Ceca, Serbia-Macedonia-Montenegro e Inghilterra-Galles²⁹.

Nonostante queste diversità si può dire che l'esperienza di un'istruzione religiosa su base teologica e delle scienze della religione (confessionale-scolastica) occupa un posto centrale nella multiforme realtà europea tenendo conto anche di altre opzioni alternative. Questo è un fatto rilevante per il presente e per il futuro su cui è opportuno continuare a riflettere.

Sul tema delle competenze nell'insegnamento della religione cattolica un punto importante lo occupa la preparazione degli insegnanti e l'attenzione alla qualità dell'educazione religiosa. Infatti il riconoscimento della lezione di religione come disciplina scolastica dipende in gran parte dalla formazione, dalla preparazione e dallo statuto degli insegnanti di religione. Il quadro generale può dare l'impressione che la situazione dell'insegnante di religione rispetto ai colleghi di altre discipline è problematico, specialmente nel caso di un insegnamento confessionale - religione cattolica - che un tempo era affidato soprattutto al clero e agli ordini religiosi. Da alcuni anni la situazione è cambiata, ed oggi tale insegnamento è svolto soprattutto da laici. Relativamente ai sacerdoti si rileva che pur avendo una solida formazione teologica, non sempre hanno una buona preparazione didattica, pedagogica o psicologica.

I laici, nella maggior parte dei paesi europei, hanno la possibilità di acquisire la formazione teologica presso college e università per conseguire un titolo idoneo a svolgere la professione di insegnante di religione. Ci sono casi in cui la formazione non è purtroppo sufficiente soprattutto nelle scuole primarie³⁰. In alcuni paesi come Germania, Ungheria, Italia, sono previste due opzioni: corsi per insegnanti e corsi per catechisti. In Austria, ad esempio, può insegnare religione nelle scuole, solo chi ha frequentato le facoltà teologiche statali o istituti di pedagogia religio-

²⁹ Cf. S. Cicatelli, *Il contributo dell'Irc alla formazione dell'identità personale delle competenze*, in: Conferenza Episcopale Italiana. Servizio Nazionale per l'Irc, *L'insegnamento della religione risorsa per l'Europa. Atti della ricerca del Consiglio delle Conferenze Episcopali d'Europa*, Elle Di Ci, Leumann (TO) 2008, p. 323-324.

³⁰ Cf. R. Ilgner, *Rapporto sulla situazione dell'insegnamento della religione cattolica nelle scuole statali di Europa*, in: Consiglio delle Conferenze Episcopali Europee - Ufficio Catechistico Nazionale Italiano, *Insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica dei paesi europei*. Atti del Simposio Europeo, Roma 13-15 aprile 1991, Elle Di Ci, Torino 1991, p. 32-38.

sa³¹. Allo stesso modo, in Scozia i futuri insegnanti studiano presso l'Università di Glasgow dove c'è un'offerta speciale per loro³². In Belgio, nel cantone fiammingo, per insegnare religione è richiesto un diploma in teologia, in didattica della scuola e dell'insegnamento³³. Requisiti analoghi sono previsti in molti altri paesi, come Malta, Portogallo, Regno Unito, Italia, Irlanda, Paesi Bassi³⁴ e nei paesi dell'Europa centrale e orientale³⁵ dove la stessa Chiesa prepara gli insegnanti di religione in modo professionale e adeguato alle esigenze concrete. La preparazione per l'insegnamento religioso più avanzato lo troviamo in Germania e in Italia dove oltre agli studi, si deve svolgere un tirocinio. Di fronte a questo mosaico di situazioni gli insegnanti di religione devono svolgere la loro professione con spirito ecumenico, come specifica prospettiva europea. In generale, possiamo dire i requisiti per insegnare religione sono quattro: la formazione degli insegnanti, lo studio della materia specifica, i tirocini e l'insegnamento³⁶. Senza dubbio lo status degli insegnanti di religione in gran parte dipende da una buona preparazione anche del livello didattico, teologico e spirituale. Si dovrebbero, perciò, promuovere centri di formazione pedagogica e di formazione permanente degli insegnanti di religione³⁷. Questo vale anche per le situazioni in cui l'insegnamento della religione ha una dimensione multi-confessionale (ad es. cattolica ed evangelica). In questi casi si auspica una stretta collaborazione per evitare che uno dei due insegnamenti prevalga sull'altro fino al punto di eliminarlo dalla scuola. Non si deve dimenticare che accanto ad una maggiore professionalità legata alle competenze si devono considerare gli aspetti economici relativi allo status degli insegnanti, che creano spesso, problemi organizzativi e finanziari.

5. CONCLUSIONE

Dalle riflessioni fatte possiamo trarre alcune conclusioni sulle competenze del docente in ambiente europeo che devono oltrepassare i confini dei programmi dell'insegnamento per una conoscenza degli eventi della storia europea e uno sguardo contemporaneo più ampio su tutta la società.

³¹ Cf. E. J. Korherr, *Austria*, in: *L'insegnamento scolastico della religione nella nuova Europa*, a cura di F. Pajer, Elle Di Ci, Torino 1991, p. 97-112.

³² Cf. J. M. Hull, *Scozia*, in: *L'insegnamento scolastico della religione nella nuova Europa*, p. 310-311.

³³ Cf. M. Catterin, *L'insegnamento della religione nella scuola pubblica in Europa. Analisi e contributi di istituzioni europee*, Marcianum Press, Venezia 2013, p. 90-95.

³⁴ Cf. *L'insegnamento scolastico della religione nella nuova Europa*, p. 182-194.

