

Publicato il: ottobre 2023

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Assessing religious knowledge and competences: the case of religious teaching in Italian schools

Valutare le conoscenze e le competenze religiose: il caso dell'insegnamento religioso nella scuola italiana

di

Andrea Avellino

andrea.avellino@uniroma1.it

Università di Roma "La Sapienza"

Rocco Salemme

salemmerocco@gmail.it

Diocesi di Roma

Abstract:

The complexity of evaluation as a didactic operation must also deal with national regulations and supranational indications that somehow direct the evaluation processes. In the Italian school context, a particular case is represented by the teaching of the Catholic religion, which among the peculiarities has that of an evaluation different from other disciplines, not so much in the evaluation methodologies that can trace general lines and forms, but in the actual value that it has within the school institutional structure and in the career of students. This essay aims to analyse the state legislation on the evaluation of religious education and its impact in defining the results achievable at the end of the cycle of studies.

Keywords: Teaching of catholic religion (IRC); evaluation; skills; evaluation methods; school curriculum

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 4, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15412

Abstract:

La complessità della valutazione come operazione didattica deve fare i conti anche con le normative nazionali e le indicazioni sovranazionali che in qualche modo indirizzano i processi valutativi. Nel contesto scolastico italiano un caso particolare è rappresentato dall’Insegnamento della religione cattolica, che tra le peculiarità ha quella di una valutazione difforme dalle altre discipline, non tanto nelle metodologie di valutazione che possono ricalcare linee generali e forme di altre valutazioni disciplinari, quanto nel valore effettivo che essa ha all’interno dell’assetto istituzionale scolastico e nella carriera degli studenti. Il presente saggio vuole analizzare la normativa statale sulla valutazione dell’insegnamento della religione e il suo impatto formativo nella definizione dei risultati raggiungibili al termine del ciclo di studi.

Parole chiave: Insegnamento religione cattolica (IRC); valutazione; competenze; metodi di valutazione; curriculum scolastico.

1. Introduzione

La valutazione degli apprendimenti è strettamente connessa con gli obiettivi, i contenuti e il metodo didattico¹. È un’attività presente in maniera continuativa sia nella progettazione di una unità didattica che nella sua realizzazione. Nel processo valutativo ogni docente deve porsi alcune domande: ad esempio cosa valutare? Come valutare? Come comunicare la valutazione? È necessario scegliere un paradigma orientativo della propria azione didattica, compresa la dimensione della valutazione. Un paradigma valutativo tradizionale sarà bene diverso da uno autentico. Ciò che distingue soprattutto la valutazione tradizionale da quella autentica è la sua tendenza a cercare la misura solo della comprensione ‘scolastica’ di un contenuto o dell’acquisizione di un’abilità da parte dello studente e non della capacità con la quale quest’ultimo dà senso ai problemi di vita quotidiana o risolve problemi reali utilizzando le conoscenze che possiede (Castoldi, 2016).

Bisogna stabilire anche se la valutazione sarà formativa o sommativa (Pellerey, 2004). La valutazione di tipo formativo è integrata con l’apprendimento e migliora attraverso il suo svolgimento. La valutazione offre dei *feedback* (informazioni di ritorno) all’insegnante e agli studenti, informazioni circa il raggiungimento o meno degli obiettivi di apprendimento. Essa offre informazioni riguardo all’area delle lacune e anche sulle forze e il potenziale. Per gli studenti è una forma di attenzione e di incoraggiamento e un importante ingrediente di motivazione. Più è immediato il *feedback*, più è utile l’informazione. Anche l’insegnante ha bisogno di costanti *feedback* su quanto gli obiettivi di insegnamento/apprendimento sono stati raggiunti oppure no. Molte delle strategie d’insegnamento dipenderanno da queste informazioni. La valutazione sommativa considera i punti principali finali. I giudizi espressi sono per il beneficio delle persone interessate al processo educativo, oltre che per gli studenti. Il suo scopo è quello di trasmettere all’esterno della scuola i risultati del lavoro scolastico. Inoltre, differenzia i risultati ottenuti dagli studenti nell’apprendimento, offrendo così elementi per la selezione che avviene nel mondo lavorativo.

