



Notiziario

dell'Ufficio
Catechistico
Nazionale

1

QUADERNI
DELLA SEGRETERIA
GENERALE CEI



Anno IV • n. 23
Agosto 2000

Reg. Trib. civile di Roma n. 176 del 21.3.1997
Sped. in abb. post. art. 2 comma 20/c
Legge 662/96 • Filiale di Padova • DCI
Taxe perçue - Tassa pagata

Direttore Responsabile: Ceriotti Francesco.

Redazione: C.ne Aurelia, 50 - Roma.

Anno IV / n° 23 Agosto 2000 - Registrazione al Tribunale di Roma n. 00176/97 del 21/03/97.

Sped. in A.P. Comma 20/C - art. 2 - legge 662/96 - Filiale di Padova - DCI.

Stampa: Mediagraf SpA - Noventa Padovana (PD).

Presentazione

La Chiesa italiana continua ad essere impegnata a realizzare compiutamente l'insegnamento della religione cattolica, come liberamente pattuito e democraticamente legittimato da un ampio voto parlamentare nella revisione degli Accordi concordatari del 1984. Essa è convinta che l'incontro diretto e serio con il messaggio di Cristo permetta a tutti, credenti e non credenti, di far emergere le profonde domande di significato che ogni uomo porta in sé, e di attivare percorsi di ricerca personale capaci di approdare a risposte vere, non superficiali, cariche di valori spirituali e morali.

Nel corrente anno scolastico, secondo i dati dell'Osservatorio Socio-Religioso del Triveneto, l'IRC continua ad essere scelto dal 92,9% tra alunni e famiglie, e vede un corpo docenti composto per quasi l'80% da docenti laici.

A seguito del recente mutamento dello scenario sociale e culturale italiano, tuttavia, determinato anche da noti flussi migratori, nella scuola il riferimento alla religione cattolica, ai suoi contenuti e all'esperienza di quanti oggi ne condividono la fede, viene messo sempre più in aperto confronto e in dialogo con altre confessioni cristiane, altre religioni e sistemi di significato presenti nella società.

È importante in questa nuova situazione culturale saper rileggere il tema della confessionalità non come un limite ma come un valore, perché l'educazione avviene nel confronto con proposte precise, in un clima di libertà e di stimolo alla responsabilità. Ciò è possibile aiutando gli insegnanti ad approfondire la propria specifica preparazione professionale, senza dimenticare l'importanza della dimensione della testimonianza, che anzi, se autentica, potrà essere feconda anche ai fini del dialogo inter-religioso.

La Chiesa ritiene che l'insegnamento della religione cattolica appartenga al suo compito di evangelizzazione e promozione umana, e sia una modalità peculiare, non confondibile con altre, con la quale i credenti possono contribuire al forte momento pedagogico-sociale rappresentato dalla scuola. In essa l'IRC esplicita la valenza educativa del Vangelo, attivando un suo fecondo confronto anche con la proposta culturale delle altre discipline.

Per queste sue caratteristiche l'IRC non può essere confuso con la catechesi propriamente intesa, con la quale pure condivide molti contenuti, né può essere da essa sostituito. Infatti, mentre la catechesi è cammino che si svolge nella comunità dei credenti, secondo modalità che presuppongono la fede ed ha come fine la sua crescita, l'IRC è un servizio alla educazione di tutti gli alunni, svolto nella scuola pubblica, secondo la sua natura e le finalità, e promuove comunque la formazione della identità etica e culturale degli alunni che se ne avvalgono.

Nella logica del servizio alla scuola e nella doverosa attenzione dovuta ai radicali cambiamenti che in essa sono oggi in atto, la Conferenza Episcopale Italiana, d'intesa con il Ministero della Pubblica Istruzione, si è da tempo attivata in una sperimentazione che funge da base per la preparazione di nuovi programmi di religione cattolica, capaci di sostenere un IRC sempre più curricolare.

Nella "Legge-quadro sul riordino dei cicli scolastici" si prevede, nel programma quinquennale di progressiva attuazione della riforma, un "progetto generale di riqualificazione del personale docente, finalizzato anche alla valorizzazione delle specifiche professionalità maturate, nonché alla loro eventuale riconversione" (art. 6.1). Si tratta di educare nei docenti un approccio diverso al mondo della nuova scuola sulla base delle nuove esigenze della scuola dell'autonomia. Saranno infatti chiamati non solo a "svolgere" programmi loro consegnati dall'alto, ma in certi punti a "scriverli" per il loro indirizzo scolastico, osservando però regole precise e usando strumenti di valutazione simili a quelli utilizzati negli altri insegnamenti.

Nella situazione culturale e scolastica odierna è più facile di prima che un insegnamento confessionale venga confuso nei suoi contenuti, diluito nella sua specificità e trattato in modo eclettico. Perciò sembra quanto mai importante rafforzare la professionalità dei docenti, aiutandoli a chiarire i contenuti essenziali e specifici della disciplina, senza la padronanza dei quali essa perderebbe la sua natura. Insieme ad essi vanno definite e condivise le "competenze" che i nuovi programmi dovranno indicare specificamente per la religione cattolica, secondo gli indirizzi che guideranno la ridefinizione di tutti i programmi didattici.

In questo Notiziario vengono offerte alcune delle relazioni svolte in quest'anno negli incontri nazionali della Consulta per l'IRC, dei Responsabili diocesani per l'IRC, nella Giornata di studio per la sperimentazione "diffusa" e nel Seminario di studio sulla sperimentazione, nell'Incontro di studio per gli autori dei libri di testo e nel Corso nazionale di aggiornamento sulle nuove tecnologie di comunicazione.

Roma, 10 luglio 2000

Settore Insegnamento della religione cattolica
della Conferenza Episcopale Italiana

Indice

Notiziario - Settore Insegnamento Religione Cattolica
n. 1 - Luglio 2000

CONSULTA NAZIONALE PER L'IRC Roma, 4 novembre 1999

*L'indagine sull'insegnamento della religione cattolica
nella diocesi di Caltanissetta: L'Ora debole*
Prof.ssa Carmelina Chiara Canta pag. 8

*Problematiche relative all'insegnamento della religione
cattolica: tra autonomia scolastica e attesa di un nuovo
stato giuridico degli insegnanti di religione cattolica*
A cura del Settore IRC pag. 15

INCONTRO NAZIONALE DEI RESPONSABILI DIOCESANI PER L'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CATTOLICA

L'Insegnamento della religione cattolica tra riforme della scuola e impegno educativo della comunità cristiana

Vico Equense (NA), 16-19 febbraio 2000

*L'insegnamento della religione cattolica
tra riforme della scuola ed impegno educativo
della comunità cristiana*
Prof. Pasquale Giustiniani pag. 34

*Presentazione di alcune modalità di verifica
per il riconoscimento dell'idoneità*
Mons. Manlio Asta pag. 57

Riforme della scuola e Intesa tra C.E.I. e M.P.I.
Interventi di S.E. Mons. Attilio Nicora pag. 92
On. Giuseppe Gambale pag. 98

Sentenze della corte costituzionale - Lavori parlamentari pag. 104
Sentenze dei Tribunali Amministrativi Regionali pag. 137
A cura del Settore IRC

CORSO DI AGGIORNAMENTO PER INSEGNANTI
***Il problema della valutazione-verifica
nell'insegnamento della religione cattolica***
Vico Equense (NA), 28 febbraio - 1 marzo 2000

***La valenza formativa della valutazione
nel processo didattico***
Prof. Don Giuseppe Ruta pag. 144

INCONTRO DELLA CONSULTA NAZIONALE PER L'IRC
***La situazione giuridica e la condizione educativa
dell'insegnamento della religione cattolica***
Vico Equense (NA), 20 marzo 2000

***La situazione giuridica
e la condizione educativa dell'IRC***
Prof. Sergio Cicatelli pag. 170

GIORNATA NAZIONALE DI STUDIO
***Sperimentazione nazionale
sui programmi di religione cattolica
nella prospettiva dell'autonomia scolastica e
di nuovi programmi di religione cattolica.***
***Il contributo della sperimentazione "diffusa"
nel secondo anno di sperimentazione.***
Il contributo della sperimentazione con alunni disabili
Vico Equense (NA), 20 marzo 2000

***Lo strumento di sperimentazione nazionale 1999/2000
verso i nuovi programmi per la scuola dell'infanzia
e per la scuola primaria***
Prof.ssa Sr. Maria Luisa Mazzarello pag. 178

Il contributo della sperimentazione con alunni disabili
Prof. Don Giuseppe Morante pag. 191

SEMINARIO DI STUDIO PER ESPERTI
**Sperimentazione nazionale
sui programmi di religione cattolica
nella prospettiva dell'autonomia scolastica
e di nuovi programmi di religione cattolica.
Lo strumento del secondo anno**
Vico Equense (NA), 21 marzo 2000

**La sperimentazione nazionale sui programmi
di religione cattolica**

Prof. Don Roberto Rezzaghi pag. 202

INCONTRO DI STUDIO PER AUTORI DI LIBRI DI TESTO
PER L'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CATTOLICA

**Sperimentazione nazionale
sui programmi di religione cattolica e libri di testo
per l'insegnamento della religione cattolica**

Vico Equense (NA), 21 marzo 2000

**Il testo di insegnamento della religione cattolica
(dal punto di vista contenutistico-didattico)**

Prof. Don Cesare Bissoli pag. 214

**Il libro di testo di Religione Cattolica:
qualche domanda e alcune proposte**

Prof.ssa Sira Serenella Macchietti pag. 219

CORSO NAZIONALE DI AGGIORNAMENTO
PER INSEGNAMENTO DI RELIGIONE CATTOLICA

**Le nuove tecnologie della comunicazione (Internet)
e l'insegnamento della religione cattolica**

Vico Equense (NA), 28-31 marzo 2000

Insegnamento della religione cattolica e cinema

Prof. Don Dario Viganò pag. 226

**Multimedialità e Ipertesto
nell'insegnamento della religione cattolica**

Prof. Alberto Amitrani e Prof.ssa Raffaella Di Marzio . . . pag. 234

CEI - SETTORE IRC

Consulta Nazionale per l'IRC

Roma, 4 novembre 1999



indagine sull'insegnamento della religione cattolica nella diocesi di Caltanissetta: L'Ora debole¹

Prof.ssa CARMELINA CHIARA CANTA • Università di Roma Tre

1.
Premessa:
storia e ambito
dell'indagine

L'“Ora debole” è uno studio sull'insegnamento della religione cattolica che analizza i dati di un'indagine empirica condotta nella diocesi di Caltanissetta, commissionata dal Centro Studi “A. Cammarata” di S. Cataldo (CL), diretto da C. Naro. Essa si pone in continuità con altre ricerche sulla religiosità condotte nel medesimo territorio e nell'intera Sicilia.²

Il Centro Studi ha promosso e voluto la ricerca, in tempi non sospetti, quando il dibattito sull'IRC, che per la verità è antico, non si poneva nei termini in cui si affronta oggi; era meno di moda sulle pagine dei giornali.

È una ricerca che è nata per andare a fondo nelle questioni e nelle motivazioni; ciò spiega la scelta dei metodi usati che sono di tipo qualitativo (storie di vita, interviste a testimoni privilegiati, presidi, genitori, studenti non avvalentisi,), a parte le interviste con questionario degli studenti di scuola secondaria per motivi di campionatura. Infatti le indagini statistiche (gli annuari della CEI a cura di G. Battistella e D. Oliveri) rivelano la sostanziale tenuta dell'IRC; questo lo sapevamo già... ma bisognava andare oltre i numeri.

La ricerca è svolta in un ambito territoriale limitato, e quindi non automaticamente generalizzabile, ma pur tuttavia si è trattato di un'indagine, si direbbe, a 360 gradi per quanto attiene alle tematiche e alle problematiche legate all'insegnamento della religione cattolica nella scuola: svolgimento di essa, programmi, preparazione e professionalità dei docenti, problemi istituzionali (rapporti con l'ufficio

¹ Il riferimento è al testo: C. C. CANTA, *L'ora debole. Indagine sull'insegnamento della religione cattolica nella Sicilia Centrale*, Sciascia, Caltanissetta-Roma 1999.

² R. CIPRIANI, *La Religione dei valori. Indagine nella Sicilia Centrale*, Sciascia, Caltanissetta-Roma, 1992; L. BERZANO e M. INTROVIGNE, *La sfida infinita. La nuova religiosità nella Sicilia Centrale*, Sciascia, Caltanissetta-Roma, C. C. CANTA, *La religiosità in Sicilia. Indagine sulle tipologie religiose e culturali*, Sciascia, Caltanissetta-Roma, 1995; C. C. CANTA, R. CIPRIANI, A. TURCHINI, *Il viaggio pellegrinaggio e culto del Crocifisso “Lu Signuri di Bilici”*, Sciascia, Caltanissetta-Roma, 1999.

catechistico diocesano, rapporti con l'istituzione scolastica, presidi, colleghi di altra disciplina), adesioni e modalità di scelta degli studenti e loro soddisfazione, problemi emergenti e scenari per il futuro.

2. I risultati

2.1. *Gli insegnanti di Religione Cattolica*

L'IdR è una figura "debole", spesso incompresa e solitaria, per la contraddittorietà dello stato giuridico e per l'incertezza del suo ruolo. Proprio per questo punta su motivazioni e risorse personali che gli consentano di gestire nel modo migliore la faticosità della sua funzione. Questo motiva l'esigenza e la richiesta di una "cattedra completa" e del "posto fisso".

Si evidenzia soprattutto tra i docenti laici e più giovani una concezione laica della professione anche se motivata da una *missione* di tipo religioso ed ecclesiale, in qualche caso vocazionale.

Per l'insegnante sacerdote, invece, l'IRC è inteso come un prolungamento e/o integrazione dell'attività pastorale e catechetica ("pastorale a tutti gli effetti").

Rispetto ai contenuti, tutti gli insegnanti affermano in teoria la propria "fedeltà al programma", ma nello stesso tempo ammettono di operare cambiamenti e tagli nel corso dell'attività didattica, soprattutto nel triennio della Scuola Secondaria Superiore, dove emerge la difficoltà di presentare i contenuti in termini culturali e, al contrario, prevale l'esigenza di mediare i contenuti dottrinali con le esigenze e i bisogni esistenziali degli alunni. Sono rare le esperienze in cui sono proposti contenuti dottrinali e lo studio della Bibbia. I contenuti dei programmi sono continuamente "contrattati" per venire incontro alle esigenze degli studenti.

Si coglie l'esigenza di definire lo statuto epistemologico della disciplina mediante la programmazione, l'interdisciplinarietà, gli strumenti didattici adeguati.

La formazione culturale degli IdR è "debole"; i percorsi formativi personali sono "tortuosi" e faticosi, soprattutto quelli che hanno incominciato ad insegnare per primi. A livello generale, rimane da definire la sede e i contenuti della formazione teologica degli IdR e del riconoscimento giuridico dei titoli accademici.

2.2. *Presidi, docenti di altre discipline e genitori*

Generalmente i Presidi, tranne qualcuno, attribuiscono all'IRC un ruolo importante all'interno dell'attività scolastica (programmazione, valutazione,...) e ne valorizzano la funzione.

Taluni capi d'istituto, pur affermando esplicitamente la laicità dell'istituzione scolastica, di fatto non si oppongono alla realizzazione di talune iniziative pastorali (precepto pasquale, esercizi spiri-

tuali) per cui esprimono l'esigenza di avere nel proprio istituto almeno un insegnante di religione sacerdote.

La richiesta più forte ed esplicita di un insegnamento di religione di tipo confessionale emerge proprio dai presidi e in particolare da parte di coloro che si professano laici, atei o non credenti.

I genitori e i docenti di altre discipline chiedono agli insegnanti di religione un ruolo di supplenza alle carenze familiari, scolastiche ed ecclesiali.

2.3. *Studenti avvalentisi*

L'analisi della "domanda" degli studenti evidenzia un'adesione e una soddisfazione indiscussa, gli studenti accettano con convinzione l'ora di religione, anche quando è stata scelta dai loro genitori (per i minorenni).

All'ora di religione però vengono attribuite funzioni in qualche modo collaterali a quelle istituzionali, prevalentemente culturali e psico-sociali, quali la possibilità di approfondire i problemi e trovare risposte per la vita e il futuro, il potersi confrontare con altri, un'opportunità formativa, la possibilità di arricchire il proprio patrimonio culturale mediante lo studio del cristianesimo.

È vista dagli studenti come disciplina "diversa", come "luogo" di risposta a proprie esigenze personali, dove è possibile scegliere i temi di cui parlare senza vincoli imposti, come avviene per le altre materie.

Questo costituisce nel contesto scolastico la "forza", ma anche la "debolezza" della disciplina, che chiama in causa la finalità dell'IRC.

È chiaro che questa situazione chiama in causa l'intera istituzione scolastica che non riesce a trovare momenti, discipline e luoghi in cui gli studenti possono trovare risposte alla soddisfazione dei loro bisogni.

In definitiva gli studenti sono soddisfatti dell'esistente, l'attuale situazione così com'è li soddisfa, non avvertono esigenze di cambiamento.

Ma è proprio tutto questo che esprime il distacco tra l'"essere" e il "dovere essere" della stessa ora di religione.

2.4. *Gli studenti non avvalentisi*

Gli studenti non avvalentisi nell'ultimo anno esaminato (97-98) sono pochi (337 pari all'1,5%). Non ci sono problemi di defezione, tuttavia il *trend* è positivo, dal momento che è una percentuale più elevata rispetto a quella registrata nello scorso anno (che era costituita complessivamente dall'1,1% pari a 192 casi) e dal momento che

la crescita dei non avvalentisi si concentra nelle scuole materna ed elementare (sono passate rispettivamente da 30 e 13 non avvalentisi dello scorso anno a 137 e 29 del 1997-98). La percentuale dei non avvalentisi (1,5%) è presente soprattutto negli istituti tecnici e professionali (3,4%).

Ma l'aspetto più problematico è costituito dalla "latitanza di offerta formativa" nella SSS a tal punto che, tranne qualche caso isolato, gli studenti non avvalentisi restano in classe durante l'ora di religione cattolica, partecipano con interesse e accettano con piacere il dialogo diventando uno stimolo per l'intera classe.

La tipologia dei non avvalentisi rispecchia il tessuto religioso della diocesi di Caltanissetta; si tratta di studenti appartenenti ad altre religioni e ai nuovi movimenti religiosi. Costituisce una novità la scelta di non avvalersi di studenti di religione cattolica e di avvalentisi di altre religioni.

Non ci sono studenti non avvalentisi per disimpegno o per una contestazione ideologica, come accade nei contesti metropolitani. Non si avvalgono per un problema di coscienza, perché appartenenti ad altre religioni, pur mantenendo un buon rapporto con gli IdR della loro classe. In alcuni contesti (i Valdesi a Milena e i Mormoni a Caltanissetta), i ragazzi di altre religioni si avvalgono dell'IRC, preferendo il dialogo con l'IdR all'"ora del nulla" (come afferma uno studente mormone). Paradossalmente l'ora alternativa è gestita con il coinvolgimento degli stessi IdR.

Chi sono i non avvalentisi? E quali sono le loro motivazioni? Generalmente le ragioni dei non avvalentisi sono sottovalutate e considerate espressioni di normali crisi adolescenziali. Dall'analisi delle loro "storie di vita" emergono invece elementi interessanti a livello pastorale. La tipologia dei non avvalentisi emersa nell'indagine comprende:

- **Non avvalentisi di religione cattolica;** sono studenti con una socializzazione religiosa cattolica che rifiutano l'IRC per motivi opposti. Alcuni ritengono di conoscere tutto della loro religione per cui non hanno bisogno di ulteriori insegnamenti, altri esprimono l'esigenza di un insegnamento specialistico, che a scuola non ricevono.
- **Non avvalentisi atei o agnostici;** anche costoro sono vissuti in una famiglia cattolica, hanno ricevuto i sacramenti della prima Comunione e Cresima e si sono avvalsi per qualche anno dell'IRC nella scuola media inferiore. Questa esperienza non è considerata da tutti significativa. Dei propri insegnanti di religione si apprezza la capacità di dialogo. Sono studenti che vivono una crisi esistenziale che mette in discussione tutti i modelli di riferimento e i valori trasmessi dalla famiglia. Si dichiarano atei o agnostici, ma probabilmente esprimono un disagio e un bisogno religioso che non trova risposta.

- **Non avvalentisi alla ricerca di Dio;** sono studenti che hanno cercato e cercano Dio in religioni diverse, spinti da crisi esistenziali e spirituali. Non c'è in loro un rifiuto della religione *tout-court*, ma di ciò che è ritenuto un formalismo della religione cattolica, scoperto anche nelle altre religioni, ritenute più "essenziali". Essi vivono una situazione di sofferenza e di ricerca. Non si definiscono atei, ma ritengono che esista un Essere Superiore espresso in tutte le religioni. La loro esperienza di IdR è buona, viene ricordato soprattutto l'atteggiamento di dialogo degli insegnanti e la loro sensibilità per i problemi dei giovani.
- **Non avvalentisi appartenenti ad altre religioni;**
 1. *I Testimoni di Geova* non si avvalgono dell'IRC già dalla scuola materna ed elementare, altri da uno o due anni dopo la loro conversione che è recente. Non sono contrari all'insegnamento della religione nella scuola a condizione che si affrontino le tematiche delle varie religioni. Gli studenti della scuola secondaria esprimono nei confronti degli insegnanti di religione un atteggiamento di dialogo e di apertura.
 2. *Chiesa Cristiana Evangelica (Assemblea di Dio in Italia)*. Gli studenti appartenenti ad essa non si avvalgono dell'IRC, ma non sono contrari a questo insegnamento. Sono disponibili al confronto a condizione che sia impostato sullo studio della Bibbia.
 3. *I musulmani*, pochi in verità, pur non avvalentisi, rimangono in classe e sono coinvolti nel dialogo dall'insegnante di religione cattolica.
- **Avvalentisi di altra religione;** sono pochi, ma ci sono studenti (Mormoni) che si avvalgono dell'IRC. Si evidenzia in questi un atteggiamento di disponibilità nei confronti della religione cattolica, di cui si condividono talune credenze ed esperienze. Nei loro racconti emerge che la cultura e i simboli religiosi cui fanno riferimento sono quelli del cattolicesimo, formando così una sorta di sincretismo religioso.

Questa sintetica analisi evidenzia la nascita di un fenomeno nuovo, costituito da studenti non avvalentisi di religione cattolica e studenti avvalentisi di altre religioni. Emerge chiaramente che anche i non avvalentisi esprimono l'esigenza di una disciplina che, in qualunque modo, affronti le questioni religiose.

2.5. *Scenari*

Le evidenze esaminate dai diversi attori del sistema relazionale dell'IRC confermano i motivi della legittimazione (che sono di ordine storico-culturale, antropologico, educativo-scolastico, sociale e istituzionale) dell'IRC nel sistema formativo italiano, ma anche la necessità di un cambiamento strutturale, proponendola come disciplina normale. Scaturiscono da qui i 5 scenari proposti.

I° Scenario - La religione cattolica per tutti

Un primo scenario prevede l'insegnamento della religione cattolica per tutti perché essa costituisce l'elemento di identità dell'Europa e dell'Italia. Alla base di questo scenario c'è la convinzione che la Chiesa cattolica abbia una posizione pervasiva nella società a tal punto che si confonde con essa. L'attuale opzionalità viene considerata lesiva dei diritti degli alunni che esprimono bisogni religiosi, oggi non soddisfatti all'interno della scuola.

II° Scenario - La religione come disciplina ordinaria

Questo scenario prevede la religione come "materia ordinaria", con una triplice opzione: l'insegnamento della religione cattolica, quello di un'altra confessione prevalente nel territorio e che abbia fatto un'intesa con lo Stato e una disciplina laica, gestita da chi si professa ateo o agnostico. In questo modello l'educazione religiosa sarebbe garantita a tutti gli studenti con un'offerta diversificata. Ragioni di tipo storico-culturale, antropologico-educativo, ma anche di fede motivano questo scenario. In esso la religione cattolica di fatto assumerebbe un peso diverso perché fortemente radicata nella cultura e nella storia italiana.

In alternativa alle precedenti opzioni vi è una disciplina laica, uno studio sul fenomeno religioso (Etica, Educazione religiosa, Cultura religiosa).

III° scenario - Statu quo

Ripropone la situazione esistente, a partire dalla sostanziale tenuta dell'IRC. È rispettosa del pluralismo religioso, prevedendo l'opzionalità.

IV° scenario - Scelta affidata al PEI (POF)

Ogni istituto elabora un progetto che può comprendere o meno l'insegnamento della religione cattolica o di altre confessioni o di nessuna. L'insegnamento della religione cattolica può trovare una sua collocazione nell'ambito della scuola cattolica.

V° scenario - Storia della religione (studio del fenomeno religioso)

La scuola può proporre, sempre come disciplina ordinaria, una lettura del fatto religioso in un'ottica culturale e con strumenti propri delle scienze sociali.

Tutti gli scenari si situano nel contesto nisseno in cui, come evidenziano precedenti ricerche, la religione cattolica ha radici profonde.

VI° scenario - Insegnamento della religione con offerta diversificata

Per la verità, questo non è uno scenario che scaturisce dai dati della ricerca, ma può essere proposto a livello sperimentale già nell'attuale situazione, senza nessun cambiamento strutturale.

La prima strada è quella degli avvalentisi dell'IRC, che rimane inalterata (religione cattolica).

La scuola inoltre propone ai non avvalentisi un'offerta diversificata ("materie aggiuntive") costituita dall'insegnamento di una religione prevalente nel territorio, che abbia stipulato un'intesa con lo Stato, o in alternativa, una disciplina laica (studio del fenomeno religioso, cultura religiosa, storia delle religioni), gestita dai presidi e affidata ad un esperto di queste discipline. Entrambe le opzioni riempirebbero l'attuale "ora del nulla" (l'ora alternativa).

Quest'ultimo scenario, possibile oggi, si pone nella linea dell'attuale tendenza che è quella di dell'opzionalità in tutti gli ambiti disciplinari e in cui ogni istituto costruisce la propria offerta formativa.



problematiche relative all'insegnamento della religione cattolica: tra autonomia scolastica e attesa di un nuovo stato giuridico degli insegnanti di religione cattolica

A cura del Settore dell'IRC

L'insegnamento della religione cattolica vive oggi una delicata fase di transizione in molti dei suoi aspetti più importanti. Basti ricordare che il corpo docenti nell'a.s. 1998-1999 è composto per il 76,2% da insegnanti laici, secondo i dati dell'Osservatorio Socio-Religioso del Triveneto; d'intesa con il M.P.I. è iniziata nel corrente anno scolastico una sperimentazione nazionale sui programmi scolastici al fine di inserire più adeguatamente l'insegnamento della religione nella nuova scuola dell'autonomia; il quadro giuridico scolastico, nel quale l'insegnamento della religione cattolica è stato pensato e collocato attraverso l'Intesa tra CEI e MPI del 1985, si è notevolmente modificato.

Per questi motivi appare quanto mai necessaria una riflessione da parte della Consulta Nazionale per l'IRC.

1. L'insegnamento della religione cattolica è chiamato a svolgersi nel quadro delle finalità e nella vita complessiva della scuola, evitando il rischio di essere considerato come un corpo estraneo, inserito nella stessa per ragioni soltanto "concordatarie" e non pedagogiche. Soprattutto per merito dei docenti disponibili ad assumere nuove responsabilità ed entrare nei vari progetti che la scuola propone - al punto che non pochi tra loro sono collaboratori dei capi d'istituto -, si può ritenere che l'insegnamento della religione sarà sempre meglio accolto, se l'insegnante sarà valido e stabile, come soggetto vivo e integrante del progetto scolastico.

A fronte di questa propositiva ricca disponibilità, va invece sottolineata con preoccupazione l'estraneità crescente verso l'insegnamento della religione cattolica all'interno della comunità cristiana, in specie da parte dei responsabili parrocchiali.

In vari incontri con i Responsabili diocesani per l'IRC emerge il dato anomalo di fanciulli e ragazzi del catechismo e di gruppi parrocchiali che non si avvalgono dell'insegnamento della religione a scuola; di genitori, e anche sacerdoti, che ritengono superfluo per la crescita del ragazzo - nell'età in cui si prepara alla celebrazione dei sacramenti dell'iniziazione cristiana - seguire 60 ore annue circa (nelle elementari) e 30 ore circa (nelle medie) di religione a scuola; di catechisti-adolescenti e di adolescenti che si preparano alla professione di fede che non si avvalgono dell'IRC. Fermo restando che l'IRC è offerto a tutti, cattolici e non, purché disposti a confrontarsi con il messaggio cristiano, la comunità cristiana deve imparare a valorizzare in modo più adeguato la proposta di religione e i risultati che essa offre alla formazione culturale e personale del ragazzo.

Ulteriore segno di disinteresse da parte della comunità cristiana è la poca disponibilità dei sacerdoti, specie giovani, all'insegnamento della religione cattolica nella scuola. Tra le motivazioni di questo comportamento vi è quella di una pastorale giovanile che non sa valorizzare adeguatamente gli spazi di incontro con i ragazzi e i giovani assicurati dalla scuola, anche se non va dimenticato - per i sacerdoti - il carico aggiuntivo di ore rispetto a quelle di effettivo insegnamento e, secondo alcuni, il mancato riconoscimento economico per il servizio svolto.

2. La scuola italiana sta cambiando radicalmente per le attività che vi si svolgono, per le logiche organizzative, per un modo diverso di incontrarsi tra le persone. Con l'approvazione definitiva del Regolamento dell'autonomia, con il nuovo contratto di lavoro del personale, con lo Statuto delle studentesse e degli studenti, con la Carta dei Servizi si viene a delineare "una scuola delle autonomie", dove tutte le componenti (docenti, studenti, genitori dirigenti e personale) sono corresponsabilizzate nelle attività.

In questo contesto è necessario pertanto rivalutare la titolarità educativa delle famiglie. Il rapporto scuola-famiglia finora è stato per lo più vissuto in forma individualistica, oppure in forma istituzionalizzata nei vari Organi Collegiali. Continua ad essere trascurato il momento intermedio del "gruppo" genitoriale che aiuti a trovare convergenze su valori e su visioni comuni in ordine alla famiglia, alla scuola, alla religione, all'educazione... I genitori, come i docenti e gli studenti, hanno pieno diritto di darsi un'organizzazione e di disporre di un soggetto collettivo di rappresentanza. "Di grande importanza sono le varie forme di Associazioni familiari che oltre ad esprimere la dimensione della solidarietà, si presentano come una necessità storica per le famiglie stesse, che vogliono possedere una adeguata forza rivendicativa dei loro doveri e diritti" (Direttorio di pastorale familiare, 182). Strumento importante per l'accompagnamento dei genitori nelle scuole pubbliche statali è l'Associazione Genitori (A.Ge.) di ispirazione cristiana.

Questa Associazione - oltre a svolgere un compito di formazione nei riguardi dei genitori che si ritrovano, si confrontano, rielaborano un progetto, - può avanzare proposte da portare nelle varie sedi istituzionali (Progetto Genitori). Inoltre realizza la rappresentanza collettiva delle famiglie nei rapporti con l'istituzione scolastica. Per questo compito dispone del riconoscimento ufficiale (cfr. CM 255/91) con la possibilità di disporre di un'apposita bacheca nella scuola, di distribuire materiale agli alunni, di presentare suggerimenti e segnalazioni. Questo potrebbe essere uno spazio nel quale portare a conoscenza dei genitori e della scuola le corrette modalità riguardanti la scelta annuale dell'IRC. Incentiva la collaborazione famiglia - scuola perché sia continuativa e pertinente. Può prendere iniziative in proprio per attività complementari in orario extracurricolare (DM 133/96). Ad esempio l'A.Ge. può farsi promotrice di attività che approfondiscono particolari aspetti educativi.

Partecipa infine alla valutazione della qualità del servizio promovendo incontri e distribuendo questionari, appositamente preparati, per un riscontro corretto del grado di soddisfazione per le prestazioni ricevute (Carta dei servizi). Ad esempio, l'A.Ge. è legittimata, qualora sussistano fondati dubbi sull'effettivo svolgimento dell'IRC, a chiedere al Capo d'Istituto di verificarne la corretta attuazione. In caso di disfunzioni è autorizzata a presentare a presentare reclami ai Responsabili scolastici i quali sono tenuti a dare risposta (entro quindici giorni) indicando gli interventi realizzati o che intendono prendere per ovviare agli inconvenienti.

È infine da tener presente che i dinamismi innestati dall'autonomia scolastica possono permettere alle scuole e agli insegnanti disponibili di realizzare attività di sviluppo e di integrazione al curricolo essenziale delle varie discipline scolastiche. Si apre quindi anche per gli insegnanti di religione la possibilità di impegnarsi in attività aggiuntive all'insegnamento, anche ad integrazione del proprio orario di servizio.

3. La formazione degli insegnanti di religione cattolica si rivela sempre più importante. Nello scarso dibattito sull'insegnamento della religione cattolica, anche in ambito cattolico, nei settori della ricerca e della formazione, a volte si propongono letture parziali del quadro della disciplina vigente e si auspica un'alternativa radicale al vigente sistema. È importante in questa fase di ricerca di delicati equilibri saper rileggere il tema della confessionalità non come un limite, ma come un valore, perché l'educazione avviene nel confronto con proposte precise, in un clima di libertà e di stimolo alla responsabilità. Ciò è possibile aiutando gli insegnanti ad approfondire la propria specifica preparazione professionale, senza dimenticare l'importanza della dimensione della testimonianza.

4. Le riforme concernenti l'autonomia scolastica e il riordino dei cicli stanno mutando a tal punto il contesto giuridico-istituzionale della scuola, nel quale è stata stipulata l'Intesa tra Conferenza Episcopale Italiana e Ministero della Pubblica Istruzione del 1985 (modificata nel 1990), da far ritenere che questa, di per sé, debba essere riveduta in diversi punti e adeguata al nuovo scenario che si va prospettando.

È infatti indubbiamente vero che l'Accordo di modificazione del Concordato e la normativa da esso derivata (contenuta nell'Intesa), hanno una collocazione sovraordinata rispetto alle leggi ordinarie, le quali non hanno forza di modificare le disposizioni pattizie. Pertanto fino a quando non si rivede l'Intesa, le norme della legge già in vigore sull'autonomia scolastica dovrebbero ricevere attuazione, per quanto attiene l'IRC, soltanto in quanto applicabili. Nei fatti però la legge sull'autonomia scolastica ha già modificato alcuni elementi costitutivi dell'IRC (quali, ad esempio, la classe e l'ora di lezione) sui quali poggia l'impianto dell'Intesa tra CEI e MPI. Il MPI non sembra intenzionato, nell'attuale situazione politica, a riaprire la discussione sull'Intesa; da parte della C.E.I. si ritiene opportuno attendere l'esito che avranno le varie proposte di legge sullo stato giuridico degli insegnanti di religione cattolica, prima di sollecitarne un'eventuale revisione.

Il Ministro della P.I. ha istituito su richiesta della C.E.I. un Tavolo di lavoro sulle varie problematiche inerenti all'IRC e all'autonomia scolastica in particolare. I primi incontri sono stati rivolti ad affrontare le disposizioni sui nuovi esami di stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore, intervenute in seguito alla legge n. 425/97, che non assegnando uno specifico rilievo all'IRC, ne indebolivano il valore pratico e alcuni problemi sull'autonomia scolastica.

A) IRC e autonomia scolastica

Sul problema relativo all'applicazione, per ora solo sperimentale e parziale, della normativa sull'autonomia scolastica (con la conseguente possibilità che si creino delle interpretazioni equivoche circa la collocazione dell'IRC nei curricoli e nei piani orari scolastici), il Ministero della P.I. si era dichiarato disponibile ad affermare in una circolare quanto dalla CEI proposto, e cioè che nulla è innovato in relazione alla collocazione dell'IRC nel quadro dei curricoli e degli orari di lezione. L'IRC rientra tra le discipline e le attività costituenti la quota nazionale dei curricoli (obbligatoria), fermo restando che è garantito agli alunni e alle loro famiglie il diritto di scegliere se avvalersene o non avvalersene. Ai sensi del DPR n. 751/85 e successive modificazioni, è essere altresì garantito che le forme di autonomia organizzativa adottate dalle singole istituzioni scolastiche in applicazione della legge n. 59/97 e del DM n. 251/98 non possano produrre alcuna discriminazione tra gli alunni che si avvalgono e quelli che non

si avvalgono dell'insegnamento in oggetto né in relazione ai criteri per la formazione delle classi, né in relazione alla durata dell'orario scolastico giornaliero, né in relazione alla collocazione di detto insegnamento nel quadro orario delle lezioni. Pertanto, eventuali forme di flessibilità o modularità organizzativa potranno essere legittimamente applicate anche all'insegnamento della religione cattolica solo qualora non incidano esclusivamente su detto insegnamento e rispettino il monte ore annuale, pluriennale o di ciclo previsto per la disciplina.

Per evitare il diffondersi di interpretazioni avventate, l'IRC deve essere confermato nella sua curricolarità e appartenenza all'area delle discipline fondamentali, sulla base delle seguenti fonti normative:

- l'art. 9.2 dell'Accordo di revisione del Concordato, che impegna lo Stato ad assicurare la presenza dell'IRC in tutte le scuole pubbliche non universitarie;
- la legge n. 59/97, che consente per l'autonomia scolastica forme di accentuata flessibilità didattica e organizzativa attraverso l'inserimento nei curricula di insegnamento opzionali, facoltativi o aggiuntivi, "fermi restando il monte annuale orario complessivo previsto per ciascuno curriculum e quello previsto per ciascuno delle discipline e attività indicate come fondamentali" (art. 21, c.9);
- la sentenza n. 203/89 della Corte costituzionale, per la quale l'IRC non può essere materia opzionale in quanto chi non se ne avvale è in uno stato di non obbligo;
- la sentenza n. 290/92 della Corte costituzionale, per la quale l'IRC non può essere materia facoltativa o aggiuntiva perché appartiene all'orario e al curriculum ordinario previsto per la scuola elementare (e si deve ritenere, per estensione, anche per la scuola secondaria).

Anche se la questione è stata accennata, non si è ancora affrontato al "Tavolo" il problema della non legittimità degli accorpamenti degli studenti avvalentisi.

Il Regolamento complessivo in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche entrerà pienamente in vigore dal 1-9-2000 e inciderà anche sulle scuole non statali, costituendo così un modello formale per tutto il sistema educativo italiano.

Il principale strumento operativo della nuova scuola dell'autonomia sembra essere il POF (Piano dell'Offerta Formativa), che andrà a sostituire il PEI (Progetto Educativo d'Istituto).

Il POF sarà elaborato dal Collegio dei docenti, tenuto conto delle proposte dei genitori e - nella scuola superiore - degli studenti, e sarà formalmente adottato dal Consiglio di circolo o di istituto. Si tratterà di un atto pubblico e ufficiale, da consegnare agli studenti e alle famiglie all'atto dell'iscrizione. Esso è "il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia".

L'autonomia scolastica consentirà tutte le forme di flessibilità che le istituzioni scolastiche riterranno opportune, tra le quali - a titolo esemplificativo - l'articolazione modulare del monte ore annuale di ogni disciplina e di gruppi di alunni provenienti dalla stessa classe o da classi e anni di corso diversi, la ridefinizione della durata dell'unità temporale di insegnamento, l'attivazione di percorsi didattici individualizzati, la costituzione di ambiti e aree disciplinari. In concreto, ciò potrà significare l'esplicitazione dei criteri e delle modalità di valutazione, l'attivazione di percorsi di recupero o di sostegno, il riconoscimento di crediti e debiti scolastici anche tra sistemi formativi diversi.

Per l'IRC sono in gioco soprattutto l'unità del gruppo classe, che potrebbe decadere da condizione antidiscriminatoria, e la flessibilità dell'ora di lezione, che in una prospettiva modulare potrebbe dar luogo a soluzioni altrettanto delicate sul piano della discriminazione tra avvalentisi e non avvalentisi. Potrebbe essere forte la tentazione di accorpare ore di IRC e alunni avvalentisi, rendendo questa presenza di fatto marginale, ma le contestazioni dovranno essere indirizzate solo contro un uso emarginante e discriminatorio per l'IRC. Un intervento che coinvolga tutte le discipline e l'intera organizzazione didattica non potrebbe forse essere attaccato in nome delle attuali disposizioni pattizie, in quanto è l'intera didattica che viene riveduta, senza che si possa rinvenire una volontà specificamente discriminatoria nei confronti dell'IRC.

L'autonomia organizzativa potrà incidere sul calendario scolastico e sulle modalità di utilizzazione del personale, fermi restando il monte ore minimo annuo di ciascuna disciplina e gli obblighi contrattuali dei docenti. Si potrà ricorrere alla settimana corta e a una durata delle ore di lezione inferiore ai sessanta minuti.

Per l'IRC, come per le altre materie, si potrebbe porre il problema dell'effettiva presenza nel curriculum. Posto che un anno scolastico è formato di 33 settimane, ad esso corrisponderanno 33 ore di IRC che, se le ore avranno durata di 50 minuti, si ridurranno effettivamente a 27 ore e mezza. Il problema di un indebito taglio al tempo scuola si pone per tutte le materie e c'è chi ha proposto di recuperare le ore così ridotte, ma ciò andrebbe contro lo spirito dell'autonomia, vanificandone di fatto la realizzazione. Più fondata è invece l'esigenza di far recuperare agli insegnanti l'orario che eventualmente dovessero perdere in seguito alla riduzione della durata della lezione (e già una prima interpretazione autentica del CCNL è intervenuta in tal senso sull'argomento). In questo caso, immaginando tutte le ore di 50 minuti, un Idr di scuola media con orario cattedra si troverebbe ad avere 181,5 ore annue di lezione da mettere a disposizione della scuola per attività programmate, che potrebbero non essere lezioni supplementari di IRC. Ma la questione è aperta e controversa.

Almeno a livello provvisorio il regolamento prevede una compensazione oraria tra le materie entro il limite del 15% del monte ore annuo. Ciò legittimerebbe la riduzione dell'orario di IRC, ma ne fisserebbe anche un minimo insuperabile, che di fatto è superiore a quanto solitamente si riesce a fare nelle scuole. Non è comunque l'IRC, con una sola ora settimanale, ad offrire una quota oraria interessante per altre materie che desiderano espandersi all'interno di un curriculum. E il problema investe l'intera organizzazione scolastica. Il calcolo del monte ore annuo per ciascuna disciplina potrebbe perciò risolversi in uno strumento di garanzia per un'effettiva (e verificabile) presenza minima di ciascuna disciplina (IRC compreso) nel curriculum.

B) *IRC e nuovo esame conclusivo della scuola superiore*

A determinare il punteggio finale dell'esame contribuisce il credito scolastico, che è costituito in gran parte dalla media aritmetica dei voti conseguiti nelle materie studiate negli ultimi tre anni di corso e può essere integrato dal credito formativo. L'IRC in un primo momento non poteva contribuire alla media dei voti in quanto la sua valutazione non è espressa in termini numerici, né poteva valere come credito formativo poiché questo è costituito solo da attività svolte fuori della scuola. L'IRC, perciò, si trovava ad essere l'unica disciplina scolastica che non incideva sull'esito dell'esame conclusivo.

Tale condizione era palesemente contraddittoria con lo spirito e le modalità organizzative dell'esame stesso, che tendono invece a valorizzare qualsiasi attività formativa svolta dall'alunno dentro e fuori la scuola. Se si dà facoltà che siano riconosciuti crediti per attività di volontariato, che possono essere anche indicative di appartenenza e convinzioni personali, a maggior ragione dovrebbe essere riconosciuto il lavoro svolto a scuola nel quadro dell'IRC, che rispetta la libertà di coscienza degli alunni e garantisce una specifica valenza formativa attraverso le condizioni fissate dalla normativa vigente.

Le risposte fornite in merito dal Ministero della Pubblica Istruzione nel proprio sito Internet sono state da noi considerate assolutamente insufficienti, in quanto riducevano la partecipazione dell'insegnante di religione alla sola valutazione che il consiglio di classe deve operare su "altre componenti che contribuiscono a creare il credito scolastico" quali la frequenza, l'impegno o l'interesse. Ciò escludeva completamente l'IRC dal quadro delle attività scolasticamente rilevanti e conduce ad assegnare all'insegnante una valutazione solo complementare su fattori trasversali ed extracurricolari, in contrasto con la collocazione di tale insegnamento "nel quadro delle finalità della scuola", quale è prevista dall'Accordo di revisione del Concordato. Tale esclusione poteva risultare penalizzante per molti alunni che potrebbero non vedersi riconosciuti lavori ed attività svolti durante gli anni scolastici all'interno delle lezioni di religione cattolica.

La CEI aveva proposto quanto segue al Ministero della Pubblica Istruzione.

Pur non potendo, per ora, intervenire sulla legge n. 824 del 1930, che vieta esplicitamente il ricorso a voti ed esami, si propone di riconoscere l'IRC nel credito scolastico e la partecipazione degli insegnanti di religione alle commissioni d'esame. Quanto al primo aspetto, si propone l'adozione del voto numerico per l'IRC solo ai fini della determinazione del credito scolastico nello scrutinio finale, ferma restando l'adozione del tradizionale giudizio per la comunicazione esterna della valutazione attraverso l'apposita scheda inserita nella pagella. Quanto al secondo aspetto, la partecipazione dell'insegnante di religione alle commissioni d'esame in veste di membro interno è compatibile con la struttura del nuovo esame, nel quale tutti i commissari interni intervengono - sia in sede di prove scritte che in sede di colloquio - in quanto docenti della classe e non per la propria competenza disciplinare. Inoltre l'insegnante di religione possiede tutte le caratteristiche previste dall'art. 10, comma 5, del DPR n. 323/98 per la sostituzione dei membri interni, che può addirittura avvenire anche con insegnanti non appartenenti alla classe o al corso interessato.

La risposta del MPI è stata l'Ordinanza Ministeriale n. 128 del 14 maggio 1999, prot. 6582, relativa alle "Norme per lo svolgimento degli scrutini ed esami nelle scuole statali e non statali di istruzione elementare, media e secondaria superiore - anno scolastico 1998-99", che ha recato alcune importanti indicazioni sulle modalità con cui l'insegnamento della religione cattolica concorre alla determinazione del credito scolastico.

L'articolo 3 dell'Ordinanza Ministeriale allegata così recita:

1. Ai sensi delle vigenti disposizioni relative all'esame di Stato conclusivo dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore, il Consiglio di classe, in sede di scrutinio finale di ciascuno degli ultimi tre anni, procede all'attribuzione del credito scolastico ad ogni alunno. Per l'anno scolastico 1998-99, il credito scolastico viene attribuito agli allievi dell'ultima, della penultima e terzultima classe, rispettivamente, sulla base delle tabelle D, E ed A allegate al Regolamento. In considerazione dell'incidenza che hanno le votazioni assegnate per le singole discipline sul punteggio conseguibile in sede di esame di Stato, i docenti, al fine dell'attribuzione dei voti sia in corso d'anno sia nello scrutinio finale, utilizzano l'intera scala decimale di valutazione.

2. I docenti che svolgono l'insegnamento della religione cattolica partecipano a pieno titolo alle deliberazioni del consiglio di classe concernenti l'attribuzione del credito scolastico agli alunni che si avvalgono di tale insegnamento. Analoga posizione compete, in sede di attribuzione del credito scolastico, ai docenti delle attività didattiche e formative alternative all'insegnamento della religione cattolica, limitatamente agli alunni che abbiano seguito le attività medesime.

3. L'attribuzione del punteggio, nell'ambito della banda di oscil-

lazione, tiene conto, oltre che degli elementi di cui all'art. 11, comma 2, del regolamento, del giudizio formulato dai docenti di cui al precedente comma 2 riguardante l'interesse con il quale l'alunno ha seguito l'insegnamento della religione cattolica ovvero l'attività alternativa ed il profitto che ne ha tratto, con il conseguente superamento della stretta corrispondenza con la media aritmetica dei voti attribuiti in itinere o in sede di scrutinio finale e, quindi, anche di eventuali criteri restrittivi.

4. L'attribuzione del credito scolastico ad ogni alunno va deliberata e verbalizzata con l'indicazione degli elementi valutativi di cui al comma 3.

5. Il punteggio attribuito quale credito scolastico a ciascun alunno è pubblicato all'albo dell'Istituto, unitamente ai voti conseguiti in sede di scrutinio finale ed è trascritto sulla pagella scolastica; su quest'ultima deve essere, altresì, indicata l'eventuale promozione con debito formativo.

Il MPI, di fronte al vincolo della legge n. 824/30 che non prevede voti ed esami per l'insegnamento della religione cattolica, non ha potuto accogliere la proposta da più parti formulata volta a trasformare il giudizio dell'insegnante di religione cattolica in un voto solo al fine della determinazione del credito scolastico.

Il MPI ha però precisato con l'art. 3 le modalità con cui l'IRC partecipa alla determinazione del credito scolastico, che possono essere così riassunte.

- Nella determinazione del credito scolastico in un primo momento si elabora la media aritmetica formulata sulla base dei voti conseguiti dall'alunno in tutte le materie.
- Tale media colloca il voto complessivo del consiglio di classe in una delle bande di oscillazione indicate nelle tabelle annesse al Regolamento.
- Al fine di stabilire quale punteggio (espresso in numero intero) debba essere attribuito come credito scolastico, il Consiglio di classe deve prendere in considerazione "l'assiduità della frequenza scolastica, l'interesse e l'impegno nella partecipazione al dialogo educativo e alle attività complementari ed integrative ed eventuali crediti formativi".
- In questo contesto si dovrà prendere in considerazione anche il giudizio formulato dal docente di religione cattolica, riguardante non solo l'interesse con il quale l'alunno ha seguito l'insegnamento della religione cattolica ma anche il profitto che ne ha tratto.
- Ne deriva il conseguente superamento della stretta corrispondenza con la media aritmetica dei voti attribuiti in itinere o in sede di scrutinio finale e, quindi, anche di eventuali criteri restrittivi.

L'O.M. costituisce dal punto di vista pratico un riconoscimento importante per la presenza dell'insegnante di religione nello scrutinio finale e per l'insegnamento della religione cattolica in un momento decisivo del curriculum scolastico dell'alunno.

La Tavola Valdese, la Comunità Israelitica di Firenze e il Comitato "Costituzione e Scuola" hanno impugnato al TAR-Lazio, per la sua valenza nazionale, l'Ordinanza ministeriale n. 128 del 14 maggio 1999 nella parte in cui prevede che l'IRC concorre alla determinazione del credito scolastico. L'udienza - fissata in un primo momento al 24 giugno u.s. - è stata dapprima rinviata al 12 luglio, e poi al 22 novembre p.v.; anche la C.E.I. si è costituita in giudizio.

5. Gli insegnanti della scuola primaria e l'organico funzionale di circolo. La legge n. 622 del 23 dicembre 1996 determina in modo nuovo gli organici del personale, ponendoli in rapporto con le attività formative richieste dall'utenza alla scuola (tempo pieno, rientri pomeridiani, lingua straniera...).

Il comma 72 dell'art. 1 della citata legge ha introdotto, con finalità di contenimento della spesa pubblica, l'organico funzionale di circolo, che ha trovato applicazione dall'anno scolastico 1997-98 in virtù del Decreto interministeriale prot. n. 178 del 15 marzo 1997, attraverso il quale il MPI determina per ogni provincia l'organico necessario, da suddividere poi per ogni circolo didattico. Questa situazione ha aggravato la fragilità dell'IRC nella scuola primaria e continua a produrre tensione tra i docenti "specialisti" dell'IRC e i docenti titolari di classe, i quali, nel caso di dichiarata non disponibilità all'IRC, devono essere a disposizione per le supplenze anche in altre scuole.

Si verificano casi in cui i docenti titolari di classe danno la propria disponibilità all'insegnamento per motivazioni di mera utilità, dopo essersene astenuti per più anni. In tali situazioni alcuni Ordinari diocesani si sono sentiti legittimati ad informare i docenti, che non si sono dichiarati disponibili negli anni precedenti, circa l'*obbligo* di partecipare ad una delle iniziative di formazione proposte dalle diocesi al fine di verificare la *permanenza* dei requisiti dell'idoneità, in particolare in ordine all'abilità pedagogica. In altre parole la non disponibilità, manifestata negli anni precedenti, viene da alcuni Ordinari ritenuta elemento che può fondatamente far dubitare della permanenza di un requisito dell'idoneità.

L'ipotesi di una verifica dell'idoneità già concessa troverà ulteriore forza e legittimazione al termine della sperimentazione in atto nel caso in cui si procedesse alla rielaborazione dei programmi di RC, la cui conoscenza è parte intrinseca del requisito dell'abilità pedagogica.

6. Il nuovo corso di laurea per la formazione dei futuri docenti di scuola materna ed elementare. Nei prossimi anni gli insegnanti della scuola primaria dovranno essere forniti di specifica laurea, mentre gli insegnanti della scuola secondaria dovranno accompagnare alla laurea un diploma biennale di specializzazione. In rela-

zione a questo quadro i titoli di qualificazione per i docenti di religione previsti dall'Intesa vigente risulteranno sottodimensionati. Ormai sono stati aboliti gli Istituti e le Scuole magistrali. Il nuovo Liceo psico-pedagogico prevede in tutti gli anni di corso soltanto 1 ora di religione cattolica (eliminando la 2^a ora svolta attualmente nel secondo e terzo anno degli Istituti e Scuole magistrali, con finalità di formazione all'insegnamento della materia): con ciò viene meno una delle motivazioni per cui nel Protocollo addizionale del 1984 e nell'Intesa del 1985 si era riconosciuta la possibilità di insegnare RC ai docenti titolari di classe.

Di fronte a questo profondo mutamento delle condizioni in cui era maturato l'orientamento dell'attuale Intesa, si possono avanzare diverse ipotesi:

- a) proporre che anche per la scuola primaria l'IRC sia affidato solo ad insegnanti "specialisti" designati dall'Ordinario diocesano, escludendo che esso possa essere impartito dagli insegnanti di classe. È da verificare però se tale decisione sia compatibile con il Protocollo addizionale, il quale prevede la *possibilità* che l'IRC sia affidato anche ai docenti di classe;
- b) chiedere ai nuovi titolari di classe, che intendono impartire l'IRC, il possesso di un diploma di scienze religiose conseguito presso un ISR o un ISSR (questa soluzione potrebbe essere prospettata anche in concomitanza con la precedente);
- c) chiedere l'inserimento nei corsi universitari di preparazione dei futuri docenti titolari di classe di adeguati insegnamenti in vista dell'IRC.

È comunque da tener presente che lo Stato, prevedendo il corso di laurea per gli insegnanti della scuola primaria e secondaria, ha innalzato il profilo di qualificazione professionale dei suoi insegnanti.

7. La determinazione del numero delle ore di religione dell'ultimo anno del ciclo primario nell'ipotesi di un riordino dei cicli scolastici quale proposto del Ministro Berlinguer.

Secondo il progetto di riordino, la scuola verrebbe divisa in due cicli: primario e secondario. Il ciclo primario (dai 6 agli 11 anni) sarebbe articolato in tre bienni e terminerebbe con l'esame di licenza. Viene definito "scuola di base" il ciclo primario associato all'ultimo anno di scuola materna. Il ciclo secondario (dai 12 ai 18 anni) verrebbe articolato in due trienni. L'attuale 5^a elementare e 1^a media diventeranno il 5° e il 6° anno del ciclo primario.

Considerando il ciclo primario sostitutivo della scuola elementare, si dovrebbe poter estendere le due ore di RC nel 5° e 6° anno del ciclo primario, ma con la duplice figura dell'insegnante titolare e dell'IdR specialista di RC.

È attualmente in discussione una differente ipotesi di riordino dei cicli scolastici così articolata:

- ciclo dell'infanzia (non obbligatorio - dai 3 ai 6 anni);
- ciclo primario, o di base, di sette anni (dai 6 ai 13 anni) composto da un primo biennio, un secondo biennio, un terzo biennio, e un ultimo anno conclusivo;
- ciclo secondario di cinque anni (dai 14 ai 18 anni), comprendente un biennio comune e un triennio con vari indirizzi.

Anche in questa ipotesi si dovrebbe poter estendere le due ore di religione cattolica nel sesto e settimo anno del ciclo primario, sempre con la duplice figura dell'insegnante titolare di classe e dell'IdR specialista di RC.

8. Il problema della formazione professionale attualmente gestita dalle regioni.

Nel caso in cui per la formazione professionale si preveda una equivalenza con la scuola secondaria, dovrebbe farsi valere il testo concordatario che afferma che l'IRC va assicurato "nelle scuole pubbliche non universitarie di ogni ordine e grado" (art. 9.2), per inserire l'IRC anche nei corsi di formazione professionale, quantunque gestiti dalle regioni e altri enti.

9. Problemi relativi alla valutazione dell'IRC.

La Direttiva Ministeriale n. 307 del 21-5-1997 ha istituito presso il CEDE (Centro Europeo dell'Educazione) un Servizio Nazionale per la Qualità dell'Istruzione (SNQI). Il regolamento attuativo ha previsto anche un "apposito organismo autonomo" per valutare la qualità del servizio scolastico, denominato Archivio Docimologico per l'Autovalutazione delle Scuole (ADAS).

Se la verifica e la valutazione della produttività scolastica è un *obbligo*, essa non può non comprendere ogni parte dei curricoli, compreso l'IRC.

Ciò significa rivedere tutto l'ambito della valutazione di questa disciplina, su cui da quasi settant'anni pesano ipoteche ed equivoci rilevanti. Al "Tavolo" la CEI ha chiesto che l'IRC possa entrare nell'ambito dell'ADAS: ciò costituirebbe la garanzia di una sua piena integrazione nelle finalità e nei metodi della scuola, e potrebbe condurre a una definitiva revisione di certe limitazioni assolutamente anacronistiche sul tema della valutazione e in contrasto con l'assetto neoconcordatario. Anzi, l'uso di una strumentazione didattica identica a quella delle altre materie e rigorosamente oggettiva costituirebbe la prova del superamento di certe confusioni tra dimensione propriamente catechetica e dimensione specificamente scolastica.

L'intero capitolo della valutazione dell'IRC andrebbe dunque riscritto, cogliendo l'occasione dell'autonomia scolastica per superare anche altre restrizioni. Lo scorporo del voto dell'IdR in sede di scrutinio finale, per esempio, non avrà più ragion d'essere in un regime di molteplici discipline facoltative e quindi di composizione variabile dei collegi giudicanti. Il pagellino separato non si giustificherà più con il sospetto di un uso improprio della valutazione, dato che essa viene raggiunta con modalità insospettabili. Ma prima di tutto occorre eliminare la vecchia legge 824 del 1930, secondo la quale l'insegnamento religioso non può dar luogo a voti o ad esami. Nelle scuole elementari e medie la valutazione dell'IRC è già omogenea a quella delle altre materie, ma nella scuola superiore è rimasta l'atipicità di un giudizio verbale accanto ai voti numerici delle altre discipline, che comporta, tra l'altro, l'impossibilità pratica (oltre che teorica) di conteggiare l'IRC nella media che dà luogo al credito scolastico.

Mercoledì 26 maggio si è svolta, presso la VII Commissione del Senato della Repubblica, l'audizione informale relativa ai disegni di legge riguardanti lo stato giuridico degli insegnanti di religione cattolica. L'intervento di S.E. mons. Attilio Nicora, a nome della Conferenza Episcopale Italiana, il dibattito che ne è seguito e le reazioni di alcuni esponenti politici, offrono un quadro della situazione su questo problema.

10. Il testo dell'intervento di S. E. mons. Attilio Nicora

“Ringrazio la Presidenza della Commissione VII del Senato della Repubblica per il cortese invito rivolto alla Conferenza Episcopale Italiana a partecipare a questa audizione; e, intervenendo in qualità di Vescovo delegato dalla Presidenza della medesima Conferenza per le questioni giuridiche, porgo volentieri il deferente e cordiale saluto del Card. Camillo Ruini e di S.E. Mons. Antonelli.

Abbiamo esaminato con molta attenzione il testo del disegno di legge circa la nuova disciplina dello stato giuridico degli insegnanti di religione cattolica nelle scuole pubbliche, quale è uscito dal Comitato ristretto coordinato dal relatore, sen. Occhipinti. Dico subito che la nostra valutazione è, nel complesso, positiva, e che ne auspichiamo una sollecita ripresa in vista della trasmissione all'aula.

* * * * *

È opportuno, tuttavia, che io presenti qualche osservazione più articolata e puntuale.

1. In via preliminare, sia consentito sottolineare l'urgenza di affrontare la questione, al fine di superare definitivamente la vigente disciplina, che è sostanzialmente incardinata sulla legge 5 giugno 1930, n. 824.

Tale urgenza deriva:

a) dalla mutazione radicale del quadro di riferimento, a séguito dell'Accordo di modificazione del Concordato Lateranense (1984) e dell'Intesa tra il Ministro della Pubblica Istruzione e il Presidente della C.E.I., che ne è derivata (1985, con parziale modificazione nel 1990).

Gli insegnanti di religione cattolica (IRC) svolgono oggi il loro compito per finalità, secondo modalità e con riferimento a un quadro formativo, che sono profondamente innovati rispetto al sistema previgente. È giusto quindi che anche il loro stato giuridico venga coerentemente riconsiderato;

b) dal fatto che il Governo Italiano ha dichiarato fin dalla premessa dell'Intesa del 1985 che resta fermo "l'intento dello Stato di dare una nuova disciplina dello stato giuridico degli insegnanti di religione"; e sono trascorsi ormai quasi quattordici anni;

c) dalla necessaria presa d'atto che, nel frattempo, la composizione qualitativa del corpo docente della materia "de qua" è notevolmente mutata: nel corrente anno scolastico 1998/1999 gli insegnanti di religione nelle scuole medie inferiori e superiori risultano classificabili secondo le seguenti percentuali: sacerdoti 19,6%; religiosi 1,1%; religiose 3,1%; laici 76,2%.

Il fenomeno non è nuovo, ma va assumendo connotati progressivamente più marcati, fondamentalmente per queste ragioni: cala in Italia il numero dei sacerdoti e dei religiosi/e nelle fasce d'età appropriate all'impegno di insegnante; aumenta il "carico" pastorale complessivo dei sacerdoti, parecchi dei quali devono oggi seguire contemporaneamente più parrocchie; la dedizione all'insegnamento s'è fatta più impegnativa, perché comprende non soltanto le ore effettive di lezione ma anche la partecipazione all'attività dei diversi organismi scolastici, spesso con impegno anche pomeridiano.

La presenza di una percentuale così cospicua di insegnanti laici reclama più che mai una rinnovata e stabile disciplina del rispettivo stato giuridico, sia per rispetto verso la loro professionalità sia perché essi non godono del sistema di sostentamento assicurato ai sacerdoti che svolgono il ministero in favore delle diocesi italiane né delle garanzie derivanti ai religiosi e alle religiose dalla comunità di appartenenza.

2. Sempre in via preliminare, mi pare opportuno chiarire, anche in rapporto ad alcuni interventi risultanti dagli atti della Commissione, il profilo della competenza a dare norme in materia.

La C.E.I. ha sempre riconosciuto che la competenza propria è dello Stato, perché gli insegnanti di religione sono nominati dall'autorità scolastica e il loro insegnamento è assicurato dallo Stato stesso "nel quadro delle finalità della scuola" (art. 9, 2 Conc.).

Anche l'Intesa prevista dal n. 5 del Protocollo addizionale al Concordato non ha per oggetto la disciplina dello stato giuridico, ma

soltanto i programmi, le modalità di organizzazione dell'insegnamento, i criteri per la scelta dei libri di testo, i profili della qualificazione professionale degli insegnanti; e coerentemente l'Intesa del 1985 non ha affrontato questa tematica, limitandosi a evocare in premessa l'"intento" del Governo italiano, di cui s'è detto.

Resta vero, peraltro, che, come per ogni aspetto della disciplina pattizia, ciascuna delle parti contraenti è tenuta, nel dar esecuzione ai diversi profili in essa previsti, a non emanare disposizioni che siano in contrasto con la lettera e con lo spirito degli accordi sottoscritti e formalmente ratificati.

Prende senso proprio in questo quadro anche l'odierna audizione: la C.E.I. ha titolo per esporre alcune sue valutazioni non perché spetti ad essa o alla Santa Sede concorrere a predisporre il nuovo stato giuridico, ma perché può utilmente rilevare se la nuova disciplina che il Parlamento si accinge a varare nell'esercizio delle proprie autonome competenze è tale da non sollevare preoccupazioni in ordine alla coerenza con le disposizioni pattizie, che ne costituiscono il fondamento e il necessario criterio di indirizzo.

Noi riteniamo, perciò, che in questo momento non si pone alcun problema di riconsiderazione pattizia del quadro normativo di riferimento: il Governo e il Parlamento devono soltanto elaborare, in piena autonomia, una nuova disciplina dello stato giuridico degli IRC, avendo come punto di riferimento gli accordi esistenti. E in questo stesso senso si è più volte espressa negli anni scorsi anche la Santa Sede in occasione dei momenti di amichevole verifica con il Governo italiano dello stato di attuazione della disciplina concordataria.

3. Ancora in sede preliminare, mi sembra opportuno mettere in rilievo un aspetto, che talvolta non viene esattamente valutato: quello della "idoneità".

Indubbiamente la vigente disciplina concordataria prevede che "L'insegnamento della religione cattolica nelle scuole (...) è impartito - in conformità alla dottrina della Chiesa e nel rispetto della libertà di coscienza degli alunni - da insegnanti che siano riconosciuti idonei dall'autorità ecclesiastica" (Protocollo Addizionale, n. 5, lett. a)). L'Intesa del 1985 precisa ulteriormente che tale insegnamento "è impartito da insegnanti in possesso di idoneità riconosciuta dall'ordinario diocesano, e da esso non revocata" (n. 2,5).

Sappiamo che queste disposizioni sono da taluni rilevate con disagio e avvertite quasi come un ostacolo alla configurazione di un appropriato stato giuridico.

In proposito mi permetto di sottolineare, in termini essenziali, che:

a) la disposizione è coerente con la natura dell'insegnamento previsto dalla disciplina pattizia: trattandosi di un insegnamento non sulla religione ma della religione cattolica, dichiarare l'idoneità degli insegnanti in ordine alla corrispondenza tra possesso della dottrina catto-

lica e contenuti dell'insegnamento non spetta allo Stato, in ossequio alla sua laicità, ma all'autorità ecclesiastica. Profilo distinto è invece quello della qualificazione professionale (titoli di studio), che è regolata di comune accordo (cf. Intesa n. 4), e quello del possesso degli elementi di cultura generale e di conoscenza dell'ordinamento didattico e amministrativo della scuola, che giustamente sarà da verificare in sede di concorso, come previsto dal disegno di legge in esame.

b) La revoca dell'idoneità non può essere un atto arbitrario, perché l'autorità ecclesiastica, nel disporla, è tenuta ad osservare le regole dell'ordinamento giuridico canonico. Queste prevedono un atto formale dell'ordinario diocesano, debitamente motivato con riferimento alle ipotesi previste dai canoni 804, § 2 e 805 del codice di diritto canonico; contro tale decreto l'interessato può interporre ricorso alla superiore autorità della Santa Sede (in pratica, alla Congregazione per il Clero, e, in taluni casi, al Supremo Tribunale della Segnatura Apostolica).

In forza della delibera n. 41 della Conferenza Episcopale Italiana, approvata nel 1990, "L'Ordinario del luogo dà comunicazione all'autorità scolastica competente che l'idoneità è stata revocata quando il decreto di revoca è divenuto definitivamente esecutivo" (§ 3).

* * * * *

Passando ora al contenuto dei cinque articoli del testo unificato del disegno di legge, ritengo di dover apprezzare la sostanziale corrispondenza dei profili in essi tracciati con la disciplina pattizia più volte richiamata, anche se, indubbiamente, taluni aspetti ora previsti innovano profondamente rispetto alla situazione sin qui vigente.

Una novità è, per esempio, la distinzione tra le dotazioni organiche e la relativa assunzione dei titolari di posto con contratto di lavoro a tempo indeterminato, e i posti diversamente coperti (con contratto a tempo determinato), nella misura, rispettivamente, del 70 e del 30 per cento dei posti prevedibilmente funzionanti nel territorio di pertinenza di ciascuna diocesi. Tale distinzione è giudicata opportuna dalla C.E.I., perché da un lato favorisce lo stabilizzarsi delle cattedre e dei relativi insegnanti, dall'altro lascia spazio a una fascia di maggior mobilità, nella quale gli ordinari diocesani potranno utilmente valorizzare l'apporto soprattutto di sacerdoti e religiosi per l'arco di tempo della relativa disponibilità.

Un'altra novità è costituita dalla previsione di un concorso, quale via necessaria di accesso ai ruoli. La relativa disciplina appare ben disegnata, avendo individuato un saggio equilibrio tra il riferimento alla normativa generale concernente le prove d'esame per il personale della scuola e la salvaguardia della riserva all'autorità ecclesiastica della valutazione circa i contenuti specifici dell'insegnamento (presupposta dal rilascio dell'idoneità).

Il disegno di legge presenta soluzioni apprezzabili anche in rapporto al complesso problema dell'intreccio tra dimensione provinciale e dimensione diocesana, che è nodo caratteristico della situazione italiana; ciò vale specialmente in rapporto alla tutela dell'istituto della "intesa" tra autorità scolastica e autorità ecclesiastica (Provveditore e Ordinario diocesano) per l'assegnazione dell'insegnante vincitore di concorso a un determinato posto, "intesa" prevista dalla disciplina patrizia (Protocollo Addizionale n. 5, lett. a)).

