

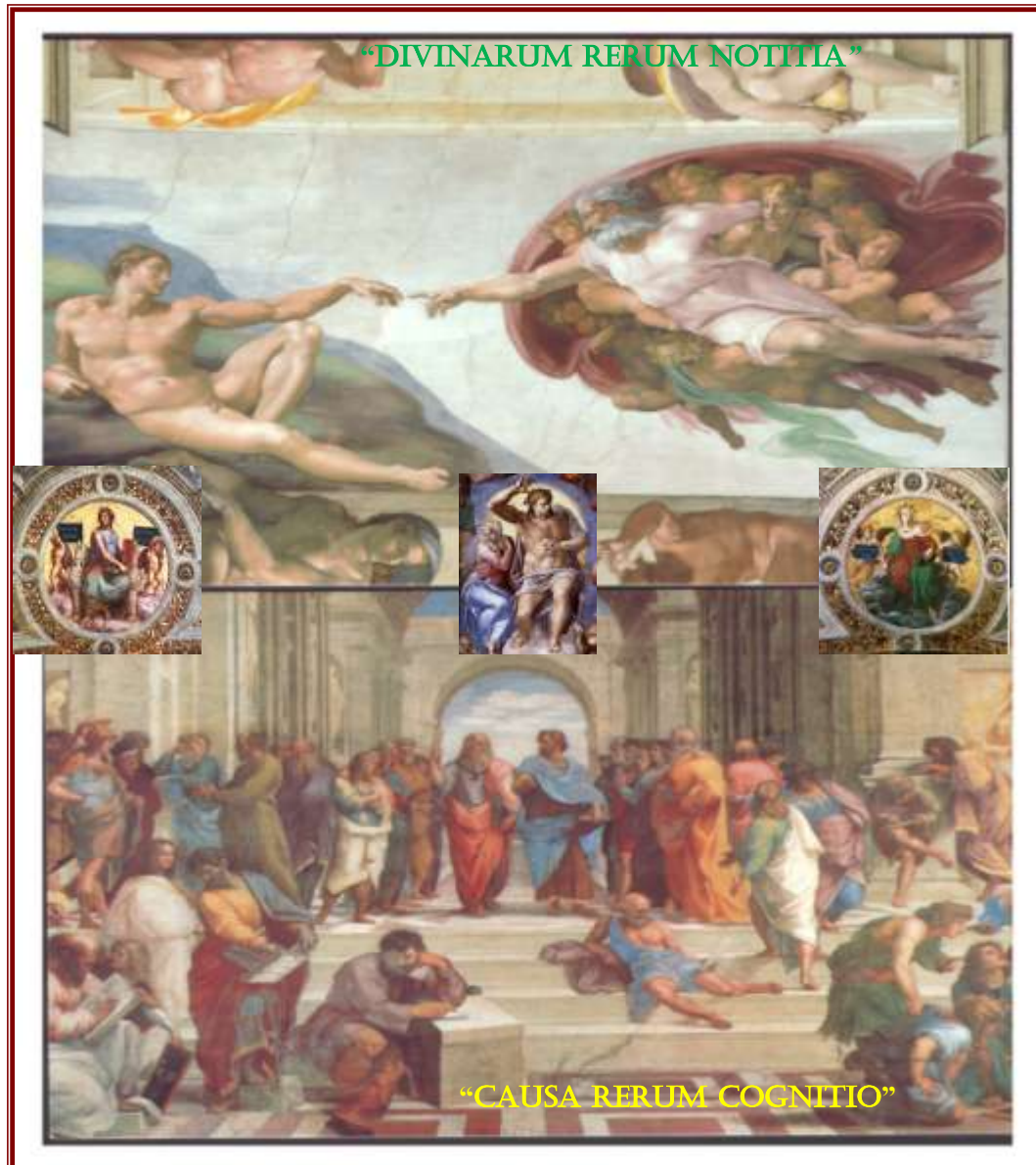


Liceo Ginnasio Statale "Umberto I"

Piazza G. Amendola, 6  
80121 NAPOLI

codice meccanografico: NAPC14000P  
e-mail: [napc14000p@istruzione.it](mailto:napc14000p@istruzione.it)

Telefono 081 415084  
Fax 081 7944596



Ἐν ἀρχῇ ἦν ὁ Λόγος, καὶ ὁ Λόγος ἦν πρὸς τὸν θεόν, καὶ ὁ Λόγος σὰρξ ἐγένετο καὶ ἐσκήνωσεν ἐν ἡμῖν,  
Μονογενὴς θεὸς ὁ ὢν εἰς τὸν κόλπον τοῦ πατρὸς ἐκεῖνος ἐξηγήσατο. (Gv. 1, 1.14.18)

DISCIPLINA CURRICULARE (CF. DPR 275 / 99, ART. 8):

## INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CATTOLICA

(DPR n. 39 del 16/01/06; CM 70 del 03/08/2010 Intesa MIUR –CEI 28/ 06/ 2012)

DIPARTIMENTO: STORICO -TEOLOGICO DELLA RELIGIONE CATTOLICA  
UNITO AL DIPARTIMENTO DI STORIA,FILOSOFIA E DIRITTO

DAL SETTEMBRE 2009

ὁ δὲ Θεὸς ἡμῖν πάντων χρημάτων μέτρον ἂν εἴη μάλιστα,  
καὶ πολὺ μᾶλλον ἢ πού τις, ὡς φασιν, ἄνθρωπος *Leggi*, 716 c  
“ὁ Θεὸς παιδαγωγεῖ τὸν κοσμόν...τῷ θεῷ ὑπηρέτες” Πλατωνος, Νομ.Χ, 897, VI, 773 e  
“τὸ γὰρ ἀληθὲς οὐδέποτε ἐλέγχεται” (Γοργας, 473 b.10)  
“Ἡ τε γὰρ ζωὴ τῆς ἄνω φύσεως ἀγάπη ἐστὶν (s.Gregorio di Nissa, *De An.*,4)

“Non è possibile se non fare una di queste cose: apprendere da altri quale sia la Verità; oppure scopirla da se medesimi; ovvero, se ciò è impossibile, accettare fra i ragionamenti umani, quello migliore e meno facile da confutare *e su quello, come su una zattera, affrontare il rischio della traversata del mare della vita; a meno che si possa fare il viaggio in modo più sicuro e con minor rischio su più solida nave, ossia affidandosi ad una divina rivelazione.* (Platone, *Fed.* 85 c). *Tutte le cose dobbiamo affermare che li reggano la forza dell'irrazionale e del casuale e del fortuito o al contrario, come i nostri predecessori dicevano, che li governino un intelletto e una mirabile saggezza ordinatrice?[...] che un Intelletto ordina tutte le cose è degno dello spettacolo del cosmo* (Id., *Filebo*,28d,29a.).. *E noi e gli altri viventi e le cose da cui derivano le cose che si generano, fuoco e acqua e le altre cose imparentate con queste, sappiamo che sono tutte quante opere di Dio, ciascuna e tutte da lui prodotte e non per opera di qualche causa spontanea senza una Intelligenza, ma per opera di una ragione e di una scienza divina che deriva da Dio”*  
(Id., *Sofista*, 265/66B8-E7; B2-5)”

**“NON IL VIVERE SECONDO SCIENZA PERMETTE DI AGIRE BENE E DI ESSERE FELICI, NÈ IL VIVERE SECONDO TUTTE LE ALTRE SCIENZE,  
MA SECONDO UNA SOLTANTO QUELLA DEL BENE E DEL MALE... UNA SCIENZA CHE HA IL COMPITO DI GIOVARCI. SE QUESTA VENISSE MENO, SPARIREBBE PER NOI LA POSSIBILITÀ CHE CIASCUNA DI QUESTE AZIONI VENGA CONDOTTA BENE ED UTILMENTE...”**

**PLATONE, CARMIDE, 174, B-D**

“Chi infatti non vedrebbe che il pensare precede il credere? Nessuno certo crede alcunché se prima non ha pensato di doverlo credere... è necessario che tutte le cose che si credono siano credute per il precedente intervento del pensiero. Del resto anche *credere non è altro che pensare assentendo*: Infatti non ognuno che pensa crede, dato che parecchi pensano proprio per non credere; ma ognuno che crede pensa, pensa con il credere e crede con il pensare. La fede se non è oggetto di pensiero non è fede”

(S.Agost, *De Pred.* Sanct., 2, 5)

**DIO E' SOMMA MISURA, SOMMA PROPORZIONE, SOMMO ORDINE...MISURA SUPREMA...MISURA SENZA MISURA..L'UNO E' IL PADRE DELLA VERITÀ”**

S. AGOSTINO, DE GEN. C. MANICH., I,16,26; DE GEN AD LIT.,IV,16,26; DE VERA REL., 43,

**“Contemplata aliis tradere et in Societate vivere”**

(s.Tommaso d'Aquino, *Summ. Theol* II a , Iiae, q. 188 a . 6)



---

# DISCIPLINA: IRC

---

## (Insegnamento della religione Cattolica)

### PREMESSA

La scuola è un luogo dove si condivide un “tesoro anzi, i tesori”, della cultura, che ci sono stati lasciati in eredità dalle generazioni precedenti, quindi - in qualche modo - ci appartengono e ciascuno di noi può costruire il proprio "bagaglio", portando via - tra tutto ciò che è stato preparato - ciò che maggiormente pensa che possa essergli utile per il viaggio della vita. In più bisogna ricordare che il sistema scolastico italiano è stato caratterizzato, negli ultimi quindici anni, da un significativo processo di evoluzione, che in parte risponde ad attese presenti da tempo<sup>1</sup>, in parte dipende da sollecitazioni di autorevoli organismi internazionali, in parte è frutto dell'intrecciarsi di costrutti normativi differenti e non sempre bene armonizzati tra di loro. Il tema delle competenze si inserisce in tale processo di evoluzione, ereditandone anche alcune ambiguità e non pochi punti interrogativi. Il tema delle competenze si inserisce in tale processo di evoluzione, ereditandone anche alcune ambiguità e non pochi punti interrogativi. Lo stesso termine sia stato utilizzato con modalità variabili nel corso delle diverse legislature, generando da un lato un certo disorientamento, a cui è seguita una “metabolizzazione passiva” dei costrutti concettuali proposti dall'Amministrazione, in modo sempre più acritico.