³⁵ Cf. D. Duka, *Katecheza w Republice Czeskiej – odmiany, trudności, perspektywy (na przykładzie diecezji hradeckiej)*, in: *Kościół katechizujący i katechizowany*, a cura di I. Dec, Papiński Wydział Teologiczny, Wrocław 2003, p. 139-141.

³⁶ Cf. R. Chałupniak, *Między katechezą a religioznawstwem. Nauczanie religii katolickiej w szkole publicznej w Niemczech w latach 1945-2000*, Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005, p. 270.

³⁷ Cf. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole polskiej*, Poligrafia Inspektoratu Towarzystwa Salezjańskiego, Kraków 2010, p. 58-59.

L'insegnamento della religione in Europa deve essere adattato alle esigenze e alla trasformazione socio-politica, geografica e culturale. Questi aspetti trovano riscontro nelle finalità, negli obiettivi, nei programmi, nei piani formativi dell'insegnamento della religione. Nelle università sono in aumento le facoltà che preparano gli insegnanti di religione ad un alto livello di formazione. Ciò implica che sono in grado di svolgere i programmi di insegnamento di educazione religiosa con autonomia e creatività unendo la teoria alla prassi.

Nella formazione degli insegnanti si deve guardare ai valori universali, europei e nazionali e ai vari modelli e concetti di auto-governo e di gestione delle scuole. Non vanno dimenticate le competenze e le abilità nella scelta di metodi di insegnamento, di lavoro educativo, di ricerca e di spiritualità. Tutto ciò deve dare a ciascuno la possibilità di conoscere le nuove tendenze e lo sviluppo educativo e sociale nel processo di integrazione europea. La situazione degli insegnanti si dovrebbe concordare su alcuni profili e competenze³⁸. Lo standard formativo dei docenti si esprime nella conoscenza della materia, nei concetti psico-pedagogici e nei valori professionali acquisiti.

Va ancora sottolineato il valore dell'aspetto religioso della vita, uno stile di vita da trasmettere alle nuove generazioni. Nella scuola però non si chiede di professare la fede, ma conoscere la religione e interpretarla aprendo la strada, per chi lo desidera, ad una scelta personale della fede cattolica.

TEACHING CATHOLIC RELIGION IN THE EUROPEAN CONTEXT: PROFILES AND COMPETENCIES

Summary

Modern schools in Europe propose educational goals that aim at an integral development of an individual. School as an institution carries out educational processes by developing competence, skills and knowledge in various areas of life, including religion.

To incite a sense of "religion" in new generations, it is expedient that every teacher of religion should not only have knowledge of various pedagogical currents and scientific theories but, above all, s/he should know how to respond to the specific challenges of the modern society.

The competence of religion teachers in Europe must, therefore, go beyond the borders of countries, cultures and religions, so that, the educational process could enable young people to respond to the new socio-political, geographic and religious challenges.

Those challenges imply the necessity of deepening pedagogical, psychological, theological and educational skills of religion teachers. Teaching of religion can help in the integration of the European Community.

Keywords: competence, teaching of religion, school, religious education, Christian education

³⁸ Cf. Cz. Banach, *Problemy rozwoju edukacji w Polsce w raportach Komitetu Prognoz*, p. 23-24.

NAUCZANIE RELIGII KATOLICKIEJ W KONTEKŚCIE EUROPEJSKIM:
PROFILE I KOMPETENCJE

Abstrakt

Współczesna szkoła w Europie proponuje cele edukacyjne zmierzające do integralnego rozwoju osoby. Instytucja ta realizuje proces edukacji dzięki rozwijaniu kompetencji, zdolności i wiedzy w różnych dziedzinach życia, również tych religijnych. Aby wznieść w nowych pokoleniach poczucie „religijności” konieczne jest nie tylko, aby każdy nauczyciel religii posiadał wiedzę o różnych nurtach pedagogicznych i teoriach naukowych, ale przede wszystkim wiedział, jak odpowiedzieć na konkretne wyzwania współczesnego społeczeństwa. Kompetencje nauczyciela religii w Europie muszą więc wykraczać poza granice państw, kultur, religii, aby w procesie wychowawczym kształtować młodzież umiejącą odpowiedzieć na nowe wyzwania przemian społeczno-politycznych, geograficznych i religijnych. Wyzwania te wprowadzają do nauczania religii potrzebę pogłębiania kompetencji pedagogicznych, psychologicznych, teologicznych i dydaktycznych. Nauczanie religii powinno być pomocne w integrowaniu Wspólnoty Europejskiej.

Nota o Autorze: Ks. prof. dr Mirosław Stanisław Wierzbicki – salezjanin. Absolwent Wydziału Teologicznego i Wydziału Nauk o Wychowaniu Papieskiego Uniwersytetu Salezjańskiego w Rzymie; doktorat na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Członek: Towarzystwa Naukowego Franciszka Salezego w Warszawie, Włoskiego Stowarzyszenia Katechetów (AICa), Forum Europejskiego Nauczania Religii (EuFres), Polskiego Towarzystwa Religioznawczego, Towarzystwa Historii Edukacji. Od 1 września 2016 r. profesor nadzwyczajny w Katedrze Pedagogiki Religii w Zakładzie Katechetyki na Wydziale Nauk o Wychowaniu Papieskiego Uniwersytetu Salezjańskiego w Rzymie. Członek komitetu naukowego czasopisma „Salesianum”, „Orientamenti Pedagogici” oraz elektronicznego czasopisma „Rivista di Pedagogia Religiosa”. Zainteresowania badawcze koncentruje wokół szkolnictwa katolickiego, formacji nauczycieli, nauczania religii i pedagogiki salezjańskiej.

Słowa kluczowe: kompetencje, nauczanie religii, szkoła, wychowanie religijne, wychowanie chrześcijańskie