



Corso Nazionale di aggiornamento  
“L’insegnamento della religione cattolica  
nel percorso di revisione delle Indicazioni:  
la relazione docente-studente”

MINISTERO DELL’ISTRUZIONE,  
DELL’UNIVERSITÀ  
E DELLA RICERCA

**Campora San Giovanni**  
**10-12 novembre 2008**

## *Il rapporto educativo docente-studente*

*Prof. Ferdinando MONTUSCHI*  
Docente di pedagogia speciale alla Facoltà di Scienze  
dell’Educazione presso l’Università Roma Tre



Servizio Nazionale IRC  
[www.chiesacattolica.it/irc](http://www.chiesacattolica.it/irc)



### **Premessa**

Il rapporto fra docente e studenti nella scuola è regolato dalla Costituzione italiana, oltre che dalla legislazione scolastica, e queste norme rimangono valide anche per l'insegnante di religione cattolica che, tuttavia, dovrà tenere presente altri punti di riferimento, primo fra tutti il valore e il significato della sua presenza nella vita scolastica. Il suo comportamento, le sue relazioni, la coerenza fra ciò che dice e il suo modo di essere sono già una forma di insegnamento più incisivo delle parole che pronuncia poiché, agli occhi degli studenti, sono la concreta esemplificazione di quanto insegna. Le sue azioni, il suo stile nel relazionarsi agli allievi richiedono pertanto un'attenzione speciale e una accortezza supplementare

### **L'insegnante di religione cattolica e la specificità del suo rapporto con gli alunni**

Alcuni esempi possono essere utili per la ricerca di una visione completa della specificità del rapporto con gli alunni da parte dell'insegnante di religione cattolica: specificità, comunque, del tutto compatibile con le norme scolastiche ed i principi pedagogici generali. I valori umani hanno infatti una loro espansione in chiave religiosa che il docente di religione, in quanto facilitatore dell'apprendimento è tenuto ad enunciare e in quanto persona è tenuto a vivere ed a testimoniare

In questa logica tutto ciò che appartiene ai valori umani può trovare una valorizzazione e un ulteriore significato nell'insegnamento religioso; a loro volta i valori religiosi proposti agli allievi possono trovare un importante supposto nei valori umani oggettivamente riconosciuti. Tutto questo non significa confondere i piani o non riconoscere le differenze: significa semplicemente trovare una compatibilità e un reciproco sostegno fra valori umani e valori religiosi. Qualche esempio.

- Il dovere quotidiano, dettato dalla giustizia, in chiave religiosa. può trasformarsi in un impegno soprannaturale di carità;
- il rispetto della legalità può trasformarsi nella misericordia e nella fratellanza evangelica;
- la sanzione per chi ha sbagliato può trasformarsi in occasione per far scoprire il valore del perdono dettato dall'amore;
- l'impegno lavorativo, rispettato per paura delle sanzioni, può diventare manifestazione gioiosa dell'appartenenza alla famiglia dei figli di Dio;
- il rispetto dei patti e delle promesse, garantito sul proprio onore, in chiave religiosa può trasformarsi nella forza sconvolgente della gratuità proclamata costantemente dal Vangelo; e così via.

Potremmo continuare ad elencare i valori umani per considerare come la loro espansione e la loro trasformazione in chiave evangelica possa essere vissuta ed espressa concretamente nelle relazioni quotidiane con i ragazzi da parte del docente. La conoscenza di tali principi è necessaria – come necessario è l'insegnamento verbale - ma è il vivere e testimoniare tali principi nel rapporto tra con gli allievi che diventa vero insegnamento e garantisce efficace apprendimento.

### **Dal ruolo alla persona: la conquista della fiducia**

Il rapporto interpersonale, vissuto secondo questi criteri e queste particolari attenzioni ,oltre a configurarsi come insegnamento efficace può anche garantire un risultato importante per l'insegnante: la *conquista della fiducia* da parte dei ragazzi. La fiducia è il prerequisite di un dialogo leale che può trasformare l'apprendimento in un nuovo modo di vivere e di tradurre in

esperienza concreta quanto mentalmente viene compreso e assimilato; ma può anche contribuire a motivare l'apprendimento dei contenuti religiosi ed a favorire le decisioni esistenziali che ogni allievo può prendere in presenza di una nuova visione della vita.