L'Irc si è vitalmente inserito in tale processo<sup>2</sup>, cogliendo l'opportunità per ripensare la propria identità, reinterpretandola dinamicamente in modo da inserirsi nel quadro delle finalità della scuola con modalità che riprendono la logica della *Lettera a Diogneto*. Come i cristiani vengono esortati a essere nella società “come l'anima è nel corpo”, allo stesso modo l'Irc è chiamato a inserirsi nei nuovi orizzonti normativi portando con sé la propria identità culturale e confrontandosi con gli impliciti pedagogici dei diversi dispositivi normativi. Anche un Irc rinnovato può, in qualche misura, essere anima di una scuola che si rinnova.

Con l'evoluzione delle modalità con cui il Ministero dell'Istruzione ha indicato nel tempo i contenuti culturali dell'insegnamento delle varie discipline si è contestualmente evoluto anche il format di presentazione dei contenuti dell'Irc, per cui i Programmi sono divenuti Indicazioni nazionali (variamente aggettivate). Le Indicazioni del 2003-2005 si legano all'impianto pedagogico della “Riforma Moratti”, ovvero alle Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati, in cui il ruolo delle discipline, compreso l'Irc, è precisato nel PECUP, per cui l'indicazione dei contenuti disciplinari si presenta in termini molto asciutti, mediante tabelle sintetiche che riportano le conoscenze previste per ogni periodo didattico.

Abrogati di fatto tali dispositivi normativi, si è reso necessario rimettere mano alle Indicazioni per l'Irc, rifacendosi - rispettivamente - alle Indicazioni per il curricolo<sup>3</sup> e ai Decreti recanti i regolamenti per il secondo ciclo<sup>4</sup>. Si è così giunti alle Intese attualmente in vigore, ovvero il DPR dell'11/10/2010, Intesa tra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e la CEI sulle indicazioni didattiche per l'IRC nelle scuole dell'infanzia e del primo ciclo, firmata il 1 agosto 2009 del DPR del 20 agosto 2012, Intesa tra il M.I.U.R. e la C.E.I. sulle indicazioni didattiche per l'Insegnamento della religione cattolica del secondo ciclo di istruzione e nei percorsi di istruzione e formazione professionale, firmata il 28 Giugno 2012.

Il sistema scolastico italiano ha recepito dalle raccomandazioni di alcuni autorevoli organismi internazionali, ma è utile fare almeno un cenno ad alcune delle definizioni più accreditate, proprio per l'influsso che hanno esercitato sul nostro sistema scolastico. Si collocano alcuni percorsi di indagine promossi a livello internazionale, come ad esempio il progetto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*), lanciato dall'OCSE nel 1997, parallelamente al progetto PISA (*Programme for International Student Assessment*), con il chiaro obiettivo di fornire una più solida struttura concettuale di riferimento per le indagini internazionali volte ad accertare il livello degli apprendimenti e il possesso delle *competenze chiave*. L'orizzonte di riferimento è molto ampio come attesta la definizione di tale concetto: “DeSeCo concepisce le competenze chiave come competenze individuali che contribuiscono a una vita “realizzata” e al buon funzionamento della società, elementi essenziali in diversi ambiti della vita e importanti per tutti gli individui. Coerentemente con il concetto ampio di competenze, ogni competenza e combinazione di capacità

---

<sup>1</sup> Il tema è sviluppato in termini più ampi e articolati in un nel saggio di: A. Porcarelli, *La Religione e la sfida delle competenze*, SEI, Torino 2014

<sup>2</sup> Non mancano le testimonianze della vitalità propositiva con cui l'Irc si è inserito nel processo di riforma del sistema educativo di istruzione e formazione. Tra i testi più significativi prodotti in questi anni citiamo in particolare: Servizio Nazionale per l'Insegnamento della Religione Cattolica (a cura di), *Insegnamento della religione cattolica: il nuovo profilo. Guida alla lettura degli obiettivi specifici di apprendimento*, La Scuola, Brescia 2006; Id., *L'insegnamento della religione risorsa per l'Europa*, Elledici, Leumann (TO) 2008; Id., “*Io non mi vergogno del vangelo*” (Rm 1, 16). IRC per una cultura al servizio dell'uomo. Meeting Idr 2009, Dehoniane, Bologna 2009. Profilo educativo, culturale e professionale dello studente, atteso - rispettivamente - al termine del primo e del secondo ciclo del sistema formativo di istruzione e formazione; cfr. decr. L.vo 59/2004, all. D e decr. L.vo 225/2005, all. A.

<sup>3</sup> Il format rimane quello delle Indicazioni “Fiorini” (D.M. 31.07.2007), riviste in alcune parti nel 2012 (Regolam 16.11.2012), ma non in modo tale da dover modificare il format delle Indicazioni per l'Irc.

<sup>4</sup> D.P.R. 87, 88, 89/2009

*cognitive, atteggiamenti, motivazione ed emozione e altre componenti sociali correlate. Le competenze che non soddisfano tutti i criteri sopra citati non sono considerate chiave*<sup>5</sup> Il riferimento alla dimensione personale (vita realizzata) e civica (buon funzionamento della società) che dà a questa definizione (e a tutto il quadro concettuale di riferimento) un respiro più alto di quello che emergerebbe da un approccio meramente tecnicista o funzionalista. Tuttavia dalla cornice di riferimento di questi documenti, come nelle varie definizioni, si palesano chiaramente, evidenti tratti funzionalisti, come pure è evidente la centratura su obiettivi di natura economica, elaborati in periodo di potenziale (o apparente) prosperità che oggi appare molto lontano<sup>6</sup>. Il termine competenza si inserisce nella normativa italiana a partire dalle disposizioni che riguardano la formazione professionale, trova una prima elaborazione negli studi dell'ISFOL, entra nella scuola verso la fine degli anni '90, quando la legge 425/1997 introduce - a proposito della certificazione finale - la finalità di "dare trasparenza alle competenze, conoscenze e capacità acquisite, secondo il piano di studi seguito, tenendo conto delle esigenze di circolazione dei titoli di studio nell'ambito dell'Unione europea" (art. 6). Le "tre C" (competenze, conoscenze e capacità) vengono semplicemente giustapposte, mentre il regolamento DPR 323/98 che attua tale legge sul nuovo esame di Stato, puntualizza che le competenze vengono intese "in quanto possesso di abilità, anche di carattere applicativo". Verosimilmente con lo stesso significato il termine viene utilizzato due anni dopo, nella Legge 9/1999 (*Disposizioni urgenti per l'elevamento dell'obbligo di istruzione*), in cui si parla di certificazione delle competenze acquisite, per gli studenti che lasciassero la scuola superiore al termine dell'obbligo (ancorché innalzato). Il concetto di competenza viene di fatto ri-significato nella legge 53/2003 e più ancora nei decreti legislativi che la attuano. L'idea di fondo, già espressa nel testo della legge, è che la scuola deve garantire a tutti la possibilità di "raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali". Si tratta, in altri termini, di promuovere *competenze personali* (che si configurano come il *fine*), mediante *conoscenze e abilità* (che hanno il ruolo di *mezzi*). Le aree di competenza vengono esplicitate nel PECUP, atteso al termine del secondo ciclo.

## Struttura e chiave di lettura complessiva delle Indicazioni IRC

La struttura delle nuove Indicazioni Irc per il secondo ciclo è articolata secondo i quattro profili (Licei, Tecnici, Professionali, Istruzione e formazione professionale), ciascuno dei quali è distinto in due parti: a) Linee generali e competenze. b) Obiettivi specifici di apprendimento. Ci limitiamo in questa sede all'analisi della prima, dove vi è una parte comune a Licei, Tecnici e Professionali, in cui si precisano le finalità generali dell'IRC come disciplina:

*"L'insegnamento della religione cattolica (IRC) risponde all'esigenza di riconoscere nei percorsi scolastici il valore della cultura religiosa e il contributo che i principi del cattolicesimo offrono alla formazione globale della persona e al patrimonio storico, culturale e civile del popolo italiano. Nel rispetto della legislazione concordataria<sup>7</sup>, l'IRC si colloca nel quadro delle finalità della scuola con una proposta formativa specifica, offerta a tutti coloro che intendano avvalersene. Contribuisce alla formazione con particolare riferimento agli aspetti spirituali ed etici dell'esistenza, in vista di un inserimento responsabile nella vita civile e sociale, nel mondo universitario e del lavoro"*<sup>8</sup>.

Vorremmo sottolineare il "peso" di tali parole che è importante considerare con serietà, senza limitarsi a dare loro un valore "ornamentale". Vi è in esse un'esplicitazione chiara del valore *formativo dell'Irc* come disciplina, rispetto a un *profilo di umanità* che si configura come una *paideia* di riferimento, ma qui si vuole anche rispondere a una "carezza" che si ritrova nei nuovi profili dei Licei, Tecnici e Professionali: *il fatto che non sia messa in buona evidenza la necessità di una formazione spirituale e morale, a cui si colleghi in modo specifico la dimensione religiosa*. Si tratta di una "svista" (se così possiamo definirla, per non parlare in modo esplicito di una scelta ideologica) di non poco conto, da parte del legislatore, che probabilmente dipende da una visione del secondo ciclo centrata sulle discipline, in cui i riferimenti all'unità della persona tendono a farsi evanescenti.