Il secondo comma dell'art. 1 del disegno di legge dichiara con chiarezza che "Agli insegnanti di religione cattolica inseriti nei ruoli (...) si applicano, per quanto compatibili con la presente legge, le norme di stato giuridico e il trattamento economico previsti dal testo unico (...)": in tal modo si corrisponde finalmente all'attesa di tanti insegnanti, e si concorre a riconoscere loro quella stabilità e quella dignità professionale che sono necessarie per svolgere serenamente il loro insegnamento: questo infatti, presentando profili originali e atipici, rischia talvolta di esser reso precario non dalle libere scelte dei genitori e degli alunni ma dalla debolezza attuale della figura giuridica del titolare, oltre che dal fatto che non sempre sono convintamente e adeguatamente realizzate nella scuola le cosiddette attività alternative.

Da ultimo, piace rilevare che il terzo comma dell'art. 4 del disegno di legge riserva una particolare attenzione, in caso di revoca dell'idoneità, all'insegnante che abbia maturato un'anzianità di servizio di almeno dieci anni: è un tratto di rispetto e di valorizzazione dell'esperienza di chi ha dedicato tempo ed energie alla scuola, che fa onore alla sensibilità delle forze parlamentari e che, anche da parte nostra, ci permettiamo di incoraggiare.

* * * * *

In conclusione: nell'apprezzare vivamente il lavoro compiuto dal Comitato ristretto, ci permettiamo di auspicare che il testo del disegno di legge sia approvato così come dallo stesso Comitato è stato ponderatamente ed equilibratamente elaborato, e quindi venga sollecitamente trasmesso all'aula.

Quando, nel rispetto delle reciproche competenze, si è avuto modo di rappresentare agli esponenti del Governo l'attesa ormai troppo prolungata della categoria degli insegnanti di religione cattolica, abbiamo sempre riscontrato apertura e disponibilità: ci auguriamo che dall'incontro tra la costruttiva iniziativa delle forze parlamentari (espressa dai cinque originari disegni di legge) e una precisa volontà politica del Governo possa derivare l'approvazione del presente disegno di legge da parte del Senato, tenendo conto anche del fatto che la recente definizione dell'annosa questione del personale precario della scuola ha tolto ogni rischio di trattamento privilegiato ed anzi diventa un implicito invito a riservare analoga attenzione verso una categoria di insegnanti che la C.E.I. giudica in ogni caso largamente benemerita."

11. Nel dibattito si è approfondita in particolare la natura dell'idoneità e le garanzie offerte al docente nel caso di revoca. Da parte dei senatori presenti, anche dei rappresentanti dei DS, è stata espressa - pur tra alcune obiezioni - la volontà di proseguire il lavoro parlamentare attorno a questo disegno di legge. Si è avuto comunque conferma che il Governo stenta ad assumere una sua iniziativa, e preferisce attendere che le forze politiche trovino un accordo, ad oggi precluso dall'opposizione di parte dei DS, dei Verdi, dei Socialisti e del Partito dei Comunisti Italiani.

Dell'audizione in Commissione hanno riferito alcuni giornali e agenzie di stampa, ricordando in particolare due aspetti della possibile nuova legge. Il primo riguarda il concorso, il secondo, invece, l'"idoneità" rilasciata dal Vescovo all'insegnante di religione.

La stampa ha, in modo infondato, scritto che da parte della C.E.I. si vuole l'inserimento dei docenti nel ruolo senza uno specifico concorso, "a piè di lista". Non si comprende l'origine di tale affermazione poiché il testo di legge è chiaro: precisa addirittura la natura dell'esame, che dovrà accertare la preparazione culturale generale, la conoscenza dell'ordinamento scolastico, gli orientamenti dei diversi gradi di scuola.

Ventilare, in modo del tutto infondato, l'ipotesi di una immissione in ruolo degli insegnanti di religione "a piè di lista", senza esami - quando tra l'altro sono appena stati varati i concorsi nella scuola - è un modo per insinuare che il reclutamento degli IdR sarebbe un caso di particolare privilegio.

Anche sull'idoneità vi è qualcuno che ha parlato di "inaccettabile gradimento ideologico". Il sistema concordatario richiede invece l'idoneità proprio come garanzia per lo Stato laico circa l'autenticità dell'insegnamento di religione cattolica.

12. Mercoledì 14 luglio la VII Commissione del Senato ha assunto con dichiarazione di voto favorevole dei rappresentanti del Gruppo Partito Popolare Italiano, del Gruppo Forza Italia, del Gruppo Lega Nord, del Gruppo CCD e del Gruppo UDeuR il testo "Occhipinti" quale testo base per la discussione in Commissione e ha fissato per giovedì 22 luglio il termine per la presentazione degli emendamenti; il testo sarà votato dopo la pausa estiva.

CEI - SETTORE IRC

Incontro Nazionale dei Responsabili Diocesani per l'insegnamento della religione cattolica

**L'insegnamento della religione cattolica
tra riforme della scuola e impegno educativo
della comunità cristiana**

Vico Equense (NA), 16-19 febbraio 2000



insegnamento della religione cattolica tra riforme della scuola ed impegno educativo della comunità cristiana

Prof. PASQUALE GIUSTINIANI • Docente di Filosofia Teoretica presso la Pontificia Facoltà Teologica dell'Italia Meridionale - Sez. S. Tommaso - e di Filosofia della religione presso l'Istituto universitario Sr. Orsola Benincasa (NA)

Da un incontro nazionale all'altro, dall'insegnante all'insegnamento...

1. Nel corso dell'incontro tra i Responsabili delle Diocesi italiane - promosso nel 1999 dal Settore Insegnamento della Religione Cattolica della CEI - fu affrontato, com'è noto, un tema assai vicino a quello di quest'anno. A Campora san Giovanni (Cs) si discusse infatti di "Identità e formazione del docente di religione cattolica nel contesto dell'autonomia scolastica e nell'impegno della comunità cristiana".

Il punto focale delle riflessioni fu rappresentato allora dalla *persona del docente di religione*, di cui si cercò di tratteggiare l'identità ed il profilo formativo. Tutti gli interventi non poterono non muoversi che all'interno di un duplice orizzonte - analogo a quello dell'Incontro dell'anno Duemila -: *l'autonomia scolastica e l'impegno della comunità cristiana*³. Dal punto di vista statistico e delle concrete persone che insegnano religione cattolica fu allora osservata una sempre più massiccia presenza "in cattedra" di fedeli cristiani laici, con un correlativo sensibile calo dei sacerdoti e delle persone di vita consacrata. Ma questo dato venne segnalato non certo per lamentare una progressiva "laicizzazione" - e si potrebbe precisare una "femminilizzazione"⁴ - dei

³ Cf. «Notiziario dell'Ufficio Catechistico Nazionale 5» 3 (1999), n. 35, 1-84, che contiene gli Atti dell'Incontro 1999, con interventi di A. V. ZANI (*Introduzione all'incontro*, 10-17); G. CRAVOTTA (*La professionalità docente dell'insegnante di religione cattolica. Quale mediazione nella scuola dell'autonomia*, 18-41); E. ROCCHI (*La formazione degli insegnanti di religione cattolica alla luce della XLV Assemblea Generale della C.E.I. e della "verifica sugli orientamenti pastorali per gli anni '90: Evangelizzazione e testimonianza della carità*, 42-65); T. DELFINO (*Profilo professionale e impegno educativo dell'insegnamento di religione cattolica nella scuola dell'autonomia e nell'impegno pastorale della comunità cristiana*, 66-81); B. PADOVANI, *Conclusioni*, 82-83).

⁴ «L'insegnante di religione, per lo più giovane laico, donna, con insufficienti titoli di studio, sceglie l'insegnamento per motivazioni educative e vocazionali, ma avverte l'inadeguatezza didattica e culturale che cerca tuttavia di colmare con l'assidua fre-

docenti di religione, bensì per ribadire che «la presenza sempre più numerosa di laici tra gli insegnanti di religione è una ricchezza per la scuola»⁵ e per dare volto e concretezza a quelle persone attraverso le quali ogni transizione ed ogni riforma possono diventare davvero dei circoli “virtuosi” e non “viziosi”. Com’è noto, infatti, tutte le riforme - soprattutto quelle scolastiche - debbono essere gestite con degli operatori concreti i quali si rendono o sono motivati a rendersi disponibili alla collaborazione ed ai cambiamenti auspicati o ritenuti irrinunciabili.

2. Il punto focale della riflessione di quest’anno - in evidente continuità con quella dell’anno precedente di cui costituisce il naturale sviluppo -, più che dalla persona del docente, sembra ben rappresentato stavolta dal “fatto” stesso *dell’insegnamento della religione cattolica*.

È come se l’apposito Settore IRC dell’Ufficio Catechistico Nazionale, pur mantenendo il medesimo duplice orizzonte (con qualche ampliamento: difatti l’autonomia viene adesso ricondotta alla più ampia riforma della scuola e l’impegno della chiesa viene qualificato esplicitamente come “educativo”) incitasse, in sostanza, a passare dal concreto soggetto che esercita la professione docente a tutto quel *complesso di fattori* che concorre a delimitare ciò che chiamiamo “insegnamento della religione cattolica”. Del resto, a ribadire l’opportunità di una riflessione in merito, basta ad esempio riferirsi alla *Relatio post disceptationem* del recente Sinodo dei Vescovi per l’Europa, laddove è stato solennemente affermato in riferimento agli “strumenti” della nuova evangelizzazione: «L’insegnamento della religione nelle scuole pubbliche dev’essere promosso e curato nella sua identità, nel suo metodo e nella propria pedagogia»⁶.

Questo diverso “punto focale”, sebbene sembri apparentemente passare dal “concreto” (il docente) all’astratto (l’insegnamento), aiuta a mettere a tema due dati educativamente e scolasticamente assai rilevanti all’inizio di questo secolo e millennio: da un lato, i nuovi scenari di *innovazione* che si cominciarono a registrare proprio a partire dall’84 (anno degli Accordi di revisione del Concordato del 1929 a cui seguì l’Intesa sull’IRC)⁷ e che vanno adesso esplicitandosi fino a

quenza ai corsi di aggiornamento» (V. BONATI, il quale riprende considerazioni pubblicate dal *Rapporto sull’insegnamento della religione cattolica nelle scuole del Triveneto*, Osservatorio Socioreligioso Triveneto-Edizioni Messaggero, Padova 1993, in «Prospettiva EP» 19 [1996], n. 2, 110).

⁵ CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, Nota Pastorale *Insegnare religione cattolica oggi* (19.5.91), n. 33: ECEI 5/215.

⁶ Cf. «Il Regno» 44 (1 novembre 1999), n. 846, 613- 614, qui 614.

⁷ È stato notato infatti che, proprio in concomitanza con l’Accordo di revisione del Concordato e con l’Intesa sull’IRC, prende avvio anche una significativa stagione di riforme scolastiche, di cui si ricordano: revisione dei Programmi della scuola elementare e dell’infanzia, modifica dell’ordinamento della scuola primaria, diffusa sperimentazione

diventare vere e proprie "riforme", le quali interessano ormai inevitabilmente la scuola italiana all'interno di un più vasto un processo di globalizzazione dei mercati, delle culture e dei valori; dall'altro, la riscoperta diffusa dei compiti educativi della comunità cattolica nei confronti delle giovani generazioni di cui "il servizio del docente di religione" costituisce "parte integrante"⁸: la comunità cattolica risulta oggi qualificata più che mai dal dovere di annunciare a tutto il mondo Gesù Cristo ("Cristo si è fatto carne della nostra carne", ha ripetuto ancora a tutti gli esseri umani il "nuntium Iubilaei magni"), anzi è da qualche decennio sollecitata ad una vera e propria "mobilitazione generale" in vista di un rinnovato annuncio del vangelo, quasi ad una "nuova piantagione" di esso nelle nostre terre di antica cristianità, attaccate dal fenomeno pervasivo del secolarismo con esiti nefasti non soltanto sul piano dottrinale, ma soprattutto etico, valoriale, sociale e politico⁹.

3. Mettere quindi a tema *l'insegnamento-apprendimento della religione cattolica* (IRC) significa già in prima approssimazione incontrare, più che un singolo dato, un vero e proprio "plesso di fattori" concorrenti, tra cui alcuni sembrano richiedere ancora qualche indugio.

Anzitutto il fattore-etichetta: *processo d'insegnamento-apprendimento di religione cattolica*. Lasciando da parte, per motivi di economia di percorso, le discussioni di stretto ordine pedagogico-didattico¹⁰, si può comunque osservare che l'IRC conserva - anche nella

tazione nella scuola secondaria, elaborazione di un Progetto educativo d'Istituto, riconoscimento della funzione "formativa" della valutazione, la continuità educativa e la trasversalità rispetto alle singole discipline (cf. S. ANGORI, *Per una verifica della qualità dell'IRC a dieci anni dagli accordi concordatari*, «Prospettiva EP», cit., 89-108).

⁸ CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, Nota Pastorale *Insegnare religione cattolica oggi* (19.5.91), n. 33: ECEI 5/215. Circa questo compito educativo o "questione educativa", o anche "preoccupazione educativa", assai viva nella Chiesa italiana, si veda anche la *Presentazione* di mons. T. Bertone a COMMISSIONE ECCLESIALE GIUSTIZIA E PACE, Nota pastorale *Stato sociale ed educazione alla socialità* (11.5.95): «La questione morale sollevata dall'eclissi della legalità [...] pone al centro dell'attenzione e dell'impegno della Chiesa la *questione educativa*» (ECEI 5/2682); «La presente Nota pastorale [...] si pone in continuità e coerente sviluppo [...] individuando *nell'opera educativa un impegno prioritario della Chiesa*» (ECEI 5/2683) [corsivi nel testo originale].

⁹ Circa gli esordi e le implicazioni del tema della "nuova evangelizzazione", mi permetto di rinviare a P. GIUSTINIANI-F. TORIELLO, *Nuova evangelizzazione: che cosa, come*, LDC, Leumann (To) 1991.

¹⁰ Si potrebbe, ad esempio, osservare che i testi normativi della riforma scolastica in atto configurano l'autonomia didattica, organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, insistendo sul "processo educativo promosso dalla scuola" (CM n. 194 del 4.8.99 "sulla sperimentazione dell'autonomia per l'a.s. 1999/2000"), sul "diritto ad apprendere" al quale sono funzionali tutti gli interventi didattici, formativi, educativi e d'istruzione (*Schema di regolamento in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*, art. 4).

stagione delle riforme della scuola italiana e nella fase di “nuova evangelizzazione” e di riscoperta della “questione educativa” da parte della Chiesa cattolica, il suo tradizionale duplice profilo che ne segna - come si dice - lo statuto disciplinare. Dal punto di vista dei *contenuti*, esso deve dire infatti riferimento a tutto ciò che viene creduto-annunciato-celebrato-concretizzato “in” e “da” quella complessa realtà religiosa che passa sotto il nome di “cristianesimo cattolico” e che si visibilizza nell’universo simbolico e culturale espresso dalla comunità particolare che lo determina (*chiesa particolare come visibilizzazione locale della cattolica*): in questo senso gli esperti possono parlare di “appartenenza” e di “provocazione esistenziale” come caratteri strutturali dell’IRC¹¹. Dal punto di vista del *metodo* e del *campo di azione*, l’IRC interagisce ed avviene in quell’articolata realtà - oggi più che mai in una fase di profonda e, forse, radicale trasformazione - detta “scuola”, anzi deve rivendicare con maggior forza, proprio in questa stagione, la sua specificità di “disciplina scolastica”, disponibile alla definizione di un disegno complessivo, di un Piano organico dell’offerta formativa che sia, in particolare, aperto alla collaborazione con i soggetti esterni alla scuola, con le comunità locali, con le scelte educative delle famiglie, con le associazioni del volontariato e del privato sociale¹².

¹¹ Tutto questo (credere, annunciare, celebrare, realizzare...) costituisce la fede professata dalla comunità cattolica. La comunicazione della fede non può concernere, quindi, soltanto qualche aspetto della vita umana, ma la coinvolge nella sua totalità e nella sua concretezza storica, chiedendo anzi sempre nuove forme e modalità di espressione della speranza cristiana la quale consiste, in definitiva, nell’aiutare gli altri a percepire il nesso tra salvezza e vita quotidiana (in merito, cf G. AMBROSIO, *Nuovo ambiente sociale e comunicazione della fede*, «Notiziario dell’Ufficio nazionale Comunicazioni sociali e del Servizio Progetto culturale» 7 [1999], n. 32, 61-70. Il Notiziario contiene gli Atti del seminario “La figura dell’operatore per la cultura e la comunicazione”, tenuto a Chianciano).

¹² «Essere disciplina scolastica, di conseguenza, non può significare per l’I.R.C. indossare come un abito di circostanza, ma acquistare la “forma” propria delle attività scolastiche e attuarsi secondo le indicazioni degli ordinamenti scolastici competenti» (C. SARNATARO, *La religione come disciplina scolastica nella scuola secondaria*, «Prospettiva EP», cit., 54-63, qui 58; del medesimo Autore, *L’insegnamento della Religione Cattolica. Materiale formativo di base*, Paoline, Milano 1994). A sua volta, il già citato S. ANGORI qualche anno fa lamentava la persistenza di concezioni assai diverse circa *l’assetto disciplinare dell’IRC*: «la concezione eccessivamente centrata sulla “disciplinarietà” formale della religione cattolica, quella che tende invece ad identificare I.R.C. concordatario ed educazione catechistica, quella che riduce l’insegnamento religioso cattolicamente connotato esclusivamente ad una disamina, in chiave morale, di fatti, comportamenti, situazioni, quella che trasforma l’ora di religione in uno spazio di confronto e di dialogo su problemi che interessano i giovani e che non hanno modo di essere trattati in altri momenti scolastici, quella che considera legittimo sostituire i contenuti confessionalmente definiti con una più modesta presentazione della storia delle religioni» (art. cit., 104). Non sarà sfuggito che, nell’elenco delle *nuove disponibilità* a cui viene chiamato l’IRC, sono inserite le parole-chiave dell’attuale produzione normativa circa la cosiddetta “cultura dell’autonomia”.

In quest'ottica, non ci si stancherà mai di ribadire che il processo didattico denominato IRC non è mai un insegnamento-apprendimento "sulla" religione genericamente intesa; neppure può vertere in maniera asettica "sulla" religione nella sua configurazione cattolica come si trattasse di una delle tante forme ed "esperienze di tipo religioso" che i gruppi umani vanno compiendo. Essendo piuttosto un insegnamento "della" religione cattolica, il processo intenzionale e pedagogico-didattico proposto in atto intende garantire - da parte della comunità cattolica rispetto agli utenti del servizio scolastico, da parte delle figure docenti rispetto alla comunità educante scolastica ed agli studenti - *coerenza* e *corrispondenza* tra le coordinate proprie della dottrina e della prassi religiosa così come vengono vissute e descritte nella tradizione cattolica (e concretamente vissute e realizzate dalla determinazioni particolari della "cattolica" che sono le Chiese locali) ed i contenuti specifici dell'insegnamento-apprendimento di volta in volta realizzato. Diviene, di conseguenza, inevitabile segnalare il peso che acquisiscono l'*appartenenza* (del soggetto-docente e dei contenuti che egli propone) ad un mondo con i suoi precisi rimandi teorici, valoriali, celebrativi, storici ed esistenziali, che i processi didattici di volta in volta prendono in esame: il che - si rammenti - contribuisce a configurare il fondamento giuridico per cui la dichiarazione di "idoneità" del docente di RC continua correttamente ad essere di pertinenza dell'autorità ecclesiastica cattolica¹³.

4. Nella medesima ottica, di fronte alla domanda relativa al "titolo" per cui la comunità cattolica si ritenga ancora fortemente cointeressata alla definizione e - nella stagione delle autonomie che vedono sempre più coinvolte tutte le "agenzie educative" di un territorio - alla cogestione (per molti aspetti indiretta, perché svolta attraverso l'insegnante) di un tal processo d'insegnamento-apprendimento, siamo forse in grado di rispondere in maniera ancora più articolata rispetto al recente passato. Solitamente, infatti, si fa riferimento alla missione evangelizzatrice della Chiesa, argomentando che siffatta missione, tra i vari gradi e forme del ministero della parola, può ben comportare una peculiare modalità di *mediazione del vangelo* e *d'inculturazione*¹⁴ della fede cristiana quale avviene nelle aule scolastiche italiane.

¹³ È quanto è stato ribadito anche da S. Ecc.za mons. A. Nicora nel corso dell'audizione presso la VII Commissione del Senato della Repubblica italiana, avvenuta il 26 maggio 1999 (cf. «Notiziario dell'Ufficio Catechistico Nazionale 5» 3 [1999], n. 3, 169-173, qui 171).

¹⁴ Com'è noto, "inculturazione" è un neologismo teologico di Giovanni Paolo II a partire dalla *Slavorum apostoli* (1985): l'opera di evangelizzazione di Cirillo e Metodio è «un modello di quella che oggi viene detta inculturazione: l'incarnazione del Vangelo in culture autoctone, e nel contempo, l'introduzione di queste culture nella Chiesa» (EV 5/619).

Ma se la confessione di riferimento è ben più che attività di evangelizzazione ed inculturazione, perché non richiamare anche le altre due dimensioni, altrettanto costitutive, della celebrazione e dell'agàpe¹⁵? Non è forse vero che anche lo sforzo ecclesiale di coinvolgere ogni aspetto dell'esistenza umana e cosmica nel proprio ritmo celebrativo per ricondurre tutto al Padre (*dimensione liturgica*) e quello di "farsi prossimi" ad ogni situazione umana che implichi ricerca di valori, formazione umana, mediazione culturale (*dimensione agapica*), chiedono di essere, in qualche modo, tenute in debito conto nello stesso processo didattico?

Nel senso descritto la comunità cattolica, soprattutto nelle sue articolazioni diocesane, oltre ad essere il punto di riferimento confessionale per i contenuti e per l'appartenenza del docente, potrebbe avviarsi a rivendicare la rilevante funzione - a cui si è particolarmente sensibili nella stagione dell'autonomia scolastica - di proporsi quale autorevole "sfera della società civile italiana" che, con altre sfere autonome (quali sono appunto, nella "cultura dell'autonomia", le famiglie, il privato sociale, l'imprenditoria, gli enti amministrativi locali, le associazioni di volontariato, le stesse istituzioni scolastiche...) intende sempre più interagire e scambiare relazioni dotate di senso, in vista dell'edificazione della comune società umana e politica e dello sviluppo delle persone¹⁶.

5. Siamo così posti di fronte ancora più precisamente al fattore *comunità ecclesiale* ai suoi vari livelli ed articolazioni, sia carismatiche che istituzionali. Tale fattore ai nostri fini va considerato soprattutto nell'ottica di un ente che si autopropone quale "comunità edu-

¹⁵ Di solito viene invocata la missione primaria ed essenziale dell'evangelizzazione, cioè la dimensione profetica. Si tratta di un ottimo fondamento, peraltro in linea con la produzione conciliare e magisteriale (sia pontificia che episcopale). Ma l'attuale riscoperta teologica e pratica dell'universo simbolico-celebrativo (dimensione liturgica) e della realizzazione operativa della carità cristiana (dimensione regale o agapica) meriterebbero maggiore attenzione anche ai fini della discussione teorica circa il "titolo" per cui la Chiesa rivendica di essere "mittente" dell'insegnamento come strumento scolastico di "educazione alla fede" (su questa linea, anche se solo guardando agli alunni esplicitamente cattolici, cf GIOVANNI PAOLO II, Esortazione apostolica *Catechesi tradendae* (16.10.79), n. 69: EV 6/1764-1939, qui 1923: «Esprimo il vivissimo auspicio che, rispondendo ad un ben chiaro diritto della persona umana e delle famiglie e nel rispetto della libertà religiosa di tutti, sia possibile a tutti gli alunni cattolici di progredire nella loro formazione spirituale col contributo di un insegnamento religioso che dipende dalla chiesa».

¹⁶ Ovviamente ciò comporta una de-statalizzazione della società, non nel senso che si viene a negare la funzione dello Stato, ma nel senso che assumono valore primario le varie sfere sociali concorrenti (ciascuna con i suoi mondi ed i suoi valori), ciascuna con propri diritti di cittadinanza. Non è più lo Stato a "produrre" o generare e controllare le varie sfere della società civile. In merito, si confronti tutto il vasto dibattito suscitato dalla XLIII Settimana sociale dei cattolici italiani.

cante” all’interno di una più vasta rete di istituzioni educative che vanno fatto interagire e raccordare. Comunità, dunque, che per sua natura è “squilibrata verso il fuori” (“mandata ad annunciare”, a “ricondurre la storia la Padre”, ad “offrire segni di prossimità e agape”), dunque non può non chiedere di poter offrire a tutti una sua proposta educativa e valoriale, anzi di illustrare ed “esportare” un proprio *progetto formativo* ed un proprio *sistema valoriale*, disponibili al confronto con altri sistemi di valori ed altri orizzonti ideali e sempre rispettosi della libertà di coscienza. Il che comporta che tale comunità educante - soprattutto nelle sue articolazioni territoriali rappresentate dalle Diocesi - reclami di raccordarsi con gli altri luoghi e centri di educazione e formazione¹⁷ che favoriscono analoghe istanze educative, formative ed istruttive nei vari contesti socio-culturali. Ecco perché la comunità ecclesiale, intesa quale soggetto collettivo e concretizzato in un determinato “ecosistema geo-antropico”, nella consapevolezza che ogni «vera educazione deve promuovere la formazione della persona umana sia in vista del suo fine ultimo sia per il bene delle varie società»¹⁸, ribadisce con forza il proprio dovere di educare: ciò non soltanto in maniera “delegata”, anzi ad un titolo del tutto speciale: dovendo per sua natura *annunciare* a tutti gli esseri umani la via della salvezza e *comunicare* la vita di Cristo, non può non servirsi di tutti i mezzi idonei sotto il profilo educativo¹⁹ e formativo, dunque anche dei processi didattici messi in atto da un’istituzione scolastica, magari attraverso la modalità tipica dell’IRC. «Insieme alla famiglia» - è stato non a caso ripetuto al Consiglio permanente della CEI svoltosi dal 20 al 23.9.99. , «anche la scuola costituisce uno degli ambiti

¹⁷ Si distingue qui la *formazione* da altri campi semantici nella convinzione che essa implichi sempre un processo relazionale, quindi non dica tanto riferimento a programmi e programmazione o metodiche unilineari, ma sempre processo tra soggetti correlati. In merito, cf FEDERAZIONE ISTITUTI DI ATTIVITÀ EDUCATIVE, *I contenuti essenziali della formazione nella scuola cattolica*. Atti del Seminario di studio CEI (Roma, 9 aprile 1999), «Quaderni FIDAE» 16 (1999).

¹⁸ *Gravissimum educationis* 1: EV 1/822. Ovviamente, nell’attuale contesto pluralistico e qualificato dalla globalizzazione, bisogna tener conto del fatto che «è l’idea stessa di educazione ad essere sostanzialmente rifiutata» (R. MASSA, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano 1990, 11). Si rammenti inoltre che per l’UNESCO educare comporta l’imparare a conoscere, l’imparare a fare, l’imparare a vivere insieme, l’imparare ad essere (J. DELORS, *Nell’educazione un tesoro. Rapporto all’UNESCO della Commissione Internazionale sull’Educazione per il Ventunesimo secolo* (1996), Armando, Roma 1997, 18-19. 79-90).

¹⁹ *Gravissimum educationis* 3: EV 1/819-852, qui 828. Questa *Dichiarazione conciliare sull’educazione cristiana* costituisce il fondamento conciliare dell’impegno educativo della Chiesa anche in campo scolastico: «Da parte sua la santa madre chiesa, nell’adempiimento del mandato ricevuto dal suo divin Fondatore, che è quello di annunciare il mistero della salvezza a tutti gli uomini e di ricapitolare tutto in Cristo, ha il dovere di occuparsi dell’intera vita dell’uomo, anche di quella terrena, in quanto connessa con la vocazione al cielo, e perciò ha un suo compito specifico in ordine al progresso e allo sviluppo della educazione» (Ivi, 821).

fondamentali per la formazione della persona [...]. La comunità cristiana non resti ai margini delle riforme strutturali che stanno interessando l'istituzione scolastica nel suo complesso [...] per il passaggio da una scuola sostanzialmente di stato a una scuola della società civile»²⁰. Il paradigma che sembra comandare quest'autopercezione emergente delle comunità ecclesiali italiane come realtà educative non è tanto quello dell'*alterità*. Detto altrimenti, le Chiese particolari non si sentono "altre" rispetto ad un mondo "altro" in quanto tendenzialmente scristianizzato ed anti-clericale (da cui difendersi e da cui distinguersi), bensì riaffermano la non-estraneità reciproca tra Chiesa e società o, in positivo, invitano ad una nuova coniugazione di aspetti a lungo separati²¹. D'altra parte, sembra proprio questa la scelta qualificante della CEI a partire dalla metà degli anni Novanta del secolo XX, allorché si decide di cominciare a recuperare quello spazio di per sé dialettico, rispetto allo Stato, detto "società civile" per una nuova correlazione tra vangelo e culture²².

6. Un secondo insieme di fattori aventi a che fare con il processo d'insegnamento-apprendimento chiamato "insegnamento di religione cattolica" è dato allora dall'insieme dei soggetti che direttamente o indirettamente vengono coinvolti a vario titolo nella messa in opera del "processo educativo scolastico". Viene così evocato un insieme di figure individuali ed istituzionali che concorrono, per così dire, a costruire e governare il processo scolastico in genere e quello dell'IRC in specie.

²⁰ Cf. «Il Regno» 44 (1 novembre 1999), n. 846, 632.

²¹ «Certamente Chiesa e società non s'identificano. La Chiesa è una cosa e la società è un'altra cosa. Ma non vi è estraneità reciproca. Il "popolo di Dio" non costituisce una nazione a sé, separata dalla società civile. E d'altra parte la società non può ignorare l'esperienza religiosa e rimuovere la questione del senso: sono la sostanza, gli elementi fondamentali e costitutivi dell'esperienza umana» (G. AMBROSIO, *Il progetto culturale: sfide e opportunità*, «Notiziario del Servizio nazionale Progetto culturale» 3 [1999], n. 36, contenente *Materiali sugli incontri delle riviste di cultura religiosa* [4 giugno 1999] 8-22, qui 20).

²² Ma si rivedano le recenti affermazioni del PONTIFICIO CONSIGLIO PER LA CULTURA in riferimento ai luoghi di formazione dei futuri insegnanti di religione: «In tutti i casi persiste il bisogno di unire la sollecitudine per una profonda formazione umana e cristiana alla sollecitudine per una sana formazione scolastica, dal momento che i giovani [...] spesso possono essere pienamente scolarizzati, ma in parte deculturati. Sorge il timore, non infondato, che l'imposizione a tutti di corsi di "religione" obblighi coloro che sono incaricati di assicurarli a limitarsi, di fatto, a una cultura religiosa pura e semplice [...]. Ecco perché è urgente rivalutare il rapporto tra cultura religiosa e catechesi, ed esprimere in modo nuovo l'articolazione tra la necessità di porgere agli alunni un'informazione religiosa esatta e obiettiva, talvolta assente, e l'importanza capitale della testimonianza della fede. È altrettanto indispensabile la complementarità tra la parrocchia e la scuola e affermare la necessità di scegliere insegnanti adatti e fare di questi istituti delle scuole di crescita spirituale e culturale» (*Per una pastorale della cultura* [23.5.99], «Il Regno» 44 [1 settembre 1999], n. 842, 482-495, qui 492).

In primo luogo, *i soggetti-Docenti dell'IRC*, ovvero quelle figure professionalmente qualificate che sono chiamate ad essere protagoniste, coordinatrici e valutatrici degli interventi didattici nel corso del processo. Essi appaiono ad un tempo "figure vicarie" della comunità umana nella sua funzione educatrice e formatrice (soprattutto attraverso le scelte delle famiglie-titolari del diritto di educazione); figure vicarie della comunità ecclesiale locale di cui sono espressione testimoniale, dalla quale sono stati generati alla vita cristiana, nella quale e della quale sono in maggioranza espressioni laicali, cioè segnate strutturalmente da un vocazione di secolarità e d'interazione tra la fede creduta e vissuta ed i mondi della società, dell'economia, della cultura, della politica, del lavoro, insomma dell'ordinarietà e della ferialità; figure vicarie dell'istituzione scolastica autonoma in quanto chiamata a mediare tra istanze del territorio e del contesto socio-culturale, istanze di formazione, istruzione ed educazione comuni all'intera Penisola e progettazione formativa messa in atto dagli organismi collegiali locali a ciò deputati.

Ma, insieme, essi sono dei soggetti personali, dal punto di vista ecclesiale chiamati ad una loro precisa e dinamica appartenenza confessionale (teorica e pratica, ricorda il dettato canonico) e, dal punto di vista scolastico, chiamati ad esercitare una piena libertà d'insegnamento, da intendere tuttavia come libertà in grado di rapportarsi in modo costruttivo sia con le scelte educative delle famiglie, sia con il diritto di apprendimento degli alunni, sia con le esigenze d'indirizzo a livello nazionale, sia con le richieste d'interazione e correlazione provenienti dalla comunità cattolica. In quest'ottica, è stato segnalato recentemente che gli alunni hanno diritto ad incontrare una personalità credente, che suscita interesse per ciò che insegna grazie anche alla coerenza della sua vita ed alla convinzione con cui svolge l'insegnamento: un docente, insomma, non soltanto ben inserito nelle finalità della scuola e ben raccordato con la confessione religiosa di appartenenza, ma soprattutto capace di ascolto ed accoglienza, dialogo e confronto, in grado cioè di operare sintesi tra le differenze²³.

Alla luce del paragrafo precedente, si potrebbe aggiungere che tali soggetti-Docenti sono anche chiamati a fungere da segni della "diaconia educativa" che la comunità cattolica - sfera sociale e culturale concorrente con le istituzioni scolastiche a formare la persona in crescita - ritiene di dover svolgere a vantaggio di credenti e non credenti in un determinato territorio. Ciò porta a ricordare con maggior decisione che gli IRC sono qualificati esponenti di una comunità ecclesiale educante (con qualche riverbero anche circa il *ruolo* che essi, in prevalenza laici, sono chiamati a svolgere all'interno di essa) e che numerosi studenti avvalentisi continuano ad essere parte integrante della medesima comunità o nella pratica culturale o nelle aggregazioni eccle-

²³ B. PADOVANI, *Europa ed IRC*, «Evangelizzare» 37 (1999), 61-62, in cui si fa il resoconto della Sessione europea annuale dell'équipe europea per la catechesi degli adolescenti (EECA), svoltasi ad Orvieto dal 12 al 16.5.1999.

siali. Ecco anche perché la *Nota pastorale* della CEI del 1991 poteva affermare con decisione che con l'IRC si tratta di svolgere comunque «un servizio educativo a favore delle nuove generazioni»²⁴, condotto alla luce dei valori ultimi (propri di ogni istanza religiosa in quanto tale) che motivano l'agire individuale ed associato. Circa dieci anni dopo si potrebbe richiamare, alla luce dello *Schema del Regolamento di autonomia delle istituzioni scolastiche*, il servizio educativo che occorre svolgere oggi anche a favore degli adulti (per i quali le scuole autonome sono chiamate a produrre un ampliamento dell'offerta formativa mediante specifiche iniziative di informazione e formazione destinate ai genitori degli alunni e, verosimilmente, anche degli altri adulti del territorio), nonché per le comunità locali (con le quali le scuole autonome mirano a stringere relazioni costruttive e funzionali)²⁵.

7. Tra i soggetti che in qualche modo “misurano” lo statuto del processo d'insegnamento-apprendimento, non possono non essere qui ricordati i *soggetti costituenti la gerarchia ecclesiastica*. Dovendo essi procedere al riconoscimento dell'idoneità nelle forme dovute, garantire la corretta ermeneutica della tradizione cattolica nel volgere dei tempi, vengono chiamati in causa più di quanto non si pensi nel più ampio processo detto IRC, soprattutto se guardato alla luce dei contesti socio-culturali locali. Se garanti della corrispondenza tra contenuti confessionali e concreta prassi didattica; se referenti normativo-magisteriali nei casi in cui, nella prassi didattica, ci si debba riferire a dottrine consolidate, a tendenze ed orientamenti soggetti a pronunciamenti autorevoli, ad interventi di magistero collegiale o personale, a valori propri della comunità cattolica; se concretizzazione locale del Buon Pastore che veglia sull'esistenza del proprio gregge, questi soggetti gerarchici sono in qualche modo davvero coimplicati nella delineazione teorica dell'IRC.

8. Tutti questi soggetti della comunità ecclesiale nel corso del processo di “insegnamento-apprendimento di religione cattolica” entrano, direttamente o indirettamente, in contatto/confronto creativo e critico con i *soggetti-istituzioni scolastiche* che vanno nel frattempo sviluppando capacità di organizzazione autonoma e sono chiamati a promuovere iniziative per la formazione postsecondaria non universitaria, per lo sviluppo dell'educazione permanente degli adulti, nonché per la valutazione dell'efficacia e dell'efficienza del sistema²⁶.

Tutte le istituzioni scolastiche italiane vanno riconfigurandosi, infatti, come degli organismi complessi nelle loro varie articolazioni e

²⁴ CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *Nota pastorale Insegnare religione cattolica oggi* (19.5.1991): ECEI 5/141-223, qui 145.

²⁵ *Schema di Regolamento in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*, art. 9.

²⁶ CM n. 194 del 4 agosto 1999 “sulla sperimentazione dell'autonomia per l'a.s. 1999-2000”, *Premessa*.

figure rilevanti: dai Dirigenti agli organismi collegiali di programmazione, verifica e valutazione dell'offerta formativa, educativa e didattica, alle figure che coordinano le cosiddette funzioni-obiettivo, agli studenti..., cioè l'insieme di presenze personali ed istituzionali che lo Stato - qui inteso come struttura di servizio alla società civile - assicura e garantisce alle istituzioni scolastiche locali. Esse implicano dunque, a loro volta, altrettante soggettività che, in qualche modo, concorrono a definire ulteriormente l'IRC che in tal modo è chiamato a riscoprire nuove risonanze della propria configurazione di "disciplina"²⁷ all'interno della quale avviene e si svolge una serie di atti intenzionali, programmati e valutati, che devono correlarsi ed interagire con tutte le soggettività di volta in volta chiamate in causa.

I singoli atti didattici e la concreta quotidiana gestione dei processi curriculari ed extracurriculari aventi a che fare con l'IRC non potranno dunque che essere ripensati alla luce di un processo ampio ed articolato che potrebbe essere ben configurato come *network* o rete che permette appunto di rappresentarci mentalmente l'interazione e la concorrenza di più soggettività, tra le quali acquistano particolare rilievo, in quanto appartenenti ad una lista privilegiata di corrispondenti dell'IRC, *i soggetti-studenti, i soggetti-famiglie, i soggetti-docenti*.

9. Gli *studenti* infatti risultano i corrispondenti privilegiati del *network* nel suo complesso, sia dal punto di vista quantitativo, sia perché l'autonomia mira ad orientarli per il proseguimento dei loro studi, ad innalzarne i tassi di scolarità e di successo scolastico, a fornir loro gli strumenti linguistici per il corretto inserimento nella Comunità europea, sia perché essi rappresentano i naturali destinatari-copromotori di ogni concreto processo d'insegnamento-apprendimento curricolare o extra-curricolare.

Dal momento che gli studenti, direttamente o indirettamente, decidono liberamente (e, stando alle ricognizioni statistiche periodiche, sono ancora in gran numero) di avvalersi anche dell'opportunità didattica denominata IRC, sollecitano questo processo d'insegnamento-apprendimento a relazionarsi sempre meglio nella rete scolastica, ma anche a tener ben presente che esso ha a che fare prevalentemente con dei giovani, cioè con il futuro della società civile e della Chiesa, vale a dire con delle persone a vantaggio delle quali non

²⁷ Cf. il volume G. RUTA (cur.), *L'insegnamento della religione cattolica e i suoi compagni di viaggio. Colloquio interdisciplinare per ridisegnare identità e interazione*, Coop. S. Tommaso a.r.l., Messina 1998, laddove s'insiste che il riconoscimento dell'IRC come "disciplina" riesce a "misurare" e coinvolgere la stessa identità degli insegnanti, soprattutto in questa fase di riforma scolastica che richiede il ripensamento serio della *frontiera dell'interdisciplinarietà* (ovvero il cammino articolato e critico con i compagni di viaggio dell'IRC che sono letteratura, scienza, storia, arte, filosofia...).

soltanto la società civile e lo Stato destinano risorse economiche ed umane, ma la stessa comunità cristiana spende gran parte delle proprie risorse pastorali, avendone generato moltissimi alla vita soprannaturale nel battesimo e ed avendo fatto di tutti comunque, soprattutto nel corso degli anni Novanta del secolo XX, una delle frontiere privilegiate di azione. Tutto ciò segnala l'attenzione alla dimensione esistenziale, morale e sociale che l'IRC deve esibire, sempre in connessione con le fonti della tradizione cristiana che sono i riferimenti qualificanti per le risposte che soprattutto l'adolescente ed il ragazzo cercano²⁸ e di cui occorrerà prima o poi valutare correttamente il grado di efficacia ed incidenza educativa.

10. A loro volta, *le famiglie* (laddove esistono nel loro complesso, atteso il gran numero di separazioni, divorzi e convivenze di fatto) rivendicano il proprio ruolo di utenti ed interlocutrici della rete, in quanto titolari del diritto ad esercitare la libertà educativa nei confronti delle giovani generazioni e soprattutto in quanto "sfere private" interagenti nella società civile. Con l'istituzione scolastica esse concorrono infatti, anche con forme associative, a definire "il" progetto educativo ed il piano dell'offerta formativa di ogni istituzione scolastica, ad indirizzarne collegialmente la gestione attraverso gli organismi di partecipazione scolastica, dunque interagiscono a vari livelli con essa in nome dei principi di *responsabilità* e *sussidiarietà*, offrendo proposte e pareri anche in forma organica²⁹. Si rammenti, nell'orizzonte descritto, che sussidiarietà, oltre a sottintendere un'azione "sussidiaria" che va svolta da parte di ogni soggetto concorrente in una collettività o in un sistema a vantaggio ed integrazione degli altri soggetti (il che implica "sussidio" o "aiuto" agli altri), ha per conseguenza anche il rispetto e la promozione della libertà altrui, soprattutto se debole o svantaggiata. Il che apre un notevole scenario nella "cultura dell'autonomia" di concorrenza ad *unum* da parte di tutti i diversi soggetti coinvolti all'interno di un'azione comune o di un sistema ciascuno dei quali, pur conservando specifici ambiti di azione, esiste per servire il bene comune complessivo.

Gli *altri docenti* dell'istituzione scolastica, in sinergia con i Dirigenti, il personale ATA e gli organismi collegiali di partecipazione, a loro volta, elaborano il *Piano dell'offerta formativa*, cioè il documento costitutivo dell'identità culturale e progettuale dell'istituzione scolastica, progettando e gestendo i curricoli e tutte le altre attività

²⁸ Cf. Z. TRENTI, *La dimensione religiosa della formazione nella scuola cattolica con particolare riferimento all'insegnamento della religione cattolica*, in FEDERAZIONE ISTITUTI DI ATTIVITÀ EDUCATIVE, *I contenuti essenziali della formazione nella scuola cattolica*, cit., 80-100, qui 90.

²⁹ Cf. R. BONETTI-V. ZANI (edd.), *Sussidiarietà e nuovi orizzonti educativi: una proposta per il rapporto famiglia-scuola*, La Scuola, Brescia 1998.

educative, culturali ed organizzative che le scuole adottano nell'ambito della loro autonomia³⁰.

In questo network di figure concorrenti riprendono spessore non soltanto le domande circa la figura del docente, ma altresì quella relativa allo "specifico" dell'IRC rispetto a quest'auspicata cospirazione educativa ed organizzativa a cui concorrono tutte le altre figure descritte, da affrontare ora non soltanto alla luce dello schema giuridico pattizio, ma di questo vero e proprio network generato dall'autonomia. L'IRC avviene, infatti, in coordinamento con tutte queste soggettività e fattori, collocandosi in un punto vitale della rete che, a sua volta, ne rimisura la natura soprattutto in ordine alla sua collocazione nel quadro delle finalità della scuola, alla formazione di base, all'aggiornamento ed al reclutamento del personale³¹.

11. Come si diceva, questo network è attualmente interessato non da innovazioni soltanto, ma da un vasto movimento di riforma, non dalla produzione di piani e progetti soltanto, ma dall'elaborazione "del" Piano e "del" Progetto, i cui punti prevalenti istituzionali da ripensare e correlare con l'IRC sono almeno i seguenti³².

In primo luogo, il *principio dell'autonomia*³³ che sancisce un cambiamento radicale di logica e di assetto del sistema scolastico italiano. Dopo gli esordi e le prime enunciazioni a partire dal 1993, tale sistema è sospinto - dal verticismo e dalla centralizzazione - ad assumere gradualmente una fisionomia orizzontale e policentrica. Tutto ciò sia per razionalizzare la spesa e rendere efficiente ed efficace il sistema scolastico; sia per incentivare la capacità di adottare strategie di lungo periodo per interagire con la realtà esterna in base ad interventi mirati; sia soprattutto - e questo mi sembra assai rilevante sul piano delle idealità - per ridisegnare i rapporti tra Stato e società civile. L'autonomia, infatti, può far sì che la cosiddetta "società civile" divenga di fatto gestore dei processi educativi alla luce di uno Stato che si riconfigura come garante, promotore e controllore degli standard qualitativi nazionali. Il che - come osserva qualcuno³⁴ - potrebbe

³⁰ Dallo Schema di Regolamento dell'autonomia, art. 3.

³¹ Cf. l'intervento Zani in «Notiziario dell'Ufficio Catechistico Nazionale 5» 3 (1999), n. 3, 12-13.

³² Cf. il numero speciale del «Notiziario dell'Ufficio catechistico nazionale» 3 (1994), n. 2, dedicato alla "Sperimentazione nazionale biennale sui programmi di religione cattolica nella prospettiva dell'autonomia scolastica e di nuovi programmi di religione cattolica. Strumento per il secondo anno di sperimentazione. Anno scolastico 1999-2000", soprattutto nelle parti relative al "progetto generale" (12-16), nonché ad "orientamenti generali", "natura e finalità" indicate per i vari ordini e gradi di scuola (dell'infanzia, primaria, dell'orientamento e superiore).

³³ Legge 15.3.97, n. 59; D.M. sulla sperimentazione dell'autonomia organizzativa e didattica, 27.11.1997; Bozza di Regolamento, 4.5.1998.

³⁴ Cf. G. BERTAGNA, *Modelli culturali e libertà di educazione nella scuola*, «Religione e scuola» 4/1999, 50-66.

forse permettere di contemperare due diversi paradigmi educativi nel recente passato contrapposti ed antitetici: l'uno che guardava alla scuola come ad un luogo "neutrale" dal punto di vista educativo, impossibilitato addirittura ad utilizzare parole come "educazione", "valori", "formazione"... non avendo un proprio credo da proporre né un agnosticismo da privilegiare³⁵; l'altro che invece la delineava appunto come originariamente educativa e formativa.

12. In questo senso, scuola dell'autonomia significherà sempre di meno scuola autoreferenziale e sempre di più scuola in grado di sapersi collocare in un territorio socio-culturale-religioso con capacità propositive e di dialogo, interagendo creativamente con le varie comunità sociali (tra le quali, bisogna rammentarlo, dev'essere annoverata a pieno titolo anche la comunità cristiano-cattolica nelle sue articolazioni diocesane e nelle sue "periferizzazioni" ulteriori, distrettuali e parrocchiali).

Anzi, se autonomia significherà maggiore attenzione al territorio ed ai suoi orientamenti educativi; al contesto sociale e culturale entro il quale l'istituzione scolastica agisce; alle domande di istruzione e di formazione che da esso provengono; alle competenze, risorse ed abilità in esso già presenti e che potrebbero essere coinvolte nei processi formali programmati dall'istituzione scolastica autonoma; se autonomia significherà altresì una più precisa collocazione della scuola all'interno della cosiddetta "società civile"... perché non ripensare e rilanciare nel dibattito alcuni indirizzi su cui i cattolici italiani si sono recentemente interrogati? Com'è noto, la XLIII Settimana sociale dei cattolici italiani ha lamentato la relativa debolezza in Italia della società civile ed ha sollecitato a considerarla tale quell'insieme di sfere private proprie dei soggetti e delle attività (mercato, famiglie, associazioni...) che di fatto sostengono il regime politico statale³⁶.

In un vero "sistema di autonomia", che ora va a raggiungere anche l'istituzione scolastica, lo Stato si prepara a conservare soltanto compiti d'indirizzo generale, assegnando alle singole istituzioni, anche scolastiche - che si vanno configurando infatti come delle soggettività giuridiche, amministrative, culturali - i compiti di gestione concreta dei processi. La convinzione "riformatrice" di fondo sembra essere la seguente: laddove ci s'incrocia concretamente con la realtà,

³⁵ Espressione, questa, dei Programmi dell'85 per la scuola elementare, spesso ripresa nella discussione sull'ora più discussa della scuola italiana.

³⁶ Si cf. in merito la relazione di P. P. DONATI, *Proposte per promuovere una nuova società civile in Italia, pro manuscripto*, consegnata ai convegnisti nel corso della XLIII Settimana, svoltasi a Napoli dal 16 al 20 novembre 1999. Circa il progetto culturale, cf. SERVIZIO NAZIONALE PROGETTO CULTURALE DELLA CEI, *Cattolici in Italia tra fede e cultura. Materiali per il progetto culturale*, Vita e Pensiero, Milano 1997.

le aspirazioni, i significati di ciascun utente e dei gruppi che vivono in un determinato territorio socio-economico-culturale, è più facile gestire la formazione, l'istruzione e l'educazione, far circolare i valori, raggiungere educativamente non soltanto i giovani ma anche gli adulti, raccordarsi con le altre risorse economiche, culturali e sociali presenti, valorizzare le differenze e condurle a sinergia.

13. Certo, non bisogna enfatizzare questo principio di autonomia, per non risultare omologhi ad alcuni tentativi, in verità più "politici" che culturali, i quali preferiscono insistere sulla qualificazione di cesura e di rinnovamento radicale (e "buonista") che sarebbe ormai in atto rispetto ad un passato irrimediabilmente desueto ed arretrato. I richiami più o meno espliciti di qualcuno al profilo riformatore attuale, che addirittura soppianterebbe la Riforma scolastica del 1923, ne rivelano già l'enfasi ed il limite.

Piuttosto, in una sana prospettiva storica, bisognerà saper mantenere, accanto alle oggettive innovazioni - soprattutto in linea con l'evoluzione scientifica, tecnologica e multimediale della società italiana - le insistenze tradizionali sull'analisi del linguaggio e dei processi che conducono alla formazione di una sapere "positivo" (su cui insisteva, ad esempio, già Salvemini); sulla libertà d'insegnamento e sulla configurazione maieutica e socratica della figura docente (su cui insisteva, invece, Gentile); o ancora sull'istanza umanistica che il progresso ed il successo delle "scienze dello spirito" e delle "scienze umane" hanno portato nella scuola dal dopoguerra³⁷.

Del resto ogni processo di rinnovamento, sebbene legislativamente sancito per iniziativa diretta dei politici e dei ministri dello Stato, avviene principalmente grazie all'azione libera e competente della cosiddetta società civile e, in essa, dei gruppi e delle comunità educative, dunque anche delle figure istituzionali operanti all'interno delle unità scolastiche che dovrebbero conferire alle riforme una vera e propria anima educativa. Ciò tanto più è importante e delicato se si considera che la profonda revisione ed il ripensamento in atto sono a volte, da parte di alcuni funzionari ministeriali, presentati come inevitabili esiti scolastici e formativi di un'epoca di globalizzazione che richiederebbe a tutti i paesi qualificati da un'economia avanzata «una modernizzazione dei saperi e dei programmi [...], un ridisegno complessivo dell'ordinamento scolastico»³⁸, i cui modelli o paradigmi sembrano purtroppo essere più il mercato in genere ed il mercato del lavoro in particolare, che l'insieme degli aspetti educativi e formativi.

³⁷ In merito, cf. E. RUFFALDI (con la collaborazione di G. Polizzi), *Insegnare filosofia*, La Nuova Italia, Firenze 1999, soprattutto 9-29.

³⁸ Parole testuali del sottosegretario alla P.I. Teresio Delfino all'Incontro del 1999: «Notiziario dell'Ufficio Catechistico Nazionale 5» 3 (1999), n. 3, 66.

Sarebbe davvero asfittico un quadro ideale di riforma che finisse per ridursi quasi esclusivamente ai criteri dell'efficienza, della qualità del prodotto, della relazione tra costi e benefici, omologandosi alle linee di tendenza di un Occidente opulento ed economicamente avanzato i cui livelli di "civiltà" sono, peraltro, messi sempre più in discussione, se non proprio in crisi, dal progressivo avanzamento delle povertà materiali, dall'indebitamento cronico dei paesi eufemisticamente detti "in via di sviluppo", dal confronto dialettico tra etnie e culture religiose diverse.

14. Il principio di autonomia apre, a sua volta, al più vasto movimento di riforma che interessa attualmente il network scolastico con inevitabili riverberi sul processo d'insegnamento-apprendimento di religione cattolica. S'intende alludere, ad esempio, al nuovo esame di stato conclusivo del ciclo di studi medio-superiori³⁹; all'innalzamento dell'obbligo scolastico all'interno di una revisione più ampia dei cicli di studio e dei curricoli, con diversa architettura ed estensione dell'obbligo; alla formazione scolastica post-secondaria da svolgere concerto tra Stato, Regioni ed istituzioni scolastiche autonome⁴⁰; ai nuovi criteri di orientamento per gli studenti⁴¹ i quali sembrano oltrepassare l'accezione di semplice monitoraggio delle opportunità educative e formative future, per assumere piuttosto quella di un'azione educativa di supporto alla capacità di scelta da parte degli alunni, sollecitati così a conoscere se stessi (veri centri educativi del processo educativo e scolastico) e rispetto ai quali divengono funzionali gli stessi sbocchi professionali, scolastici e culturali; ai nuovi criteri di valutazione, i quali addizionano agli strumenti di valutazione dell'apprendimento degli alunni e degli itinerari formativi posti in essere dai singoli docenti, la necessità di valutare l'efficacia dell'intero sistema formativo scolastico, verificando periodicamente e sommativamente la qualità professionale, gli esiti d'inserimento lavorativo degli ex alunni, il raggiungimento degli obiettivi prefissati; alla vasta riflessione sui cosiddetti "saperi essenziali", che comporta il ripensamento dei contenuti delle varie discipline e delle loro articolazioni e che attualmente interessa anche la ricerca e la sperimentazione degli IRC italiani, sempre più convinti che l'orizzonte del sapere debba aprirsi a tutta l'esperienza umana, comprese le esigenze interiori e spirituali dell'essere umano particolarmente vive nel mondo dei giovani.

Si parla in merito di un vero e proprio ripensamento dei saperi, cioè di un percorso di riforma dei contenuti e delle articolazioni delle

³⁹ DM 10.12.97, n. 425.

⁴⁰ Art. 40 della Finanziaria 98.

⁴¹ DM n. 487 del 6 agosto 97, trasmesso con CM 488 di pari data.

diverse discipline, alla luce del criterio di “essenzializzazione” dei contenuti disciplinari; nonché di un allargamento del campo semantico dell’esperienza, da intendere come processo che abbraccia l’intera esistenza dell’individuo nell’atto di ospitare dentro di sé la realtà, che riceve luce non soltanto dalla riflessione preliminare, ma anche dalla rielaborazione che nasce dopo l’incontro con la realtà⁴², non senza rammentare che «sotto il profilo educativo si potrebbe dire che un’esperienza si dà ogni qualvolta c’è partecipazione vissuta e significativa ad una qualunque provocazione»⁴³. In proposito, conviene rammentare che la stessa urgenza di rileggere i Programmi d’IRC nell’attuale situazione scolastica è partita dalla constatazione dell’esiguo tempo scolastico disponibile e dalla “ristrettezza” dei testi normativi rispetto alle attese degli alunni⁴⁴. Il che ha generato l’esigenza di sperimentare in vista di una proposta più formativa ed educante rispetto alla presente (che sembrerebbe attestata su una linea più cognitiva e formale), incoraggiando un’attività sperimentale biennale il cui stile è stato giudicato paradigmatico nel cogliere lo spirito del processo di riforma che vede appunto nel riordino dei cicli e nel ripensamento dei saperi i principali aspetti di cambiamento.

15. Si accennava già che tutto ciò esige un *rinnovato confronto dell’insegnamento-apprendimento di religione cattolica con le riforme e fa ridiventare attuale la domanda* circa lo specifico di quest’insegnamento. Guardato a sé stante, in maniera indipendente dal network, l’IRC mi sembra già ben identificato dall’attuale dibattito come:

- ✓ una *proposta didattica* (espressione che ne richiama la natura comunicativa e scolastica e, insieme, ne ribadisce il carattere di libera proposizione e non d’imposizione di idealità o valori),
- ✓ una *modalità rigorosa di articolazione disciplinare scientifica e didattica* (il che richiama la pertinente e piena inserzione della proposta cattolica nel mondo scolastico e legittima le lamentele circa le indecisioni giuridiche ed amministrative relative alle forme di valutazione, al ruolo speciale del docente di religione cattolica, alla mancata presenza dell’IRC tra gli argomenti dell’esame di stato conclusivo del ciclo medio-superiore...),
- ✓ un *sapere religioso* il cui orizzonte è cristiano-cattolico, che attiene dunque non solamente a dei processi culturali, a degli orienta-

⁴² Cf. M. MIDALI-R. TONELLI (edd.), *L’esperienza religiosa dei giovani*, I: L’ipotesi, LDC, Torino 1995.

⁴³ Z. TRENTI, cit., 94.

⁴⁴ Cf. C. BISSOLI, *Saggio di una “rilettura globale” dei programmi di IRC*, «Notiziario dell’Ufficio Catechistico Nazionale» 25 (1996), n. 6, 6-13. *Una disciplina al bivio. Rapporto sull’Insegnamento della Religione Cattolica in Italia a dieci anni dal Concordato*, SEI, Torino 1996. Per la genesi del progetto di “essenzializzazione dei programmi” e gli esiti possibili in una comunità locale, cf. C. MATARAZZO (cur.), *Comunicare l’essenziale. Proposte per l’educazione religiosa “in situazione”*, Luciano editore, Napoli 1998.

menti ideali e dottrinali, a degli eventi storici da interpretare, bensì pure al mondo dei valori e dei significati, così come essi di volta in volta sono stati identificati, argomentati e praticati dagli esponenti di una comunità, quella cattolica, i quali hanno compiuto e vanno compiendo una peculiare “esperienza religiosa”;

- ✓ un sapere religioso in grado di *concorrere* con i vari artefici del cambiamento della scuola (soprattutto, corpo docente ed alunni) alla comprensione del *come* la dimensione religiosa e la dimensione culturale, proprie della vita e della storia umana, siano criticamente connesse e complementari; e del *come*, nella loro declinazione cristiano-cattolica, tali dimensioni siano appartenenti, per così dire, allo stesso patrimonio genetico dell’Europa e dell’Italia, anzi capaci per loro natura di contribuire allo sviluppo della libertà, della responsabilità, della solidarietà e della convivenza democratica dei cittadini europei che vivono nella Penisola⁴⁵.

16. Tuttavia alla luce delle riforme in atto ed in sintonia con le attese dei Vescovi italiani e dei loro servizi pastorali centrali, ma soprattutto alla luce di quella configurazione “a rete” che viene ad assumere ogni processo didattico nella scuola dell’autonomia, l’IRC potrebbe essere ulteriormente precisato, insistendo su alcuni aspetti, che sintetizzerei come segue:

- L’IRC va proposto come un insegnamento che per sua natura *non è un corpo estraneo* o qualcosa di aggiuntivo o marginale al processo scolastico, ma s’inserisce a pieno titolo nel contesto vitale della scuola. Ha, difatti, un proprio “retrotterra” disciplinare che gli proviene dall’insieme dei saperi filosofici, teologici, storici, archeologici, pastorali, giuridici ed umani che oggi configurano i curricoli dei Centri di alta cultura teologica o dei Centri di scienze religiose. Proprio tale statuto composito (che fanno dell’IRC quasi un “sapere di saperi”, riconfigurati disciplinarmente alla luce della matrice religiosa “cattolica”, come peraltro avviene nelle scienze pedagogiche e didattiche che, a loro volta, costituiscono un sapere unitario proveniente da apporti compositi e diversificati), lungi dall’emarginare l’insegnamento tra gli approcci opzionali, facoltativi o aggiuntivi, consentirà all’IRC di porsi alla pari e di essere nativamente interattivo con le altre aree disciplinari dei diversi ordini e gradi di scuola.
- La “confessionalità” dei suoi contenuti non può generare sospetti di sclerosi, ripetitività di tematiche e questioni, di “imposizioni dogmatiche”, di preparazione di un terreno favorevole a parti “avverse” alla laicità dello Stato.... Difatti, il “pacchetto noetico” della dottrina cattolica, facendo parte di una rivelazione che è chiusa, sì, con

⁴⁵ Dall’Allegato C alla sperimentazione nazionale biennale CEI sui nuovi programmi nella prospettiva dell’autonomia: CM 415 del 14.10.98

Gesù di Nazaret, ma *attende approfondimenti* rispetto ad un mistero per definizione insondabile, avvia un processo di ermeneutica progressiva, nonché d'inculturazione del messaggio e di evangelizzazione delle culture, che si fa ancora più notevole a confronto con le culture locali. Di conseguenza, sotto questo profilo, l'insegnamento di religione cattolica è *tra le discipline naturalmente più duttili* alle riconfigurazioni didattiche, alla scansione modulare dei contenuti, all'essenzializzazione dei saperi; si lascia insomma flessibilmente riconfigurare nelle pratiche didattiche, nei metodi, negli strumenti, in base al riconoscimento della necessità di adeguare la proposta dei "contenuti perenni" ai contesti culturali ed educativi odierni, qualificati dai grandi fenomeni della globalizzazione, dell'interculturalità, della comunicazione virtuale, della "fine delle grandi narrazioni", nonché dalle nuove condizioni organizzative e didattiche che caratterizzano sempre di più la scuola dell'autonomia.

- A ben vedere, gli stessi contenuti di volta in volta proposti - che sono comunque riferiti agli orizzonti ideali della comunità cattolica - proprio per il fatto di essere esplicitamente cristiano-cattolici, lungi dal proporsi come riduttivi ed appiattirsi su una sola visione del mondo, sono di per sé uni-versali o *catt-olici*. Ciò che è genuinamente cattolico esige infatti confronti, anche dialettici, con altre visioni religiose e culturali, con altri modelli di vita e con altri valori, con altri apporti disciplinari. Attraverso tali contenuti, dunque, viene di fatto proposta non tanto un'angusta visione del mondo, bensì un formidabile suggerimento di riscoperta del "valore" della cultura religiosa cattolica come valore culturale a tutti gli effetti e come stile ideale e pratico con cui confrontarsi in vista dello sviluppo della persona umana. Proposta, quindi, armonicamente inserita nell'orizzonte antropologico dell'alunno italiano di cui contribuisce ad affinare lo sviluppo affettivo, cognitivo e sociale, nonché la sensibilità religiosa. Difatti, tali contenuti sono strumentalmente utilizzati in un'azione formativa intenzionale e programmata mirante alla crescita individuale e collettiva dei soggetti studenti nella scuola dell'autonomia.
- L'IRC va offerto - come suggerisce la sperimentazione nazionale in atto - come un insegnamento duttile e flessibile anche rispetto alle finalità ed alle metodologie scolastiche, in quanto si adatta facilmente alle finalità proprie dei vari ordini e gradi di scuola, in particolare concorrendo, nella *scuola dell'infanzia*, a maturare identità, conquista dell'autonomia e sviluppo delle competenze dei bambini e delle bambine; nella *scuola primaria*, all'interno di un percorso mirato all'educazione integrale degli alunni, contribuendo alla valorizzazione ed alla crescita della persona nella dimensione religiosa; nella *scuola dell'orientamento* e nella *scuola superiore*, favorendo per la propria parte lo sviluppo dell'alunno nella dimensione della sua sensibilità e cultura religiosa.

17. Il profilo teorico dell'IRC evidenzia già per più aspetti, come si è visto, un legame intenso con la comunità ecclesiale, sia perché le figure professionali che svolgono l'insegnamento ne debbono condividere l'ortodossia e l'ortoprassi, sia perché di fatto sono spesso appartenenti ad aggregazioni o movimenti, sia perché frequentemente svolgono *liberamente* compiti, o addirittura ministeri, nella vita quotidiana delle parrocchie e delle diocesi.

In merito, se nel passato la comunità cattolica poneva in diversi casi come condizione necessaria, previa e concomitante, lo svolgimento di un ministero o di un compito intraecclesiale per il riconoscimento dell'idoneità alla docenza scolastica, oggi l'elevato grado di professionalità richiesto dalla scuola in via di riforma e la quantità oggettiva di tempo scolastico che i nuovi profili professionali impongono a tutti i docenti (sia per attività didattica che di programmazione, progettazione e valutazione, sia di verifica ed interazione con il territorio e le famiglie) finisce per sottrarre sempre di più i docenti di religione cattolica a specifiche incombenze catechistiche, liturgiche o di animazione della solidarietà. Tuttavia, alla luce del progetto culturale orientato in senso cristiano, che reclama «nuove figure di operatori nell'ambito della cultura e della comunicazione che sappiano affiancare quelle ormai ampiamente riconosciute del catechista, dell'animatore della liturgia e della carità»⁴⁶ e che propone di distinguere tra "uffici nella Chiesa", "iniziative libere dei laici in ambito ecclesiale", "attività dei laici in ambito civile promosse, incoraggiate ed appoggiate dai Pastori", "servizi pubblicamente riconosciuti dalla comunità cattolica", si potrebbe ben parlare di docenti di IRC come figure ministeriali nuove che operano specificamente nel vasto campo della cultura formale e delle istituzioni scolastiche⁴⁷.

Insomma, benché pienamente inserito nella scuola dell'autonomia - magari con un profilo giuridico ed economico definitivamente riconosciuto - il docente di religione cattolica non può mai sentirsi esonerato da forme e modalità visibili di appartenenza alla comunità di cui è espressione nei confronti dell'istituzione scolastica e verso cui porta le istanze e le ansie del mondo giovanile per l'opportuna iden-

⁴⁶ *La figura dell'operatore per la cultura e la comunicazione*, «Notiziario dell'Ufficio nazionale Comunicazioni sociali e del Servizio Progetto culturale» 7 (1999), n. 32, 5-16, qui 6.

⁴⁷ S.E. Mons. E. Antonelli parla esplicitamente di "organico di figure ministeriali", inventariando esemplificativamente: lettori, accoliti, ministri straordinari dell'eucaristia, incaricati dell'animazione liturgica, catechisti, responsabili della pastorale della carità, animatori della cooperazione missionaria tra le Chiese, animatori della pastorale d'ambiente, *incaricati della pastorale scolastica* [si tratta degli insegnanti di religione cattolica?], animatori della pastorale della comunicazione sociale, animatori culturali, incaricati della valorizzazione dei beni storici e artistici (cf. *Operatori pastorali, testimoni credibili per una Chiesa viva*, «Notiziario dell'Ufficio nazionale Comunicazioni sociali e del Servizio Progetto culturale» 7 [1999], n. 32, 34-45).

tificazione di strategie pastorali convergenti con la prassi didattica. Meno ancora si potrebbe dare il caso di docenti che tendano ad auto-riconoscersi esclusivamente dei “professionisti del fatto religioso nella scuola”, ritenendosi esistenzialmente ed esperienzialmente esonerati dai ritmi di una comunità concreta di cui essi - conviene ricordarlo - rimangono pur sempre dei fedeli cristiani (in prevalenza laici, come si ricordava) e di cui all'esterno - e non soltanto nella scuola - debbono recare tutta la carica di liberazione e trasformazione ai tre livelli della profezia, della celebrazione e del servizio.

18. A ben vedere ciò significa riconoscere con maggior decisione che l'IRC, benché rigorosamente scolastico, è un processo che si svolge alla luce dell'impegno educativo della comunità credente. Esso va incastonato infatti in un progetto più ampio per il quale la comunità cristiana - esistendo per comunicare una buona notizia di salvezza in grado di generare speranze di cambiamento e di cominciare l'opera di restituzione del cosmo al Padre - si configura quale agenzia educativa: comunità che per sua natura mette a disposizione di tutte le persone di buona volontà ambienti, persone, strumenti per l'apprendistato cristiano (educazione alla fede) ed offre valori e proposte educative orientate in senso cristiano all'intera comunità umana (educazione umana ispirata all'orizzonte religioso cristiano-cattolico).