Fidarsi dell'insegnante significa infatti poter avere un punto di riferimento non solo per la conoscenza ma anche per i problemi della propria esistenza. In molti casi significa riconciliarsi con l'autorità abbandonando atteggiamenti esibizionistici o di sfida; in altri casi può servire a chiarire dubbi su decisioni esistenziali da prendere; altre volte ancora può significare uscire definitivamente dai pregiudizi sulle persone che vivono la fede e/o sulla religione in quanto tale.

La fiducia conquistata con chiarezza e schiettezza ha anche il significato di far superare facilmente e naturalmente i problemi disciplinari, di eliminare i fastidiosi comportamenti di spavalda esibizione e di provocazione rispetto ai contenuti religiosi per poter vantare una presunta libertà di pensiero e una presunta superiorità "laica" rispetto alle convinzioni dei credenti.

L'insegnamento della religione cattolica nella scuola, come è noto, non è catechismo, pertanto non sono messe in discussione, per gli allievi, le scelte personali relative alla fede; ma quando non si ha fiducia nell'insegnante è facile esibirsi in dichiarazioni di ateismo del tutto impertinenti e gratuite. La fiducia nella relazione fra docente e allievo ha dunque come risultato il rispetto reciproco, l'ascolto interessato, il clima positivo della espressione e della condivisione.

Questa fiducia, che ha risonanze positive pure nei confronti dei colleghi (molti insegnanti di religione ricoprono il ruolo di vice preside negli Istituti in cui insegnano), porta i ragazzi a chiedere di dialogare anche in orario extrascolastico e ad affrontare problemi personali mai confidati ad altri.

In questa fiducia, che è di enorme importanza, esiste tuttavia anche un pericolo: quello di trasformarla in un'alleanza chiusa, evitando di prendere l'iniziativa e il coraggio di percorrere le strade della *corresponsabilità* e delle *competenze condivise*. Ignorare, ad esempio, la responsabilità del capo di istituto per i provvedimenti di sua competenza, o anche dei genitori quando spetta loro prendere l'iniziativa, significherebbe utilizzare egoisticamente una fiducia e una confidenza per problemi che spetta anche ad altri risolvere.

La fiducia e la confidenza sono dunque il primo importante passo, ma il seguito verrà deciso di volta in volta a seconda della natura del problema soprattutto quando si tratta di legalità, di giustizia e di responsabilità penali.

In questo passaggio *dal ruolo alla persona* dell'insegnante possono essere tenuti presenti alcuni obiettivi utili da raggiungere:

- a) fare in modo di diventare e di essere, agli occhi dei ragazzi, sempre disponibili e insieme autorevoli;
- b) proporsi come persone sempre accoglienti e non continuamente giudicanti o critici;
- c) rendersi disponibili all'ascolto concordando sempre un modo e un tempo per accogliere le richieste dei propri allievi;
- d) proporsi di valorizzare le risorse di ogni allievo e non solo di sottolineare i difetti di ciascuno;
- e) ricercare sempre, assieme all'allievo in difficoltà, una possibilità di recupero e una via d'uscita di fronte ad un problema difficile o ad una situazione apparentemente fallimentare.

### **3. Il linguaggio da utilizzare e il linguaggio da evitare**

Il rapporto fra docente e studenti è prevalentemente fondato sulla parola, e le parole che l'insegnante rivolge all'alunno non si limitano alla spiegazione e alla illustrazione dei concetti – e quindi solo all'apprendimento – ma lasciano anche un *segno* sulla persona che può risultare positivo o negativo, di aiuto o di ostacolo alla maturazione e alla relazione.