Appare così come la valutazione non sia riconducibile alla mera attribuzione di un giudizio o di un valore numerico ad una prestazione ma sia qualcosa di molto complesso che investe diverse

¹ Sul sito del Ministero dell’istruzione e del merito così è riportata la definizione di valutazione scolastica. <<https://www.miur.gov.it/valutazione>> (consultato l’11/10/2023).

competenze e che tiene conto anche dei soggetti che operano e ricevono la valutazione. Le operazioni valutative all'interno della scuola sono spesso standardizzate e omogenee tra le discipline, ma nella scuola italiana un'eccezione è rappresentata dall'insegnamento della religione cattolica (IRC) che ha forme di valutazione e giudizio talvolta difformi, o quanto meno a livello giuridico così è, dalle altre discipline (Nascenti, 2022). La difformità sul piano legislativo pone questa disciplina in una condizione di valutazione formativa o sommativa che sia, limitata o deviata rispetto alle altre discipline? Nel presente saggio dopo un'analisi delle norme che regolano la valutazione dell'IRC ci soffermeremo ad analizzare le modalità di valutazione di questa disciplina e l'impatto che essa ha sull'acquisizione delle competenze religiose.

2. La normativa sulla valutazione dell'IRC

La complessità della valutazione come operazione pedagogica deve fare i conti anche con le normative nazionali e le indicazioni sovranazionali che in qualche modo indirizzano i processi valutativi. Nel contesto scolastico italiano un caso particolare è rappresentato dall'IRC, che tra le peculiarità ha quella di una valutazione difforme dalle altre discipline, come dicevamo sopra, non tanto nelle metodologie di valutazione che possono ricalcare linee generali e forme sopra descritte, quanto nel valore effettivo che essa ha all'interno dell'assetto istituzionale scolastico (Raspi, 2020b). L'assetto normativo vigente riguardo la valutazione dell'IRC fa riferimento in larga misura al Regio decreto 5 giugno 1930, n. 824 "Insegnamento religioso negli istituti medi d'istruzione classica, scientifica, magistrale, tecnica ed artistica", nella quale all'art. 4 si legge: "Per l'insegnamento religioso, in luogo di voti e di esami, viene redatta a cura dell'insegnante e comunicata alla famiglia una speciale nota, da inserire nella pagella scolastica, riguardante l'interesse con il quale l'alunno segue l'insegnamento e il profitto che ne trae". Tale articolo fu recepito integralmente dal Decreto legislativo (D.lgs.) 16 aprile 1994, n. 297 cosiddetto Testo Unico della scuola, all'articolo 309, comma 4 (Cicatelli, 2003). La normativa in merito non si è mai evoluta², se non nella possibilità data ad ogni Collegio docenti, di deliberare la scala di giudizi da utilizzare per la valutazione degli apprendimenti.

Ad oggi nelle scuole secondarie vengono utilizzati voti numerici per la valutazione dei risultati di apprendimento intermedi e finali per tutte le discipline, ad eccezione dell'IRC e delle discipline alternative che vengono valutate con giudizio sintetico, come avviene nel primo ciclo scolastico (Grion 2021a; Grion 2001b). Per un verso questo tipo di peculiarità ha fatto sì che i docenti di religione cattolica (IdR) sviluppassero una maggiore tendenza a un tipo di verifica e valutazione che sono interpretativo- dialogiche, cioè non isolando l'apprendimento del resto della persona (Avellino, 2021), piuttosto che un tipo di verifica analitica, che misura quantitativamente i risultati raggiunti. La valutazione dovrebbe inserirsi nel più ampio complesso di formazione dello studente e non andrebbe vista come un mero strumento di giudizio (Raspi, 2020a; Nascenti 2022). La valutazione ha un suo valore formativo, perché funge da dialogo interpersonale tra docente e studente. Infatti "se l'insegnante conosce l'allievo in modo profondo, ogni dialogo delinea l'occasione per una verifica che non ha nulla di fiscale. [...] Insegnare vuol dire dialogare, interrogarsi vicendevolmente intorno ad un oggetto culturale. Se l'insegnante si pone in questa dimensione, annota gli stili conoscitivi

² Tale prassi è stata confermata anche dal DPR 22 giugno 2009, n. 122. E inoltre da considerare la specificità della valutazione, così come espressa dalla Sentenza 15 novembre 2010, n. 33434 del TAR del Lazio.

adottati dall'alunno, il livello della sua formazione globale, le competenze nell'elaborare la cultura in termini di ricezione e generazione" (Cuccurullo, 2011, p. 49).

Per un altro verso, però, questa peculiarità ha talvolta posto l'IRC alla stregua di sotto materie, limitate all'aspetto squisitamente esistenziale e non contenutistico del processo di apprendimento. Infatti, "il divieto di usare voti numerici poteva trovare giustificazione in origine con la natura poco scolastica di un insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica. [...] La fondazione storico-culturale data dal nuovo concordato all'insegnamento di un oggetto più complesso (la religione cattolica e non la sola dottrina) fatica un po' a adattarsi a quelle vecchie regole" (Cicatelli, 2004, p. 263).