Se il decentramento e l'autonomia della scuola aprono inevitabilmente il network scolastico alla collaborazione con altre agenzie educative presenti sul territorio (dalle imprese ai musei, dalle banche alle industrie... cioè tutti quei centri vivi, pulsanti ed intraprendenti che si correlano con la realtà scolastica) è possibile su questa medesima base riaprire nuovi spazi d'intensa collaborazione tra scuola e comunità ecclesiale che è, tra l'altro, agenzia educativa non soltanto perché chiamata alla missione di annunciare, ma anche nel senso che si occupa istituzionalmente di educazione e formazione, anzi possiede a livello territoriale apposite strutture in merito (ad esempio, comunità parrocchiale, gruppi associativi, Caritas, oratorio, sale della comunità e nuove ministerialità aperte dal progetto culturale orientato in senso cristiano...). Sono proprio queste strutture educative periferiche che sono sollecitate oggi a riscoprire il coraggio d'intraprendere e d'interagire, soprattutto ai livelli di attività extra-curricolari ed integrative, che la scuola dell'autonomia considererà sempre più rilevanti e con le quali dovranno stringersi convenzioni ed intensarsi relazioni.

19. In un sistema formativo davvero integrato entra, dunque, a pieno titolo la comunità ecclesiale con i suoi luoghi e strumenti educativi, anche attraverso il processo dell'insegnamento-apprendimento

di religione cattolica. Ma ciò esigerà altresì di fare più decisamente i conti con i soggetti-studenti, quindi con alcuni fenomeni che interessano oggi la cultura giovanile⁴⁸.

La cultura giovanile è in realtà un caleidoscopio di culture che esplode in mille scene ed in mille rivoli diversi (anche tra i giovani aggregati nelle realtà associative ecclesiali), per cui ogni nuovo indirizzo culturale emergente fa nascere immediatamente la tendenza opposta, al punto che alcuni studiosi segnalano che l'attuale *trend* è probabilmente che tra i giovani non c'è più un vero *trend*. Qualificata dalle variazioni continue, dalla tendenza verso l'egocentrismo o - come dicono altri - verso il narcisismo⁴⁹, dalla cultura del frammento (che dice provvisorietà, reversibilità, quotidianità, mancanza di un unico centro)⁵⁰, dalla trasformazione dello stesso consumismo in valore culturale, per cui la realizzazione di sé viene misurata dalla quantità di consumazioni (di televisione, di discoteca, di telefonini, di erotismo, di relazioni, di abiti...), tale cultura sembra in parte integrata nel mercato globale, in parte rivendica spunti di originalità e creatività. Assai interessata alla musica ed alle sue espressioni, quasi per creare una sorta di rete culturale - analoga alla rete virtuale oggi così diffusa e che rappresenta una meta d'innovazione tecnologica della scuola italiana - questa cultura ingenera dei veri contatti reali, peraltro favoriti dal supporto elettromagnetico, informatico e telematico. In diversi casi la Chiesa va diventando "sospetta" a questa cultura, soprattutto quando essa risente della tesi che la Chiesa avrebbe ormai fallito la sua missione in Europa⁵¹. Proprio tale versante della cultura giovanile attende ancora, oltre che approcci didattici rigorosi e coerenti sul piano pedagogico e metodologico, concreti ed attraenti modelli di vita personale, familiare e sociale da poter imitare e seguire.

20. La comunità educante ecclesiale gestisce attualmente la formazione di base e, spesso, l'aggiornamento delle figure professionali destinate all'IRC. Ciò sollecita ad una riflessione conclusiva circa i curricoli e le attività di formazione attualmente esistenti. Già

⁴⁸ In merito, cf. le analisi socio-pastorali di «Catéchèse» 155/1999: "Les adultes aussi".

⁴⁹ Difatti, mentre l'io egoista sarebbe un "io ideale" con una sua morale da perseguire ed un'identità da conquistare, l'io narcisista sarebbe invece un "io idealizzato" che non tende a valori o scopi, ma si serve di scopi e valori che vengono usati e gettati, consumati per confermare il proprio stato (C. LASCH, *La cultura del narcisismo*, Bompiani, Milano 1981).

⁵⁰ G. MALIZIA, *Cultura e curricolo nella società cognitiva*, in *Federazione Istituti di attività educative, I contenuti essenziali della formazione nella scuola cattolica*, cit., 101-118, qui 104-106.

⁵¹ Non mancano - com'è stato ricordato al Sinodo per l'Europa dai sinodali italiani - coloro che vedono nella Chiesa come la forza più vitale e la più importante riserva di energie spirituali del vecchio continente.

nell'Incontro nazionale del 1999 veniva segnalata l'urgenza di una revisione dei curricula di formazione di base dei docenti di religione cattolica. Essi attualmente provengono da Centri teologici accademici oppure da Centri di scienze religiose riconosciuti dalla CEI, il cui profilo culturale risulta prevalentemente segnato dalla teologia nelle sue varie branche con le necessarie integrazioni filosofiche e di scienze umane. Le scienze della formazione, correlate alle diverse età della vita ed alla diversità dei curricula scolastici, se non proprie latitanti o assenti, non comandano ancora, per così dire, l'impianto degli studi.

Gli studi attuali non sono certamente improvvisati e superficiali, ma tendenzialmente sembrano voler preparare ancora il teologo ed il ricercatore a livello accademico, oppure forniscono un retroterra teologico e scientifico-religioso valido per ogni operatore qualificato della comunità credente, non riuscendo del tutto ad offrire concretizzazioni, esercitazioni, tirocini e laboratori didattici più legati al concreto processo d'insegnamento-apprendimento e più correlati con le grandi sfide che attendono risposte (l'emergente richiesta di spiritualità; il confronto con la religiosità popolare; l'esigenza di una Chiesa, mistero e comunione, che consenta davvero d'incontrare il Cristo; la solidarietà vissuta come mistero di carità; la riscoperta della fedeltà silenziosa nel popolo di Dio e della testimonianza di tanti martiri contemporanei; la rinnovata partecipazione della donna alla vita ecclesiale; le istanze ecumeniche; il coordinamento dei nuovi movimenti laicali; la riscoperta della missione *ad gentes*)⁵². Mentre l'Università italiana si è ormai attrezzata con appositi corsi di laurea in scienza della formazione primaria ed in scienze dell'educazione, il retroterra formativo dei futuri insegnanti di religione continua ad essere qualificato dai curricula quasi-universitari degli Istituti CEI ed Universitari dei Centri teologici accademici. Se il futuro andrà non più nella direzione di contenuti selezionati secondo un modello enciclopedico, bensì della "essenzializzazione" (come si dice sia per le varie discipline scolastiche che per la sperimentazione di nuovi Programmi per l'IRC), ciò dovrà anzitutto significare maggiore attenzione, anche nella preparazione di base dei futuri docenti, per la qualità dell'apprendimento, anziché per l'eshaustività dei contenuti disciplinari; inoltre dovrà più decisamente interagire con la ricerca in scienze religiose condotta da Centri universitari e di cultura non ecclesiastici, tenendo conto del fenomeno di riconoscimento, anche da parte di agnostici o "laici", della rilevanza della religione e dell'esperienza religiosa nella cultura del XXI secolo.

⁵² Il Sinodo dei Vescovi per l'Europa li ha presentati come altrettanti "appelli dello Spirito" (cf. «Il Regno» 44 [1 novembre 1999], n. 846, 613-614).



Presentazione di alcune modalità di verifica per il riconoscimento dell' idoneità

Mons. MANLIO ASTA • Direttore Ufficio Scuola del Vicariato di Roma

MODELLO A

Per ogni domanda viene indicata la modalità della risposta.

Si raccomanda di non indugiare troppo sulle singole domande, ma di procedere con una certa rapidità nel rispondere.

Nel caso in cui non si sappia rispondere subito con sicurezza, è opportuno procedere oltre.

Il tempo a disposizione è di settantacinque minuti.

Cognome _____

Nome _____

ora di consegna _____

Contrassegnare V se si ritiene che l'affermazione sia vera e F se sia falsa.

- | | | |
|--|---|---|
| 1. L'uomo può essere definito un essere religioso | V | F |
| 2. L'uomo può conoscere Dio con certezza, con il lume naturale della ragione, partendo dalle cose create | V | F |
| 3. Le cinque vie di S. Tommaso sono prove scientifiche dell'esistenza di Dio | V | F |

Collegare le seguenti parole: manicheismo, gnosi, deismo, panteismo, materialismo, a ciascuna delle espressioni:

4. Il mondo materiale è il prodotto di un decadimento

5. Esistono due principi eterni, bene e male

6. Dio esiste, ma non è un essere personale

7. Il mondo è frutto del gioco della materia eterna

8. Fra Dio e il mondo c'è un rapporto di immanenza

Contrassegnare V se si ritiene che l'affermazione sia vera e F se sia falsa.

9. Dio si è rivelato all'uomo comunicandogli gradatamente il suo Mistero attraverso eventi e parole connessi V F

Metti nell'ordine biblico le seguenti tappe dell'Alleanza:

10. n. _____ (Alleanza con Noé)
n. _____ (Nuova Alleanza)
n. _____ (Alleanza con Israele al Sinai)
n. _____ (Alleanza con Abramo)

Contrassegnare V se si ritiene che l'affermazione sia vera e F se sia falsa.

11. Dio si rivela all'uomo perché la sua natura lo porta inevitabilmente a farlo V F
12. Il Magistero della Chiesa quando definisce un dogma propone verità contenute nella Rivelazione divina o ad essa necessariamente collegate V F

Contrassegnare V se si ritiene che l'affermazione sia vera e F se sia falsa.

13. Il deposito della fede è stato affidato dagli Apostoli alla totalità della Chiesa V F
14. Il deposito della fede è costituito unicamente dalla Sacra Scrittura V F
15. Le rivelazioni private riconosciute dalla Chiesa completano e migliorano la rivelazione di Cristo V F
16. La fede non comporta una adesione dell'intelligenza, ma solo della volontà V F
17. Obbedire nella fede significa sottomettersi liberamente alla Parola di Dio V F
18. Credere ha un duplice riferimento: a Dio e alla verità per la fiducia in Dio che la afferma V F
19. La fede non è dono soprannaturale ma caratteristica naturale dell'uomo V F

Contrassegnare V se si ritiene che l'affermazione sia vera e F se sia falsa.

- | | | |
|---|---|---|
| 20. Tutti i libri della Bibbia sono stati scritti in ebraico | V | F |
| 21. I libri apocrifi non sono ispirati | V | F |
| 22. L'Antico Testamento è ispirato da Dio,
ma meno del Nuovo | V | F |
| 23. La prima tappa nella formazione dei vangeli
è la predicazione degli apostoli | V | F |

Rispondere:

24. L'assistenza dello Spirito Santo agli autori biblici si chiama

25. Gli autori umani delle Scritture si chiamano

26. In quale dei vangeli è narrata la lavanda dei piedi?

27. Quale dei vangeli è caratterizzato dal c.d. "segreto messianico"?

28. In quale libro del NT è riportato il discorso di Paolo all'Areòpago di Atene?

29. In quale delle lettere di S. Paolo è contenuto l'inno alla carità?

Indica i libri dell'AT in cui sono presenti gli episodi o i passi biblici seguenti:

30. Il roveto ardente _____
31. Davide e Golia _____
32. La creazione _____
33. Il martirio dei sette fratelli _____
34. Le ossa aride _____
35. La storia di Susanna _____
36. Il sacrificio di Isacco _____

Scegliere tra queste parole: esseni, farisei, gentili, hassidim, litostroto, pubblicani, rabbì, sabei, sadducei, samaritani, scribi, sinedrio, zeloti, quella che è in relazione con ciascuna delle seguenti espressioni.

37. Laici che si preoccupavano di diffondere tra la gente l'obbedienza all'insegnamento di Dio, suddividendolo in precetti

38. Specialisti nello studio della Scrittura e nella sua spiegazione

39. Persone ricche e potenti appartenenti alle famiglie sacerdotali

40. Esattori delle tasse per conto dei Romani

41. Tribunale supremo religioso e civile degli Ebrei

42. Accesi nazionalisti che lottavano contro le forze di occupazione romane

Scegliere tra questi titoli cristologici: Cristo, Emmanuele, Figlio di Dio, Figlio di David, Kyrios, Profeta, Maestro, Figlio dell'uomo quello che è in relazione con ciascuna delle seguenti espressioni:

43. Titolo utilizzato frequentemente da Gesù, secondo la testimonianza dei Vangeli, ma raramente dalla Chiesa, fin dai tempi apostolici

44. Traduzione greca della parola ebraica Messia

45. Termine greco per "Signore"

46. Traduzione del termine ebraico Rabbi

Collegare le parole alle frasi che seguono: generazione, Padre, spirazione, Circumsessio (pericoresi), homousios, unio hipostatica:

47. Processione del Figlio dal Padre

48. Processione dello Spirito Santo dal Padre e dal Figlio

49. Fonte e origine di tutta la divinità

50. Della stessa sostanza del Padre

51. Dottrina cristologica alla base della proclamazione di Maria come Madre di Dio

52. Le tre persone divine si compenetrano e trapassano l'una nell'altra

Contrassegnare V se si ritiene che l'affermazione sia vera e F se sia falsa.

- | | | |
|--|---|---|
| 53. Il termine ipostasi designa l'Essere divino nella sua unità | V | F |
| 54. Le persone della Trinità sono distinte tra loro per le loro relazioni di origine | V | F |
| 55. L'economia divina è l'opera del Padre | V | F |
| 56. La Trinità è la ripartizione della divinità in cui credono i cristiani | V | F |
| 57. La Trinità ha una sola e medesima natura e una sola e medesima operazione | V | F |

Collega con un tratto di penna le due indicazioni corrette

58. Trinità

Una persona	Una natura
Due persone	Due nature
Tre persone	Tre nature

59. Gesù Cristo

Una persona	Una natura
Due persone	Due nature
Tre persone	Tre nature

Contrassegnare V se si ritiene che l'affermazione sia vera e F se sia falsa.

- | | | |
|--|---|---|
| 60. La Creazione non implica solo il dono dell'essere e dell'esistere, ma anche la conservazione in ogni istante dell'essere | V | F |
| 61. La Creazione è opera della Santissima Trinità | V | F |
| 62. La Creazione è emanazione necessaria della sostanza divina | V | F |

Indica l'eresia che, con il suo 'errore', ha dato la spinta per le seguenti affermazioni dogmatiche (eresia ariana, eresia monofisita, nestorianesimo, eresia monotelita, docetismo, adozionismo)

63. Consustanzialità del Padre e del Figlio

64. Gesù Cristo ha due nature, divina e umana

65. Gesù Cristo è vero Figlio di Dio

66. Vera incarnazione del Figlio di Dio

67. Gesù Cristo ha due volontà, divina e umana

68. Unione ipostatica delle due nature in Cristo

Contrassegnare V se si ritiene che l'affermazione sia vera e F se sia falsa.

- | | | |
|---|---|---|
| 69. Nella persona di Gesù Cristo è rivelato l'intero disegno di Dio | V | F |
| 70. Gesù Cristo è vero Dio e vero uomo | V | F |
| 71. Gesù Cristo è un uomo elevato alla dignità divina | V | F |
| 72. Gesù Cristo è Dio che assume sembianza umana | V | F |
| 73. Gesù Cristo è il Figlio di Dio venuto nella carne | V | F |
| 74. Gesù Cristo è Dio per natura, Figlio per adozione | V | F |
| 75. Gesù Cristo è perfetto nella divinità, perfetto nell'umanità | V | F |

La definizione: «Un solo e medesimo Cristo, Signore, Figlio Unigenito, che noi dobbiamo riconoscere in due nature, senza confusione, senza mutamento, senza divisione, senza separazione...» è avvenuta:

76.

nel Concilio di Gerusalemme

nel IV Concilio Ecumenico di Calcedonia

nel Concilio di Trento

Scegliere tra queste parole: Akatistos, Assunzione, Concepimento verginale, Immacolata Concezione, Theotokos, quella che è in relazione con ciascuna delle seguenti espressioni.

77. Maria è Madre di Dio

78. Maria partecipa in modo singolare alla risurrezione di Gesù e anticipa quella degli altri cristiani

79. L'incarnazione si è realizzata superando le leggi naturali della procreazione e della nascita

Contrassegnare V se si ritiene che l'affermazione sia vera e F se sia falsa.

- | | | |
|---|---|---|
| 80. Gesù non ha conosciuto la morte come tutti gli uomini | V | F |
| 81. Le apparizioni di Gesù sono prove dirette della risurrezione | V | F |
| 82. La tomba vuota non è una prova diretta della Risurrezione | V | F |
| 83. La risurrezione di Gesù è compimento delle promesse dell'AT | V | F |
| 84. Con la risurrezione si compie perfettamente l'adozione filiale di Gesù | V | F |
| 85. Ascendendo al cielo Gesù ha rinunciato alla sua umanità | V | F |
| 86. La risurrezione di Cristo è principio e sorgente della nostra risurrezione futura | V | F |
| 87. L'Eucaristia è un sacrificio, perché ri-presenta il sacrificio della croce | V | F |
| 88. L'Eucaristia è memoriale della Pasqua di Cristo | V | F |
| 89. La celebrazione ripete ogni volta il sacrificio della Croce | V | F |
| 90. Paraclito significa Colui che è mandato | V | F |
| 91. Il dito è uno dei simboli dello Spirito | V | F |
| 92. Lo Spirito Santo è l'Unzione di Cristo | V | F |
| 93. La parola Chiesa (= Ekklesia) significa
Assemblea convocata | V | F |
| 94. Il popolo sacerdotale è costituito da tutti i battezzati | V | F |
| 95. La Chiesa è Cattolica anche perché è inviata alla totalità degli uomini | V | F |
| 96. La Chiesa cattolica è composta da tutti i credenti in Dio | V | F |
| 97. La Chiesa è la Comunione dei santi | V | F |

Indicare le tre funzioni (munera) di Cristo partecipate ai membri della Chiesa

98.

Collegare le seguenti parole Unità della Chiesa, Corpo di Cristo, Comunione dei santi, Sacramento di salvezza, con le frasi:

99. Poiché tutti i credenti formano un solo corpo, il bene degli uni è comunicato agli altri

100. La Chiesa è segno e strumento dell'intima unione con Dio e dell'unità di tutto il genere umano

101. La Chiesa vive di Cristo, in Cristo e per Cristo. Egli vive con essa e in essa

102. Questa Chiesa, in questo mondo costituita e organizzata come una società, sussiste nella Chiesa cattolica

Contrassegnare V se si ritiene che l'affermazione sia vera e F se sia falsa.

- | | | |
|--|---|---|
| 103. Coloro che sono fuori della Chiesa visibile non si salvano | V | F |
| 104. I Vescovi sono i testimoni scelti della risurrezione del Signore | V | F |
| 105. I Vescovi sono il principio visibile e il fondamento dell'unità nelle loro Chiese particolari | V | F |
| 106. Ogni vescovo si deve preoccupare soltanto della diocesi cui è preposto | V | F |
| 107. L'infalibilità del Papa è senza limiti | V | F |

Scegliere tra queste parole: Assunzione, Madre della Chiesa, Corpo mistico, Venerazione, Icona, Immacolata Concezione, Adorazione, Sacramento di salvezza, quella che è in relazione con ciascuna delle seguenti frasi:

108. Maria ha cooperato con la sua carità alla nascita dei fedeli nella Chiesa

109. Dio ha santificato Maria sin dall'inizio della sua esistenza: l'ha preservata dalla colpa e dal peccato in cui l'umanità è coinvolta

110. La pietà della Chiesa verso Maria è elemento intrinseco del culto cristiano

Contrassegnare V se si ritiene che l'affermazione sia vera e F se sia falsa.

111. I sacramenti sono stati istituiti dagli apostoli V F

112. I sacramenti rendono culto a Dio V F

113. La parola Eucaristia significa Comunione V F

114. Anche un non battezzato può battezzare V F

115. Il Battesimo può essere ripetuto a motivo del carattere che imprime V F

116. Celebrare il sacramento della Penitenza è l'unico modo per ottenere il perdono dei peccati V F

117. La contrizione è perfetta quando proviene dall'amore di Dio amato sopra ogni cosa V F

118. Con la Confermazione viene donato per la prima volta lo Spirito Santo V F

119. Il diacono può conferire l'unzione dei malati V F

120. La grazia del matrimonio fonda l'amore umano dei coniugi V F

121. Il consenso degli sposi costituisce il sacramento del matrimonio V F

Quali sono:

122. I sacramenti dell'iniziazione cristiana:

123. I sacramenti che non possono essere ripetuti:

124. I sacramenti di guarigione:

125. I sacramenti del servizio della comunione:

126. Il sacramento a cui tutti gli altri sono ordinati:

Contrassegnare V se si ritiene che l'affermazione sia vera e F se sia falsa.

- | | | |
|--|---|---|
| 127. Le beatitudini svelano la mèta dell'esistenza umana | V | F |
| 128. La beatitudine ci rende partecipi della natura divina | V | F |
| 129. Le passioni sono tutte negative | V | F |
| 130. I Dieci comandamenti appartengono
alla Rivelazione di Dio | V | F |
| 131. Il Decalogo contiene una espressione privilegiata
della legge naturale | V | F |
| 132. Il libero arbitrio rende l'uomo
non responsabile suoi atti | V | F |
| 133. L'esercizio della libertà implica il diritto di dire
e fare qualsiasi cosa | V | F |
| 134. L'uomo deve obbedire sempre al giudizio certo
della propria coscienza | V | F |
| 135. Un'azione cattiva può essere giustificata
se compiuta con una buona intenzione | V | F |
| 136. La grazia di Cristo si pone in concorrenza
con la libertà dell'uomo | V | F |

Collegare una delle seguenti parole Virtù; Virtù Cardinali; I sette doni dello Spirito Santo, Virtù Teologali alle frasi che seguono.

137. Dispongono le potenzialità dell'essere umano ad entrare in comunione con Dio

138. Prudenza, giustizia, forza, temperanza

139. Rendono le facoltà dell'uomo idonee alla partecipazione alla vita divina

140. Completano e portano alla perfezione le virtù di coloro che li ricevono

Scegliere, tra le seguenti parole, Fortezza, Giustizia, Prudenza, Pietà, Pazienza, Temperanza quella in relazione alle seguenti espressioni:

141. Volontà ferma e costante di dare a Dio e al prossimo ciò che è loro dovuto

142. Fermezza e costanza nella ricerca del bene

143. Discernimento del vero bene e dei mezzi adeguati per attuarlo

144. Moderazione ed equilibrio

Rispondere:

145. Le condizioni perché un peccato sia mortale sono tre. Quali?

Contrassegnare V se si ritiene che l'affermazione sia vera e F se sia falsa.

- | | | |
|--|---|---|
| 146. Il bene comune comporta la subordinazione dei diritti fondamentali della persona al benessere sociale | V | F |
| 147. Da parte dei singoli, la ricerca del bene comune fa parte della carità e non della giustizia | V | F |
| 148. L'autorità del Magistero ecclesiale si estende ai principi della legge naturale | V | F |
| 149. La libertà di religione rientra nei diritti naturali | V | F |
| 150. La Chiesa non ammette il divorzio perché in questo senso si pronuncia il Vangelo | V | F |
| 151. La castità è la virtù che permette di vivere correttamente la sessualità | V | F |
| 152. La fecondità è l'unico fine del matrimonio | V | F |
| 153. La castità matrimoniale consiste nell'astensione dai rapporti matrimoniali | V | F |
| 154. La Chiesa propone la continenza come l'unico metodo per esercitare la paternità responsabile | V | F |
| 155. L'omosessuale è condannato per la sua inclinazione | V | F |
| 156. L'omosessuale è chiamato alla castità | V | F |
| 157. La Chiesa non ammette il divorzio perché esso è contro il diritto naturale | V | F |

MODELLO B

Per ogni domanda viene indicata la modalità della risposta.

Si raccomanda di non indugiare troppo sulle singole domande, ma di procedere con una certa rapidità nel rispondere.

Nel caso in cui non si sappia rispondere subito con sicurezza, è opportuno procedere oltre.

Il tempo a disposizione è di settantacinque minuti.

Cognome _____

Nome _____

ora di consegna _____

1.
**Rivelazione
e fede**

1.1 La dimensione religiosa è (*indicare la frase esatta*):

- a) espressione di una fase storica dell'umanità
- b) indispensabile per una vita pienamente umana
- c) appartiene alla sfera emotiva della personalità
- d) bene che ci sia, ma si può vivere anche senza

1.2 L'esistenza di Dio (*indicare la frase esatta*):

- a) si può dimostrare con certezza con la ragione
- b) non si può in alcun modo dimostrare con la ragione
- c) è faccenda di "cuore"
- d) non si può contestare con un minimo di buon senso

1.3 La rivelazione è (*indicare la frase esatta*):

- a) quel rapporto specialissimo con cui Dio si fa presente al cuore di ogni uomo
- b) il concetto fondamentale del Cristianesimo, fondamento della teologia
- c) la scoperta che Dio esiste : illuminazione e folgorazione
- d) la decisione libera di Dio con cui Egli si manifesta e si dona agli uomini

1.4 La rivelazione (ordinare questi fatti):

- n. _____ Peccato originale
n. _____ Noè
n. _____ Creazione
n. _____ Gesù Cristo
n. _____ Patriarchi
n. _____ Sinai
n. _____ Abramo
n. _____ Profeti.

1.5 La rivelazione (indicare la risposta esatta):

- a) non si è esaurita, ma continua
b) si è definitivamente compiuta
c) non solo si è compiuta, ma anche definitivamente esplicitata
d) è affidata alla Chiesa

1.6 La Tradizione è (indicare la risposta esatta):

- a) l'attaccamento della Chiesa al passato
b) l'insieme dei riti della Chiesa Cattolica, attraverso i quali la Chiesa si mantiene fedele a se stessa
c) il patrimonio della Chiesa cattolica legato alla Sacra Scrittura, unica fonte della sua fede
d) la trasmissione viva, compiuta nello Spirito Santo di tutto ciò che la Chiesa è e di tutto ciò che la Chiesa crede

1.7 Il Magistero della Chiesa (indicare la frase esatta):

- a) è la suprema autorità della Chiesa, a cui spetta l'ultima parola su tutto
b) è ufficio dei Vescovi, in comunione con il successore di Pietro, ai quali solo spetta di interpretare la Parola di Dio scritta o trasmessa
c) è compito ed ufficio specifico ed esclusivo del Papa, che, in quanto successore di Pietro, interpreta la Parola di Dio e promulga i dogmi
d) significa, in ultima analisi, che la Chiesa è maestra di vita

1.8 La fede (indicare la risposta esatta):

- a) è la risposta dell'uomo a Dio che si rivela in Gesù Cristo
b) è credere in Dio
c) è avere un ideale nella vita
d) è, nella sua accezione più vera, aderire ad una religione

1.9 Indicare quelle frasi che esprimono un aspetto autentico della fede:

- a) è un fatto di libertà
- b) è affidarsi ciecamente a Dio
- c) riguarda una sola componente dell'essere umano: la volontà
- d) è una grazia
- e) è l'inizio della vita eterna

1.10 La dimensione ecclesiale della fede vuol dire che (*indicare la risposta esatta*):

- a) la fede della Chiesa precede, genera, sostiene e nutre la nostra fede
- b) la fede personale deve essere sottomessa all'autorità della Chiesa
- c) è avere un ideale nella vita
- d) è, nella sua accezione più vera, aderire ad una religione

1.11 Il Simbolo della fede (*indicare la risposta esatta*):

- a) è il Credo
- b) è il segno della croce
- c) è il segno più alto della fede : l'amore dei fratelli
- d) esprime l'esigenza di esprimere la fede con segni concreti, giacché alla fede è precluso un accesso razionale

1.12 Associa logicamente i due elenchi:

Monoteismo, Deismo, Politeismo

fede nel Dio della ragione _____

fede in un solo Dio _____

fede in più dei _____

1.13 Associare logicamente i due elenchi di nomi:

Assunzione; Spirazione; Unione ipostatica; Concilio;
Benedizione; Episcopato; Ragione; Bene comune

Cristologia _____

Mariologia _____

Pneumatologia _____

Ecclesiologia _____

Sacramentaria _____

Sacramentali _____

Filosofia _____

Politica _____

2.1 Individuare la frase errata

- a) il Cristianesimo è una 'religione del Libro' : la Bibbia
- b) il Cristianesimo considera Dio Autore della Bibbia
- c) Dio ha ispirato gli autori umani dei Libri Sacri
- d) la Bibbia insegna la Verità

2.2 Dare un ordine ad ogni rigo

a) Genesi - Esodo - Levitico - Deuteronomio - Numeri:

b) Marco - Matteo - Luca - Giovanni:

c) Geremia - Isaia - Daniele - Ezechiele:

2.3 Individuare la frase errata

- a) il Nuovo Testamento ha sorpassato e superato l'Antico Testamento
- b) il Nuovo Testamento è nascosto nell'Antico Testamento
- c) l'Antico Testamento è svelato nel Nuovo
- d) l'Antico Testamento prepara il Nuovo, mentre il Nuovo compie l'Antico

2.4 Antico e Nuovo Testamento. La parola 'Testamento' significa (indicare la risposta esatta):

- a) eredità
- b) alleanza
- c) giuramento
- d) libro

2.5 L'Antico Testamento è scritto (indicare la risposta esatta):

- a) in ebraico
- b) in aramaico
- c) in ebraico, aramaico e greco
- d) in greco

2.6 Il Nuovo Testamento è scritto (indicare la risposta esatta):

- a) in greco
- b) in aramaico e greco
- c) in greco e latino
- d) in aramaico, latino e greco

2.7 Ap 2,1 vuol dire (indicare la risposta esatta):

- a) versetto 2 del capitolo 1 del libro dell'Apocalisse
- b) versetto 1 del capitolo 2 del libro dell'Apocalisse
- c) versetto 2 del capitolo 1 degli Atti degli Apostoli
- d) versetto 1 del capitolo 2 degli Atti degli Apostoli

2.8 Pentateuco significa (indicare la risposta esatta):

- a) Cinque giorni
- b) Cinque libri
- c) Cinquanta giorni
- d) Cinque episodi

2.9 Il racconto del Paradiso terrestre è contenuto (indicare la risposta esatta):

- a) nel libro dell'Esodo
- b) nel libro della Genesi
- c) nel libro del Deuteronomio
- d) nei racconti dell'infanzia del Vangelo di Luca

2.10 La Galilea (indicare la risposta esatta):

- a) è una parte del Regno di Israele
- b) è uno dei nomi del Regno di Israele
- c) è la parte della Palestina dove è nato Gesù
- d) è una parte del Regno di Giuda

2.11 Vangelo significa (indicare la risposta esatta):

- a) annunzio buono
- b) messaggero
- c) libro sacro
- d) parola di Dio

2.12 La parola 'Kerigma' (indicare la risposta esatta):

- a) è il termine tecnico con cui si indica la predicazione degli apostoli e il suo contenuto
- b) significa il coraggio della testimonianza fino al martirio
- c) vuol dire che gli apostoli sono stati chiamati da Gesù
- d) è il termine tecnico usato nel Nuovo Testamento per indicare la Chiesa

2.13 Indicare quali sono i Vangeli 'sinottici':

2.14 Si chiamano 'sinottici' perché (indicare la risposta esatta):

- a) messi in colonna, si possono leggere con un solo colpo d'occhio i testi simili, dal momento che si somigliano abbastanza da essere posti in colonna
- b) sono stati composti insieme dalla comunità apostolica, da un gruppo di apostoli incaricati di stendere per iscritto i detti e i fatti della vita di Gesù
- c) rendono visibili a tutti i detti e i fatti della vita di Cristo
- d) sono stati scritti durante la vita di Gesù

2.15 Il Discorso della Montagna si trova (indicare la risposta esatta):

- a) nel Vangelo di Giovanni
- b) nel Vangelo di Marco
- c) nel Vangelo di Matteo
- d) nel Vangelo di Luca

2.16 Gli Atti degli Apostoli sono stati scritti da (indicare la risposta esatta):

- a) Luca
- b) Giovanni
- c) Paolo
- d) Giacomo

2.17 Il termine 'profeta' letteralmente significa (indicare la risposta esatta):

- a) colui che vede lontano
- b) colui che parla a nome di
- c) colui che impara
- d) colui che insegna

2.18 Associare logicamente i due elenchi:

Sara, Sinai, Vangelo, Lotta, Tarso, Tribù, Apostolo

Mosè _____
Abramo _____
Giacobbe _____
Luca _____
Paolo _____
Pietro _____
Giuda _____

3.1 Il dogma della Trinità (indicare la risposta esatta):

- a) è un paradosso per la ragione e, perciò, inaccettabile per l'uomo di oggi
- b) è un mistero della fede
- c) è la divisione della divinità in tre persone
- d) afferma l'Essere divino nella sua unità, ma nella distinzione delle Persone

3.2 Padre, Figlio e Spirito Santo (indicare la risposta esatta):

- a) sono tre modi dell'Essere di Dio
- b) sono realmente distinti fra loro, ma in una posizione 'gerarchica': il Figlio, in quanto Figlio è subordinato al Padre e lo Spirito è conseguenza dell'amore tra Padre e Figlio
- c) sono inseparabili nella loro sostanza, ma anche nelle loro operazioni
- d) indicano il modo in cui i cristiani pensano Dio

3.3 Dio è creatore vuol dire che (indicare la risposta esatta):

- a) Dio non solo ha dato inizio a tutto ciò che esiste, ma conserva tutto ciò che esiste nel suo essere
- b) Dio ha dato inizio al mondo e ha fatto in modo che camminasse da solo
- c) Dio ha dato inizio al mondo e, come sua anima, ancora continua a plasmarlo dall'interno
- d) Dio è onnipotente: la creazione ne è il segno più evidente

3.4 La Divina Provvidenza (indicare la risposta esatta):

- a) è l'assistenza di Dio per chi ha fede in Lui
- b) è la certezza di fede che Dio conduce il mondo e gli uomini verso il loro fine ultimo
- c) è, nel suo significato ultimo, la convinzione che la libertà umana finisce per essere annullata dalla prescienza divina
- d) è invito ad abbandonarsi a Dio, senza preoccuparsi del domani

3.5 Il problema del male (indicare la risposta esatta):

- a) è l'argomento, da sempre, più forte per negare l'esistenza di Dio: indica, infatti, il limite dell'onnipotenza di Dio e nega il suo essere Amore
- b) è il dramma dell'esistenza umana a cui neanche il Cristianesimo riesce a dare una risposta soddisfacente
- c) è il segno che il mondo (umano ed extraumano) vive in un orizzonte e in un disegno di libertà
- d) ha una valenza esclusivamente filosofica: l'attestazione del limite ontologico della creatura umana

3.6 Dio e il male (individuare la frase errata):

- a) Dio, nella sua onnipotenza, può trarre il bene dalle conseguenze di un male
- b) Dio permette il male morale, perché ha creato l'uomo libero
- c) Dio non è, in alcun modo, né direttamente, né indirettamente, la causa del male morale
- d) Dio permette il male fisico, perché l'uomo si renda conto del proprio limite e possa, più facilmente, giungere a Dio

3.7 L'uomo è immagine di Dio (indicare la risposta esatta):

- a) vuol dire che la dignità dell'essere umano risiede nella sua anima e, in questo, partecipa dell'essere di Dio, che è spirito puro
- b) vuol dire che Dio ha creato l'uomo avendo Lui stesso come modello
- c) vuol dire che l'uomo è l'essere più perfetto del creato
- d) vuol dire che l'uomo è chiamato a condividere la vita di Dio

3.8 Il peccato originale: «l'albero della conoscenza del bene e del male» (indicare la risposta esatta):

- a) vuol dire che all'uomo, in quanto uomo, è preclusa la possibilità di comprendere, con la ragione, ciò che è bene e ciò che è male
- b) è il simbolo del limite invalicabile che l'uomo, in quanto creatura, deve liberamente riconoscere e con fiducia rispettare
- c) è il simbolo delle potenzialità umane, che l'uomo è tenuto a sviluppare
- d) è l'esemplificazione simbolica della caratteristica fondamentale di ogni religione: porre all'uomo divieti e vincoli

3.9 Il peccato originale (indicare la risposta esatta):

- a) è stata la disobbedienza al comandamento di Dio, conseguenza della perdita di fiducia in Dio da parte dell'uomo e in un abuso della sua libertà
- b) è il primo peccato che ogni uomo compie nell'arco della sua vita
- c) è un modo di dire una dimensione fondamentale dell'uomo: la sua fragilità
- d) è stata una disobbedienza a Dio, legata al desiderio dell'uomo di ampliare la sua conoscenza fino a raggiungere quella di Dio

**3.10 Il peccato di Adamo è diventato il peccato di tutti gli uomini
(indicare la risposta esatta):**

- a) vuol dire che, in conseguenza del peccato originale,
la natura umana è interamente corrotta
- b) vuol dire che la natura umana è ferita nelle sue forze naturali,
indebolita, sottoposta all'ignoranza, incline al peccato
- c) vuol dire che l'uomo è inserito in un contesto sociale
che determina la qualità morale dei suoi atti
- d) vuol dire che, in conseguenza del peccato originale,
il singolo uomo ha un carico di responsabilità assai minori
nella sua vita morale: l'errore e il peccato sono inevitabili

3.11 Inserire nello spazio bianco i dati mancanti:

«Noi crediamo e professiamo che Gesù di _____
nato ebreo da una figlia di Israele, a _____ ,
al tempo del re _____
e dell'imperatore _____ ,
di mestiere _____ ,
morto crocifisso a _____ ,
sotto il procuratore _____ ,
mentre regnava l'imperatore _____ ,
è il Figlio eterno di Dio fatto uomo».

3.12 Gesù Cristo vuol dire (indicare la risposta esatta):

- a) il Messia Salvatore
- b) Figlio di Dio
- c) Salvatore e Re
- d) Sacerdote e Re

3.13 L'incarnazione è (indicare la risposta esatta):

- a) il fatto che il Figlio di Dio ha assunto una natura umana
per realizzare in essa la nostra salvezza
- b) il segno distintivo della fede cristiana
- c) l'assunzione da parte di Dio di un "abito" umano
- d) la festa di Natale

**3.14 L'eresia ariana: indicare la frase 'eretica'
e la frase 'ortodossa':**

a) il Figlio di Dio è generato, non creato, della stessa sostanza del Padre

b) il Figlio di Dio viene dal nulla ed è di un'altra sostanza o di un'altra essenza rispetto al Padre

**3.15 L'eresia nestoriana: indicare la frase 'eretica'
e la frase 'ortodossa':**

a) in Cristo vi è una persona umana congiunta alla Persona divina del Verbo

b) il Verbo unendo a se stesso ipostaticamente una carne animata da un'anima razionale si fece uomo

**3.16 L'eresia monofisita: indicare la frase 'eretica'
e la frase 'ortodossa':**

a) la natura umana come tale ha cessato di esistere in Cristo, essendo stata assunta dalla Persona divina del Figlio di Dio

b) un solo e medesimo Cristo, Signore, Figlio Unigenito noi dobbiamo riconoscere in due nature, senza confusione, senza mutamento, senza divisione, senza separazione

**3.17 L'eresia di Paolo di Samosata : indicare la frase 'eretica'
e la frase 'ortodossa':**

a) Cristo è Figlio di Dio per natura e non per adozione

b) Cristo è il Figlio di Dio non per natura, ma per adozione

**3.18 Il dogma dell'Immacolata Concezione
(indicare la risposta esatta):**

- a) fu proclamato da Pio XII nel 1950
- b) fu proclamato da Pio IX nel 1854
- c) fu proclamato da S.Pio X nel 1905
- d) fu proclamato da Leone XIII nel 1891

3.19 Immacolata Concezione vuol dire

(indicare la risposta esatta):

- a) che Maria è stata preservata integra da ogni macchia del peccato originale
- b) la verginità reale e perpetua di Maria
- c) la maternità spirituale di Maria che si estende a tutti gli uomini
- d) che Maria è rimasta immune da ogni peccato personale durante tutta la sua vita

3.20 Il Regno di Dio (indicare la risposta esatta):

- a) si realizzerà quando nel mondo abiterà la giustizia
- b) è la persona, la parola e le opere di Gesù Cristo
- c) è la Chiesa
- d) indica e vuole significare il supremo potere di Dio sul mondo e sull'uomo

3.21 La morte redentrice di Cristo (indicare la risposta esatta):

- a) è il frutto di circostanze storiche sfavorevoli, legate alla situazione del popolo ebreo sotto il dominio di Roma: il desiderio di un Messia politico induce il popolo a non riconoscere Cristo e a crocifiggerlo
- b) è la ragion d'essere della sua Incarnazione
- c) è il sacrificio di Cristo
- d) è il simbolo di ogni morte innocente

3.22 La Risurrezione di Gesù (indicare la risposta esatta):

- a) fu un ritorno alla vita terrena, come le risurrezioni che Lui aveva compiuto prima della Pasqua
- b) è il suo passaggio dallo stato di morte ad un'altra vita al di là del tempo e dello spazio
- c) è il cuore del Mistero della fede
- d) è provata direttamente dal sepolcro vuoto

3.23 Individuare la frase errata:

- a) credere nello Spirito Santo significa professare che lo Spirito Santo è una delle Persone della Santissima Trinità
- b) lo Spirito Santo è all'opera, con il Padre e con il Figlio, dall'inizio al compimento del disegno della nostra salvezza
- c) la conoscenza di fede è possibile solo nello Spirito Santo
- d) lo Spirito Santo, che è Spirito di Verità, ci parla da sé, con la Sua forza, della Verità di Dio, altrimenti inaccessibile all'uomo

3.24 Il termine 'Chiesa' significa letteralmente 'edificio sacro':

- a) vero
- b) falso

3.25 Il Papa è Papa perché è Vescovo di Roma:

- a) vero
- b) falso

3.26 'Lettera enciclica' vuol dire (*indicare la risposta esatta*):

- a) lettera circolare
- b) lettera autorevole
- c) lettera che ripete quanto precedentemente detto
- d) lettera indirizzata ai capi delle Chiese particolari

3.27 Il termine 'Vescovo' vuol dire (*indicare la risposta esatta*):

- a) colui che sovrintende
- b) colui che comanda
- c) colui che garantisce
- d) colui che insegna

3.28 Il termine 'presbitero' significa letteralmente 'sacerdote':

- a) vero
- b) falso

3.29 Individuare la frase errata:

- a) la Chiesa è una, santa, cattolica e apostolica
- b) credere che la Chiesa è una, santa, cattolica e apostolica è inseparabile dalla fede in Dio Padre, Figlio e Spirito Santo
- c) i cristiani non credono nella Chiesa, ma professano di credere una Chiesa santa
- d) la luce della Chiesa è la luce di Cristo: Chiesa e Cristo brillano nel firmamento della fede come i due soli della fede, i due essenziali punti di riferimento

3.30 Individuare la frase errata:

- a) la Chiesa è l'assemblea liturgica
- b) la Chiesa è la comunità locale
- c) la Chiesa è la comunità universale dei credenti
- d) la Chiesa è la realizzazione del Regno di Dio

**3.31 La Chiesa è sacramento universale di salvezza
(indicare la risposta esatta):**

- a) perché addita a tutti gli uomini la strada della salvezza
- b) perché è simbolo della unione degli uomini fra loro:
in questo è la salvezza per l'uomo
- c) perché contiene e comunica la grazia invisibile
che essa significa
- d) perché rivela agli uomini il Mistero di Dio,
attraverso l'annuncio della Sua Parola

**3.32 La Chiesa è popolo di Dio. Completare la frase con le parole
elencate qui di seguito:**

il Regno di Dio, l'Amore, la Libertà e dignità dei figli di Dio,
essere Sale della terra e luce del mondo, Cristo

Questo popolo ha

per Capo _____ per condizione _____

per legge _____ per missione _____

per fine _____

3.33 La Chiesa è cattolica (indicare la risposta esatta):

- a) perché tutti gli uomini sono chiamati a formare
il nuovo Popolo di Dio
- b) perché tutti gli uomini vi fanno parte
- c) perché si rivolge a un gruppo di eletti che ha il compito
di essere lievito per il mondo intero
- d) perché dipende dal Papa, in quanto successore di Pietro
e Vescovo di Roma

**3.34 «Fuori della Chiesa non c'è salvezza»
(individuare la frase errata):**

- a) questa Chiesa pellegrinante è necessaria alla salvezza
- b) solo Cristo, presente per noi nella Chiesa,
è il mediatore e la via della salvezza
- c) il Battesimo è essenziale, per ciascun uomo,
alla salvezza eterna
- d) benché Dio possa portare, attraverso vie a Lui note,
gli uomini alla salvezza, anche se ignorano il Vangelo,
è tuttavia compito imprescindibile della Chiesa
evangelizzare tutti gli uomini

3.35 La costituzione gerarchica della Chiesa

(indicare la risposta esatta):

- a) significa la natura sacramentale del ministero ecclesiale, intrinsecamente legato al suo carattere di servizio
- b) significa il bisogno di avere una autorità che, all'interno della Chiesa, sia il garante del permanere nella verità
- c) rientra nel bisogno di ogni società umana di avere un sicuro punto di riferimento per la sua coesione interna
- d) rientra nella logica del potere, benché si tratti di un potere spirituale che aiuta gli uomini a camminare verso la verità che è Dio

4. La celebrazione del mistero cristiano

4.1 La liturgia (*individuare la frase errata*):

- a) nella Liturgia la Chiesa celebra principalmente il Mistero Pasquale, per mezzo del quale Cristo ha compiuto l'opera della nostra salvezza
- b) il termine designa non soltanto la celebrazione del culto divino, ma anche l'annuncio del Vangelo e la carità in atto
- c) la liturgia è il luogo privilegiato della catechesi del Popolo di Dio
- d) la Liturgia è l'insieme dei riti ai quali il cristiano è tenuto a partecipare per rivelare agli altri uomini la sua identità di cristiano

4.2 Mistagogia (*indicare la risposta esatta*):

- a) vuol dire il cammino per entrare nel mistero e nella vita di Dio
- b) vuol dire la capacità di predicare la Parola di Dio e muovere gli animi alla fede
- c) vuol dire abilità retorica nella predicazione
- d) vuol dire la capacità del cristiano di vivere nel mondo senza essere del mondo

4.3 Catechesi vuol dire (*indicare la risposta esatta*):

- a) indottrinamento al Cattolicesimo
- b) istruzione cristiana
- c) educazione della fede
- d) insegnamento dei principi del Cristianesimo

4.4 Elenca i sette sacramenti:

4.5 I sacramenti (*indicare la frase esatta*):

- a) sono la versione religiosa dei grandi 'riti di passaggio' della vita umana, i suoi momenti fondamentali e costitutivi
- b) sono i dogmi fondamentali della Chiesa cattolica
- c) sono segni efficaci della grazia
- d) sono segni efficaci dell'impegno del cristiano

4.6 I sacramenti agiscono 'ex opere operato', cioè 'per il fatto stesso che l'azione viene compiuta', (*indicare la risposta esatta*):

- a) significa in virtù dell'opera salvifica di Cristo, compiuta una volta per tutte
- b) significa che i sacramenti possono essere amministrati da chiunque, in caso di necessità
- c) significa che i suoi frutti non dipendono dalle disposizioni di colui che li riceve
- d) significa che i sacramenti non possono essere modificati nei loro riti dal ministro o dalla comunità celebrante

4.7 L'anno liturgico (*indicare la risposta esatta*):

- a) è l'organizzazione della preghiera ufficiale della Chiesa
- b) è il dispiegarsi dei diversi aspetti dell'unico Mistero Pasquale di Cristo
- c) è la scansione dell'anno solare a partire dal Natale
- d) è l'insieme degli appuntamenti che la comunità cristiana si dà per pregare insieme e fare il punto sulla propria vita

4.8 La Domenica (*individuare la frase errata*):

- a) è il giorno principale della celebrazione dell'Eucaristia
- b) è il giorno della Risurrezione
- c) è il fondamento e il nucleo di tutto l'anno liturgico
- d) è il giorno della preghiera per i cristiani

4.9 Il Battesimo (indicare la risposta esatta):

- a) è il segno della liberazione dal peccato, simboleggiata dall'acqua e dalla sua funzione purificatrice
- b) è il grande modo cristiano di affermare la positività della vita, di cui l'acqua è simbolo
- c) è il primo dei sacramenti
- d) è l'essere sepolti con Cristo e con Lui risuscitati

4.10 La Confermazione (individuare la frase errata):

- a) è il sacramento della maturità cristiana: si riceve, infatti, quando si è adulti e non quando si è bambini
- b) è il sacramento che perfeziona la grazia battesimale
- c) è il sacramento che, donando lo Spirito Santo, radica il battezzato ancor più profondamente nella filiazione divina
- d) è il sacramento che, tradizionalmente, si chiama anche Cresima

4.11 L'Eucaristia (indicare la risposta esatta):

- a) esprime e produce la comunione della vita divina e l'unità del popolo di Dio su cui si fonda la Chiesa
- b) è il ricordo della morte di Cristo
- c) è il ricordo dell'Ultima Cena
- d) esprime e produce la comunione degli uomini fra loro, fine ultimo della convivenza degli uomini e dei cristiani fra loro

4.12 L'Eucaristia è il Memoriale della Passione e Risurrezione di Cristo (indicare la risposta esatta):

- a) perché attualizza l'unico Sacrificio di Cristo
- b) perché proclama le meraviglie che Dio ha compiuto per gli uomini
- c) perché ricorda il suo sacrificio
- d) perché è un ricordo 'forte', in quanto tramandato da una comunità, la Chiesa

4.13 La Chiesa cattolica chiama 'transustanziazione' (indicare la risposta esatta):

- a) la conversione del pane e del vino nel Corpo e nel Sangue di Cristo
- b) il grande avvenimento operato dalla Potenza di Dio, per cui quel pane e quel vino significano il Corpo e il Sangue di Cristo
- c) lo scomparire del pane e del vino per dare luogo al Corpo e al Sangue di Cristo
- d) la convinzione di fede per cui, nel comunicarsi, il battezzato entra in comunione con Dio, trasformandosi in Lui e partecipando alla vita divina

4.14 Soltanto i sacerdoti validamente ordinati possono presiedere l'Eucaristia e consacrare il pane e il vino perché diventino il Corpo e il Sangue del Signore *(indicare la risposta esatta)*

- a) è vero
- b) è falso
- c) è vero solo se il sacerdote non è in peccato mortale
- d) è vero, ma occorre aggiungere che il sacerdote, oltre ad essere ordinato, deve celebrare non da solo, bensì al cospetto di una comunità, per quanto piccola

4.15 Il sacramento del matrimonio *(individuare la frase errata)*:

- a) la Chiesa considera lo scambio del consenso tra gli sposi come l'elemento indispensabile che costituisce il matrimonio: senza consenso non c'è matrimonio
- b) il patto matrimoniale ha come fine il bene dei coniugi
- c) il patto matrimoniale tra i battezzati è stato elevato da Cristo Signore alla dignità di sacramento
- d) la vocazione al matrimonio è iscritta nella natura stessa dell'uomo e della donna

5.
La vita in Cristo

5.1 La libertà *(indicare la risposta esatta)*:

- a) l'esercizio della libertà, intesa in senso alto e autenticamente rispettoso della dignità umana, implica il diritto di dire e di fare qualsiasi cosa
- b) la libertà è il fine ultimo della vita umana
- c) la libertà è conoscere ciò che è bene e ciò che è male
- d) la libertà, intesa nel suo significato più vero, è la capacità che l'uomo ha di fare il bene

5.2 Esistono atti 'intrinsecamente cattivi', che, per se stessi e in se stessi, indipendentemente dalle circostanze e dalle intenzioni di chi agisce, sono sempre gravemente illeciti in ragione del loro oggetto? *(indicare la risposta esatta)*:

- a) sì
- b) no
- c) no, perché l'intenzione del soggetto che compie l'atto è il referente essenziale per la qualifica morale di un atto
- d) sì, perché il relativismo morale oggi esistente rende necessaria una affermazione del genere, altrimenti l'uomo rischia di precipitare verso la sua autodistruzione

5.3 La coscienza (indicare la frase esatta):

- a) l'uomo deve sempre ubbidire al giudizio certo della propria coscienza
- b) l'uomo deve sempre ubbidire al giudizio della propria coscienza
- c) l'uomo deve ubbidire al giudizio della propria coscienza, con un attento esame delle circostanze e delle possibilità
- d) l'uomo deve ubbidire alla propria coscienza, attento però al sentire degli uomini e alle circostanze esterne

5.4 Le virtù teologali sono (indicare la risposta esatta):

- a) prudenza, giustizia, forza e temperanza
- b) fede, speranza, carità
- g) intelligenza, sapienza e giustizia

5.5 Individuare la frase errata:

- a) il peccato è un perverso attaccamento a certi beni
- b) il peccato è solo mancanza di amore verso il prossimo
- c) il peccato è una disobbedienza, una ribellione a Dio
- d) il peccato è un atto contrario alla ragione

5.6 Il principio di sussidiarietà (indicare la frase esatta):

- a) significa che la Chiesa è tenuta a supplire alle carenze dello Stato
- b) significa che Chiesa e Stato devono procedere di comune accordo nella elaborazione di un progetto comune di società
- c) significa che tra Chiesa e Stato vi deve essere un rapporto di non interferenza, di rispetto delle competenze, ma anche di sostegno e di aiuto in caso di necessità, coordinando le forze in vista del bene comune
- d) è l'espressione più compiuta dell'impegno della Chiesa nel campo socio-politico, che si risolve, in ultima analisi, nella accettazione del principio democratico

5.7 La legge naturale (indicare la frase esatta):

- a) stabilisce i limiti e le capacità della natura umana all'interno di un contesto storico, nella varietà delle culture
- b) è la luce dell'intelligenza infusa nell'uomo da Dio e che gli permette di conoscere ciò che deve o non deve fare, ossia il bene e il male
- c) è una discutibile ipotesi filosofica, illegittimamente utilizzata in teologia morale, la quale postula la immutabilità della natura umana comunque e sempre
- d) è la legge che regola i fenomeni della natura

5.8 La grazia (*individuare la frase errata*):

- a) appartiene all'ordine soprannaturale, essa sfugge alla nostra esperienza e, dunque, non può essere conosciuta
- b) è innanzi tutto e principalmente il dono dello Spirito che ci giustifica e ci santifica
- c) è il favore, il soccorso gratuito che Dio dà all'uomo perché risponda al suo invito di diventare figlio Suo
- d) è una partecipazione alla vita di Dio

5.9 Magistero e Morale (*indicare la risposta esatta*):

- a) è compito della Chiesa annunciare sempre e dovunque il contenuto della fede, le verità rivelate, trasmettere il deposito della fede: le verità morali non possono entrare in questo patrimonio, perché esse vanno ridefinite nella diversità del contesto storico
- b) l'infallibilità della Chiesa si estende anche al campo della morale
- c) nel campo della morale la Chiesa deve essere testimone più che maestra
- d) l'autorità del Magistero si estende anche al campo morale, con l'eccezione, però, dei precetti specifici della legge naturale, per i quali è sufficiente la capacità razionale dei singoli uomini

5.10 Il Decalogo, le 'dieci parole', i dieci comandamenti (*indicare la risposta esatta*):

- a) enunciano le esigenze dell'amore di Dio e dell'amore del prossimo
- b) sono Rivelazione di Dio, dunque, poiché appartengono alla Rivelazione, esprimono verità e comportamenti altrimenti inaccessibili alla sola ragione umana
- c) sono indicazioni, che, pur espresse sotto la forma del divieto, non riguardano obbligazioni gravi, ma semplici direttive di marcia, da sottoporre alla libertà della coscienza
- d) sono l'espressione più intensa di una religiosità genuina

5.11 La legittima difesa (*individuare la frase errata*):

- a) costituisce una eccezione alla proibizione di uccidere l'innocente
- b) un uomo è tenuto di più a provvedere alla propria vita che alla vita altrui
- c) se essa può essere un diritto, tuttavia può anche essere un dovere, in certe circostanze
- d) l'uccisione dell'altro è involontaria, perché è intenzionale solo la conservazione della propria vita

5.12 L'aborto (indicare la frase esatta):

- a) l'aborto diretto, cioè voluto come fine o come un mezzo, è sempre gravemente
- b) non è colpa grave la cooperazione formale a un aborto
- c) l'aborto 'terapeutico' può essere, in circostanze eccezionali, moralmente accettabile, purché si rispettino le norme legali
- d) l'aborto è sempre un dramma per la donna: dunque, ad essa spetta, in definitiva, questa scelta dolorosa e lacerante

5.13 L'eutanasia (indicare la frase esatta):

- a) può essere considerata moralmente accettabile, solo se e quando è espressione di amore e di pietà verso la persona che soffre di un male incurabile e particolarmente doloroso
- b) deve essere regolata da una legge che individui solo alcuni casi eccezionali
- c) è sempre moralmente inaccettabile, salvo i casi di accanimento terapeutico
- d) è una decisione che può e deve essere presa sempre dal paziente

5.14 La fecondità del matrimonio (indicare la frase esatta):

- a) gli sposi, nella loro responsabilità di coniugi, possono regolare le nascite
- b) gli sposi, nella loro responsabilità di coniugi, possono limitare le nascite
- c) gli sposi, nella loro responsabilità di coniugi, possono, proprio per assecondare quel fine proprio del matrimonio, che è la fecondità, ricorrere alle moderne tecniche di inseminazione artificiale
- d) gli sposi, nella loro responsabilità di coniugi, hanno diritto al figlio, per completare la loro unione matrimoniale

5.15 La dottrina sociale della Chiesa (individuare la frase errata):

- a) la regolazione dell'economia mediante la sola legge del mercato non può attuare la giustizia sociale
- b) la dottrina della Chiesa, in materia economica e sociale, non tocca e né riguarda il valore permanente dell'insegnamento della Chiesa e, ad un tempo, il vero senso della sua Tradizione sempre viva e vitale, la quale è centrata sull'aspetto teologico e dottrinale
- c) il lavoro è un dovere
- d) non è sufficiente l'accordo tra le parti per giustificare moralmente un salario

5.16 L'azione sociale può implicare una pluralità di vie concrete
(*indicare la frase esatta*):

- a) a condizione che ci sia un accordo tra le parti sociali
- b) a condizione che abbia come fine il bene comune e sia conforme al messaggio evangelico e all'insegnamento della Chiesa
- c) a condizione che sia una scelta di libertà
- d) a condizione che le scelte economiche siano subordinate alle scelte politiche

5.17 La teologia cristiana con il termine "concupiscenza" indica
(*individuare la risposta esatta*):

- a) la lotta tra il bene e il male
- b) l'impulso sessuale
- c) ogni istinto sensibile che si oppone al dettame della ragione umana
- d) il peccato

6.
Storia della Chiesa

6.1 L'editto di Milano (*indicare la risposta esatta*):

- a) fu emanato da Costantino nel 313
- b) fu emanato da Teodosio nel 381
- c) fu emanato da Costanzo Cloro nel 311
- d) fu emanato da Costantino nel 411

6.2 Teocentrismo significa (*indicare la risposta esatta*):

- a) subordinazione della politica alla religione
- b) subordinazione della religione alla politica
- c) l'affermazione della sovranità di Dio sul mondo
- d) l'affermazione di una visione religiosa della vita

6.3 La lotta per le investiture (*indicare la risposta esatta*):

- a) è la lotta tra Papato e Impero relativo alla figura del vescovo-conte: ovvero la lotta per la indipendenza dell'episcopato dal potere temporale
- b) è la lotta tutta medioevale tra vescovi e signori feudali per il potere politico
- c) è la lotta tra Papato e Impero per la supremazia politica
- d) è la lotta tra i feudatari per ottenere sempre più 'investiture', ossia feudi e, dunque, potere

**6.4 'Iconoclastia' letteralmente vuol dire
(indicare la risposta esatta):**

- a) disprezzo delle immagini
- b) distruzione delle immagini
- c) sinonimo di idolatria
- d) disegno sacro

6.5 L'esilio avignonese (indicare la frase esatta):

- a) fu il trasferimento della sede pontificia da Roma ad Avignone
- b) fu il forzato trasferimento della sede pontificia da Roma ad Avignone
- c) fu la perdita della identità universale della Chiesa
- d) fu la conseguenza dello 'schiaffo di Anagni'

6.6 La Riforma Protestante (indicare la risposta esatta):

- a) fu un'eresia
- b) fu uno scisma
- c) fu un'eresia e uno scisma
- d) fu una apostasia

6.7 Il Concilio di Trento fu aperto (indicare la risposta esatta):

- a) il 1545
- b) il 1563
- c) il 1643
- d) il 1481

6.8 L'autore del Sillabo è (indicare la risposta esatta):

- a) Pio IX
- b) Pio XII
- c) Giovanni XXIII
- d) Leone XIII

**6.9 Il dogma dell'infalibilità del Papa
(indicare la risposta esatta):**

- a) è promulgato dal Concilio Ecumenico Vaticano I (1869-1870) nella Costituzione 'Pastor aeternus'
- b) è affermato alla fine della enciclica 'Quanta Cura', del 1864
- c) è chiaramente affermato già nel Concilio di Trento, in risposta alla 'provocazione' luterana
- d) trova la sua espressione definitiva nella Costituzione 'Lumen Gentium', del Concilio Vaticano II

6.10 La 'Rerum Novarum' (indicare la risposta esatta):

- a) è una lettera enciclica di papa Leone XIII del 1891
- b) è una lettera enciclica di papa Pio XII nel 1945, alla fine della II guerra mondiale
- c) è un documento dei vescovi italiani, al sorgere del regime fascista nel 1920
- d) è la presa di posizione ufficiale della Chiesa, per opera di Pio X, nel 1905, al sorgere del modernismo

6.11 Il Concilio Ecumenico Vaticano II (indicare la risposta esatta):

- a) si svolse a Roma tra il 1962 e il 1965
- b) si svolse tra Roma e Milano tra il 1961 e il 1964
- c) si svolse a Roma tra il 1960 e il 1964
- d) si svolse, in varie sedi, nel Lazio, con apertura e conclusione in Vaticano, tra il 1960 e il 1965

6.12 I documenti conciliari si chiamano (indicare la risposta esatta):

- a) costituzioni
- b) protocolli
- c) statuti
- d) 'motu proprio'

6.13 Ordina cronologicamente:

- n. _____ Carlo Magno
- n. _____ Sant'Agostino
- n. _____ San Tommaso
- n. _____ Gregorio VII
- n. _____ Bonifacio VIII

6.14 Ordina cronologicamente:

- n. _____ Concilio di Trento
- n. _____ Riforma Protestante
- n. _____ Scoperta dell'America
- n. _____ Rivoluzione americana
- n. _____ Rivoluzione francese

6.15 Ordina cronologicamente:

- n. _____ Napoleone Bonaparte
- n. _____ Risorgimento italiano
- n. _____ Rivoluzione bolscevica
- n. _____ I guerra mondiale
- n. _____ Concilio Ecumenico Vaticano I
- n. _____ Concilio Ecumenico Vaticano II
- n. _____ II guerra mondiale
- n. _____ avvento del fascismo
- n. _____ avvento del nazismo

R

iforme della scuola e Intesa tra C.E.I. e M.P.I.

Intervento di S.E. Mons. ATTILIO NICORA
Delegato della Presidenza C.E.I. per le questioni giuridiche

(Testo non rivisto dall'autore)

Vorrei presentare nelle linee generali alcuni eventi che hanno caratterizzato l'anno che è trascorso, dal nostro ultimo incontro del 1999 ad oggi, e offrire una riflessione sulla situazione complessiva.

Per quanto riguarda gli avvenimenti che hanno caratterizzato questo ultimo anno, prendo in esame quattro aspetti.

1. Il primo è relativo agli interventi della giurisprudenza

a) Innanzitutto le due sentenze della Corte Costituzionale, in risposta a eccezioni sollevate durante procedimenti avviati da insegnanti di religione.

- Innanzitutto, la sentenza n. 390 del 1999. Un'insegnante dell'Arcidiocesi di Messina aveva impugnato davanti al TAR un provvedimento del Vescovo che l'aveva trasferita da una scuola ad altre due. Il TAR ha ritenuto di intravedere in alcune osservazioni avanzate in discussione, gli estremi di un dubbio di legittimità costituzionale, nel senso che l'agire del Vescovo avrebbe violato alcune esigenze di stabilità, creando una disparità non giustificata con gli altri insegnanti, e avrebbe violato anche una serie di principi costituzionali riguardanti sia i rapporti di lavoro sia il corretto andamento della pubblica amministrazione.

La Corte Costituzionale si è pronunciata in modo molto attento e quanto mai equilibrato, fissando alcune determinazioni. La Corte ha ritenuto di dover ribadire che questa non stabilità assoluta non contrasta con alcun principio costituzionale, e non contrasta in particolare con un principio di uguaglianza di trattamento degli insegnanti di religione rispetto ai docenti di altre discipline, perché i rapporti di

lavoro a tempo determinato sono ben conosciuti dall'ordinamento vigente, e quindi non si comprende perché questo tipo di rapporto di lavoro a tempo determinato costituisca motivo di discriminazione. La Corte ha poi ricordato che si tratta di un rapporto di lavoro a tempo determinato a sua volta peculiarmente caratterizzato da alcuni tratti comunque di tendenziale stabilità, pur senza raggiungere la stabilità assoluta e quindi ha dovuto concludere che un quadro di questo genere non contrasta con i principi della Costituzione.

La Corte ha pure affermato, in un inciso, che possibili soluzioni diverse sono rimesse, nel rispetto degli impegni pattizi, alla discrezionalità del legislatore.

L'inciso è prezioso, nel senso che apre al legislatore ordinario, se lo giudicherà opportuno, la possibilità di incrementare gli elementi di stabilità rispetto a quelli attualmente presenti; però, nello stesso tempo, la Corte dichiara che questa è una valutazione discrezionale che resta affidata al legislatore, non potendosi dedurre invece conseguenze diverse dagli invocati principi costituzionali.

- La seconda sentenza della Corte è la sentenza n. 343 del 1999, di per sé meno rilevante, anche se rappresenta pur sempre un pronunciamento significativo. Anch'essa si riferiva ad un esito di un procedimento introdotto da un insegnante e riguardava un tema più particolare, cioè quello dei titoli per essere ammessi ai concorsi. Viene ribadita ancora una volta una certa atipicità e originalità dell'insegnamento della religione cattolica, che non permette di dedurre assimilazioni rigide tra questo insegnamento e gli altri insegnamenti.

b) Vanno poi segnalate le sentenze di Tribunali Amministrativi Regionali che si sono mosse in una direzione più favorevole.

C'è una sentenza che ribadisce quella linea giurisprudenziale che era già stata assunta da alcuni TAR, in particolare quello di Lecce, circa il significato della formula prevista dalla normativa vigente, espressione di un giudizio da parte degli insegnanti di religione, in sede di scrutinio.

Il Tribunale Amministrativo Regionale Toscana, con la sentenza n. 1089 del 20 dicembre 1999, ha affermato che il voto dell'insegnante si trasforma in giudizio scritto, però pesa anche in termini di valutazione sotto il profilo quantitativo, in sede di collegio dei docenti.

È difficile dire se le sentenze finora emanate dai TAR costituiscono una giurisprudenza consolidata; certamente rappresentano un indirizzo abbastanza significativo dal punto di vista giuridico. Certo bisogna vedere cosa può succedere se una questione del genere, prima o poi, giunge al Consiglio di Stato.

- c) Il terzo elemento riguarda il ricorso al Tribunale Amministrativo Regionale del Lazio da parte della Tavola valdese, dell'Unione delle Comunità ebraiche e dal Comitato "Scuola e costituzione", nei confronti dell'ordinanza ministeriale relativa al credito scolastico nel nuovo esame di maturità.

Il TAR ha respinto la richiesta di sospensiva. Non si conosce ancora la pronuncia nel merito.

2. Il secondo aspetto è relativo all'azione del Parlamento.

La questione sempre aperta rimane quella dello stato giuridico degli insegnanti. Sono ormai quindici anni che è stato dichiarato l'intento del Governo di provvedere in proposito; siamo tutt'oggi sotto l'impero di una legge fascista del 1930, ma questa annotazione non serve gran che, perché - se i testimoni di Geova chiedono un'Intesa allo Stato italiano per sottrarsi alla legge fascista del 1929 - tutti si affrettano perché l'Intesa sia sottoscritta!

Se noi chiediamo di essere sottratti alla legge fascista del 1930, passano quindici anni e nulla, per ora, si vede.

Allora, a che punto siamo? Dal mio punto di vista - poi il Sottosegretario più autorevolmente di me prenderà la parola - siamo in una situazione dove mi pare che ormai tutti gli elementi sono stati più che largamente sviscerati; ormai il problema non è un problema di studio, di analisi, di ulteriori profili dei problemi; ormai la questione, credo, è lì in tutti i suoi termini molto precisi.

Tuttavia, sono sempre presenti, come sapete, difficoltà di ordine politico, derivanti anche da alcune posizioni di ordine ideale, che dividono le forze politiche soprattutto nell'ambito della Commissione VII del Senato, dove il disegno di legge giace.

Di positivo c'è stato il fatto che la VII Commissione ha ritenuto di ascoltare anche la Conferenza Episcopale Italiana con una audizione. Devo dire che la condizione in cui si è potuto parlare è stata certamente ricca di cortesia, però, già in quella sede, nel brevissimo scambio di idee che poi si usa fare, a seconda anche del tempo a disposizione, erano riapparse le difficoltà di base, al di là delle questioni eventualmente più marginali.

Il lavoro si è sostanzialmente arrestato quest'estate. Ora c'è un testo al quale si sono aggiunte proposte di emendamento che, peraltro, risultano alquanto strane e non del tutto comprensibili, e sono più la spia di quel disagio e di quella fatica di cui si diceva prima.

Quindi il problema rimane fundamentalmente, come si usa dire, di volontà politica e qui dipenderà da che cosa riuscirà a fare da una parte il Governo e dall'altra il Parlamento superando al proprio interno queste difficoltà.