Le parole che hanno effetto negativo sono contenute prevalentemente nelle *definizioni svalutanti* (come ad es.: "*Tu sei il solito ... pasticcione, disobbediente, svogliato...*"), riguardano le *profezie* più o meno catastrofiche che vengono fatte sul futuro del ragazzo ("*se continui così*

*non troverai mai un lavoro, finirai per rimanere senza amici, per avere problemi con la giustizia...).* Queste frasi, pur dettate dalla lodevole intenzione di esorcizzare possibili futuri pericoli, se prese alla lettera possono trasformarsi, per il ragazzo, in convinzioni negative sulla propria identità e finiscono per diminuire l'autostima e il suo livello di sicurezza.

A queste parole sconfortanti il ragazzo può anche reagire in maniera diversa dalla frustrazione e dalla sottomissione e rispondere con comportamenti di sfida: *“ti farò vedere chi sono io...potessi anche...”*. La persona sfidante, come negli antichi duelli combattuti per difendere il proprio onore, non si preoccupa dei danni che potrebbe subire: ed è da questa rabbia di sfida che possono nascere quelle forme autodistruttive, ormai note nel mondo giovanile, caratterizzate da esibizionismi, spavalderie e comportamenti autolesivi volti a stupire gli altri più che ad esprimere e ad arricchire se stessi.

Vi sono altre forme linguistiche fortemente negative, del tutto inutili, che vanno eliminate dal linguaggio volto a costruire una trama relazionale positiva: sono le parole della sfiducia, della mancanza di speranza. Le frasi del tipo: *“..Allora non mi posso più fidare di te...; io ti avevo detto....mentre tu hai fatto...; mi hai molto deluso”*; *“...sono molto scontento/a di te...”*: sono frasi di condanna, forse anche giustificate, ma che non lasciano speranza per rimediare e per raggiungere un possibile riscatto. Anche le frasi: *“Te l'avevo detto...; ti sta bene,...dovevi pensarci prima...”* sono espressioni che non lasciano *speranza*, che non fanno intravedere possibilità né di perdono né di recupero.

Questi esempi sembrano sufficientemente indicativi e ci esonerano dal completare l'elenco delle espressioni che, pur con il lodevole intento correttivo, finiscono per impoverire nel ragazzo la stima di sé, la possibilità di recupero, la speranza di riuscire. Chi insegna e propone i valori della carità e della speranza, non può allora permettersi di farne uso. Questo non significa che si debbano evitare i rimproveri, le critiche e i confronti; ma gli interventi realmente educativi, e quindi di aiuto, consentono sempre la possibilità di ripartire dall'errore commesso, dal comportamento inadeguato per far intravedere una possibilità positiva di recupero con domande del tipo: *“Che cosa puoi fare ora? come puoi rimediare a questa offesa che hai fatto al tuo compagno? Che cosa pensi di fare di diverso la prossima volta in una analoga situazione?...Di che cosa hai bisogno per superare positivamente questa difficoltà?”*

Anche i messaggi emozionali che il linguaggio veicola sono di grande rilevanza sia per aiutare sia per scoraggiare. Questo comporta che l'insegnante sia sempre consapevole della natura dei messaggi - espliciti e sotterranei - che manda ai suoi allievi. Potrebbe ad esempio verificare se, in una giornata, nel suo linguaggio le critiche superano gli elogi, e viceversa. Se le critiche negative superassero di gran lunga le espressioni di compiacimento e di incoraggiamento saremmo di fronte ad un segnale preoccupante da considerare attentamente per creare un nuovo equilibrio. Allo stesso modo una estrema indulgenza - dove tutto va sempre bene - produrrebbe una positività ingannevole con un pericoloso abbassamento di motivazione e di impegno nei ragazzi.