Strettamente legato al tema della valutazione è quello delle operazioni di scrutinio degli apprendimenti intermedi e finali. In sede di scrutinio, l'IdR facendo parte a pieno titolo della componente docente del consiglio di classe e avendo medesimi doveri e diritti degli altri insegnanti³, partecipano alle deliberazioni assunte dal Consiglio di classe ma soltanto per gli studenti che si avvalgono del loro insegnamento, così come espresso dal D.lgs. 13 aprile 2017, n. 62 "Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107": "La valutazione [ndr: nel primo ciclo] è effettuata collegialmente dai docenti contitolari della classe ovvero dal consiglio di classe. I docenti che svolgono insegnamenti curricolari per gruppi di alunne e di alunni, i docenti incaricati dell'insegnamento della religione cattolica e di attività alternative all'insegnamento della religione cattolica partecipano alla valutazione delle alunne e degli alunni che si avvalgono dei suddetti insegnamenti". Inoltre, come recita il Decreto del Presidente della Repubblica (DPR) 23 giugno 1990, n. 202 "Regolamento recante esecuzione dell'intesa tra l'autorità scolastica italiana e la Conferenza episcopale italiana per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche, che modifica l'intesa del 14 dicembre 1985, resa esecutiva in Italia con DPR 16 dicembre 1985, n. 751", "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". Questa clausola, che vale anche per il docente della disciplina alternativa, sta ad indicare che nel caso di votazione in un consiglio di classe formato da componenti dispari, in cui il voto del docente di religione o della disciplina alternativa sia l'ago della bilancia della votazione, allora il motivo che ha indotto il suddetto docente a quel tipo di voto, vada messo per iscritto nel verbale, senza per questo ridurne il valore costitutivo della maggioranza⁴.

La valutazione dell'IdR e del docente di attività alternative inoltre concorre, nella scuola secondaria di secondo grado, all'attribuzione del credito scolastico, utile alla definizione del punteggio finale dell'Esame di Stato, così come enunciato dall'Ordinanza Ministeriale 14 maggio 1999, n. 128 "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" all'articolo 3, commi 2 e 3 (Cicatelli, 2003, p. 223). Tale scelta fu confermata anche nelle successive ordinanze ministeriali, nonostante i ricorsi sul valore di questa prescrizione normativa. Anche il D.lgs. 13 aprile 2017, n. 62, che ha riformato la valutazione e l'ammissione all'Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo ha

³ Per i docenti delle discipline alternative, la possibilità di partecipare agli scrutini in modo non solo consultivo è stata a lungo dibattuta e risolta con la Sentenza del TAR Lazio n. 33433/2010 recepita poi dalla Nota ministeriale n. 695 del 9 febbraio 2012 avente ad oggetto "Attività alternative all'insegnamento dell'IRC – Valutazione periodica e finale".

⁴ In tal senso si è espresso il TAR Puglia (Lecce) – Sez. I – 5 gennaio 1994, n. 5.

riconfermato la disposizione su citata. Infatti, all'articolo 15 si legge: "In sede di scrutinio finale il consiglio di classe attribuisce il punteggio per il credito scolastico maturato nel secondo biennio e nell'ultimo anno fino ad un massimo di quaranta punti, di cui dodici per il terzo anno, tredici per il quarto anno e quindici per il quinto anno. Partecipano al consiglio tutti i docenti che svolgono attività e insegnamenti per tutte le studentesse e tutti gli studenti o per gruppi degli stessi, compresi gli insegnanti di religione cattolica e per le attività alternative alla religione cattolica, limitatamente agli studenti che si avvalgono di questi insegnamenti".

La normativa invece sugli esami prende le mosse dalla già citata legge 5 giugno 1930, n. 824, nella quale si indicava che l'IRC non dà luogo a voti ed esami ed è recepita anche nel T.U. della scuola, D.lgs. 297/94. Nonostante queste esplicite indicazioni, il Ministero nel corso dei decenni, almeno per la scuola elementare ha agito diversamente. Infatti, fin a quando non è stato abolito l'esame di licenza elementare, con la legge 28 marzo 2003, n.53 "Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale", l'IdR partecipava agli esami di licenza elementare in quanto membro del consiglio di classe.

Negli ordini superiori invece il divieto di partecipazione agli esami è stato sempre rispettato. Negli ultimi anni, però, sono intervenute delle piccole modifiche. Infatti, per quanto attiene agli esami conclusivi del primo ciclo d'istruzione, al termine del terzo anno della scuola secondaria di primo grado, D.lgs. 13 aprile 2017, n. 62, all'art. 8 così esplicita: "presso le istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione è costituita la commissione d'esame, articolata in sottocommissioni per ciascuna classe terza, composta dai docenti del consiglio di classe". Da ciò deduciamo che gli IdR e i docenti delle attività alternative sono membri della commissione d'esame, ma la loro materia non è oggetto di verifica né scritta né orale, così come ebbe modo anche di specificare il Sottosegretario di Stato al MIUR, on. Salvatore Giuliano in risposta ad una interrogazione parlamentare⁵. Rimane, invece, confermato il divieto di partecipazione agli Esami di Stato conclusivi del secondo ciclo di istruzione dei docenti di religione e di attività alternativa.

