

Teologia Praktyczna
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza • Wydział Teologiczny
Tom 7, 2006

ELŻBIETA OKOŃSKA

Kształcenie nauczycieli religii w warunkach Unii Europejskiej

W procesie integracji Polski z Unią Europejską wielu katechetyków stawia sobie pytanie: jaka powinna być katecheza, aby formowała katolików polskich tak, by wytrzymali konfrontację z wyzwaniami przyszłości. Podobne problemy postawił już przed kilkunastoma laty Edgar Josef Korherr, austriacki profesor pedagogiki religijnej i katechetyki na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu w Grazu, w tytule jednego ze swych artykułów. Odpowiadając na pytanie: Jaka katecheza dla jakiej Europy? katechetyk z Grazu podkreślił, iż w tak złożonej sytuacji oznacza to, że nauczyciel religii *w swoim nauczaniu i swoim życiu musi urzeczywistnić i wierność Bogu, i wierność człowiekowi* (Panuś T.).

Osoba nauczyciela religii–katechety jest dziś pierwszoplanowym składnikiem działalności katechizacyjnej. O roli i znaczeniu katechety jako podmiotu aktywnego katechezy mówi Dyrektorium Katechetyczne (DCG 71) stwierdzając, że najszlachetniejsze przymioty ludzkie i chrześcijańskie katechety bardziej gwarantują owocność katechezy, niż wyszukane metody.

Warto więc postawić sobie także pytanie jaki powinien być nauczyciel religii i na jakie aspekty jego przygotowania należałoby położyć nacisk, aby mógł on realizować cele katechezy polskiej w aspekcie problemu integracji europejskiej jak uwrażliwianie katechizowanych na potrzebę troski o duchowy kształt integracji europejskiej, analizowanie zagrożeń i niebezpieczeństw płynących z tego procesu, czy urzeczywistnianie w nauczaniu wierności Bogu i wierności człowiekowi

W kontekście zmian przeprowadzanych w oświacie polskiej zwłaszcza w obszarze systemu kształcenia nauczycieli chciałabym w niniejszych rozważa-

niach skupić się na aspekcie pedagogicznego kształcenia nauczycieli religii w warunkach Unii Europejskiej. Aby stworzyć szerokie przedpole omawianej tematyki przedstawię w kolejności: rozwiązania dotyczące kwestii nauczania religii i kształcenia nauczycieli religii w wybranych krajach Unii Europejskiej, koncepcje kształcenia nauczycieli oraz konieczne kompetencje nauczycielskie, które powinny być rozwijane u nauczycieli religii w Polsce w procesie ich przygotowania do zawodu.

I. Nauczanie religii i kształcenie nauczycieli religii w wybranych krajach Unii Europejskiej

Prawo do wychowania i nauczania dzieci zgodnie z własnym światopoglądem rodziców jest uznawane za oczywiste i powszechne – ma charakter prawa naturalnego. Prawo to jest chronione, między innymi, przez Europejską Konwencję Praw i Wolności Podstawowych, a dokładnie przez artykuł nr 2 protokołu dodatkowego do tej Konwencji. Artykuł ten w zdaniu drugim stanowi: *Państwo w wykonywaniu swych funkcji w dziedzinie wychowania i nauczania uznaje prawo rodziców do zapewnienia tego wychowania i nauczania zgodnie z ich własnymi przekonaniem religijnymi i filozoficznymi* (Polska podpisała Konwencję 26.11.1991 r., ratyfikowała ją 19.01.1993 r., natomiast protokół dodatkowy nr 1 do tej Konwencji został przez Polskę podpisany 14.09.1992 r. i ratyfikowany 10.10.1994 r.).

Niezbędnym warunkiem realizacji tej konwencji, jak również realizacji prawa do wolności sumienia i wyznania jest swoboda nauczania religii. Jeżeli więc państwa – sygnatariusze Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych zobowiązane są szanować wolność rodziców do zapewnienia dzieciom wychowania religijnego i moralnego zgodnie z ich własnymi przekonaniem (por art. 18 pkt 4) [Z. Nosowski, s. 11] – to jednocześnie zobowiązały się do stwarzania warunków do nauczania religii. Praktyczne rozwiązania tej kwestii w krajach europejskich jednak wyglądają bardzo różnie.

Dzięki oddolnej inicjatywie powołano do życia w Kościele katolickim nieformalne organizacje mające służyć okresowej wymianie informacji, porównywaniu realizowanych modeli pedagogicznych oraz wymianie doświadczeń między pokrewnymi jednostkami kościelnymi (Europejskie Forum ds. Nauczania Religii w Szkole i Międzydiecezjalne Seminarium Nauczania Religii w Szkole). W środowiskach ewangelicko-luterańskich oraz anglikańskich działa Intereuropejska Komisja ds. Kościoła i Szkoły, która jest otwarta na współpracę międzywyznaniową i międzyreligijną. Najmniej usystematyzowane jest stanowisko

Kościółów prawosławnych ze względu na liczne podziały narodowościowe (F. Pajer, s. 382–401).

Przyczyną podjęcia w wielu krajach Europy zagadnienia nauczania religii w szkole były reformy szkolnictwa lub rewizje dotychczasowych konkordatów. Wraz z reformą szkolnictwa zmianie musiało ulec także nauczanie religii. Zmiana ta obejmuje głównie nowe usytuowanie przedmiotu zgodnie z przyjętą logiką reformy szkolnictwa.