Questo non è possibile per l'Irc, che dunque precisa<sup>9</sup> anche le modalità con cui si ritiene che tale disciplina possa contribuire alla formazione globale della persona, coinvolgendo coesenzialmente la dimensione linguistica e comunicativa, relazionale ed euristica, logica ed epistemologica, metafisica empirico sperimentale. Difatti: "L'Irc, partecipando allo sviluppo degli assi culturali, con la propria identità disciplinare, assume il profilo culturale, educativo e professionale dei licei; si colloca nell'area linguistica e comunicativa, tenendo conto della specificità del linguaggio religioso e della portata relazionale di ogni espressione religiosa; offre un contributo specifico sia nell'area metodologica, arricchendo le

<sup>5</sup> Cfr. D.S. Ryken, L.H. Salganik (a cura di), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*, tr. it. FrancoAngeli, Milano 2007-. p. 96

<sup>6</sup> Un discorso analogo si potrebbe fare per le Competenze chiave di cui si parla a livello di Unione Europea, delineato con il Consiglio Europeo di Lisbona (23-24 marzo 2000) afferma di avere attribuito alla UE "un nuovo obiettivo strategico per il nuovo decennio: diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo"<sup>9</sup>, per realizzare il quale sarebbe opportuno aggiornare le definizioni delle competenze necessarie per la *società della conoscenza*.

<sup>7</sup> *Patti Lateranensi* 11/02/29, Legge 810 del 27/05/29, art. 36

<sup>8</sup> DPR 20/08/2012, all. 1.

<sup>9</sup> Resta nostra opinione che sarebbe stato meglio trovare un riferimento esplicito alla dimensione religiosa nei Profili generali; in ogni caso l'Irc inserisce tale puntualizzazione nell'unico luogo in cui gli è possibile, cioè le Indicazioni per l'Irc firmate d'intesa, che - di riflesso - rientrano nella normativa scolastica generale attraverso il DPR che le ha emanate.

opzioni epistemologiche per l'interpretazione della realtà, sia nell'area logico - argomentativa, fornendo strumenti critici per la lettura e la valutazione del dato religioso, sia nell'area storico - umanistica, per gli effetti che storicamente la religione cattolica ha prodotto e produce nella cultura italiana, europea e mondiale; si collega, per la ricerca di significati e l'attribuzione di senso, all'area scientifica, matematica e tecnologica". In altri termini vi è una dimensione dell'esperienza umana in cui trova dimora quel "senso religioso", che per alcune persone si traduce nell'adesione esplicita a una fede religiosa, per altre persone si configura come un'apertura generale alla dimensione trascendente, per altre persone si può configurare come una ricerca inquieta, in cui gli interrogativi esistenziali che siamo chiamati a porci nella vita di tutti i giorni incrociano il limite di ogni proposta "finita" che voglia porsi come ultimativa. "Lo studio della religione cattolica promuove, attraverso un'adeguata mediazione educativo-didattica, la conoscenza della concezione cristiano-cattolica del mondo e della storia, come risorsa di senso per la comprensione di sé, degli altri e della vita. A questo scopo l'Irc affronta la questione universale della relazione tra Dio e l'uomo, la comprende attraverso la persona e l'opera di Gesù Cristo e la confronta con la testimonianza della Chiesa nella storia" (ibidem).

Si giunge quindi a puntualizzare quale possa essere il contributo specifico dell'Irc, sul piano culturale, con una formulazione in cui si colgono profonde analogie e alcune lievi differenze tra Licei, Tecnici e Professionali, come si può agevolmente cogliere nella seguente tavola sinottica.

LICEI	TECNICI	PROFESSIONALI
In tale orizzonte, offre contenuti e strumenti <b>per una riflessione sistematica sulla complessità dell'esistenza umana</b> nel confronto aperto fra cristianesimo e altre religioni, fra cristianesimo e altri sistemi di significato.  L'Irc, nell'attuale <i>contesto multiculturale</i> , mediante la propria proposta, promuove tra gli studenti la partecipazione ad un dialogo autentico e costruttivo, educando all'esercizio della libertà in una prospettiva di giustizia e di pace.	In tale orizzonte, offre contenuti e strumenti <b>per una lettura critica del rapporto tra dignità umana, sviluppo tecnico, scientifico, ed economico</b> , nel confronto aperto tra cristianesimo e altre religioni, tra cristianesimo e altri sistemi di significato.  Nell'attuale <i>contesto multiculturale</i> , il percorso scolastico proposto dall'Irc favorisce la partecipazione ad un dialogo aperto e costruttivo, educando all'esercizio della libertà in una prospettiva di giustizia e di pace.	In tale orizzonte, offre contenuti e strumenti <b>per una lettura critica del rapporto tra dignità umana, sviluppo sociale e mondo della produzione</b> , nel confronto aperto tra cristianesimo e altre religioni, tra cristianesimo e altri sistemi di significato.  Nell'attuale <i>contesto multiculturale</i> , il percorso scolastico proposto dall'Irc favorisce la partecipazione ad un dialogo aperto e costruttivo, educando all'esercizio della libertà in una prospettiva di giustizia e di pace.

Scorrendo i tre testi salta subito all'occhio come anche la parte finale di ciascuno di essi (quella relativa al contributo dell'Irc al dialogo interculturale) sia perfettamente comune ai tre indirizzi, mentre l'elemento specificativo si riduce a una piccola sequenza di parole-chiave (le abbiamo evidenziate) che si può leggere nella prima parte dei testi posti in sinossi. Ancora una volta tali affermazioni non vanno intese come una mera declaratoria, ma come lo sfondo integratore che consente di leggere le *Competenze*, indicate per ciascuno degli ambiti culturali di tale disciplina. Da sottolineare anche il riferimento - comune a tutti gli indirizzi - alla valenza interculturale dell'Irc e alla sua funzione costruttiva in ordine a una cultura del dialogo, in cui le persone diventino soggetti attivi nella costruzione di orizzonti di giustizia e di pace.

Circa la dimensione interculturale dell'Irc occorre fare alcune precisazioni, perché rappresenta una sottolineatura volta a dissipare alcuni *luoghi comuni piuttosto diffusi*. Il primo luogo comune è quello proprio di certa cultura "laica" che, muovendo dalla constatazione del fatto che la composizione della nostra società è cambiata (con la crescita della percentuale di persone che provengono da altri Paesi, altre culture e che fanno riferimento ad altre tradizioni religiose), per concludere in termini capziosi che in tale scenario le identità "forti" (come quella della religione cattolica) sarebbero di ostacolo al dialogo. Un secondo luogo comune, che rappresenta - a nostro avviso - una forma "debole" del primo, si limita ad affermare che nell'attuale scenario multiculturale un Irc aconfessionale, sarebbe preferibile a un Irc confessionale, perché più aperto e rispettoso nei confronti delle altre culture. *In entrambi i casi tali posizioni nascono da pregiudizi ideologici, ma soprattutto da una scarsa conoscenza dell'atteggiamento della Chiesa cattolica nei confronti delle altre religioni che, soprattutto a partire dal Concilio Vaticano II - pensiamo alla Dichiarazione conciliare Nostra Aetate - ha impostato il proprio rapporto con le altre religioni su un'endiadi: Dialogo e Annuncio*. In altri termini la missione di annunciare il Vangelo a tutti i popoli, si svolge in un'atmosfera di *dialogo*, in cui la Chiesa - sono parole del Concilio - "nulla rigetta di quanto è vero e santo in queste religioni. Essa considera con sincero rispetto quei modi di agire e di vivere, quei precetti e quelle dottrine che, quantunque in molti punti differiscano da quanto essa stessa crede e propone, tuttavia non raramente riflettono un raggio di quella verità che illumina tutti gli uomini"<sup>10</sup>. Tale consapevolezza viene di fatto ribadita più volte nelle Indicazioni nazionali per l'Irc, a partire dal testo citato della premessa generale, fino alle aree di competenza (di cui ci occuperemo di seguito), che ci consentono anche di collocare nella giusta prospettiva gli obiettivi di apprendimento che riguardano la conoscenza delle altre religioni.

<sup>10</sup> Nostra Aetate, n. 2

✚ 1. La persona umana centro e fine dell'educazione.

La visione antropologica che la Rivelazione ebraico-cristiana consegna all'umanità è tutta centrata sulla persona umana, che non si lascia intrappolare in alcuna idea, categoria, concetto, né ridurre a particolari dimensioni o prospettive. La persona non è il soggetto né l'individuo, non è l'anima né il corpo, non è pensiero né sentimento, ma si dà in tutte queste espressioni e dimensioni consentendoci di rilevare una duplice fondamentale istanza, che risulta particolarmente istruttiva per la questione educativa. Si tratta, in primo luogo, della *irriducibilità* della persona. In secondo luogo, si tratta della *relazione* che pure costituisce l'essere personale in maniera non meramente estrinseca o accessoria. Il genio di S. Tommaso d'Aquino, ispirandosi alle grandi formulazioni cristologiche e trinitarie, ha espresso questa realtà, consegnandola nella formula della *relatio subsistens*.<sup>11</sup> La persona, ogni persona è una relazione sussistente. Senza relazione neppure può originarsi un essere umano, senza una sua profonda sussistenza individuale (Rosmini, seguendo Scoto, dice "*incomunicabile*" si perderebbe in una generalità omologante e dissolvente.

Benedetto XVI, nella *Charitas in veritate*, raccogliendo questa grande tradizione antropologica e situandola nel contesto del villaggio globale, ci offre un riferimento esplicito alla lezione del personalismo comunitario, che il pensiero cattolico del Novecento non ha mancato di accogliere ed articolare: "*La verità della globalizzazione come processo e il suo criterio etico fondamentale sono dati dall'unità della famiglia umana e dal suo sviluppo nel bene. Occorre quindi impegnarsi incessantemente per favorire un orientamento culturale personalista e comunitario, aperto alla trascendenza, del processo di integrazione planetaria*"<sup>12</sup>.

Ogni processo educativo e formativo non può tralasciare o dimenticare questo duplice binario, che nasce dalla costituzione stessa dell'essere persona che è l'uomo. Con spirito di realistica sapienza né i singoli educatori, né i progetti messi in campo possono arrogarsi il compito di inventare o creare le persone, né di destrutturarle e ricrearle in relazione agli obiettivi che organizzazioni, gruppi o singoli si prefiggono. L'educazione non crea la persona, ma la trova e la riconosce, ponendo una relazione - detta appunto "*relazione educativa*" - di autentico servizio all'uomo e alle donne cui è destinata. Ma ciò è possibile solo se coloro che sono chiamati ad educare possiedono il senso profondo della loro *irriducibilità* e capacità di *relazione*, sapendo cogliere anche nell'esperienza di educatori ulteriori possibilità di crescita e di maturazione per se stessi, oltre che per coloro cui è destinato il loro impegno.