3. Analisi critica dei problemi legislativi

L'assetto normativo vigente fa riferimento in larga misura al Regio decreto 824 del 1930 – quando ancora in Italia regnava la monarchia sabauda – e le norme ivi contenute sono state poi riprese nel T.U. delle disposizioni legislative in materia di istruzione, cioè il D.lgs. 297 del 1994, in particolare l'articolo 309. Nel 1930 era vigente la religione di Stato in Italia, cioè il Cristianesimo cattolico e l'insegnamento religioso scolastico era una forma di catechesi statale. In questo preciso contesto ben si comprende il Regio decreto n. 824 quando stabilisce che l'Insegnamento religioso non dà luogo né a voti né ad esami e la valutazione del profitto, espressa mediante giudizi, vada riportata in una speciale nota da consegnare ai genitori. Sono passati quasi cento anni, due revisioni concordatarie (1984 e 2012) ma la situazione valutativa permane invariata.

Altro annoso problema è il divieto - contenuto sempre nel Regio decreto n. 824 del 1930 - di effettuare esami. L'Insegnamento religioso nella versione vetero concordataria comportava l'esclusione dagli esami, in quanto è impossibile, scolasticamente parlando, valutare la fede di un alunno o di una

⁵ Si veda anche l'articolo presente su Orizzonte scuola <<https://www.orizzontescuola.it/esami-di-stato-di-i-grado-docenti-religione-in-commissione-ma-disciplina-non-e-oggetto-del-colloquio/>> (consultato il 19/10/2023).

alunna. Ma l'assetto neo-concordatario di una disciplina a tutti gli effetti inserita nelle finalità della scuola (Morlacchi, 2006) perché non potrebbe essere valutabile in sede di esami? La difficoltà principale deriva dal fatto che non tutti si avvalgono dell'IRC e questo creerebbe una discriminazione per chi non si avvale. Unica soluzione a questo problema potrebbe essere modificare lo statuto giuridico della disciplina stessa (Avellino, 2022).

Per cui l'IRC, anche se frequentato continuativamente e con ottimo profitto, non può essere materia d'esame finale ma non può essere neanche materia di idoneità per l'immissione in una determinata classe o per i privatisti che chiedono l'ammissione all'esame di Stato e non può essere annoverato tra i debiti formativi.

Un'altra questione legata alla valutazione di questo insegnamento è la sua efficacia nello scrutinio finale. Posto che gli IdR fanno parte della componente docente negli organi scolastici con gli stessi diritti e doveri degli altri docenti, così come recita l'articolo 309 §3 del D.lgs. 297/94, rimane da determinare l'effettiva efficacia del voto dell'IdR in sede di scrutinio finale e l'incidenza dell'IRC nella promozione. Caso specifico è, ad esempio, la necessità di un giudizio motivato scritto per la promozione o la bocciatura nel caso in cui il voto dell'IdR diventi determinante per la maggioranza (DPR 202/90). Questa clausola vale anche per l'insegnante dell'attività alternativa e può essere interpretata in senso restrittivo o in senso ampio. In senso restrittivo è inteso come scarsa valenza del giudizio dell'insegnante, che diviene determinante solo nel rarissimo caso in cui ci sia un consiglio di classe con numero di componenti dispari e perfettamente spaccato a metà, ove il giudizio dell'IdR fa effettivamente spostare l'ago della bilancia. Molta della giurisprudenza invece – si veda il Tar di Lecce nel 1994 – si schiera invece a favore dell'interpretazione in senso ampio, per cui il voto dell'IdR, se determinante, viene messo per iscritto e motivato nel verbale, ma questo non diminuisce il suo valore costitutivo della maggioranza. Quale che fosse l'intenzione del legislatore, fatto sta che ancora una volta l'IdR si trova in una posizione di totale diversità rispetto agli altri colleghi.