Skutki tych zmian A. Heyduk (A. Heyduk, s. 38) porządkuje w trzy grupy:

- marginalizacja nauczania religii w programie szkolnym – może się ona dokonywać na skutek powoli postępującego procesu zaniku społecznego zainteresowania celami wyznaniowymi i zawartością przedmiotu uznawanymi za niemożliwe do pogodzenia ze świeckim charakterem kultury szkolnej (dotyczy to szczególnie Luksemburga – gdzie reforma szkolna z 1968 r. wprowadziła „moralność świecką” jako przedmiot alternatywny w stosunku do nauczania religii katolickiej, pozostawiając możliwość nieuczęszczania z na żaden z tych przedmiotów ; i Hiszpanii w której ustawodawstwo przyjęte w latach 1990–91 uznało etykę za fakultatywny przedmiot „studyjny”, przesądzając tym samym o miejscu nauki religii w szkole gwarantowanym przez zrewidowany w 1979 r. konkordat);
- dostosowanie prawnego profilu przedmiotu do zmienionych uwarunkowań kulturowych dzieci i młodzieży lub do nowego określenia przedmiotu kultury religijnej (w Belgii konstytucja przekazuje samorządom prawne kompetencje w zakresie nauczania religii, w Grecji reforma przedmiotów nauczania religii prawosławnej zerwała z dotychczasową tradycją doktrynalną, podkreślając historyczny i antropologiczny wymiar wiary chrześcijańskiej, w Portugalii zreformowane prawo od 1995 r. przewiduje „katolickie wychowanie moralne i religijne” w szkole podstawowej i średniej jako przedmiot fakultatywny w stosunku do lekcji „rozwoju osobistego i społecznego”);
- wzmocnienie kulturowej roli nauczania religii – w Austrii od 1989–90 wprowadzono oprócz dwóch godzin religii tygodniowo, fakultatywny przedmiot dla uczniów szczególnie uzdolnionych i interesujących się zagadnieniami religijnymi, w Norwegii nauczanie religii należy do przedmiotów obowiązkowych w ramach bloku formacyjnego (F. Pajer, s. 386).

W państwach Unii Europejskiej, z wyjątkiem Francji, nauczanie religii jest obecne we wszystkich systemach szkolnych. Różne są tylko formy obowiązywania, zabezpieczenia prawne oraz zakres nauczania, a także sposób kształcenia nauczycieli religii (Janowska, s. 85).

Obecność religii w szkole związana jest z charakterem relacji państwo – Kościół. Współcześnie można mówić, uwzględniając powyższe kryterium, o dwóch rodzajach państw z kręgu kultury chrześcijańskiej, tj. o państwach wyznaniowych w wersji konfesyjności otwartej i o państwach świeckich.

Państwa wyznaniowe w wersji otwartej charakteryzują się:

- rezygnacją z afirmacji jednej religii jako jedynie prawdziwej (w odróżnieniu od tradycyjnych państw wyznaniowych);
- uznaniem jednej religii bądź jednego z Kościołów jako religii narodowej, lub jako Kościoła państwowego z racji historycznych (wkład Kościoła do kultury narodowej) lub socjologicznych (przynależność do danego Kościoła większości danego społeczeństwa);
- subwencjonowanie religii oficjalnej z funduszy państwowych;
- gwarancje wolności religijnej dla wyznawców wszystkich religii na zasadzie równości.

W Europie państwa wyznaniowe w wersji otwartej związane są z Kościołami protestanckimi (państwa skandynawskie: Dania, Norwegia), w których charakter państwowy ma Kościół luterński; Wielka Brytania, gdzie charakter państwowy ma Kościół anglikański, bądź z Kościołem prawosławnym (Grecja, gdzie kościołem oficjalnym jest grecki Kościół prawosławny) [Krukowski, s. 35–43].

W krajach tych religia jest obowiązkowym przedmiotem nauczania w szkołach publicznych. Obowiązkowość lekcji religii oznacza, że rodzice składają oświadczenie, jeżeli nie chcą, by ich dzieci uczestniczyły w tych zajęciach (wtedy organizowane dla nich są zajęcia zastępcze, najczęściej z etyki). System ten zrównuje religię co do ważności z innymi przedmiotami nauczania w szkole. Oceny z religii figurują na świadectwie szkolnym, a nauczyciele religii uczestniczą w radach pedagogicznych z pełnym prawem głosu (Nosowski, s. 11).

W Danii, gdzie właśnie lekcje religii są obowiązkowe, nauczycieli religii przygotowują uniwersytety państwowe. Nauczanie religii w szkołach duńskich zbliża się charakterem do religioznawstwa, przy czym możliwe jest korzystanie z dodatkowego nauczania luterńskiego, rozumianego jako poszerzenie zasadniczego przedmiotu (Potocki, s. 94–96).

W Wielkiej Brytanii problem ten rozwiązano jeszcze inaczej. Religia jest tu obowiązkowym przedmiotem, stanowiącym integralną część programu szkolnego. Szkoły dostają jednolite programy państwowe z określeniem celów nauczania, zakresu problemów ogólnych i szczegółowych oraz metod realizacji tego przedmiotu. Programy państwowe są opracowane dla czterech stopni edukacji religijnej w zależności od wieku: 5–7 lat (stopień pierwszy), 7–11 (drugi) 11–14 (trzeci) i 14–16 (czwarty) [Janowska, s. 85–86].

W brytyjskich szkołach lekcje religii są procesem bardziej wychowawczym niż katechetycznym, służą przekazowi wiedzy o zjawisku religii i o różnych religiach. Przedmiot ten zwany *religious education* jest nauczaniem „ogólnochrześcijańskim”, daje możliwość uczniom systematycznego studiowania chrześcijaństwa, a także innych religii: judaizmu, islamu, hinduizmu (Potocki, s. 94–96). Religii nie uczą duchowni, ale absolwenci uniwersytetów (*School of Education*), którzy studiowali jako przedmiot kierunkowy geografię i religię (Janowska, s. 85–86).

Religia jest przedmiotem obowiązkowym również w państwach świeckich takich jak: Niemcy, Belgia, Holandia, Austria, Irlandia, Cypr i dwa z sześciu kantonów szwajcarskich. Definicja państwa świeckiego obejmuje elementy negatywne i pozytywne. Elementem negatywnym jest nieuznawanie religii państwowej ani Kościoła oficjalnego. Elementem pozytywnym jest zasada równości kościołów wobec prawa. Powszechnie przyjmowane jest założenie, że państwo świeckie oparte jest na zasadzie separacji – oddzielenia Kościoła od państwa.