Nel frattempo è mutato anche il relatore sul disegno di legge, perché il precedente relatore, il Senatore Mario Occhipinti è diventato Sottosegretario e la relazione è stata affidata al Senatore Guido Brignone al quale, nel frattempo, è stato demandato, dalla Commissione, di procedere anche ad una ricognizione completa e puntuale del quadro complessivo dell'IRC in Italia, anche sotto il profilo della sua evoluzione storica.

La relazione è pubblica, scritta molto bene, con grande puntualità, mostrando, da parte del relatore, una conoscenza per lui abituale di questa tematica, perché il rischio talvolta, anche in sede parlamentare è che se un parlamentare, magari anche valido, affronta materie piuttosto complesse senza averne mai avuto un minimo di familiarità, può anche rischiare di risultare alla fine meno calibrato. Qui invece mi sembra che gli elementi sono presentati con oggettività e completezza.

Il Ministro non manca, per quel che ne so io, di seguire la questione discretamente, perché aveva ritenuto che fossero complessivamente primarie e urgenti altre riforme che stanno adesso per concludersi o sono già concluse.

Si vedrà che cosa avverrà nel cammino parlamentare che, come tutti sappiamo, è sempre accidentato anche dal punto di vista cronologico, perché un anno sì e un anno sì in Italia ci sono elezioni o referendum, e quindi i tempi parlamentari sono piuttosto intasati ed è veramente faticosissimo riuscire a intravedere delle possibilità di conclusione.

3. *Il terzo aspetto che vorrei ricordare, che ha caratterizzato l'anno che è trascorso, è questo cosiddetto "Tavolo di confronto" tra CEI e MPI, che si era deciso di costituire in maniera sommessa, senza clamori, presso il Ministero della Pubblica Istruzione.*

Anche il nome scelto, 'Tavolo', voleva indicare appunto un luogo di confronto, condotto in maniera agile, nel quale mettere in comune alcuni problemi che via via vanno emergendo, nel desiderio di trovare delle soluzioni a livello amministrativo.

Mi pare che questa esperienza si è mostrata complessivamente utile e preziosa, e c'è da augurarsi che possa continuare.

Possiamo ricordare quattro questioni trattate a questo 'Tavolo':

- l'impostazione del programma di sperimentazione dei programmi di religione cattolica in vista delle riforme;
- l'ordinanza sul credito scolastico, ai fini dell'esame di stato;
- il problema dell'inserimento anche dell'insegnamento della religione cattolica nel quadro delle modalità di valutazione che si va precisando nella legislazione generale in materia scolastica che dà dignità all'insegnamento della religione cattolica e nello

- stesso tempo, giustamente, lo stimola anche a sottoporsi anch'esso a qualche oggettiva verifica;
- il tema ancora aperto della questione di come atteggiarsi di fronte al fenomeno strisciante dei cosiddetti accorpamenti di classe nell'ambito dell'attuazione della normativa sull'autonomia scolastica.

Da ultimo, sempre in questa rilettura delle vicende dell'anno che è trascorso, sarebbero da segnalare le riforme che sono in atto nell'ordinamento scolastico, ma di questo avete già trattato ieri.

È ormai legge la riforma dei cicli; è in dirittura d'arrivo la legge sulla parità scolastica; sono già ormai entrate in vigore da qualche tempo anche altre norme come l'abrogazione dell'Istituto magistrale, con effetti che questo comporta indirettamente sulla disciplina dell'insegnamento nelle scuole elementari, e così pure la normativa sull'autonomia.

Voglio solo dire, a proposito di riforme nella scuola, che - come già è avvenuto anche in altri settori dell'ordinamento concordatario - l'atteggiamento della Chiesa italiana ha cercato sempre di essere aperto, nel senso che non è immaginabile che, in nome di un vincolo pattizio che pure va assolutamente salvaguardato, si frappongano ostacoli ad un ridisegno complessivo di importanti settori dell'organizzazione della pubblica amministrazione, per la evidente sproporzione che esiste.

Prima o poi dovranno affrontare le questioni relative al riordino dei cicli, il problema del sesto e settimo anno del ciclo di base che dovrà essere esattamente identificato, anche in rapporto all'insegnamento della religione cattolica.

Poi ci sono i problemi legati all'autonomia e a certe modalità di realizzazione della stessa.

C'è poi il problema del venir meno dell'Istituto magistrale, dove c'erano quelle due ore di insegnamento al secondo e al terzo anno che erano ritenute come il presupposto che giustificava il fatto che l'insegnante titolare di classe avesse poi la qualificazione professionale *ipso iure* per poter insegnare nella propria classe.

Una prima considerazione. Esiste una progressiva scarsità di domanda educativa da parte delle famiglie e della società italiana, dando all'aggettivo 'educativa' il suo significato pregnante. Io non sono un esperto e quindi non voglio assolutamente entrare nella questione della riforma dei cicli. Di questa riforma mi ha colpito più l'elemento estrinseco, cioè come una realtà, certamente di grande rilievo come questa, sia passata con alcune diatribe parlamentari, ma nel quasi

totale disinteresse della società italiana. Se noi fermassimo un cittadino per strada e gli chiedessimo: “Lei sa che sta sparendo la scuola media e si sta per trasformare la scuola elementare? Lei cosa ne pensa?”.

Penso che il cittadino non avrebbe la minima idea di tutto questo.

Questo lo dico, non per colpevolizzare i politici, ma per dire che qui la tragedia è che la società è sempre meno capace di vivere la propria soggettività e il proprio protagonismo e, tradotto un po’ banalmente, si può dire che il cittadino medio, una volta che la scuola assicura la custodia del figlio, si sente soddisfatto.

Il secondo elemento che mi pare differenzia lo scenario di quindici anni fa rispetto ad oggi, è una certa inclinazione allo scoramento e quasi alla rinuncia da parte del mondo ecclesiale sulle tematiche della scuola, e non soltanto dell’insegnamento di religione.

Certo, tante sono state le fatiche, molti sono i problemi, qualche volta veramente logorante è questo dover continuare ad operare in un quadro non preciso e quasi punitivo, paradossalmente, invece che premiante. Però di nuovo il problema qui è delicato, perché, se anche la Chiesa perde la consapevolezza e la passione circa il primato dell’impegno educativo, è chiaro che dopo noi possiamo fare anche tre ‘tavoli’, ma non è che creeremo molto.

La terza osservazione è che c’è un malinteso concetto di laicità e di pluralismo che si sta sottilmente diffondendo e che è nel segno della riduzione omologante al minimo. In un articolo di giornale mi è capitato di leggere un’espressione che mi è parsa molto adatta ad esprimere tutto questo. La filosofia che si fa strada è questa: di fronte ai complessi problemi di una società che sta diventando, come ormai è perfino abusato dire, multi-etnica, multirazziale, multireligiosa, multi-culturale, qual è la via di uscita che sempre più prende strada? “Meglio nessuno che tutti” è la risposta del giornale. Invece di dire: diamoci un po’ più di fantasia e inventiamo articolazioni istituzionali attraverso le quali tutti possano esprimersi in un clima di vera libertà, anche nei termini di un raccordo positivo con lo scenario istituzionale, la soluzione che inclina a diventare dominante invece è quella di dire: troppo complicato, c’è il rischio di tensioni ideologiche, ci sono i fanatismi in agguato, allora, cancelliamo tutto, facciamo una bella ora di storia delle religioni e non se ne parla più. “Meglio nessuno che tutti”. Mi pare molto indovinata questa espressione in quanto esprime in maniera precisa, una cultura che si va diffondendo e una falsa concezione della laicità. La laicità dello Stato non è l’azzeramento della rilevanza sociale e istituzionale delle diverse agenzie formative e delle diverse realtà produttive di valori nel corpo sociale, ma è la ricerca, sia pur faticosa, di forme ordinamentali che garantiscono a tutti, nel rispetto delle libertà fondamentali, la possibilità di esprimersi dando un apporto costruttivo alla società. Su questo punto la Corte Costituzionale era stata abbastanza chiara quando scolpì, con un

colpo di genio che nessuno si aspettava peraltro e che ancora oggi è abbastanza discusso, questo supremo principio della laicità dello Stato proprio in una sentenza sull'insegnamento della religione cattolica.

L'altra osservazione è che c'è una certa inclinazione, anche da parte delle istituzioni della pubblica istruzione, intesa in senso generale (non soltanto il Ministero, ma in genere, nell'ordinamento della Repubblica in tutti i suoi livelli), a dare risposte in chiave funzionale e tecnologica, più che non a farsi carico di una rimotivazione di forti apporti educativi.

In parte il fenomeno è anche comprensibile, perché non è che il riflesso della società in cui queste istituzioni si trovano a operare; se la società non esprime una domanda educativa, è un po' difficile che le istituzioni facciano proposte educative. L'IRC soffre di questo contesto culturale.

Da ultimo, l'alibi europeo, cioè quando non si sa più cosa fare di un problema difficile si dice che dobbiamo adeguarci all'Europa, però l'Europa ciascuno se la sceglie a suo piacimento, perché l'Europa significa tante cose; ci sono delle nazioni in Europa dove c'è un insegnamento della religione cattolica ben più poderoso del nostro, per esempio, e sono magari le nazioni che una volta erano l'asse trainante dell'Unione Europea. Ma di questo non si parla mai!

Di solito, quando uno si appella all'Europa come alibi, si sceglie lui l'Europa che gli interessa e trova, perché è scritto nel Vangelo «*chi cerca trova, bussate e vi sarà aperto*».

Intervento di On. GIUSEPPE GAMBALE Sottosegretario del Ministro della Pubblica Istruzione

(Testo non rivisto dall'autore)

Innanzitutto vi ringrazio per l'invito che ho accettato volentieri, nonostante da poco tempo mi sono insediato in questo incarico con il nuovo governo D'Alema. Ringrazio anche S.E. Mons. Attilio Nicora, della relazione acuta, simpatica e anche provocatoria per tanti aspetti, che credo dà anche a me la possibilità di intervenire su alcune cose dette.

Devo dirvi che ho chiesto io al Ministro, una volta insediato, facendo un po' il punto della situazione nel vasto panorama di una scuola che sta cambiando, in un panorama di riforme che sono ancora in approvazione e in via di attuazione per i prossimi anni, di seguire, al posto del sottosegretario Zoppi che non fa più parte della nostra compagine governativa, come Governo, la tematica degli insegnanti di

religione, perché la sento particolarmente viva, forte, un po' per provenienza personale dal mondo ecclesiale e un po' anche per condivisione politica, in quanto il Senatore Occhipinti che si è speso credo in maniera positiva nella promozione di un testo sullo stato giuridico, è mio collega anche, di movimento politico e quindi vogliamo assicurare anche una continuità in certo senso, rispetto a questo lavoro.

Provo a delineare alcune cose, anche se sono venuto più per ascoltare che per parlare.

Mi ha molto colpito il fatto che, pur essendo arrivato in ritardo, e di questo vi chiedo scusa, ho notato nella scaletta di Sua Eccellenza che il primo punto era la questione, delle sentenze dei Tribunali, della Corte Costituzionale. Questo mi fa capire che, quando nella nostra vita interviene molto il tema giustizia, c'è una carenza della politica, perché quando siamo costretti a normare e a ricorrere agli aggiustamenti continui attraverso i TAR, i Consigli di Stato, la Corte Costituzionale è segno evidente che c'è un ritardo di chi non legifera o perlomeno non adegua la legislazione alle nuove istanze, perché altrimenti non saremmo costretti, a ricorrere a questo tipo di soluzione.

È questo dato che mi ha colpito, perché credo appunto che qui certamente scontiamo un ritardo storico rispetto ad alcune cose; si faceva cenno appunto che siete in un certo senso regolati ancora da una legge fascista, una legge del 1930, e ci sono quindici anni di ritardo rispetto all'impegno assunto nella premessa dell'Intesa del 1985.

Questo fa capire però, e mi fa piacere che anche Sua Eccellenza lo abbia riconosciuto, la complessità della materia che trattiamo. Perché in questi quindici anni, in questo Paese è successo di tutto; dal punto di vista politico, ci sono state maggioranze le più diverse.

Ci sono stati sconvolgimenti politici di ogni genere, con varie maggioranze e governi, ma questa vicenda è rimasta tale e quale. Quindi, a dimostrazione anche che c'è un problema anche concreto da affrontare che pone a tutti una maggiore responsabilità e un maggiore impegno, perché è una questione certamente delicata.

Condivido le ultime affermazioni di Sua Eccellenza rispetto al fatto che forse c'è qualche problema in più in questa fase, in quanto culturalmente questi quindici anni hanno segnato passi avanti nella società italiana o perlomeno passi avanti verso un contesto che è cambiato e che richiede una maggiore responsabilità perché le problematiche diventano sempre più complesse e articolate.

Il Governo ha dato in questi tre anni un forte impulso alla riforma della scuola. Vi è la legge sull'autonomia scolastica, la riforma dei cicli, un inizio di parità, perché certamente la legge sulla parità, che è stata approvata al Senato e che giungerà la prossima settimana alla Camera, non è la 'parità' o perlomeno quella parità che da parte delle

scuole cattoliche viene richiesta. È un inizio di discussione, un inizio di parità: abbiamo delineato un percorso su cui si inizia a camminare. Però credo che dei passi avanti innegabili si siano compiuti; passi che hanno rimesso al centro il tema della scuola.

È vero che se chiediamo al cittadino qualunque, che cosa sa di quello che accadrà dalla scuola dell'infanzia o nella scuola primaria o in quella secondaria e la riforma dei cicli, l'elevamento dell'obbligo, non sa rispondere; però è vero che la scuola mai come in questi ultimi anni è stata al centro dell'attenzione sia del Parlamento e sia proprio del suo mondo.

La stessa vicenda dell'autonomia è una grande scommessa, una grande opportunità e anche un grande rischio. Negli ideogrammi delle lingue orientali, non esiste un ideogramma per individuare la parola "crisi", ma la si individua con due ideogrammi diversi che significano rischio e opportunità.

È sempre così. Ogni cosa che cambia è sempre da una parte un'opportunità e dall'altra un rischio, perché sappiamo anche quanti rischi porta con sé l'autonomia, in alcune realtà del nostro Paese e soprattutto nel nostro Mezzogiorno, dove non abbiamo adeguate strutture, adeguate preparazioni, adeguati contesti sociali, e dove lo Stato arretra in un certo senso e dà spazio a tutti i tipi di autonomie.

Viviamo in questo contesto il mondo della scuola.

Credo che il corpo docente in questo momento vive una grandissima difficoltà. Ne è testimonianza quello che è accaduto in queste ultime ore. Anche il passo indietro fatto dal Ministero sul tema del "concorsona". È stato comunque un atto di coraggio dire "facciamo marcia indietro, però ponendo il tema ai sindacati che avevano firmato l'accordo e anche al corpo docente in generale".

Il fatto è che nella scuola ci sono dei docenti che vogliono lavorare di più e già lavorano di più, che si impegnano di più, che sono qualificati più degli altri, ma non perché sono più bravi degli altri, ma perché hanno acquisito un'esperienza, ci si dedicano di più, hanno più voglia, più tempo, più possibilità.

Per quanto riguarda lo stato giuridico degli insegnanti di religione cattolica, credo che dobbiamo riprendere con forza l'iniziativa parlamentare. In questo il Governo è rispettoso dell'autonomia del Parlamento, e non possiamo certamente essere noi, come Governo, a incentivare in Commissione la ripresa dei lavori sullo stato giuridico.

Il fatto che sia stato nominato un nuovo relatore che ha svolto una ottima relazione, di grande capacità di ricostruzione storica delle cose, è di buon auspicio.

Credo che, con il Senatore Brignone, possiamo riprendere il lavoro positivo che ci può portare all'approvazione di questo testo.

È un impegno che abbiamo preso anche col Ministro: in questo momento dobbiamo completare la parità e questo ormai si farà nel

giro di questo mese o nel prossimo mese al massimo. Però dobbiamo essere coscienti; è questo l'impegno che noi, almeno io personalmente penso di prendere e penso di portare avanti.

Noi abbiamo la necessità, entro la fine di questa legislatura, di definire anche questo provvedimento, perché rimane l'ultimo pezzo, di fatto, dal punto di vista legislativo, che manca. L'autonomia c'è, la riforma dei cicli è stata approvata, comunque abbiamo aperto un binario su cui cammina la parità. Rimane questo pezzo non risolto dello stato giuridico degli insegnanti di religione che non sono un *optional*, non sono un pezzo a parte; sono un tassello del quadro, del mosaico complessivo che non può rimanere vacante, altrimenti immagino ben quali difficoltà si creeranno nelle scuole dell'autonomia con una figura giuridica così precaria.

Allora l'impegno deve essere questo: completare l'assetto normativo, dare tutti i binari su cui la riforma deve camminare e l'insegnamento della religione cattolica è uno di questi binari che deve essere definito nel suo percorso.

È questa l'iniziativa che dobbiamo portare avanti. Esistono alcune difficoltà. Credo che il testo del Senatore Brignone, il testo unificato della Commissione che era stato approvato e adottato come testo della Commissione, ha proposto alcune soluzioni. Uno dei temi spinosi, ne abbiamo anche parlato in maniera informale con alcuni settori, con alcuni protagonisti di questa vicenda, - quello dell'idoneità - ha trovato anche una proposta di soluzione che credo possa essere una buona base di partenza nella discussione parlamentare.

Il Protocollo Addizionale al Concordato del '29 distingueva tra idoneità e abilitazione e questo per noi è fondamentale, perché ci consente di distinguere i due binari su cui cammina l'inquadramento dello stato giuridico; perché sono le due realtà in cui intervengono, da una parte la Chiesa italiana con gli ordinari diocesani e dall'altra lo Stato riconoscendo l'abilitazione all'insegnamento ai docenti.

Nella Commissione del Senato emergono differenze ideologiche ancora più che ideali, perché di ideale su alcune posizioni c'è molto poco, ma ci sono delle barriere ideologiche che dobbiamo superare. I problemi devono essere affrontati nella loro freddezza giuridica; esiste uno stato giuridico da riconoscere e da normare, al di là di quello che poi possiamo pensare o pensano altri sull'insegnamento della religione cattolica, su quello che riguarda gli insegnamenti di altre religioni, su quello che riguarda le Intese che si possono fare con altre confessioni religiose.

Esiste uno stato giuridico da definire: questo è il punto. Noi dobbiamo distinguere, separare le altre vicende, perché se mettiamo

tutto insieme creiamo solo confusione e incentiviamo una contrapposizione ideologica che non serve.

L'impegno mio, e credo posso dire anche del Ministro, è quello di riprendere il tema. Certamente il Governo non farà ostruzionismo su questo tema, personalmente mi sono impegnato anzi a fare un'azione propositiva; questi due mesi che abbiamo per l'approvazione della parità prima e poi per la pausa che riguarderà la campagna elettorale per il rinnovo dei Consigli regionali, consentirà un lavoro di confronto con le forze politiche, con i Senatori della Commissione VII del Senato, anche certamente e informalmente con i protagonisti, gli insegnanti, i sindacati, per arrivare, speriamo, ripeto a maggio, ad una ripresa positiva dei lavori parlamentari.

In conclusione desidero offrire altre due riflessioni. La prima riguarda il fatto che troppo spesso alla scuola si chiedono tante altre cose rispetto a un modello educativo più generale; quando non si sa dove insegnare alcune cose, dall'educazione stradale all'educazione sessuale, all'educazione di qualunque altro tipo, ci inventiamo un'ora in più. Alla scuola si demandano l'educazione di troppe cose, soprattutto si chiede di tenere il più possibile i figli a scuola, possibilmente mettendoci tutto, lo sport, la palestra, la lingua straniera, il computer.

Se è vero che da una parte diminuisce la discussione anche nel Paese su che tipo di educazione vogliamo costruire, su che tipo di progetto educativo di base vogliamo dare oggi ai giovani del 2000, dall'altra aumentano invece le richieste di formazione sempre molto più mirata, tecnica, particolareggiata; il computer, la lingua straniera, le nuove tecnologie. Lo scorso anno abbiamo inserito, come Ministero, la partita dell'educazione degli adulti, l'educazione continua, l'educazione permanente, facendo degli spot televisivi per comunicare al Paese che c'era una nuova opportunità di formazione per i giovani a bassa scolarità che avevano abbandonato la scuola.

Abbiamo dovuto fermare la pubblicità, perché sono state tali e tante le richieste che non siamo riusciti a far fronte; i centri territoriali di promozione di educazione degli adulti, da quaranta sono diventati quattrocento in un anno, e quest'anno l'obiettivo del Ministero è portarli a settecento.

Vedete, da una parte, manca una discussione sul progetto educativo, dall'altra c'è una richiesta di educazione continua anche mirata, specifica, per settori, enorme nel Paese.

Questo ci deve interpellare, perché è vero che siamo in una società complessa, articolata, differenziata, però non possiamo rimanere sempre sulla difensiva, dobbiamo costruire una scuola che è capace di dialogare con il mondo del lavoro, con il mondo dell'impresa, con i mondi che si muovono nel sociale.

Da ultimo chi fa veramente la riforma? Credo che questa è la scommessa vera che abbiamo davanti; quest'anno e mezzo che ci rimane, se riusciamo a chiudere questa legislatura nei tempi previsti, è rimotivare gli insegnanti. Perché chi attuerà la riforma, chi veramente farà la riforma siete voi, sono gli insegnanti; noi potremo mettere tutti i riferimenti normativi, tutte le novità che sono poi i binari, ma questi non sono il treno.

Sono i binari su cui camminerà la nuova scuola, ma chi la fa? Concretamente tutti i giorni, adeguando anche quelle norme alle realtà sociali diverse. Questa sera sarò in una scuola in provincia di Napoli dove fanno i tripli turni: cosa potrò dire?

Mi immagino già quello che mi verrà consegnato stasera da parte delle associazioni dei genitori o dei docenti; quando sono costretti ancora a fare tre turni al giorno.

L'autonomia aprirà non pochi problemi rispetto all'insegnamento della religione; da qui deriva l'impegno per la definizione di un nuovo stato giuridico.

Per me gli insegnanti di religione sono una risorsa. Si tratta di mostrare l'insegnamento della religione cattolica non come un peso che dobbiamo portare avanti, ma una risorsa da utilizzare in sinergia con tutto il corpo docente.



Sentenze della Corte costituzionale

A cura del Settore IRC

**Sentenza n. 343
Anno 1999**

REPUBBLICA ITALIANA

In nome del Popolo Italiano

LA CORTE COSTITUZIONALE

composta dai signori:

Dott. Renato GRANATA Presidente - Prof. Giuliano VASSALLI
Giudice - Prof. Francesco GUIZZI - Prof. Cesare MIRABELLI - Prof.
Fernando SANTOSUOSSO - Avv. Massimo VARI - Dott. Cesare
RUPERTO - Dott. Riccardo CHIEPPA - Prof. Gustavo ZAGREBELSKY
- Prof. Valerio ONIDA - Prof. Carlo MEZZANOTTE - Avv. Fernanda
CONTRI - Prof. Guido NEPPI MODONA - Prof. Piero Alberto CAPO-
TOSTI - Prof. Annibale MARINI, Giudici
ha pronunciato la seguente

SENTENZA

nel giudizio di legittimità costituzionale degli artt. 2 e 11 della legge
27 dicembre 1989, n. 417 (esattamente: del decreto-legge 6 novembre
1989, n. 357, recante "Norme in materia di reclutamento del perso-
nale della scuola", convertito, con modificazioni, nella legge 27
dicembre 1989, n. 417), promosso con ordinanza emessa il 3 giugno
1996 dal Tribunale amministrativo regionale del Lazio sui ricorsi riu-
niti proposti da Maria Grazia Tosè contro il Ministero della pubblica
istruzione ed altro, iscritta al n. 524 del registro ordinanze 1997 e
pubblicata nella Gazzetta Ufficiale della Repubblica n. 36, prima
serie speciale, dell'anno 1997.

Visto l'atto di costituzione di Maria Grazia Tosè nonché l'atto di inter-
vento del Presidente del Consiglio dei ministri;

udito nell'udienza pubblica del 21 aprile 1998 il Giudice relatore
Cesare Mirabelli;

uditi l'avvocato Carlo Rienzi per Maria Grazia Tosè e l'avvocato dello
Stato Giuseppe O. Russo per il Presidente del Consiglio dei ministri.

Ritenuto in fatto

1. - Nel corso di un giudizio promosso da una insegnante che chiedeva l'annullamento di due decreti con i quali la Sovrintendenza scolastica interregionale per l'Abruzzo e il Molise aveva annullato le prove d'esame sostenute dalla ricorrente per conseguire l'abilitazione all'insegnamento delle discipline letterarie in una sessione riservata al personale che aveva prestato servizio nelle scuole statali, ed aveva disposto la esclusione della stessa insegnante dal concorso, per soli titoli, di accesso ai ruoli del personale docente, il Tribunale amministrativo regionale del Lazio, con ordinanza emessa il 3 giugno 1996 (pervenuta il 10 luglio 1997), ha sollevato, in riferimento agli artt. 3, primo comma, e 97, primo comma, della Costituzione, questione di legittimità costituzionale degli artt. 2 e 11 della legge 27 dicembre 1989, n. 417 (esattamente: del decreto-legge 6 novembre 1989, n. 357, convertito, con modificazioni, nella legge 27 dicembre 1989, n. 417), nella parte in cui escludono dalla sessione riservata degli esami di abilitazione i docenti di religione.

Le disposizioni denunciate, inserite nel contesto delle norme in materia di reclutamento del personale della scuola, dettate con il decreto-legge n. 357 del 1989, prevedono l'accesso ai ruoli del personale docente mediante concorsi per soli titoli, ai quali possono partecipare coloro che hanno prestato (per almeno trecentosessanta giorni, anche non continuativi, nel triennio precedente) servizio, negli istituti e scuole statali di ogni ordine e grado, per insegnamenti corrispondenti a posti di ruolo, svolti sulla base del titolo di studio richiesto per l'accesso ai ruoli, nonché per insegnamenti relativi a classi di concorso (art. 2, comma 10, lettera b). Le stesse disposizioni prevedono, inoltre, che i docenti non abilitati, in possesso dei requisiti di servizio prima richiamati, possono partecipare ad una sessione riservata per il conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento (art. 11, comma 3, dello stesso decreto-legge n. 357 del 1989).

Nel caso sottoposto al giudizio del Tribunale amministrativo regionale del Lazio, la ricorrente era in possesso della laurea in filosofia, titolo di studio richiesto per la classe di concorso "materie letterarie", per la quale aveva presentato domanda di partecipazione alla sessione riservata degli esami di abilitazione, ma le sarebbe mancato il requisito del servizio di insegnamento per classi di concorso, giacché l'insegnamento della religione, prestato dalla ricorrente, non è compreso tra le classi stabilite dalle tabelle annesse al decreto ministeriale 3 settembre 1982.

Il giudice rimettente ritiene che la esclusione degli insegnanti di religione dagli esami di abilitazione per discipline diverse da quella insegnata, ma per le quali siano in possesso del titolo di studio richiesto, determini una ingiustificata disparità di trattamento rispetto agli altri docenti i quali, purché in possesso del titolo di studio, verrebbero ammessi a sostenere gli esami di abilitazione anche in discipline diverse, pur se comprese in classi di concorso diverse da quella per la quale hanno prestato il servizio di insegnamento.

Il giudice rimettente sottolinea che le norme sullo stato giuridico del personale insegnante non di ruolo, stabilite dalla legge 19 marzo 1955, n. 160, si applicano anche agli insegnanti di religione, i quali espletano, come gli insegnanti di altre discipline, tutte le attività connesse con la funzione docente, definita dall'art. 395 del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione (approvato con il decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297).

Lo stesso giudice, ritenendo non necessaria la corrispondenza, ai fini della partecipazione ai concorsi previsti dalle disposizioni denunciate, tra le materie insegnate ed inserite in classi di concorso e quella per la quale si chiede l'abilitazione, considera irragionevole ed ingiustificata una diversa disciplina delle situazioni messe a raffronto e dubita che le norme denunciate violino i principi di eguaglianza e di imparzialità della pubblica amministrazione.

2. - Si è costituita dinanzi alla Corte la parte ricorrente nel giudizio principale, depositando successivamente una memoria per sostenere la fondatezza della questione di legittimità costituzionale.

La parte privata ritiene che le norme denunciate impedirebbero, a chi ha prestato servizio quale insegnante di religione nel periodo e per la durata richiesti, sia di sostenere gli esami per il conseguimento dell'abilitazione nella sessione riservata sia di essere ammesso al concorso per soli titoli; ciò esclusivamente per la mancata corrispondenza tra il servizio prestato ed una classe di concorso prevista dalle relative tabelle. Ne deriverebbe una disparità di trattamento, giacché l'insegnamento, quale che sia la disciplina, rientra nella funzione docente.

Inoltre l'insegnante di religione avrebbe gli stessi diritti e doveri degli altri docenti, sicché costituirebbe una irragionevole discriminazione escluderli dalla possibilità di conseguire una abilitazione nella sessione riservata a chi ha prestato servizio di insegnamento per il tempo prescritto. Difatti per partecipare a questo esame si prescinderebbe dal servizio svolto nella materia compresa nella classe di concorso cui si intende partecipare, essendo considerato utile anche l'insegnamento impartito in una materia diversa, purché compresa in altre classi di concorso.

3. - È intervenuto nel giudizio dinanzi alla Corte il Presidente del Consiglio dei ministri, rappresentato e difeso dall'Avvocatura generale dello Stato, chiedendo che la questione sia dichiarata inammissibile o, in subordine, infondata.

In una memoria depositata in prossimità dell'udienza l'Avvocatura descrive la evoluzione della disciplina concordataria relativa all'insegnamento della religione cattolica e sottolinea che l'incarico di questo insegnamento costituisce un atto complesso, che si formalizza con la nomina del capo di istituto, ma che richiede la proposta nominativa da parte dell'autorità diocesana che attesta l'idoneità.

Pur essendo stata riconosciuta agli insegnanti di religione parità di posizione con i docenti non di ruolo incaricati a tempo indeterminato, la loro assunzione sarebbe estranea al sistema dei concorsi e delle graduatorie previsto per tutti gli altri insegnanti. Essi costituirebbero una categoria a parte, istituzionalmente sottratta, per le caratteristiche del loro rapporto di servizio, alle problematiche del precariato nelle scuole statali e delle disposizioni intese a sanare posizioni di precariato con modalità agevolate di conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento o di immissione in ruolo.

L'insegnamento in questione, inoltre, si collegherebbe al regime concordatario, sicché il legislatore non avrebbe potuto, senza nemmeno avvalersi dello strumento pattizio, ascrivere a classe di concorso l'insegnamento della religione cattolica o considerare utile e valutabile di per sé il servizio prestato per quell'insegnamento, sia ai fini del conseguimento dell'abilitazione in una sessione riservata sia ai fini della partecipazione ai concorsi a cattedre per soli titoli.

In riferimento al principio di eguaglianza (art. 3 Cost.), non costituirebbe una discriminazione riservare lo speciale sistema dei concorsi di accesso ai ruoli statali a chi presta servizio per discipline che corrispondono a quei ruoli e non includere gli insegnanti di religione, la cui condizione ha caratteri di accentuata atipicità.

Quanto al principio di buon andamento ed organizzazione dei pubblici uffici (art. 97 Cost.), ad avviso dell'Avvocatura l'amministrazione scolastica potrebbe legittimamente preferire la utilizzazione, per la sistemazione definitiva nei propri ruoli, della specifica esperienza professionale e didattica degli insegnanti partecipi di un rapporto interamente svolto entro la sfera dell'autorità scolastica statale.

Considerato in diritto

1. - La questione di legittimità costituzionale investe le norme in materia di reclutamento del personale della scuola (dettate con il decreto-legge 6 novembre 1989, n. 357), le quali richiedono, tra i requisiti per essere ammessi ai concorsi, per soli titoli, di accesso ai ruoli del personale docente e per partecipare ad una sessione riservata di esami di abilitazione all'insegnamento, un servizio prestato negli istituti e scuole statali per insegnamenti corrispondenti a posti di ruolo, svolti sulla base del titolo di studio richiesto per l'accesso ai ruoli, nonché per insegnamenti relativi a classi di concorso.

Ad avviso del Tribunale amministrativo regionale del Lazio, gli artt. 2 (comma 10, lettera b), e 11 (comma 3) del decreto-legge n. 357 del 1989, che dettano queste norme, non consentirebbero agli insegnanti di religione - i quali abbiano prestato servizio per la durata e nel periodo previsti e siano in possesso del titolo di studio richiesto per l'insegnamento per il quale intendono conseguire l'abilitazione o accedere ai ruoli - di partecipare alle sessioni di abilitazione ed ai concorsi riservati, giacché l'insegnamento da essi prestato non è compreso tra quelli

relativi a classi di concorso. Da ciò deriverebbe la violazione dei principi di eguaglianza e di buon andamento della pubblica amministrazione (art. 3, primo comma, e art. 97, primo comma, Cost.), in quanto non sarebbe giustificata la diversità di trattamento di questa categoria di insegnanti, il cui stato giuridico è equiparato a quello degli altri insegnanti non di ruolo, i quali invece verrebbero ammessi a partecipare ai concorsi per titoli ed a sostenere gli esami di abilitazione nella sessione riservata, anche per insegnamenti diversi da quelli per i quali hanno prestato servizio, purché in possesso del titolo di studio richiesto.

2. - La questione non è fondata.

Le norme in materia di reclutamento del personale della scuola - emanate, come afferma il preambolo del decreto-legge n. 357 del 1989, per la ritenuta esigenza di provvedere, con la dovuta tempestività, alla copertura dei posti vacanti con personale di ruolo, in modo da assicurare l'ordinato svolgimento dell'anno scolastico 1989-1990 - prevedono modalità semplificate di accesso ai ruoli del personale docente, mediante concorsi per soli titoli, riservati a chi sia in possesso di un duplice requisito: abbia in precedenza superato prove di concorso o di esame, anche ai soli fini abilitativi, ed abbia maturato una consistente esperienza didattica, acquisita con l'insegnamento, svolto sulla base del titolo di studio richiesto per l'accesso ai ruoli, corrispondente a posti di ruolo o relativo a classi di concorso (art. 2, comma 10, lettera b).

La sessione per il conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento, riservata ai docenti che abbiano prestato tale servizio, è considerata utile anche per acquisire uno dei requisiti necessari per l'ammissione al concorso per soli titoli di accesso ai ruoli (art. 11, comma 3).

Il meccanismo preordinato dal legislatore si basa sullo stretto collegamento tra titolo di studio posseduto, servizio di insegnamento prestato e superamento di prove di esame, sempre nel contesto del medesimo ambito disciplinare.

L'insegnamento non costituisce una generica e comune esperienza didattica da far valere in ogni settore disciplinare, ma uno specifico elemento di qualificazione professionale per impartire l'insegnamento corrispondente al posto di ruolo cui si intende accedere. Difatti, nello stesso contesto normativo, il legislatore ha disposto che il servizio riferito ad un insegnamento diverso da quello inerente al concorso non sia valutato quale titolo (art. 2, comma 17, del decreto-legge n. 357 del 1989).

Parte della giurisprudenza amministrativa ha ritenuto che la specifica esperienza didattica del candidato costituisca un elemento di qualificazione professionale da verificare in sede di esame e che verrebbe elusa la stessa ragione della sessione riservata, qualora l'insegnamento prestato dal candidato e sul quale in sede di esame devono vertere le prove avesse caratteristiche e contenuti diversi da

quelli degli insegnamenti relativi alla specifica classe di abilitazione alla quale si intende essere ammessi.

L'apertura interpretativa, effettuata da altra parte della giurisprudenza amministrativa orientata a non precludere l'ammissione alla sessione riservata degli esami di abilitazione anche se l'insegnamento sia stato prestato per una classe di concorso diversa da quella per la quale si sia chiesto di partecipare, ha tuttavia riguardo a classi di concorso affini, per le quali lo stesso titolo di studio, in base al quale si è prestato il servizio, dà accesso ad entrambe le classi considerate, sicché

l'insegnamento basato su quel titolo consente di maturare una esperienza didattica specifica, ma comune alle classi stesse. Ciò che, appunto, giustifica l'adozione di una verifica semplificata della professionalità, in sessioni riservate di esame o di concorso.

A questa situazione non è assimilabile quella degli insegnanti di religione, il cui servizio è prestato sulla base di specifici profili di qualificazione professionale (determinati con l'intesa tra autorità scolastica e Conferenza episcopale italiana, cui ha dato esecuzione il DPR 16 dicembre 1985, n. 751), i quali, di per sé, non costituiscono titolo di accesso ad altri insegnamenti.

Risulta così esclusa la discriminazione ipotizzata dall'ordinanza di rimessione o la irragionevolezza, prospettata anche per argomentare la lesione del principio di buon andamento della pubblica amministrazione.

PER QUESTI MOTIVI

LA CORTE COSTITUZIONALE

dichiara non fondata la questione di legittimità costituzionale degli artt. 2 e 11 del decreto-legge 6 novembre 1989, n. 357 (Norme in materia di reclutamento del personale della scuola), convertito, con modificazioni, nella legge 27 dicembre 1989, n. 417, sollevata, in riferimento agli artt. 3, primo comma, e 97, primo comma, della Costituzione, dal Tribunale amministrativo regionale del Lazio con l'ordinanza indicata in epigrafe.

Così deciso in Roma, nella sede della Corte costituzionale, Palazzo della Consulta, il 14 luglio 1999.

F.to: Renato GRANATA, Presidente
Cesare MIRABELLI, Redattore
Giuseppe DI PAOLA, Cancelliere

Depositata in cancelleria il 22 luglio 1999.

Il Direttore della Cancelleria
F.to: DI PAOLA

Sentenza n. 390
Anno 1999

REPUBBLICA ITALIANA
in nome del Popolo Italiano
LA CORTE COSTITUZIONALE

composta dai signori: Dott. Renato GRANATA, Presidente - Prof. Giuliano VASSALLI, - Prof. Francesco GUIZZI - Prof. Cesare MIRABELLI - Prof. Fernando SANTOSUOSSO - Avv. Massimo VARI - Dott. Cesare RUPERTO - Dott. Riccardo CHIEPPA - Prof. Gustavo ZAGREBELSKY - Prof. Valerio ONIDA - Prof. Carlo MEZZANOTTE - Avv. Fernando CONTRI - Prof. Guido NEPPI MODONA - Prof. Piero Alberto CAPOTOSTI - Prof. Annibale MARINI, Giudici
ha pronunciato la seguente

SENTENZA

nel giudizio di legittimità costituzionale degli artt. 5, primo comma, e 6 della legge 5 giugno 1930, n. 824 (Insegnamento religioso negli istituti medi d'istruzione classica, scientifica, magistrale, tecnica ed artistica); della legge 25 marzo 1985, n. 121 (Ratifica ed esecuzione dell'Accordo, con protocollo addizionale, firmato a Roma il 18 febbraio 1984, che apporta modificazioni al Concordato Lateranense dell'11 febbraio 1929, tra la Repubblica italiana e la Santa Sede), nella parte in cui dà esecuzione all'art. 9, numero 2, di tale Accordo; dell'art. 309, comma 2, del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297 (Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado), promosso con ordinanza emessa il 13 dicembre 1996 dal Tribunale amministrativo regionale per la Sicilia - sezione staccata di Catania sui ricorsi riuniti proposti da Smeralda Prinzi contro l'Istituto tecnico industriale "G. Marconi" di Messina ed altri, iscritta al n. 903 del registro ordinanze 1997 e pubblicata nella Gazzetta Ufficiale della Repubblica n. 3, prima serie speciale, dell'anno 1998.

Visti l'atto di costituzione dell'Arcidiocesi di Messina nonché gli atti di intervento della Conferenza episcopale italiana e del Presidente del Consiglio dei ministri;

udito nell'udienza pubblica del 19 maggio 1998 il Giudice relatore Cesare Mirabelli;

uditi l'avvocato Franco G. Scoca per l'Arcidiocesi di Messina e per la Conferenza episcopale italiana e l'avvocato dello Stato Paolo di Tarsia di Belmonte per il Presidente del Consiglio dei ministri.

Ritenuto in fatto

1. - Nel corso di un giudizio promosso da una insegnante di religione che chiedeva l'annullamento della mancata conferma dell'incarico, per l'anno scolastico 1994-95, presso l'Istituto tecnico industriale "G. Marconi" di Messina e dei provvedimenti di nomina presso altri istituti di istruzione (Scuola media statale di Furnari e Istituto magistrale di Castoreale), il Tribunale amministrativo regionale per la Sicilia - sezione staccata di Catania ha sollevato, in riferimento agli artt. 3, 4, 35 e 97 della Costituzione, questione di legittimità costituzionale: degli artt. 5, primo comma, e 6 della legge 5 giugno 1930, n. 824 (Insegnamento religioso negli istituti medi d'istruzione classica, scientifica, magistrale, tecnica ed artistica); dell'art. 9, numero 2, della legge 25 marzo 1985, n. 121 (Ratifica ed esecuzione dell'Accordo, con protocollo addizionale, firmato a Roma il 18 febbraio 1984, che apporta modificazioni al Concordato Lateranense dell'11 febbraio 1929, tra la Repubblica italiana e la Santa Sede), esattamente della legge n. 121 del 1985, nella parte in cui dà esecuzione all'art. 9, numero 2, di tale Accordo; dell'art. 309, comma 2, del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297 (Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado). Queste disposizioni sono denunciate laddove prevedono che la nomina degli insegnanti di religione, su proposta dell'ordinario diocesano, ha efficacia annuale, senza alcuna possibilità di inserimento nell'organico dei docenti, e con la possibilità di revoca ad libitum dell'incarico.

La legge n. 824 del 1930 stabilisce che l'insegnamento religioso è affidato per incarico a persone scelte all'inizio dell'anno scolastico dal capo dell'istituto, inteso l'ordinario diocesano (art. 5, primo comma), e prevede che l'incarico può essere revocato, anche durante l'anno, di accordo con l'autorità ecclesiastica (art. 6). La legge n. 121 del 1985 dispone la ratifica ed esecuzione dell'Accordo che apporta modificazioni al Concordato Lateranense, il quale prevede (all'art. 9, numero 2) che la Repubblica italiana, riconoscendo il valore della cultura religiosa e tenendo conto che i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano, continuerà ad assicurare, nel quadro delle finalità della scuola, l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche non universitarie di ogni ordine e grado.

Il testo unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione, approvato con il decreto legislativo n. 297 del 1994, prevede (all'art. 309) che per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche non universitarie di ogni ordine e grado, il capo dell'istituto conferisce incarichi annuali d'intesa con l'ordinario diocesano secondo le disposizioni dell'Accordo tra la Repubblica italiana e

la Santa Sede e relativo protocollo addizionale, ratificato con la legge n. 121 del 1985, e delle intese previste dal punto 5, lettera b), di tale protocollo.

Il giudice rimettente richiama queste disposizioni per denunciare la norma, che ha trovato applicazione nel caso sottoposto al suo giudizio, la quale stabilisce l'efficacia annuale della nomina degli insegnanti di religione. La mancanza per essi della stabilità, che caratterizzerebbe invece la posizione degli altri insegnanti e dei pubblici dipendenti in genere, sarebbe priva di giustificazione e discriminerebbe, in violazione del principio di eguaglianza (art. 3, primo comma, Cost.), questa categoria di insegnanti, che fanno parte della componente docente negli organi scolastici, con gli stessi diritti e doveri degli altri docenti (art. 309, comma 3, del decreto legislativo n. 297 del 1994); né le peculiari caratteristiche della materia insegnata giustificerebbero un trattamento deteriore. La designazione annuale da parte dell'ordinario diocesano non sarebbe diretta ad assicurare il controllo della idoneità dei docenti, giacché il potere di controllare la permanenza dei requisiti di idoneità richiesti per l'insegnamento della religione sarebbe comunque garantito da altre disposizioni. Né viene posto in discussione questo potere dell'ordinario diocesano, che costituisce il logico e necessario corollario del potere di designazione, che caratterizza questo insegnamento.

L'efficacia solo annuale dell'incarico sarebbe anche in contrasto con l'esigenza di stabilità, considerata uno degli aspetti del diritto al lavoro, tutelato in tutte le sue forme ed applicazioni (artt. 4, primo comma, e 35 Cost.); violerebbe, inoltre, il principio di buon andamento dell'amministrazione (art. 97, primo comma, Cost.), che richiede non solo la preparazione dell'insegnante, ma anche l'esperienza e la continuità didattica, che si conseguono prestando servizio nella stessa sede; mentre l'annualità dell'incarico determinerebbe un disagio personale e familiare dell'insegnante, che si ripercuoterebbe sul suo rendimento e, in definitiva, sul buon andamento del servizio.

2. - Nel giudizio di legittimità costituzionale si è costituito l'Ordinario diocesano di Messina, che era parte nel giudizio principale, chiedendo che la questione sia dichiarata inammissibile o manifestamente infondata.

L'atto di costituzione recepisce un unito parere pro-veritate, nel quale si osserva che tra le norme denunciate è stato incluso l'art. 9, numero 2, dell'Accordo che apporta modificazioni al Concordato Lateranense, che pure non contiene specifiche determinazioni sull'efficacia annuale della nomina degli insegnanti di religione. Ciò indurrebbe a ritenere che la questione di legittimità costituzionale si estenda all'ambito delle relazioni tra lo Stato e le confessioni religiose, per il quale opera la garanzia della disciplina pattizia, prevista dagli artt. 7 ed 8 della Costituzione. Investendo una norma di deriva-

zione concordataria, il parametro del giudizio di legittimità costituzionale dovrebbe essere costituito dai “principi supremi” dell’ordinamento costituzionale; mentre non sarebbero tali quelli indicati dal giudice rimettente, i quali, se pure in astratto possono riferirsi a diritti umani (diritto al lavoro) o a principi fondamentali (eguaglianza, imparzialità e buon andamento della amministrazione), in concreto rifletterebero valori che non assurgono a “principi supremi”. Non si potrebbe confondere, difatti, con il diritto inviolabile al lavoro, che riguarda i molteplici modi di esplicitare l’attività lavorativa, la pretesa stabilità nel posto di lavoro, che è sempre relativa e non è lesa da un regime di mobilità estesamente previsto in ambito scolastico. Né le differenziazioni di trattamento all’interno di una stessa categoria, quale è quella degli insegnanti, toccherebbero i valori fondamentali espressi dal principio di eguaglianza, il quale esclude discriminazioni basate sugli elementi distintivi indicati dall’art. 3 della Costituzione o che, investendo la tutela di diritti umani inviolabili, alterino la pari dignità delle persone.

Quanto alle norme interne statali, senza considerare la estensione ad esse della “copertura” assicurata dall’art. 7 della Costituzione, i problemi sollevati dall’ordinanza di rimessione riguarderebbero solo profili amministrativi, attinenti alla organizzazione didattica della scuola. In ogni caso l’intervento correttivo ed integrativo che viene richiesto toccherebbe la discrezionalità del legislatore e comporterebbe una scelta tra molteplici soluzioni.

Queste considerazioni, formulate per sostenere la inammissibilità della questione di legittimità costituzionale, sono poi sviluppate per dimostrarne anche la infondatezza. Nel merito sarebbe inesatta la stessa premessa dalla quale muove l’ordinanza di rimessione, che presuppone la stabilità come una caratteristica del pubblico impiego, della quale rimarrebbero privi i soli insegnanti di religione. Difatti, i rapporti di lavoro a tempo determinato non costituirebbero più una eccezione; anzi, essi sarebbero espressamente previsti e considerati nell’ambito della scuola (si veda l’art. 36, comma 4, del decreto legislativo 3 febbraio 1993, n. 29). Lo stesso contratto collettivo nazionale di lavoro per il personale scolastico (sottoscritto il 4 agosto 1995, su autorizzazione del Governo con provvedimento del Presidente del Consiglio dei ministri 21 luglio 1995, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 207, supplemento ordinario, del 5 settembre 1995) non farebbe più riferimento al “ruolo” degli insegnanti, ma prevederebbe per essi, accanto al rapporto di lavoro a tempo indeterminato, anche l’assunzione a tempo determinato. Inoltre l’evoluzione del sistema scolastico avrebbe portato alla generale utilizzazione di procedure di mobilità nell’impiego dei docenti presso diversi istituti scolastici.

In questo contesto gli insegnanti di religione non sarebbero discriminati; vedrebbero, anzi, salvaguardate le loro aspettative di stabilità, nel rispetto del carattere annuale dell’incarico e del potere di

controllo e di intervento dell'autorità ecclesiastica. L'annualità dell'incarico sarebbe giustificata sia dalle possibili variazioni delle esigenze del servizio scolastico, sia dalla particolare natura e struttura dell'insegnamento della religione, affidato, tra l'altro, preferibilmente a sacerdoti o religiosi (art. 5, ultimo comma, della legge n. 824 del 1930) o, nelle scuole materne ed elementari, ad insegnanti di classe disposti a svolgerlo (punto 2.6. dell'intesa tra l'autorità scolastica italiana e la Conferenza episcopale italiana, cui è stata data esecuzione con il DPR 16 dicembre 1985, n. 751).

L'incarico, inoltre, si considera confermato se permangono le condizioni ed i requisiti prescritti, sicché lo stato giuridico degli insegnanti di religione, che pur costituiscono una categoria a parte, sarebbe quello dell'incaricato annuale stabilizzato, con un rapporto assimilabile a quello a tempo indeterminato.

L'intervento dell'autorità ecclesiastica nel procedimento di conferimento dell'incarico costituirebbe una forma di partecipazione all'organizzazione di un servizio che è reso nella scuola e nel quadro delle finalità della scuola, ma che non sarebbe interamente della scuola. La Chiesa, difatti - concorrendo a determinare i programmi, le modalità di organizzazione, i criteri per la scelta dei libri di testo, i profili della qualificazione professionale degli insegnanti, il riconoscimento della idoneità e la loro designazione (punto 5, lettere a) e b), del protocollo addizionale all'Accordo di revisione del Concordato) - assumerebbe le responsabilità connesse ai tratti confessionali di un insegnamento nei cui riguardi lo Stato rimane aperto e disponibile, giacché riconosce il valore della cultura religiosa e tiene conto che i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano (art. 9, numero 2, dell'Accordo che apporta modificazioni al Concordato), ma mantiene la distanza propria di uno Stato laico pluralista, che non si identifica con alcuna confessione religiosa. Ciò comporterebbe il riconoscimento di uno spazio di autonomia connesso con l'ordine proprio della Chiesa, e non sarebbe irragionevole, in corrispondenza al legittimo riconoscimento di questo ordine, attribuire ai competenti organi ecclesiastici una qualche discrezionalità nell'esercizio della facoltà di designazione degli insegnanti che da quell'ordine provengono.

Considerati ragionevoli i limiti posti alla stabilità degli insegnanti, rimarrebbe anche escluso che questi limiti possano incidere negativamente sui criteri di buon andamento e di imparzialità dell'amministrazione (art. 97 Cost.). La questione sarebbe infondata anche in riferimento agli artt. 4 e 35 Cost., giacché l'inviolabile diritto umano al lavoro non potrebbe essere identificato con il diritto alla stabilità nel posto di lavoro.

3. - È intervenuto in giudizio il Presidente del Consiglio dei ministri, rappresentato e difeso dall'Avvocatura generale dello Stato,

chiedendo che la questione sia dichiarata inammissibile o, comunque, infondata.

L'inammissibilità deriverebbe dalla mancanza di un parametro di riferimento obbligato, che è necessario in una sentenza manipolativa per addizione, quale è quella richiesta. Inoltre, essendo la materia disciplinata pattiziamente, sarebbe pregiudiziale un accordo a livello sovranazionale, o quanto meno una intesa fra il Ministero della pubblica istruzione e la Conferenza episcopale italiana (punto 5 del protocollo addizionale all'Accordo di revisione del Concordato). Nel merito l'Avvocatura sottolinea che il giudice rimettente muove da una incompleta ricostruzione del quadro normativo, che, se non prevede una piena stabilità o la collocazione in ruolo dell'insegnante di religione, lo pone tuttavia in una posizione garantita. L'evoluzione normativa ha delineato, sino al vigente contratto collettivo nazionale della scuola del 4 agosto 1995 (art. 47, comma 6), che ha efficacia normativa generale (in forza dell'art. 2 del decreto legislativo n. 29 del 1993), una sostanziale equiparazione, quanto al trattamento giuridico ed economico, degli insegnanti di religione ai docenti assunti a tempo indeterminato. Anche per quanto riguarda le modalità di assunzione la situazione sarebbe diversa da quella esposta dal giudice rimettente. Il capo di istituto determina, nella sua autonomia organizzativa, le esigenze di servizio e verifica i requisiti generali di ammissione all'insegnamento, mentre l'ordinario diocesano, ai fini del raggiungimento dell'intesa sulla nomina, attesta l'idoneità dei docenti.

Ad avviso dell'Avvocatura, lo status degli insegnanti di religione sarebbe tutt'altro che profondamente differenziato rispetto a quello degli altri docenti "stabili". Essi sono annualmente confermati nell'incarico, salvo nuove intese tra l'autorità diocesana e quella scolastica, che non comportano normalmente risoluzione del rapporto di servizio bensì, come nel caso esaminato dal giudice rimettente, spostamenti di sede o variazioni di orario anche in relazione al sopravvenire di circostanze oggettive.

Quanto al potere di revoca dell'incarico da parte del capo d'istituto «di accordo con l'autorità ecclesiastica» (previsto dall'art. 6 della legge n. 824 del 1930), esso sarebbe da leggere alla luce delle nuove intese con la Conferenza episcopale italiana: il riconoscimento della idoneità all'insegnamento ha effetto permanente (DPR 23 giugno 1990, n. 202, di esecuzione dell'intesa del 13 giugno 1990) e la revoca presuppone la grave ed accertata carenza dei requisiti (retta dottrina, testimonianza di vita cristiana, abilità pedagogica) previsti dal canone 804 del codice di diritto canonico (delibera della CEI n. 41 del 5 settembre 1986 e n.42-bis del 30 dicembre 1987).

Ad avviso dell'Avvocatura, la questione di legittimità costituzionale sarebbe infondata anche sotto ulteriori profili.

Le differenze di status tra gli insegnanti di religione e gli altri insegnanti risponderebbero alla oggettiva diversità delle situazioni

che si vorrebbero comparare, sicché non vi sarebbe alcuna violazione dell'art. 3 della Costituzione. L'insegnamento della religione cattolica presenterebbe, difatti, caratteristiche oggettivamente e soggettivamente atipiche, che ne hanno impedito l'inquadramento in classi di concorso e di abilitazione. Questo insegnamento verrebbe svolto nel sistema organizzativo dell'istruzione pubblica, del quale condivide finalità ed obiettivi, ma deriverebbe da una fonte esterna alle istituzioni scolastiche, collegandosi al regime pattizio-concordatario con la Chiesa cattolica.

Quanto al diritto al lavoro, garantito dagli artt. 4 e 35 della Costituzione, esso non comprenderebbe il diritto alla stabilità nel posto di lavoro. Rientra, inoltre, nella discrezionalità del legislatore privilegiare o meno, sia nel pubblico impiego sia in quello privato, il rapporto a tempo indeterminato. Con riferimento al principio di buon andamento dell'amministrazione (art. 97 Cost.), l'Avvocatura rileva che si deve tener conto, oltre che della continuità didattica che assicurerebbe la permanenza dello stesso docente, anche di altri fattori, i quali incidono sul buon andamento dell'organizzazione scolastica. La scelta tra fattore soggettivo (continuità didattica e serenità del docente) e quello oggettivo (organizzazione dell'insegnamento) ai fini del miglior andamento dell'istruzione apparterrebbe alla insindacabile discrezionalità politica del legislatore.

4. - Ha depositato una memoria di costituzione la Conferenza episcopale italiana (CEI), che non era parte nel giudizio principale, per sostenere la inammissibilità o, comunque, la manifesta infondatezza della questione.

Pur non ignorando la giurisprudenza che esclude l'ammissibilità, nel giudizio di legittimità costituzionale, di parti non costituite nel giudizio principale, la CEI ritiene che in questo caso sussistano le ragioni che hanno altre volte portato a derogare a questo principio. Difatti la questione di legittimità costituzionale metterebbe in discussione l'intesa stipulata tra la Conferenza episcopale italiana ed il Ministero della pubblica istruzione il 14 dicembre 1985 (eseguita con il DPR 16 dicembre 1985, n. 751), o norme statali da essa richiamate o recepite. La soluzione della questione inciderebbe sull'esercizio delle attribuzioni della CEI, toccando la sfera di competenza di tale organo per quanto attiene all'insegnamento della religione cattolica. Una eventuale modifica della disciplina posta in attuazione del punto 5, lettera b), del protocollo addizionale all'Accordo sottoscritto il 18 febbraio 1984 tra Repubblica italiana e Santa Sede toccherebbe i poteri di intervento del vescovo, bilateralmente determinati, ai fini della conclusione dell'intesa, necessaria per la nomina degli insegnanti. Il giudizio di legittimità costituzionale, investendo l'intesa tra Ministero della pubblica istruzione e Conferenza episcopale, coinvol-

gerebbe direttamente la posizione e gli interessi di quest'ultima. La memoria prospetta, poi, gli argomenti per i quali la questione di legittimità costituzionale sarebbe, nel merito, infondata.

Considerato in diritto

1. - La questione di legittimità costituzionale riguarda le norme che disciplinano la nomina annuale degli insegnanti di religione nelle scuole pubbliche. Il Tribunale amministrativo regionale per la Sicilia - sezione staccata di Catania denuncia gli artt. 5, primo comma, e 6 della legge 5 giugno 1930, n. 824 (Insegnamento religioso negli istituti medi d'istruzione classica, scientifica, magistrale, tecnica ed artistica); la legge 25 marzo 1985, n. 121 (Ratifica ed esecuzione dell'Accordo, con protocollo addizionale, firmato a Roma il 18 febbraio 1984, che apporta modificazioni al Concordato Lateranense dell'11 febbraio 1929, tra la Repubblica italiana e la Santa Sede), nella parte in cui dà esecuzione all'art. 9, numero 2, di tale Accordo; l'art. 309, comma 2, del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297 (Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado). Il giudice rimettente ritiene che queste disposizioni possano essere in contrasto con gli artt. 3, 4, 35 e 97 della Costituzione, laddove prevedono che la nomina degli insegnanti di religione, su proposta dell'ordinario diocesano, ha efficacia annuale, senza alcuna possibilità di essere inseriti nell'organico dei docenti, e con possibilità di revoca ad libitum dell'incarico. Lo stesso giudice non pone in discussione il potere di controllo dell'ordinario diocesano sul permanere dell'idoneità all'insegnamento, che sarebbe logico e necessario corollario del potere di designazione, ma ritiene che la annualità della nomina costituisca una limitazione lesiva del principio di eguaglianza (art. 3 Cost.), perché non sarebbe giustificato escludere questa sola categoria di insegnanti, che fanno parte come gli altri del corpo docente ed hanno gli stessi diritti e doveri, dalla stabilità, sia pure relativa, nel posto d'impiego. L'annualità dell'incarico, con la possibilità che esso non venga rinnovato, lederebbe, inoltre, sia il diritto al lavoro, garantito in tutte le sue forme (artt. 4 e 35 Cost.), sia il principio di buon andamento della pubblica amministrazione (art. 97 Cost.), cui risponderebbe, nella scuola, oltre che la preparazione, anche l'esperienza che deriva dalla continuità didattica e dalla maggiore serenità dell'insegnante, che la stabilità nella sede assicurerebbe, accrescendone il rendimento.

2. - I dubbi di legittimità costituzionale, investendo la norma che prevede il conferimento di incarichi annuali da parte del capo d'istituto per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche - la sola norma che, tra l'altro, trova applicazione nel giudizio

principale - riguardano esclusivamente l'art. 5, primo comma, della legge n. 824 del 1930 e l'art. 309, comma 2, del decreto legislativo n. 297 del 1994. Sono queste, difatti, le disposizioni che stabiliscono il conferimento annuale dell'incarico.

Questa previsione, sia pure adottata nel contesto dell'impegno concordatario di assicurare l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche, riguarda un aspetto dello stato giuridico degli insegnanti di religione, la cui disciplina è rimessa alla competenza del legislatore statale, il quale, nel rispetto degli impegni pattizi, può discrezionalmente stabilire una regolamentazione coerente con il sistema scolastico e adeguata alle particolari caratteristiche di questo insegnamento.

Del resto l'intesa tra autorità scolastica e Conferenza episcopale italiana, alla quale ha dato esecuzione il DPR 16 dicembre 1985, n. 751, prendendo atto dell'intento dello Stato di dare una nuova disciplina dello stato giuridico degli insegnanti di religione, implica il riconoscimento che esso sia compreso nell'ambito della legislazione scolastica di competenza statale.

3. - In relazione all'oggetto del giudizio, così precisato, l'intervento della Conferenza episcopale italiana (CEI) non è ammissibile. Difatti la CEI non era parte nel giudizio principale, nel quale erano costituiti l'Ordinario diocesano di Messina e l'autorità scolastica che aveva adottato i provvedimenti impugnati; né la sua posizione giuridica è suscettibile di essere direttamente incisa dall'esito del giudizio di costituzionalità della norma statale denunciata.

4. - Il contesto normativo nel quale si inserisce la norma oggetto della verifica di legittimità costituzionale riguarda l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche, che lo Stato si è impegnato ad assicurare, in attuazione della disciplina pattizia, nel quadro delle finalità della scuola. In ragione delle peculiarità di tale insegnamento, che, nel rispetto della libertà di coscienza, è impartito in conformità alla dottrina della Chiesa, l'idoneità degli insegnanti deve essere riconosciuta dall'autorità ecclesiastica e la loro nomina disposta dall'autorità scolastica d'intesa con essa (art. 9, numero 2, dell'Accordo di revisione del Concordato e punto 5 del protocollo addizionale). Il riconoscimento dell'idoneità presuppone una particolare qualificazione professionale degli insegnanti, i quali devono possedere uno dei titoli considerati adeguati per il livello scolastico nel quale l'insegnamento deve essere impartito; titoli che, in attuazione della previsione concordataria (punto 5, lettera a) e lettera b), numero 4, del protocollo addizionale all'Accordo di revisione del Concordato), sono stati stabiliti con la prevista intesa tra l'autorità scolastica e la Conferenza episcopale italiana (sottoscritta il 14 dicembre 1985 ed eseguita con il DPR 16 dicembre 1985, n. 751). Con il medesimo stru-

mento dell'intesa (alla quale è stata data esecuzione con il DPR 23 giugno 1990, n. 202) si è stabilito che il riconoscimento della idoneità all'insegnamento della religione ha effetto permanente, salvo revoca da parte dell'ordinario diocesano. La questione di legittimità costituzionale, pur muovendo in questo contesto, non riguarda tuttavia, come si è già precisato, la normativa di derivazione bilaterale, bensì la disciplina statale che, nell'ambito della discrezionalità propria della legislazione scolastica, regola lo stato giuridico degli insegnanti di religione prevedendo la loro nomina con efficacia annuale.

5. - Le eccezioni di inammissibilità, che sono state prospettate, non hanno fondamento.

In relazione alle norme denunciate l'ordinanza di rimessione indica correttamente i parametri del giudizio, che non investe norme di derivazione concordataria o vincolate per l'attuazione di esse, bensì norme stabilite da una legge ordinaria, la cui legittimità costituzionale non deve essere necessariamente valutata, come invece per le prime, in relazione ai soli principi supremi dell'ordinamento costituzionale (sentenza n. 1 del 1977). Inoltre la discrezionalità del legislatore non esclude la possibilità di verificare la ragionevolezza e non arbitrarietà della disciplina adottata ed il rispetto degli altri principi costituzionali; mentre la valutazione dell'eventuale carattere di innovazione legislativa che la pronuncia richiesta dovesse assumere dipende, nel caso in esame, dall'esito della verifica di legittimità costituzionale e non impedisce, quindi, un esame della questione nel merito (sentenze n.310 del 1995 e n.98 del 1997).

6. - Nel merito la questione non è fondata.

6.1. - La lesione del principio di eguaglianza viene denunciata comparando la condizione degli insegnanti di religione rispetto a quella dei docenti di altre discipline, sul presupposto che solo per i primi, nell'ambito del personale docente della scuola, sia prevista la annualità dell'incarico. Questa premessa è inesatta sia quanto all'assenza di rapporti di lavoro a tempo determinato per il personale docente, sia quanto alla configurazione dell'assoluta precarietà degli insegnanti di religione. Sotto il primo aspetto il conferimento dell'insegnamento per incarico si inquadra nel sistema delle assunzioni a tempo determinato, sempre previste dalla comune disciplina scolastica (da ultimo, art. 18 e art. 47 del contratto collettivo nazionale di lavoro del comparto del personale della scuola di cui al provv. P.C.m. 21 luglio 1995). Sotto il secondo aspetto proprio tale disciplina (art. 47, commi 6 e 7) prevede che l'incarico annuale degli insegnanti di religione si intende confermato qualora permangano le condizioni ed i requisiti prescritti, assimilando questo incarico, con le specificità ad esso proprie, al rapporto di lavoro a tempo indeterminato, anche quanto alla progressione economica di carriera (art. 53 della legge 11

luglio 1980, n. 312). Né la scelta dell'incarico quale strumento di provvista di questo personale docente - pur essendo sempre possibili soluzioni diverse rimesse, nel rispetto degli impegni pattizi, alla discrezionalità del legislatore - si manifesta arbitraria o palesemente irragionevole, anche in relazione alle peculiarità di questo insegnamento, che hanno già portato a ritenere non fondata una questione di legittimità costituzionale relativa alla mancata partecipazione degli insegnanti di religione a sessioni di abilitazione ed a concorsi riservati (sentenza n. 343 del 1999).

6.2. - Egualmente infondati sono i dubbi di legittimità costituzionale prospettati in riferimento al diritto al lavoro, garantito dagli artt. 4 e 35 della Costituzione. L'affermazione costituzionale del diritto al lavoro, tutelato in tutte le sue forme ed applicazioni, rispecchia il valore riconosciuto al lavoro, posto tra le basi dell'ordinamento (art. 1 Cost.), nel quale si manifesta anche la dignità e la libertà di scelta della persona. Ma gli artt. 4 e 35 della Costituzione, se impongono di promuovere le condizioni per rendere effettivo il diritto al lavoro, non assicurano in ogni caso il conseguimento di una occupazione o la conservazione del posto di lavoro (sentenze n. 419 e n. 219 del 1993 e n. 1 del 1986); né, tanto meno, il diritto al lavoro garantisce la stabilità nella sede, quale vorrebbe conseguire l'ordinanza di rimessione.

6.3. - Anche in riferimento all'art. 97 della Costituzione la questione non è fondata. Il principio di buon andamento dell'amministrazione non impone un modello organizzativo nell'inquadramento del personale e dunque consente, sempre nei limiti della ragionevolezza e non arbitrarietà, non superati nel caso in esame, diversità di discipline che riguardino categorie di dipendenti (sentenze n. 63 del 1998 e n. 217 del 1997).

PER QUESTI MOTIVI

LA CORTE COSTITUZIONALE

dichiara non fondata la questione di legittimità costituzionale degli artt. 5, primo comma, e 6 della legge 5 giugno 1930, n. 824 (Insegnamento religioso negli istituti medi d'istruzione classica, scientifica, magistrale, tecnica ed artistica); della legge 25 marzo 1985, n. 121 (Ratifica ed esecuzione dell'Accordo, con protocollo addizionale, firmato a Roma il 18 febbraio 1984, che apporta modificazioni al Concordato Lateranense dell'11 febbraio 1929, tra la Repubblica italiana e la Santa Sede), nella parte in cui dà esecuzione all'art. 9, numero 2, di tale Accordo; dell'art. 309, comma 2, del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297 (Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado); sollevata, in riferimento

agli artt. 3, 4, 35 e 97 della Costituzione, dal Tribunale amministrativo regionale per la Sicilia - sezione staccata di Catania con l'ordinanza indicata in epigrafe.

Così deciso in Roma, nella sede della Corte costituzionale, Palazzo della Consulta, il 13 ottobre 1999.

F.to: Renato GRANATA, Presidente
Cesare MIRABELLI, Redattore
Giuseppe DI PAOLA, Cancelliere

Depositata in cancelleria il 22 ottobre 1999.

Il Direttore della Cancelleria
F.to: DI PAOLA



Senato della Repubblica

7ª Commissione Istruzione Pubblica, Beni Culturali

**365a Seduta (pomeridiana)
Giovedì, 11 novembre 1999**

*Presidenza del Presidente
OSSICINI*

La seduta inizia alle ore 15,15.

AFFARE ASSEGNATO

La politica del Governo in ordine all'insegnamento della religione cattolica previsto dal Concordato tra l'Italia e la Santa Sede
(Esame, ai sensi dell'articolo 50, comma 2, del Regolamento e rinvio)

Il relatore BRIGNONE premette una duplice avvertenza, precisando che la materia oggetto della sua relazione concerne l'insegnamento di religione cattolica - non già il distinto profilo dello stato giuridico degli insegnanti di quella disciplina, oggetto di apposite iniziative legislative di cui la Commissione ha avviato l'esame in sede referente - e che si atterrà esclusivamente, nella sua ricostruzione storica, ai fatti e alle norme, così come interpretati nel corso del tempo.