Nel linguaggio con cui ci si rivolge agli allievi una importanza di rilievo è data dall'atteggiamento e dal tono di voce con cui si parla. Il contenuto delle parole giunge alla *mente* della persona che ne coglie il valore letterale, mentre la *“musica”* (l'intensità e il tono di voce) giunge direttamente ai *sentimenti*, alla persona totale del proprio interlocutore che può sentirsi accolto o rifiutato, incoraggiato o svalutato. E ciò che lascia traccia profonda è proprio questo messaggio affettivo dell'insegnante espresso con le emozioni non sempre appropriate del momento. A questo riguardo va tenuto presente che le paure, abitualmente trasformate in rabbia, sono i sentimenti più pericolosi perchè tendono ad attivare comportamenti offensivi per le persone a cui ci si rivolge nel ruolo di educatori.

## **I momenti critici della relazione**

Nella vita scolastica ci sono alcuni momenti critici per i rapporti tra insegnante e allievi che meritano attenzione e controllo. Sono i momenti più sgradevoli per gli insegnanti e altrettanto sgradevoli per gli allievi, come ad esempio: i rimproveri in presenza di comportamenti antisociali e/o trasgressivi, la correzione degli elaborati che risultano insufficienti, gli interventi per le offese o i litigi tra compagni, i momenti di indisciplina dell'intera classe che lasciano all'insegnante la sensazione di perdere il potere e il controllo della situazione...

Siamo dunque in presenza di momenti dove il disagio provato dall'insegnante rischia di essere interpretato e addebitato esclusivamente al comportamento dei ragazzi mentre è ancora l'insegnante responsabile dei sentimenti che prova, dei comportamenti che adotta e può far ricorso al suo equilibrio affettivo, al prestigio per il ruolo che ricopre, all'autorevolezza con cui lo interpreta.

Questi sono i momenti in cui è più facile incorrere in errori facendo ricorso a comportamenti autoritari, esageratamente minacciosi o punitivi che rivelano solo la paura e l'impotenza dell'insegnante. In questi momenti il suo linguaggio può subire sgradevoli cadute di stile e perdere la sua efficacia educativa nel confondere la *persona* con il *comportamento* del proprio interlocutore, e il rischio che corre è di ferire la persona a causa del suo comportamento.

Questo è dunque il momento di ricordare che per aiutare un allievo a cambiare le sue azioni è necessario *allearsi con la sua persona* anche quando si *critica il suo comportamento* in modo da trovare un'intesa e un'alleanza per giungere a fargli adottare nuove decisioni. Solo così sarà possibile evitare giochi di potere, inutili giustificazioni e continue difese - come quando ci si sente feriti nella propria persona - per poter cogliere il significato di quanto l'insegnante propone.

Questo vale particolarmente per la correzione dei compiti dove l'espressione "*tu sei...*" con l'aggiunta di una definizione o di un giudizio negativo, può essere sostituito dalla modalità più corretta e rispettosa: "*il tuo compito oggi è...*".

Questi esempi, che ciascuno può moltiplicare analizzando il linguaggio comune, indicano la necessità del dialogo corretto come problema costante da tenere presente all'interno di un rapporto positivo e in ogni momento della vita di classe.

## **Interventi educativi specifici**

La relazione con la classe richiede anche interventi educativi specifici che vanno previsti e adottati con padronanza e competenza affinché non degenerino in spiacevoli *giochi psicologici* che sono sempre fonte di malessere nelle relazioni interpersonali e sociali. Può risultare utile identificare alcuni criteri di intervento al fine di conservare il clima di solidarietà e di comunione nella comunità scolastica e nella vita della classe anche nei momenti critici come ad esempio:

- Gli allievi deridono un loro compagno di classe per un errore che ha commesso o per qualche difetto che presenta;
- alcuni studenti litigano, si picchiano e si stanno facendosi male in un crescendo evidente di aggressività.
- due ragazzi si rivolgono all'insegnante lamentando un torto ricevuto e ciascuno chiede, ritenendosi dalla parte della ragione, che venga fatta giustizia a proprio favore;
- un allievo informa l'insegnante del comportamento riprovevole di un compagno sollecitando implicitamente un suo intervento punitivo...