W Europie mamy do czynienia z dwiema wersjami modelowymi takiej separacji:

- system separacji wrogiej w wersji francuskiej,
- system separacji skoordynowanej powstały w Niemczech i wprowadzony z pewnymi modyfikacjami do większości współczesnych państw europejskich.

Oryginalnym elementem separacji niemieckiej jest uznanie osobowości publicznoprawnej Kościołów zakorzenionych w kulturze narodowej, z racji wkładu wnoszonego do życia publicznego. Układ ten w odniesieniu do Kościoła katolickiego ma charakter konwencji międzynarodowej. Taki system separacji w okresie międzywojennym wprowadzony został w Austrii, gdzie Kościoły posiadają status stowarzyszeń publicznoprawnych, a po Soborze Watykańskim II z pewnymi modyfikacjami w Hiszpanii i we Włoszech (Krukowski, s. 35–43).

W Niemczech więc prawo do nauczania religii w szkołach jest zagwarantowane w konstytucji. Lekcje religii są umieszczone w planie zajęć i są zwykłym przedmiotem szkolnym. W większości landów ocena z religii jest wymagana do promocji ucznia. Nauczyciele religii są przygotowani na uniwersytetach państwowych i korzystają na równi z nauczycielami innych przedmiotów z uprawnień placowych i socjalnych (ubezpieczenia). Państwo zobowiązuje się przy tym do honorowania wymagań stawianych katechetom przez władze kościelne, jak na przykład zatwierdzanie podręczników (Potocki, s. 94–96).

W Belgii lekcje religii są zagwarantowane konstytucyjnie. Istnieje możliwość wyboru jednego z przedmiotów konfesyjnych (katolickiego, protestanckiego, hebrajskiego lub muzułmańskiego) bądź niekonfesyjnej etyki, przy czym nacisk kładzie się głównie na formację intelektualną.

W Luksemburgu uczniowie mogą być zwolnieni z lekcji religii, zapisując się na lekcje „moralności świeckiej” nie związanej z żadnym wyznaniem. Lekcje religii są prowadzone przez personel duchowny i świecki. Osoby świeckie, głównie katecheci, uczą wyłącznie na poziomie klas początkowych i uzupełniających. Katecheci są absolwentami Instytutu Katechezy Luksemburga, w którym studia trwają 3 lata i obejmują 2 lata kształcenia teoretycznego i rok stażu. Wykładowców i profesorów religii mianują wyłącznie władze religijne (Rabczuk).

Sytuację podobną do obowiązującej w Wielkiej Brytanii można spotkać w Holandii, kraju o zróżnicowanym społeczeństwie i pluralistycznym systemie szkolnym. W holenderskich szkołach podstawowych istnieje możliwość korzystania z lekcji religii, nieopłacanych przez państwo. Lekcje te nie służą przekazowi wiary, mimo, że mają kształtować poglądy honorujące tradycję chrześcijańską. Dają one możliwość również obiektywnego wprowadzenia do innych religii i różnych systemów filozoficznych. W prywatnych szkołach katolickich w Holandii lekcje religii mają również charakter awyznaniowy, ze względu na wyznaniowe zróżnicowanie uczniów, w szkołach średnich religii nie ma wcale.

Drugi typowy model organizacji nauczania religii w szkołach publicznych w Europie to system fakultatywny. W tym systemie rodzice składają oświadczenia, jeżeli chcą, by ich dzieci uczestniczyły w lekcjach religii. Uczniowie nie biorący udziału w lekcjach religii zazwyczaj nie muszą uczestniczyć w żadnych zajęciach zastępczych (czasami proponowane są im fakultatywnie lekcje etyki). Taki system obowiązuje w państwach świeckich: we Włoszech, Hiszpanii, Portugalii, większej części Szwajcarii i od niedawna w większości krajów Europy Środkowej.

W szkołach hiszpańskich oczekuje się zgodności treści nauczania z doktryną Kościoła, z racji czego istnieje współdziałanie władz oświatowych i kościelnych w zakresie przygotowywania programów nauczania i nominowania nauczycieli (są oni mianowani przez Ministerstwo Edukacji na propozycję miejscowego biskupa). Jeżeli rodzice lub opiekunowie nie życzą sobie, by ich dzieci poddawane były jakiegokolwiek edukacji religijnej, uczniowie zostają zwolnieni z zajęć z religii i w szkołach podstawowych organizuje się dla nich zazwyczaj zajęcia zastępcze z wychowania obywatelskiego, przysposobienia do życia w społeczeństwie itp. W szkołach średnich uczniowie ci trafiają do klas „bezwyznaniowych”, dla których program nauczania przewiduje zajęcia z etyki świeckiej (Rabczuk).

We Włoszech we wszystkich szkołach istnieje religia jako przedmiot obowiązkowy, choć uczeń może z niej zrezygnować. Nauczyciele religii muszą się legitymować misją kanoniczną, gwarantującą zgodność nauczania z doktryną Kościoła. Programy, a także wymogi dotyczące kwalifikacji nauczycieli religii są przedmiotem uzgodnień między władzami oświatowymi i Konferencją Episkopatu Włoch (w przedszkolach, szkołach podstawowych lekcje religii może prowadzić nauczyciel klasowy, jeśli wyrazi na to zgodę) [Rabczuk].

Krajem wyjątkowym pod względem nauczania religii w Europie Zachodniej jest Francja. Laickość państwa jest tam tradycyjnie rozumiana jako zakaz nauczania religii w szkołach publicznych.

W okresie międzywojennym pomiędzy władzami Republiki Francuskiej i Stolicy Apostolskiej został nawiązany dialog dyplomatyczny, który przyczynił się do powstania tzw. systemu „quasi-konkordatowego”. Współcześnie model separacji francuskiej utożsamiany jest z państwem neutralnym wobec przekonań religijnych, przy czym ta neutralność pojmowana jest w sensie zamkniętym. (Krukowski, s. 35–43).