Se, come il Rosmini ricorda nella sua *Filosofia del diritto*, "*la persona umana è il diritto sussistente*"<sup>13</sup>, allora non solo la giurisprudenza relativa all'educazione (pensiamo alle riforme scolastiche ai diversi livelli), ma la stessa attività educativa non può non tenerne conto. Ma l'inalienabilità della persona umana ci porta ancora oltre questa pur fondamentale considerazione, in quanto ci consente di individuare il soggetto educativo fondamentale non nello Stato o in qualsiasi altra organizzazione strutturale, bensì in quel luogo originario della relazione che costituisce la persona nella sua identità, ossia la famiglia, cui lo Stato ed altre eventuali organizzazioni offrono il loro aiuto e supporto nell'attivazione ed articolazione di itinerari educativi. Questo dato antropologico fondamentale consente il superamento di ogni tentazione idolatrica, cui le ideologie stataliste di ogni colore e di ogni epoca sempre soggiacciono. Si tratta di una visione dell'uomo profondamente liberante e capace di smascherare ogni tipo di violenza anche culturale massificante e mortificante la dignità della persona.

✚ 2. L'educazione e le forme dell'essere

Riconoscere la persona nella relazione educativa significa saper cogliere e seguire-aiutare lo sviluppo armonico delle sue diverse dimensioni strutturali costitutive. In questo senso certamente l'educazione non crea l'essere della persona, ma lo accompagna, quindi ha a che fare con l'essere prima e più che col fare, col sentire e con lo stesso pensare. Oseremmo dire che la questione antropologica e quella educativa ad essa strettamente connessa è una questione metafisica. In questo orizzonte si situa una riflessione sull'uomo e sull'essere che è possibile articolare rosminianamente secondo la dottrina delle *tre forme*, che nell'uomo trovano unità e compimento: reale, ideale, morale. 2.a. L'educazione in questa prospettiva antropologica ed ontologica, si riferisce alla realtà e in rapporto ad essa si articola e si sviluppa. Il *realismo* non è soltanto una teoria della conoscenza, ma, anche in quanto tale, una direzione ed un compito imprescindibile in rapporto alla formazione delle persone. Si tratta di un realismo sapienziale, che nulla ha a che fare con l'acquisizione o la rassegnazione e tanto meno con la ricerca esclusiva dell'utile e del tornaconto. In questo senso, la dimensione reale dell'esistenza umana ha a che fare, anche se non si esaurisce in essa, con la corporeità, con la carne, con la terra, cui dobbiamo fedeltà come al cielo. Processi educativi disincarnati e meramente utopici, oltre che inefficaci, potrebbero di fatto ingenerare atteggiamenti di evasione disumanizzanti. Accanto alla tentazione del materialismo, siamo chiamati, in nome di un'antropologia autentica, oltre che della fede nell'incarnazione, a contrastare con tutte le nostre forze anche la tentazione opposta dello spiritualismo disincarnazionista, spesso ricorrente anche nelle cosiddette nuove forme di religiosità. L'orizzonte realistico dell'educazione, connesso con la dimensione corporea dell'esistenza umana, evoca ed invoca la necessità del riferimento al rapporto uomo-donna come luogo nel quale si esprime, rivelandosi, la relazione sussistente che è la persona. Si tratta di una tematica che oggi presenta una peculiare attualità, anche in relazione alle sfide antropologiche e culturali del contesto in cui si svolge l'azione educativa e formativa. L'educazione alla vita di coppia chiede vigilanza e cura particolari e un accompagnamento attento che non può ridursi alla messa in guardia rispetto a devianze o anomalie che attentano a questa fondamentale dimensione dell'umano. L'attenzione alla sfera affettiva e ai legami che da essa si generano poggia sulla capacità di salvaguardare e formare quel rosminiano "*sentimento fondamentale*" chiamato a connettere ed armonizzare le diverse dimensioni dell'essere umano ed in particolare la sfera corporea con quella spirituale. Avere a cuore le "cose stesse" (come si esprimevano i fenomenologi della prima ora) significa altresì porre attenzione alla *res publica* e quindi alla cittadinanza nella *polis* che trova

<sup>11</sup> cf S.T. I, q.29, a.4, in c.9

<sup>12</sup> Charitas in Veritate, 42

<sup>13</sup> A. Rosmini, *Filosofia del diritto*, Cedam, Padova 1967-69, IV, 898)

nell'impegno politico la sua più alta forma di espressione. Il sogno di allargare le generazioni dei politici cristianamente ispirati, che siano in grado di rinnovare profondamente questo fondamentale ambito dell'esistenza, passa attraverso la capacità di educare e formare al senso della cittadinanza e dello Stato, della legalità e dell'impegno nella società civile, in cui si vive quella sana laicità cui Benedetto XVI spesso ci richiama. L'appello alla partecipazione e alla passione, merce troppo rara nel nostro attuale contesto, se non vuol essere solo retorico, chiede energie e risorse da destinare all'educazione delle giovani generazioni che, se hanno ricevuto, dandola per scontata, la democrazia, troppo spesso non sembrano in grado di abitarla e viverla in riferimento ai valori fondamentali della giustizia, della libertà e della pace.

Infine, l'orizzonte del realismo pedagogico chiama in causa l'universo mediatico e l'emergenza in esso del virtuale, spesso vissuto in alternativa al reale, ma che al contrario va pensato e percorso – come ci ricorda l'insegnamento del Papa nella giornata per le comunicazioni sociali - come una risorsa incredibile e inedita per la persona e le sue espressioni. Il Direttorio per le comunicazioni sociali *Comunicazione e missione* che la Conferenza Episcopale Italiana ci ha consegnato ci offre una lettura profonda e significativa dell'areopago mediatico contemporaneo, suggerendo criteri di discernimento e modalità concrete di utilizzo di questi potenti mezzi per la crescita umana e cristiana di noi tutti.

2.b. Di fronte e accanto alla dimensione reale dell'essere si situa quella *ideale*, che fa riferimento all'intelligibilità del mondo, dell'uomo e di Dio. Il carattere caotico che immediatamente traspare allorché guardiamo fuori di noi e in noi stessi non può consegnarci alla rassegnazione e all'irrazionalità. Ad ogni forma del sapere è comunque sottesa la convinzione secondo cui il reale è intelligibile, in quanto custodisce un *logos* che l'uomo è chiamato a scoprire ed interpretare. Questa scoperta e corretta interpretazione costituisce l'orizzonte di possibilità di un'autentica trasformazione del mondo e di sé cui siamo chiamati. L'azione pedagogica non può non far riferimento al *logos-ragione* e quindi non interpellare il pensiero, suscitandolo e articolandolo nelle diverse metodologie che gli ambiti del sapere mettono in atto. Se **“il fatto più preoccupante della nostra epoca è che non ancora pensiamo”**<sup>14</sup>, allora l'emergenza educativa sta nell'urgenza **di insegnare e imparare a pensare**, oltrepassando quella modalità diffusa e superficiale propria non solo di quanti apprendono, ma anche spesso di quanti insegnano, tendente a sostituire il sapere riflessivo con quello assemblativo, nuovo nome del sapere nozionistico del passato. Quella metafisica implicita che ogni percorso di conoscenza racchiude chiede un'operazione maieutica paziente ed efficace, ma soprattutto non rinunciataria e pigra, che caratterizza i veri maestri piuttosto che i semplici professori, i veri discepoli piuttosto che i semplici allievi.

E se il *logos-ragione* non può certamente ridursi alla forma moderna della razionalità, in quanto include l'*intelligenza* e con essa la capacità di “leggere-dentro” il mondo e se stessi, allora il mistero costituirà il suo orizzonte più proprio e, di fronte ad esso, l'uomo sarà chiamato ad “allargare la razionalità” (come ci invitava a fare Papa Benedetto), educando e lasciandosi educare a quel **“pensare in grande”** che Rosmini amava spesso evocare di fronte alle piccinerie del proprio ambiente e ai riduzionismi di ogni genere che la cultura diffusa gli offriva e ci offre. Non sembri un salto indebito, o addirittura contraddittorio, affermare che l'orizzonte più proprio della ragione è il mistero: se, infatti, la ragione è in se stessa ordinata non solo a cogliere il *come* delle cose, ma anche il *che cosa* e il *perché* del loro esserci allora ci scontriamo con il senso del reale del quale l'uomo è la punta rovente. Si tratta della perenne domanda che oggi si tende ad eludere ritenendola una **“questione oziosa”** sulla linea di Comte, Marx, Nietzsche: perché l'essere e non il nulla...se ciò che esiste non è necessario nel suo esserci e se – forse ancora più provocatorio e drammatico – se ciò che esiste permette il cancro di un bambino o il lager, cioè il male fisico e il male morale? Non tutto quindi è riducibile a calcolo strumentale, a schema cartesiano, e la ragione non può sottrarsi alla realtà tutta intera rifugiandosi nel perimetro della mera funzionalità. Essa è chiamata dalle cose a farsi contemplativa, possiamo dire **“metafisica, e la ragione deve rispondere. Sono le cose stesse che “vogliono”** non solo essere usate, ma spiegate, invocano un orizzonte di senso. Tale dimensione costitutivamente responsoriale della ragione incrocia la necessità già richiamata di **“allargare gli spazi della razionalità”** e, dall'altra parte, di **“purificare la ragione”** stessa.