Menziona quindi succintamente la configurazione giuridica dell'insegnamento della religione in Europa, anche alla luce dei progressivi rivolgimenti politici che hanno investito l'area dei regimi comunisti, risolti nell'escludere tale insegnamento. Da uno sguardo d'insieme sui vari sistemi di insegnamento religioso vigenti in Europa, si evince che in buona parte del sistema educativo pubblico non universitario è previsto uno spazio all'interno della scuola (all'interno o fuori dall'orario scolastico) destinato all'insegnamento della religione, che investe tutte le confessioni e comincia a considerare anche le religioni extraeuropee. In alcuni Stati esiste un fondamento costituzionale che garantisce l'insegnamento religioso nella scuola, sia pure in forme diverse. Soprattutto, in quasi tutti i sistemi sono presenti la libertà di scelta riconosciuta ai genitori e agli alunni e l'equiparazione dell'insegnamento della religione alle altre discipline (fa eccezione la Francia, il cui sistema non prevede l'insegnamento della religione tra le materie curriculari, ma soltanto il prestito dei locali sco-

lastici per tale attività). È frequente, inoltre, anche il rinvio all'autorità ecclesiastica di alcune competenze (accompagnate da meccanismi di collaborazione tra Stato e autorità religiose mediante la stipulazione di accordi), quali la nomina degli insegnanti, la definizione dei programmi e la scelta dei libri di testo.

Procede indi a una ricognizione storico-giuridica dell'insegnamento di religione cattolica in Italia, dalla legge Casati al Concordato del '29.

La legge Casati del 1859 (rimasta in vigore sostanzialmente fino al 1923) assolse il compito di unificare l'ordinamento dell'istruzione sottraendo le scuole alla dipendenza dall'autorità ecclesiastica. L'insegnamento della religione, obbligatorio anche nelle secondarie, vi figurava al primo posto nell'elenco delle materie di studio; il parroco competente per territorio esaminava semestralmente gli allievi ed era prevista la dispensa previa domanda scritta dei genitori e con firma autenticata. Programmi e orari dell'insegnamento della religione (in orario di lezione) erano fissati da regolamenti e ordinanze.

Dopo l'unificazione e l'assunzione da parte dello Stato del compito dell'istruzione pubblica, emerse in Italia il problema giuridico dell'insegnamento della religione, poiché la Chiesa contestava sia la competenza esclusiva dello Stato nella scuola, sia l'intento di sottrarla alla sua influenza, realizzando un sistema educativo privo di componenti religiose. Negli anni dei Governi della Destra storica si susseguirono i provvedimenti tendenti a ridurre il peso dell'insegnamento della religione nelle scuole di Stato. Nel 1862 una legge esclude dagli aumenti stipendiali i professori delle facoltà teologiche, i quali l'anno successivo non vennero più sostituiti man mano che lasciavano l'insegnamento. Il regolamento del 1865 per le scuole secondarie configurava la disciplina più come un esercizio di culto che come una materia vera e propria e pertanto, pur confermando l'insegnamento della religione, ne demandava l'attuazione a norme piuttosto generiche.

Nei programmi e istruzioni del 1867 il ministro Coppino, pur senza abrogare l'insegnamento della religione cattolica, non ne fece più espressa menzione; di conseguenza alcuni Comuni interpretarono il silenzio come abolizione. Il 29 settembre 1870 (nove giorni dopo la breccia di Porta Pia) la circolare Correnti rese facoltativo l'insegnamento religioso nelle scuole elementari.

Negli anni fra il 1876 e il 1908, nella legge Coppino (che rendeva obbligatoria l'istruzione primaria), nei regolamenti e nei regi decreti, pur tra nebulosità (poiché nulla nella legge Coppino veniva esplicitamente detto dell'insegnamento della religione cattolica) e contraddizioni regolamentari e giurisprudenziali, comparve, quasi in sostituzione dell'insegnamento della religione cattolica, l'insegnamento delle 'prime nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino'. Ai comuni rimaneva comunque l'obbligo di fornire l'insegnamento di religione cattolica se richiesto dai genitori.

Il regio decreto 6 febbraio 1908, n. 150, stabilì che l'insegnamento della religione cattolica fosse impartito nelle scuole elementari a cura del comune se la maggioranza del consiglio era favorevole; altrimenti che fosse a carico dei genitori in locali messi appositamente a disposizione. Per tale motivo Bissolati ripropose in Parlamento la seguente mozione, già presentata e respinta l'anno precedente: 'La Camera invita il Governo ad assicurare il carattere laico della scuola elementare, vietando che in essa venga impartito, sotto qualsiasi forma, l'insegnamento religioso'. Tale mozione fu dibattuta lungamente (dal 18 al 27 febbraio) con l'intervento di ben 44 deputati di varie appartenenze politiche. La mozione fu nuovamente respinta, fu però approvato un ordine del giorno che confermava il su citato regio decreto del 1908.

Il primo serio confronto tra cattolici e socialisti sui problemi della scuola avvenne nel 1911 (in quell'anno, tra l'altro, il Consiglio di Stato escluse che l'insegnamento di religione cattolica potesse essere svolto durante l'orario scolastico). Soprattutto, la legge 4 giugno 1911, n. 417 Daneo-Credaro (Ministri della pubblica istruzione fra gli anni 1909 e 1911), sancì il passaggio della scuola elementare dai comuni allo Stato, sottraendo di fatto l'insegnamento della religione cattolica al controllo dei consigli comunali, già previsto dal citato regio decreto. L'itinerario parlamentare di questa legge si protrasse per circa un anno, anche perché in sostanza essa contrapponeva la difesa della laicità della scuola di Stato negli anni in cui i cattolici si riaffacciavano alla vita politica. Infatti, pur essendo rimasto in vigore nelle elezioni del 1909 il non expedit, i cattolici ebbero ugualmente una ventina di candidati eletti e contribuirono inoltre, in molti collegi, al successo dei candidati conservatori o moderati che dimostrarono, tra l'altro, di essere contrari ad una scuola 'essenzialmente ed assolutamente laica'. Si noti altresì che il non expedit vietava il voto e la candidatura politica e non già il voto e la candidatura amministrativa; di qui, anche, la battaglia sulla legge Daneo-Credaro, poiché nei consigli comunali erano presenti molti cattolici i quali, fin dagli inizi dell'attività dell'Opera dei Congressi, rivendicavano il diritto naturale delle famiglie a scegliere l'indirizzo educativo dei loro figli.

Erano comunque gli anni del tramonto della visione puramente laicista della scuola. È significativo che, alla vigilia delle elezioni del 1913, due dei sette punti del Patto Gentiloni fossero esplicitamente dedicati alla scuola. I risultati di quella tornata elettorale rafforzarono l'impegno dei cattolici per porre riparo alla sconfitta subita con l'approvazione della legge Daneo-Credaro. Del resto, non risultavano regolamenti o provvedimenti che avessero esplicitamente abolito gli articoli della legge Casati che prevedevano l'istruzione religiosa sia nella scuola elementare sia in quella secondaria. Tale attenzione alla scuola sarà confermata dal Partito popolare, fin dalla sua costituzione nel 1919: nel documento in cui erano sintetizzate le premesse ideologiche, era presente un paragrafo dedicato a 'libertà religiosa ed insegnamento'.

Giovanni Gentile, appena chiamato da Mussolini al Ministero della pubblica istruzione, delineò prontamente l'impostazione del suo progetto di riforma scolastica dichiarando, il 28 dicembre 1922, che intendeva fare dell'insegnamento religioso il principio fondamentale del sistema di educazione pubblica e della restaurazione morale degli italiani. Conseguentemente l'insegnamento di religione sarebbe stato introdotto nelle scuole elementari non solo per gli alunni che ne avessero fatto richiesta, ma per tutti gli alunni i cui genitori non avessero richiesto motivatamente l'esenzione. Le assicurazioni gentiliane furono seguite da incontri fra il Governo fascista e la Santa Sede, la quale desiderava che fosse accolta l'esigenza della Chiesa che l'idoneità dei maestri a impartire l'insegnamento della religione non fosse riconosciuta da altri che dall'autorità ecclesiastica.

La riforma scolastica di Gentile fu promulgata con regio decreto 1° ottobre 1923, n. 2185. In esso veniva posto 'a fondamento e coronamento dell'istruzione elementare l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica da insegnanti reputati idonei dall'autorità ecclesiastica'. Intervenero successive norme applicative, a riprova dell'interesse dello Stato per l'insegnamento di religione, in un ruolo peraltro di 'Stato educatore' (suffragato anche da autorevoli pareri, quale quello di Croce in 'La critica', 1923, 'Sull'insegnamento religioso'). È inoltre a segnalare il Testo unico 5 febbraio 1928, n. 577, che prevedeva all'articolo 27 l'esenzione su richiesta dei genitori che dichiaravano per iscritto di provvedervi personalmente.

Fu infine stipulato il Concordato dell'11 febbraio 1929, reso esecutivo con legge 27 maggio 1929, n. 810, che riprendeva l'affermazione, sull'insegnamento della religione cattolica quale "fondamento e coronamento" dell'istruzione pubblica. Sue disposizioni attuative (recate dalla legge 5 giugno 1930, n. 824) estesero l'insegnamento della religione dalle elementari alle medie e alle superiori (seppure con perplessità dello stesso Gentile), con facoltà di dispensa. Non si era tuttavia delineato un esplicito riconoscimento dell'esonero.

Il relatore procede indi a una ricognizione storica e giuridica a partire dal secondo dopoguerra.

Il Concilio Ecumenico Vaticano II (1962-65) si occupò solo incidentalmente dell'insegnamento di religione cattolica, peraltro con un innovativo riferimento al pluralismo esistente nella società moderna e alla libertà religiosa. Nell'età postconciliare si possono cogliere, in alcuni documenti emanati dalla suprema autorità ecclesiastica, un atteggiamento di apertura e di dialogo, così come una più avvertita consapevolezza da parte della Chiesa della laicità dello Stato e delle competenze che gli sono proprie, nonché della necessità di inquadrare l'istruzione religiosa nella tutela della libertà di scelta religiosa. Non a caso, nei lavori relativi alla revisione del Concordato Lateranense fu particolarmente approfondita, oltre alla questione

della libertà di avvalersi dell'insegnamento di religione cattolica, quella della libertà di non avvalersi.

L'avvio, dopo il 1976, delle procedure di revisione del Concordato Lateranense con l'istituzione di un'apposita Commissione, rilanciò vivacemente il dibattito sull'insegnamento di religione cattolica, sia in Parlamento sia nell'opinione pubblica e nel mondo della scuola. In quegli anni si venne altresì elaborando, attraverso un ampio confronto anche nello stesso ambito cattolico, la tesi della 'cultura religiosa'.

Si giunse infine alla definizione del nuovo sistema di insegnamento di religione cattolica. Rilevano al riguardo, in primo luogo, le disposizioni 'di cui dà lettura' recate dall'articolo 9, numero 2, della legge 25 marzo 1985, n. 121 ('Ratifica ed esecuzione dell'accordo, con protocollo addizionale, firmato a Roma il 18 febbraio 1984, che apporta modificazioni al Concordato Lateranense dell'11 febbraio 1929 tra la Repubblica italiana e la Santa Sede'), in cui è sancito il riconoscimento da parte della Repubblica del "valore della cultura religiosa" e che "i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano", insieme all'impegno a continuare ad assicurare "nel quadro delle finalità della scuola", l'insegnamento di religione cattolica nelle scuole pubbliche non universitarie di ogni ordine e grado. Illustra analiticamente tali previsioni, sulla scorta delle diverse bozze e stesure che ebbe l'accordo prima della sua definitiva stipulazione. Illustra altresì le formulazioni succedutesi circa il diritto di scegliere se avvalersi o meno dell'insegnamento di religione cattolica, anch'esso sancito dall'articolo 9, numero 2, della stessa legge.

La medesima legge n. 121 reca un Protocollo addizionale, del quale il punto 5 'di cui dà lettura' è riferito all'articolo 9 sopra citato. Vi si prevede, tra l'altro, che l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole sia impartito - in conformità alla dottrina della Chiesa e nel rispetto della libertà di coscienza degli alunni - da insegnanti riconosciuti idonei dall'autorità ecclesiastica, nominati, d'intesa con essa, dall'autorità scolastica. Ivi si rinviano a una successiva intesa tra le competenti autorità scolastiche e la Conferenza Episcopale italiana (poi eseguita con decreto del Presidente della Repubblica 16 dicembre 1985, n. 751, ove compare fra l'altro menzionato l'intento dello Stato di dare una nuova disciplina dello stato giuridico degli insegnanti di religione) la determinazione dei programmi d'insegnamento della religione cattolica per i diversi ordini e gradi delle scuole pubbliche; le modalità di sua organizzazione, anche in relazione alla collocazione nel quadro degli orari delle lezioni; i criteri per la scelta dei libri di testo; profili della qualificazione professionale degli insegnanti.

Da tale disciplina, emerge una concezione diversa rispetto al passato della cultura religiosa da parte dello Stato, il quale rende altresì disponibili spazi per lo studio delle altre religioni e più ampiamente del fatto religioso. Sono garantiti, a un tempo, il diritto di sce-

gliere se avvalersi o non avvalersi dell'insegnamento di religione cattolica e il carattere confessionale di quell'insegnamento, il cui contenuto specifico consiste nel fornire agli studenti la conoscenza del cattolicesimo, della cui dottrina è depositaria la Chiesa cattolica. Peraltro l'insegnamento è accessibile a tutti indipendentemente dall'appartenenza religiosa, laddove la precedente formulazione 'fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica' pareva sottintendere invece una necessaria adesione alla religione cattolica.

Il relatore ricorda poi che parallelamente all'Accordo con la Chiesa cattolica, lo Stato ha concluso Intese con le confessioni di minoranza (Tavola Valdese nel 1984, Unione Italiana delle Chiese cristiane avventiste del 7° giorno e le Assemblee di Dio in Italia nel 1986 e rese esecutive nel 1988, Unione delle Comunità Ebraiche italiane nel 1987 e resa esecutiva nel 1989, Unione Cristiana Evangelica Battista nel 1995, Chiesa Evangelica Luterana in Italia nel 1995).

L'Intesa tra l'Autorità scolastica italiana e la CEI, resa esecutiva dal ricordato decreto del Presidente della Repubblica n. 751, ha determinato gli specifici contenuti per le materie previste dal punto 5, lettera b), del Protocollo addizionale.

I programmi devono collocarsi nel quadro delle finalità della scuola e sono adottati per ciascun ordine e grado di scuola con decreto del Presidente della Repubblica su proposta del Ministro della pubblica istruzione previa intesa con la CEI, ferma restando la competenza esclusiva di quest'ultima a definirne la conformità con la dottrina della Chiesa. Eventuali modifiche dei programmi potranno essere determinate, su richiesta di ciascuna delle parti, con le medesime modalità. Il comma 3 dell'articolo 1 dell'Intesa impegnava inoltre le due parti a ridefinire entro due anni i programmi dell'insegnamento della religione cattolica tenendo conto della revisione dei programmi delle altre discipline e a definire gli orientamenti della specifica attività educativa in ordine all'insegnamento della religione cattolica nella scuola materna. In tale scuola, ricorda il relatore, sono previste sessanta ore complessive annue 'per specifiche ed autonome attività educative in ordine all'insegnamento della religione cattolica', da svolgere con modalità particolari, consone a tale tipo di scuola.

Il decreto del Presidente della Repubblica 8 maggio 1987, n. 204, ha stabilito, entro i nuovi programmi didattici per la scuola primaria e recependo le proposte della CEI, natura, finalità, obiettivi, contenuti, indicazioni metodologiche dell'insegnamento della religione cattolica nelle scuole elementari. Il decreto del Presidente della Repubblica 21 luglio 1987, n. 350, reca invece i programmi dell'insegnamento in questione nella scuola media, adottando metodi, didattica, programmazione analoghi a quelli delle altre discipline, con le quali concorre al raggiungimento delle finalità comuni. Nella scuola secondaria superiore i programmi di religione formulati dalla CEI sono stati emanati con decreto del Presidente della Repubblica 21

luglio 1987, n. 339. Pur adeguandosi al diverso grado di studi, recano un'impostazione analoga a quella delle medie inferiori sia negli obiettivi sia nelle modalità. L'insegnamento della religione cattolica deve quindi offrire contenuti e strumenti specifici per una lettura della realtà storico-culturale in cui vivono gli alunni, venire incontro ad esigenze di verità di ricerca sul senso della vita e contribuire alla formazione della coscienza morale. Gli allievi dovranno inoltre maturare capacità di confronto tra il cattolicesimo e le altre religioni, rispettando le diverse posizioni che le persone assumono in materia etica e religiosa, passando gradualmente dal piano delle conoscenze a quello della consapevolezza e acquisendo capacità di meglio riconoscere il ruolo del cristianesimo nella crescita civile della società italiana ed europea. Il riordino dei cicli scolastici, attualmente all'esame del Senato 'nota al proposito il relatore' comporterà la ridefinizione dei contenuti e conseguentemente dei programmi delle varie discipline, fra cui anche l'insegnamento in esame.

Nel complesso 'conclude sul punto' si può affermare che i programmi di religione, richiamando spesso le esperienze personali degli alunni, sottolineano le finalità della scuola in una prospettiva interdisciplinare senza invadere propriamente il campo delle altre materie e si propongono la maturazione degli allievi affinché siano in grado di operare scelte responsabili.

Passando al tema della scelta dei libri di testo, il relatore ricorda che la relativa disciplina è contenuta nel comma 3 dell'Intesa. I testi per l'insegnamento della religione cattolica sono equiparati a tutti gli altri testi scolastici, anche per le modalità di adozione, che avviene su proposta dell'insegnante di religione e delibera dell'organo scolastico competente. Devono però essere provvisti preventivamente del nulla osta della CEI e dell'approvazione dell'Ordinario diocesano.

Il relatore si sofferma quindi sulle modalità di organizzazione dell'insegnamento della religione cattolica, anche in relazione alla collocazione nel quadro degli orari delle lezioni. Poiché su questo argomento si sono verificati intensi dibattiti parlamentari nel corso della X Legislatura, sentenze, ricorsi, illustra puntualmente quanto recita in merito l'Intesa, comprese le modifiche recate dal decreto del Presidente della Repubblica 23 giugno 1990, n. 202.

Il diritto di avvalersi o meno dell'insegnamento della religione cattolica e la conseguente tutela del diritto alla libertà religiosa senza discriminazioni 'ricorda poi' determinarono un tempestivo e approfondito dibattito parlamentare, dal quale scaturì una risoluzione (approvata dalla Camera il 15 gennaio 1986) volta ad impegnare il Governo a realizzare detta tutela assicurando lo svolgimento di attività didattiche alternative e a predisporre moduli distinti dalla pagella per la valutazione dello specifico profitto. Successivamente le circolari del Ministero della pubblica istruzione hanno definito dettagliatamente tutta la disciplina della tutela del diritto di libertà di scelta;

tuttavia si sono verificati contenziosi e dibattiti parlamentari, specie nel corso della X legislatura, in particolare sull'interpretazione delle nozioni di alternatività e facoltatività dell'insegnamento della religione cattolica e sulle conseguenti formule organizzative da adottare, anche in relazione alla predisposizione dell'orario delle lezioni.

Mentre il diritto garantito a ciascuno di scegliere se avvalersi o non avvalersi dell'insegnamento della religione cattolica determina un'alternativa rappresentata esclusivamente dal frequentare o non frequentare la materia in oggetto, il diritto di non avvalersi riveste invece accenti diversi, anche sotto il profilo sostanziale, distinguendosi a seconda delle Intese con le altre confessioni religiose. Il relatore osserva quindi che, nelle more di uno specifico intervento legislativo, l'attività alternativa riveste soprattutto carattere scolastico e le circolari ministeriali si limitano a suggerimenti di contenuto ai competenti organi della scuola. Nell'attuale ordinamento scolastico e in attesa del riordino dei cicli pare che la questione della cosiddetta attività alternativa abbia perso parte della sua attualità e del suo interesse, nonostante vicende giurisprudenziali che si accompagnarono ai vivaci dibattiti parlamentari della X legislatura.

In materia, merita però riferire brevemente circa tre sentenze pronunciate dalla Corte costituzionale nel 1989, nel 1991 e nel 1992, le quali hanno rigettato costantemente le questioni di legittimità costituzionale e precisato la condizione giuridica dei "non avvalentisi".

Nella sentenza n. 203 del 1989 la Corte costituzionale ravvisa tra i principi supremi dell'ordinamento costituzionale quello della laicità dello Stato, quale uno dei profili della forma di Stato delineata nella Costituzione. In quanto tale, esso ha valenza superiore rispetto alle altre norme e leggi, anche di rango costituzionale. Le disposizioni concordatarie - pur godendo della particolare copertura costituzionale fornita dall'articolo 7 della Costituzione - debbono risultare conformi a tale principio.

Ne consegue altresì una duplice specificazione di divieto: che i cittadini siano discriminati per motivi di religione; che il pluralismo religioso limiti la libertà negativa di non professare alcuna religione. Il principio di laicità 'prosegue la Corte' non implica però indifferenza dello Stato alle religioni: è piuttosto da intendere alla stregua di garanzia dello Stato per la salvaguardia della libertà di religione, in regime di pluralismo confessionale e religioso.

A detta della Corte, l'insegnamento di religione cattolica nelle scuole di Stato non universitarie di ogni ordine e grado non collide con il principio di laicità dello Stato. L'insegnamento di religione cattolica non è infatti impartito sulla scorta di scelta ideologica o confessionale dello Stato, bensì in base a due ordini di valutazioni: il valore formativo della cultura religiosa, sotto cui s'inscrive non più una religione, ma il pluralismo religioso della società civile; l'acquisizione dei principi del cattolicesimo al patrimonio storico del popolo italiano.

Innanzi a un insegnamento di religione positiva (impartito in conformità alla dottrina della Chiesa, secondo quanto recita il punto 5 del Protocollo addizionale), non può non rimanere fermo il rispetto della libertà di coscienza e della libertà educativa dei genitori, costituzionalmente tutelate. Lo Stato laico pertanto accoglie e garantisce l'autodeterminazione dei cittadini, mediante il riconoscimento di un diritto soggettivo di scelta se avvalersi o non avvalersi del predisposto insegnamento della religione cattolica.

Si tratta di vero e proprio diritto soggettivo. Ne sono titolari i genitori e, per le scuole secondarie superiori, direttamente gli studenti. Per quanto concerne la non obbligatorietà delle materie alternative, la Corte afferma testualmente che "la previsione come obbligatoria di altra materia per i non avvalentisi sarebbe patente discriminazione a loro danno, perché proposta in luogo dell'insegnamento di religione cattolica, quasi corresse tra l'una e l'altro lo schema logico dell'obbligazione alternativa, quando dinanzi all'insegnamento di religione cattolica si è chiamati ad esercitare un diritto di libertà costituzionale non degradabile, nella sua serietà e impegnatività di coscienza, ad opzione tra equivalenti discipline scolastiche". Dunque i non avvalentisi dell'insegnamento di religione cattolica riceverebbero, a giudizio della Corte, condizionamento nell'esercizio della libertà costituzionale di religione, ove la frequenza di un insegnamento alternativo fosse per essi obbligatoria.

Con la sentenza n. 13 del 1991, la Corte Costituzionale forniva una precisazione ulteriore circa lo stato di non-obbligo degli studenti non avvalentisi dell'insegnamento della religione cattolica. Si trattava, in particolare, di stabilire se lo stato di non-obbligo avesse tra i suoi contenuti anche quello di non presentarsi o allontanarsi dalla scuola durante l'ora di insegnamento della religione cattolica. 'Alla stregua dell'attuale organizzazione scolastica - rilevava la Corte - è innegabile che lo stato di non-obbligo può comprendere, tra le altre possibili, anche la scelta di allontanarsi o assentarsi dall'edificio della scuola'. Era dunque costituzionalmente illegittimo un obbligo di presenza passiva imposto ai non avvalentisi.

Inerenti al carattere facoltativo dell'insegnamento della religione cattolica, rimanevano da chiarire i profili relativi alla sua collocazione nell'ambito dell'orario scolastico. Con la medesima sentenza n. 13 del 1991, la Corte doveva dare risposta all'eccezione d'incostituzionalità (almeno per la scuola elementare, dove il tempo-scuola è predeterminato) circa l'insegnamento nella fascia di orario obbligatorio, da cui conseguirebbe l'impossibilità, per i non avvalentisi, di seguire per un tempo corrispondente l'ordinaria attività didattica. Tale riduzione, per i non avvalentisi, del tempo destinato all'ordinaria attività didattica in corrispondenza dello svolgimento dell'insegnamento della religione cattolica, era eccepito come discriminatorio. La Corte replicava in senso contrario, non ravvisando illegittimità della

collocazione dell'insegnamento della religione cattolica nell'ordinario orario delle lezioni. In definitiva, la Corte costituzionale mostrava di intendere tale materia, relativa alla collocazione dell'insegnamento della religione cattolica nell'orario scolastico, come rimessa alla discrezionalità del potere esecutivo o alla valutazione del legislatore. Tale implicito orientamento era dalla Corte ribadito nella sentenza n. 290 del 1992.

Tornando ai dibattiti parlamentari, il relatore ricorda che, nel corso della X legislatura, furono presentate presso la Camera dei deputati alcune risoluzioni sulla scorta della prima giurisprudenza amministrativa insorta in merito all'applicazione della legge di revisione del Concordato. Tali risoluzioni furono discusse presso la VII Commissione della Camera dei Deputati nel settembre 1987, senza peraltro giungere ad approvazione.

Da parte delle forze politiche di opposizione (Partito comunista, Partito radicale, Democrazia proletaria) e di altre forze laiche (Partito repubblicano e Partito liberale) si voleva impegnare il Governo a dare piena applicazione al carattere di non obbligatorietà di quell'insegnamento e ad imprimere conseguentemente all'insegnamento della religione cattolica una collocazione oraria aggiuntiva ed esterna al quadro orario comune delle lezioni, onde non creare condizioni di fatto contrastanti con la libera opzione degli studenti e delle loro famiglie. Può dirsi questo l'orientamento comune alle diverse articolate risoluzioni presentate in materia. Da parte del Movimento sociale italiano era presentata invece una risoluzione avente orientamento opposto rispetto a quello ora citato, proponendo che sia l'insegnamento religioso, sia quello alternativo fossero collocati in orario curricolare, con pari dignità con le altre discipline. Fu infine presentata - ma nemmeno questa giunse ad approvazione - una risoluzione sottoscritta dai Capi-gruppo delle forze politiche che sostenevano il Governo pentapartito dell'epoca. In essa si impegnava il Governo a presentare un apposito disegno di legge per regolare la condizione degli studenti non avvalentisi dell'insegnamento cattolico. Riguardo alla collocazione oraria dell'insegnamento, si suggeriva, non senza cautela, 'di tener conto - fatte salve le competenze degli organi scolastici locali - delle esigenze di coloro che se ne avvalgono e di coloro che non se ne avvalgono'.

Ancora in quella X legislatura, furono presentate in Assemblea presso la Camera dei deputati alcune risoluzioni, discusse nella seduta del 10 maggio 1989, che facevano seguito alla già ricordata sentenza della Corte costituzionale n. 203 del 1989. In esse si riproponevano, di fatto, le diverse ispirazioni che già avevano presidiato alla formulazione delle risoluzioni precedentemente discusse presso la VII Commissione di quel ramo del Parlamento. Fu approvata la risoluzione sottoscritta dalle forze politiche di Governo, la quale impegnava il Governo 'ad elaborare, in tempi utili ai fini del regolare

inizio del nuovo anno scolastico, la normativa necessaria e a sottoporla al Parlamento.”

Il relatore passa quindi al tema della qualificazione professionale degli insegnanti di religione, ricordando che, mentre nell'articolo 36 dei Patti lateranensi del 1929 la materia era lasciata alla discrezionalità dell'autorità ecclesiastica, l'Intesa fra il Ministero della pubblica istruzione e la CEI ha determinato con precisione i profili della qualificazione professionale di tale personale. I titoli necessari per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole statali sono quindi i seguenti. Nelle scuole secondarie di primo e secondo grado sono richiesti il titolo accademico in teologia o nelle altre discipline ecclesiastiche conferito da una facoltà approvata dalla Santa Sede; l'attestato di compimento del regolare corso di studi teologici in un Seminario maggiore; il diploma accademico di magistero in scienze religiose, rilasciato da un Istituto di scienze religiose approvato dalla Santa Sede; il diploma di laurea valido nell'ordinamento italiano, unitamente a un diploma rilasciato da un Istituto di scienze religiose riconosciuto dalla CEI.

Nella scuola materna ed elementare l'insegnamento della religione cattolica può essere impartito dagli insegnanti del circolo didattico che abbiano frequentato nel corso degli studi superiori l'insegnamento della religione cattolica, o comunque siano riconosciuti idonei dall'ordinario diocesano (successive delibere della CEI hanno stabilito la frequenza di appositi corsi di aggiornamento). In caso alternativo può essere affidato a sacerdoti, diaconi, religiosi in possesso di qualificazione riconosciuta dalla CEI come da norme precedenti.

Per l'aggiornamento professionale degli insegnanti di religione cattolica in servizio, il Ministero della pubblica istruzione e la CEI attuano le necessarie forme di collaborazione nell'ambito delle rispettive competenze e disponibilità.

Nell'Intesa non sono contemplate norme vincolanti circa la configurazione giuridica degli Istituti di scienze religiose, la quale è rimessa all'autonomia dell'autorità ecclesiastica.

Il relatore si sofferma poi sullo stato giuridico degli insegnanti di religione cattolica. Al riguardo, ricorda che sono all'esame della Commissione diversi disegni di legge (atti Senato nn. 662-703-1376-1411-2965), per i quali il relatore Occhipinti ha presentato un testo unificato, che è stato adottato quale testo base per la successiva discussione. Poiché la materia appare complementare rispetto al tema dell'insegnamento della religione, egli si limita ad alcune note essenziali, sottolineando però che la più recente attività giurisprudenziale, chiamata precedentemente a pronunciarsi sulla fisionomia e modalità di organizzazione dell'insegnamento, si è rivolta ora a questioni attinenti allo stato giuridico degli insegnanti e ai loro diritti.

In particolare, egli richiama il punto 5 del Protocollo addizionale, che ha introdotto significative differenze rispetto al Concordato

del 1929, disponendo che tutti coloro che debbono impartire l'insegnamento di religione cattolica (sacerdoti, religiosi, laici) siano soggetti ad una unicità di regime consistente nel possesso della 'idoneità'. Distinguendo fra "idoneità" e "abilitazione", esso ha così sancito la distinzione delle competenze proprie di due sovranità non sovrapponibili, essendo l'idoneità inequivocabilmente un atto interno dell'ordinamento canonico, mentre l'abilitazione è un atto interno all'ordinamento statale.

Il relatore richiama poi la delibera CEI n. 41 del maggio 1990, che contiene disposizioni concernenti il riconoscimento e la revoca dell'idoneità. Al riguardo, egli osserva anzitutto che il decreto che conclude il giudizio di revoca ha natura giudiziaria, mentre quello di riconoscimento ha natura amministrativa (è cioè un atto certificativo che definisce un rapporto stabile di comunione e fiducia - fino alla revoca - con la comunità ecclesiale e con l'Ordinario, finalizzato all'ammissione della persona dotata delle indicate qualità). La nomina dell'insegnante di religione cattolica è però riservata, per comune volontà, espressa nell'Intesa, alla esclusiva competenza dell'autorità scolastica ed è quindi assoggettata alla vigente normativa statale. Peraltro, l'Accordo e l'Intesa non considerano in modo diretto il rapporto esistente tra insegnanti di religione e organizzazione della scuola pubblica; sotto tale profilo emerge tuttavia con chiarezza ' ad avviso del relatore ' la necessità di collocare l'insegnante di religione, sotto il profilo giuridico, in una posizione non emarginata anche sul piano economico.

Egli svolge poi un'accurata disamina della giurisprudenza relativa allo stato giuridico degli insegnanti di religione cattolica, con particolare riguardo alla revoca dell'idoneità e al reclutamento.

Lo stato giuridico degli insegnanti di religione è infatti di competenza dello Stato; tuttavia esso è disciplinato in modo differente rispetto a quello degli altri docenti, poiché l'eventuale revoca dell'idoneità priva di fatto il docente del diritto di insegnare la religione cattolica. Sebbene ciò si sia raramente verificato, ha dato luogo talvolta a ricorsi e a pronunce giurisprudenziali, tra cui da ultimo la sentenza n. 390 del 1999 della Corte costituzionale, che ha dichiarato non fondata la questione di legittimità costituzionale sollevata avverso la vigente norma che prevede l'efficacia annuale della nomina dell'insegnante di religione cattolica, escludendone così l'inserimento nell'organico dei docenti. Gli argomenti addotti dal giudice rimettente si possono così riassumere: il riconoscimento dell'idoneità presuppone una particolare qualificazione professionale degli insegnanti, attestata dal possesso dei titoli stabiliti dall'Intesa; con le modifiche dell'Intesa si è stabilito che il riconoscimento dell'idoneità ha effetto permanente, salvo revoca da parte dell'ordinario diocesano, che presuppone la grave e accertata carenza dei requisiti (retta dottrina, testimonianza di vita cristiana, abilità pedagogica) previsti dal diritto

canonico; la norma che stabilisce l'efficacia annuale della nomina degli insegnanti di religione sarebbe invece discriminatoria nei confronti degli insegnanti di religione che, pur facendo parte della componente docente negli organi scolastici con gli stessi diritti e doveri, sono deprivati della stabilità, senza che le peculiari caratteristiche della materia giustificino un trattamento deteriore rispetto agli altri insegnanti e dipendenti pubblici in genere; infine, l'efficacia solo annuale dell'incarico sarebbe in contrasto con l'esigenza di stabilità intesa come profilo connotante il diritto al lavoro, così come lederebbe il principio di buon andamento dell'amministrazione, che richiede non solo la preparazione dell'insegnante, ma anche l'esperienza e la continuità didattica.

Nel giudizio di legittimità costituzionale 'ricorda il relatore' si costituiva l'Ordinario diocesano, chiedendo che la questione fosse dichiarata inammissibile o manifestamente infondata, poiché l'incarico annuale 'da considerarsi confermato se permangono le condizioni e i requisiti prescritti' non lederebbe alcuna aspettativa di stabilità. Conseguentemente, lo stato giuridico degli insegnanti di religione cattolica, secondo un'interpretazione confermata anche dall'Avvocatura generale dello Stato, sarebbe quello dell'incarico annuale stabilizzato, assimilabile a quello a tempo determinato.

In conclusione, la Corte ha dichiarato non fondata la questione di legittimità costituzionale, convenendo che il conferimento dell'insegnamento della religione cattolica per incarico non sia discriminatorio in quanto assimilabile alle assunzioni a tempo determinato, sempre previste dalla comune disciplina scolastica. L'incarico annuale inoltre non configurerebbe una assoluta precarietà degli insegnanti di religione cattolica, in quanto la disciplina vigente prevede che tale incarico si intenda confermato qualora permangano le condizioni e i requisiti prescritti e lo assimila al rapporto di lavoro a tempo indeterminato anche quanto alla progressione economica di carriera. In sostanza, la Corte ha ritenuto che la disciplina vigente non sia lesiva del diritto al lavoro né del principio di buon andamento dell'amministrazione.

Anche la sentenza n. 343 del 1999 'ricorda poi il relatore' ha toccato profili relativi allo stato giuridico dei docenti di religione cattolica, in particolare in ordine al loro reclutamento. Con questa sentenza, la Corte si è pronunciata sulla legittimità costituzionale di norme in materia di reclutamento del personale della scuola che richiedevano, tra i requisiti per essere ammessi ai concorsi (per soli titoli) di accesso ai ruoli del personale docente e per partecipare ad una sessione riservata di esami di abilitazione all'insegnamento, un servizio prestato negli istituti e scuole statali per insegnamenti corrispondenti a posti di ruolo, svolti sulla base del titolo di studio richiesto per l'accesso ai ruoli nonché per insegnamenti relativi a classi di concorso.

Ad avviso di un giudice amministrativo, tali previsioni erano discriminatorie nei confronti degli insegnanti di religione, che non potevano partecipare alle sessioni di abilitazione e ai concorsi riservati, giacché l'insegnamento da essi prestato non è compreso tra quelli relativi a classi di concorso. Da ciò derivava, per il giudice a quo, la violazione dei principi di eguaglianza e di buon andamento della pubblica amministrazione.

Anche in questo caso, tuttavia, la Corte ha ritenuto la questione non fondata osservando che, nel quadro normativo previgente alla impugnata legge 3 maggio 1999, n. 124 (recante disposizioni urgenti in materia di personale scolastico), l'insegnamento non costituiva una generica e comune esperienza didattica da far valere in ogni settore disciplinare, ma uno specifico elemento di qualificazione professionale per impartire l'insegnamento corrispondente al posto di ruolo cui si intendeva accedere. Difatti, nello stesso contesto normativo, il legislatore disponeva che il servizio riferito ad un insegnamento diverso da quello inerente al concorso non fosse valutato quale titolo.

A giudizio della Corte, nel caso degli insegnanti di religione, il servizio è prestato sulla base di specifici profili di qualificazione professionale determinati dall'Intesa tra autorità scolastica e CEI, i quali, di per sé, non costituiscono titolo di accesso ad altri insegnamenti. È risultata così esclusa la discriminazione ipotizzata dal giudice a quo.

Il relatore si sofferma infine sull'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche delle 'regioni di confine', ricordando che la lettera c) del punto 5 del Protocollo addizionale ha inteso espressamente mantenere impregiudicato il regime vigente in tali regioni, nelle quali la materia è disciplinata da norme particolari. Si tratterebbe del Trentino-Alto Adige e del Friuli Venezia Giulia, territori appartenenti all'Impero austro-ungarico 'indi acquisiti ai confini nazionali a seguito della Prima guerra mondiale' nei quali, sin dai tempi dell'imperatrice Maria Teresa, l'insegnamento della religione cattolica era disciplinato da norme speciali, che ne dettavano l'obbligatorietà salvo esonero. Le disposizioni vigenti furono mantenute in vigore anche dopo il Trattato di San Germano del 1919, benché quell'insegnamento non fosse obbligatorio nello Stato italiano fino alla riforma Gentile del 1923 per le scuole elementari e al Concordato del 1929 per le scuole medie. Pur nell'uniformità così raggiunta in tutto il territorio nazionale, rimanevano vigenti nel Trentino-Alto Adige le disposizioni speciali sulla materia, difformi ad esempio per quanto riguardava l'orario delle lezioni e la posizione giuridica degli insegnanti, colà di ruolo.

In tempi più recenti, e di poco precedenti la revisione del Concordato del 1985, furono emanate le norme di attuazione dello Statuto speciale del Trentino-Alto Adige riguardanti la provincia di Bolzano, con disposizioni relative all'ordinamento scolastico, tra cui in particolare l'obbligatorietà (salvo esonero) in quella provincia del-

l'insegnamento di religione cattolica. Tale previsione venne fatta salva dal menzionato successivo Protocollo addizionale. Rimane tuttavia dubbio il regime vigente nella provincia di Trento, per la quale non erano state emanate, al momento dell'entrata in vigore della legge del 1985, le norme di attuazione dello Statuto regionale.

Il relatore ricorda infine che, con la legge del 1962 che introduceva la scuola media unificata, all'insegnamento della religione venne assicurata per ogni classe un'ora settimanale; nel 1965 una circolare ministeriale consentiva però ai Provveditori di Trento e di Bolzano la possibilità di fruire nelle scuole medie di due ore settimanali 'tenuto conto della situazione preesistente'. La deroga venne successivamente confermata nel 1972 ma, a differenza della Diocesi di Bressanone, quella di Trento non si avvalese di detta possibilità.

Alla stregua di tale ricostruzione, in Alto Adige l'insegnamento della religione cattolica sembrerebbe rimasto obbligatorio. Per quanto concerne Trento, nel dibattito politico svoltosi nel corso della IX legislatura, siffatta interpretazione fu peraltro recessiva, ritenendosi che già la disciplina conseguente al Concordato del 1929 avesse abrogato ogni norma precedente.

Il PRESIDENTE, a nome dell'intera Commissione, ringrazia vivamente il senatore Brignone per l'esaustiva relazione svolta, di straordinario valore culturale. Annuncia altresì che, in considerazione del suo elevato profilo, sarà sua cura inviare il testo integrale al Presidente del Senato e a tutti i componenti della Commissione.

I senatori OCCHIPINTI e MONTICONE si associano alle parole di apprezzamento del Presidente.

Il seguito dell'esame è quindi rinviato.



Sentenze di Tribunali Amministrativi Regionali

A cura del Settore IRC

Sentenza del Tar-Toscana
n. 1089/99

IL TRIBUNALE AMMINISTRATIVO REGIONALE
PER LA TOSCANA

- I^a Sezione -

ha pronunciato la seguente:

SENTENZA

sui ricorsi n. 1875/97 e n. 1876/97 proposti rispettivamente da LANDI DANIELA e SNADIR (Sindacato Nazionale Autonomo degli Insegnanti di Religione) e IZZO ANNA e SNADIR, rappresentati e difesi dagli avv.ti Antonio Senatore e Mario Mastrosanti ed elettivamente domiciliati presso il secondo, in Firenze, via G. Cesare Abba, 4;

contro

- il PRESIDE SCUOLA MEDIA "GALILEO GALILEI" di Grosseto, il MINISTRO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE nella persona pro tempore in carica e il PROVVEDITORE AGLI STUDI DI GROSSETO, nella persona del Provveditore pro tempore, costituitisi in giudizio, rappresentati e difesi dall'Avvocatura Distrettuale dello Stato ed elettivamente domiciliati presso la stessa in Firenze, via degli Arezzieri, 4;

e nei confronti

quanto al ric. n. 2875/97: di CALVARI ANTONINO e LISI CATERINA quali genitori esercenti la patria potestà sul minore Calvari Christian, e GHIANCHINO SALVATORE e MANGANELLI DANIELA quali genitori esercenti la patria potestà sul minore Gianchino Claudio, non costituitisi in giudizio;

quanto al ric. n. 2876/97: di TALLANI DANILO e KOPEC' EWA quali genitori esercenti la patria potestà sul minore Taliani Nicola; non costituitisi in giudizio;

per l'annullamento

- dello scrutinio finale per l'a.s. 1996/97 relativo alla classe III E (ric. n. 2875/97);
- dello scrutinio finale per l'a.s. 1996/97 relativo alla classe III F (ric. n. 2876/97).

Visti i ricorsi con i relativi allegati;

Visti gli atti di costituzione in giudizio dell'Avvocatura Distrettuale dello Stato;

Viste le memorie prodotte dalle parti a sostegno delle proprie difese;

Visti gli atti tutti della causa;

Designato relatore, alla pubblica udienza del 10 dicembre 1998, il Consigliere dott. Adolfo Metro;

Uditi, altresì, per le parti l'avv. A. Senatore e l'avv. dello Stato L. Andronio;

Ritenuto e considerato in fatto ed in diritto quanto segue:

FATTO

Con analoghi ricorsi (n. 2875/97 e n. 2876/97) le ricorrenti insegnanti di religione, rispettivamente della classe III F e III E della Scuola Media Statale Galileo Galilei di Grosseto e lo SNADIR (Sindacato Autonomo degli insegnanti di religione), hanno chiesto l'annullamento degli scrutini finale per l'anno scolastico 1996, limitatamente alle valutazioni e determinazioni negative assunte nei confronti degli alunni Christian Calvari e Claudio Ghianchino e dell'allunno Nicola Taliani, dichiarati non ammessi a "maggioranza" all'esame di licenza, con il voto favorevole alla non ammissione da parte della Preside, per avere quest'ultima impedito la votazione dell'insegnante di Religione, dichiarando a verbale che "in questo caso specifico ritiene che (l'insegnante di religione) non debba votare in quanto determinante. Il voto diviene giudizio motivato ma non entra nel punteggio" e per aver fornito copia autentica dei verbali degli scrutini appositamente richieste per proporre il ricorso al TAR della Toscana, mancanti di parti fondamentali e ogni conseguente esame:

Si impugna, inoltre, ogni atto, presupposto e/o conseguente ed in particolare il perdurare comportamento omissivo tenuto dalla Preside in relazione all'ordine emesso e notificato, dal Provveditore agli Studi di Grosseto, con decreto n. 295 r.i.s. del 16.7.97.

A sostegno del gravame le ricorrenti eccepiscono la violazione dell'art. 9 della L. n. 321/85, del punto 4.1 dell'Intesa tra autorità scolastica italiana e Conferenza episcopale, resa esecutiva dal D.P.R. n. 751/85, violazione ed erronea applicazione del punto 2-7 della citata intesa, come modificata dal DPR n. 202/90, eccesso di potere per violazione dell'art. 31 del D.M. n. 0 del 9.3.1995.

L'avvocatura dello Stato, costituitasi in giudizio, ha sostenuto l'inammissibilità del gravame ed il difetto di legittimazione attiva dello Snadir.

DIRITTO

Attesa l'evidente connessione, i due gravami possono essere riuniti, per essere decisi con unica sentenza.

Va accolta, in via preliminare, l'eccezione di difetto di legittimazione attiva al gravame dello Snadir, atteso che le censure oggetto di gravame non sono inerenti a comportamenti antisindacali.

Va riconosciuta, invece, la legittimazione delle ricorrenti a proporre i presenti gravami, atteso che, gli stessi, sono volti a tutelare il contenuto delle loro mansioni e funzioni così come garantiti dalla normativa richiamata nel gravame.

Deve essere ritenuta inammissibile, per sopravvenuta carenza di interesse, la impugnativa relativa all'esibizione, alle ricorrenti, dei verbali degli scrutini, con parte degli stessi mancante, atteso che, successivamente, tali verbali sono stati depositati in atti, dalla avvocatura dello Stato, nel loro contenuto integrale.

Infine, va rilevato la sussistenza dell'interesse delle ricorrenti alla decisione del gravame, malgrado l'emanazione del decreto 295 del 16.7.97 del Provveditorato agli studi di Grosseto, con cui si dichiara l'inefficacia degli scrutini degli alunni nei cui confronti la preside ha impedito l'espressione del voto da parte degli insegnanti di religione, atteso che non risulta, dagli atti in causa, la successiva attività di rinnovo degli scrutini stessi in conseguenza di tale decreto.

La causa va, pertanto, esaminata nel merito e deve ritenersi fondata conformemente, del resto, a quanto ritenuto dal Provveditorato di Grosseto.

La questione è già stata affrontata dalla giurisprudenza (cfr. Tar Puglia, Lecce I n. 6/94), le cui conclusioni possono qui essere richiamate.

“Il punto 2.7 dell'Intesa tra autorità scolastica italiana e Conferenza episcopale italiana, resa esecutiva in Italia con DPR 16.12.1985 n. 751, stabilisce che *“gli insegnanti incaricati di religione cattolica fanno parte della componente docente, negli organi scolastici, con gli stessi diritti e doveri degli altri insegnanti ma partecipano alle valutazioni periodiche e finali solo per gli alunni che si sono avvalsi dell'insegnamento della religione cattolica, fermo quanto previsto la normativa statale in ordine al profitto e alla valutazione per tale insegnamento”*. L'intesa allegata al DPR 23.6.1990 n. 202, nel modificare il precedente Accordo del dicembre 1985, ha aggiunto, al punto suddetto, il seguente periodo: *“nello scrutinio finale, nel caso in cui la normativa statale richieda una deliberazione da adottarsi a maggioranza, il voto espresso dall'insegnante di religione cattolica, se determinante,*

diviene un giudizio motivato iscritto a verbale". La normativa di cui sopra è riprodotta dall'art. 32 dell'O.M. 23.12.1991 n. 395, contenente specifiche norme per lo svolgimento degli scrutini ed esami nelle scuole statali e non statali di istruzione primaria e secondaria di primo e secondo grado".

Secondo la preside della scuola Galileo Galilei di Grosseto tali disposizioni andrebbero intese, nel senso che il voto dell'insegnante di religione, allorché si riveli "determinante", verrebbe a perdere ogni rilevanza ed influenza.

"In base all'art. 9 della L. 23.3.1985 n. 121, lo Stato riconosce il valore della cultura religiosa; considera i principi del cattolicesimo come parte del patrimonio storico del popolo italiana; afferma la continuità del proprio impegno nell'assicurare - come precedentemente all'Accordo ratificato con la legge predetta - nel quadro delle finalità della scuola l'insegnamento della religione nelle scuole non universitarie.

Sebbene nel quadro del principio supremo di laicità dello Stato - ed anzi come manifestazione di esso - lo Stato garantisce dunque, a livello delle altre discipline impartite dalla scuola, l'insegnamento della religione cattolica nel rispetto della libertà delle coscienze e della responsabilità educativa dei genitori, accogliendo e garantendo il diritto di avvalersi o meno di tale predisposto insegnamento.

Quest'ultimo è, quindi, compreso tra gli altri insegnanti del piano didattico, con pari dignità culturale, e l'esercizio del diritto di avvalersene crea l'obbligo scolastico di frequentarlo alla stregua di qualsiasi altra disciplina (vedi C. Cost. n. 203 dell'11-12 aprile 1989 e n. 13 dell'11-14 gennaio 1991)".

Pertanto, non pare ammissibile affermare "il carattere per così dire "secondario" dell'insegnamento religioso e dei suoi docenti. Quanto a questi ultimi, in particolare, lo stesso DPR n. 751 del 1985 fissa rigorosi profili per la loro qualificazione professionale (cfr. art. 4), sicché, stante anche la premessa (punto 4.1) che l'insegnamento della religione cattolica ... deve avere dignità formativa e culturale pari a quella delle altre discipline", non si può certo disconoscere che per gli insegnanti di religione sia comunque previsto il possesso di una spiccata e qualificata attitudine docente.

Certamente la peculiarità della materia giustifica, quando si tratti di valutare e formalizzare il profitto in essa conseguito dai singoli discenti, l'esclusione di voti ed esami (art. 4 R.D. n. 824 del 1930), ma non ritiene il Collegio che tale specifica normativa possa essere addotta a valido supporto argomentativo per escludere altresì la partecipazione piena, effettiva ed incondizionata dell'insegnante di religione alla valutazione di competenza dei docenti, da adottarsi a maggioranza, in sede di esami e di scrutini.

Il punto 2.7 del DPR n. 202 del 1990 va quindi semplicemente inteso, secondo questo Tribunale, nel senso che il voto del docente di religione, ove determinante, si trasforma bensì in giudizio motivato,

ma senza per ciò perdere il suo carattere decisionale e costitutivo della maggioranza.

Ove d'altro canto, l'intenzione espressa con la disposizione in questione fosse stata effettivamente quella di esautorare il docente di religione da ogni potere decisionale determinante, essa sarebbe stata precisata espressamente, stante l'evidente dissonanza con il principio d'ordine generale affermato nel primo periodo del punto 2.7, in base al quale, come già ricordato, gli insegnanti incaricati di religione cattolica fanno parte della componente docente negli organi scolastici con gli stessi diritti e doveri degli altri insegnanti.

In altre parole, nella forma che ne occupa non si dice affatto (e sarebbe stato facile precisarlo) che "... il voto dell'insegnante di religione se potenzialmente determinante perde tale valore in seno al deliberato collegiale ..." oppure che "...il voto dell'insegnante di religione se determinante non si conteggia nella maggioranza...". Al contrario la ripetuta norma prevede proprio la possibilità che il voto dell'insegnante di religione possa essere determinante e semplicemente stabilisce che, in questo caso, essi si trasforma in giudizio motivato.

La finalità di quest'ultima disposizione è evidentemente collegata alla peculiare figura del docente di religione ed alla specifica prospettiva ed angolatura psicologiche e spirituali dalle quali l'insegnamento curato lo porta a valutare l'alunno in termini tutt'affatto diversi da quelli degli altri docenti, a volte mirati al mero riscontro del profitto reso dall'alunno stesso; sicché a detto insegnante particolarmente si addice un giudizio articolato e motivato che espliciti adeguatamente la problematica presa in considerazione.

Ne è senza spiegazione logica il fatto che l'insegnante di religione, il quale non ha potere di voto e di esame nella sua materia, possa poi partecipare con apporto decisivo alle deliberazioni da adottarsi a maggioranza, atteso che in sede di scrutini finali emergono spesso profili ed aspetti della personalità complessiva dell'alunno, alla valutazione dei quali non v'è ragione di escludere l'apporto decisivo (ed anzi al riguardo particolarmente autorevole e significativo) del docente di religione (si pensi, ad esempio, al giudizio del consiglio di classe in sede di ammissione o meno agli esami di maturità).

Infine, non sembra che la partecipazione determinante del docente di religione cattolica agli scrutini finali possa costituire lesione del principio di laicità dello Stato, una volta che di tale insegnamento lo Stato semplicemente consente (non obbliga) di avvalersi attraverso un atto di libera scelta ed in presenza altresì della garanzia che la scelta stessa, comunque operata, non dà luogo a forma alcuna di discriminazione (C. Cost. sent. citata n. 203 del 1989)".

Nella specie, dunque, le decisioni del Consiglio di classe adottata senza il voto determinante del docente di religione devono ritenersi illegittime e vanno pertanto rinnovate.

I giovani, in quanto fondati, devono, di conseguenza, essere accolti.

Si compensano, tra le parti, le spese di onorario e di giudizio.

P.Q.M.

Il Tribunale Amministrativo Regionale per la Toscana, Sezione I[^], definitivamente pronunciando, riunisce i ricorsi n. 2875/97 e n. 2876/97, meglio specificati in epigrafe; estromette da entrambi i giudizi il Sindacato Nazionale Autonomo degli Insegnanti di religione; ACCOGLIE i ricorsi epigrafe; compensa tra le parti, per entrambi i ricorsi, le spese di onorario e di giudizio.

Ordina che la presente sentenza sia eseguita dall'Autorità Amministrativa.

Così deciso in Firenze, il 10 dicembre 1998, dal Tribunale Amministrativo Regionale della Toscana, in Camera di Consiglio, con l'intervento dei signori:

Avv. Riccardo VIRGILIO - Presidente

Dott. Adolfo METRO - Consigliere, est. rel.

Dott.ssa Marcella COLOMBATI - Consigliere

Il Segretario Generale

CEI - SETTORE IRC

Corso di aggiornamento per docenti di religione cattolica

Il problema della valutazione-verifica nell'insegnamento della religione cattolica

Vico Equense (NA), 28 febbraio 2000



La valenza formativa della valutazione nel processo didattico

don GIUSEPPE RUTA • Istituto Teologico S. Tommaso di Messina

Premesse

La valutazione è una tematica estremamente delicata, tra le più complesse, che esige continuamente di essere ripensata e rivisitata con competenza a partire dalle concrete condizioni educative. Dalla bibliografia abbondantemente disponibile⁵³ appare chiaramente che costituisce un argomento di grande portata dal punto di vista educativo, formativo e strettamente didattico-istruttivo.

Ad un'osservazione anche sommaria dei riferimenti affiorano le seguenti linee di tendenza. Quasi tutte le opere che parlano di metodologia pedagogica e didattica, anche se in vario modo e con impostazioni diverse, toccano la tematica della valutazione⁵⁴. E non potrebbe essere diversamente. Rivelano concordemente che alla base di ogni impostazione e di ogni forma tecnica di valutazione c'è una più o meno esplicitata teoria educativa, una concezione di educazione, un'enucleazione (esplicita o implicita) delle finalità formative, le quali assumono la funzione di criteri-base per poter valutare, con un minimo di «pretesa» di organicità e sistematicità. Le pubblicazioni degli ultimi trent'anni svolgono, più o meno, una critica serrata agli esami in ambito scolastico, soprattutto nella loro connotazione fiscale e tassativa, come anche lasciano trasparire il disagio nell'affidare il compito valutativo ad un verdetto riduttivo finale che non rare volte snatura la portata formativa della scuola⁵⁵. Nessuno può giustificare scientificamente che l'azione valutativa possa essere ristretta ad una descrizione narrativa succinta degli esiti e dei processi, ad una rappresentazione per immagini o diagrammi, né tanto meno ad un semplice coefficiente numerico (da 1 a 10) o letterale (da A ad E) o ad un aggettivo «qualificativo» corrispondente (non sufficiente, sufficiente, buono, distinto, ottimo). Se si è chiamati dall'istituzione a codificarla in questi termini, tutti conveniamo che l'educazione

⁵³ Cfr. bibliografia di fine articolo, o altre bibliografie ragionate come quella riportata da: CALONGHI L., *Valutazione*, La Scuola, Brescia 1976. 1995¹¹, pp. 206-209.

⁵⁴ Cfr. la succinta rassegna fatta da: BONCORI G., *La valutazione. Indicazioni metodologiche e strumentali in prospettiva curricolare*, in "Orientamenti pedagogici" 39 (1992) 3, p. 644 ss.

⁵⁵ Cfr. LAENG M., *Elementi e momenti della valutazione*, Lisciani & Giunti, Teramo 1989, pp. 43-45.

scolastica non può esaurire la sua funzione valutativa alla semplice emissione di un giudizio. Il caso degli esami è emblematico in tal senso. Dal conseguimento della «maturità», che da una parte è aleatoria per il fatto che si è «maturi per maturare» e non si è maturi una volta per tutte e che, dall'altra, al giudizio espresso dal «pezzo di carta» non sempre si accompagna un corrispondente livello di maturità umana, si sta cercando di passare all'accertamento dei livelli di competenze (sia conoscenze che capacità), al fine di offrire un riscontro valutativo più personale, realistico e dinamico⁵⁶. È stato puntato il dito anche sui reali e potenziali nemici di una corretta e professionale valutazione: l'improvvisazione, la selettività e l'elitismo, la criticità spietata, le molteplici forme di direttività autoritaria e di fiscalismo, come all'opposto modalità paternalistiche, permissive e accomodanti. Accanto a questa riconsiderazione in negativo, si è tentata una ricomprensione dell'azione valutativa nella sua globalità: come processo continuo (che coinvolge l'intero sistema scolastico lungo tutto l'iter didattico e, quindi, non come esclusivo esito terminale), come risultato (*performance* acquisita sufficientemente dal soggetto e validamente verificabile) e come atto valutativo finale (emissione codificata in un giudizio di valore da parte della comunità scolastica in base a *standard* collegiali su indicazioni ministeriali).

Accanto alla letteratura scientifica, vanno collocati i testi ministeriali⁵⁷ sulla valutazione. Uno studio comparato tra l'uno e l'altro ambito, comprendente anche il collaudo di concreti strumenti o griglie di referti («documento di valutazione»), potrebbe offrire il *background* pedagogico-didattico con i vari modelli ispiratori da cui prendono le mosse le varie circolari, schede e strumenti. Si avrebbe così una migliore comprensione e concretizzazione delle istanze valutative, distinguendo opportunamente l'essenziale dello *standard* proposto (secondo la nuova riforma scolastica) da quanto deve essere frutto di scelte educativo-didattiche sapienti, corrette, non rigide, soprattutto centrate sui bisogni degli allievi, da parte delle concrete

⁵⁶ Cfr. *Piano dell'Offerta Formativa e l'Esame di Stato*, in "Nuova Paideia" 18 (1999) 3 [speciale monografico], p.41; *Dal possesso della maturità all'accertamento delle competenze: la nuova frontiera dell'esame di Stato*, in "Nuova Paideia" 18 (1999) 2 [speciale monografico].

⁵⁷ Ci limitiamo ad alcuni tra i più recenti pronunziamenti: cfr. *Valutazione degli alunni della scuola elementare e dell'istruzione secondaria di primo grado*, C.M. n. 491 del 07.08.1996. Inoltre D.M. del 05.05.1993; C.M. n. 167 del 27.05.1993; D.L. n. 297 del 16.04.1994, art.177 (per le medie); C.M. prot. n. 295 del 21.09.1994; C.M. n. 288 del 31.08.1995 (per le elementari); C.M. n. 48 del 10.02.1995; *Documento di orientamento per il funzionamento degli istituti comprensivi della scuola materna, elementare e media*, C.M. n. 352 del 07.08.1998. Per gli aspetti riguardanti l'intero sistema scolastico: cfr. *Parametri di valutazione della produttività del sistema scolastico*, D.D. n. 35 del 12.02.1993. Inoltre: *Disposizioni per la riforma degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore*, Legge n.425 del 10.12.1997.

comunità scolastiche (spirito dell'autonomia e del decentramento ministeriale⁵⁸).

In modo sintetico, intendiamo soffermarci su quattro punti:

- sulla intenzionalità educativa/formativa che sta a fondamento di ogni impresa valutativa;
- sulla dinamica del processo educativo-didattico e sulla singolare funzione o meglio dimensione valutativa;
- sulla peculiarità della valutazione disciplinare dell'IRC, nel sistema più ampio dell'educazione-istruzione tipicamente scolastica;
- sulla ripercussione che questa nuova prospettiva ha sul profilo professionale dell'IdR, sulla sua formazione ed autovalutazione.

1. L'intenzionalità formativa⁵⁹

Alla base di ogni opera di valutazione (globale) o di verifica (parziale), c'è sempre un'«intelligenza pedagogica» che affiora in modo più o meno esplicito. È completamente infondata e indifendibile ogni pretesa concezione «neutra» di educazione e di formazione, a cui possa corrispondere una valutazione impeccabilmente oggettiva. Così una scuola o agenzia formativa non può sentirsi chiamata unicamente ad «istruire» al di fuori di un quadro di valori educativi. Impossibile a livello di principio e di prassi. Se alla base c'è l'intento positivo di evitare ed esorcizzare possibili forme di pressione ideologica e ingiunzioni educative a senso unico, dall'altra è pura utopia pensare ad una neutralità formativa, ad una educazione allo stato puro. L'«opzione formativa» prima o poi esce allo scoperto, anche nelle discipline considerate tradizionalmente poco umanistiche, come la matematica o la chimica, sia per l'ineludibile interazione con le altre materie, sia per la sua strutturazione disciplinare. Un altro esempio può servire meglio ad esprimere l'idea. In questi ultimi decenni, sono avvenuti in ambito scolastico veri e propri indottrinamenti, mascherati da pretese liberalizzazioni e dal superamento di tabù culturali e religiosi. Una rigorosa e sincera valutazione nei confronti di essi non guasterebbe per il futuro della scuola. Si pensi ai docenti di filosofia nei licei che avrebbero dovuto presentare, con otti-

⁵⁸ «I fini dell'autonomia organizzativa e didattica vanno individuati: a) nell'orientamento scolastico e professionale (quale processo mirato sia all'organizzazione di esperienze, di processi logici e di strategie di apprendimento, sia alla piena valorizzazione delle competenze, delle abilità e delle potenzialità degli studenti); b) nell'arricchimento dell'offerta formativa al fine di promuovere e sostenere non solo l'individualizzazione dell'insegnamento, ma anche costruttive e positive forme di raccordo di integrazione tra scuole e territorio»: *Il Piano dell'Offerta Formativa e l'Esame di Stato*, p. 8.

⁵⁹ Si preferisce parlare di formazione, anziché di educazione per l'estensione che il primo termine possiede, dato che coinvolge i processi di maturazione di giovani e adulti e rende meglio l'idea di un processo più interattivo, meno direttivo, tra colui che aiuta e colui che è aiutato. Non è un caso che in ambito universitario diverse «Facoltà di Scienze dell'Educazione» (ex Magistero) hanno trasformato la dizione in «Scienze della Formazione».

male distanziamento (anche se non assoluto perché impossibile) la storia della filosofia e come abbiano fatto di tale insegnamento un veicolo di formazione intenzionale o non. Può darsi che anche l'IRC abbia corso rischi simili, ma si sa che la sua incidenza è stata "ridotta" sia per il tempo a disposizione (una o al massimo due ore alla settimana), sia per il peso disciplinare che, nell'ordine del regime concordatario, non è stato mai eccessivo. Almeno in questo l'IRC può registrare un sollievo di responsabilità. Sono solo degli esempi che attestano come è impossibile nella scuola insegnare senza educare come è impensabile educare senza insegnare. Questa asserzione di fondo, assunta come convinzione, non va però considerata in modo statico ma dinamico, esorcizzando ogni forma di indebita cristallizzazione della visione educativa che ognuno già possiede e maturando una tensione continua a riformularla, con la minimalizzazione di alcuni rischi (rigidità, durezza, determinismo educativo, sfiducia...) e lo sviluppo di adeguati atteggiamenti educativi (capacità di adattamento alle nuove situazioni, flessibilità didattica, fiducia nella ripresa di sé e degli altri...).

La valutazione ha una finalità essenzialmente educativa e formativa, nel quadro degli scopi precipui del contesto in cui ci si educa e nell'orizzonte di precipui fini formativi, a partire dalla concretezza di una situazione di fatto di un soggetto, assunta come punto di partenza. In questo campo la valutazione, prima di essere una funzione specifica di un processo di maturazione, costituisce la tensione fondamentale a migliorare il sistema educativo e formativo in genere e nelle sue componenti particolari, perché vengano superati modelli desueti e ormai logori (formazione come «informazione») e siano realizzati nuovi modelli più articolati e maggiormente adeguati alla realtà (formazione come «trasformazione»)⁶⁰. Per cui alla valutazione spetta il compito così delicato di collaudare l'impianto educativo (modelli e concretizzazione) e stimare, interpretandoli correttamente, i cambiamenti (successi e insuccessi) registrati nei singoli e nell'ambiente formativo. Le pressioni esterne ed estrinseche a questa concezione di valutazione (si pensi al caso endemico delle «raccomandazioni» e della compravendita dei «titoli accademici») minano alla base i criteri di realismo e coerenza con l'ideale della promozione integrale della personalità dell'alunno, oltre quelli dell'uguaglianza, della giustizia e della legalità.

In questa considerazione pedagogica della valutazione, notevoli rinforzi possono essere offerti dalle radici bibliche e cristiane. Scaturiscono, infatti, da una teologia della misericordia (cfr. Gv 8,10), della salvezza (cfr. Lc 19,10; Gv 12,47), sostanziate non solo dalla fede

⁶⁰ Sulla tematica della «formazione» cfr. le premesse teoriche di quanto elaborato in ambito intraecclesiale: RUTA G., *Le «nuove competenze» degli operatori pastorali. Problemi e prospettive*, in "Catechesi" 69 (1999) 4, pp. 4-16.

in Dio ma dalla fiducia nella ripresa umana. Affiorano in tali paradigmi, quegli atteggiamenti che dovrebbero presiedere ad ogni impresa valutativa: l'equilibrata considerazione di sé e degli altri, il senso del limite del proprio modo di vedere le cose, la prudenza, la cautela, la capacità di correggere amabilmente, l'imparzialità, la coerenza tra quello che si chiede agli altri e quello che si esige da sé. Viene in mente soprattutto un'espressione del «discorso evangelico della montagna» che esordisce con le beatitudini e alla cui luce va letta:

“Non giudicate, per non essere giudicati; perché col giudizio con cui giudicate sarete giudicati, e con la misura con la quale misurate sarete misurati” (Mt 7,1-2).

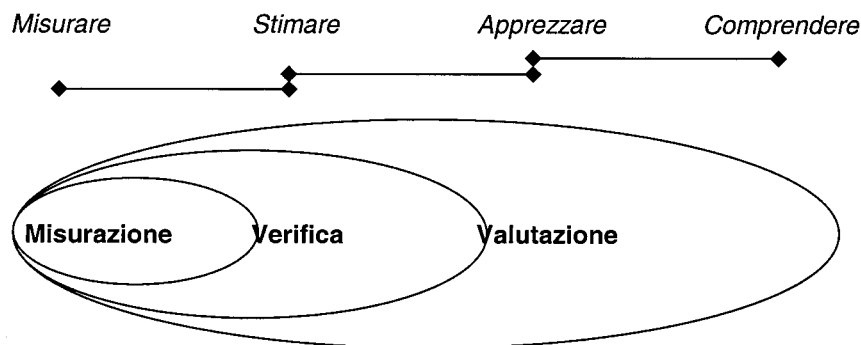
Questi appelli, lungi dall'immetterci in uno stato di impotenza educativa e di immobilità formativa (sia da parte di chi ha nell'occhio la «pagliuzza», sia di chi ha «la trave»: cfr. Mt 7,3), chiamano ad un lavoro continuo e ad una revisione permanente della propria vita, della propria professionalità, del proprio stile educativo nel valutare situazioni, avvenimenti che toccano noi e gli altri. In questa direzione, evitando tecnicismi e spiritualismi di sorta, non si potrebbe parlare di «spiritualità della valutazione»?

Se la valutazione costituisce “la chiave di volta e il metro di tutta l'intelligenza pedagogica”⁶¹ perché garantisce il collaudo, il funzionamento ed il potenziamento dell'intero impianto educativo-didattico e degli elementi che lo compongono e lo orienta a migliori posizioni, allora è chiaro che “nella scuola si valuta per educare” cioè “si valuta per conoscere le esigenze formative dell'alunno, per migliorare gli interventi, le strutture e le persone implicate, e per verificare il risultato e le condizioni-cause di esso, convinti che si tratta di promuovere l'alunno perché «si auto-promuova» per la formazione della propria personalità”⁶². In ciò consiste la valenza formativa della valutazione⁶³. Da questo punto di vista è opportuno distinguere tra misurazione, verifica e valutazione e nello stesso tempo coglierne l'implicito. Aiutandoci con il seguente grafico è possibile cogliere sia l'uno che l'altro aspetto.

⁶¹ CHANG H.-C. A., *La valutazione scolastica come forma di intelligenza pedagogica: concetto e metodologia*, in “Rivista di Scienze dell'Educazione” 24 (1986) 1, p. 14, rifacendosi all'impostazione di BRUNER J.S., *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1967.

⁶² CHANG H.-C. A., *La valutazione scolastica come forma di intelligenza pedagogica: concetto e metodologia*, p. 23.