We Francji, od przeszło stu lat, środa jest dniem częściowo wolnym od nauki, aby wszyscy chętni mogli wziąć udział w katechizacji na terenie parafii. Od 1960 r. ustawodawstwo francuskie zezwala na nauczania religii w tych szkołach, gdzie rodzice sobie tego życzą, jednak ten przepis jest rzadko wykorzystywany. Jedyne przy niektórych publicznych szkołach średnich istnieją tzw. kapelanie, gdzie uczniowie uczestniczą w lekcjach religii na terenie szkoły (Nosowski, s. 12).

Jedyne w szkołach publicznych dwóch departamentów: Alzacji i Lotaryngii, istnieje obowiązkowe nauczanie religii, ale uczniowie mogą być z niego zwolnieni na życzenie rodziców lub opiekunów. Dla uczniów nie uczestniczących w lekcjach religii szkoła nie organizuje zajęć zastępczych (Rabczuk).

Mimo zakazu nauczania religii w szkołach francuskich bardzo rozbudowana jest sieć instytucji katechetycznych, co wydaje się szczególnie interesujące z punktu widzenia ewentualnego przeniesienia tego rozwiązania na grunt polski. Na płaszczyźnie krajowej działają takie instytucje jak: Komisja Episkopatu do Spraw Nauczania Katechetycznego, Krajowa Komisja Nauczania Katechetycznego i Krajowe Centrum Nauczania Religijnego.

Krajowe Centrum Nauczania Religijnego jest koordynatorem katechezy w całej Francji, przekazuje informacje katechetyczne, promuje formację katechetów i animatorów katechezy, animuje życie pastoralno-katechetyczne dzieci, mło-

dzieży i dorosłych, a także współpracuje z instytucjami katechetycznymi innych krajów europejskich (Czekalski).

W większości państw UE nauczyciele religii, zarówno świeccy jak i duchowni są wynagradzani przez państwo podobnie jak pozostali nauczyciele. We Francji koszty nauczania religii w szkołach publicznych pokrywają rodzice. Za programy nauczania odpowiedzialne są władze kościelne. One też delegują odpowiednie osoby do nauczania religii, których władze szkolne mianują na nauczycieli po stwierdzeniu odpowiednich kwalifikacji teologicznych i pedagogicznych. Nauczyciele religii traktowani są na równi z pozostałą częścią personelu dydaktycznego. Niezależnie od przyjętych rozwiązań władze szkolne dbają by nauczanie religii nie prowadziło do jakiegokolwiek dyskryminacji (Bonikowska, Szczygło, Zwolan – OPOKA www.opoka.org.pl).

Warto również zaznaczyć, iż w Europie, jak podaje R. Chałupniak, działa wiele ogólnoeuropejskich grup katechetycznych, takich jak AKK (Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten – Związek Wykładowców Katechetyki), ÉEC (Équipe Européenne Catéchese – Europejska Ekipa Katechetyczna) oraz Konferenz der Nationaldirektoren für Katechese (Konferencja Dyrektorów Narodowych ds. Katechezy). W Szwajcarii, Włoszech i Niemczech istnieją Związki Katechetów np. DKV – Niemiecki Związek Katechetów (Deutsche Katecheten-Verein), – stowarzyszenie chrześcijan katolików, którzy w szczególny sposób przejęli się troską o kształt katechezy w Niemczech. Na uwagę zasługuje tu działalność Niemieckiego Związku Katechetów w zakresie publikacji na interesujący nas temat dotyczący formacji nauczycieli religii (*DKV-Beitrag zum Konsultationsprozess ReligionslehrerInnenbildung – 2000*), w której związek pragnie mieć swój znaczący udział (Chałupniak).

W Polsce model obecności religii w szkole ma charakter specyficzny – jak mówi Potocki – katechetyczny, obcy doświadczeniom innych krajów (Potocki, s. 94–96). Powrót nauki religii do szkoły z dniem 1 września 1990 r. wiązał się z koniecznością zagwarantowania pełnej obsady nauczycieli religii. To z kolei ujawniło trudności kadrowe i zmusiło niektóre środowiska do redukcji tygodniowego wymiaru nauki religii do jednej godziny. Spowodowało też zainteresowanie katechizacją osób świeckich, a ze strony odpowiedzialnych za organizację wzrost troski o przygotowanie i permanentną formację katechetów i rozwój instytucji przygotowujących nauczycieli religii (Szpet).

Na gruncie prawa państwowego kwestię przygotowania nauczycieli religii do zawodu reguluje Porozumienie pomiędzy Konferencją Episkopatu Polski oraz Ministrem Edukacji Narodowej z dnia 6 września 2000 r. (www.men.waw.pl) w sprawie kwalifikacji wymaganych od nauczycieli religii. W Porozumieniu tym czytamy:

§1. Kwalifikacje do nauczania religii w dotychczasowych szkołach średnich ogólnokształcących i średnich zawodowych oraz w szkołach ponadgimnazjalnych (...) z wyjątkiem dwuletnich szkół zawodowych, posiadają:

1. Księża, którzy ukończyli wyższe diecezjalne lub zakonne seminarium duchowne i legitymują się dyplomem lub zaświadczeniem ukończenia seminarium,
2. Osoby świeckie i zakonne, które ukończyły wyższe studia teologiczne i posiadają przygotowanie katechetyczno-pedagogiczne,
3. Alumni wyższych seminariów duchownych po ukończeniu piątego roku studiów,
4. Osoby świeckie i zakonne, które ukończyły wyższe studia magisterskie bez przygotowania teologicznego, ale przygotowanie to uzupełniły w formie teologiczno-katechetycznych studiów podyplomowych lub kolegium teologicznego prowadzonego zgodnie z zasadami ustalonymi przez Konferencję Episkopatu Polski, zwanego dalej „kolegium teologicznym”.