Un altro problema legato allo scrutinio finale riguarda i requisiti per essere ammessi alla classe successiva. Il DPR 22 giugno 2009, n. 122, "Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169, dichiara che "sono ammessi alla classe successiva gli alunni che in sede di scrutinio finale conseguono un voto di comportamento non inferiore a sei decimi e [...] una votazione non inferiore a sei decimi in ciascuna disciplina o gruppo di discipline valutate con l'attribuzione di un unico voto secondo l'ordinamento vigente". Su quanto appena scritto possiamo rilevare che è necessario che in tutte le discipline l'alunno sia sufficiente per accedere all'anno successivo o all'esame conclusivo di Stato. Questo ci farebbe supporre che sia necessaria anche la sufficienza in religione per accedere all'anno successivo. Ma sorge qualche problema di interpretazione, infatti il testo dice esplicitamente che è necessario conseguire una "votazione non inferiore a sei decimi" e poiché per l'IRC in luogo dei voti si esprimono dei giudizi, potrebbe essere lecito pensare che l'IRC sia escluso. Se invece il legislatore con questa espressione intende non il numero 6 come voto, ma la necessaria sufficienza come valutazione allora vi rientra anche l'IRC.

Riassumendo possiamo dire che, allo stato attuale l'IRC non ha una tassonomia uguale a quella delle altre discipline, il giudizio viene indicato in una pagella a parte, non si possono valutare al pari delle altre discipline gli apprendimenti in sede di esame, non si possono lasciare debiti formativi e la

valutazione in sede di scrutinio finale è alquanto incerta sotto alcuni aspetti. Questo è l'assetto normativo. Questa diversità incide veramente sul valore formativo della valutazione dell'IRC?

Rimane valida che l'idea di fondo della valutazione trascende la semplice applicazione numerica su una pagella e mira alla trasformazione e crescita degli studenti e delle studentesse affidati ai e alle docenti. L'impatto e il valore trasformativo che la valutazione ha sulla vita delle persone possono avere effetti a lungo termine. Quindi anche la valutazione particolare dell'IRC può avere un grande valore in ordine alla formazione della persona e alla definizione dell'acquisizione di specifiche competenze.

4. La doppia complessità rappresentata dall'IRC

Fatto salvo il suo assetto epistemologico precipuo, quale disciplina inscritta “nel quadro delle finalità della scuola”⁶, l'IRC è chiamato a dividerne le stesse gioie e i dolori, mutuandone al contempo la fatica e, quando possibile, rinfrancandola nella speranza pedagogica. Testimoni privilegiati di questo connubio sono stati senz'altro, come sopra richiamato, il progressivo consolidamento dei provvedimenti che riguardano la consapevolezza circa il ruolo educante -attraverso l'istruzione- della comunità scolastica, assieme al particolare dinamismo che ha caratterizzato l'IRC, conducendolo ad accantonare la funzione catechetica per configurarsi come insegnamento pienamente curricolare (Porcarelli, 2013).

In questa complessa circolarità d'intenti e di applicazione, il sistema scolastico siede ormai da molto tempo sul banco dell'imputato a causa del rilevato scollamento tra insegnamento e vita: si potrebbe giungere a scomodare, in merito, Seneca (*Epistulae Morales ad Lucilium*, CVI, 12) ma, probabilmente, la riflessione senza retorica di Gesualdo Nosenzo (1937, pp. 226-227) può fornire una più lucida analisi dell'appercezione pedagogica che iniziò a caratterizzare il secolo scorso: “Bisogna fare ogni sforzo per portare la vita nell'insegnamento e l'insegnamento nella vita. [...] Bisogna fare della scuola una specie di palestra dello spirito dove è sentita la necessità di tradurre in pratica attraverso tentativi e sforzi quanto di buono e di grande si viene studiando e apprendendo dalla viva voce dell'insegnante, dal libro o dall'osservazione della vita. Il pensiero deve essere propedeutico alla vita”.

Secondo, ma non meno macroscopico, capo d'imputazione per la scuola è la sua prassi valutativa, con gli annessi risvolti della promozione e della bocciatura: temi che, in maniera più o meno carsica, hanno animato il dibattito e ispirato l'azione didattica italiana quantomeno in seguito alla grande denuncia sociale che don Lorenzo Milani (1967) volle affidare alle pagine della sua *Lettera a una professoressa*.

4.1 Una ritrovata ampiezza per l'orizzonte educativo

I due punti dolenti che, in generale, affliggono la scuola hanno da sempre rappresentato, nello specifico, le maggiori criticità che caratterizzarono e caratterizzano la didattica dell'IRC - al netto del nodo epistemologico che ne determina ancora oggi una formulazione confessionale. In riferimento all'obiettivo culturale-formativo, difatti, anche la cultura religiosa che l'IRC intende approfondire e

⁶ Legge del 25 marzo 1985, n. 121 (art. 9.2). “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”.