⁶³ Da notare che l'espressione «formativa» va qui intesa in senso ampio e pervasivo dell'intero processo educativo-didattico, mentre in senso tecnico l'espressione «valutazione formativa» si riferisce in genere alla valutazione dell'apprendimento degli studenti durante la realizzazione dell'iter di insegnamento-apprendimento, distinta da



Se la valutazione non è sinonimo di misurazione e di verifica, essa non può fare a meno di esse, pena la mancata aderenza ai dati concreti e agli esiti controllabili, divenendo astratta, generica ed estremamente soggettiva, oltre che pericolosa. Viceversa i dati «nudi e crudi» misurati con strumenti di precisione e le verifiche nella loro fredda oggettività non possono tradursi in valutazione senza un'opera di vaglio critico, di stima, di comprensione, di interpretazione, di formulazione narrativa e sintetica. In questo campo dinamico, il movimento valutativo deve procedere sapientemente e intelligentemente dalla misurazione alla valutazione e viceversa, passando da continue e ripetute verifiche:

“Per questo stesso motivo - afferma M. Pellerey - non si può mai affermare che la nostra valutazione è oggettiva, nel senso che essa è un'immagine fedele della situazione in oggetto. Tuttavia è possibile, anzi è doveroso, impegnarsi a rimanere il più possibile vicino a essa. Questo vuol dire che dovremo rimanere aperti non solo a nuovi elementi informativi, che possono modificare il nostro giudizio, ma anche a nuove prospettive o quadri di riferimento valutativi”⁶⁴.

Dopo queste premesse obbligate, viene esigita un'elementare chiarificazione dei termini in questione. Leggendo i vari studi vi è una fluttuazione terminologica dei tre termini (misurazione, verifica, valutazione)⁶⁵. Per quanto discutibile possa essere la distinzione, costi-

quella «sommativa» che viene svolta al termine di esso. In termini più precisi essa è quella forma di «monitoraggio che segue passo passo l'azione, gli interventi educativi e didattici per verificarne l'efficacia e per riprogrammarli in modo conseguente». Così CALONGHI L., *Profili e livelli nella valutazione del profitto*, in “Orientamenti pedagogici” 39 (1992) 3, p. 605.

⁶⁴ PELLEREY M., *La programmazione e struttura didattica*, in RUTA G. (ed.), *Cose antiche e cose nuove. La didattica dell'IRC tra tradizione e prospettive*, Coop. S. Tom., Messina 1998, p. 166. “Nulla come la scienza e l'arte della valutazione debbono insegnarci a diffidare di certi difetti del nostro giudizio, proprio per poterci meglio fidare di noi stessi”: così anche LAENG M., *Elementi e momenti della valutazione*, p. 73.

⁶⁵ Per la definizione tecnica dei tre termini si veda il dizionario minimo a fine articolo.

tuisce la nostra ipotesi di lavoro: la valutazione più che una funzione terminale, è la dimensione più importante di controllo che pervade e innerva l'intero percorso educativo-didattico. Verifiche e misurazione coprono uno spazio più ristretto, all'interno dell'area più grande della valutazione. Per entrare nel cuore dell'argomento, è bene procedere per interrogativi e tentare di trovare risposte adeguate e coerenti, a partire dal contesto formativo specifico che è quello scolastico: *Che cosa sta all'origine della valutazione? Chi valuta a scuola? Che cosa valutare? Come valutare e con quali strumenti? In base a quali criteri? In ultima istanza a che serve la valutazione?*

Alla domanda, *che cosa sta all'origine della valutazione?*, si è già data una risposta: una concreta «intenzionalità educativa» e più a fondo una determinata «intelligenza pedagogica». Dalla realistica disamina del modello pedagogico assunto è possibile evincere una definizione pertinente di valutazione, senza incorrere in descrizioni vaghe. Come anche è possibile il processo inverso: da forme concrete di verifica è possibile in una visione incrociata di esse far emergere una determinata concezione di valutazione e di educazione. Questa prima domanda poteva essere posta alla fine, ma si è preferito anticiparla per avere una linea d'orizzonte abbastanza definita su cui muoversi per i successivi interrogativi.

Chi valuta a scuola? Valutatori, come si dirà successivamente, sono i soggetti che, in modo differenziato, intervengono e agiscono nel sistema scuola: tutti e ciascuno, senza esclusioni. Nella scuola tradizionale erano gli insegnanti che valutavano gli alunni, anche se questi non hanno mai lesinato giudizi nei confronti dei maestri. Oggi, pur rimanendo inalienabile, questa forma direttiva è complementare ad altre azioni valutative, compresa quella dell'alunno nei confronti di insegnanti e istituzioni. Queste vanno considerate come crescita positiva nella personale capacità di giudizio e come contributo originale e prezioso alla collegialità richiesta per un'opera così delicata e complessa⁶⁶.

Che cosa valutare? Dal punto di vista dell'alunno, non si tratta di sondare semplicemente nozioni e contenuti della materia, ma anche e soprattutto i processi di apprendimento e l'acquisizione di competenze⁶⁷: capacità cognitive, attitudini volitive e motivazionali, abilità operative e psicomotorie. La distinzione di queste aree di com-

⁶⁶ BOSCHI F. - CALUORI S. - TILLI S.A., *Valutare i valutatori*, Erip, Pordenone 1987; MARGIOTTA U. (ed.), *Valutazione del sistema scolastico e qualità dell'istruzione*, Tecnodid, Napoli 1994; MARTINI A.M., *Valutare gli insegnanti*, La Scuola, Brescia 1991.

⁶⁷ In questo dovrebbe consistere l'innovazione valutativa del nuovo sistema scolastico: cfr. MPI - DIREZIONE GENERALE DELL'ISTRUZIONE PROFESSIONALE COORDINAMENTO PER L'ESAME DI STATO, *Esame di Stato conclusivo dei Corsi di studio di istruzione secondaria superiore. Linee guida per la realizzazione dei Corsi di formazione*, MPI, Roma 1999, p. 18.

petenze, che non possono essere separate, deve potersi contemperare con la fondamentale unità della persona, la quale non può essere vivisezionata in nome di paradigmi precostituiti⁶⁸. Si potrà, così, operare il passaggio da una didattica meccanica e di mera riproduzione ad una maggiormente personalizzata e creativa⁶⁹. La valutazione non coinvolge soltanto gli aspetti cognitivi, ma anche quelli «metacognitivi», non solo dati oggettivati ma fattori molteplici a carattere soggettivo e intersoggettivo. Nell'ambito della nuova riforma e seguendo la sensibilità pedagogica ad essa sottesa, oggetto della valutazione sono anche la «qualità dell'istruzione» “con riferimento ad indicatori quali l'efficienza (ovvero il rapporto tra risorse e risultato) e l'efficacia (ossia la relazione sussistente tra obiettivi programmati e risultati raggiunti)”⁷⁰, il POF (*Piano dell'offerta formativa*) con allegati la *Carta dei servizi* e l'intero progetto scolastico, in base ad indicatori di funzionamento e di risultato⁷¹.

Ma sulla definizione del «cosa», la distinzione dal «come» diventa quasi impossibile, alla stessa stregua di un'impresa di funambolismo sul filo del rasoio. Non possiamo negare che, in questo come in altri campi, il «cosa» dipende fortemente da «come».

Come valutare e con quali strumenti? Non c'è da aspettare la fine dell'anno per percepire da parte degli studenti il modo ed il contenuto della valutazione da parte dell'insegnante. Questi, ad esempio, esprime anche inavvertitamente giudizi (comunicativi e metacomunicativi) sugli alunni: sguardi, cenni, tono ironico nel parlare, incoraggiamenti o scoraggiamenti di fronte agli sforzi degli alunni... Piccoli elementi ma che motivano o demotivano, rinforzano o rodonano la concezione che di sé hanno gli studenti e la fiducia che essi nutrono nella realizzazione del proprio futuro. Questi aspetti relazionali non sono per nulla collaterali o separabili da quelli cognitivi. Su questa dimensione occorre in qualche modo recuperare⁷², pena il calo dell'integrità dell'educazione scolastica e del rapporto

⁶⁸ È questa la critica fondamentale posta alle cosiddette tassonomie (come quella di B.S. BLOOM, *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Armando, Roma 1979) e in parte alle gerarchie di schemi operativi (come quella di GAGNÉ R.M., *Le condizioni dell'apprendimento scolastico*, Armando, Roma 1973), come hanno messo bene in evidenza G. e V. De Landsheere: “L'ideale è una tassonomia unica, polivalente, nella quale si fondano i tre ambiti tradizionali [cognitivo, affettivo, operativo] e alla quale richiamare costantemente l'attenzione degli educatori, degli autori dei programmi scolastici e dei costruttori dei test circa la necessità di considerare l'individuo tutto intero” (DE LANDSHEERE G. - V., *Définir les objectifs de l'éducation*, P.U.F., Paris 1977, p. 20).

⁶⁹ Cfr. PELLERÉY M., *Progettazione didattica*, SEI, Torino, 19942, pp. 88-92.

⁷⁰ *Il Piano dell'Offerta Formativa e l'Esame di Stato*, pp. 7-8.

⁷¹ *Il Piano dell'Offerta Formativa e l'Esame di Stato*, pp. 19-20. Si afferma che all'interno del POF occorre prevedere un'area specifica sulla verifica e sulla valutazione: cfr. pp. 54-56.

⁷² Cfr. tra i diversi riferimenti: FRANTA H. - COLASANTI A.R., *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, NIS, Roma 1991.

educativo che la rende possibile, quello tra insegnanti e allievi, dilatabile agli altri agenti educativi. Sugli strumenti si apre un quadro abbastanza vario e articolato⁷³. Essi sono funzionali all'opera valutativa e quindi relativi e non assoluti. Ogni strumento è tarato per sondare particolari competenze (non esiste uno «omnifunzionale»), può sortire «effetti collaterali»⁷⁴ e, perciò, non può assolvere da solo a coprire il vasto compito della valutazione. Va quindi necessariamente e sapientemente integrato con altri. In generale sono distinguibili due stadi «strumentali»: un primo stadio che comprende le prove di verifica (come i test d'ingresso per vagliare i «prerequisiti», prove al termine di iniziative di recupero, sostegno e potenziamento...) che verte maggiormente sul profitto e un secondo stadio che cerca di sondare aspetti «metacognitivi», approdando ad una valutazione complessiva tramite criteri di valutazione e la determinazione dei livelli di sufficienza.

In base a quali criteri? La valenza formativa della valutazione trova nei «criteri» (o indicatori) i parametri validi e stabili di confronto per osservare, collaudare *in itinere* e vagliare allo stadio terminale sia i processi che i risultati ottenuti. Il termine «criterio» (dal greco *krino* che significa «giudico») esprime quella globale operazione razionale che è capace di classificare, distinguere, conferire peso e valore alle cose, prospettare vie di «spendibilità» concreta, in vista di fini ben definiti, intravisti come possibilità attuative. I criteri di valutazione non devono essere troppo generici, astratti e idealistici, ma nello stesso tempo devono evitare l'eccesso opposto di appiattimento e di indicazioni tautologiche della realtà educativa senza alcuna tensione ideale. Indicazioni di criteriologia vengono offerti dall'impianto ministeriale a livello nazionale e dai programmi (riforma), ma queste vanno ripensate e riespresse «nel contesto» concreto in una dinamica di fedeltà creativa (autonomia). Ad esempio la strutturazione in moduli dell'insegnamento può offrire maggiore flessibilità, una migliore dinamicità ed una più piena individualizzazione e valutazione della proposta formativa, adempiendo i nuovi orientamenti ministeriali di riordino e riorganizzazione. Così anche gli *standard*

⁷³ Tra i tanti manuali e prontuari sull'aspetto tecnico: cfr. BECCHI E. - VERTECCHI B., *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 1984; CALONGHI L., *Valutazione*, La Scuola, Brescia 1995¹¹; CASTOLDI M., *Segnali di qualità. Valutare con gli indicatori della scuola*, La Scuola, Brescia 1998; DOMENICI G., *Le prove strutturate di conoscenza*, Lisciani & Giunti, Teramo 1992; DOMENICI G., *Gli strumenti della valutazione*, Tecnodid, Napoli 1991; GATTULLO M., *Voti, test, schede. Ricerche sulla valutazione scolastica*, La Nuova Italia, Firenze 1978; INTRIERI I L., *Le prove oggettive nella valutazione scolastica*, La Scuola, Brescia 1997; VERTECCHI B., *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti*, Editori Riuniti, Roma 1984.

⁷⁴ Cfr. a proposito l'interessante tabella in: BARIGELLI-CALCARI P., *Strumenti valutativi per l'insegnamento scolastico della religione nella secondaria*, Elle Di Ci, Leumann - Torino 1996, pp. 30-31.

formativi del MPI che sono o che saranno offerti in futuro⁷⁵, dovranno essere assunti e mediati dagli insegnanti e dall'intera comunità scolastica, i quali valuteranno in base a espliciti criteri gli eventuali strumenti proposti e apportando tutte quelle integrazioni (o correzioni) che vengono ritenute opportune, in sede di programmazione.

In ultima istanza *a che serve la valutazione?* La valutazione deve servire all'educazione e alla formazione globale dell'alunno. Naturalmente per essere vero «servizio» deve essere integrale (cioè deve comprendere tutti gli aspetti della personalità, avvalersi del contributo valutativo di più agenti, delle varie agenzie interessate al processo educativo-didattico, con la «complicità» dello stesso allievo), gratificante (anche l'esame è momento di soddisfazione per aver raggiunto una soddisfacente maturità umano-culturale e autonomia personale). La sua codificazione deve essere, inoltre, la più corrispondente possibile alla situazione formativa e al livello reale di maturità raggiunti dal soggetto⁷⁶. Ma principalmente la valutazione serve al benessere di tutta la comunità educativa. Se essa infatti viene concepita a livello formativo in modo circolare e interattivo, allora parafrasando l'espressione di P.Freire riferita all'educazione, si potrebbe dire: "Nessuno valuta nessuno. Nessuno è valutato da nessuno. Ci si valuta insieme". Lungi da essere un livellamento indebito dal punto di vista educativo, questa visione costituisce una risorsa perché ciò che sopra è stata definita "complicità" dell'allievo diventa cooperazione per l'autostima e l'eterostima. Come per i vasi comunicanti il cui livello di liquido è interdipendente e corrispondente, anche se in modo meno deterministico, tra insegnante e allievo si instaura quella ottimale reciprocità perché ognuno valuti se stesso con l'aiuto dell'altro⁷⁷. L'eterovalutazione (il «giudizio» che gli altri esprimono sul mio conto) deve poter sfociare, per poter maturare come persone e soggetti di cultura, nell'autovalutazione (la considerazione realistica e positiva che io ho di me stesso con l'aiuto degli altri). È vero che l'autonomia di giudizio (autovalutazione) non sarà mai indipendenza assoluta dagli altri, ma ciò che resta nei docenti, in quanto uomini e donne, e nei discenti in quanto personalità in età evolutiva, è la fon-

⁷⁵ Cfr. il progetto *Archivio Docimologico per l'Autovalutazione delle Scuole* (ADAS) in via di realizzazione da parte del *Centro Europeo dell'Educazione* (CEDE), con annessi servizi e offerta di strumenti e adeguati standard sulla qualità dell'istruzione (siti: www.istruzione.it; www.cede.it): cfr. VERTECCHI B., *L'Archivio Docimologico per l'Autovalutazione delle Scuole. Che cos'è, come si usa*, Franco Angeli, Milano 1999.

⁷⁶ Cfr. CHANG H.-C. A., *La valutazione scolastica come forma di intelligenza pedagogica: concetto e metodologia*, pp. 42-43. Cfr. l'interessante saggio di: DE LANDSHEERE V., *Far riuscire, far fallire. La competenza minima e la sua valutazione*, Armando, Roma 1991.

⁷⁷ Cfr. le osservazioni dal punto di vista psicologico di: ARTO A., *La valutazione educativa: esigenze e presupposti psicologici*, in "Orientamenti pedagogici" 39 (1992) 3, pp. 617-642, come anche il volume che ha fatto fortuna anche in Italia: HARRIS T., *Io sono Ok Tu sei Ok*, Rizzoli, Milano 1989.

damentale capacità di valutarsi e di valutare, senza picchi verso l'alto o verso il basso. La scuola, si potrebbe dire, in quest'ottica, è quella comunità educativa che inizia all'autovalutazione e al pensiero critico della realtà, nella coscienza che visione di sé e visione del mondo sono, nell'ego, fortemente collegati. Questo essenziale compito, la comunità scolastica deve poterlo assolvere con gli allievi a qualunque ciclo o livello essi si trovino. Man mano che essi crescono in età e nel sapere, dovrebbe crescere in loro la capacità di valutare e di valutarsi, fino all'autonomia. Ciò richiede l'umiltà del «cedere il passo», affinché l'allievo cresca e il sostegno della scuola diminuisca, per consentirgli di camminare con le proprie gambe e di misurare le proprie energie nel costruire il proprio futuro. Tutto ciò sarà possibile se la scuola sarà un ambiente sufficientemente temperato sia dal punto di vista umano ed interpersonale, sia dal punto di vista dell'apprendimento scientifico, per esercitare nei confronti di ciascun allievo la triplice funzione di: «sostenere» (per aiutare), «abbandonare» (per educare all'autonomia) e «rimanere vicino» (per accompagnare) come afferma Robert Kegan⁷⁸. In questi tre verbi non è difficile intravedere anche le funzioni dell'opera valutativa che evita il disinteresse, l'eccessiva dipendenza e l'insensibilità del distacco.

Tra processo educativo-didattico e valutazione c'è quindi coestensione, circolarità e prevede il coinvolgimento parallelo di insegnanti e allievi, fino ad abbracciare a cerchi concentrici gli altri agenti e istituzioni educative.

C'è coestensione perché nella recente visione la valutazione non è posta alla fine dell'itinerario educativo-didattico, ma inizia prima e continua durante il suo sviluppo. Graficamente si ha:



⁷⁸ Cfr. KEGAN R., *The Evolving Self. Problem and Process in Human Development*, Harvard University Press, Cambridge 1982.

Mentre si rimanda alle trattazioni specifiche sui particolari di ciascuna funzione⁷⁹, a noi basta sottolineare la pertinenza di tale contatto.

C'è circolarità nel senso che tra processo globale dell'educazione scolastica e processo di valutazione esiste una mutua interpellanza e correzione. Il processo educativo-didattico riceve un costante monitoraggio e controllo «sistemico» dall'azione valutativa, questa riceve concretezza e pertinenza dalle reali condizioni di sviluppo dell'impresa educativa, con tutte quelle provocazioni e sfide che esigono continui adattamenti e modifiche di aderenza, sia nei criteri generali che nelle strategie e tecniche applicate in ordine alla valutazione.

C'è coinvolgimento perché, come si è già messo in evidenza, la valutazione si dilata in una articolata tessitura a «rete» che comprende non solo il singolo studente ma la classe, non solo la classe ma anche gli insegnanti, non solo studenti e insegnanti, ma l'intera comunità scolastica in collegamento con le altre agenzie educative responsabili (come la famiglia) e gli organi sociali competenti (provveditorato, ministero P.I., fino allo Stato come istituzione ultima). Giustamente è stato detto che «la scuola dell'autonomia è una scuola di partecipazione e di coinvolgimento»⁸⁰. Tale coinvolgimento offrirà alla comunità scolastica la possibilità di essere «aperta», «dinamica» e *semper reformanda*.

Sulla base di questi principi generali, sono rintracciabili in modo più concreto i termini del rinnovato rapporto tra processo educativo-didattico e valutazione, ponendo attenzione ad alcuni punti nevralgici che corrispondono a reali problemi che in parte tuttora si ripropongono e che richiedono di essere avviati a soluzione:

⁷⁹ In alcuni manuali viene aggiunta una quarta forma, la valutazione «follow up». In altri, essa è compresa in quella formativa o *in itinere*, in quanto prevede forme di verifica su ciò che «è rimasto» delle unità di apprendimento precedenti, dopo un congruo lasso di tempo, al fine di eventuali rinforzi e assestamenti. Per noi è preferibile la tripartizione per maggiore comodità e per sistematicità processuale (prima - durante - dopo).

⁸⁰ *Piano dell'Offerta Formativa e l'Esame di Stato*, p. 43.

ASPETTO	DA...	...A	STRATEGIA
Esami	Verifica sommativa in prove formali (esami) e sproporzione tra iter didattico e prova finale	Valutazione formativa Informale ricorrente con prove lungo l'iter in vista di quella finale	Simulazioni adeguate agli standard ufficiali e a nuove forme sperimentali
Interrogazioni	Verifiche occasionali, infrequenti e speciali	Forme di valutazione continua come Dimensione del processo didattico	Tecniche di abilitazione all'autovalutazione
Graduazione	Forme di comparazione e selezione tra gli studenti della classe	Forme di comparazione con standard formativi e in base a dei criteri Socializzati	Feedback e transfer di rinforzo individualizzato
Concezione di obiettivo dell'insegnamento apprendimento	Somma di nozioni e contenuti da apprendere	Trasformazione di comportamento e di condotta	Forme di recupero contenutistico e concettuale
Formulazione degli obiettivi	Imprecisione, direttività e carattere implicito	Correttezza, comunicabilità e condivisibilità	Vaglio di coerenza tra obiettivi dichiarati e obiettivi perseguiti
Valutazione	Sul profitto, sui contenuti, sulle materie	Stima delle attitudini e delle competenze sufficientemente possedute	Cura degli esiti formativi che coinvolgono l'intera personalità dell'alunno
Esiti socio-politici in base al perseguimento degli obiettivi	Selezione in base al rendimento scolastico a carattere a prevalenza verbale	Maggiore apertura a sistemi comunicativi integrati adeguati a una scuola «aperta a tutti»	Individualizzazione degli apprendimenti e possibilità di socializzazione solidale
Criterio privilegiato	<ul style="list-style-type: none"> ■ Confronto con lo standard ministeriale (i programmi) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Confronto tra posizione di partenza e risultati progressivi ■ Confronto tra la posizione di un alunno e la posizione di altri alunni in condizione omologa ■ Confronto con uno standard 	Incrocio dei criteri

Dalla tabella, che necessariamente soffre dei limiti di ogni schematizzazione, è possibile cogliere che la valutazione, se vuole essere «formativa», deve essere:

- «sistemica»: non si limita ai risultati o al profitto, ma tende a vagliare l'intero sistema educativo, considerato a servizio dello svi-

luppo integrale dell'allievo, nelle sue premesse, nelle sue concretizzazioni e, naturalmente, nelle sue risultanti;

- «personale», in quanto individualizzata e a servizio della maturazione globale della persona dell'alunno;
- «promuovente» e «terapeutica», più che «repressiva» e «fiscale», in base alla programmazione, agli obiettivi centrati sul singolo alunno e ai criteri di valutazione scelti. Accanto, e anche prima, delle carenze riscontrate occorre realisticamente evidenziare gli aspetti positivi, le risorse e qualsiasi punto-forza presente nell'allievo che possa conferire speranza di maturazione e di progresso nell'apprendimento⁸¹.

Prendiamo come punto di partenza gli indicatori/criteri per l'IRC espressi dai vigenti documenti ufficiali di valutazione e tentiamo di accostarli agli indicatori espressi dallo *Strumento per la sperimentazione*. Assumendoli, nel confronto, come «ipotesi di lavoro», a partire anche dalle nuove condizioni istituzionali (riforma e autonomia) e disciplinari (la sperimentazione nazionale come avvio al ripensamento dei programmi IRC), cerchiamo di esplicitarli meglio e, se fosse il caso, tentare di riscriverli.

Per la scuola d'infanzia non si ha una valutazione specifica per l'IRC, ma la partecipazione a quella collegiale, relativa ai campi di esperienza, con particolare attinenza all'ultimo, riguardante «il sé e l'altro».

Lo *Strumento per la sperimentazione*, aggiungendo particolari esplicativi, così si esprime riguardo agli esiti formativi (p. 20):

6.1 La valutazione degli esiti formativi nella scuola dell'infanzia si realizza attraverso l'osservazione delle azioni e delle nuove acquisizioni dei bambini stessi, in relazione alle esperienze proposte.

6.2 Vanno quindi osservati:

- i cambiamenti del bambino in termini di interesse, partecipazione attiva, e motivazione;
- la sua capacità di riorganizzare il campo emozionale, sociale e cognitivo;
- le conoscenze realizzate in ordine al contenuto proposto;
- l'accrescimento dell'autostima.

⁸¹ Cfr. CALONGHI L., *Profili e livelli nella valutazione del profitto*, pp. 605-606. Si tratta, come afferma dal punto di vista psicologico A. Arto, "di favorire la maturità dei soggetti in età evolutiva in modo tale che la valutazione sia vista come un momento di crescita e non come uno strumento di controllo o di premio-punizione": ARTO A., *La valutazione educativa: esigenze e presupposti psicologici*, in "Orientamenti pedagogici" 39 (1992) 3, p. 618.

Per le elementari gli indicatori della *Scheda valutativa* attuale sono due:

1. CONOSCERE espressioni, documenti, in particolare la Bibbia e i contenuti essenziali della Religione Cattolica.
2. RICONOSCERE, RISPETTARE ed APPREZZARE i valori religiosi ed etici nell'esistenza delle persone e nella storia dell'umanità.

Lo *Strumento per la sperimentazione*, richiamandosi alla Scheda ministeriale, si esprime riguardo agli esiti formativi (p. 41):

Una definizione, sufficientemente definitiva, degli esiti formativi è richiesta dallo spirito e dal dettato della riforma scolastica, nonché dallo stesso "documento di valutazione" dell'alunno che si avvale dell'insegnamento della religione cattolica. Essa qualifica la presenza della religione cattolica nel curriculum e ne garantisce l'efficacia formativa. Pertanto, è possibile ed opportuno tracciare un quadro di esiti formativi desumibili da tutto il percorso educativo e didattico, e da verificarsi periodicamente e al termine del ciclo primario.

Essi riguardano i seguenti ambiti.

- I. - Padronanza delle conoscenze fondamentali relative ai nuclei tematici indicati.
- II. - Maturazione di atteggiamenti di attenzione, di stupore e di domanda di fronte alla realtà, alla natura e alla vita, percepite nel loro significato più profondo come dono da accogliere e custodire con rispetto e responsabilità.
- III. - Consapevolezza che la religione cristiano-cattolica ha come centro la persona, l'opera e il messaggio di Gesù Cristo.
- IV. - Atteggiamento di rispetto e stima nei confronti delle persone che vivono scelte religiose diverse dalle proprie o che non aderiscono ad alcun credo religioso.
- V. - Apprezzamento dei valori etici cristiani per la vita delle persone e della società.

La scheda di valutazione delle medie inferiori segnala quattro indicatori:

1. CONOSCENZA dei contenuti essenziali della Religione.
2. Capacità di RICONOSCERE e di APPREZZARE i valori religiosi.
3. Capacità di RIFERIMENTO corretto alle fonti bibliche e ai documenti.
4. COMPrensione e USO dei linguaggi specifici.

Per le secondarie superiori, in maniera incoerente rispetto ai precedenti due livelli e in modo più vago nell'esprimerne la criteriologia, viene richiesta una valutazione "riferita all'interesse con il quale lo studente ha seguito l'insegnamento della religione cattolica e i risultati formativi conseguiti"⁸².

⁸² Cfr. *Nota per la valutazione relativa all'insegnamento della Religione Cattolica* [Per gli istituti e per le scuole di istruzione secondaria di secondo grado e artistica].

Lo *Strumento per la sperimentazione* presenta unitariamente gli esiti formativi per la Scuola dell'Orientamento e della Scuola Superiore (p. 69):

6.1 I diversi percorsi didattici elaborati con attenzione ai contenuti, agli obiettivi ed alla metodologia dell'IRC previsti per la Scuola dell'Orientamento e per la Scuola Superiore, porteranno gli alunni verso il progressivo e diversificato raggiungimento di alcuni esiti formativi auspicati, da verificare con le metodologie giudicate più opportune nella scuola in cui si insegna.

6.2 L'IRC potrà considerarsi riuscito quando avrà aiutato l'alunno a progredire, in rapporto all'età, alle situazioni personali di ognuno, alle soglie dei propri livelli di partenza, ed all'indirizzo scolastico frequentato, nel raggiungimento dei seguenti esiti.

- I. - Capacità di elaborare un personale progetto di vita, sulla base di una obiettiva conoscenza della propria identità personale, delle proprie aspirazioni, delle proprie attitudini, nel confronto serio con i valori proposti dal cristianesimo ed in dialogo con i sistemi di significato e le diverse religioni presenti nella società e nella sua cultura.
- II. - Capacità di comprendere il significato positivo, esistenziale e culturale del Cristianesimo nella storia dell'Italia e dell'Europa e dell'esperienza religiosa in genere, nelle sue diverse manifestazioni.
- III. - Consapevolezza della centralità di Cristo nella storia della salvezza e del valore universale del suo insegnamento di amore per i credenti e per tutti gli uomini.
- IV. - Corretta comprensione del mistero della Chiesa e del suo contributo alla vita della società, della cultura e della storia italiana ed europea.
- V. - Maturazione di una coerenza tra convinzioni personali e comportamenti di vita, criticamente motivati nel confronto con la proposta religiosa cristiana e in dialogo interculturale con i diversi sistemi di significato.

I criteri necessari e utili a verificare sia gli attuali indicatori di valutazione, sia gli esiti formativi espressi nello *Strumento per la sperimentazione* sono i seguenti:

- criterio della formazione integrale, come orizzonte ultimo del sistema scolastico;
- criterio della scolasticità, come messa a fuoco dello specifico dell'educazione impartita a scuola;
- criterio della disciplinarietà, come chiara connotazione di identità epistemologica e didattica dell'IRC;
- criterio della continuità educativo-didattica tra un ciclo scolastico e l'altro;
- criterio dell'apertura alla diversità (interdisciplinare, interculturale, interreligiosa...);
- criterio dell'orientamento e della valutazione, come promozione della progettualità personale e dell'autovalutazione del soggetto.

Queste indicazioni di base vanno messe a punto e canalizzate a fornire strumenti di misurazione, verifica e valutazione per l'IRC⁸³ in stretta connessione con il circuito generale ministeriale e concreto scolastico.

La «scuola del futuro» è chiamata, oggi più di ieri, ad «offrire simultaneamente le mappe di un mondo complesso in perenne cambiamento e la bussola che consenta agli individui di trovarvi la propria rotta»⁸⁴.

I quattro pilastri su cui si regge l'«educazione» delle nuove generazioni e la «formazione» dei loro educatori sono espressi in termini processuali dall'ultimo rapporto UNESCO sull'educazione:

- *“Imparare a conoscere*, combinando una conoscenza generale sufficientemente ampia con la possibilità di lavorare in profondità su un piccolo numero di materie. Questo significa anche imparare ad imparare, in modo tale da trarre beneficio dalle opportunità offerte dall'educazione nel corso della vita.
- *Imparare a fare*, allo scopo d'acquisire non soltanto un'abilità professionale, ma anche, più ampiamente, la competenza di affrontare molte situazioni e di lavorare in gruppo. Ciò significa anche imparare a fare nel contesto delle varie esperienze sociali e di lavoro offerte ai giovani, che possono essere informali, come risultato del contesto locale o nazionale, o formali, che implicano corsi dove si alternano studio e lavoro.
- *Imparare a vivere insieme*, sviluppando una comprensione degli altri ed un apprezzamento dell'interdipendenza (realizzando progetti comuni e imparando a gestire i conflitti) in uno spirito di rispetto per i valori del pluralismo, della reciproca comprensione e della pace.
- *Imparare ad essere*, in modo tale da sviluppare meglio la propria personalità ed essere in grado di agire con una crescente capacità di autonomia, di giudizio e di responsabilità personale. A tale riguardo, l'educazione non deve trascurare alcun aspetto del potenziale di una persona: memoria, ragionamento, senso estetico, capacità fisiche e abilità di comunicazione»⁸⁵.

⁸³ Utile il confronto ma anche il vaglio dei manuali e prontuari per l'IRC disponibili in commercio: cfr. BARIGELLI-CALCARI P., *Strumenti valutativi per l'insegnamento scolastico della religione nella secondaria*, Elle Di Ci, Leumann - Torino 1996; BARIGELLI-CALCARI P., *Che cosa so di religione? Strumenti valutativi per l'IRC. Prove di conoscenza sulla religione 1^a - 2^a - 3^a media, 1^a - 2^a superiore*, Elle Di Ci, Leumann - Torino 1998; BISSOLI C. (ed.), *Saper valutare per saper insegnare nell'insegnamento della religione nella scuola elementare*, Elle Di Ci, Leumann - Torino 1993; CIRAVEGNA M.G. - CRAVERO F., *Fare religione/2. Strumenti per insegnare. Guida pratica per gli insegnanti di religione delle medie e delle superiori*, Elle Di Ci, Leumann - Torino 1999; ISTITUTO DI CATECHETICA - FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE (Università Pontificia Salesiana di Roma), *Prove di profitto dell'insegnamento di religione cattolica per il 2° ciclo della scuola elementare. Risultato di una sperimentazione*, LAS, Roma 1992; POGGIO M. R., *Programmare e valutare per l'IRC. Sussidio di lavoro per il docente nella scuola media*, SEI, Torino 1996.

⁸⁴ DELORS J. (ed.), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo secolo* (1996), Armando, Milano 1997, p. 79.

⁸⁵ DELORS J. (ed.), *Nell'educazione un tesoro*, p. 89. Cfr. pp. 79-90.

Per l'IdR si esige di ridisegnare un quadro orientativo⁸⁶ di competenze richieste dal momento culturale e dalle odierne condizioni formative ed educative per battere strade nuove nella sua formazione. Oltre a non prendere lo schema come testo «ispirato» ed assumerlo in modo rigido, è possibile ed auspicabile - anzi, necessario - apportare variazioni e miglioramenti.

Questa sorta di «mappa delle competenze» può essere utile come avvio a predisporre itinerari formativi metodologicamente corretti al fine di promuovere oggi un IRC «inculturato» (cioè espresso in modo significativo, credibile, affidabile).

**L'INSEGNANTE DI RELIGIONE È CHIAMATO A FORMARSI
NELLE SEGUENTI COMPETENZE**

in ambito pedagogico-didattico

- consapevolezza degli obiettivi della scuola nel contesto sociale odierno
- padronanza pedagogico-didattica nella disciplina IRC
- capacità relazionale con gli allievi, con i colleghi insegnanti e con gli altri "referenti" della scuola
- sicura gestione della molteplice relazionalità che l'insegnamento comporta
- consapevolezza dell'orizzonte educativo integrale del progetto scolastico
- coscienza dell'apporto specifico che l'IRC è in grado di dare alla scuola

in ambito culturale

- capacità di gestire l'esperienza educativa nel campione di cultura in atto
- consapevolezza del primato della persona e dei valori interpersonali
- valorizzazione e promozione delle domande e delle risorse degli studenti
- padronanza di almeno un metodo specifico di apprendimento
- ricorso corretto alla tradizione religiosa e cristiana nel proprio insegnamento
- sicura padronanza del linguaggio religioso
- consapevolezza del significato della religione per l'intera esistenza

in ambito disciplinare

- capacità "clinica" di osservazione e di diagnosi della realtà culturale e religiosa
- percezione e focalizzazione di "nuovi" problemi emergenti
- interpretazione ed elaborazione dei dati raccolti
- rielaborazione del piano curriculare disciplinare-scolastico
- utilizzazione educativa delle risorse disponibili
- sperimentazione di soluzioni innovative e creative

L'educatore di cultura religiosa

*nel contesto attuale sembra caratterizzarsi in sintesi
per le seguenti capacità:*

- promozione di processi di assimilazione e rielaborazione di cultura e della dimensione religiosa ed in particolare cristiano-cattolica presente in essa
- valorizzazione delle condizioni collaborative e collegiali nel contesto educativo della scuola

⁸⁶ Ripreso, modificato e ampliato da: PETRACCHI G., *Insegnanti, formazione degli*, in LAENG M. (ed.), *Enciclopedia pedagogica*, La Scuola, Brescia 1989, vol. III, c.6077; TRENTI Z., *Specifiche competenze nell'educatore*, in IDEM - PAJER F. - PRENNA L. - MORANTE G. - GALLO L. (edd.), *Religio. Enciclopedia tematica dell'educazione religiosa*, Piemme, Casale Monferrato (AL) 1998, pp. 336-340.

Volendo raccogliere gli elementi di «novità» ed alcuni essenziali orientamenti per l'IdR, si può affermare che complessivamente è una questione di «affidabilità culturale» che egli deve oggi conquistarsi. Sul versante personale-relazionale vanno maturati uno stile dialogico e una mentalità collaborativa e collegiale; su quello propriamente culturale viene richiesta una maggiore elasticità in rapporto ai nuovi problemi emergenti; infine su quello professionale vengono esigiti un affinamento linguistico-comunicativo e una maggiore flessibilità negli stili di educazione e di insegnamento.

Conclusione

Tra le tante possibili considerazioni conclusive, una sembra la più urgente. Espressa in termini di appello, l'IdR e l'IRC devono in tutti i modi uscire dall'attuale isolamento educativo-didattico, con la convinzione che una scuola che esautora (più o meno dolcemente) un sapere, quale è quello religioso, e una disciplina che si autoesclude dai processi educativi-didattici e conseguenti operazioni valutative, cioè condotti mediante modi didatticamente corretti e motivati culturalmente, è un controsenso e nuoce all'educazione integrale della persona che la scuola italiana intende promuovere.

Le conseguenze pratiche da quanto affermato finora non sono difficili da tirare. Ci troviamo sostanzialmente d'accordo con quanto afferma, dal punto di vista giuridico, Sergio Ciatelli:

“Se l'IRC ha una natura essenzialmente scolastica (è il concordato a prescriverlo), deve disporre di tutta la strumentazione didattica di ogni disciplina d'insegnamento, che è fatta di programmi, orari, insegnanti, libri di testo e valutazioni sull'apprendimento. Se manca quest'ultima fase, tutto il processo risulta non scolastico, perché la pedagogia ha da tempo compiuto la svolta dall'insegnamento all'apprendimento, dalla centralità del docente alla centralità dell'alunno. Se l'obiettivo della scuola è l'apprendimento dell'alunno, questo deve essere accertato in qualche modo, altrimenti l'intera istituzione scolastica rischia di trasformarsi in un happening casuale.

Anche l'alunno che si avvale dell'IRC deve perciò essere sottoposto a verifiche e valutazioni. E ci sembra un inutile ostruzionismo escogitare per lui modalità diverse da quelle comuni, dato che non si può invocare una differenza che la stessa natura concordataria della materia vieta. Come già accade nella scuola elementare e media - senza scandalo di nessuno - si può quindi rivendicare la valutazione in termini analoghi alle altre discipline anche nella scuola superiore: se sono voti numerici, che lo siano anche per l'IRC; se si prevedono esami, che ci siano anche per l'IRC.

A questo punto è molto più facile risolvere anche le altre limitazioni. Se l'IdR valuta i suoi alunni allo stesso modo degli altri docenti, con modalità e criteri pienamente scolastici, cade il motivo di una sua ridotta partecipazione agli scrutini finali. E se la valutazione nell'IRC è solo un fatto scolastico non può creare discriminazioni e quindi può rientrare nella pagella, accanto (né sopra né sotto) alle altre materie. Sarebbe questa la

*migliore testimonianza della conquista di una vera laicità da parte dello stato italiano, una laicità fatta di fiducia e non di paura, una laicità fondata sul confronto e sull'interrogazione contro una laicità basata sull'esclusione*⁸⁷.

Nota:

Nel maggio 1997 è stato istituito presso la sede del CEDE, a Frascati, il Servizio Nazionale per la Qualità dell'Istruzione, che per l'onorevole Berlinguer è il "primo nucleo di quello che in un prossimo futuro sarà la struttura che si assumerà l'onere di valutare i diversi aspetti del funzionamento del sistema scolastico".

Il primo progetto avviato è stato per consentire alle scuole che opereranno in condizione di autonomia una pratica metodologicamente corretta dell'autovalutazione, così che possano disporre di riferimenti esterni attendibili per la loro attività ed assumere di conseguenza le decisioni più opportune per migliorare la qualità dell'offerta formativa.

Ciò in concreto ha portato, come primo passo in questa direzione, alla progettazione e costituzione dell'ADAS (Archivio Docimologico per l'Autovalutazione delle Scuole), che funziona in modo interattivo, via internet, e mette a disposizione degli insegnanti e delle scuole la possibilità di utilizzare un archivio di strumenti per la valutazione, passati al vaglio di una validazione sperimentale.

Questo servizio, in futuro, costituirà il riferimento istituzionale autorevole per far crescere la mentalità valutativa nelle nostre scuole italiane, e agirà a sostegno di tutte le discipline, secondo strumenti e una metodologia di una certa complessità, alla quale le singole istituzioni scolastiche e i suoi docenti dovranno essere iniziati.

È facile capire come la presenza o l'assenza dei singoli insegnanti nell'ADAS determinerà di fatto il riconoscimento o meno di uno status di curricolarità per le discipline. Per questo l'IRC, che chiede di essere considerato alla pari delle altre, non potrà essere progettato a prescindere dalle dinamiche di funzionamento dell'ADAS.

In considerazione di questo fatto, nell'ambito della sperimentazione si è chiesto e ottenuto dal Ministro della Pubblica Istruzione di poter inserire l'IRC nell'ADAS. Durante il Corso di aggiornamento si sono prodotti strumenti di valutazione relativi ai saperi essenziali previsti nelle articolazioni tematiche della sperimentazione. Dopo le opportune validazioni metodologiche, elaborate dal SNQI, essi verranno immessi nell'ADAS e saranno a disposizione di tutti i docenti.

⁸⁷ CICALI S., *La valutazione nell'IRC*, in "Religione e Scuola" 24 (1996) 4, p. 75.

Autovalutazione è la capacità fondamentale posseduta e continuamente da possedere da parte di insegnanti e studenti di valutare le proprie attitudini umane, di prefiggersi obiettivi di maturazione, di assumere criteri per valutarci e di conseguire una sostanziale autonomia di giudizio e di applicazione pratica.

Colloquio è la forma di verifica che accerta la padronanza di una lingua, la capacità di argomentare e di dibattere fondatamente su un determinato argomento culturale attinente una disciplina/sapere o più discipline/saperi. Detto anche «interrogazione frontale», oggi al termine colloquio si preferisce in genere «dialogo».

Crediti formativi sono dei coefficienti che valorizzano percorsi individuali ed esperienze formative extrascolastiche e che si assommano ai crediti propriamente scolastici ai fini di una valutazione complessiva del soggetto esaminando.

Docimastica è lo studio sistematico delle tecniche di valutazione.

Docimologia (dal greco *dokimazo* «valuto», «stimo») designava in origine la «scienza degli esami», oggi il suo concetto si è dilatato, per cui indica lo «studio della valutazione scolastica», coinvolgendo anche gli aspetti «metacognitivi», organizzativi e intenzionali-educativi della scuola e contribuendo alla fase propositiva e innovativa dell'educazione scolastica.

Dossologia è lo studio delle funzioni della valutazione.

Esame (da *examen* che in latino significa «ago della bilancia» o da *exigere* che significa «pesare») è la prova di idoneità (con misurazione accertata del grado di preparazione) a cui viene sottoposto un candidato per la promozione nello studio o in una determinata forma professionale o d'impiego. A differenza della valutazione che ha un carattere essenzialmente formativo, l'esame ha una connotazione di controllo fiscale e istituzionale, al fine di esprimere un giudizio equo in base alla preparazione di coloro che concorrono al suo superamento.

Giudizio scolastico è il referto che l'istituzione scolastica formula sull'alunno alla fine di un periodo di tempo (ad es. quadrimestre) o dell'intero processo educativo-didattico (ad es. anno scolastico, ciclo o livello di studi)

Metacognitivo è il livello di apprendimento che non si limita all'apprendimento efficace (livello cognitivo), ma all'autonomia nell'apprendimento, nella gestione delle proprie risorse, nella scelta delle soluzioni più opportune ai problemi che si presentano, coinvolgendo insieme alle competenze di base cognitiva i processi che regolano l'apprendimento e la sua valutazione.

Misurazione (*measurement*) indica ogni forma di operazione di calcolo quantitativo e di perizia tecnica (docimologico), che permette di ottenere, ordinare, classificare dati oggettivi su cui fondare un giudizio valutativo.

Piano dell'offerta formativa (POF) è il quadro dei lineamenti educativo-didattici di una concreta istituzione scolastica con l'esplicitazione chiara della progettazione curricolare (sia per la parte che spetta al Ministero della Pubblica Istruzione, sia per quella che tocca la responsabilità della comunità scolastica) e delle attività educative e organizzative extracurricolari.

Prova oggettiva (o «test di profitto») è un particolare strumento di valutazione del profitto scolastico, tale da poter essere somministrato da qualsiasi operatore ottenendo costantemente gli stessi risultati e seguendo la metodologia dei test.

Standard, come punto di riferimento e insieme di criteri, è il livello qualitativo desiderabile (di sufficienza) in campo educativo-didattico, diverso e distinguibile dal livello «ideale» (raro ad essere raggiunto) e da quello

«normale» (corrispondente al livello medio delle prestazioni ottenuto dopo un'adeguata sperimentazione).

Tassonomia (da *tàxis* che in greco significa «ordine» e *nómos* che significa «legge») è la «lista di obiettivi» ordinata e classificata secondo uno o più criteri (progressività condizionale di operazionalizzazione).

Test è uno strumento scientificamente tarato per rilevare una o più caratteristiche della personalità, delle attitudini, delle competenze o del profitto. Il risultato viene espresso attraverso un quoziente numerico o di classificazione.

Valutazione (*evaluation*) indica l'atto del valutare («conferire un valore»), come processo che «misura» il passaggio da una situazione di partenza ad una situazione di arrivo e come esplicitazione verbale del risultato dell'azione valutativa. La valutazione scolastica, di carattere collegiale, è l'esame complessivo dell'intero processo educativo - didattico (prima - durante - dopo) e di tutte le variabili in gioco (condizioni relazionali, educative, di insegnamento - apprendimento, strutturali, istituzionali...).

Verifica (dal latino *verum facere*) è quella forma di controllo e di misurazione che permette di avere un riscontro, il più possibile oggettivo, delle conoscenze, abilità operative e competenze possedute dal soggetto.

Bibliografia

- AGAZZI A., *Gli esami: aspetti pedagogici*, M.P.I., Roma 1967.
- AGAZZI A. et alii, *Dalla scuola dei voti alla scuola della valutazione*, UCIIM, Roma 1978.
- ALLAL L., *Vers une pratique de l'évaluation formative. Matériel de formation continue des enseignants*, De Boeck, Bruxelles 1991.
- ANASALONI D. (ed.), *Gli indicatori di qualità nei sistemi educativi*, IRRSAE ER Cappelli, Bologna 1990.
- ARRIGONI G., *Aspetti relazionali della valutazione scolastica*, La Scuola, Brescia 1984.
- ARTO A., *La valutazione educativa: esigenze e presupposti psicologici*, in "Orientamenti pedagogici" 39 (1992) 3, pp. 617-642.
- BANDURA A., *Il senso di autoefficacia*, Erickson, Trento 1996.
- BARBIER J. M., *La valutazione del processo formativo*, Loescher, Torino 1989.
- BARIGELLI-CALCARI P., *Strumenti valutativi per l'insegnamento scolastico della religione nella secondaria*, Elle Di Ci, Leumann - Torino 1996.
- BARIGELLI-CALCARI P., *Che cosa so di religione? Strumenti valutativi per l'IRC. Prove di conoscenza sulla religione 1^a - 2^a - 3^a media, 1^a - 2^a superiore*, Elle Di Ci, Leumann - Torino 1998.
- BECCHI E. - VERTECCHI B., *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 1984.
- BECKERS J. - DE BAL R. - DE LANDSHEERE G., *Come formulare giudizi di valutazione didattica. La costruzione di scale descrittive*, Giunti e Lisciani, Teramo 1985.
- BINZ A., *Évaluer en formation. Par quelles procédures, avec quels critères?*, in "Lumen Vitae" 52 (1997) 1, pp. 13-27.
- BISSOLI C. (ed.), *Il documento di valutazione nell'insegnamento della religione nella scuola elementare*, Elle Di Ci, Leumann - Torino 1994.
- BISSOLI C. (ed.), *Saper valutare per saper insegnare nell'insegnamento della religione nella scuola elementare*, Elle Di Ci, Leumann - Torino 1993.
- BONCORI G., *Guida all'osservazione pedagogica. Validazione sperimentale di un modello osservativo*, La Scuola, Brescia 1994.

- BONCORI G., *La valutazione. Indicazioni metodologiche e strumentali in prospettiva curricolare*, in "Orientamenti pedagogici" 39 (1992) 3, pp. 643-662.
- BONCORI L., *Teoria e tecniche dei test*, Bollati - Boringhieri, Roma 1993.
- BONETTI P. - ROMAN JACOPINO F., *L'osservazione sistematica degli alunni*, Fabbri, Milano 1978.
- BOSCHI F. - CALUORI S. - TILLI S.A., *Valutare i valutatori*, Erip, Pordenone 1987.
- BOSCOLO P. (ed.), *Obiettivi e valutazione nel processo educativo*, Liviana, Padova 1978.
- BRUNER J.S., *Verso una teoria dell'Istruzione*, Armando, Roma 1967.
- CALONGHI L., *I test di acquisizione e di profitto*, La Scuola, Brescia 1976.
- CALONGHI L., *Profili e livelli nella valutazione del profitto*, in "Orientamenti pedagogici" 39 (1992) 3, pp.605-616.
- CALONGHI L., *Strumenti di valutazione. I saggi*, Lisciani & Giunti, Teramo 1992.
- CALONGHI L., *Valutare. Risultati docimologici e indicazioni per la scheda*, De Agostini, Novara 1983.
- CALONGHI L., *Valutazione*, La Scuola, Brescia 1976. 1995¹¹.
- CALONGHI L., *Valutazione*, in PRELLEZO J.M. - NANNI C. - MALIZIA G. (edd.), *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci - LAS - SEI, Torino 1997, pp. 1159-1162.
- CASTOLDI M., *Segnali di qualità. Valutare con gli indicatori della scuola*, La Scuola, Brescia 1998.
- CERI-OCSE, *Valutare l'insegnamento. Per una scuola che conti*, Armando, Roma 1994.
- CHANG H.-C. A., *La valutazione scolastica come forma di intelligenza pedagogica: concetto e metodologia*, in "Rivista di Scienze dell'Educazione" 24 (1986) 1, pp. 13-52.
- CICATELLI S., *La valutazione nell'IRC*, in "Religione e Scuola" 24 (1996) 4, pp. 65-75.
- CIRAVEGNA M.G. - CRAVERO F., *Fare religione/2. Strumenti per insegnare. Guida pratica per gli insegnanti di religione delle medie e delle superiori*, Elle Di Ci, Leumann - Torino 1999.
- CORRADINI L., *Essere scuola nel cantiere dell'educazione*, SEAM, Roma 1995.
- DE BARTOLOMEIS F., *Valutazione e orientamento. Obiettivi, strumenti, metodi*, Loescher, Torino 1975.
- DE KETELE J.M., *La concezione e la valutazione delle competenze fondamentali*, in "Pedagogia e Vita" 58 (1997) 3,57-67.
- DE LANDSHEERE G., *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, P.U.F., Paris 1979.
- DE LANDSHEERE G., *Elementi di docimologia*, La Nuova Italia, Firenze 1973.
- DE LANDSHEERE G. - V., *Définir les objectifs de l'éducation*, P.U.F., Paris 1977.
- DE LANDSHEERE V., *Far riuscire, far fallire. La competenza minima e la sua valutazione*, Armando, Roma 1991.
- DI NUOVO S., *La sperimentazione in pedagogia applicata. Problemi di metodologia e analisi dei dati*, Franco Angeli, Milano 1991.
- DOMENICI G., *Le prove strutturate di conoscenza*, Lisciani & Giunti, Teramo 1992.
- DOMENICI G., *Gli strumenti della valutazione*, Tecnodid, Napoli 1991.
- FONTANELLA R., *Una tassonomia per l'IRC*, in "Insegnare religione" 11 (1998) 3, pp. 18-23; 5, pp. 16-19.
- FRANCHI G. - SEGATINI T., *Avere successo a scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1995.
- GARCIA HOZ V., *La práctica de la educación personalizada*, Rialp, Madrid 1988.

- GATTULO M., *Voti, test, schede. Ricerche sulla valutazione scolastica*, La Nuova Italia, Firenze 1978.
- GIANNATELLI R., *Problemi ed esperienze nella valutazione dell'IRC*, in "Religione e Scuola" (1988/1989) 4/5, pp. 33-38.
- GIANNATELLI R., *Prove oggettive di religione per la scuola media. Costruzione e verifica sperimentale*, LAS, Roma 1975.
- GIANNATELLI R., *Valutazione*, in GEVAERT J. (ed.), *Dizionario di catechetica*, Elle Di Ci, Leumann - Torino 1986, pp. 659-660.
- GRANDI G., *Misurazione e valutazione*, La Nuova Italia, Scandicci 1991.
- INTRIERI L., *Le prove oggettive nella valutazione scolastica*, La Scuola, Brescia 1997.
- ISTITUTO DI CATECHETICA - FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE (Università Pontificia Salesiana di Roma), *Prove di profitto dell'insegnamento di religione cattolica per il 2° ciclo della scuola elementare. Risultato di una sperimentazione*, LAS, Roma 1992.
- LAENG M., *Elementi e momenti della valutazione*, Lisciani & Giunti, Teramo 1989.
- LAENG M., *Pedagogia sperimentale*, La Nuova Italia, Scandicci (FI) 1992.
- LANDSHEERE de V., *Far riuscire far fallire. La competenza minima*, Armando, Roma 1993.
- MARAGLIANO R., *Valutazione e scuola*, Lisciani & Giunti, Teramo 1989.
- MARAGLIANO R. - VERTECCHI B., *La valutazione nella scuola di base*, Editori Riuniti, Roma 1981.
- MARGIOTTA U. (ed.), *Valutazione del sistema scolastico e qualità dell'istruzione*, Tecnodid, Napoli 1994.
- MARTINI A.M., *Valutare gli insegnanti*, La Scuola, Brescia 1991.
- MENCARELLI M. (ed.), *Valutazione e interdisciplinarietà*, La Scuola, Brescia 1987.
- MONTAGNINI F., *La valutazione in una scuola formativa*, in RUTA G. (ed.), *Cose antiche e cose nuove. La didattica dell'IRC tra tradizione e prospettive*, Coop. S. Tom., Messina 1998, pp. 207-228.
- NOVAK J.D. - GOWIN D.B., *Imparando a imparare*, SEI, Torino, 1995.
- PANIZZA S., *La valutazione scolastica*, Giunti-Lisciani, Teramo 1983.
- PELLERREY M., *Progettazione didattica*, SEI, Torino, 19942, pp. 131-150.
- PERETTI A. DE (ed.), *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative*, INRP, Paris 1980, 2 voll.
- PERUCCI C., *La valutazione come atto educativo*, in AA.VV., *Il problema della valutazione nella scuola secondaria*, Massimo, Milano 1972.
- POGGIO M. R., *Programmare e valutare per l'IRC. Sussidio di lavoro per il docente nella scuola media*, SEI, Torino 1996.
- POSTIC M. - DE KETELE J.-M., *Osservare le situazioni educative*, SEI, Torino, 1993.
- RUTA G. (ed.), *L'IRC e i suoi esiti formativi*, Coop. S. Tom. a.r.l., Messina 2000 [di prossima pubblicazione].
- SCARPELLINI C. - STROLOGO E. (edd.), *L'Orientamento. Problemi teorici e metodi operativi*, La Scuola, Brescia 1976.
- VERTECCHI B., *L'Archivio Docimologico per L'Autovalutazione delle Scuole. Che cos'è, come si usa*, Franco Angeli, Milano 1999.
- VERTECCHI B., *Decisione didattica e valutazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.
- VERTECCHI B., *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti*, Editori Riuniti, Roma 1984.
- VERTECCHI B., *La valutazione*, Fabbri, Milano 1988.

- VERTECCHI B., *Valutazione e qualità degli studi. Per un servizio docimologico nazionale*, Tecnodid, Napoli 1989.
- VERTECCHI B., *Valutazione formativa*, Loescher, Torino 1978.
- VIGLIETTI M., *Valutazione scolastica e diagnosi psicologica*, Paoline, Roma 1973.
- VISALBERGHI A., *Misurazione e valutazione*, Edizioni Comunità, Milano 1955.
- ZANNIELLO G., *Verifica*, in PRELLEZO J.M. - NANNI C. - MALIZIA G. (edd.), *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci - LAS - SEI, Torino 1997, pp. 1163-1165.
- ZAVALLONI R., *Valutare per educare*, La Scuola, Brescia 1968.

CEI - SETTORE IRC

Incontro della Consulta Nazionale per l'IRC

La situazione giuridica
e la condizione educativa
dell'insegnamento della religione cattolica

Vico Equense (NA), 20 marzo 2000



La situazione giuridica e la condizione educativa dell'IRC

Prof. SERGIO CICALI • Preside di scuola media superiore

La presente relazione mira a fare il punto della situazione su alcune questioni che si intrecciano in merito all'IRC nell'attuale fase di passaggio e di riforma del sistema scolastico italiano. Le due dimensioni sulle quali vorrei mantenere le riflessioni sono quelle dell'assetto giuridico e del valore pedagogico dell'IRC. Ovviamente, entrambi i versanti hanno evidenti implicazioni politiche, che possono esplicitare tutte le loro potenzialità sia in ambito statale (aule parlamentari, organi di governo, corti di giustizia), sia in ambito ecclesiale (scelte pastorali, direttive della CEI, rapporti diplomatici).

Lo sfondo comune ad entrambi i versanti è costituito dalle riforme che stanno interessando il sistema scolastico italiano. Di esso l'IRC fa parte e ne è pertanto coinvolto direttamente e indirettamente.

I. Le riforme

Una rapida rassegna delle riforme in corso impone di prendere in considerazione numerosi processi, che cito in ordine sparso per l'impossibilità di individuare una linea sistematica di intervento. La logica in cui si stanno muovendo queste riforme è infatti quella di un "mosaico" (come lo stesso MPI ama dire), composto da un gran numero di tessere che da vicino non hanno alcun significato, ma che da lontano riescono a costruire un'immagine nitida e precisa. La distanza di cui abbiamo bisogno non è spaziale, ma temporale: credo che solo tra diversi anni potremo riconoscere il volto nuovo della nostra scuola, che oggi ci appare confuso dall'incapacità di collegare tra loro le tessere ancora indeterminate del mosaico finale.

In maniera schematica, si possono ricordare le seguenti riforme, tutte avviate o compiute nel corso degli anni Novanta e soprattutto nella seconda metà del decennio:

- abolizione degli esami di riparazione e introduzione dei debiti formativi; incentivazione delle attività promosse dagli studenti;
- definizione dello Statuto delle studentesse e degli studenti; diffusione delle nuove tecnologie informatiche;
- promozione di attività di orientamento;

- attenzione allo studio della contemporaneità e del Novecento in particolare; ricerca di saperi essenziali per la scuola di domani;
- riforma degli esami di stato;
- introduzione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche; istituzione di un Sistema Nazionale di Valutazione;
- progetti di riforma degli organi collegiali;
- elevamento dell'obbligo scolastico e formativo; riordino dei cicli scolastici;
- applicazione di nuove forme di certificazione; adozione di nuove procedure di formazione e selezione dei docenti; progetto di nuovo ordinamento universitario.

Volutamente lascio fuori da questa panoramica la recente legge sulla parità scolastica perché, pur trattandosi di una riforma che potrebbe avere ripercussioni sull'intero sistema di istruzione, tuttavia non agisce direttamente sull'IRC come possono fare le riforme appena citate. O meglio, la sua incidenza sull'IRC è tutta di natura politica, essendo stata trattata questa riforma come una sorta di merce di scambio nei confronti del disegno di legge in discussione sullo stato giuridico degli Idr. La sproporzione tra i due argomenti lascia capire la fondatezza di un simile confronto, ma può aiutare a definire i contorni di una possibile "questione cattolica" che sembra andarsi a definire nel meandri di un'opinione pubblica un po' superficiale.

Dalle riforme in corso, pur nel disordine e nella diversa rilevanza delle materie, sembra emergere qualche fattore che può essere considerato come possibile filo conduttore o motivo portante del nuovo assetto della scuola italiana, tale da dover condizionare anche l'IRC.

Il dato che emerge con maggiore chiarezza mi sembra essere la centralità dell'alunno. Di per sé è tutt'altro che un fattore di novità, visto che la ricerca pedagogica ne ha fatto un principio irrinunciabile da decenni, da secoli e forse da sempre. Esso si manifesta però oggi attraverso il nuovo protagonismo degli studenti e attraverso l'attenzione all'utenza che emerge dal cosiddetto "progetto qualità" e dal suo essere "centrato sul cliente". In questa logica si può leggere la ricerca di una nuova definizione di qualità della scuola e la stessa attenzione a fattori qualitativi rispetto a quelli meramente quantitativi cui siamo stati per anni abituati. Sul piano didattico ciò significa anche la definizione dei nuovi curricula delle competenze che dovrebbero soppiantare i curricula delle conoscenze tipici della scuola nozionista. Il successo formativo dell'alunno si va a definire nel confronto con le nuove abilità richieste da un mondo del lavoro sempre più instabile e vivace. Questa prospettiva funzionalista può far perdere di vista la formazione globale dell'individuo, ma anche questa è una dimensione continuamente richiamata e potrebbe risultare vincente nel confronto con suggestioni sempre mutevoli provenienti dall'esterno. L'IRC ha qui un notevole spazio per la sua proposta formativa, ma deve ridefinire la propria identità in sintonia con il rinnovamento in corso.

Il riordino dei cicli è la “grande riforma” con cui dovremo fare i conti nei prossimi anni. Come sappiamo, la legge prevede due soli cicli scolastici, quello di base (di durata settennale) e quello secondario (di durata quinquennale). Da un punto di vista quantitativo scompare la scuola media e la durata degli studi si abbrevia di un anno, consentendo di uscire dalla scuola a 18 anni di età e non più a 19 come accade ora. La legge prevede un’attuazione graduale della riforma nel corso di cinque anni, ma si tratta ancora di un contenitore vuoto per il quale dovranno essere predisposti programmi nuovi e adeguati.

Con una delle abituali mosse di grande impatto massmediale, il Ministro ha voluto affidare a Umberto Eco il compito di coordinare il lavoro di chi dovrà definire il nuovo asse culturale di questa scuola, ma i tecnici che dovranno effettivamente riempire il contenitore non hanno ancora una chiara idea della direzione da prendere. Le uniche indicazioni vengono dagli organi di informazione e forniscono dati facilmente desumibili dal buon senso e dalla serena lettura della realtà contemporanea: il nucleo centrale della formazione dovrà essere costituito dalla comunicazione, nella sua dimensione di semplice alfabetizzazione linguistica e di educazione ai linguaggi più complessi (dalle lingue straniere alla multimedialità, dalla espressione artistico-musicale a quella più genericamente non verbale).

Per l’IRC c’è da prevedere un lavoro di ridefinizione in sintonia con questi punti di riferimento culturali e con le strutture formali della riforma. Sul primo aspetto, la sperimentazione dei nuovi programmi sta fornendo indicazioni incoraggianti (ma lascio ad altri la discussione nello specifico). Per quel che riguarda invece i vincoli formali c’è da sciogliere il nodo dell’IRC nel nuovo ciclo di base. Non è ancora chiaro se questo ciclo settennale avrà un assetto fondamentalmente unitario o conserverà cesure nel suo corso, a sottolineare la sua derivazione dalla semplice compressione dei precedenti cinque anni di scuola elementare più tre anni di scuola media. Se dovesse prevalere la prima impostazione, sarebbe coerente estendere le due ore di RC attualmente previste nella scuola elementare a tutto il settennio. Se dovesse prevalere la seconda, si potrebbe anche prevedere un doppio regime, ma si dovrebbe comunque garantire il mantenimento delle due ore settimanali per un quinquennio. In entrambi i casi si rende necessaria una revisione dell’Intesa sul punto specifico. E in entrambi i casi si assisterà a una progressiva riduzione della figura dell’insegnante di classe quale titolare dell’IRC.

Su quest’ultimo punto dovremo tornare più avanti, ma fin da ora si deve segnalare un ulteriore settore di intervento che investe gli Uffici diocesani nella loro specifica responsabilità di riconoscere o revocare l’idoneità all’IRC. L’emanazione di nuovi programmi di insegnamento imporrà un piano nazionale di aggiornamento per tutti gli Idr (come per tutti gli insegnanti italiani). Per l’IRC questa potrà essere l’occasione per sottoporre ad attenta verifica l’idoneità degli insegnanti di classe, per i quali dovrà essere previsto un percorso for-

mativo serio e impegnativo (almeno 30 ore da frequentare localmente), tale da scoraggiare probabilmente molti dei docenti attualmente disponibili e idonei all'IRC. C'è spazio per una specifica delibera della CEI che definisca con chiarezza le caratteristiche di questa formazione e le conseguenze in ordine all'idoneità, sul particolare aspetto dell'abilità pedagogica.

I nuovi programmi, la cui adozione dovrà essere calibrata sulla progressiva entrata in vigore del riordino dei cicli, ma deve essere prevista già a partire dal prossimo anno scolastico 2001-2002, renderanno inoltre necessaria la totale o parziale riscrittura dei libri di testo. Al momento sarà perciò inutile pubblicare nuovi manuali di RC, ma si può prevedere un superlavoro per i revisori nei prossimi anni. Tutto il Settore avrà perciò bisogno di essere potenziato.

Tra le iniziative meno appariscenti ma significative per la ricaduta che avranno sull'organizzazione della futura scuola c'è sicuramente l'introduzione di nuovi percorsi formativi per l'accesso alla professione docente. Da un lato è stata prevista una formazione universitaria per tutti gli insegnanti, compresi quelli della scuola primaria o del futuro ciclo di base (i primi laureati del Corso di Laurea in Scienze della Formazione primaria dovrebbero aversi nel 2002); dall'altro si è aperta la Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario che consentirà ai futuri insegnanti di entrare in aula con un bagaglio di esperienze già maturate nel corso di tirocini ed esercitazioni anziché in avventurose supplenze (i primi diplomati usciranno dalla SSIS alla fine del 2001). Contemporaneamente sta entrando in vigore il nuovo regolamento di autonomia delle università, che prevede una diversa tipologia di lauree: quella generica (da tre anni) e quella specialistica (dopo altri due anni). Ancora non è chiaro quale tipologia di titolo sarà richiesta ai futuri insegnanti, ma sarà inevitabile immaginare una nuova formazione.

Questi percorsi non sono esenti da difetti, soprattutto in questa prima fase attuativa, ma segnano una linea di tendenza che dovrà essere recepita anche dagli Idr nella determinazione dei loro profili di qualificazione professionale. È qui in gioco il punto 4 dell'Intesa, che dovrà verosimilmente essere riveduto per adeguarsi ai nuovi livelli di formazione richiesti per gli insegnanti.

I titoli attualmente richiesti sono inevitabilmente sottodimensionati. Per quel che riguarda la scuola elementare, il Decreto Ministeriale del 10 marzo 1997 ha già abolito l'Istituto magistrale e quindi è ufficialmente in via di estinzione la figura dell'insegnante di classe affidatario dell'IRC, in quanto viene a mancare il presupposto formativo costituito dalle due ore di IRC seguite nell'Istituto magistrale. Se ora i maestri devono avere una formazione universitaria, anche gli Idr specialisti per la scuola di base dovranno avere una formazione di livello accademico. È ancora presto per dire quale, ma si

possono cominciare a raccogliere le proposte: è sufficiente o di livello ancora troppo basso il Magistero in scienze religiose rilasciato da un ISSR? Si può pensare a una laurea in SFP unita a un diploma di ISR? È accettabile una licenza o anche un dottorato in discipline teologiche, privo del corredo pedagogico?

Anche per la scuola secondaria bisogna rivedere i titoli. Se dobbiamo richiedere un diploma di specializzazione post laurea, si potranno trasformare in scuole di specializzazione gli attuali ISR e ISSR? E quale livello di laurea dovremo richiedere: triennale o quinquennale? Quale valore potranno conservare anche qui le licenze e i dottorati in discipline teologiche? Sarà inevitabile attendere che si faccia chiarezza in ambito statale per poi adeguarvisi nello specifico dell'IRC (e rivedere di conseguenza l'Intesa).

L'autonomia scolastica è già legge da tre anni, ma entrerà pienamente a regime solo con il 1° settembre di quest'anno scolastico.

La flessibilità organizzativa e didattica che essa consente non potrà non incidere anche sull'IRC, anche se dobbiamo forse evitare certi timori eccessivi legati alla prospettiva di un radicale rivolgimento delle strutture tradizionali della nostra vita scolastica. La classe rimarrà ancora (almeno per un bel po') il punto di riferimento organizzativo fondamentale, anche se potrà aprirsi ad accorpamenti diversi per gruppi di interesse. La cosa potrebbe ripercuotersi sull'IRC, e vanno di conseguenza definiti i campi di intervento legittimo.

Almeno 34 diocesi hanno già segnalato l'accorpamento orizzontale di classi diverse una prassi irregolare che tuttavia continua ad essere tollerata dal Ministero, che evita di fornire istruzioni precise in merito.