Porozumienie również wyraźnie precyzuje, co należy rozumieć pod pojęciem przygotowanie katechetyczno-pedagogiczne:

§ 4. 1. Ilekroć w niniejszym porozumieniu jest mowa o przygotowaniu katechetyczno-pedagogicznym – należy przez to rozumieć nabycie wiedzy i umiejętności z zakresu pedagogiki, psychologii, katechetyki i dydaktyki, nauczanych w powiązaniu z teologią w wymiarze nie mniejszym niż 270 godzin oraz odbycie pozytywnie ocenionych praktyk pedagogicznych w wymiarze nie mniejszym niż 150 godzin.

2. O posiadaniu przygotowania katechetyczno-pedagogicznego świadczy dokument ukończenia wyższego seminarium duchownego albo dyplom (zaświadczenie) innej szkoły wyższej, kolegium teologicznego albo świadectwo ukończenia kursu katechetyczno-pedagogicznego prowadzonego przez kolegium teologiczne, wyższe seminarium duchowne lub inną szkołę wyższą.

II. Koncepcje kształcenia nauczycieli i konieczne kompetencje nauczycieli religii

W Europie funkcjonują trzy modele edukacji pedagogicznej nauczycieli: synchroniczny (paralelny), diachroniczny (podyplomowy) i zintegrowany. W Polsce dominuje model synchroniczny, polegający na równoczesnym kształceniu specjalistycznym i pedagogicznym (Denek, s. 38).

Wydaje się, iż podstawą kształcenia nauczycieli religii w polskich uniwersytetach i innych uczelniach typu akademickiego jest koncepcja kompetencyjna (funkcjonalna) podkreślająca *znaczenie wiedzy, umiejętności i sprawności merytorycznych odpowiadających kierunkowi kształcenia, które wraz z kwalifikacjami*

pedagogicznymi prowadzą do uzyskania biegłości zawodowej (A.M. de Tchorzewski, s. 22).

Kształcenie nauczycieli religii jest procesem specyficznym, czego dowodem jest fakt, iż w literaturze katechetycznej, zamiast terminu kształcenie czy przygotowanie katechetów, używa się często określenia „formacja katechetów”. Termin „formacja” (łac. *formatio*) oznacza kształtowanie i tworzenie cech osobowych oraz przyjmowanie pewnego systemu wartości. W tym znaczeniu przez formację katechetów można rozumieć proces zmierzający do ukształtowania dojrzałej, służebnej i twórczej osobowości katechety, zdolnej do wspólnotowej pracy (*Encyklopedia katolicka*, s. 389–390).

Proces formacyjny katechetów to przede wszystkim formacja intelektualna albo doktrynalno-teologiczna (tj. formacja biblijna, eklezjalna, liturgiczna i egzystencjalno-kulturowa).

Odpowiednie przygotowanie pedagogiczne nauczycieli–katechetów powinno ułatwiać niezwykle trudny i skomplikowany proces przechodzenia od wymiaru doktrynalnego do praktyki katechetycznej.

Skoro więc nadrzędnymi i najważniejszymi zadaniami edukacji szkolnej w warunkach integracji z Unią Europejską staje się dziś nabywanie odpowiednich kwalifikacji i kompetencji nauczycielskich w rozwoju zawodowym, istotne jest rozpatrzenie tego problemu w odniesieniu do nauczycieli religii. Priorytetowe bowiem obecnie staje się: 1) przygotowanie nauczycieli o wysokich kompetencjach zawodowych, umiejętnościach gromadzenia i przetwarzania nowych informacji oraz podejmowania decyzji skutecznego działania pedagogicznego, 2) opanowanie sztuki komunikowania się, dialogu i negocjacji, nawiązywania kontaktów i wpływania na otoczenie, 3) intelektualna i moralna gotowość głoszenia prawdy (Denek, s. 58).

W kształceniu nauczycieli religii należałoby także uwzględnić wskazania zawarte w obowiązującym w Unii Europejskiej raporcie Jacques'a Delorsa (Delors 1998), które dotyczą konieczności przestrzegania równowagi między kompetencjami w nauczanej dyscyplinie i kompetencjami pedagogicznymi. Kształcenie nauczycieli religii, zgodnie ze wskazaniami tegoż raportu, powinno wpajać im koncepcję pedagogiki, która wykracza poza utylitarność i pobudza do stawiania pytań, interakcji, analizy różnych hipotez, jak również rozwijać w nich zalety natury etycznej, intelektualnej i emocjonalnej.

Kompetencje na ogół wiązane są z osiągnięciem pewnych standardów w obrębie danej praktyki. Inne wyjaśnienia spotykane w słownikach to: a) zakres pełnomocnictw i uprawnień w jakiejś dziedzinie; b) gotowość do rozwoju osobowe-

go w pewnym kierunku; c) zakres i stopień posiadanej wiedzy; d) wyjątkowa umiejętność użytkowania i przekazywania innym wartości; e) fachowość i naturalne jej manifestowanie.

W odniesieniu do zawodu nauczyciela adekwatnym wydaje się być ujęcie kompetencji jako zbioru wiedzy, umiejętności, dyspozycji oraz postaw i wartości niezbędnych do realizacji nałożonych zadań (Łabendowicz, s. 150–165).

Autorzy Raportu dla UNESCO określają kompetencje jako „swoisty koktajl”, złożony z *kwalifikacji w ścisłym tego słowa znaczeniu, nabytych przez kształcenie techniczne i zawodowe postaw społecznych, umiejętności pracy w zespole, zdolności podejmowania inicjatyw, zamiłowania do ryzyka* (Delors, s. 90).

Konieczne kompetencje nauczycielskie są to kompetencje, bez których osoba sprawująca zawód nauczyciela nie mogłaby pracować konstruktywnie, tj. wypełniać przypisanych danej szkole zadań edukacyjnych. Złożoność zawodu nauczyciela, a także wielość specjalizacji nauczycielskich uniemożliwiają wyczerpujący opis kompetencji. Opis ten – jak pisze R. Kwaśnica – zawsze musi być niepełny, tzn. wybiórczy – odnoszący się tylko do wybranych kompetencji i założeniowy – prowadzony według założeń określających perspektywę, w ramach której dokonujemy selekcji i charakterystyki kompetencji (Parzęcki, s. 29–30).