La correlazione originaria del *logos* con il pensiero e, in esso, con l'intelligenza e la ragione, non può farci dimenticare il nesso *logos-parola*, che richiama la tematica non solo del linguaggio, ma del verbo che in esso vive e si esprime. In tempi di crisi del linguaggio e della parola, può essere opportunamente rievocata una suggestiva espressione poetico-filosofica, che recita: **“Un segno noi siamo, che nulla indica. Senza dolore noi siamo e quasi abbiamo smarrito la lingua in terra straniera”** (F. Hölderlin). Ci troviamo di fronte ad una specie di esilio della parola in un mondo disorientato. L'evento della parola chiede sempre di nuovo di essere accolto e pensato, perché si possa intravedere un qualche barlume nella notte del mondo. In questa prospettiva un pensatore caro anche a Joseph Ratzinger come Ferdinand Ebner – il quale, prima che filosofo era maestro elementare e quindi viveva in prima persona la questione educativa - ha riproposto la dimensione spirituale del linguaggio. Il pensatore austriaco giunge alla ripresa della scomoda e certamente controcorrente dottrina dell'origine divina della parola: **“La parola doveva ricevere la vita da Dio, poiché la vita non sarebbe di per sé in grado di trovare la strada per la parola, che nell'uomo ha creato e risveglia la vita dello spirito. Per capire questo ovviamente l'uomo ha bisogno di credere in Dio; e ciò significa in primo luogo: divenir cosciente nella fede del fondamento spirituale della propria esistenza e del proprio orientamento a un rapporto personale con tale fondamento. Dio è tale fondamento ed egli è anche il vero Tu del vero Io che è l'uomo”**<sup>15</sup>. Riecheggia qui un messaggio che Antonio Rosmini riprende nella sua *Teodicea*. In ogni caso, si tratta del luogo originario di quella rivelazione primordiale, alla quale la nostra cultura accademica, sia teologica che filosofica, riserva scarso interesse, ma a cui la *Dei Verbum* fa certamente riferimento quando richiama il dialogo originario di Dio con l'umanità.

La dimensione dell'intelligibilità del reale richiama l'istanza veritativa che ogni forma del sapere sottintende e sviluppa. Con incredibile assonanza rispetto al tema dell'ultima enciclica di papa Benedetto, Antonio Rosmini ha saputo sviluppare tale orizzonte profondamente veritativo in rapporto alla carità e quindi nella prospettiva di una **“metafisica agapica”** e **“trinitaria”**. Verità e Carità risultano inseparabili nella divina sapienza, che ci fa discepoli di Dio stesso. Se il primo termine esprime Dio nella persona del Verbo, “la nuova parola *Carità* esprime il medesimo Dio nella persona dello Spirito. I testi giovannei offrono abbondante materia di riflessione a riguardo e Rosmini vi si appoggia costantemente: **“Sono dunque due le parole in cui si compendia la scuola di Dio, reso maestro degli uomini, Verità e Carità; e queste due parole significano cose diverse, ma**

<sup>14</sup> M. Heidegger, *Che cosa significa pensare?* Chi è lo Zarathustra di Nietzsche, SugarCoMilano 1978, 39

<sup>15</sup> F. Ebner, *La parola e le realtà spirituali*, Frammenti pneumatologici, san Paolo, Cinisello Balsamo 1998, 150

*ciascuna comprende l'altra: in ciascuna è il tutto; ma nella verità è la carità come un'altra, e nella carità è la verità come un'altra: se ciascuna non avesse seco l'altra non sarebbe più dessa*"<sup>16</sup>.

L'alterità reciproca di Verità e Carità dice l'alterità delle divine persone: Verbo e Spirito Santo. L'opera della sapienza cristiana non consiste che nella carità esercitata nella verità, perché l'uomo si faccia discepolo del Maestro divino interiore: "*Se il Maestro di cui si tratta, è di una natura così diversa dall'umana, che egli ha la potestà di entrare e quasi assidersi nell'anima stessa del discepolo, e quindi, come un auriga dal cocchio, guidarne tutte le potenze, ed anzi di più, del suo proprio spirito animarle, e di conseguente, se la sapienza de' discepoli non è che la stessa sapienza divina partecipata, lo stesso maestro, che entrato in essi, ivi col loro consenso e colla loro adesione, inhabita e li fa vivere di sé, quelle tre cose che noi toccavamo non hanno più alcuna difficoltà ad essere intese; cioè diventa chiarissimo, come all'imitazione di Cristo si riduca la sapienza soprannaturale degli altri uomini e come questa imitazione sia possibile, e possibile in una maravigliosa guisa, riscontrandosi una cotale identità di sapienza. Quale umano intelletto potea mai concepire una maniera così stupenda e così sublime d'effettuare quel precetto, che pure giunse a indicare la stessa filosofia: «Imita Dio!»?»<sup>17</sup>.*

2.c. Infine, ma solo nella esposizione, la dimensione *morale* dell'essere, che chiama in causa l'attenzione alla vita e alla libertà. Qui si tocca l'apice dell'universo personale e la possibilità di tenere insieme l'ideale e il reale in un rapporto che metaforicamente potremmo definire sponsale. Senza l'ideale e il reale neppure il morale ha un senso, eppure esso è capace di catalizzare e polarizzare le altre due forme dell'essere. Tutto ciò che è o è persona o va finalizzato alla persona e nella persona si realizza la compresenza delle tre forme dell'essere. Ma la persona si costituisce secondo il proprio fine nell'esercizio della moralità, ossia della libertà orientata verso il bene, perché solo il bene fa bene nel senso che costruisce la persona nella linea dell'essere e del suo dover essere, mentre il male morale può soddisfare ma non fa bene. Si inserisce la tematica della carità in un discorso antropologico, metafisico e teologico, tutto orientato verso la persona. Non si dà persona senza le tre forme dell'essere (ecco l'equivalenza), ma la persona si realizza attraverso scelte morali orientate al bene oggettivo (ecco il primato). La volontà libera è il vertice della persona, il punto di Archimede su cui fa leva tutta l'antropologia rosminiana. La scelta agapica, nella misura in cui celebra l'incontro con la scelta fondamentale di Cristo e della sua pro-esistenza d'amore e di consegna, sia in rapporto al Padre che in rapporto a noi, realizza la persona secondo il progetto di Dio Creatore e Padre.

### 3. L'unità dell'educazione

Se il nostro è il tempo della frammentazione e del disorientamento, emergenza educativa non può non significare ricerca dell'unità e capacità di *orientamento*. Già perfino nell'illuminismo tedesco, un pensatore al di sopra di ogni sospetto come G. E. Lessing aveva messo in campo l'idea secondo cui la Rivelazione rappresenta per l'umanità ciò che l'educazione esprime in rapporto ai singoli. In questo senso la *Rivelazione è orientamento*, quella "stella" che la *Fides ed ratio* indica come punto di riferimento imprescindibile in un contesto nomadico come quello attuale.

L'epoca del disorientamento presenta come propria componente non marginale e non meramente epistemologica la frammentazione del senso e del sapere che in esso si produce. Come scrive la *Fides et ratio*: "E da osservare che uno dei dati più rilevanti della nostra condizione attuale consiste nella "crisi del senso". I punti di vista, spesso di carattere scientifico, sulla vita e sul mondo si sono talmente moltiplicati che, di fatto, assistiamo all'affermarsi del fenomeno della frammentarietà del sapere. Proprio questo rende difficile e spesso vana la ricerca di un senso. Anzi - cosa anche più drammatica - in questo groviglio di dati e di fatti tra cui si vive e che sembrano costituire la trama stessa dell'esistenza, non pochi si chiedono se abbia ancora senso porsi una domanda sul senso. La pluralità delle teorie che si contendono la risposta, o i diversi modi di vedere e di interpretare il mondo e la vita dell'uomo, non fanno che acuire questo dubbio radicale, che facilmente sfocia in uno stato di scetticismo e di indifferenza o nelle diverse espressioni del nichilismo" (*FeR*, 81). In questo contesto di "disperazione epistemologica" e di dispersione antropologica, un messaggio particolarmente illuminante le tenebre della notte del mondo è quello che promana dall'espressione, che Franz Rosenzweig ha adottato come "punto di Archimede" della propria riflessione e Giovanni Paolo II ha incastonato nella *Fides et ratio* (n. 15): "La Rivelazione cristiana è la vera stella di orientamento per l'uomo che avanza tra i condizionamenti della mentalità immanentistica e le strettoie di una logica tecnocratica; è l'ultima possibilità che viene offerta da Dio per ritrovare in pienezza il progetto originario di amore, iniziato con la creazione. All'uomo desideroso di conoscere il vero, se ancora è capace di guardare oltre se stesso e di innalzare lo sguardo al di là dei propri progetti, è data la possibilità di recuperare il genuino rapporto con la sua vita, seguendo la strada della verità. Le parole del *Deuteronomio* bene si possono applicare a questa situazione: "Questo comando che oggi ti ordino non è troppo alto per te, né troppo lontano da te. Non è nel cielo perché tu dica: Chi salirà per noi in cielo per prendercelo e farcelo udire sì che lo possiamo eseguire? Non è di là dal mare, perché tu dica: Chi attraverserà per noi il mare per prendercelo e farcelo udire sì che lo possiamo eseguire? Anzi, questa parola è molto vicina a te, è nella tua bocca e nel tuo cuore, perché tu la metta in pratica"<sup>18</sup>. A questo testo fa eco il famoso pensiero del santo filosofo e teologo Agostino: "Noli foras ire, in te ipsum redi. In interiore homine habitat veritas". Tornando alla formula della *Rivelazione-orientamento* va richiamata la necessità di cogliere il nesso inscindibile tra persona e verità che il "pensiero rivelativo" riconosce come costitutivo di un'autentica e liberante conoscenza. Tale legame è stato tematizzato dal pensiero contemporaneo in alcune sue figure rappresentative ed efficacemente esposto nelle pagine introduttive dell'importante volume di Luigi Pareyson intitolato, *Verità e interpretazione*: "quando la libertà cessa di reggere il vincolo originario di libertà e persona, tutto si trasforma. La verità dilegua, lasciando il pensiero vuoto e disancorato, e scompare anche la persona, ridotta a mera situazione storica. L'armonia fra dire, rivelare ed esprimere, si rompe, e tutti i rapporti ne risultano sconvolti e profondamente alterati. (...) senza verità, l'aspetto rivelativo della parola è puramente apparente e si riduce a una razionalità vuota e priva di contenuto; non più riferita alla persona nella sua apertura rivelativa, ma alla situazione nella sua mera temporalità, l'espressione diventa inconsapevole e occulta"<sup>19</sup>. Il compito educativo e l'azione pedagogica è possibile solo nella misura in cui la ricerca del vero, del bene e del bello è vissuta in un