Queste o simili situazioni richiedono una presa di posizione da parte dell'insegnante che assume un particolare valore perchè è proprio osservando il suo intervento che gli

allievi possono verificare se i suoi insegnamenti, i valori affermati e i principi esposti sono coerenti con il suo comportamento.

In alcuni momenti, come nella derisione di un compagno, il docente non può esimersi dall'intervenire: in caso contrario il suo silenzio assumerebbe il significato di una accettazione, di un consenso a questo pericoloso comportamento collettivo che procura una ingiustificata sofferenza ad un compagno. E l'intervento non può limitarsi ad una generica e prevedibile disapprovazione nei confronti di tutta la classe che, rimanendo anonima, finisce per non riguardare nessuno.

I ragazzi infatti sono portati a nascondersi con facilità nell'anonimato di un gruppo e finiscono per non sentire la responsabilità individuale del loro comportamento. E se una generica critica accompagnata di una generica raccomandazione risultano inefficaci, allora l'insegnante dovrà studiare una modalità diversa in modo che ciascuno entri nello stato d'animo del ragazzo deriso, ne avverta direttamente il disagio e ciascuno viva personalmente la responsabilità del proprio comportamento.

Gli interventi in questa situazione, in alternativa al generico rimprovero collettivo, saranno l'espressione della competenza pedagogica e della sensibilità educativa del docente proprio nel contesto relazionale di cui è responsabile. Qualche esempio di intervento da parte dell'insegnante potrebbe essere: chiedere pubblicamente al ragazzo deriso che cosa prova in quel momento e se ha qualcosa che vuole dire ai compagni che lo hanno deriso; potrebbe chiedere a chi ha riso di ricordare e di dire a tutti i compagni quali sentimenti ha provato quando, a sua volta, è stato oggetto di derisione; lo stesso insegnante potrebbe parlare di esperienze personali analoghe vissute e delle risonanze che queste hanno avuto sulla propria persona. L'obiettivo di questi o simili interventi è di far prendere coscienza ai ragazzi di quali risonanze sugli altri hanno i loro comportamenti attraverso un vissuto che è più eloquente di un prevedibile rimprovero<sup>1</sup>.

Nel caso dei litigi violenti con il rischio di danni fisici e morali da parte dei contendenti l'insegnante avrà un ruolo educativo importante nell'assumere comportamenti decisamente assertivi, nell'invitare i ragazzi, innanzi tutto, ad utilizzare le parole al posto della violenza fisica; in secondo luogo potrà aiutare ciascuno a *dire le proprie ragioni* al posto di lanciare solo accuse all'altro. Le proprie ragioni possono essere dette anche con energia e sia la violenza fisica sia la violenza verbale possono essere sostituite con una ragionevole e ben più efficace espressività assertiva.

Anche i ragazzi che *chiedono giustizia* sperando, ciascuno, che l'insegnante sia dalla propria parte creano una situazione imbarazzante e perfino pericolosa per il docente dando avvio a quello che E. Berne ha chiamato il "*gioco del tribunale*". L'insegnante che accetta di assumere il ruolo di giudice rinuncia al ruolo che gli compete; potrà invece utilizzare la sua competenza educativa per aiutare ciascun ragazzo che litiga a riconoscere le ragioni dell'altro, oltre alle proprie, ed a trovare un punto di incontro e di intesa su ciò che prima li divideva in modo totale.

Alcuni insegnanti in questi casi, soprattutto in situazioni di rilievo, invitano i due contendenti ad assumere il ruolo del compagno e ad esprimere – attraverso questa simulazione - le ragioni del compagno da quella posizione che finora avevano combattuto. Si tratta di una modalità a cui solo eccezionalmente si può fare ricorso (considerando anche il tempo e la competenza che richiede) ma può diventare un utile aiuto per mettersi sempre nei panni dell'altro - anche quando si sostengono le proprie ragioni - in modo da aiutare i ragazzi ad uscire definitivamente dall'egocentrismo che tende a rimanere a lungo, anche in persone di età adulta.