Autor ten, stosownie do koncepcji dwóch racjonalności, wyodrębnia grupę kompetencji praktyczno-moralnych i kompetencji technicznych. Do pierwszej grupy R. Kwaśnica zalicza kompetencje:

- interpretacyjne, czyli zdolność rozumiejącego odnoszenia się do świata;
- moralne, czyli zdolność prowadzenia refleksji moralnej;
- komunikacyjne, czyli zdolność do bycia w dialogu z innymi i z sobą samym.

Do grupy kompetencji technicznych R. Kwaśnica zalicza kompetencje:

- postulacyjne – umiejętność opowiadania się za instrumentalnie pojętymi celami i identyfikowanie się z nimi,
- metodyczne – umiejętność działania według reguł określających optymalny porządek czynności,
- realizacyjne – umiejętność doboru środków i tworzenia warunków sprzyjających realizacji celów.

Pozycję nadrzędną w zawodzie nauczycielskim, zdaniem tegoż autora pełnią kompetencje praktyczno-moralne, gdyż kompetencje techniczne nie mogą być użyte bez ich zgody (Kwaśnica, s. 9–45).

Można stwierdzić, że z pewnością nauczycielem religii kompetentnym jest osoba szeroko i dogłębnie zorientowana w treści, którą ma przekazać podczas nauczania. Gdy braknie kompetencji nauczyciel religii przerabia coś i mówi o czymś, nie dotykając istoty rzeczy i nie podchodząc do problemów egzystencjalnie. W kształtowaniu zaś kompetencji trzeba równocześnie rozwijać: całościową wiedzę, krytyczne stanowisko wobec rozwijających się tendencji naukowych, udoskonalanie metod odkrywania rzeczywistości, a przede wszystkim zdolność otwierania się na ludzi, zdobywania ich zaufania, życzliwości i uznania.

W zawodzie nauczyciela religii nieustanna interpretacja, ustawiczne tworzenie samego siebie i sprawne działanie stanowią podstawowe wymiary kompetencji profesjonalisty.

Nauczyciel religii powinien osiągnąć własny styl katechizowania, by realizując program nauki religii, stał się prawdziwym animatorem dla grupy uczniów–katechizowanych. Warto więc w procesie przygotowania nauczycieli religii zwrócić uwagę na rozwijanie ich własnej kreatywności, a nie tylko zwykłego przyswajania sobie pewnych zewnętrznych reguł (por. *Dyrektorium Ogólne o Katechizacji*, 1997, 245).

Interpretacyjne kompetencje wobec wartości pedagogicznych pozwalają nauczycielowi religii na autonomiczne działania w zróżnicowanych warunkach pedagogicznych. Chodzi więc o odsłanianie złożonej rzeczywistości z różnych punktów widzenia, tak by uczeń–katechizowany mógł ją dobrowolnie zgłębić i rozwinąć, a to skłania nauczyciela do szerokiego otwarcia się na przemiany we współczesnym świecie i umiejętnego tworzenia syntezy z wyprowadzanych opinii (por. M. Majewski, s.147; S. Dylak, s. 38–39).

Przygotowując nauczycieli religii do pracy w szkole, należałoby nie tylko wyposażyć ich w szeroką i pogłębioną wiedzę przedmiotową, ale także w umiejętności przekazywania tej wiedzy. Nauczycielem religii kompetentnym interpretacyjnie będzie zatem osoba wyposażona w wiedzę przedmiotową, ale i nieustannie rozwijająca tę wiedzę oraz umiejętności pedagogiczne. Obok wiedzy i umiejętności przekazu potrzebna jest też nauczycielowi–katechecie dyspozycyjność psychiczna, pozwalająca na wchodzenie w potrzeby katechizowanego i zaspokajanie ich bez naruszania jego wewnętrznej wolności.

Kompetencje interpretacyjne umożliwiają nauczycielowi formułowanie celów działania, obmyślanie jego metod, spostrzeganie otoczenia i samych siebie jako warunków stanowiących ograniczenia i możliwości działania. Kompetentny nauczyciel religii jest świadomy, że wybór metody pracy uzależniony jest od celu, podmiotu i treści nauczania religii, przede wszystkim zaś związany jest z

nim samym, z katechizowanym, ze środowiskiem w jakim się znajdują i wspólnie pracują, wreszcie z problemem, który został przez nich podjęty.

Właściwe zrozumienie swoich zadań i realizowanie w życiu głoszonych wartości jest szczególnie istotne w przypadku wypełniania ważnego zadania wychowawczego nowej, zreformowanej szkoły, które mówi o kształtowaniu postawy dialogu. Nauczyciele, według zapisu zawartego w Podstawie Programowej, powinni zmierzać do tego, by uczniowie: *kształtowali w sobie postawę dialogu, umiejętność słuchania innych i rozumienia ich poglądów oraz umieli współdziałać i współtworzyć w szkole wspólnotę nauczycieli i uczniów* (MEN: *Szkolny program wychowania*). Efekt podejmowania tych działań przez nauczyciela religii zależy od jakości jego komunikowania się z wychowankami. Pomiędzy uczniem a nauczycielem religii mogą wystąpić różne odmiany dialogu:

- dialog pozorowany, będący maskowaniem rzeczywistego monologu,
- dialog dydaktyczny, wynikający z potrzeby rzeczowego porozumienia się w procesie przekazu wiedzy lub zdobywania umiejętności,
- dialog duchowy między osobami, który wyklucza bezosobowe, instrumentalne odniesienia, dialog ten polega na wymianie obietnic: „chcę, żebyś był (sobą), jesteś dla mnie wartością (samą w sobie), chcę odpowiadać za ciebie (i za siebie), za moje reakcje względem ciebie”.