<sup>16</sup> A. Rosmini, *Introduzione alla filosofia*, Città Nuova-CISR, Roma-Stresa 1979, 181

<sup>17</sup> *Ib.*, 181 s

<sup>18</sup> Dt. 30,11-14

<sup>19</sup> L. Pareyson, *Verità e interpretazione*, Mursia, Milano 1982, 19



rapporto interpersonale e dialogico per il quale non sarà mai vano ripetere il monito rosminiano col quale concludiamo questa nostra riflessione: “Solo de’ grandi uomini possono formare altri grandi uomini”<sup>20</sup> (Il Presidente della Conferenza Episcopale Italiana, 2010)

## Le aree di competenza che possono essere sviluppate attraverso l'IRC

Nel modello personalista la focalizzazione è posta sulla *persona competente*, non su ipotetiche competenze, “*sostanzializzate*”, cioè trattate come degli oggetti definibili a priori in modo astratto. Il format a cui si è dovuto fare riferimento, quello delle Indicazioni per i Licei, i Tecnici e i Professionali, prevedeva la redazione di “*competenze*” per il primo biennio, eventualmente distinguendo quelle del secondo biennio da quelle dell'ultimo anno, in termini molto asciutti e tendenzialmente redatte in modo da valorizzare gli aspetti cognitivi e operativi, senza riferimenti alla dimensione esistenziale in una prospettiva olistica. Per l'Irc il discorso è differente, il riferimento alla *dimensione esistenziale e all'unità della persona è ineliminabile*, per cui riteniamo utile tentare di dare una lettura unitaria delle competenze dell'Irc, anche se il format richiedeva una loro redazione per punti distinti e per indirizzi scolastici. Per questo non parleremo di *competenza religiosa*, ma di un contributo dell'Irc (in quanto disciplina, con i suoi strumenti culturali), alla costruzione delle competenze personali per quanto attiene alla dimensione spirituale e religiosa dell'esperienza umana. Il mondo interiore e spirituale della persona è un universo sconfinato, che oltre a cercare di allargare sempre di più i propri confini verso l'esterno (aprendosi a sempre nuove forme di conoscenza, e a nuovi orizzonti della capacità di amare), non tollera confini o steccati al proprio interno. Le *competenze* sono distinte in *tre aree* (si tratta quindi di “macro-competenze” o meglio *ambiti di competenza*, che abbracciano contesti molto ampi) che a grandi linee sembrerebbero corrispondere alle tradizionali aree in cui venivano suddivise le conoscenze dell'Irc<sup>21</sup>, ma con una differenza molto importante. Le tre aree di competenza vengono formulate avendo come *soggetto logico lo studente* e non gli strumenti culturali di cui servirsi per costruire le competenze personali che prenderanno forma all'interno delle tre aree. Per questo proponiamo tre denominazioni miranti a valorizzare la funzione formativa di ciascuna di esse:

1. Area dell'*identità personale e dell'elaborazione del progetto di vita (o antropologico - esistenziale)*.
2. Area della *consapevolezza della "storia degli effetti" e del confronto con gli altri sistemi di significato (o storico - fenomenologica)*.
3. Area della *consapevolezza dell'identità cristiano-cattolica, attraverso il confronto con Gesù e le fonti autentiche (biblico - teologica)*

Tali aree di competenza sono a loro volta articolate in due momenti, per il primo biennio (con cui si conclude l'obbligo scolastico) e al termine del percorso formativo. Ciascuna area di competenza può dunque essere letta in senso "verticale", immaginando che il percorso dello studente nel quinquennio della scuola secondaria di secondo grado non vada inteso come una pura sequenza di temi che si succedono secondo una logica lineare (un programma da svolgere), ma piuttosto come un movimento “a spirale”, in cui il grado di consapevolezza e maturità dello studente cresce, nei tre ambiti di competenza, grazie al lavoro svolto insieme e agli strumenti culturali che vengono messi a disposizione. Proponiamo in forma di schema le aree di competenza, articolate in verticale, per i Licei:

IDENTITÀ PERSONALE	STORIA DEGLI EFFETTI	GESÙ E LE FONTI AUTENTICHE
<p>Al termine del I biennio, lo studente sarà in grado di: Costruire un'identità libera e responsabile, ponendosi domande di senso nel confronto con i contenuti del messaggio evangelico secondo la tradizione della Chiesa.</p> <p>Al termine dell'intero percorso di studio, l'Irc metterà lo studente in condizione di: <b>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</b></p>	<p>Al termine del I biennio, lo studente sarà in grado di: Valutare il contributo sempre attuale della tradizione cristiana allo sviluppo della civiltà umana, anche in dialogo con altre tradizioni culturali e religiose.</p> <p>Al termine dell'intero percorso di studio, l'Irc metterà lo studente in condizione di: <b>Cogliere la presenza e l'incidenza del cristianesimo nella storia e nella cultura per una lettura critica del mondo contemporaneo</b></p>	<p>Al termine del I biennio, lo studente sarà in grado di: Valutare la dimensione religiosa della vita umana a partire dalla conoscenza della Bibbia e della persona di Gesù Cristo, riconoscendo il senso e il significato del linguaggio religioso cristiano.</p> <p>Al termine dell'intero percorso di studio, l'Irc metterà lo studente in condizione di: Utilizzare consapevolmente le fonti autentiche della fede cristiana, interpretandone correttamente i contenuti, <b>secondo la tradizione della Chiesa, nel confronto aperto ai contributi di altre discipline e tradizioni storico-culturali</b></p>

<sup>20</sup> A. Rosmini, *Delle cinque piaghe della Santa Chiesa*, a cura di N. Galantino, San Paolo, Cinisello Balsamo 1997, n.27, p.48; n.34, p.160).

<sup>21</sup> Area antropologico-esistenziale, area storico-fenomenologica, e area biblico-teologica.

Giova puntualizzare che - essendo del tutto identiche le competenze relative al primo biennio<sup>38</sup> - ci limiteremo al confronto su quelle previste per il triennio. Si può facilmente notare come l'area di competenza relativa all'*identità personale*, con una sottolineatura dei temi della giustizia e della solidarietà, che ci portano a pensare a uno stretto collegamento dell'Irc con l'insegnamento di *Cittadinanza e costituzione*. Dall'altro lato si invitano i docenti a individuare curvature specifiche nell'incontro con gli strumenti culturali che riguardano la *storia degli effetti* e a interrogarsi sulle modalità con cui i *contenuti specifici del messaggio cristiano* si "aprono" al confronto con la cultura umanistica, scientifico-tecnologica e tecnico-professionale, nello spirito dei grandi documenti del Concilio Vaticano II. Gli sia sempre possibile intercettare le varie aree di competenza con tutte le sfumature che vengono presentate e che, nel loro insieme, ci restituiscono un'immagine ricca e piena dell'Irc.

### Una progettazione didattica mirante a promuovere competenze personali

Quando si passa dal piano della riflessione pedagogica a quello della mediazione didattica è forte il rischio di scivolare verso un pragmatismo operativo che "dimentica" i riferimenti culturali e si butta a capofitto in una operatività progettuale scomposta. Talvolta questo compare anche a livello di lessico<sup>22</sup>, per questo preferiamo utilizzare l'espressione "*progettazione per competenze*" - meglio ancora sarebbe dire: *progettazione didattica mirante a promuovere competenze personali* - in cui il lessico angusto della prassi programmatoria viene superato, ma soprattutto è importante superarne la logica. Il punto di riferimento costante dovrebbe essere una sorta di *profilo di umanità*, una paideia di riferimento. Il *Profilo dei Licei*, per esempio, identifica alcuni *risultati di apprendimento* comuni a tutti gli indirizzi che si collocano nell'area metodologica, logico-argomentativa e linguistico-comunicativa. L'approccio complessivo è molto schiacciato sulla sola dimensione cognitiva, ma vi si possono cogliere alcuni elementi interessanti, come il riferimento a un "*metodo di studio autonomo e flessibile*", il "*saper compiere le necessarie interconnessioni tra i metodi e i contenuti delle singole discipline*", il fatto di "*essere in grado di leggere e interpretare criticamente i contenuti delle diverse forme di comunicazione*" o anche il rigore logico nel ragionare. Più interessanti, dal nostro punto di vista, sono alcune suggestioni che possiamo cogliere dai risultati di apprendimento attesi nel *Profilo dei Tecnici*, per cui i ragazzi dovrebbero (tra l'altro) essere in grado di: "*agire in base ad un sistema di valori coerenti con i principi della Costituzione, a partire dai quali saper valutare fatti e ispirare i propri comportamenti personali e sociali; utilizzare gli strumenti culturali e metodologici acquisiti per porsi con atteggiamento razionale, critico e responsabile di fronte alla realtà, ai suoi fenomeni e ai suoi problemi (...); stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali ed internazionali sia in una prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro; (...) collocare le scoperte scientifiche e le innovazioni tecnologiche in una dimensione storico-culturale ed etica, nella consapevolezza della storicità dei saperi; (...) analizzare criticamente il contributo apportato dalla scienza e dalla tecnologia allo sviluppo dei saperi e dei valori, al cambiamento delle condizioni di vita e dei modi di fruizione culturale*"<sup>44</sup>. In questo caso gli elementi di profilo, pur essendo sempre formulati nella forma di "*risultati di apprendimento*", vengono declinati con una sensibilità più sapienziale e aprono piste di lavoro in tale direzione.