trasmettere agli studenti nella consapevolezza della sua possibilità di contribuire in modo importante all'educazione e alla formazione della persona, rischia di assumere i connotati dell'autoreferenzialità giungendo pericolosamente a distanziarsi dai contesti esistenziali specifici degli studenti e non intercettando più le domande che innervano la loro ricerca di senso e di spazio nella società del domani (Avellino-Salemme, 2022). L'insegnamento scolastico, infatti, sembra stia sempre più repentinamente prendendo atto di come non basti limitarsi a trasmettere la parte migliore del patrimonio accumulato dalle precedenti generazioni, pur nelle migliori situazioni (ovvero curando la formazione professionale dei docenti e favorendo l'intersezione tra gli *stakeholder* della scuola stessa), ma che sia necessario saper costruire e proporre esperienze significative nelle quali, il patrimonio culturale, la relazione interpersonale e la visione complessiva della vita proposta dalla comunità educante, emerga e coinvolga direttamente quanti si affacciano alla vita pubblica e all'esercizio attivo dei propri diritti. "In una scuola così concepita, l'IRC rappresenta una risorsa particolarmente preziosa. [...] Questo implica che l'IRC si caratterizzi per la sua dimensione di strumento culturale al servizio dello sviluppo della persona, non quindi come apparato nozionistico, che sappia dialogare con gli altri insegnamenti in una prospettiva autenticamente interdisciplinare" (CEI - Servizio Nazionale per l'IRC, 2006, p. 158). Oltre alle grandi affinità con la prospettiva propria del personalismo cristiano, la *formazione integrale* di cui l'IRC si faceva già promotrice quasi vent'anni orsono, presenta delle chiare convergenze con un'applicazione saggia delle indicazioni ministeriali fornite in materia di orientamento scolastico (cfr. D.M. n. 328, 22 dicembre 2022). Promuovere una riflessione e sul senso delle proprie esperienze per elaborare ed esprimere un progetto di vita capace d'integrarsi nel mondo reale in modo dinamico, armonico ed evolutivo, infatti, resta l'obiettivo generale che l'IRC persegue nella scuola e lo fa non semplicemente limitandosi a progettare una fredda educazione civica universale, bensì definendo "una risposta che ha un contenuto cognitivo preciso, la cui ragionevolezza intende dimostrare attraverso percorsi di insegnamento-apprendimento caratterizzati dalla significatività di cui si diceva [ndr: la millenaria lettura cristiana cattolica della realtà]" (CEI - Servizio Nazionale per l'IRC, 2006, p. 158). Si tratterà, dunque, di assumere la realtà umana tutta intera degli alunni, nella sua storicità, nelle valenze culturali, economiche e nella componente religiosa, per guidare gli stessi a rendersi conto criticamente di tale realtà, leggendone i segni e riconoscendo in essa quei significati che, andando al di là dell'immediato, li potranno accompagnare nella strutturazione unitaria di un progetto di vita, possibilmente inscritto nel senso più unitario e autentico di quest'ultima: la scoperta della trascendenza.

4.2 Verso l'autenticità della prassi valutativa

Nel quadro delle finalità scolastiche, dunque, l'IRC è chiamato ad accompagnare e guidare gli studenti verso la scoperta e l'espressione dell'esperienza umana: composta di molteplici aspetti, spesso erroneamente declinati in antitesi a causa del binomio sacro-profano, eppure profondamente inscindibili e conoscibili grazie all'espressione del linguaggio religioso. Ne risulta -e l'esperienza didattica lo conferma sempre nuovamente- che laddove la scuola sia autenticamente ed efficacemente impegnata a lavorare sull'interpretazione dell'esistenza e della realtà, sia facile riscontrare l'autorevolezza ermeneutica di cui la tradizione religiosa cattolica continui ancora a giovare, al tramonto della Postmodernità. Tuttavia, questo felice connubio non mette al riparo l'IRC dalla complessità e dall'onere della valutazione educativa, anzi: alla luce della ricomprendimento sopra operata della visione integrata tra scuola e vita, passato e presente, cultura ed esistenza, il giudizio di

valore da formulare sembra assumere i connotati di un fatto pedagogico sempre più complesso da costruire, elaborare e restituire.

La complessità specifica dell'impianto valutativo dell'IRC e, al contempo, la sua rilevanza pedagogica, potrebbe essere messa in luce mediante il richiamo ai quattro quesiti che tradizionalmente guidano ciascun docente nella prassi della valutazione. *Che cosa valutare? Come valutare? In che modo interpretare i dati raccolti? Quale giudizio esprimere?* L'oggettiva trasmissione del dato concettuale proposto accomuna l'IdR ai docenti di qualsivoglia ambito disciplinare: la scuola non è nozionismo, ma ha bisogno di nozioni; la didattica non può limitarsi ad accumulare conoscenze, ma deve proporre al fine di raggiungere la maturazione delle competenze. In questo processo l'IRC, in ogni ordine e grado scolastico e sulla scorta delle Indicazioni nazionali per il suo insegnamento, può far ricorso alle più variegata e disparate metodologie, far tesoro delle più rilevanti intersezioni multidisciplinari in base al *curriculum* scolastico nel quale è inserito, ma non può di certo esentarsi dall'onere contenutistico, alimentandosi esclusivamente degli interessi tematici palesati dagli alunni o limitandosi a glossare gli episodi di cronaca, per quanto rilevanti o coinvolgenti essi siano. Il primo grande scoglio sulla valutazione dell'IRC, occorre ammetterlo con imbarazzo, spesso è rappresentato dal *che cosa valutare*.