W relacji ontycznej, zwanej duchowym dialogiem osób uczeń jest zatroskany, czy nauczyciel religii akceptuje go takim, jaki jest, a nauczyciel całym sobą daje odpowiedź: tak. To „zapytanie” i „odpowiadanie” dwóch osobowych duchowości, rodzi między nimi więź duchowych przeżyć wartości moralnych i religijnych. W ten sposób powstaje wspólnota międzyosobowa (M. Sawicki, s. 106–108).

By móc prowadzić taki dialog duchowy, nauczyciel religii powinien być wyposażony w kompetencje komunikacyjne, czyli zdolność do bycia w dialogu z innymi i z sobą samym, o których pisze R. Kwaśnica. Nowe *Dyrektorium Katechetyczne* nazywa nauczyciela religii *bezpośrednim mediatorem, który ułatwia komunikację między osobami i misterium Boga oraz między osobami we wspólnocie* (por. *Dyrektorium Ogólne o Katechizacji*, 1997, 156). Z tego określenia wynika odpowiedzialna misja i konieczność rozwijania u nauczycieli religii kluczowych umiejętności komunikacyjnych. Składają się one według G. Koć-Seniuch na zdolność bycia w dialogu z dzieckiem. Są to takie umiejętności jak: kultura posługiwania się słowem i gestem, umiejętność interpretacji czyniąca nauczyciela tłumaczem, kultura pełnienia roli zawodowej jako sposób komunikowania się z uczniem, umiejętność zachowań nauczyciela w rozmaitych sytu-

acjach społecznych i pragmatyczność nauczyciela, przejawiająca się w wartościowaniu efektów działalności edukacyjnej (G. Koć-Seniuch, s. 194).

Postawa bycia w dialogu z innymi, realizowania duchowego dialogu przez nauczyciela religii nie ogranicza się tylko do kontaktów nauczyciel – uczeń, ale powinna odnosić się do całego środowiska szkoły. Jest to szczególnie istotne w początkowym okresie integrowania Polski z Unią Europejską. W środowisku nauczycieli, pełnym obaw, co do swojej przyszłości, nauczyciel religii, reprezentujący postawę dialogu międzyosobowego może wydatnie przyczynić się do rozładowywania napięć i konfliktów. Ponadto uczniowie bardzo zwracają uwagę nie tylko na to, jak nauczyciel religii odnosi się do nich, ale także jakie ma kontakty z innymi nauczycielami. Jeśli bowiem nauczyciel religii będzie otwarty na relacje z innymi pracownikami szkoły, bez względu na ich światopogląd, będzie wychodził im naprzeciw, nie zamykając się w swoim świecie, na pewno zyska większy szacunek uczniów.

Taki właśnie nauczyciel religii wielostronnie i szerokoprofilowo przygotowany może ubogacić europejską praktykę nauczania religii w szkole o niepowtarzalny, można powiedzieć polski charakter jego katechetycznej posługi.

III. Kto i jak kształcił przyszłych nauczycieli religii

W ostatnim okresie pojawiło się kilka publikacji na temat współczesnego nauczyciela religii (por. chociażby „Dzisiejszy katecheta. Stan aktualny i wyzwania” pod red. ks. R. Chałupniaka). Stosunkowo jednak mało uwagi poświęca się osobom odpowiedzialnym za przygotowanie nauczycieli religii. A przecież to właśnie kwalifikacje naukowe, metodyczne i osobowościowe kadry akademickiej, reprezentującej wszystkie dyscypliny na studiach teologicznych nie tylko przedmioty pedagogiczne, są znaczącym czynnikiem w formacji nauczycieli religii. O ile kompetencje naukowe „nauczycieli nauczycieli” poddawane są urzędowej weryfikacji, zwłaszcza w przypadku niższych stopni naukowych, to ocena pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli akademickich rzadko podlega ocenie.

Z jednej strony bowiem można pokusić się o przywołanie wydaje się niekiedy bardzo aktualnych w odniesieniu do kształcących nauczycieli religii słów J. Szczepańskiego napisanych przeszło 25 lat temu: *jedno ze źródeł konserwatyizmu szkolnictwa wyższego to jego pracownicy (...), którzy uczyli się powielać wzory starszych kolegów i stad ich zdolności innowacyjne są ograniczane brakiem zrozumienia procesu nauczania i wychowania, a zatem możliwości zmian tego, czego się nauczyli od swoich mistrzów i kolegów*” (za Cierzniewska, s. 132).

Z drugiej zaś strony w kształceniu pedagogicznym nauczycieli religii pojawia się tendencja do zachwycania się różnymi sposobami unowocześniania procesu kształcenia na katechezie, jak np. wyposażanie nauczycieli religii w bogaty repertuar bardzo modnych ostatnio aktywizujących metod i technik nauczania, przy jednoczesnej ucieczce od gruntownej analizy współczesnej filozofii wychowania, radykalnej pedagogiki krytycznej czy prób zmierzenia się z fenomenalną koncepcją pedagogiki otwartej ks. Mariana Nowaka. Technologiczne myślenie o edukacji, także religijnej, w tym o kształceniu nauczycieli religii, jest dziś wielkim niebezpieczeństwem zwłaszcza w kontekście integracji z Unią Europejską, co doskonale puentuje refleksja A. Nalaskowskiego: *W niewielkiej szkole, którą wraz z konferencyjną grupą zwiedzałem jako placówkę wzorcową pani dyrektor zachłystywała się możliwościami swojego komputera: »W tym komputerze mamy wszystkie informacje o uczniach. Wszystkie oceny i uwagi wprowadzane są na bieżąco. (...) Każdy uczeń jest tu zaszeregowany wedle możliwości, wyników w testach, zainteresowań, osiągniętych sukcesów i niepowodzeń. Tutaj jest też pod ręką pełna informacja o jego spóźnieniach i nieobecnościach. (...) Po prostu nasz bank informacji«. Gdy zapytałem, czy czasami patrzy swoim uczniom głęboko w oczy odpowiedziała: »Panie profesorze, my tu staramy się być nowocześni. U nas już jest Europa«* (Nalaskowski, s.120).