---

<sup>1</sup> Per un approfondimento si veda: F.MONTUSCHI, *Competenza affettiva e apprendimento. Dalla alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*, Brescia, La Scuola 2005<sup>4</sup>

Il ragazzo che si assume il compito del “*collaboratore di giustizia*” e informa l’insegnante di comportamenti riprovevoli di un proprio compagno introduce un comportamento seduttivo-manipolativo molto pericoloso per l’insegnante. Dire la verità all’insegnante è un pretesto sia per *farsi un credito* sia per provocare un *intervento punitivo* ai danni del proprio compagno. E’ facile intravedere una sottile perfidia in questo comportamento apparentemente improntato alla verità, ma è soprattutto importante cogliere il *rifiuto di responsabilità* nell’ignorare la solidarietà per il compagno e nell’evitare il possibile aiuto che avrebbe potuto dargli senza richiedere l’intervento dell’insegnante rendendo in tal modo solo più difficile e imbarazzante la situazione.

Ignorare il ragazzo delatore o rimproverarlo violentemente per quello che ha fatto si configurano come interventi inadeguati e possono essere sostituiti da altri più efficaci interventi *responsabilizzanti* come, ad esempio, chiedere al ragazzo *informatore* che cosa lui ha fatto, o può fare ora, per aiutare il compagno che ha commesso qualche errore o che ha avuto un comportamento scorretto.

Questi non sono che alcuni dei tanti esempi che mettono alla prova la capacità di intervenire dell’insegnante per ristabilire relazioni corrette, improntate alla solidarietà, alla carità e alla verità. Le situazioni critiche sono pressoché illimitate e la *competenza affettiva e relazionale*, accompagnata da una sensibile *intelligenza affettiva*, può consentire all’insegnante di affrontare efficacemente e coerentemente ogni situazione critica<sup>2</sup>.

### **Indicazioni conclusive**

La rapida e sintetica individuazione di momenti impegnativi per la gestione dei rapporti interpersonali e sociali ci hanno consentito di rilevare come la vita di relazione non sia governabile solo attraverso metodi e tecniche ma richieda una consolidata competenza affettiva e pedagogica da parte dell’insegnante. I luoghi comuni abitualmente utilizzati per governare un gruppo classe nascondono insidie: il dialogo autentico richiede maturità, equilibrio, esperienza e l’ascolto autentico è difficile da realizzare se si vogliono ottenere risultati ottimali.

Ogni parola acquista significato e la modalità stessa con cui viene espressa aggiunge forza o toglie valore a tutto ciò che l’insegnante esprime. L’insegnante di religione cattolica si colloca in una posizione particolare agli occhi degli allievi che si aspettano da lui/lei una coerenza di comportamento rispetto ai contenuti dell’insegnamento che propone. La sola presenza dell’insegnante nel suo modo di accogliere, di guidare, di correggere, di incoraggiare rappresenta un insegnamento permanente. Le sue manifestazioni verbali e non verbali assumono un valore di messaggio, di interpretazioni di valori, di esemplificazione di stile di vita cristiana.

Nessuno può essere perfetto, pertanto nemmeno all’insegnante di religione cattolica si può chiedere la perfezione. Ciò che tuttavia si può ragionevolmente chiedere riguarda sia la consapevolezza del suo modo di relazionarsi sia il suo impegno nel migliorare una competenza relazionale e affettiva che può essere considerata non aggiuntiva o facoltativa ma fondamentale e necessaria per la credibilità delle sue parole e del suo insegnamento.

---

<sup>2</sup> Si veda in particolare: F. MONTUSCHI, *L’aiuto fra solidarietà e inganni. Le parole per capire e per agire*, Assisi, Cittadella Ed., 2002; F. MONTUSCHI – A. PALMONARI, *Nuovi adolescenti. Dalla conoscenza all’incontro*, Bologna, Dehoniane 2006; G. CIRIGNANO – F. MONTUSCHI, “*Come te stesso*”. *La misura dell’amore*, Bologna, Dehoniane 2007.