Ciononostante, in quella maggior parte dei casi nei quali la programmazione didattica è capace annoverare temi, concetti e personaggi, anche il *come valutare* presenta ampi e problematici margini di applicabilità. Se, a questo punto, la richiamata ampiezza continua ad accomunare l'IdR ai relativi colleghi di ogni altra disciplina (pluralità di metodologie, diversità di articolazione delle prove, tipologia della verifica condotta *etc*) la suddetta problematicità inizia a caratterizzare specificatamente l'IRC in termini cronologici e d'incidenza. Al netto delle considerazioni soggettive o l'inclinazione religiosa personale sui temi e argomenti trattati (chiaramente non oggetto di valutazione!) non si può non considerare, infatti, il monte orario annuo previsto per l'IRC (33h nelle scuole secondarie – dove la valutazione nei termini sopradescritti si fa più articolata e complessa) oltreché la sua catalogazione come disciplina orale: è in carico all'IdR, dunque, la progettazione e l'attuazione di una prassi valutativa in grado di non fagocitare gran parte del tempo scuola. D'altra parte non si può nascondere l'incidenza che la valutazione dell'IRC può avere sugli alunni: oltre alla già illustrata valenza normativa in riferimento al *curriculum* scolastico, la prova valutativa per quanto calibrata, personalizzata e saggiamente proposta agli alunni, conserva l'onere della preparazione domestica e dell'ansia da prestazione che, specialmente nei *curricula* più impegnativi delle secondarie di secondo grado, talvolta potrebbero concorrere con non poca efficacia nella determinazione di non avvalersi più di tale insegnamento.

Il *modo d'interpretare i dati* per l'IdR costituisce un momento di verifica sul proprio operato, oltreché sul lavoro degli alunni: a tal riguardo va costantemente tenuta in considerazione la finalità della valutazione, ovvero migliorare una situazione o un processo educativo. Posto che qualsiasi docente non possa osservare né tener conto dell'operato di ogni suo allievo (a riguardo non si può tener in debita considerazione l'elevato numero di classi e studenti affidato a ciascun IdR: il più numeroso e oneroso all'interno del sistema scolastico italiano), l'interpretazione specifica del dato oggettivo raccolto tramite la prova e l'analisi del medesimo alla luce della situazione iniziale, anche in considerazione delle vicissitudini che la classe o lo specifico alunno stanno vivendo, restano le priorità da perseguire.

Perseguire e mettere in atto mediante l'ultimo risvolto, dai connotati docimologici o, meglio, per l'IRC, di *giudizio*. Al netto della chiarezza che la scala docimologica rechi in sé, è sempre vivo il dibattito circa l'utilità di ricorrere ad un giudizio descrittivo, più o meno ampio e categorico, in fase di valutazione: all'IRC, per le motivazioni precedentemente analizzate e al netto delle prassi avallate all'interno delle singole istituzioni scolastiche, di ciò è fatto obbligo. Eppure, questa fase apparentemente risolutiva del processo di valutazione, si costituisce come l'inizio del *risvolto formativo* della valutazione: non basta, infatti, che il docente abbia appurato e misurato la validità della prestazione degli alunni, che abbia confrontato la medesima con i criteri attuati per la personalizzazione della didattica e con le condizioni di partenza dello studente, bisogna comunicare il giudizio attribuito. Tale processo, infatti, trascina le finalità informative in capo alla scuola dell'obbligo, per arrivare a rasentare la prospettiva performativa: la valutazione dev'essere fatta seguire da un chiaro processo di condivisione, nel quale giungano a convergere la professionalità dell'insegnante e l'onestà dello studente, che deve poter giungere a questo confronto -complice la famiglia- con la consapevolezza del valore propositivo e non mortificante di qualsivoglia processo valutativo attuato dai docenti, IdR incluso. Soltanto ricorrendo a tale prassi che presenta tante potenzialità, quante criticità, potrà essere centrato il più alto e comune obiettivo che l'IRC e la scuola si prefiggono di permettere agli alunni di raggiungere al termine dell'intero ciclo didattico, ovvero: "Sviluppare un maturo senso critico e un personale progetto di vita, riflettendo sulla propria identità nel confronto con il messaggio cristiano, aperto all'esercizio della giustizia e della solidarietà in un contesto multiculturale" (Intesa MIUR – CEI, 2012, p. 2).