Być może więc w warunkach Unii Europejskiej pewną propozycją, wzbogacającą teorię i praktykę kształcenia nauczycieli-katechetów, będzie stwarzanie warunków do wielopłaszczyznowej, interdyscyplinarnej współpracy między specjalistami w dziedzinie nauk humanistycznych a teologami, między przedstawicielami pedagogiki ogólnej, dydaktyki, teorii wychowania i pedagogiki religii, katechetyki oraz dydaktyki katechezy (np. udział w projektach badawczych, konferencjach, szkoleniach itp.). Cenna jest w tym miejscu uwaga ks. J. Bagrowicza: *rozdział między humanistyką a teologią jest ze szkodą dla obydwu stron. Jestem o tym przekonany od wielu lat. Wiem, ile traci teologia, gdy izoluje się od kultury ogólnej. Wiem także, ile nieporozumień jest w nauce, gdy nieteologowie wkraczają na obcy dla siebie teren teologii. A przecież jest to przeszkoda do pokonania.* Interdyscyplinarna współpraca w wielu środowiskach jest tego najlepszym przykładem.

Bibliografia

- R. Cierzniewska: *Treści pedagogicznego kształcenia nauczycieli a nauczyciel akademicki*. W: *Doświadczenie i projekcja przyszłości w treściach pedagogicznego kształcenia nauczycieli*. Red. R. Cierzniewska, R. Parzęcki. Bydgoszcz-Kraków 2000.
- R. Chałupniak: *Niemiecki Związek Katechetów (DKV) – doświadczenie do wykorzystania*. „Katecheta”. R. 2002 nr 2.

- R. Czekalski: *Instytucje katechetyczne we Francji*. „Katecheta”. R. 1998 nr 4–5.
- K. Denek: *Ku kształceniu zawodowemu nauczycieli na progu stuleci i mileniów*. W: *Pedagogika w systemie akademickiego kształcenia nauczycieli*. Red. R. Parzęcki. Wyd. Uczelniane WSP. Bydgoszcz–Kraków 1999.
- S. Dylak: *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Wydawnictwo Naukowe UAM. Poznań 1995.
- Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delors. Wyd. UNESCO SOP. Warszawa 1998.
- Encyklopedia katolicka*. T.5. Lublin 1989.
- A. Heyduk: *Religia poza nawiasem*. „Wprost”. R. 1992 nr 37.
- J. Janowska: *Religia w szkole*. „Kwartalnik Pedagogiczny”. R. 1993 nr 3.
- G. Koć-Seniuch: *O edukacji dialogicznej nauczyciela*. W: *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*. Red. A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, J. Niemiec. Wydawnictwo „Żak”. Warszawa–Białystok 1997.
- Kościół w Unii Europejskiej*. Red. M. Bonikowska, A. Szczygło, A. Zwolan (Opoka, www.opoka.org.pl).
- J. Krukowski: *Konkordat Polski. Znaczenie i realizacja*. Lublin 1999.
- R. Kwaśnica: *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*. W: *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*. Red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki. PAN Komitet Nauk Pedagogicznych. Warszawa 1995.
- S. Łabendowicz: *Formacja katechetów w dokumentach Kościoła i literaturze katechetyczno-dydaktycznej po Soborze Watykańskim II*. Lublin–Radom 1994.
- M. Majewski: *Pedagogiczno-dydaktyczne wartości katechezy integralnej*. Poligrafia Salezjańska. Kraków 1995.
- A. Nałaskowski: *Możliwe i niemożliwe w zawodzie nauczyciela*. W: *Doświadczenie i projekcja przyszłości w treściach pedagogicznego kształcenia nauczycieli*. Red. R. Cierzniewska, R. Parzęcki. Bydgoszcz–Kraków 2000.
- Z. Nosowski: *Lekcje religii w szkołach publicznych państw europejskich*. W: *Szkola czy parafia? Nauka religii w szkole w świetle badań socjologicznych*. Red. K. Kiciński, K. Kosela, W. Pawlik, Kraków 1995.
- T. Panuś: *Integracja Europejska jako problem katechetyczny, referat wygłoszony podczas sympozjum naukowego, które odbyło się 22 czerwca 2002 r. w Poznaniu*. „Katecheta”. R. 2002 nr 9.
- F. Pajer: *Nauczanie religii w europejskich systemach oświatowych*. „Przegląd Powszechny”. R. 1992 nr 6.
- R. Parzęcki: *Kwalifikacje i kompetencje zawodowe nauczycieli*. W: *Współczesne przemiany kształcenia i doskonalenia pedagogicznego nauczycieli*. Wydawnictwo Uczelniane WSP. Bydgoszcz 1998.

- A. Potocki: *Podmiot i przedmiot nauczania religii w szkole*. „Kwartalnik Pedagogiczny”. R. 1993 nr 3.
- Poszanowanie przekonań religijnych i filozoficznych rodziców przez szkołę w procesie nauczania i wychowania dzieci (z serii Prawnik radzi)*. „Wychowawca”. R. 1997 nr 4.
- W. Rabczuk: *Nauczanie religii i moralności świeckiej we Francji i krajach Beneluxu*. „Nowa Szkoła”. R. 1991 nr 3.
- W. Rabczuk: *Nauka religii, moralności świeckiej i wychowania obywatelskiego w Republice Federalnej Niemiec, Włoszech i Hiszpanii*. „Nowa Szkoła”. R. 1991 nr 7.
- M. Sawicki: *Hermeneutyka pedagogiczna*. Warszawa 1996.
- Serwisy internetowe: www.opoka.org.pl; www.men.waw.pl
- J. Szpet: *Ważniejsze akcenty w polskiej katechezie XX wieku*. „Katecheta”. R. 2000 nr 2.
- A.M. de Tchorzewski: *O potrzebie modernizacji edukacji pedagogicznej kandydatów na nauczycieli*. W: *Pedagogika w systemie akademickiego kształcenia nauczycieli*. Red. R. Parzęcki. Wyd. Uczelniane WSP. Bydgoszcz–Kraków 1999.