Nel quadro della libertà organizzativa delle future scuole, credo che l'IRC non possa rimanere fuori dal processo innovativo. Il Concordato e l'Intesa possono essere una garanzia per la sopravvivenza istituzionale dell'IRC, ma non possono essere usati come uno strumento per immobilizzare la posizione dell'IRC all'interno di un sistema scolastico in rapido mutamento. L'obiettivo deve dunque essere quello di non far derivare dalle varie forme di autonomia organizzativa (per esempio accorpamenti di classi) conseguenze in ordine agli "organici" degli Idr. Non solo per garantire i livelli occupazionali, ma per sottolineare l'appartenenza strutturale dell'IRC al sistema scolastico, dei cui curricula è parte integrante.

Ovviamente si può immaginare solo qualche accorpamento in orizzontale e non possono assolutamente accettarsi accorpamenti verticali, soprattutto se i futuri programmi di RC forniranno indicazioni più precise in merito alla scansione annuale dei contenuti. In tal modo, se pure dovessero verificarsi accorpamenti, potranno essere visti addirittura come utili per ridurre il carico di lavoro dell'Idr (a parità di orario nominale) e liberare risorse per la sua partecipazione ad altre attività della scuola. Se poi dovesse essere approvato il nuovo stato giuridico,

un Idr di ruolo entrerebbe a far parte dell'organico funzionale di istituto e potrebbe guardare con maggiore serenità a questi problemi.

Questi ultimi mesi hanno infine visto riprendere il dibattito sull'IRC nella VII Commissione Istruzione del Senato. Come si sa, dal 2 ottobre 1997 sono per la prima volta in discussione i disegni di legge sullo stato giuridico degli Idr. Nel mese di luglio del 1998, relatore il Sen. Mario Occhipinti, si era giunti ad approvare un testo unificato predisposto da un comitato ristretto quale sintesi dei cinque ddl presentati al Senato. A un anno esatto di distanza, nel luglio del 1999, la Commissione aveva approvato quel testo, con alcune integrazioni tecniche, come base per la discussione formale. Su tale testo sono state successivamente presentate le proposte di emendamento da parte di tutti i gruppi politici.

Nel frattempo, il Sen. Occhipinti, relatore del ddl, è stato nominato sottosegretario al Ministero dei Trasporti e ha dovuto abbandonare l'attività legislativa ed in particolare il lavoro svolto sulla specifica questione dello stato giuridico degli Idr. Il suo posto è stato preso dal Sen. Guido Brignone (Lega Nord), che lo scorso 11 novembre ha presentato in Commissione una apprezzata relazione dedicata alla ricostruzione dell'intera politica del Governo sull'IRC.

Dietro queste discussioni di sicuro rilievo politico e culturale mi pare di poter riconoscere l'intento di prendere ancora tempo e allungare l'iter della legge. Uguale interpretazione può essere data delle richieste di parere ad altre Commissioni parlamentari: la Commissione Affari costituzionali ha lasciato scadere i termini della risposta senza prendere in esame l'oggetto, la Commissione Bilancio si è limitata a chiedere un supplemento istruttorio, assecondando così gli intenti dilatori. I tempi però non possono essere infiniti: nello scorso mese di febbraio la discussione è ripresa con una certa intensità e proprio in questi giorni sta procedendo con sviluppi forse significativi. Delle sedute finora svolte sull'argomento tento di dare una rapida e schematica sintesi, segnalando che spesso non si è potuta neanche riprendere la discussione per una sospetta mancanza del numero legale.

L'8 febbraio riprende la discussione sulla relazione del sen. Brignone. In essa interviene il Sen. Biscardi (DS) per tentare di rilanciare la vecchia proposta del "doppio binario" e per ribadire il vulnus che il potere di revoca dell'idoneità produrrebbe sull'autonomia dell'ordinamento statale. A favore dell'IRC si esprimono i senatori Rescaglio (PPI) e Folloni (CDU), il quale denuncia la contraddizione con lo spirito concordatario costituita dall'impermeabilità tra l'IRC e gli altri insegnamenti. La sen. Bruno Ganeri (DS), infine, rilancia la questione della collocazione oraria dell'IRC e dei non avvalentisi.

La discussione riprende il 16 febbraio con l'intervento un po' confuso, tra gli altri, del Sen. Lorenzi (Misto) e del Sen. Nava (Udeur) che invita al superamento del laicismo dilagante. Nell'insieme si propongono posizioni di principio, più per fedeltà di bandiera che per

entrare davvero nel merito del problema. La seduta del 24 febbraio è dedicata al solo intervento del Sen. Masullo (DS) che propone spunti di riflessione filosofica all'interno di un quadro fondamentalmente teorico.

La discussione vera e propria sullo stato giuridico riprende finalmente il 7 marzo, pur essendo ancora aperto il più generale dibattito sull'IRC. Il presidente della Commissione Ossicini e il sottosegretario Gambale rintuzzano alcune proposte dilatorie, confermando soprattutto l'intento a suo tempo dichiarato dal governo di riprendere la discussione dopo l'approvazione della legge sulla parità, appena realizzatasi. Alla fine si accetta solo un rinvio tecnico di due giorni e la discussione riprende il 9 marzo con l'esame del testo unificato e dei relativi emendamenti. Il sen. Biscardi (DS) illustra alcuni suoi emendamenti volti ad escludere il ruolo per ridurre lo stato giuridico al semplice trattamento economico equiparato al personale di ruolo. Gli ostacoli rimangono sempre la possibilità di revoca e l'incertezza dovuta alle scelte degli avvalentisi. Il sen. Bergonzi (RC) pone le solite questioni di principio, lamentando il rischio di assunzioni privilegiate per gli Idr e preannunciando una questione di costituzionalità nel dibattito in aula. Il sen. Brignone (LN) respinge gli emendamenti in quanto eludono il problema dello stato giuridico, registrando sull'argomento anche il consenso del sottosegretario Gambale. Il sen. Cò propone un'ulteriore questione di costituzionalità sulla compatibilità tra un organico stabile e un insegnamento sottoposto a libera scelta. Il dibattito prosegue con schermaglie politiche sulle quali non vale la pena insistere, in quanto ripetono semplicemente schemi ideologici fin troppo sentiti negli ultimi trent'anni.

Il 14 marzo il sottosegretario Gambale comunica che è finalmente disponibile la relazione tecnica del Ministero della P.I., che dovrebbe consentire le valutazioni di spesa al Ministero del Bilancio. La Sen. Pagano (DS), pur confermando l'impegno a portare a termine l'iter con sollecitudine, chiede un nuovo rinvio tecnico in attesa del parere della Commissione Bilancio, visto che la spesa dovrebbe aggirarsi sui 50-60 miliardi. Con il voto favorevole degli esponenti di RC, DS, PPI, UDEUR, la discussione è quindi rinviata alla fine del mese.

* Nella seduta del 29 marzo viene deciso di rinviare alla discussione in aula il testo unificato. In apertura di seduta il Sen. Monticone (PPI) riassume gli esiti della relazione tecnica, che registra un onere di 50 miliardi, e ritiene che si possa ormai sottoporre il testo unificato alla discussione dell'assemblea, per accelerare l'iter del disegno di legge. Contro la proposta si esprimono i senatori Asciutti (FI) e Bevilacqua (AN), che ritengono la proposta solo dilatoria. È favorevole la Sen. Pagano (DS), mentre i due senatori leghisti si dividono sulla scelta. Il Sen. Bergonzi (RC) desidera rinviare all'assemblea l'intero esame di merito del progetto. La Commissione conferisce infine a maggioranza al relatore Brignone (LN) il mandato di riferire favorevolmente all'aula sul testo unificato.

CEI - SETTORE IRC

Giornata nazionale di Studio

SPERIMENTAZIONE NAZIONALE SUI PROGRAMMI DI RELIGIONE CATTOLICA NELLA PROSPETTIVA DELL'AUTONOMIA SCOLASTICA E DI NUOVI PROGRAMMI DI RELIGIONE CATTOLICA.

*Il contributo della sperimentazione "diffusa"
nel secondo anno di sperimentazione.
Il contributo della sperimentazione con alunni disabili*

Vico Equense (NA), 20 marzo 2000



Lo strumento di sperimentazione Nazionale 1999/2000: verso i nuovi programmi per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria

Sr. MARIA LUISA MAZZARELLO
Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium" di Roma

Premessa

Il processo di profondo cambiamento in atto nella scuola italiana ha subito trovato, da parte della CEI d'intesa con il Ministero della Pubblica Istruzione, puntuale risposta a ridisegnare i programmi di IRC fin dai primi cicli scolastici: Scuola dell'infanzia e Scuola di base.

Impegno, questo, che si è tradotto - come è noto - nell'avvio di una fase di sperimentazione (1998/99 e 1999/2000) che fin dall'inizio ha tenuto conto di adeguare i contenuti programmatici ai cambiamenti istituzionali in atto, ma anche di adeguarli al mutato contesto culturale ed educativo, segnato in particolare dal pluralismo religioso. Il tutto nel rispetto dell'identità della religione scolastica.

Ai fini della sperimentazione ogni incontro con gli insegnanti sperimentatori è stato ed è di grande importanza, una vera risorsa in vista del perfezionamento dello strumento.

In queste pagine si propone una lettura dei materiali della Scuola dell'infanzia e della scuola primaria, se ne evidenziano le scelte sottostanti e si indicano i primi dati ricavati dal secondo anno di sperimentazione.⁸⁸

1. Nell'orizzonte della riforma

La riforma scolastica si va configurando sempre più come un nuovo itinerario formativo che le scuole vanno attivando in contesto. L'autonomia organizzativa e didattica ne è il grande quadro di riferimento come lo sta dimostrando il "Piano dell'offerta formativa" (POF) che ogni scuola è chiamata ad elaborare. Offerta formativa che, se intesa in senso unicamente strumentale, rischia di emarginare l'educativo.

Una vera sfida per l'IRC. Accogliere questa sfida significa essere presenti nella scuola con una forte proposta culturale-religiosa, indi-

⁸⁸ Si fa riferimento alla 2a edizione del testo della sperimentazione: CEI-SETTORE IRC, *Strumento per il secondo anno di sperimentazione*, in *Notiziario dell'ufficio catechistico nazionale* 3,2 (1999).

spensabile per contribuire alla maturazione dell'identità personale e sociale degli alunni fin dalla Scuola dell'infanzia.

Una sfida dunque per l'IRC: "esserci" in questa riforma e far passare i valori educativi e culturali che la religione media per la crescita armonica della persona.

Come si sta appunto dimostrando con il monitoraggio della sperimentazione, il nuovo IRC offre una proposta innovativa e consistente. Essa s'inserisce in modo armonico nella vita della scuola contribuendo, con le altre attività e discipline del curricolo, alla formazione integrale dell'alunno.

Di fatto la stessa metodologia della ricerca-azione, applicata alla sperimentazione, offre un significativo contributo nel tradurre le idee della riforma scolastica in realizzazioni concrete di offerta formativa che bene si integrano nei progetti per l'autonomia.

Una prima puntualizzazione da farsi è allora questa: il futuro programma di IRC si va configurando come uno strumento dinamico, generativo di molteplici sollecitazioni sotto il profilo della ricerca e dell'innovazione didattica, rispettoso degli alunni, della libertà di insegnamento e dell'autonomia progettuale degli insegnanti e della scuola.

La prospettiva è quella di agevolare la costruzione di itinerari formativi come rete di senso in cui si intrecciano cognitività, operatività e relazionalità. Un contributo prezioso offerto dall'IRC ai compiti che spettano alla scuola fin dai primi due cicli scolastici:

- alfabetizzazione culturale di base per promuovere le competenze necessarie ad apprendere con successo in tutto l'arco del percorso scolastico e nella vita;
- padronanza dei linguaggi e della creatività personale in vista di saper agire in modo autonomo e responsabile;
- promozione dei valori fondanti la convivenza democratica, con particolare attenzione all'educazione interculturale.

2. Le scelte di qualità

La sperimentazione dei nuovi programmi è ben collocata nella scuola della riforma e ne esplicita alcune scelte che qualificano l'IRC nella sua scolasticità.

2.1. La centralità dell'alunno

Dal punto di vista pedagogico lo strumento si fonda su un'antropologia umanistica: riconosce la centralità dell'alunno considerato come persona nel suo crescere psicologico e culturale, con i suoi problemi, la sua ricerca, le sue domande che stanno ad indicare l'apertura al senso religioso che emerge già verso i 7/8 anni (A.Vergote).

Riconosce che l'alunno, in quanto persona, è fin dall'infanzia costitutivamente aperto al trascendente e, pertanto, le esperienze e le attività di religione cattolica si inseriscono bene nel quadro delle finalità della scuola contribuendo in modo originale alla valorizzazione della crescita della persona nella dimensione religiosa.

L'attenzione pedagogica è quindi spostata dall'insegnare all'apprendere, o meglio all'alunno che apprende e alla sua personalità in formazione.

2.2. Un'esperienza di IRC in sinergia

Dal punto di vista dell'identità disciplinare dell'IRC va sottolineata la capacità di sinergia della religione con le altre discipline del curriculum o, per la scuola dell'infanzia, con i diversi "campi di esperienza". L'attenzione viene posta al valore della dimensione religiosa dell'educazione fino ad arrivare, nella scuola primaria, alla scoperta del valore della cultura religiosa a partire dalle esperienze umane e culturali.

In particolare:

- per i bambini della "scuola dell'infanzia" questo vuol dire: fornire strumenti necessari a cogliere i segni della religione cattolica e della religiosità, imparando ad esprimere e comunicare l'esperienza religiosa con parole, gesti, segni e simboli;
- per gli alunni della "scuola primaria" l'esperienza culturale implica anche lo studio della dimensione religiosa quale tratto costitutivo degli uomini e delle società umane nel tempo e nello spazio. Così, l'attenzione alla realtà storica e culturale in cui l'alunno è inserito fa della religione cattolica una componente essenziale della cultura italiana e la permea nelle sue varie espressioni letterarie, storiche, artistiche.

2.3. Un'educazione all'insegna della gradualità

Attento alla scuola e all'alunno, nel futuro programma si può apprezzare la gradualità di approcci e di intenti pedagogico-didattici.

- Nella "scuola dell'infanzia" il campo di esperienza 'il sé e l'altro' costituisce la base di riferimento comune a tutti i bambini che frequentano la scuola e rappresenta l'area privilegiata per l'apertura al religioso, nonché per lo sviluppo e l'accrescimento della religiosità infantile.
- Nella "scuola primaria" il graduale passaggio dai campi di esperienza alla configurazione disciplinare richiede di puntare su un'alfabetizzazione religiosa coerente con l'età degli alunni in vista di ulteriori processi di apprendimento.

La sperimentazione vuole rispondere alla riforma scolastica anche nell'intento di individuare i saperi essenziali della religione e la modalità della loro espressione. Ancora una volta l'attenzione è rivolta all'alunno, alla disciplina, alla scuola, all'educazione.

A questo rispondono alcuni nuclei generatori interattivi dell'azione didattica: essenzializzazione dei saperi - ciclicità - intercultura (interreligiosità)-interdisciplinarietà, correlazione.

3.1. *L'essenzializzazione del sapere religioso*

A questo proposito è facile che sorga subito la domanda: è giusto parlare nella scuola dell'infanzia di saperi essenziali? Per rispondere a questo interrogativo occorre aver chiaro che cosa si deve intendere con l'espressione "saperi" e in che rapporto questi si pongono con le discipline.

I "saperi" vanno intesi come capacità di dare senso all'esperienza che si sta vivendo. Il passaggio dai saperi vissuti alla riflessione sui saperi segna il sorgere graduale delle discipline in rapporto ai cicli scolastici e alle capacità di formalizzazione degli alunni (I. Fiorin). Così nella scuola dell'infanzia si hanno i "campi di esperienza" e nella scuola di base si ha il formarsi graduale degli ambiti disciplinari in coerenza con l'età degli alunni, specie nel passaggio dalla fanciullezza alla preadolescenza.

La ricerca sui saperi religiosi essenziali per alunni della scuola dell'infanzia e della scuola primaria costituisce una scelta pedagogica e didattica di qualità. Essa è a tutto vantaggio dell'unificazione della persona degli alunni attorno a nuclei essenziali che favoriscono l'apprendimento nel rispetto, appunto, delle capacità affettive e cognitive degli alunni.

L'individuazione dell'essenziale è infatti via privilegiata al superamento dell'enciclopedismo che frammenta i saperi per una scelta che privilegia un apprendimento significativo secondo il principio didattico della concentrazione e dell'organizzazione.

L'essenzializzazione del sapere religioso per bambini, fanciulli e ragazzi viene espresso in "nuclei tematici" selezionati.

- Nella "scuola dell'infanzia" la selezione e l'organizzazione dei saperi essenziali è data da nuclei tematici che consentono un approccio ad elementi religiosi presenti nei propri ambienti di riferimento a tutto vantaggio di una progressiva consapevolezza di sé e della realtà: il mondo e il suo mistero, le feste cristiane, i segni cristiani presenti nella vita della comunità ecclesiale. Viene così valorizzata l'esperienza umana e religiosa dei bambini aprendoli ad una prima intuizione della figura e dell'opera di Gesù Cristo.
- Anche nella "scuola primaria" la ciclicità dei bienni può contare su nuclei tematici fondamentali: l'esperienza umana nell'ottica cristiana; la rivelazione di Dio nel mistero di Gesù Cristo; la Chiesa

e la sua vita. L'essenzialità è anche qui favorita dall'organicità data dalla centralità di Gesù Cristo. Detto in termini didattici, e mutuando dalla teoria di Ausubel sui processi di apprendimento, la scelta della centralità di Gesù Cristo costituisce il concetto organizzatore del sapere religioso. Esso, conforme alla scuola e alla religione, è generatore di ogni contenuto di insegnamento come si può vedere dalla matrici progettuali.

Ai nuclei tematici essenziali sono correlate le "Aree di obiettivi". Anche queste sottostanno al criterio di essenzializzazione sia nell'approccio alla realtà del bambino che a quello del fanciullo. Le aree di obiettivi riguardano: l'alunno e i suoi perché, la religione cristiana e le religioni, i linguaggi culturali. Sono aspetti che, considerati nella loro dinamicità, si trovano nelle matrici progettuali quali offerte al raggiungimento di queste stesse aree di obiettivi.

A questo riguardo non va dimenticato che i criteri per l'essenzializzazione del *sapere* (apprendimenti da promuovere), del *saper essere* (atteggiamenti-comportamenti da far maturare) e del *saper fare* (competenze da acquisire) in ambito dell'offerta formativa religiosa vanno sempre rapportati all'alunno e al suo approccio alla vita letta in dimensione religiosa; al significato del sapere religioso per la crescita della persona.

Dall'analisi dei materiali finora accostati è chiaro che non si tratta di un'essenzializzazione asettica. Essa - come si è detto - ha un riferimento preciso a Gesù Cristo come evento centrale, generatore di ogni contenuto di insegnamento.

- Nel testo della "scuola primaria" si dice: «Al centro come contenuto fondamentale della religione cristiano-cattolica, stanno la figura e l'opera di Gesù Cristo, secondo la testimonianza della Bibbia e l'intelligenza di fede della Chiesa».
- Nel testo della "scuola dell'infanzia" il riferimento centrale a Gesù Cristo, nel rispetto dell'età dei bambini, viene così espresso: il processo formativo «introduce i bambini ad una prima intuizione dell'opera, del messaggio e del mistero di Gesù».

La scelta del cristocentrismo percorre tutti i cicli scolastici nel rispetto della ciclicità.

3.2. La scelta della ciclicità

Le matrici progettuali rispondono ad una precisa opzione metodologico-didattica. Analizzandole nella loro dinamica interna lasciano emergere come ogni nuovo contenuto si collega con le abilità precedentemente acquisite.

Si tratta del modello a spirale della comunicazione dei contenuti mediante il quale si instaura un processo per cui le nuove acqui-

sizioni ricevono la spinta dalle precedenti e acquistano così nuovo impulso e nuova apertura (J. Bruner). In questo modo viene superata sia una comunicazione lineare dei contenuti che è solo trasmissione e indottrinamento, sia una comunicazione circolare che ritorna al punto da cui era partita.

Questo giustifica perché nello strumento venga chiamato in causa il valore pedagogico e didattico della continuità educativa non solo nell'arco dello stesso ciclo primario (6-12 anni), ma anche nei riguardi della scuola dell'infanzia e del ciclo secondario. E questo con l'intento di evitare la ripetizione di contenuti, a favore di percorsi che prevedono arricchimenti e approfondimenti.

I nuovi contenuti che di anno in anno vengono comunicati vanno dunque ad arricchire, ampliare, approfondire le conoscenze precedenti, rendendo l'alunno capace di apprendere contenuti nuovi in modo significativo.

Sul principio dell'apprendimento significativo (Ausebel) si fondano le annualità della scuola dell'infanzia e i bienni della scuola primaria dei quali si dice come l'impianto progettuale che viene tracciato intende far leva su nuclei tematici evidenziati in chiave di essenzializzazione e di espressività elementare (6-10 anni) e di un primo 'consolidamento', 'approfondimento' e 'sviluppo' dei saperi acquisiti (11-12 anni).

Puntando, dunque, su scelte coerenti con l'età - dal passaggio dai campi di esperienza (propri della scuola dell'infanzia) alla configurazione disciplinare, in vista di processi di apprendimento ulteriori -, i futuri programmi di IRC hanno privilegiato l'opzione alunnocentrica.

Nel processo di crescita dell'alunno si è pure posta attenzione ai mutamenti impressi alla scuola dalla società sempre più multimediale e multietnica. Si tratta della valorizzazione di ogni forma di 'diversità' (etnica, religiosa, culturale e varie disabilità) presente oggi nella scuola, per offrire la possibilità a ciascuno, fin dalla scuola dell'infanzia di realizzare una integrazione ottimale nella sezione o intersezione.

Ci si apre così all'interculturalità e all'interreligiosità. Aspetti che i materiali della sperimentazione hanno ben presenti e che l'insegnamento dovrà sviluppare offrendo agli alunni nuovi strumenti concettuali.

3.3. *Attenzione all'interculturalità e all'interreligiosità*

Intercultura e interreligiosità sono autentici nuclei generatori dell'azione didattica che acquistano nuovo significato alla luce dell'autonomia.

L'attenzione all'ambiente di vita dell'alunno richiede, infatti, all'insegnante la capacità di costruire solide programmazioni che tengano conto delle differenze culturali e religiose presenti sul territorio e/o nella stessa classe.

L'educazione al dialogo interculturale e interreligioso, se in passato era raramente posta in atto, ora viene sollecitata a diventare prassi educativa a cominciare dalla scuola dell'infanzia.

L'orizzonte di una tale educazione si caratterizza come incipiente comprensione critica di confronto e di dialogo per individuare punti in comune e diversità tra i vari credo con cui bambini e ragazzi vengono a contatto. Per questo motivo, i materiali di sperimentazione indicano come testo privilegiato e fondativo la Bibbia per lasciarne emergere, oltre una lettura denotativa, il ricco potenziale narrativo e simbolico, nonché il contesto culturale di origine e di espansione (postbiblico).

Un testo paradigmatico, quello della Bibbia, che offre materiale per il confronto e il dialogo interreligioso a partire da testi scelti dai documenti delle religioni più note.

In quest'ottica, le matrici progettuali intendono mediare un IRC chiamato a sottostare a imperativi pedagogici quali il rispetto e la valorizzazione delle diversità, il confronto (che per i piccoli sarà dato sempre dall'occasionalità) con altre religioni e sistemi di significato sempre più presenti nelle nostre classi.

Gli stimoli offerti dalle matrici progettuali vanno comunque sempre in questa direzione. Esse vogliono dire che le differenze non sono un problema, ma sono un valore e un arricchimento che la scuola è chiamata ad elaborare culturalmente. Tuttavia, occorre accortezza ad assicurare la conoscenza dei caratteri propri dell'identità cristiana per non cadere in eclettismi e in dispersioni.

Anche in questo caso il metodo della correlazione aiuta a gestire questa complessità.

3.4. Attenzione ai processi multidisciplinari, transdisciplinari, interdisciplinari

È questo un nucleo generatore di grande interesse per la scolasticità dell'IRC. Naturalmente qui, in particolare, il discorso si pone a diversi livelli secondo i cicli scolastici.

- La "scuola dell'infanzia" organizza i contenuti scolastici dentro i "campi di esperienza educativa". Dal momento che per "campo" s'intende l'ambito specifico delle esperienze del bambino - il fare e l'agire - da educare, all'interno dei vari "campi" viene facilitato l'incontro dei piccoli con le prime forme del sapere (alfabeti, linguaggi, ecc.).

L'incontro-integrazione tra i vari "campi di esperienza" ("il sé e l'altro", "il corpo ed il movimento", "i discorsi e le parole", lo spazio, l'ordine e la misura", "le cose, il tempo, la natura"; "messaggi, forme e media) fa intuire al bambino l'unità e l'armonia della realtà. Egli, infatti, è capace di attivare tutta una serie di col-

legamenti-conessioni tra un dato ed un altro, e quindi è in grado di unificare e ordinare la realtà.

L'IRC si avvale di queste scelte di "campo" e riconosce che il campo di esperienza "il sé e l'altro" rappresenta l'area privilegiata per l'apertura al religioso, nonché per lo sviluppo e l'accrescimento della religiosità infantile.

Le esperienze proprie di questo "campo" articolano, con la religiosità da educare, le dimensioni affettivo-emotiva, sociale, etico-morale che vanno collegate a pieno titolo nel curricolo ed attentamente programmate tenendo conto che gli intrecci tra i vari campi sono continui. Così l'IRC nella scuola dell'infanzia si avvale di collegamenti tra esperienze genuinamente umane per aprire il bambino al religioso e sviluppare tutte le possibilità della sua personalità.

Se nella scuola dell'infanzia non si può parlare in senso stretto di interdisciplinarietà si può parlare di interesperienzialità. In questa chiave vanno lette le "aree di obiettivi" e i "criteri metodologici" del futuro programma, opportunamente tradotti nelle matrici progettuali.

- I materiali della sperimentazione per "scuola primaria" tengono conto, a riguardo dell'interdisciplinarietà di quanto segnalato nel documento ministeriale sui contenuti essenziali della formazione di base. In questo documento viene indicato - tra l'altro - l'attenzione al superamento della singola disciplina pur necessaria, attraverso una visione trasversale dei saperi a vantaggio di un apprendimento che, come vuole la scuola, non può essere parcellizzato. Il testo della sperimentazione ha dato spazio alla rete dei saperi consapevoli che lo specifico insegnamento di IRC trova una via di facile coordinazione formativa avvalendosi dei diversi moduli interpretativi che la scuola offre, quali: i raccordi con le discipline dell'ambito antropologico; i nessi con l'universo dei linguaggi; il dialogo con le scienze; tutte le interazioni possibili con le "educazioni" all'immagine, al suono e alla musica, nonché a quella motoria. Si tratta sempre di attenzioni pedagogiche e didattiche che facilitano il processo di simbolizzazione particolarmente importante nell'esplorazione e nell'espressione della dimensione religiosa. Le matrici progettuali offrono una traduzione concreta del criterio metodologico appena indicato. Inoltre esse esprimono una circolarità nella proposta dei contenuti così *che sono i grandi perché della vita ad aprire alla scoperta di Dio che, per i cristiani, è il Dio rivelato in Cristo*. In correlazione con il primo nucleo tematico la prima area di obiettivi si esprime così: *La lettura della realtà in chiave religiosa e la risposta che il cristianesimo offre ai grandi perché della vita*.

Ne consegue che i campi di esperienza e le singole discipline vengono considerati potenzialmente portatori di contenuti aperti al discorso religioso. Pertanto, da un lato le discipline arricchiscono la

religione di apporti, stimolazioni, provocazioni di ordine metodologico e valoriale, mentre dall'altro la religione stessa arricchisce il contenuto disciplinare delle materie con il suo contributo specifico ordinato a dare ulteriori ragioni di senso.

3.5. *La correlazione*

I materiali della sperimentazione assumono il principio della correlazione che, reso operativo, si traduce in approccio metodologico al sapere religioso "allargato", ossia che va anche oltre lo specifico della disciplina.

La ragione profonda della correlazione sta, appunto, nel fatto che i contenuti della religione cattolica non vanno intesi solo strettamente circoscritti alla disciplina che formalmente conosciamo come "religione cattolica". Ogni altra disciplina o espressione culturale, infatti, affrontando temi e problemi che riguardano l'uomo, presentano implicanze che si prestano a una riflessione che apre al trascendente, quindi al religioso e, pertanto, a Dio.

Ne deriva una più ampia concezione di azione didattica anche per l'IRC chiamato a intessere reti: una rete con gli altri saperi che la cultura media, una rete di relazione tra insegnanti del team, alunni, contenuti: è il triangolo relazionale proprio di una scuola centrata sull'alunno che fa e apprende in un clima cooperativo.

La correlazione viene così esplicitata nei materiali della sperimentazione:

- Nella "scuola primaria" se ne parla in connessione con i "criteri metodologici" - valorizzazione dell'esperienza, uso graduale dei documenti, approccio ai segni e ai simboli religiosi, incontro con persone significative - in questi termini: "I criteri indicati consentono una costante correlazione tra esperienza e dato cristiano: rivelano la dimensione religiosa del vissuto e permettono di cogliere la portata umanizzante della cultura cristiana. In questo modo contribuiscono alla realizzazione graduale e responsabile del progetto di vita degli alunni". Si parla della correlazione anche nell'"appendice" da cui emerge ciò che più caratterizza la sperimentazione. Essa, attraverso le matrici progettuali, dovrà indicare se e come gli alunni sono capaci di osservare la realtà, di leggerla in chiave religiosa grazie ai segni presenti nell'ambiente, di confrontare la religione cristiana-cattolica con altre religioni e sistemi di significato.
- Nella "scuola dell'infanzia" la correlazione attiene - come si è detto all'esperienza del bambino; è proprio dal riferimento ai "campi di esperienza" che vengono fatti emergere i primi contenuti essenziali da far acquisire. In "appendice" il concetto della correlazione è ripreso e ulteriormente chiarito. Infatti per favorire un graduale

passaggio dal livello antropologico-esperienziale, a quello più propriamente religioso, viene assunto tale principio inteso come reciproca relazione tra esperienza e dato cristiano.

In ogni caso, sia per la scuola primaria che per la scuola dell'infanzia, viene proposta una vera didattica della correlazione che va dal soggetto al contenuto e dal contenuto al soggetto in una reciproca relazione tra esperienza (la vita e i suoi problemi), cultura e dato cristiano sempre in confronto. Anche questo vuol dire attenzione all'alunno e al suo modo di apprendere, alle sue domande, alle sue esigenze di crescita culturale. Vuol pure dire attenzione alla scuola e a un IRC fortemente integrato nel curriculum scolastico.

Si tratta di un processo che non è nuovo nella storia anche più recente dell'IRC. Tuttavia, nei materiali della sperimentazione che stiamo analizzando, l'idea della correlazione viene riproposta e offerta all'azione didattica al punto che si può anche parlare di metodo della correlazione nel senso di "via per". Tale metodo consiste appunto nel mettere in atto un processo di insegnamento-apprendimento che, partendo dall'esperienza diretta e/o mediata dell'alunno, passa attraverso l'orizzonte culturale della scuola e della vita, orizzonte che trova nei riferimenti della religione cristiano-cattolica una comprensione culturalmente fondata del cristianesimo.

4.
Lavorare
con le matrici
progettuali

Essenzializzazione dei saperi, ciclicità, intercultura-interreligiosità-interdisciplinarietà, correlazione sostengono e orientano l'azione didattica dell'IRC proposta dal progetto di sperimentazione.

Operativamente l'azione didattica trova un riferimento concreto nella *matrice progettuale*.

La matrice progettuale per ogni ciclo scolastico viene indicata come uno *strumento concettuale intermedio tra programma e programmazione*. Uno strumento rispettoso dell'autonomia progettuale dei docenti in interazione con le famiglie e il territorio, ma al tempo stesso fondativo di una base istituzionale comune e di una comune responsabilità di servizio educativo-scolastico nell'ambito di un insegnamento rivolto a tutti gli alunni.

Programmare con le matrici progettuali (quindici per la scuola primaria e altrettante per quella dell'infanzia), come si sta dimostrando attraverso la sperimentazione, richiede agli insegnanti una nuova abilità pedagogica e didattica che si caratterizza come "movimento di ricerca".

Nell'orizzonte della mondialità poi tutto questo postula un atteggiamento aperto e relazionale pronto a comprendere la complessità e quindi pronto al confronto per una pacifica convivenza democratica.

Ogni matrice progettuale sviluppa un nucleo tematico articolando esperienze e contenuti in quattro parti correlate tra loro. Esse traducono in linee operative i criteri metodologici indicati nel programma:

- la valorizzazione dell'esperienza con una problematizzazione di partenza che esprime interrogativi di senso che anche i bambini sanno porsi;
- le risposte ricavate dai contenuti di cultura generale oggetto anche di insegnamento-apprendimento curricolare (compresa la cultura religiosa di altri popoli) e la risposta religiosa tratta dai riferimenti di religione cattolica;
- il confronto tra le diverse risposte in vista del momento conclusivo la ricerca;
- la sintesi finale come risultato della correlazione tra interrogativi e risposte culturali e più specificatamente religioso-cattoliche a confronto.

In questo modo la matrice progettuale soddisfa l'esigenza degli alunni di conoscere, comprendere e di possedere unitariamente la cultura che apprendono ed elaborano. Sotto l'aspetto organizzativo, la matrice progettuale indica un percorso didattico che si integra nel curriculum fin dai primi gradi scolastici.

5.
Lo strumento
di sperimentazione
1999/2000

In questo secondo anno della sperimentazione, lo strumento ha riconfermato la validità delle scelte di fondo e perfezionato, corretto, sviluppato alcune sue parti:

- si riconferma la correlazione intesa in senso scolastico e che quindi supera ogni sospetto di catechesi a scuola;
- si riducono da sei a cinque i nuclei tematici della materna;
- viene usato lo stesso modello di matrice progettuale anche per la scuola materna con attenzione alla gradualità pedagogica;
- nella scuola primaria le matrici progettuali sono state ulteriormente curate per i riferimenti interdisciplinari e interreligiosi ed è stata curata la continuità educativa e la ciclicità;
- si aggiungono suggerimenti nelle matrici progettuali di tutti i gradi scolastici per il loro uso con alunni in situazioni di disabilità.

Per una ulteriore revisione dello strumento occorrerà tener conto del futuro della scuola di base.

6.
Primi dati
ricavati dalla
sperimentazione
1999/2000

I dati raccolti dalla sperimentazione "controllata" su territorio nazionale e da quelli della sperimentazione "diffusa" presso le diocesi stanno ad indicare molte convergenze attorno a punti nodali sia di carattere organizzativo che didattico.

In queste brevi annotazioni si fa riferimento alla *Scheda di rilevazione e di verifica della sperimentazione 1999/2000* compilata ed

inviata alla CEI dagli sperimentatori (cf *Strumento per il secondo anno di sperimentazione*, pp. 221-224).

a) Difficoltà derivate dall'organizzazione scolastica

In genere gli sperimentatori rilevano ritardi che, soprattutto nella prima parte dell'anno, influiscono sul buon andamento della sperimentazione.

Risulta spesso che le classi non hanno subito il team docente al completo con disagi per la programmazione. Quando poi nel corso dell'anno intervengono supplenti questi non sempre dimostrano l'interesse espresso dall'insegnante titolare così le proposte fatte dall'IdR riguardo a opportuni collegamenti interdisciplinari non vengono attuate.

Come risulta poi dalla documentazione di questo secondo anno, i problemi crescono con la nuova forma organizzativa dettata dalle scuole dell'autonomia.

b) Reazioni di fronte alla proposta di sperimentazione

Si tratta di rilevare la posizione assunta di fronte alla sperimentazione dai capi d'istituto, dal collegio e dal team docente, dai genitori, dagli alunni.

Gli *alunni*, anche se piccoli, collaborano sempre alla "nuova impostazione" che il docente dà alle lezioni.

I *genitori* il più delle volte si coinvolgono nei progetti dando contributi preziosi con la loro competenza.

Il *collegio docente* non si oppone alla sperimentazione, ma per lo più rimane indifferente anche se segnali positivi vengono quando la presenza dei docenti di religione assicura la continuità didattica.

Il *team docente* è quasi sempre disponibile alla collaborazione.

Il *Dirigente scolastico* quasi sempre dimostra interesse alla proposta di sperimentazione e al lavoro degli insegnanti di religione che sono riconosciuti una risorsa per la scuola.

In sintesi: dalla documentazione si può cogliere questo messaggio: quanto più la sperimentazione è presentata nelle sue valenze culturali tanto più la risposta è positiva. Nessuno impugna le scelte della sperimentazione.

c) La sperimentazione nella scuola dell'autonomia

In relazione all'assunzione nel POF di alcune delle scelte di qualità della sperimentazione bisogna dire che la documentazione presenta indicazioni significative, anche se limitate.

Dalla documentazione si comincia a intravedere come la riorganizzazione delle scuole crea una nuova tipologia d'Istituto nella quale, in genere, gli insegnanti si muovono con difficoltà. In questo stato di assestamento si trovano anche gli insegnanti di religione i quali, tuttavia, abituati alle difficoltà sanno far fronte agli imprevisti.

d) Programmare con le matrici progettuali

Le matrici progettuali si sono dimostrate ricche di stimoli per l'azione didattica. Gli insegnanti se ne sono valsi con profitto trovando in esse un quadro di riferimento contenutistico preciso ed essenziale e allo stesso tempo flessibile.

La scolasticità dell'IRC, evidenziata dalle matrici, si esprime anche negli approcci interdisciplinari. Proprio a ragione dei collegamenti interdisciplinari risulta spesso che le unità di lavoro richiedono agli insegnanti più tempo, ma da parte degli alunni l'apprendimento si fa più significativo grazie a una maggiore organicità del sapere.

La documentazione lascia pure intravedere come le matrici favoriscano un IRC aperto anche per l'attenzione al confronto con le religioni.

Dalla documentazione va ancora rilevato che la scuola dell'infanzia trova nelle matrici una conferma alla sua progettualità curricolare.

e) Collaborazione per l'attuazione di collegamenti interdisciplinari

Riguardo agli approcci interdisciplinari va ancora detto che il materiale degli sperimentatori documenta, tranne una piccola eccezione, che gli insegnanti, stimolati dalle matrici progettuali, si abilitano sempre più e meglio a lavorare in modo multidisciplinare e transdisciplinare. A volte riescono a giungere a una vera interdisciplinarietà.

Quasi sempre però risulta che l'iniziativa è dell'insegnante di religione che dà la sua disponibilità a rispondere alle esigenze dei colleghi. Più difficile trovare che gli insegnanti degli altri ambiti siano disponibili a dare il loro contributo alle richieste dell'insegnante di religione.

Un indizio viene dalla documentazione: quanto gli insegnanti sono pronti a chiedere la disponibilità dei colleghi per una loro collaborazione all'IRC?

f) La scolasticità dell'IRC e scelte didattiche corrette

L'oggettivazione del dato cristiano è ben sottolineata dallo strumento di sperimentazione, ma non è sempre rispettata. Tuttavia la sperimentazione favorisce il cambio di mentalità richiesto, come si può vedere dalla documentazione inviata.

Si nota un miglioramento nella formulazione degli elementi dell'azione didattica: obiettivi più chiari, attenzione a una loro valutazione, strategie didattiche attente all'alunno.

In ultima battuta: i risultati della sperimentazione anche se provvisori lasciano intravedere un dinamismo di ricerca che, oltre a giovare all'IRC, va a tutto vantaggio della scuola.



Il contributo della sperimentazione con alunni disabili

Prof. Don GIUSEPPE MORANTE • Pontificia Università Salesiana - Roma

1.
Che cosa è
"integrazione"

Integrare gli alunni in situazione di disabilità nelle classi scolastiche ha senso solo se si parte dal presupposto che ogni insegnante è invitato a predisporre un piano di insegnamento basato su un apprendimento commisurato alle condizioni dei soggetti. E questo principio didattico vale sia per gli allievi normali - che così vengono messi nella condizione di essere considerati soggetti attivi ed al centro del processo didattico -, sia per quelli allievi con disabilità - che possono in questo modo usufruire di uguali possibilità, sia pure con la condizione di un apprendimento appunto condizionato dai limiti del proprio handicap.

L'insegnamento individualizzato è definito come modo di intervento didattico caratterizzato dal sistematico e flessibile impiego di tecniche scelte ogni volta per ottimizzare l'apprendimento in funzione delle varianti specifiche ed individuali dell'allievo.

Come per tutte le discipline, quindi anche per l'IRC, l'integrazione degli allievi con disabilità in una classe normale suppone che si verifichino le stesse condizioni: programmi e testi didattici uguali per tutti, resi essenziali a seconda della capacità di comprensione; coinvolgimento di tutti gli insegnanti e non solo affidamento all'insegnante di sostegno; preparazione e richiesta di collaborazione a tutti i compagni di classe in cui sono inseriti questi allievi con disabilità; facilitazione di attività a seconda delle esigenze e delle singole necessità.

Non si può parlare di integrazione, vanificando ogni sforzo pedagogico e didattico:

- se si parcheggiano i ragazzi con specifiche difficoltà di apprendimento, senza coinvolgerli minimamente nel processo comune;
- se si "emarginano" sistematicamente gli alunni con disabilità dalla classe trattandoli a parte ed affidandoli unicamente all'insegnante di sostegno;
- se, durante la lezione si mette a fianco dell'alunno disabile l'insegnante di sostegno col solo compito di essere ripetitore o traduttore simultaneo;
- se non si coinvolgono tutti i docenti nel piano individualizzato e non si responsabilizzano tutti i compagni di classe, che essi stessi possono fare da mediatori tra il "programma" ed i coetanei in difficoltà.

Si tratta dei principi didattici ormai comunemente acquisiti dalle legislazioni e dalle circolari ministeriali vigenti, nonché descritti nei manuali della didattica per l'handicap⁸⁹, che sono certamente strumenti di frontiera; dal momento che il passaggio dai principi giuridici e pedagogici a quelli pratici applicativi suppone la messa in opera di processi di cambiamento della mentalità sociale e culturale, della preparazione specialistica degli insegnanti comuni e di sostegno, della difficoltà di adattarsi ad ogni tipo di handicap e di soggetto⁹⁰.

Perciò ogni insegnante deve verificare la presenza, nella programmazione educativa fatta dal Consiglio di classe:

- degli obiettivi educativi specifici per la classe, tenendo presenti gli eventuali livelli di partenza degli alunni e una possibile scaletta graduale del loro raggiungimento (con l'individuazione di specifici obiettivi essenzializzati per gli alunni con disabilità);
- della differenziazione e flessibilità degli obiettivi formativi per gli alunni della classe ed il rispetto dell'identità personale e socio-culturale;
- delle iniziative didattiche suggerite, indicate, intraprese (come gli interventi differenziati di sostegno, le attività compensative e di arricchimento, i percorsi didattici integrativi);
- della differenziazione delle metodologie e delle tecniche didattiche indicate, adattandole alle diverse situazione degli allievi.

* È noto che una classificazione completa e definitiva delle varie forme di disadattamento è quasi impossibile, perché i termini usati dagli studiosi risentono di ipotesi di lavoro e prospettive che emergono da ricerche non sempre verificate sul tempo. Ne deriva una varietà molto vasta, per cui è necessario individuare in alcune classificazioni operative la vasta gamma della "diversità", ma *a partire da tre postulati*:

- l'educazione religiosa, anche quella richiesta dall'allievo in situazione di disabilità, è prima di tutto "educazione dell'uomo", perché la religiosità è una caratteristica squisitamente umana della personalità;
- la rivelazione cristiana insegna che ogni persona, proprio perché "limitata", è un po' handicappata; motivo per cui l'educazione religiosa "specificata" per gli allievi con disabilità è valida anche per i normali, fatti salvi gli adattamenti alle esigenze specifiche delle persone;

⁸⁹ TRISCIUZZI L., *Manuale di didattica per l'handicap*, Editori Laterza, Bari-Roma, 1996.
CANEVARO A. (et alii), *Pedagogia speciale dell'integrazione. Handicap: conoscere e accompagnare*, Nuova Italia Editrice, Scandicci (Fi), 1996

⁹⁰ TENUTA U., *Individualizzazione. Autonomia e flessibilità nell'azione educativa e didattica*, Editrice La Scuola, Brescia, 1998

- l'educazione religiosa a scuola si deve preoccupare di tutti coloro che hanno bisogno di essere "normalizzati", "socializzati" e "integrati" a qualsiasi livello, ma deve dimostrare attenzione particolare per ragazzi e adolescenti con maggiori difficoltà vitali.

* Fatti salvi questi presupposti, si deve ricordare che esistono delle classificazioni ufficiali, come quella dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, che cataloga gli ambiti e le attività in cui l'individuo mostra di avere un deficit di funzionalità; e quella più pertinente alla nostra scuola del Ministero della Pubblica Istruzione, la cui tabella indica e descrive la tassonomia delle disabilità più diffuse tra gli allievi in età scolare, secondo il curriculum *"Discipline a carattere biologico"* dei nuovi programmi per i corsi di specializzazione per gli Insegnanti di sostegno.

Riportiamo brevemente le categorie sottolineate dall'Organizzazione Mondiale della Sanità soprattutto dal punto di vista medico, descrivendone le diversità tra categorie concettuali.

- Il concetto di "infermità": viene precisato come perdita o anomalia di strutture e funzioni di tipo anatomiche, fisiologiche e psicologiche. Ha principalmente un interesse medico sanitario, ed introduce una riflessione di ordine eziologico, terapeutico e preventivo. Pertanto non riguarda la situazione specifica dell'insegnamento.
- Il concetto di "handicap": viene inteso come una limitazione o inibizione dell'autonomia personale o della capacità di relazione. Si connota come una dimensione "secondaria", nel senso che l'handicap sussiste come tale solo nel momento in cui vi è una esclusione della normale vita sociale. È quindi il prodotto dell'organizzazione sociale, che non sa o non vuole rimuovere gli ostacoli alla integrazione delle persone con qualche disabilità.
- Il concetto di "disabilità": viene descritto come una restrizione o perdita della capacità di svolgere un'attività nel modo e nelle forme "ritenute normali" per un essere umano. Bisogna però considerare che le condizioni personali non si collocano in modo esclusivo in una sola o specifica categoria. Spesso vi sono casi di disabilità multipla assommandone varie anche nella stessa persona. Così il grado di ogni disabilità può essere di varia entità: dalle condizioni più gravi, fino a quelle molto lievi, sostanzialmente in continuum con i soggetti normali. Non esiste perciò un significativo confine tra persona disabile e persona normale. Si può anzi riconoscere che la disabilità *"non è soltanto evidenza di una menomazione patologica individuale, ma è anche una espressione della comune condizione umana, strutturalmente costituita come limite, ferita, ed esposta al rischio"*.

Sembra didatticamente più praticabile, per i suoi possibili agganci pedagogici, relativi anche all'insegnamento della religione cattolica, una classificazione che sia meno tecnica ma più pratica, per differenziare in quattro aree le varie categorie di disabilità, offrendone

l'interpretazione per un intervento di educazione religiosa non disgiunto da agganci a carattere psicopedagogico⁹¹.

1°. *Allievi limitati nella capacità di percezione* del messaggio ricevuto, caratterizzati quindi da disabilità nella comunicazione per difetti sensoriali. Presentano delle difficoltà di accettazione e di ricezione di stimoli (particolarmente i ciechi ed i sordi), e questo provoca in loro una formazione di atteggiamenti che portano all'isolamento e alla dipendenza dall'ambiente, provocati da mancanza di propri liberi movimenti...: con conseguenze egocentriche e frustranti il proprio senso di libertà; con carenza e povertà di linguaggi; con scarsità di modi di comunicazione; con dei modi di pensare diversi dagli altri. Anche quando si trovano con gli altri la loro possibilità di "stare insieme" non è così agevole e funzionale come i normali. Si riscontra una barriera alla partecipazione e alla piena integrazione nella classe, che dipende dal limite della non realizzata relazione interpersonale.

L'educazione religiosa per questi soggetti è sempre possibile. Occorre però creare un clima comunitario entro cui collocarli ed offrire loro strumenti alternativi alla parola e alla vista, capaci di permettere di ricevere i necessari messaggi e farli ri-esprimere secondo le proprie possibilità.

2°. *Allievi limitati nella capacità di elaborazione* del messaggio ricevuto. Sono i soggetti capaci di ricevere stimoli, ma sono incapaci di elaborarli o di elaborarli in maniera approssimativa. Il loro handicap fondamentale è la riduzione dell'intelligenza, con poca capacità di comprensione dei messaggi. A seconda della gravità della deficienza intellettuale si dividono in sotto categorie: deboli mentali lievi, deboli mentali moderati, deboli mentali gravi, deboli mentali profondi. Ma vi sono condizioni in cui l'intelligenza è compromessa soltanto per una sola e specifica funzione (come ad esempio, l'insufficienza della memoria), e da limiti di inadeguatezza complessiva della stessa intelligenza.

Non vi è dubbio che in questi soggetti vi è anche carenza di comunicazione interpersonale per difficoltà intrinseche: possono esservi problemi nel linguaggio, nella capacità di comprendere le ordinarie modalità dei concetti, nella possibilità di mantenere l'attenzione focalizzata. A volte può anche capitare che la menomazione intellettuale induce comportamenti che non sono conformi alle regole della convivenza sociale, rendendo problematico il rapporto interpersonale. In aggiunta a queste difficoltà esistenziali, è necessario anche riconoscere che essi trovano ostacoli "sotterranei", ma terribile, alla piena partecipazione ed integrazione scolastica, perché vengono percepiti come dei "diversi", e in qualche modo "inferiori".

⁹¹ Cfr TRISCIUZZI L. (et alii), *Manuale di pedagogia speciale*, Roma-Biari, Laterza, 2000. De ANNA L., *Pedagogia speciale. I bisogni educativi speciali*, Milano, Guerini Studio, 1998.

Il percorso educativo, le tappe, i contenuti dell'insegnamento religioso devono identificarsi in itinerari progressivi, essenzializzati, resi accessibili, enucleati e trasmessi con linguaggi e metodi appropriati: sentimenti, gesti, immagini, simboli (musicali, corporei, grafici, pittorici, plastici).

Questi soggetti sentono il linguaggio, ricevono gli stimoli, ma non sono in grado di capirli sempre o subito. Alcuni capiscono il linguaggio in modo approssimativo e presentano alcuni tipi di atteggiamenti caratteristici, che così si identificano: *rigidità della personalità* (sono portati a fare sempre le stesse cose anche se ricevono degli stimoli differenti); *globalità nel percepire l'affettività* (manifestano quasi sempre un clima di festa, anche in situazioni feriali; il che è indice di povertà...); *cambiamenti improvviso di umore*; *tendenze biologiche molto sviluppate*; *instabilità e labilità di comportamento*; *espressioni egocentriche*; *dipendenza prolungata*.

Quanto all'educazione religiosa, è necessario scegliere i contenuti più importanti, usando dei linguaggi semplici, chiari, lenti; è molto proficuo visualizzare il linguaggio in modo da interessare altri centri sensoriali; non conviene presentare il Cristo storico perché non hanno senso di storicità; è necessario ripetere l'esperienza religiosa in altro ambiente di vita; è utile far scoprire le bellezze che da soli non riuscirebbero a cogliere; il materiale didattico deve essere semplice e, proporzionato alla gravità; bisogna scendere all'essenziale; il comportamento religioso sarà sempre legato ad una persona, non sarà mai certamente del tutto autonomo.

3°. *Allievi limitati nella capacità di ri-espressione* del messaggio percepito-elaborato. Sono i soggetti capaci di ricevere e di elaborare gli stimoli che ricevono, ma sono incapaci di esprimere il risultato reale di ciò che hanno ricevuto ed elaborato: sono gli allievi disabili fisici e neurologici; cioè della parola e dei disturbi affettivi e gli ammalati cronici.

In questo ambito sono comprese le condizioni di restrizione che confrontano coloro che ne sono portatori con le molteplici barriere fraposte alla possibilità di intervenire nelle occasioni di vita comunitaria; e vi devono anche essere comprese tutte le condizioni di generica disabilitazione fisica: si tratta di condizioni che possono rendere difficoltosa la partecipazione alle occasioni della presenza in classe.

La categoria implica possibili meccanismi di emarginazione e di esclusione, perché questi soggetti manifestano un limite molto più evidente all'esterno. Questo porta a comprensibili reazioni di scoraggiamento e di chiusura, oppure ad attivazione più o meno consapevole di risarcimento e di compensazione. Bisogna considerare anche la realtà delle persone con disabilità motoria associata ad un livello intellettuale nella norma; in questo caso bisogna tenere conto delle esigenze personali di conoscenza e relazione, cercando di non mortifi-

carle con atteggiamenti iperprotettivi o sostitutivo, ma predisponendo le facilitazioni ed i sussidi necessari.

Per tutti questi soggetto è importante utilizzare un metodo attivo con strumenti che facilitino la comunicazione e l'apprendimento, come computer, impugnature speciali, leggi, materiali concreti per sviluppare le possibilità espressive, il linguaggio grafico e musicale, la drammatizzazione.

I disabili fisici hanno normalmente una normale comprensione delle cose, ma non accettano la loro immobilità, cadendo spesso in atteggiamenti vittimistici. Insieme ai soggetti neurologici, manifestano anche reazioni aggressive. Gli ammalati cronici poi (come i tubercolotici, diabetici...) fondamentalmente sono egocentrici e manifestano degli atteggiamenti di accettazione degli altri, ma come autodifesa della propria malattia.

Dal punto di vista dell'educazione religiosa non presentano difficoltà per la comunicazione del messaggio, anche se bisogna tenere presente l'esigenza della loro particolare psicologia.

4°. Allievi *affetti da disabilità psichiche*, vere e proprie malattie mentali, che costituiscono una realtà molto diversificata, complessa e di difficile inquadramento. Secondo la prospettiva finora adottata, i disturbi mentali (rappresentati specie da disturbi della personalità, disturbi nevrotici come fobie e ossessioni, da disturbi depressivi e da disturbi schizofrenici) costituiscono innanzitutto delle infermità.

Ci si può domandare allora in che cosa consista la disabilità psichica. Occorre considerare al riguardo non tanto i sintomi patologici, ma le sue inadeguatezze in ordine alle normali esigenze di vita psicologica e relazionale. Non vi è dubbio che questi malati psichici presentano condizioni di disabilità rientranti anche nelle categorie precedenti, come in quelli delle carenze di autonomia, di comunicazione, e di efficienza intellettuale.

In più, in modo specifico, la malattia psichica propone la difficile questione del rapporto tra libertà e responsabilità. In conclusione, si può affermare che pur nella grande varietà dei disturbi mentali, la patologia psichica implica in generale una coartazione della persona, che è obbligata a rapportarsi in modo rigido con il mondo e con se stesso.

3.
Alcune
caratteristiche
della didattica
speciale

Anche l'insegnante di religione, come del resto l'insegnante di classe, deve essere informato sulle difficoltà che l'allievo presenta, sulle sue eventuali crisi o momenti difficili; deve conoscere i metodi di approccio e con delicatezza portarli a conoscenza degli allievi; non deve aver paura della disabilità, accogliendo con fiducia e serenità i ragazzi, senza pretendere ciò che essi non possono dare. È importante che svolgano l'insegnamento sotto forma di dialogo porgendo

domande semplici e intelligibili, chiare e brevi, e lasciare il tempo per capire la domanda; ripetere la domanda spesso senza cambiarne i contesti per non confondere, aspettando in silenzio la risposta. Come per le altre disabilità, è utile un metodo di insegnamento attivo, esperienziale, che utilizzi vari tipi di linguaggi per favorire l'espressività, la comunicazione e l'interiorizzazione dei messaggi.

La didattica "speciale" abbraccia un campo molto ampio dell'insegnamento-apprendimento, perché include gli aspetti che il danno fisiologico complica, più che semplificare. Perciò per gli allievi disabili è necessario considerare anche il tipo e la gravità del deficit, l'età e le caratteristiche soggettive, per avere un quadro di intervento specifico.

L'insegnante non deve partire da zero. Può trovare un punto importante di partenza per la propria programmazione didattica nella "diagnosi funzionale". Si tratta di una scheda che l'équipe medico-psico-pedagogica è incaricata di offrire su richiesta delle autorità scolastiche. Lo strumento precisa il tipo di disabilità, ne descrive i limiti e le possibilità, ne indica le prospettive di intervento sia a carattere riabilitativo che come possibilità di apprendimento in generale.

Relativamente all'apprendimento scolastico, rimane importante che ogni intervento poi sia svolto precocemente, nel periodo in cui lo sviluppo offre una facilitazione naturale più plastica, cioè quando offre maggiori garanzie di riuscita o almeno di esito più sicuro. Perciò, ogni qualvolta si prende in esame un caso, bisogna tenere presente il tipo di disabilità, l'età del soggetto, la gravità del danno subito, le potenzialità residue, le caratteristiche soggettive.

Il quadro va tenuto presente come utile riferimento al fine di selezionare le possibilità di intervento didattico-curricolare. Ogni intervento, quindi, va svolto tenendo presente sia la tipologia differenziata delle disabilità che il quadro di riferimento differenziato.

Per valorizzare utilmente sia la tipologia che il quadro differenziato d'intervento è necessario considerare alcuni "livelli" di potenzialità residue che, a loro volta, possono offrire possibilità di intervento sia sul piano della metodologia (sussidi, materiali, attività), che su quello della didattica quotidiana.

In modo generalizzato, ma non grossolano, si potrebbero indicare almeno quattro "livelli di possibilità d'intervento":

- il primo doveroso intervento va diretto verso chi ha delle potenzialità residue buone, sia sul piano della motricità, che del linguaggio e del pensiero. Si tratta cioè di soggetti che possono aver subito dei danni cerebrali localizzati, non gravi, tali comunque da non alterare i campi delle proprie esperienze, se non in forma lieve. In questo primo livello è possibile far rientrare anche tanti casi di sottocultura, di disagio ambientale e di problematiche familiari e sociali che hanno inciso sullo sviluppo e sul rendimento del soggetto, ma non ancora sulle strutture organiche;

- il secondo livello comprende i casi di disabilità motoria di media gravità, come alcuni casi di cerebrolesi, in particolare i discinetici (spastici) e i miopatici, con potenzialità residue relative alla gravità del danno, ma recuperabili con sussidi metodologici appropriati. Si tratta di un livello che andrebbe considerato con l'occhio volto a superare la visione della situazione del momento, apparentemente compromessa in modo irrimediabile, per cogliere quella futura del ricupero delle risorse potenziali;
- il terzo livello comprende i casi in cui la menomazione è soprattutto di tipo mentale, oltre che (eventualmente) motoria. Rientrano in questo quadro i trisomici e coloro che, per varie diverse ragioni, hanno subito alterazioni intellettive che non consentono aspettative di un possibile successo in un prossimo futuro. Va aggiunto però che vi sono casi in cui la trisomia si presenta in forma solo apparentemente grave, per cui le potenzialità esistenti permettono un lavoro che può dare con il tempo degli ottimi risultati;
- il quarto livello è quello didatticamente più basso: in questo quadro potrebbero essere inseriti i "gravi". Si tratta di soggetti il cui danno (di tipo generalmente genetico) non offre che poche garanzie di parziale successo, per cui ricevono più sostegno dal rapporto emotivo e sociale che la scuola può offrire, che dai sussidi didattici.

Con ciò non si vuole negare che questi ultimi possano anche essere utili, ma si vuole dire che il maggior contributo può derivare loro dalla dimensione sociale. In questi casi si dovrebbe parlare della scuola come "ambiente" formativo, più che di una "agenzia" che trasmette nozioni culturali.

**4.
Criteri di
essenzializzazione
del messaggio
(e del testo
didattico)**

Il testo di religione adottato nella classe deve costituire anche per gli alunni con limiti di comprensione e varie disabilità un elemento qualificante per l'integrazione scolastica, a condizione che da ogni nucleo tematico, o da ogni argomento, o da ogni capitolo, o da ogni matrice progettuale, si possa arrivare ad una sua essenzializzazione, recepibile da ciascuno secondo la propria capacità di comprensione.

Sull'unità didattica del libro di testo, perciò, si deve fare un'operazione progressiva che deve rispettare i seguenti passaggi:

- *fare l'analisi del testo*: l'idea principale, i concetti-chiave, i fatti riferibili alla conoscenza diretta degli allievi, gli elementi e i termini di maggiore difficoltà presenti nel testo...;
- *sottolineare* il testo mettendo in evidenza i contenuti più significativi da ricordare, perché più importanti in una scaletta di priorità;
- *ristrutturare* il capitolo, riducendolo ad uno schema più semplice;
- *riportare l'essenziale* dei contenuti con i linguaggi simmetrici-speculari: quello scritto (una frase sintetica) e quello figurato (un disegno rappresentativo).

Si ritiene che lavorare in questo modo sui capitoli o unità o argomenti o matrici progettuali dei libri di testo si possa arrivare a comprendere il messaggio a diversi livelli di profondità, secondo le esigenze comprensive dei ragazzi e le loro diversità. Così non si riduce il messaggio, ma lo si rende essenziale, rispettando sia il messaggio che il ragazzo, senza fare torto a nessuno.

CEI - SETTORE IRC

SEMINARIO DI STUDIO PER ESPERTI

**SPERIMENTAZIONE NAZIONALE
SUI PROGRAMMI DI RELIGIONE CATTOLICA
NELLA PROSPETTIVA DELL'AUTONOMIA SCOLASTICA
E DI NUOVI PROGRAMMI DI RELIGIONE CATTOLICA.
LO STRUMENTO DEL SECONDO ANNO.**

Vico Equense (NA), 21 marzo 2000



La sperimentazione nazionale sui programmi di religione cattolica

Prof. Don ROBERTO REZZAGHI,
Istituto Superiore di Scienze Religiose di Mantova

Introduzione

Nei prossimi mesi sarà consegnato alla CEI il documento conclusivo della sperimentazione nazionale in atto per la stesura di nuovi programmi per l'IRC. Gli esperti qui convenuti, oltre ad una competenza specifica sulle problematiche della nostra disciplina, hanno una conoscenza diretta della sperimentazione, per aver già studiato il documento 1998/99, e dunque sono in grado di capire dall'interno e di valutare le scelte fatte, le integrazioni apportate e le linee di tendenza della sperimentazione. Tutto ciò rende l'incontro odierno particolarmente importante.

Dal mio punto di vista è significativo anche per il fatto che incrocia il cammino sperimentale in un momento particolarmente delicato, cioè mentre siamo impegnati a misurarci con il tema della valutazione. Non mi riferisco alla valutazione della sperimentazione in sé, che è condotta in tempi e in modalità già programmati, ma alla verifica scolastica della disciplina, che nella riforma in atto sembra un aspetto quanto mai qualificante.

Articolo la mia proposta in tre momenti:

- una breve memoria introduttiva del quadro complessivo della sperimentazione,
- gli aggiornamenti in atto in rapporto alle novità maturate in questo anno di cammino,
- un resoconto sull'andamento dei lavori, desunto dalla lettura delle schede di documentazione consegnate dai docenti della sperimentazione controllata, che andrà integrato, completato ed eventualmente corretto in qualche punto alla luce di quanto risulterà dallo spoglio dei questionari in appendice allo strumento.

Il quadro generale della sperimentazione

Tutti conosciamo la situazione della riforma scolastica in corso, e prima ancora la sua portata. Dopo la legge dell'autonomia è stata varata quella sul riordino dei cicli, cui seguirà la definizione di nuovi programmi per tutte le discipline.

È anche noto come, nel contesto di questa evoluzione, la CEI si sia attivata tempestivamente per ricollocare l'IRC nel nuovo scenario

scolastico che va definendosi. L'ha fatto promuovendo una sperimentazione biennale in vista della stesura di nuovi programmi di IRC.

Non è stato un compito semplice, perché si è voluto partire dall'esperienza della scuola reale, attraverso un coinvolgimento in tempi e modi diversi dei soggetti che di fatto sono in grado di contribuire al ripensamento della disciplina.

Oggi possiamo dire che se il lavoro svolto non è perfetto, permette comunque all'IRC di giungere all'appuntamento con la scuola dell'autonomia con un progetto didattico validato sul campo, costruito sulle scelte fondamentali della riforma in atto, e capace di promuovere percorsi curricolari diversificati nelle diverse aree di indirizzo previste, pur mantenendo una piattaforma comune di saperi essenziali. Val la pena ricordare che la sperimentazione è condotta su un doppio binario.

- a) *C'è una sperimentazione controllata*, rivolta ad un campione statisticamente significativo di insegnanti, ristretto ma rappresentativo dell'intero universo dei docenti, che consente una assistenza, un monitoraggio e una verifica più accurata della sperimentazione.
- b) *C'è una sperimentazione diffusa*, offerta a tutti gli insegnanti di religione cattolica interessati e disponibili ad entrare nelle dinamiche sperimentali per una propria esperienza di formazione, che già avvicini alla mentalità operativa della scuola futura. A questi insegnanti, meno rigidamente coinvolti nelle dinamiche della sperimentazione, vengono offerti momenti di formazione e strumenti didattici, d'intesa con gli uffici diocesani che li coordinano. La forma della sperimentazione diffusa quest'anno si è sviluppata molto di più di quanto avvenne l'anno scorso.

Gli indirizzi dell'istruzione artistica e dell'istruzione musicale, che nel primo anno di sperimentazione non erano stati considerati, sono stati attivati nel percorso del secondo anno. Quello musicale non risulta nel testo stampato, ma è disponibile via internet da quando la proposta di legge per il riordino dei cicli è passata alla Camera.

Anche se la sperimentazione è qualcosa di più dello strumento che è stato distribuito, esso permette comunque di capire le scelte di fondo con le quali è stato impostato il lavoro. Le abbiamo dette e illustrate fin dall'inizio e qui appena le rievochiamo. Su alcune di esse ritorneremo parlando delle novità, perché sono state coinvolte in sviluppi significativi che richiedono un aggiornamento.

La prima e fondamentale scelta, alla quale non potevamo rinunciare, è *la centralità della persona*, che riceve dalla scuola un contributo peculiare per la sua crescita. Ciò implica anche attenzione agli aspetti etici e religiosi, contro ogni tentativo di ridurre il compito della scuola ad addestramento professionale e a formazione tecnica, funzionale alla produttività.

Sul versante dell'inserimento nella vita concreta si collocano le scelte organizzative dell'autonomia e del riordino dei cicli; sul ver-

sante dei contenuti stanno le scelte dell'essenzializzazione e della loro qualità interdisciplinare, interculturale, interreligiosa; sul versante delle dinamiche dell'apprendimento spiccano soprattutto la correlazione e la ciclicità.

La proposta che esce dalla sperimentazione intende essere in piena sintonia con le linee della riforma scolastica in atto. E ciò perché, come abbiamo detto fin dall'inizio, il nostro lavoro è stato impostato tenendo conto, passo dopo passo, di ciò che nella riforma era punto di non ritorno, e di ciò che invece era provvisorio e mutabile. Per questa interpretazione ci siamo avvalsi della collaborazione diretta del Ministero della Pubblica Istruzione e dei suoi Ispettori, che hanno lavorato con noi sia nel Comitato scientifico sia nell'Osservatorio.

Riteniamo che anche dopo gli ultimi sviluppi la proposta pedagogico/didattica del nostro lavoro per la stesura di nuovi programmi regga. Essa consiste sostanzialmente nelle seguenti scelte.

- a) Un curriculum continuo, che costruisce sulle basi essenziali precedentemente acquisite.
- b) Un testo ministeriale essenziale, nel quale si riportano le scelte di fondo e le aree tematiche
- c) Un'appendice autorevole, con l'articolazione tematica prescrittiva ed opzionale, aggiornabile periodicamente senza la necessità di riscrivere i programmi.
- d) La progressiva crescita numerica delle unità contenutistiche opzionali con il progredire del percorso scolastico.
- e) La possibilità di definire percorsi diversi, usando i contenuti prescrittivi ed opzionali, in rapporto al diverso indirizzo scolastico, a mano a mano che si definisce, o ad altre variabili.
- f) La proposta delle matrici progettuali per tutte le unità tematiche previste.

Per capire meglio l'andamento della sperimentazione, può essere utile prestare attenzione ai mutamenti più significativi registrabili nello strumento del secondo anno, rispetto a quello del primo.

Nella sostanza, nel nuovo strumento si trovano riconfermate le scelte di fondo del primo, rivelatesi valide, si correggono alcune parti del testo che meritavano una calibratura, altre vengono sviluppate e altre ancora aggiunte.

Tra le cose nuove certamente balza all'occhio il nutrito pacchetto di strumenti riportati in fondo al fascicolo per la verifica della sperimentazione. Sono questionari da somministrare ad alunni, docenti, genitori, capi di istituto, al fine da monitorare le dinamiche che hanno accompagnato la sperimentazione biennale. Tra le altre novità sottolineo quelle che, secondo me, sono maggiormente degne di nota.

2.1 - Il riordino dei cicli

La sperimentazione ha assunto l'ipotesi della legge quadro disponibile al momento in cui si è partiti, ma con la consapevolezza che era solo una ipotesi e dunque senza farne un elemento portante dell'esperienza sperimentale.

Oggi abbiamo la legge-quadro per il riordino dei cicli, approvata in Senato il 2 febbraio 2000. Essa prevede tre anni per la scuola dell'infanzia, sette per la scuola del primo ciclo, detta anche "Scuola di Base", e cinque anni per la scuola secondaria, costituita dalle aree classico-umanistica, scientifica, tecnica e tecnologica, artistica e musicale. All'interno di ogni area ci saranno degli indirizzi.