5. Conclusione

Giunti al termine di questo contributo che si è strutturato attraverso l'analisi concettuale-normativa della prassi valutativa dell'IRC e della presentazione dei criteri epistemico-operativi che ne possono orientare, più o meno specificatamente, l'attuazione, sembra opportuno effettuare un richiamo agli obiettivi che dovrebbero animare ogni valutazione che vorrebbe dirsi autentica: cognitivi, orientativi, relazionali. Sta alla professionalità di ogni docente riscoprirsi abilitato al perseguimento di questi ultimi, costruendo e sperimentando strumenti pedagogico-didattici chiari e il più possibilmente precisi, per progredire verso lo sviluppo armonico dello studente. Validità, fedeltà, discriminatività, oggettività e comprensività, allora, per l'IRC come per ogni altra disciplina didattica, potranno costituire un punto di forza – non uno svantaggio, un elemento di crescita – non di umiliazione, uno stimolo al miglioramento – non alla dispersione, mediante l'autenticità di una valutazione che sappia valorizzare e correggere i *modi di apprendere*, al fine di promuovere un *modo di essere* armonicamente disposto alla ricerca della sapienza.

Riferimenti bibliografici:

- Avellino A. (2021). *La religione a scuola: percorsi didattici multidisciplinari*. Roma: Nuova editrice Universitaria.
- Avellino, A. (2022). Criticità e possibilità dell'insegnamento scolastico della religione in Italia. *Civitas educationis*, 11 (1), 153-168.
- Avellino, A., & Salemme, R. (2022). *Prof...che ne pensa il Papa?*. Cantalupa: Effatà.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci editore.
- CEI - Servizio Nazionale per l'IRC (2006). *Orientamenti nazionali per l'IRC*.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 4, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15412

- Cicatelli, S. (2003). *Prontuario giuridico IRC*. Brescia: Queriniana editrice.
- Cicatelli, S. (2004). *Conoscere la scuola. Ordinamento, didattica, legislazione*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Cuccurullo, R. (2011). *Istituzioni di didattica. Questioni generali e prospettive*. Roma: Libreria lateranense.
- Decreto del Presidente della Repubblica 23 giugno 1990, n. 202.
- Decreto del Presidente della Repubblica 22 giugno 2009, n. 122.
- Decreto legislativo 6 aprile 1994, n. 297.
- Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62.
- Decreto ministeriale 22 dicembre 2022, n. 328.
- Grion, V., & Restiglian, E., & Aquario, D. (2021a). Dal voto alla valutazione. Riflessioni sulle linee guida per la valutazione nella scuola primaria. *Nuova secondaria 7 (XXXVIII)*, 82-100.
- Grion, V., & Serbati, A., & Felisatti, E. (2021b). Valutazione formativa, per l'apprendimento, sostenibile: verso una piena partecipazione dei bambini ai processi valutativi. *Nuova secondaria 8*, 56-64.
- Intesa tra il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca e la Conferenza episcopale italiana sulle indicazioni didattiche per l'Insegnamento della religione cattolica nelle scuole del secondo ciclo di istruzione e nei percorsi di istruzione e formazione professionale (2012).
- Legge 25 marzo 1985, n. 121.
- Legge 28 marzo 2003, n. 53.
- Morlacchi, F. (ed.). (2006). *Verso l'unità dei saperi. Il contributo dell'IRC*. Roma: Lateran University press.
- Nascenti, P. (2022). *La valutazione dell'Insegnamento della Religione cattolica alla scuola primaria. Note storico-critiche di un rapporto incompiuto e una proposta operativa*. *Catechetica ed Educazione 6 (3)*, 133-147.
- Nosengo, G. (1937). *L'attivismo nell'insegnamento religioso della scuola media*. Milano: Istituto di propaganda libraria.
- Milani, L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- Ordinanza Ministeriale 14 maggio 1999, n. 128.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Roma: La Nuova Italia.
- Porcarelli, A. (2013). *IRC e nuove indicazioni nazionali*. Torino: SEI.
- Raspi, L. (2020a). *Pedagogia e didattica dell'insegnare religione*. Cinisello Balsamo: Edizioni San Paolo.
- Raspi, L. (2020b). *Legislazione scolastica e insegnamento della religione cattolica*. Milano: Glossa.
- Regio decreto 5 giugno 1930, n. 824.
- Seneca, L.A. (1980, ed. or. 62-65). *Epistulae Morales ad Lucilium*, CVI, 12. Bologna: Zanichelli.