Rispetto all'impostazione dell'attuale sperimentazione ciò comporterà qualche adattamento; ma non è un problema, perché il lavoro impostato mirava esattamente a produrre programmi che fossero strumenti capaci di adattarsi al continuo mutare dell'orizzonte culturale italiano, che nei prossimi anni sarà significativo, anche a seguito dei ben noti flussi migratori. Pertanto nulla del lavoro svolto viene gettato.

D'altra parte, se è vero che ora abbiamo la legge, è anche vero che molto resta ancora da definire. Basti pensare che il Governo deve presentare al Parlamento entro sei mesi dalla data di entrata in vigore della legge un programma quinquennale di progressiva attuazione della riforma. Dunque la transizione sarà lunga e l'impostazione data al nostro lavoro, caratterizzata dalla possibilità di elaborare percorsi diversificati pur nella continuità con saperi essenziali prescrittivi, è quanto mai funzionale per gestirla.

2.2 - Area artistica e musicale

Nello strumento per la sperimentazione 1999/2000, tra gli indirizzi della SS è stato aggiunto quello artistico e, da ultimo, quello musicale. Il primo era già previsto per il secondo anno del nostro percorso sperimentale. La proposta presente nel testo stampato comunque va considerata embrionale e incompleta, rispetto ad evoluzioni che sono maturate successivamente.

L'indirizzo musicale, invece, è stato introdotto a seguito della recente proposta di legge sul riordino dei cicli, già approvata sia alla Camera sia al Senato. La duttilità dello strumento sperimentale approntato, però, non ha reso particolarmente impegnativa la configurazione di un percorso per il nuovo indirizzo. E' ovvio però che il percorso, alla fine, risulterà una proposta meno sperimentata delle altre.

Per andare incontro alle esigenze dell'area artistico-musicale sono state riviste le matrici progettuali prescrittive, con attenzione ai collegamenti interdisciplinari specifici, e si pensa di aggiungere alle attuali alcune altre unità tematiche integrative tra quelle opzionali.

2.3 - La riduzione delle aree tematiche.

Sul versante organizzativo particolare attenzione è stata posta alle aree tematiche. Nelle schede pervenute dai docenti, dopo il primo

anno di lavoro, molti hanno fatto osservare che il tempo a disposizione per svolgere le unità tematiche assegnate l'anno scorso è stato scarso, anche se poi, alla prova dei fatti, la quantità di unità tematiche prevista è stata svolta da un numero significativo di docenti, con poche defezioni o riduzioni.

Nel valutare i risultati è doveroso tener conto anche di alcune attenuanti: ad esempio del fatto che i docenti hanno affrontato una metodologia di organizzazione del lavoro totalmente nuova, per la quale non avevano a disposizione adeguati strumenti, come i libri di testo; si consideri ancora che molte scuole, soprattutto nella prima parte dell'anno, non hanno funzionato regolarmente per eccesso di scioperi ed assemblee; che le sinergie interdisciplinari per lo più sono state impossibili per la non congruenza dei programmi attuali delle altre discipline con quelli di IRC; si consideri insomma che si è insegnato secondo un modello di scuola nuovo in una scuola che ha ancora i problemi della scuola da superare, e quindi con notevoli disagi che hanno condizionato non poco anche i tempi di preparazione e di realizzazione della didattica

La riduzione non è stata operata attraverso l'impovertimento della tavolozza di argomenti preparata a Chianciano, nell'estate del 1998, ma sulla contrazione delle aree tematiche e dunque delle unità prescrittive, che da esse dipendono. Le aree da 6 sono diventate 5, e le unità prescrittive, per la SO sono diventate 15 nei tre anni, invece di 18; nelle SS sono diventate 10 invece di 12.

Questa ristrutturazione è avvenuta attraverso la fusione della prima con la seconda area tematica, che ha dato origine ad una nuova area, dal titolo "Il mistero della vita: le domande di senso, la domanda religiosa, le religioni". Ciò ha comportato lo slittamento / spostamento di alcune unità tematiche precedentemente prescrittive nell'ambito di quelle opzionali.

2.4 - *Attenzione ai portatori di handicap*

Rispetto allo "Strumento per la sperimentazione" proposto per l'anno scolastico 1998/99, l'attuale contempla una ulteriore novità di particolare rilievo.

In tutte le matrici progettuali prescrittive, di ogni grado scolastico, sono stati aggiunti suggerimenti per il loro uso con alunni in situazione di handicap. È frutto di un lavoro seminariale condotto con esperti ed operatori del Settore a Costa di Folgaria nel luglio 1999. Ci rendiamo conto che si tratta di poca cosa, perché l'area dell'handicap è molto articolata e comprende innumerevoli tipologie, difficili da dominare. Pertanto la proposta è inevitabilmente insufficiente; ma ci sembrava importante, almeno a livello di testimonianza, dare un segnale di attenzione e suggerire qualche orientamento in tal senso.

Per la stesura del documento definitivo sembra più funzionale togliere questi suggerimenti puntuali e aggiungere una parte a sé, che

contenga gli orientamenti e le attenzioni generali da avere con alunni in situazione di Handicap.

2.5 - L'aggiornamento dei docenti

Per il futuro immediato un altro fronte di impegno ineludibile, di cui non potranno non farsi carico i nuovi programmi, sarà l'aggiornamento e la riqualificazione dei docenti.

Lo verificiamo anche nella recente "Legge-quadro sul Riordino dei cicli scolastici", approvata in Senato il 2 febbraio c.a., che prevede nel programma quinquennale di progressiva attuazione della riforma, un "progetto generale di riqualificazione del personale docente, finalizzato anche alla valorizzazione delle specifiche professionalità maturate, nonché alla loro eventuale riconversione" (art. 6.1).

La riforma in atto, infatti, non è un processo che sta semplicemente rinnovando i programmi. Essa ridisegna la scuola, e al suo interno reimposta i ruoli, i rapporti, i compiti, gli obiettivi. Pertanto non si tratta semplicemente di "aggiornare" i saperi tradizionali delle discipline, aggiungendone qualcuno nuovo e tralasciandone qualche altro ormai di scarsa importanza. Qui si tratta di cambiare la mentalità docente.

Nel nostro caso, in particolare, si tratta di educare negli IdR un approccio diverso al mondo della scuola, nella quale entrare senza complessi di inferiorità. Essi infatti saranno chiamati non solo a "svolgere" programmi loro consegnati dall'alto, ma in certi punti a "scriverli" per il loro indirizzo scolastico, osservando però regole precise ed usando strumenti di valutazione simili a quelli utilizzati negli altri insegnamenti.

Ecco perché la parola "aggiornamento" non deve trarre in inganno: non deve far pensare ad una riedizione, magari riveduta e corretta, della situazione precedente.

Almeno per quanto dipende da noi, massimo deve essere l'impegno per inserire l'IRC nella nuova scuola con dignità, alla pari degli altri insegnamenti, con la stessa serietà, e - se possibile - anche di più, consapevoli della grande tradizione pedagogico/educativa di cui sono portatori i nostri docenti.

Il modello più adatto alla formazione in servizio che può rispondere alle esigenze della moderna scuola ci sembra quello del laboratorio, che valorizza la competenza dei docenti all'interno di lavori condotti in gruppo, in un confronto fecondo di progettualità che educi progressivamente nuovi abiti mentali.

2.6 - La verifica scolastica

Uno degli aspetti nuovi dell'IRC nella scuola della riforma è la verifica. Sappiamo bene quanto sia argomento impopolare presso alunni e docenti, in una disciplina esposta alle dinamiche dell'avvalersi o non avvalersi. Sappiamo anche che attualmente l'insegna-

mento è penalizzato dalla scarsa incidenza che ha la valutazione di IRC nella scuola, così come costituisce un problema serio il controllo delle verifiche.

Tuttavia la qualità della valutazione non è un elemento secondario per ottenere il riconoscimento della piena curricolarità della nostra disciplina.

Nel maggio 1997 è stato istituito presso la sede del CEDE, a Frascati, il Servizio Nazionale per la Qualità dell'Istruzione, che per l'onorevole Berlinguer è "il primo nucleo di quello che in un prossimo futuro sarà la struttura che si assumerà l'onere di valutare i diversi aspetti del funzionamento del sistema scolastico".

Il primo progetto avviato è stato per consentire alle scuole che operano in condizione di autonomia una pratica metodologicamente corretta dell'autovalutazione, così che possano disporre di riferimenti esterni attendibili per la loro attività ed assumere di conseguenza le decisioni più opportune per migliorare la qualità dell'offerta formativa.

Ciò in concreto ha portato, come primo passo in questa direzione, alla progettazione e costituzione dell'ADAS (Archivio Docimologico per l'Autovalutazione delle Scuole), che funziona in modo interattivo, via internet, e mette a disposizione degli insegnanti e delle scuole la possibilità di utilizzare un archivio di strumenti per la valutazione, passati al vaglio di una validazione sperimentale.

Questo servizio, in futuro, costituirà il riferimento istituzionale autorevole per far crescere la mentalità valutativa nelle nostre scuole italiane, e agirà a sostegno di tutte le discipline, secondo strumenti e una metodologia di una certa complessità, alla quale le singole istituzioni scolastiche e i suoi docenti dovranno essere iniziati.

È facile capire come la presenza o l'assenza dei singoli insegnamenti nell'ADAS condizionerà di fatto il riconoscimento o meno di uno status di curricolarità per le discipline. Per questo l'IRC, che chiede di essere considerato alla pari delle altre, non potrà essere progettato a prescindere dalle dinamiche di funzionamento dell'ADAS.

In considerazione di ciò, nell'ambito della sperimentazione abbiamo chiesto e ottenuto dal Ministro della Pubblica Istruzione di poter inserire l'IRC nell'ADAS. In questa stessa sede di Vico Equense, dal 27 febbraio al primo marzo, è stato organizzato un importante seminario con i docenti della sperimentazione controllata e due esperti del CEDE. L'obiettivo era quello di produrre elementi di prova da inserire nell'ADAS, dopo gli opportuni processi di revisione e di validazione.

Penso di poter dire che tra tutte le fasi organizzate per il biennio della sperimentazione questa è stata in assoluto la più dura e complessa. Difficile perché in tempi brevi bisognava trasformare un gruppo di sperimentatori, abituati a confrontarsi e a discutere sulle varie proposte, in gruppi di produzione, disponibili all'obbedienza e alla esecuzione di mandati precisi, capaci di svolgere un lavoro completamente

nuovo, complicato anche dalle esigenze dei modelli informatici che si dovevano usare, accettando regole e tempi rigidamente imposti.

Si consideri anche la difficoltà che derivava dall'uso di modelli di verifica più funzionali alla valutazione di discipline tecniche o comunque dal vocabolario preciso, e che per questo mal si adattano allo specifico di insegnamenti come il nostro, ricchi di linguaggi metaforici, simbolici, allusivi.

A conti fatti, pur se con notevoli difficoltà, la quantità di materiali elaborata è stata sufficiente. Sulla qualità non siamo ancora in grado di esprimerci. Attendiamo di vedere che cosa resterà di tutto ciò che è stato fatto dopo i processi di revisione e di validazione.

La documentazione, quest'anno, è arrivata in modo molto più ordinato dell'anno scorso ed è stato possibile registrare una notevole maturazione del gruppo degli sperimentatori nel suo complesso.

Ecco alcuni punti ricorrenti nelle valutazioni raccolte dalla sperimentazione controllata, che sono state proposte anche ai gruppi di lavoro della sperimentazione diffusa per un confronto.

a) *Difficoltà derivate dalle dinamiche di funzionamento attuale della scuola*

Nella sostanza appare evidente che i problemi più significati per l'IRC fatto secondo gli strumenti della sperimentazione derivano dalla non adeguatezza dell'attuale ambiente scolastico e dei suoi ritmi e modalità di funzionamento.

La documentazione infatti fa innanzitutto emergere in modo molto netto una realtà scolastica che non funziona. Soprattutto la prima parte dell'anno è falciata da lentezze nell'assegnazione delle cattedre, manifestazioni, scioperi, e altre disfunzioni ancora. In questo contesto più di un docente ha detto che è riuscito a fare proposte di qualità, ma in modo frammentato e rapsodico, senza potere poi raccogliere i frutti auspicati.

b) *Fatiche del lavoro interdisciplinare*

Ancora più evidente, soprattutto nelle superiori, è la marginalità dell'IRC nel rapporto con i colleghi docenti di altre discipline. Per molti, pur ben intenzionati, è difficilissimo ottenere la collaborazione dei colleghi per lavori interdisciplinari. A volte gli insegnanti di altre materie si limitano a rendersi disponibili solo verbalmente, ma non lo sono al momento dell'impegno.

c) *Rapporto coi genitori*

I genitori seguono, ma in distanza. Si informano su ciò che viene fatto a scuola, ma non si interessano né collaborano. Nelle superiori sembra crescere l'atteggiamento di delega.

d) *IdR: le condizioni per essere considerati a scuola*

In questo contesto il singolo docente a volte si sente solo e isolato, quando non assediato dai pregiudizi di scarsa considerazione per la sua disciplina. Per acquistare credito non di rado si lascia coinvolgere nei mille servizi scolastici, che i colleghi facilmente e ben volentieri gli delegano ed acquistano così ruoli anche importanti. La stima conquistata dai singoli però spesso è dipendente da questi altri ruoli acquisiti, più che non dallo status di IdR. Qualcuno lamenta anche il fatto che questa quantità di altri impegni scolastici lo rende poco disponibile allo studio e all'impegno per perfezionare il proprio insegnamento di IRC.

e) *La didattica*

Quanto alla didattica, resta confermata e ribadita la validità delle scelte di fondo, così come le difficoltà che derivano dalla scarsa capacità di comprendere e interpretare le caratteristiche disciplinari dell'IRC da parte di qualcuno.

f) *Il rapporto con gli alunni*

Il rapporto con i ragazzi per lo più resta positivo e coinvolgente, nonostante la fatica, per il momento, di insegnare senza testi e in condizioni spesso di discriminazione. Così come, per lo più, risultano apprezzati gli strumenti della sperimentazione, in particolare le matrici progettuali e la loro apertura culturale.

g) *Maturazione della professionalità docente*

Molti insegnanti hanno avuto una maggiore capacità di auto-critica, nelle osservazioni conclusive riportate nelle schede, mostrando di avere attivato una dinamica virtuosa di progressivo perfezionamento professionale.

Emerge qua e là la difficoltà di trattare argomenti già considerati, con il rischio di ripetizione. Il problema dovrebbe scomparire nel contesto di un insegnamento a regime, che avesse chiarito per ogni area tematica i contenuti progressivi da sviluppare e i livelli da raggiungere.

h) *Pregiudizi resistenti al cambio*

Resistono, anche se ormai in un numero esiguo di docenti, alcuni luoghi comuni e giudizi che andrebbero definitivamente superati.

C'è ancora, ad esempio, chi ritiene certi argomenti, come la chiesa o i sacramenti, impossibili da trattare perché o troppo dogmatici o troppo catechistici. Giudizi che vengono regolarmente smentiti da altri loro colleghi che, nel trattare quegli argomenti, registrano nella scheda di documentazione di essere riusciti a trattare gli stessi temi ottenendo "interesse e coinvolgimento". Evidentemente molto dipende dal modo di trattare gli argomenti e dunque dalla capacità didattica del docente, dalla sua professionalità.

C'è ancora, ad esempio, chi non considera tempo sprecato parlare di droga e discoteche a scuola, magari anche per lungo tempo, per rispondere a un interesse reale degli alunni e della scuola. Ed è vero, non è tempo sprecato. Ma si tratta di vedere se questi argomenti debbano essere delegati solo all'IRC.

C'è ancora chi si lamenta per il vincolo di dovere insegnare contenuti prescrittivi, dimenticando che l'IRC, se vuole stare nella scuola, deve uscire dalla contraddizione: da una parte si pretende che venga considerata disciplina curricolare, al pari delle altre, e dall'altra si tenta di continuare a gestirla come spazio franco nella scuola.

Ritengo di aver dato un quadro sufficiente sull'andamento della sperimentazione e anche sulle intenzioni che abbiamo maturato in ordine alla stesura definitiva, che supererà quella nelle vostre mani.

Per completare la dichiarazione di intenti aggiungo che il testo definitivo al quale stiamo pensando è più essenziale dell'attuale. Ovviamente non ci saranno i questionari in appendice e intendiamo anche togliere i percorsi proposti per i diversi indirizzi scolastici della scuola superiore. Nei due precedenti documenti erano importanti per permettere agli sperimentatori di lavorare percorrendo un itinerario didattico comune, così che poi fosse possibile per loro un confronto. Ora, appurato che l'articolazione tematica contiene un ventaglio di argomenti sufficiente per rispondere alla domanda di formazione dei diversi indirizzi, saremmo intenzionati a lasciare massima libertà ad ogni scuola di configurare il percorso che ritiene più adeguato.

Anche il testo sarà ripulito ed essenzializzato, con attenzione ai documenti scolastici usciti quest'anno.

L'adeguamento al riordino dei cicli in vigore verrà fatto facendo scivolare l'attuale primo anno di scuola dell'orientamento nel primo ciclo e diventerà l'ultimo anno dei sette anni della scuola di base, mentre gli altri due anni della scuola dell'orientamento diventeranno il biennio del ciclo secondario. L'operazione richiede solo pochi aggiustamenti, dal momento che si è cercato di ipotizzare un curriculum continuo su cinque aree tematiche che vengono attrezzate nella scuola di base dai nuclei concettuali fondamentali e sviluppate nella scuola superiore dalle unità tematiche prescrittive e opzionali. Al momento abbiamo mantenuto la distinzione tra "nuclei tematici", nella scuola di base, e "aree tematiche", nella scuola superiore, che ha l'esigenza di aprirsi ad un ventaglio ampio di argomenti, con una certa libertà. Ci piacerebbe sentire anche il vostro parere in merito, così come su ogni altro aspetto che potesse essere corretto o migliorato.

Resta aperto il discorso sui collegamenti interdisciplinari, che potranno essere perfezionati solo dopo che si saranno conosciuti i programmi delle altre discipline.

CEI - SETTORE IRC

**Incontro di studio per autori di libri
di testo per l'insegnamento
della religione cattolica**

**SPERIMENTAZIONE NAZIONALE
SUI PROGRAMMI DI RELIGIONE CATTOLICA
E I LIBRI DI TESTO PER L'INSEGNAMENTO
DELLA RELIGIONE CATTOLICA**

Vico Equense (NA), 21 marzo 2000



I testo di insegnamento della religione cattolica

[dal punto di vista contenutistico-didattico]

Piattaforma per un approfondimento

Prof. Don CESARE BISSOLI, Esperto e collaboratore del Settore IRC della CEI

Premesse

1. Oggi siamo di fronte ad una *vera e propria proliferazione di Testi di Religione (=TdR)*, segno indubbio di generosa partecipazione, ma non senza chiari segnali di 'acerbità' sul quadruplice versante scientifico culturale, pedagogico, didattico, scolastico. Non esiste ancora una "letteratura" degna di tale nome.

2. Realizzare un *TdR* significa attendere ad un *giro di fattori per 360°*: i contenuti da esporre, i soggetti per cui esporli, la modalità di esposizione, il grado di scuola, l'eventuale indirizzo, il contesto culturale, le modalità di impiego... Non possiamo poi trascurare l'effettivo impatto del testo, tenuto conto dell'esiguo monte ore, dei gusti del docente, dell'accoglienza imprevedibile dell'alunno... Senza contare le determinazioni giuridiche provenienti dalla incipiente riforma, sia dello Stato che della CEI. Questo significa che non esiste il libro perfetto. Ma migliorabile sì.

Tre dimensioni richiedono una speciale attenzione: la materia, la pedagogia e la didattica.

3. Alcuni dati di fatto

Un'analisi compiuta sui TdR in circolazione, porta ad una classificazione articolata:

a. *quanto al profilo globale*: vi sono testi che mettono una maggior attenzione sul mondo giovanile e le sue esperienze; altri sul cristianesimo come cultura; altri ancora sulla dimensione storica della religione cattolica.

b. *quanto ai contenuti*: si nota un riferirsi differenziato ai seguenti temi: il fatto religioso (le grandi religioni), i contesti culturali (modernità), la rivelazione cristiana (la Bibbia, Dio, Cristo, Chiesa, discorso morale). Si avverte una sintesi fatalmente semplificatrice.

Si possono rilevare tre *tendenze*:

– una presentazione del dato cristiano attendendo alle questioni della soglia (teologia fondamentale);



Il libro di testo di Religione Cattolica: qualche domanda e alcune proposte

Prof.ssa SIRA SERENELLA MACCHIETTI
Professore Ordinario di Pedagogia generale presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Siena, sede di Arezzo

Il libro di testo, fin dalla sua origine, ha costituito una “questione complessa”, cui si collegano confronti e dibattiti, che hanno coinvolto insegnanti, genitori, pedagogisti, disciplinaristi e spesso anche il potere politico, che talvolta ha condizionato “negativamente” l’editoria scolastica.

Oggi, come ieri, quello del libro di testo è un problema controverso, tuttavia sembra superata la polemica contro questo strumento scolastico, di cui, negli anni ‘60, si decretò la morte, ed appare generalmente condiviso il riconoscimento dell’opportunità di disporre di questo “tradizionale” sussidio.

Pertanto attualmente si dice sì al libro di testo, ma ci si interroga sempre più insistentemente sulla sua “qualità”, sulle sue funzioni e sui suoi rapporti con altri strumenti didattici.

Non pochi sono gli interrogativi che si impongono anche a proposito dei libri di testo di religione cattolica per le ipoteche che permangono per quanto riguarda la comprensione del significato della natura culturale dell’IRC, per le difficoltà “di esercizio”, dovute in gran parte al “tempi” di cui può disporre ed al fatto che esso viene scelto da coloro che di esso si avvalgono e che non è sostituito con altre offerte formative, e per il problema, sempre aperto, della mediazione didattica.

Su questi interrogativi giova soffermarsi, ma, in questo incontro di studio, che possiamo e vogliamo considerare soltanto come un punto di partenza per ulteriori riflessioni e successive ricerche, sembra opportuno limitarsi a proporre alcuni rapidi giudizi sui testi oggi in uso e alcuni “suggerimenti” per gli autori, per avviare un discorso da approfondire, da integrare e da “correggere” con il contributo di tutti i partecipanti.

Appunti

Ogni libro di testo ha la propria specificità e la propria identità, in parte legate alla formazione del suo autore, alla sua sensibilità educativa ed alla sua capacità di mediazione didattica. Tuttavia, pur nella varietà di questo tipo di editoria scolastica, è possibile rilevare la presenza di elementi che accomunano i vari testi. In molti di essi,

in particolare in quelli della scuola elementare, lo “stile” è prevalentemente narrativo e la materia trattata è organizzata per unità didattiche, in cui vengono proposti nuclei tematici ai quali si riconducono le diverse attività.

In questi libri è frequente il rischio della frammentarietà. Essi infatti danno spesso l'impressione non di essere scaturiti da un progetto pedagogico, sorretto da una chiara visione dell'uomo, dell'educazione, della scuola, dalla conoscenza del “grado” scolastico (e della classe) per il quale sono stati elaborati, da una precisa attenzione per le finalità dell'istituzione e dell'IRC, da una competenza didattica generale e specifica e quindi dalla riflessione sulle dimensioni e sui compiti di sviluppo degli alunni o degli studenti, cui vengono proposti, in rapporto alla cultura che essi vivono e alla loro età...

Talvolta la frammentarietà è tale da far pensare che il libro, invece di essere opera di un autore o di più autori che condividono un progetto pedagogico e didattico e sono capaci di lavorare insieme, sia frutto di un lavoro redazionale o meglio ancora di un collage, che mette insieme varie unità didattiche, illustrazioni (spesso di buona qualità), o presenta il materiale selezionato accuratamente tra quello prodotto dagli insegnanti.

Questo tipo di scelta, che conduce alla rapsodicità, determina spesso uno stile espositivo “discontinuo”, non privo di “cadute”, forse “approssimativo” e, comunque, poco attento al lessico specifico dei vari contenuti dell'IRC.

In questi libri è facile constatare una scarsa attenzione per i programmi vigenti ed anche per la natura delle istituzioni scolastiche per le quali i testi sono stati scritti.

Essi inoltre peccano talvolta di scolasticismo e di didatticismo e lasciano troppo spazio ad attività non specifiche dell'IRC.

C'è da domandarsi, a questo proposito, se gli autori si sono chiesti quali apprendimenti, quali sensibilità, quali attitudini, quali competenze possono essere conquistati attraverso i contenuti e le attività che vengono proposte. A loro volta, queste non sempre sembrano culturalmente puntuali e congruenti dal punto di vista psicologico, efficaci da quello “operativo”, produttive da quello “valoriale”.

Altre volte (e ciò è particolarmente riscontrabile per la scuola secondaria) i testi, più che testimoniare un'attenta e puntuale mediazione didattica, sembrano rivolti a “ridurre” contenuti da trasmettere o si configurano come pagine di teologia o di storia della chiesa. Altre volte questi testi appaiono come “frutto di sintesi” non particolarmente attente alla specificità dei linguaggi delle discipline da cui attingono i vari contenuti o a quel “naïf” che non può mancare nei libri proposti ai ragazzi, e alle modalità di apprendimento degli alunni.

Un altro limite facilmente riscontrabile nei libri di testo è legato al fatto che talvolta essi danno l'impressione di voler essere “esautivi” e concedono spazio a questioni e ad argomenti di attualità, non

sempre riuscendo a favorire il passaggio dalla *doxa* all'*episteme* e la scoperta delle risposte che la Parola di Dio può dare alle domande ed al problemi dell'uomo di oggi.

Essi pertanto non sollecitano alla riflessione, non si preoccupano di suscitare domande, interrogativi, di stimolare all'impegno personale e forse rischiano anche di essere dogmatici.

Sembra mancare a questi testi una progettualità pedagogica e didattica e la capacità di avvicinarsi realmente al giovani per i quali sono scritti con un linguaggio corretto e storicamente puntuale e con sensibilità nei confronti dei loro problemi.

Queste considerazioni non vogliono misconoscere il significato e la validità di tanti libri oggi diffusi nella scuola, nonostante le difficoltà che impone la mediazione di una materia alta, la cui specificità è data dai suoi contenuti, i quali, a differenza di quelli di altre discipline, hanno alla loro base la Rivelazione e propongono la Verità, mentre gli altri insegnamenti offrono "saperi scientificamente elaborati", che possono "conseguire" soltanto certezze provvisorie e comunque falsificabili.

Criteri

Il pedagogo o comunque colui che ha riflettuto sulla questione del libro di testo incontra sempre qualche perplessità nel suggerire agli autori criteri da tenere presenti, sapendo bene che la capacità di mediazione è una conquista personale, che è possibile conseguire non soltanto con la cultura e con l'esperienza, ma anche con la sensibilità educativa, con le conoscenze pedagogiche e psicologiche, con l'esercizio dell'ascolto e dell'osservazione e presuppone la disponibilità a mettersi nei "panni dell'altro".

Il contributo della pedagogia generale

Può essere opportuno confrontarsi con i classici criteri di critica pedagogica prima di scrivere il testo e dopo averlo elaborato, per domandarsi se esso è storicamente e culturalmente puntuale, se è congruente dal punto di vista psicologico, se è stimolante per quanto riguarda i processi apprenditivi, se può essere uno strumento operativamente efficace, se è capace di consentire a chi lo utilizza di *valere di più*.

Può anche essere utile costruire, prima di scrivere un testo, un vero e proprio discorso pedagogico, seguendo la classica struttura dello stesso, chiedendosi cioè chi sono i destinatari e come sono, come vivono, come apprendono, interrogandosi sui traguardi che essi possono conseguire per "essere di più", per sapere di più, per dare e operare di più con i propri simili, realizzando un processo formativo nella scuola che frequentano, individuando i percorsi che possono consentire il raggiungimento dei fini.

I suggerimenti del “sapere esperto”

Il sapere esperto degli insegnanti invita ad impegnarsi per scrivere un libro che possa avere prioritariamente il requisito della chiarezza (di idee, di contenuti, di esposizione...).

Alla chiarezza si collega *l'essenzialità* di cui è capace soltanto chi ben conosce la disciplina (le motivazioni che l'hanno generata, i contenuti che di essa sono propri e specifici, il linguaggio, i metodi di ricerca che hanno consentito e consentono di elaborare il suo sapere, le forme di intelligenza che permettono di apprenderla, le sue potenzialità formative).

Può contribuire a rendere più chiaro il testo la congruenza delle esemplificazioni, dei richiami all'esperienza e al vissuto e può integrarlo l'offerta di “spunti” per l'osservazione, il confronto, la ricerca e di una bibliografia essenziale e “specificata”.

La riflessione pedagogica sui testi

La letteratura pedagogica, esistente sui libri di testo, richiama l'attenzione sulla necessità di tenere presenti le competenze degli alunni e di interrogarsi sulla significatività che i messaggi proposti possono avere per loro e sulle possibilità che ai lettori vengono date perché essi riescano ad appropriarsi di “significati profondi, validi per pervenire al senso delle cose e della realtà” e alla coscienza del contributo che la cultura cristiana-cattolica offre all'umanità. Questa letteratura sottolinea inoltre l'importanza del criterio psicopedagogico della *motivazione*, suggerendo la necessità della presenza nei libri di testo di contenuti non estranei alla vita degli alunni, ma consiglia anche apertura verso “esperienze allargate” e la sollecitazione del gusto di apprendere, di conoscere, di interrogarsi, di andare alla ricerca dell'essenza del “vivere” e del “credere”.

Un altro criterio raccomandato è quello della correlazione funzionale sia tra il testo e l'esperienza che ognuno può vivere sia tra il linguaggio della parola e quello delle immagini. Infatti “l'immagine e la parola sono i poli della dialettica mediante la quale l'uomo si matura....”.

E per concludere....

Infine, facendo tesoro della letteratura pedagogica e didattica sui libri di testo, potremmo invitare gli autori a porsi interrogativi su questi elementi:

- a) la suddivisione della materia e la sua articolazione (la riflessione si rende necessaria per evitare il rischio della frammentazione);
- b) la densità del testo scritto;
- c) la ragione e la qualità dell'iconografia;
- d) il rapporto testo scritto-immagine (quantità, qualità, funzionalità della relazione).

Può giovare inoltre chiedersi se le immagini debbono e possono avere le didascalie, se le “finestre”, le “letture” o altri elementi integrativi del testo sono congruenti, se rischiano di distrarre, se sono stimolanti.

C'è poi da pensare al livello di comprensibilità in rapporto all'età dell'alunno, alla parola scritta e alle immagini e può essere utile la presenza di eventuali “*organizzatori di apprendimento*” anticipati o successivi all'esposizione o di eventuali “*attivatori di apprendimento*” (esercitazioni, attività pratiche, schede operative, ipertesti, CD...).

Merita attenzione inoltre la questione dei *sussidi di apprendimento* (glossario, suggerimenti bibliografici...).

Infine può essere utile ricordare che un buon testo è quello che dice *no* allo scolasticismo, al dogmatismo, al “collage”, alla frammentarietà, alla trasmissione che non “anima”, non suggerisce, non invita ad andare oltre, che non sollecita la ricerca, il dubbio costruttivo, il dialogo, il confronto e non fa provare il desiderio di apprendere.

Un testo di RC non può ignorare che è suo compito promuovere un'educazione religiosa di tipo euristico e presentare una Parola che è una Parola da vivere, che dà senso alla vita e può illuminare di gioia chi in Essa crede e in Essa vive....

In questa prospettiva la centralità di Cristo, del “mistero della sua Persona”, di ciò che ha detto ed ha fatto, il ricordo della *vocazione alla santità* di ogni Suo figlio, il confronto con i Santi di ieri e di oggi e con la santità “nascosta” dei tanti fratelli che si santificano eroicamente nella quotidianità, possono assumere un particolare e forte significato educativo.

CEI - SETTORE IRC

Corso nazionale di aggiornamento per insegnanti di religione cattolica

LE NUOVE TECNOLOGIE DELLA COMUNICAZIONE (INTERNET) E L'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CATTOLICA

Vico Equense (NA), 28-31 marzo 2000



Insegnamento della religione cattolica e cinema

Prof. Don DARIO VIGANÒ • Docente all'Università Cattolica di Milano
di "Etica e deontologia della comunicazione"

Introduzione

Non è una novità delle nostre ultime legislature quella di introdurre nei percorsi didattici una specifica attenzione al cinema. Pare infatti che già nel 1906, pochi anni dopo i primi vagiti della settima arte, Stefano Cremonesi avviò l'esperienza di proiettare nelle scuole catanesi documentari di viaggi, di usi e di costumi di paesi lontani. Sempre Cremonesi avrebbe realizzato a Brescia nel 1909 una serie di proiezioni periodiche, una sorta di cineforum, destinato a un migliaio di ragazzi e riguardanti pellicole morali, educative e con soggetti di storia e di geografia.

Fu l'associazione milanese Cinema Docet, costituita nel 1912, a organizzare questi interventi disseminati sul territorio nazionale, a darne una forma teorica e a pubblicare *la scuola dell'avvenire ossia l'istruzione e l'educazione a mezzo del cinematografo*. È chiaro che l'intento è strumentale e non siamo ancora giunti a considerare il cinema come testo culturale, ma è pur sempre un inizio significativo. Nonostante gli sforzi spesso dovevano fare i conti con la scarsa attenzione del governo e con le miserrime condizioni economiche, non mancarono persone che con determinatezza condussero una battaglia per l'introduzione della cinematografia nei programmi scolastici.

Umberto Paradisi, direttore artistico della Pasquali Film, stese un testo nel 1915 che così recita: «Il programma scolastico delle classi elementari superiori è senza dubbio, di per se stesso, denso e complesso; ma la cinematografia non intende colmare delle lacune; essa dovrebbe integrare e rafforzare la coltura e la preparazione intellettuale della gioventù, senza aggravii mnemonici, ma come ausilio dell'educatore e allo studioso, con un semplicissimo corredo di mezzi e con vera genialità di metodo».

La visione puramente strumentale del cinema è comprensibile anche a partire dall'epoca in cui tali riflessioni vanno svolgendosi, un'epoca in cui le teorie del cinema stavano ancora costituendosi e articolandosi. Ieri come oggi, non mancarono feroci oppositori a tela novità nella didattica. È lo stesso Paradisi ad informarci: «Noi temiamo purtroppo che oppositori della cinematografia didattica siano precisamene i maestri. Oppositori non molto facilmente placabili,

poiché la loro non è opposizione di principio, fatta di incredulità e di diffidenza, ma piuttosto una ragione d'indifferentismo professionale».

Molti decenni si dovette attendere prima che nel nostro Paese i programmi scolastici fossero rivisitati. E' chiaro che testi di riforme sottoposti a continue analisi e ritocchi, unitamente all'introduzione dell'autonomia che, se da un lato apre a spazi progettuali più ampi dall'altro evidenzia la necessità ineludibile e non procrastinabile di un sollecito ricambio, non possono che generare una serie di macro-obiettivi senza dare precisione agli obiettivi specifici. Li ricordiamo:

- a. la promozione di un primo livello di alfabetizzazione intesa come acquisizione critica dei linguaggi iconici;
- b. il potenziamento della creatività espressiva;
- c. l'accostamento ai beni culturali per incentivare la maturazione del gusto estetico.

Questi pur generici macro-obiettivi, che facilmente incrociano le discipline che afferiscono all'area espressiva, non eludono il problema della formazione degli insegnanti. Un aspetto questo, tanto necessario quanto disatteso, che questo breve intervento vuole in qualche modo mettere a tema.

L'intervento, di cui queste brevi note sono un piccolo supporto, è distinto in due momenti.

Il primo vuole anzitutto porsi come riflessione teorica sulla modalità di approccio al testo cinematografico. In particolare, attraverso l'analisi storica dello sviluppo della semiotica, vorremmo approdare ad una possibile definizione di lettura del film come testo.

Il secondo ha come obiettivo quello di mostrare, nella storia del cinema, il rapporto complesso e fragile tra testo sacro e sua traduzione audiovisiva. In particolare, attraverso la visione di alcuni brani cinematografici, di vorrà giungere ad una possibile classificazione del cinema biblico, con la consapevolezza che ogni classificazione ha il vantaggio della chiarezza, ma la povertà del non rendere ragione di tutto.

Bibliografia essenziale

- F. CASETTI-F. DI CHIO, *Analisi del film*, Bompiani, Milano 1991.
G. MICHELONE-D. VIGANÒ, *Cinema Cinema Cinema. Dalle origini ai nostri giorni*, Milano 1995.
DARIO E. VIGANÒ, *Il cinema delle parabole*, Effatà, Torino 2000.

Dal pretesto al testo

La semiotica ha un valore strumentale e metodologico. L'esito di un approccio semiotico al testo è duplice:

- vengo a conoscenza della struttura del testo
- apprendo le strategie discorsive

Possiamo dire che l'approccio semiotico si inserisce in una prospettiva più ampia che è quella che chiamiamo ermeneutica.

a) Semiotiche di prima generazione (anni 50-60)

Si tratta di quegli approcci al testo che trovano nella categoria di **struttura** la chiave di accesso al testo. Colui che si trova di fronte al testo diviene sostanzialmente un decodificatore.

b) Semiotiche di seconda generazione (anni 60-80)

Sono quelle semiotiche che, abbandonando il concetto troppo statico di struttura, ne assumono uno maggiormente dinamico che è quello di **contratto**. In questo contesto il lettore diviene anzitutto un interlocutore.

c) Semiotiche di terza generazione (anni 90)

Il tema che affrontano tali semiotiche è l'interazione del testo con il suo **contesto**. Attorno alla categoria del contesto il lettore viene considerato anzitutto un partner.

Proposta di uno schema di analisi del film

La rilevanza della riflessione sul possibile rapporto tra testo sacro e audiovisivo⁹² è istituita anzitutto dal consumo: per molte persone infatti la Bibbia, prima di essere un libro è anzitutto un film⁹³. A tal fine, anche per mettere un po' d'ordine alla vasta produzione di cinema d'ispirazione biblica, è importante far tesoro degli studi che, dall'inizio degli anni 70 hanno messo a tema l'interesse per la forma narrativa giungendo ad istituire «un'indagine sul valore e sulle conseguenze di una presenza massiccia del "narrativo" all'interno dell'intero libro biblico»⁹⁴.

La formazione, la redazione e la recezione dei testi canonici, in altre parole riconosciuti come ispirati, è assai complessa. Tale consapevolezza ci porta ad affermare che la Bibbia non è l'insieme materiale dei testi che la compongono. Abbiamo infatti molto di più che l'accostamento di documenti letterari differenti. Abbiamo la testimonianza della verità di Dio destinata ad essere origine e custode della fede.

⁹² Per una significativa panoramica dei problema si possono consultare gli Atti del 21° e del 22° Corso Nazionale di Aggiornamento organizzati dall'ACEC (Associazione Cattolica Esercenti Cinema) nel 1997 e 1998.

⁹³ È interessante riflettere sull'esperienza della Bibbia televisiva prodotta dalla Lux Vide. Per moltissima gente la Bibbia è un film prima che un libro. I dati d'ascolto rivelano il grande interesse (lo share più basso 23,47 il 29 marzo 1999 con Ester e il più alto 36,28 con Mosè prima parte il 18 dicembre 1996) del pubblico italiano. Accanto a questa grandiosa opera di conoscenza delle storie della Bibbia va progettato un percorso di recupero della complessità e polifonicità del testo sacro senza il quale è facile il rischio di pensare la Bibbia come il racconto di gesta eroiche.

⁹⁴ S. BARBAGLIA, *Il racconto della Parola*, in AA.VV., *La Parole "ripresa"*, Milano 1998, p. 41.

«La ritrovata coscienza biblica dell'idea di rivelazione come storia, dove la manifestazione di Dio che avviene in molti modi (parole ed eventi, di carattere individuale e collettivo), si evidenzia sempre nella catena di esperienze, attestazioni, testimonianze, interpretazioni della coscienza credente che formano tradizione, consente orinai di superare la schematicità naturalistica - e l'ingenuità metafisica - di quel modello (n.d.r. ovvero del positivismo letterario per cui un testo veniva considerato come scritto e quasi dettato da Dio). Ma ciò appunto acuisce l'urgenza di una teoria che formuli, in modo coerente con la stessa tradizione biblica, la ragione teologica della speciale referenzialità di un sistema di testi che sono norma della fede perché a differenza degli altri, possono essere riconosciuti, venerati e letti come parola di Dio»⁹⁵.

Per quanto attiene al nostro problema del rapporto Bibbia e cinema possiamo affermare che «la Bibbia non è semplicemente un libro, è una "biblioteca", una raccolta di testi, composti in epoche diverse, con forme, destinazioni e intenti comunicativi molto diversi fra loro»⁹⁶. Non è possibile confondere brano omiletici con testi storici, una raccolta di massime con dei testi normativi. La Bibbia si presenta come opera complessa, ricca e polifonica.

Inoltre «i testi biblici sono uno sforzo comunitario e secolare di rileggere ciò che è accaduto alla luce di un'ipotesi: l'intervento di Dio nella storia degli uomini, nella nostra storia, nella mia storia di essere umano»⁹⁷.

Esistono alcuni elementi fondamentali di un progetto comunicativo biblico che devono essere tenuto presenti nell'opera di "disboscamiento" che faremo. Gli aspetti del progetto comunicativo biblico possiamo così riassumerli: «la sua insopprimibile polifonicità, la sua elaborazione collettiva, il suo essere strutturalmente attualizzante e il suo spessore narrativo»⁹⁸.

A questo complesso e affascinante mondo biblico dobbiamo aggiungere alcune altre considerazioni in margine ai problemi di traduzioni. Anzitutto un breve rilievo a livello semantico. Sappiamo quanto sia difficile passare da un testo scritto ad un altro testo scritto. Una parola non trova mai la piena e perfetta corrispondenza in un'altra lingua. Ogni parola posta con sé un prezioso margine di ambiguità, una carica di sfumature, rappresenta una costellazione di senso. Pertanto anche al solo livello di traduzione di testi scritti, tradurre significa sostituire un intero universo di senso con un mondo di

⁹⁵ P. A. SEQUERI, *La struttura testimoniale delle scritture sacre: teologia del testo in La rivelazione attestata. La Bibbia fra Testo e Teologia*, Milano, 1998, pp. 4-5.

⁹⁶ A. BOURLOT, *Il "progetto comunicativo" del testo biblico* in AA.VV., *Bibbia e cinema*, Milano 1998, p. 25.

⁹⁷ *Ibi.*, p. 26.

⁹⁸ *Ibi.*, p. 28.

significati parzialmente sovrapponibili. Accanto al problema semantico se ne presenta uno che possiamo definire di tipo semiotico. Esso si pone in rapporto al progetto comunicativo inscritto nel testo stesso. Ogni testo non solo implica un profilo del suo fruitore, ma contiene delle istruzioni d'uso per attivare dei percorsi di lettura e di comprensione. Tradurre significa pertanto ostruire un progetto comunicativo analogo a quello originale. Da ultimo un problema si pone a livello del contesto di fruizione, nel senso che ogni testo nasce con particolari modalità di consumo.

Ecco che possiamo dunque avere tre livelli:

- si può passare da una costellazione semantica ad un'altra con un buon grado di sovrapposizione oppure ad un'altra di fatto non sovrapponibile all'originale;
- si può passare da un progetto comunicativo ad uno analogo oppure ad un progetto comunicativo decisamente divergente;
- si può infine passare da una riscrittura attenta alle pratiche di consumo dell'originale ad una riscrittura che punta a pratiche di consumo completamente diverse»⁹⁹.

Questi problemi presenti già al livello di traduzione tra due testi scritti si complicano quando i codici della riscrittura cambiano.

Un criterio per la comprensione critica della storia del cinema biblico è dunque quello di superare la superficie del racconto. Infatti da quanto abbiamo accennato, la fedeltà di superficie non è mai una condizione *sufficiente* (e neppure a buon conto necessaria) per una traduzione che sia fedele e rispettosa del testo. Non è sufficiente nel senso che possiamo avere una gran fedeltà di superficie ma un tragico tradimento a livello di progetto comunicativo; neppure *necessaria* perché possiamo al contrario avere film apparentemente distanti a livello di intreccio dal testo sacro, ma profondamente fedeli al progetto comunicativo.

La storia del cinema alle sue origini si presenta fortemente intrisa di vicende bibliche¹⁰⁰.

Le origini del cinema biblico portano con sé quel duplice pregiudizio sotto il quale tutto il cinema si è posto: quello della referenzialità che fa riferimento ai fratelli Lumière e quello della ricreazione fantasiosa il cui capostipite è Georges Méliès.

Anche i primi film, che si rifacevano alle sacre rappresentazioni della passione di Gesù, si muovono tra questi due poli. Abbiamo così

⁹⁹ *Ibi.*, p. 23.

¹⁰⁰ Cfr. A. CAPPABIANCA, *Il cinema e il sacro*, Genova 1998; E.G. LAURA, *Gesù nel cinema*, Roma 1997; A. BOURLOT-D. VIGANÒ, *Dal tradimento alla traduzione: le figure di Gesù nel cinema in Ambrosius n. 1*, 1997; *La più grande storia mai girata. Gesù nel cinema fra traduzioni e riscritture in Attualità Cinematografiche 1997*, Milano 1997, pp. 148ss.

il film *Vues representant la vie et la passion de Jesus Christ* (1987) che doveva essere, secondo il carattere documentaristico della produzione Lumière, la ripresa sullo schermo della Sacra Rappresentazione della Passione più famosa nel mondo, quella che ogni dieci anni si celebrava a Oberammergau in Baviera. L'opera appariva davvero complessa soprattutto per ragioni di tempo, così i nostri produttori pensarono bene di optare per un'altra Sacra Rappresentazione, quella che ogni anno si svolgeva a Horitz in Boemia. Ma neppure questa scelta andò a buon fine. Ripiegarono alla fine sulla scelta di girare tutto a Parigi spacciandola comunque ai loro agenti come il documentario sulla Passione di Horitz.

L'altra anima del cinema, quella fantasiosa, non tardò a mostrarsi al pubblico. Così l'anno seguente, il nostro illusionista e proprietario del teatro Robert-Houdin, con i suoi elaborati trucchi, produce *Le Christ marchant sur les eaux*, episodio evangelico di Gesù che cammina sulle acque come pretesto per mettere a punto la capacità di Méliès di realizzare trucchi di immagine davvero sbalorditivi.

Questa duplice modalità narrativa, quella della ripresentazione fotostatica della realtà e quella della ri-creazione fantasiosa, non esauriscono la complessità di intrecci narrativi delle origini, ispirati alla storia biblica. Un caso emblematico di questa differenza è *Christus* (1916) un film di Giulio Antamoro. Questo regista, appartenente all'antica nobiltà romana, chiese al poeta Fausto Salvatori di scrivergli un poema mistico su Cristo. Il poeta dannunziano scrisse un poema in tre misteri che costituì la base per la sceneggiatura e le didascalie. La novità e la differenza del film non sta tanto nello stretto legame tra cineasti e letterati, quanto piuttosto nella linea figurativa modellata sulla grande tradizione pittorica: dall'Annunciazione del Beato Angelico alla Natività del Correggio, dai quadri del Perugino al capolavoro di Leonardo da Vinci.

Un momento interessante per la produzione del cinema biblico è rappresentato dalla metà degli anni Sessanta. Infatti mentre in America abbiamo la produzione del famoso film *The greatest story ever told* (1965) firmato da uno dei registi di maggiore fama della cinematografia statunitense, George Stevens, in Italia il grande maestro Pier Paolo Pasolini gira l'anno precedente *Il Vangelo secondo Matteo* e, precedentemente firma l'episodio di Ro.Go.Pa.G. dal titolo *La ricotta* (1963). Proprio dal confronto di questi due modi di fare cinema, possiamo anche scoprire differenti modi di fedeltà del testo biblico. George Stevens è un regista con impegni anche da produttore. Necessita di catturare il pubblico e così riflette una figura di Gesù legata ad una "medietà" americana: Gesù non ha fratelli o sorelle per non irritare i cattolici; riduce i miracoli per non infastidire gli agnostici; nel sinedrio vengono utilizzati toni sfumati per evitare l'accusa di antisemitismo e, a Lazzaro, che Steven identifica con il giovane

ricco, che pone il problema della liceità del possedere, la risposta cerca di fare un compromesso per evitare di essere tacciato di antiamericanismo.

Film come questo dunque tendono a cogliere solo l'aspetto superficiale trasformando il testo sacro in un pretesto per raccontare una favola.

Assolutamente diversa è la scelta registica di Pasolini. Nell'episodio del film collettivo firmato da Rossellini, Godard, Pasolini e Gregoretti, si racconta la storia di una passione. Il film, accolto come provocatorio dalla critica cattolica, doveva aprirsi con una didascalia che denunciasse tutto il rispetto di Pasolini per la storia sacra. Il film si presenta come un atto di accusa contro coloro che in qualche modo si sono fatti complici dell'annacquamento degli ideali evangelici. Più organico è il discorso pasoliniano nel Vangelo. Pasolini non vuole fare un Gesù moderno; piuttosto ne vuole cogliere la radicalità. Pasolini ha un atteggiamento mitizzante nei confronti di Gesù, lo coglie come uomo prototipo in rivolta, un uomo che da scandalo. Il film, dedicato *alla cara memoria di Giovanni XXIII*, è il documento più chiaro di quanto Pasolini, uomo "non credente" fosse in realtà dominato dall'urgenza del sacro. La scelta del testi di Matteo nasce dal fatto che l'evangelista non solo è quello più radicato nella cultura ebraica, ma è quello che pone in maggior evidenza le implicazioni sociali della parola di Gesù. Di fronte alla morte di Gesù, la macchina da presa di Pasolini sceglie il buio, una scelta anticinematografica che si pone come grande atto di fede: di fronte alla morte lo sguardo deve abbassarsi e solo il cuore si farà custode del tempo inedito e mai più rappresentabile.

Gli anni Settanta sono stati caratterizzati dal film che è divenuto il cinema biblico per antonomasia: *Gesù di Nazareth* (1977) di Franco Zeffirelli. Per la verità era Ingmar Bergman che avrebbe dovuto girare per la RAI un film sulla vita di Gesù. Ma il suo progetto venne accantonato perché giudicato troppo rischioso come opera d'autore che certamente avrebbe fatto una lettura singolare e personale della vicenda di Gesù. Così la mano passò a Zeffirelli esperto di cinema spettacolare e capace sia di una rappresentazione in sintonia con l'iconografia popolare sia di un coinvolgimento di molte star del cinema internazionale. Il film ebbe due versioni: una lunga per la televisione e una molto più breve per il cinema. Un film che sottovaluta e annulla alcuni momenti centrali nella storia di Gesù, nasconde i veri e propri apax dei percorsi di salvezza, non riesce a tradurre l'irruzione del *kairos* nel *chronos*.

Sempre in questi anni Settanta un film molto interessante è firmato dal regista che ha imposto nel mondo il cinema italiano: Roberto Rossellini. Dopo aver girato *Roma città aperta* (1945), *Paisà* (1946), *Germania anno zero* (1950) e altre opere importanti, due anni prima della sua morte firma *Il messia* (1975). L'opera conclude la carriera

del maestro ma è anche punto di arrivo di un percorso contraddittorio, non privo di difficoltà e domande inquiete.

La produzione non ha mai smesso di dare forma al racconto della vita di Gesù visitando a volte l'andamento catechistico, altre volte scegliendo la modalità trasgressiva¹⁰¹. Alcuni titoli vanno certamente ricordati: *Cercasi Gesù* (1982) di Luigi Comencini con Beppe Grillo come protagonista è un film che si muove in bilico tra cronaca e invenzione; *L'inchiesta* (1986) di Damiano Damiani, inquietante film girato dal punto di vista dell'estraneo alla vicenda di Gesù, il romano Tauro che l'Imperatore manda in Palestina per accertare cosa sia successo al corpo di Gesù che non viene più ritrovato e per svelare, se ci fossero, dei trucchi. Ancora *L'ultima tentazione di Cristo* (1987) di Martin Scorsese. Una cosa strana è che mentre il film è stato accolto tra mille polemiche, l'uscita del romanzo di Kazantzakis, scrittore greco di fede ortodossa, cui si ispira, non ha suscitato neppure una minima polemica. La tentazione cui allude il titolo non è quella del potere o della carne, ma quella di una vita "normale", con moglie, figli, un lavoro e gli amici. Nonostante la forza provocatoria e la modalità a volte trasgressiva della rappresentazione, alla fine tutto sarà una tentazione, l'ultima appunto, prima di riaprire gli occhi ed essere sulla croce, luogo dove celebrare la fedeltà al progetto del Padre. *Jesus of Montreal* (1989) di Denys Arcand, *I magi randagi* (1996) di Sergio Citti (collaboratore di Pier Paolo Pasolini) e *I giardini dell'Eden* (1997) di Alessandro D'Alatri, sono alcuni tra gli ultimi titoli del cinema biblico.

¹⁰¹ È difficile rendere ragione, in un breve intervento dei momenti storici dello sviluppo del cinema religioso. Né si può pensare di suggerire alcuni criteri interpretativi della stessa storia del cinema. Si è consapevoli che è più che ciò manca che ciò cui è stata resa giustizia. Per una interessante lettura, cfr. A. CAPPABIANCA, *Il cinema e il sacro*, Genova 1998.

M

Multimedialità e Iper testo nell'insegnamento della religione cattolica

Prof. Alberto AMITRANI e Prof.ssa Raffaella Di MARZIO
Insegnanti di religione e di "Linguaggio non verbali e multimediali"
al Liceo sperimentale 'Giordano Bruno' di Roma

Insegnare religione non è sempre facile: il numero eccessivo di classi, la valutazione disomogenea rispetto alle altre discipline, la "confessionalità" dei contenuti e la caratterizzazione "opzionale" dell'IRC ne rendono particolarmente difficile l'insegnamento.

Eppure esso si inserisce a pieno titolo nella scuola ed ha una grande rilevanza culturale. Il problema sta nel saper trasmettere i contenuti della disciplina in modo efficace affinché essi entrino a pieno titolo negli obiettivi formativi e didattici della scuola in vista della formazione integrale dell'alunno. In questo contesto riteniamo che le nuove tecnologie dell'insegnamento e la didattica multimediale possano essere un valido aiuto per l'insegnante di religione cattolica.

La riflessione che proponiamo ha quindi la finalità di fornire un contributo alla conoscenza delle nuove tecnologie multimediali applicate all'Insegnamento della Religione Cattolica con alcuni spunti di riflessione sui vantaggi dell'uso della multimedialità nell'insegnamento dell'IRC. Ci soffermeremo su alcuni esempi di Iper testi e di Ipermedia e sul loro uso nella didattica dell'IRC.

1. Linguaggi e
nuove tecnologie
nella scuola

Parlando di Multimedialità ed IRC non possiamo non introdurre la tematica riguardante le trasformazioni che si stanno verificando nel campo dell'insegnamento.

La scuola del terzo millennio si configura sempre più come centro di educazione multiculturale e polivalente. L'istituzione scolastica è in continuo mutamento e va assumendo sempre più le caratteristiche di flessibilità proprie di un sistema in trasformazione. Il sistema scolastico funziona adeguatamente nella misura in cui tutte le componenti comunicano efficientemente tra loro e lavorano insieme ad un progetto educativo comune finalizzato alla formazione integrale degli alunni e alla crescita della comunità considerata globalmente come "comunità educante". In questo clima cooperativo e democratico l'inserimento di nuove tecnologie di insegnamento non viene percepito come una minaccia o un problema, ma contribuisce a migliorare l'insegnamento e a facilitare l'apprendimento. È un modo,

questo, per motivare i giovani a vedere la scuola come luogo di esperienza culturale e non solo come luogo di ascolto, assimilazione e trasformazione di conoscenze teoriche.

1.1. I Saggi e la conoscenza globale

Uno degli aspetti che più solleva discussioni, confronti e proposte nel mondo della scuola è quello della settorialità delle discipline e della difficoltà di pianificare percorsi programmatici trasversali. Questo concetto è stato sottolineato anche nella Premessa alla Sintesi del Documento di sintesi della Commissione incaricata dal Ministro Berlinguer di individuare i quadri e le forme di conoscenza irrinunciabili per l'azione formativa del prossimo futuro. Il Prof. Maragliano nella premessa sottolinea l'importanza di guardare alla generalità e complessità della conoscenza. La difficoltà di questo modo di concepire la scuola sta nel fatto che è difficile mediare tra le esigenze del singolo docente specializzato nel settore del sapere che gli compete e abituato a utilizzare il suo metodo di insegnamento e le esigenze di una società e di una scuola che, invece, necessariamente devono aprirsi verso orizzonti tematici e metodologici più ampi in cui le singole discipline sono come i pezzi di un puzzle molto più complesso e articolato. È in questo contesto che la multimedialità e l'uso degli ipertesti assumono un ruolo importante nella didattica.

La multimedialità non significa solo usare strumenti multimediali, ma è una nuova filosofia del sapere applicata alla scuola, che permette agli alunni di imparare in un modo diverso. Multimedia significa "molti mezzi", è una parola che indica complessità e implica interattività e cooperazione tra molte possibilità. L'uso di molti modi diversi di comunicare nella scuola fa in modo che insegnanti ed alunni imparino a progettare e produrre insieme "oggetti" culturali.

Essa, inoltre, consente di utilizzare forme di comunicazione spesso sacrificate nella scuola, come quelle non verbali che, pure, hanno una importanza rilevante nel nostro modo di interagire con gli altri e l'ambiente sociale. La Multimedialità sviluppa anche un altro aspetto poco valorizzato nella scuola: quello della ricerca-azione importante per sviluppare la creatività, l'iniziativa degli alunni e motivare il loro desiderio di imparare.

Qualcuno sostiene che stiamo assistendo ad una rivoluzione simile a quella che nel Cinquecento, segnò il passaggio dalla scrittura manuale alla stampa: oggi stiamo assistendo al graduale passaggio dalla forma comunicativa che utilizza il "testo" a quella che si serve dell'"ipertesto". L'ipertesto è un testo complesso ed articolato costituito da tanti testi collegati logicamente e leggibili in modi diversi a seconda delle esigenze del lettore, è un libro interattivo continuamente modificabile, un testo non lineare.

L'ipertesto diventa Ipermedia quando al testo si aggiungono suoni e immagini, brani musicali, le voci, le foto, i filmati, i colori, le animazioni ecc.

3. Il gigantesco ipertesto: Internet

Tutte le caratteristiche di un ipertesto sono presenti nell'ipertesto più complesso e interattivo che esiste: Internet. Definito anche la "Rete", Internet rappresenta la summa di tutti i pregi e difetti, di tutti i limiti e delle infinite possibilità di un ipertesto.

Oggi Internet è una rete globale costituita da molte reti. A crearla, aggiornarla, modificarla e utilizzarla sono gli stessi utenti che diventano di volta in volta i creatori dei Siti Web, ciascuno dei quali è un ipertesto che si aggiunge agli altri e diventa a sua volta un tassello della ragnatela telematica. Come quando si guarda un gigantesco labirinto, nessuno riesce a vedere l'inizio e la fine di Internet.

Studiosi della comunicazione, sociologi, filosofi, psicologi, economisti, politici sono impegnati a studiare il fenomeno "Internet" per individuarne l'impatto sulla società, sui rapporti umani e sull'individuo. Talvolta azzardano ipotesi sugli scenari futuri di un mondo che sta cambiando velocemente grazie alla diffusione massiccia e ininterrotta delle informazioni.

La scuola, in questo scenario, ha un ruolo cardine nel processo dell'educazione all'uso delle nuove tecnologie al servizio di una cultura democratica, attenta e critica che formi i giovani ad acquisire la capacità di discriminare tra informazioni attendibili e non attendibili. Questo uso intelligente della Rete non potrà che giovare alla società intera e al progresso culturale di fasce sempre più ampie di utenti.

4. Come utilizzare i supporti multimediali nell'IRC

In questa parte finale ci occuperemo di esaminare come i materiali disponibili per la didattica multimediale possono trasformare l'IRC rendendolo un insegnamento più al passo coi tempi ma soprattutto più efficace.

4. 1. *Ipertesti multimediali e IRC*

Ci sono fondamentalmente due categorie di software che possono essere utilizzate con profitto nell'IRC. Potremmo chiamarli software di uso quotidiano e software di approfondimento monografico.

Alla prima categoria appartengono certamente programmi quali l'Altro Perché (il floppy disk allegato all'omonimo libro di testo per le scuole medie superiori) o Symbolum (il floppy disk allegato all'omonimo libro di testo per le scuole medie inferiori). Questi programmi possono essere usati come supporto in tutte quelle realtà scolastiche che consentono l'utilizzo di un'aula multimediale all'interno dell'orario scolastico o come momento di approfondimento degli studenti a

casa (naturalmente per coloro i quali possiedono un computer domestico). E' in uscita, ma non abbiamo ancora avuto l'occasione di metterlo alla prova, il CD allegato al libro di testo *La Parola Chiave* (per le scuole medie superiori). Queste realtà dimostrano che supporti di questo tipo sono entrati a pieno titolo nella didattica e noi, che da anni utilizziamo questi programmi in classe, possiamo dire che la loro utilità ed efficacia è ormai accertata sul campo. Gli alunni, infatti, mostrano molto più interesse per contenuti proposti in questo modo piuttosto che attraverso la lezione tradizionale frontale, nella quale essi, per la maggior parte del tempo, sono spettatori 'passivi'. Il software consente, invece, di sperimentare in prima persona, di esplorare gli argomenti (che sono gli stessi del supporto cartaceo) e di fare delle scoperte con il gusto di mettere in parallelo certi contenuti o di collegarli tra una lezione e l'altra saltando dal testo, alle parole chiavi, ai documenti etc ...

Ci sono poi dei CD di tipo monografico che consentono approfondimenti tematici mirati. Ne proponiamo solo alcuni esempi.

Uno dei CD più completi (anzi sono addirittura due) è sicuramente *Varcare la soglia della speranza*. La grafica è molto curata e anche l'interfaccia per la navigazione è intuitiva e fruibile. Si tratta di un'opera che prende lo spunto dall'intervista di Vittorio Messori a Sua Santità Giovanni Paolo II per ripercorrere le tappe della vita e dell'opera dell'attuale Pontefice. La mole di dati e di informazioni contenute nei CD in audio/video e in discorsi e testi scritti è impressionante. I temi presenti nel menù principale sono cinque e i percorsi per navigare nell'ipermedia sono tre: vita, opere e viaggi di Papa Wojtyła. L'obiettivo che l'insegnante di Religione Cattolica potrebbe prefiggersi presentando questo CD alla classe è quello di una conoscenza approfondita della vita e dell'opera del Pontefice, visto da vicino, e non solo attraverso i massmedia o gli occhi (a volte pieni di pregiudizio) di alcuni cronisti che fanno audience. Inoltre, questo strumento consente di progettare percorsi interdisciplinari collegando gli avvenimenti della vita del Pontefice con la storia del Novecento, la Musica e alcune opere d'arte.

Un altro CD di indubbio valore è *Jubilaeum*. Si tratta di una piccola enciclopedia che contiene informazioni raccolte per aree di interesse. I temi trattati sono visti dal punto di vista liturgico-storico, storico-artistico e musicale oltre che lessicale ed etimologico. L'uso di questo CD esalta l'interdisciplinarietà e consente a insegnanti di materie diverse di collaborare alla realizzazione di progetti comuni nelle classi.

Anche il CD *I Vangeli* è un valido supporto didattico. Nonostante sia un po' datato mostra una cura notevole nell'interfaccia di navigazione e, limitatamente all'obiettivo che si propone, la conoscenza del contenuto dei 4 Vangeli, è completo. Può essere utilizzato sia in maniera monografica che per una trattazione sistematica, sia come strumento di consultazione.

4. 2. Internet e IRC

Il mondo di Internet, si sa, è talmente vasto che si rischia di perdersi in un mare di informazioni a volte inutili quando non false o persino manipolate.

Ma Internet può essere una carta vincente se utilizzata nel modo giusto. Esistono fundamentalmente due tipi di Siti Web utili per l'IRC.

Innanzitutto ci sono dei Siti a carattere generale dove sono disponibili molte informazioni come il Sito della Santa Sede (www.vatican.va) oppure quello della Conferenza Episcopale Italiana (www.chiesacattolica.it) o i Siti Cattolici Italiani (www.siticattolici.it).

Ci sono poi dei Siti specialistici che danno un aiuto concreto come il Sito dell'Insegnamento della Religione Cattolica di don Gabriele Mangiarotti (www.augustea.it/dgabriele) utile per una serie di tematiche che vanno da informazioni per gli insegnanti dal punto di vista giuridico ai temi trattati in classe durante le lezioni o aggiornamenti sulla situazione dell'IRC e sul cattolicesimo nel mondo.

Anche Siti orientati all'informazione monografica su temi specifici come il Sito del Gris di Roma (members.xoom.com/grisroma), che si interessa dei Nuovi Movimenti Religiosi e delle "Sette", può essere utile per approfondire temi complessi, ma molto interessanti per i ragazzi.

Un suggerimento pratico per utilizzare Internet nella didattica può essere questo: l'insegnante non può improvvisare in classe una navigazione che altrimenti risulterebbe noiosa e improduttiva, ma deve prima navigare nei Siti prescelti, selezionare le informazioni più interessanti e, infine, preparare un percorso da illustrare alla classe. Se i contenuti del "percorso" scelto fossero masterizzati su CD, si eviterebbe anche di perdere tempo con collegamenti in tempo reale piuttosto "lenti" e problematici. Internet può essere anche un ausilio nell'approfondimento dello studio a casa e può stimolare gli alunni a trovare informazioni nuove o curiose riferite ai temi trattati in classe. Si potrebbe lanciare una 'sfida' che impegni i ragazzi che navigano ad informare i compagni su temi assegnati dal professore (magari dividendo la classe in gruppi).

Internet

Abbonamenti 2000
Cd-rom del Sir 1989-1999

Quest'anno il Sir propone un vantaggioso abbonamento Internet rivolto a singoli, parrocchie, diocesi e associazioni. Un anno di abbonamento Internet a sole lire 120.000... come dire solo 10.000 lire al mese.

Per chi invece vuole ricevere le notizie del Sir via posta il costo dell'abbonamento è di lire 250.000, prezzo invariato rispetto allo scorso anno.

È in preparazione, inoltre, l'aggiornamento del cd-rom contenente tutta l'informazione del Sir dal 1989 al 1999.

Tutto questo ed altre novità per il Giubileo vi aspettano sul sito www.agenziasir.it.

Per informazioni e abbonamenti:

Sir
via Aurelia, 468 • 00165 Roma
tel. 06/6604841
fax 06/6640337
oppure
e-mail promosir@glauco.it

**Sir,
la Chiesa italiana
informa**

Dal 1989 un'agenzia di informazione religiosa al servizio non solo dei professionisti della comunicazione ma anche di quelli che hanno responsabilità pastorali, sociali, culturali e politiche a tutti i livelli.

Uno strumento utile per il lavoro di uffici diocesani, comunità parrocchiali, movimenti, associazioni, scuole, centri culturali e istituti religiosi.

Notizie dagli organismi pastorali della Cei, dalle diocesi italiane, servizi sui convegni nazionali, documenti della Chiesa e commenti sugli argomenti di attualità.


Approfondimenti, rassegne stampa, informazione da enti, da associazioni, dal mondo del volontariato... Tutto questo ed altro trasmesso sul rinnovato sito Internet www.agenziasir.it oppure spedito per posta.

Il Sir è anche quotidiano. Ogni giorno "take di agenzia" segnalano le principali notizie, rilanciando commenti e punti di vista sugli argomenti di attualità.

"...Senza presunzione, con realistico senso dei nostri limiti, ma con concreta determinazione, il Sir vuole dare il suo contributo concreto a spogliare l'informazione religiosa da quei "modelli" riduttivi che la selezionano, la divulgano, la interpretano con un'ottica esclusivamente ideologica, politica e partitica.

Riteniamo che "il fatto religioso" anche dal punto di vista giornalistico, sia molto più complesso e chi lo legge debba essere soprattutto aiutato a comprenderlo nelle sue radici e nel suo significato profondo per trarne un libero giudizio".

(Dall'editoriale del primo numero del Sir, 13 gennaio 1989)



**QUADERNI
DELLA SEGRETERIA
GENERALE CEI
UFFICIO
CATECHISTICO
NAZIONALE**

Notiziario n. 1 • Luglio 2000

**CONSULTA NAZIONALE PER L'IRC
ROMA, 4 NOVEMBRE 1999**

**INCONTRO NAZIONALE DEI RESPONSABILI DIOCESANI PER L'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CATTOLICA
Vico Equense (NA), 16-19 FEBBRAIO 2000**

**CORSO DI AGGIORNAMENTO PER INSEGNANTI
Vico Equense (NA), 28 FEBBRAIO - 1 MARZO 2000**

**INCONTRO DELLA CONSULTA NAZIONALE PER L'IRC
Vico Equense (NA), 20 MARZO 2000**

**GIORNATA NAZIONALE DI STUDIO
Vico Equense (NA), 20 MARZO 2000**

**SEMINARIO DI STUDIO PER ESPERTI
Vico Equense (NA), 21 MARZO 2000**

**INCONTRO DI STUDIO PER AUTORI DI LIBRI DI TESTO PER L'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CATTOLICA
Vico Equense (NA), 21 MARZO 2000**

**CORSO NAZIONALE DI AGGIORNAMENTO PER INSEGNANTI DI RELIGIONE CATTOLICA
Vico Equense (NA), 28-31 MARZO 2000**