Tali suggestioni sono indubbiamente utili, nella prospettiva di una progettazione consapevole, ma ancora risultano insufficienti a coprire a 360° tutte le aree di un Profilo personale, in cui oltre alle consapevolezze relative alla dimensione cognitiva e socio-relazionale, vi siano anche riferimenti espliciti all'identità personale, in quanto elemento essenziale della crescita dell'adolescente. Del resto il nostro discorso ha una natura pedagogica e non fa riferimento a un documento specifico da poter "*citare*", ma a un profilo di umanità che abbiamo sintetizzato noi stessi che rappresenta quello che supponiamo essere perlomeno il riferimento implicito di un docente che concepisce la persona umana alla luce di un'antropologia fondata sul Vangelo o comunque che si collochi in una prospettiva personalista globalmente intesa. Proviamo a formulare, qui di seguito, i tratti essenziali di un profilo di umanità, riferito a un ragazzo di scuola superiore, pienamente compatibile con un approccio personalista e formulato in termini tali da poter essere condiviso con i colleghi di altre discipline.

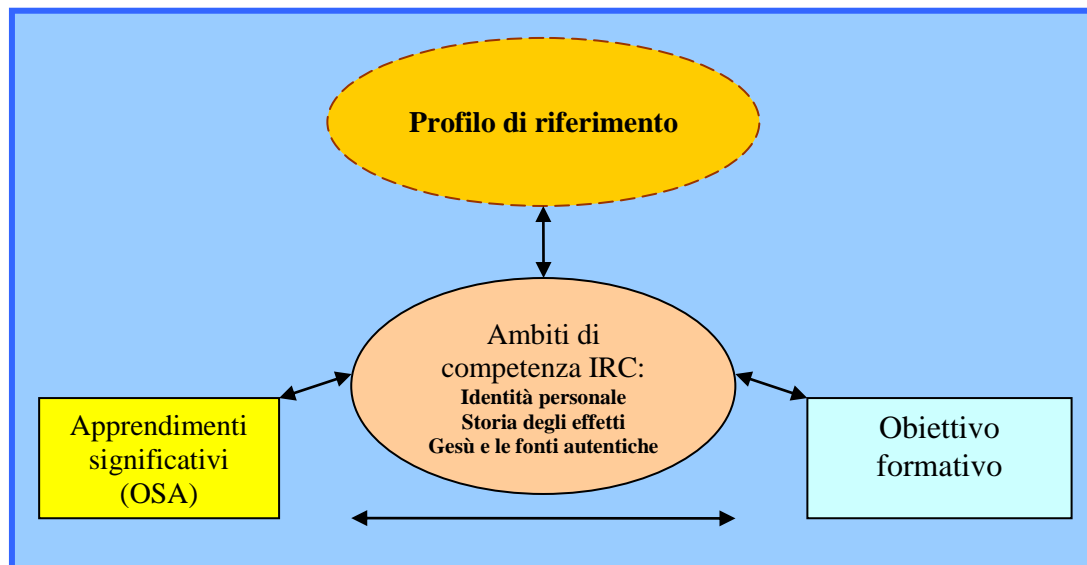
#### Bozza di un profilo di studente (paideia di riferimento) per una progettazione per competenze

Il ragazzo, al termine del percorso di studi superiori, dovrebbe essere in grado di comprendere la complessità culturale (e in essa gli spazi specifici della cultura religiosa), esprimere posizioni personali criticamente vagliate e ben argomentate sul piano logico, risolvere problemi concreti e complessi in tutti i campi, interagire positivamente con gli altri, assumersi le proprie responsabilità e partecipare attivamente alla vita sociale e civile. Ha maturato il senso del bello, del vero e del bene, è aperto alla dimensione spirituale e religiosa dell'esistenza, conferisce senso alla vita, elaborando un personale progetto di vita.

Le tre aree di competenza proprie dell'Irc, che abbiamo sopra illustrato si innestano in questo profilo complessivo, andando ad arricchire e precisare come si possa nutrire quell'apertura alla dimensione religiosa (*homo religiosus*) che è *ineliminabile da un'educazione integrale della persona umana*.

<sup>22</sup> Ad esempio quando si sente parlare di "*programmazione per competenze*" o di "*curricolo per competenze*". La prima espressione è sostanzialmente contraddittoria, perché utilizza il termine programmazione (nato nel contesto della programmazione per obiettivi, fissati con chiarezza e stabiliti a priori) applicandolo a un costrutto concettuale differente (quello della competenza), specialmente se inteso in senso personalista. Anche l'espressione *curricolo per competenze*, di fatto sottintende uno slittamento semantico, per cui il termine competenza viene "*ridotto*" a un costrutto più semplice, in cui le competenze vengono concepite come costellazioni di conoscenze e abilità, eventualmente raccordate tra di loro, che si potrebbero fissare a priori (*competenze attese*) e - di riflesso - valutare e certificare in modo uniforme.

La progettazione didattica, quindi, avrà come sfondo integratore complessivo quel profilo di umanità di cui si è detto sopra, andando di volta in volta a toccare in modo esplicito una o più delle tre aree di competenza entro i confini di uno spazio culturale in cui vengono attivati - con funzione di mezzi - alcuni strumenti culturali specifici, che sono quelli che si ritrovano negli OSA (obiettivi specifici di apprendimento). Possiamo illustrare - in sintesi - il nucleo generativo di questo dinamismo progettuale, attraverso una rappresentazione schematica.



Punto di partenza, si è detto, è il profilo di umanità a cui vogliamo tendere e che, in teoria, dovrebbe essere punto di riferimento comune per tutti i docenti e tutte le discipline. Tale profilo interagisce dinamicamente con i tre ambiti di competenza dell'Irc, che - nel loro insieme - delineano il contributo che la disciplina può portare al profilo di persona competente. Alla luce di tale interazione dinamica è possibile leggere gli OSA, ovvero chiedersi in che modo alcuni apprendimenti significativi possano a loro volta portare un contributo in uno o più ambiti di competenze. Tale contributo diventa lo spazio progettuale specifico in cui si muove un determinato percorso e può essere esplicitato all'inizio sotto forma di *obiettivo formativo*, che potremmo definire come *un costrutto didattico mediante il quale gli insegnanti operano sulle consapevolezza e gli apprendimenti dei propri allievi in quanto significativi e motivanti per ciascuno di loro*. Esso è orientato a operare non solo sull'insieme delle conoscenze e abilità che l'insegnante ritiene desiderabile siano apprese, ma soprattutto sulle modalità in cui queste si potranno rigenerare nella mente degli alunni, intrecciandosi con le loro personali capacità e con le suggestioni culturali che essi avranno recepito nei contesti non formali e informali. La formulazione degli obiettivi formativi tiene conto sia degli ambiti di competenza che si intende prioritariamente sviluppare, sia del contesto culturale in cui pensiamo di "incarnarli" (un percorso formativo che tocca tematiche specifiche e si serve di conoscenze e abilità), sia di un profilo complessivo dello studente.

## FINALITA'

- ✚ Promuovere nell'ambito della scuola ed in conformità alla dottrina della Chiesa, l'acquisizione di una adeguata cultura religiosa per la formazione dell'uomo e del cittadino e la conoscenza dei principi del Cattolicesimo che fanno parte del patrimonio storico del nostro Paese;

---

- ✚ promuovere la socializzazione degli allievi per favorire l'acquisizione di valori e di comportamenti che consentono un positivo inserimento nella società;

---

- ✚ promuovere il pieno sviluppo della personalità degli alunni e contribuire a un più alto livello di conoscenze e di capacità critiche, autonomia di pensiero e flessibilità mentale;

---

- ✚ favorire la formazione umana, sociale e culturale degli allievi, in forma di educazione interculturale e multietnica che porta a ridefinire i propri comportamenti nei confronti del diverso da sé.

---

- ✚ Educare gli alunni all'autonomia di pensiero, di giudizio e alla flessibilità mentale.

## OBIETTIVI COMUNI

1. potenziare le abilità di base della comunicazione linguistica e della riflessione metalinguistica;
2. comprendere e utilizzare i linguaggi specifici;
3. acquisire e rafforzare capacità di analisi e sintesi;
4. maturare capacità logico-deduttive;
5. saper lavorare autonomamente e in gruppo;
6. acquisire un metodo di studio che fornisca elementi di autonomia culturale;
7. saper considerare criticamente affermazioni ed informazioni per arrivare a convinzioni fondate e a decisioni consapevoli.

## OBIETTIVI EDUCATIVI E COMPORTAMENTALE

- ✓ **PROMUOVERE** la partecipazione degli allievi, ossia la capacità di collaborare positivamente alle attività proposte e di intervenire con pertinenza nella comunicazione.
- ✓ **SOSTENERE** l'impegno, cioè la regolarità nello svolgere il lavoro assegnato a casa e in classe.
- ✓ **AIUTARE** gli allievi a sapersi organizzare, cioè a saper selezionare il materiale necessario ad un determinato compito e
- ✓ **SAPER PIANIFICARE** tempo e risorse disponibili, per raggiungere l'obiettivo prefissato
- ✓ **FAR SVILUPPARE** l'autonomia degli allievi per sapersi orientare nel proprio lavoro senza dipendere da compagni o da adulti
- ✓ **PROMUOVERE** la responsabilità cioè la capacità di assumersi impegni scolastici, rispondendo alle proprie affermazioni ed azioni, svolgendo un ruolo positivo all'interno del gruppo classe e fuori
- ✓ **FAVORIRE** la costruzione di un rapporto di dialogo sereno con i compagni (specialmente con i più svantaggiati) ed insegnanti.
- ✓ **CONDURRE** gli allievi a riconoscere le loro capacità, evidenziando i punti di forza e di debolezza

## OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO

PRIMO BIENNIO	
Area: A) <b>Identità personale (antropologico – esistenziale)</b> B) <b>Storia degli effetti (storico-fenomenologica)</b> C) <b>Gesù e le fonti autentiche (biblico-teologica)</b> *Primo Biennio + Secondo biennio § Quinto Anno	
Conoscenze	Abilità
<p>lo studente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* riconosce gli interrogativi universali dell'uomo: origine e futuro del mondo e dell'uomo, bene e male, senso della vita e della morte, speranze e paure dell'umanità, e le risposte che ne dà il cristianesimo, anche a confronto con altre religioni;</li> <li>* si rende conto, alla luce della rivelazione cristiana, del valore delle relazioni interpersonali e dell'affettività: autenticità, onestà, amicizia, fraternità, accoglienza, amore, perdono, aiuto, nel contesto delle istanze della società contemporanea;</li> <li>* individua la radice ebraica del cristianesimo e coglie la specificità della proposta cristiano-cattolica, nella singolarità della rivelazione di Dio Uno e Trino, distinguendola da quella di altre religioni e sistemi di significato;</li> <li>* accosta i testi e le categorie più rilevanti dell'Antico e del Nuovo Testamento: creazione, peccato, promessa, esodo, alleanza, popolo di Dio, messia, regno di Dio, amore, mistero pasquale; ne scopre le peculiarità dal punto di vista storico, letterario e religioso;</li> <li>* approfondisce la conoscenza della persona e del messaggio di salvezza di Gesù Cristo, il suo stile di vita, la sua relazione con Dio e con le persone, l'opzione preferenziale per i piccoli e i poveri, così come documentato nei Vangeli e in altre fonti storiche;</li> <li>* ripercorre gli eventi principali della vita della Chiesa nel primo millennio e coglie l'importanza del cristianesimo per la nascita e lo sviluppo della cultura europea;</li> <li>* riconosce il valore etico della vita umana come la dignità della persona, la libertà di coscienza, la responsabilità verso se stessi, gli altri e il mondo, aprendosi alla ricerca della verità e di un'autentica giustizia sociale e all'impegno per il bene comune e la promozione della pace.</li> </ul>	<p>Lo studente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* riflette sulle proprie esperienze personali e di relazione con gli altri: sentimenti, dubbi, speranze, relazioni, solitudine, incontro, condivisione, ponendo domande di senso nel confronto con le risposte offerte dalla tradizione cristiana;</li> <li>* quello cristiano-cattolico, nell'interpretazione della realtà e lo usa nella spiegazione dei contenuti specifici del cristianesimo; riconosce il valore del linguaggio religioso, in particolare</li> <li>* dialoga con posizioni religiose e culturali diverse dalla propria in un clima di rispetto, confronto e arricchimento reciproco;</li> <li>* individua criteri per accostare correttamente la Bibbia, distinguendo la componente storica, letteraria e teologica dei principali testi, riferendosi eventualmente anche alle lingue classiche;</li> <li>+ riconosce l'origine e la natura della Chiesa e le forme del suo agire nel mondo quali l'annuncio, i sacramenti, la carità;</li> <li>* legge, nelle forme di espressione artistica e della tradizione popolare, i segni del cristianesimo distinguendoli da quelli derivanti da altre identità religiose;</li> <li>* coglie la valenza delle scelte morali, valutandole alla luce della proposta cristiana.</li> </ul>

## OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO

SECONDO BIENNIO	
Area: A) <b>Identità personale (antropologico – esistenziale)</b> B) <b>Storia degli effetti (storico-fenomenologica)</b> C) <b>Gesù e le fonti autentiche (biblico-teologica)</b> *Primo Biennio + Secondo biennio § Quinto Anno	
Conoscenze	Abilità
<p>Come approfondimento delle conoscenze e abilità già acquisite, lo studente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>+ approfondisce, in una riflessione sistematica, gli interrogativi di senso più rilevanti: finitezza, trascendenza, egoismo, amore, sofferenza, consolazione, morte, vita;</li> <li>+ studia la questione su Dio e il rapporto fede-ragione in riferimento alla storia del pensiero filosofico e al progresso scientifico-tecnologico;</li> <li>+ rileva, nel cristianesimo, la centralità del mistero pasquale e la corrispondenza del Gesù dei Vangeli con la testimonianza delle prime comunità cristiane codificata nella genesi redazionale del Nuovo Testamento;</li> <li>+ conosce il rapporto tra la storia umana e la storia della salvezza, ricavandone il modo cristiano di comprendere l'esistenza dell'uomo nel tempo;</li> <li>+ arricchisce il proprio lessico religioso, conoscendo origine, significato e attualità di alcuni grandi temi biblici: salvezza, conversione, redenzione, comunione, grazia, vita eterna, riconoscendo il senso proprio che tali categorie ricevono dal messaggio e dall'opera di Gesù Cristo;</li> <li>+ conosce lo sviluppo storico della Chiesa nell'età medievale e moderna, cogliendo sia il contributo allo sviluppo della cultura, dei valori civili e della fraternità, sia i motivi storici che determinarono divisioni, nonché l'impegno a ricomporre l'unità;</li> <li>+ conosce, in un contesto di pluralismo culturale complesso, gli orientamenti della Chiesa sul rapporto tra coscienza, libertà e verità con particolare riferimento a bioetica, lavoro, giustizia sociale, questione ecologica e sviluppo sostenibile.</li> </ul>	<p>Lo studente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>+ confronta orientamenti e risposte cristiane alle più profonde questioni della condizione umana, nel quadro di differenti patrimoni culturali e religiosi presenti in Italia, in Europa e nel mondo;</li> <li>+ collega, alla luce del cristianesimo, la storia umana e la storia della salvezza, cogliendo il senso dell'azione di Dio nella storia dell'uomo;</li> <li>+ legge pagine scelte dell'Antico e del Nuovo Testamento applicando i corretti criteri di interpretazione;</li> <li>+ descrive l'incontro del messaggio cristiano universale con le culture particolari e gli effetti che esso ha prodotto nei vari contesti sociali;</li> <li>+ riconosce in opere artistiche, letterarie e sociali i riferimenti biblici e religiosi che ne sono all'origine e sa decodificarne il linguaggio simbolico;</li> <li>+ rintraccia, nella testimonianza cristiana di figure significative di tutti i tempi, il rapporto tra gli elementi spirituali, istituzionali e carismatici della Chiesa;</li> <li>+ opera criticamente scelte etico - religiose in riferimento ai valori proposti dal cristianesimo.</li> </ul>

## OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO

<b>QUINTO ANNO</b>	
Area: A) <b>Identità personale</b> ( <i>antropologico – esistenziale</i> ) B) <b>Storia degli effetti</b> ( <i>storico-fenomenologica</i> ) C) <b>Gesù e le fonti autentiche</b> ( <i>biblico-teologica</i> ) *Primo Biennio + Secondo biennio § Quinto Anno	
<b>Conoscenze</b>	<b>Abilità</b>
<p>Nella fase conclusiva del percorso di studi, lo studente:</p> <p>§ <b>ricosce il ruolo della religione nella società e ne comprende la natura in prospettiva di un dialogo costruttivo fondato sul principio della libertà religiosa;</b></p> <p>+ <b>conosce l'identità della religione cattolica in riferimento ai suoi documenti fondanti, all'evento centrale della nascita, morte e risurrezione di Gesù Cristo e alla prassi di vita che essa propone;</b></p> <p>§ <b>studia il rapporto della Chiesa con il mondo contemporaneo, con riferimento ai totalitarismi del Novecento e alloro crollo, ai nuovi scenari religiosi, alla globalizzazione e migrazione dei popoli, alle nuove forme di comunicazione;</b></p> <p>§ <b>conosce le principali novità del Concilio ecumenico Vaticano II, la concezione cristiano-cattolica del matrimonio e della famiglia, le linee di fondo della dottrina sociale della Chiesa.</b></p>	<p>Lo studente:</p> <p>§ <b>motiva le proprie scelte di vita, confrontandole con la visione cristiana, e dialoga in modo aperto, libero e costruttivo;</b></p> <p>§ <b>si confronta con gli aspetti più significativi delle grandi verità della fede cristiano cattolica, tenendo conto del rinnovamento promosso dal Concilio ecumenico Vaticano II, e ne verifica gli effetti nei vari ambiti della società e della cultura;</b></p> <p>§ <b>individua, sul piano etico - religioso, le potenzialità e i rischi legati allo sviluppo economico, sociale e ambientale, alla globalizzazione e alla multiculturalità, alle nuove tecnologie e modalità di accesso al sapere;</b></p> <p>§ <b>distingue la concezione cristiano-cattolica del matrimonio e della famiglia: istituzione, sacramento, indissolubilità, fedeltà, fecondità, relazioni familiari ed educative, soggettività sociale.</b></p>

## CONTENUTI

In continuità con la scuola secondaria di primo grado, contenuto fondamentale dell'IRC nella scuola secondaria superiore è la figura e l'opera Cristo, secondo la testimonianza della Bibbia e la comprensione di fede della Chiesa, quale principio interpretativo della realtà di Gesù umana e storica. Tale contenuto fondamentale sarà approfondito mediante lo studio dei contenuti delle seguenti aree tematiche:

## PRIMO BIENNIO

- |  |
|--|
| 1. La natura e la finalità dell'IRC (aspetti storici, culturali e giuridici)   |
| 2. Il Mistero dell'esistenza. Ricerca sul senso della vita, con particolare attenzione alle tematiche adolescenziali               |
| 3. Fatto e fenomenologia della Religione nei suoi aspetti più significativi: mito, sacro, rito e loro linguaggio.                  |
| 4. Le Religioni orientali e religioni antiche del bacino mediterraneo  |
| 5. l'Ebraismo e i personaggi significativi della storia della salvezza   |
| 6. La Bibbia: struttura essenziale, libri, fonti, generi letterari.  |
| 7. Saper utilizzare il testo biblico, individuando i libri, i versetti e una approssimativa collocazione nel tempo e nello spazio. |
| 8. Individuare nei racconti biblici il messaggio che intendono proporre.   |
| 9. Saper utilizzare il testo biblico, individuando i libri, i versetti e una approssimativa collocazione nel tempo e nello spazio. |
| 10. Conoscere alcuni brani biblici (AT e/o NT) nei principali aspetti storico-letterari (tradizione orale e tradizione scritta).   |

11. Raccordare alcuni dati della cultura italiana occidentale e/o locale alla loro radice
12. Biblica
13. Raccordare alcuni dati della cultura italiana occidentale e/o locale alla loro radice biblica.
14. Sapere collocare geograficamente la Palestina e le principali località connesse con la vita di Gesù.
15. Situare la persona di Gesù nel contesto della società civile e religiosa del suo tempo.
16. Conoscere le principali fonti su cui si basano le notizie sulla persona e sull'attività di Gesù.
17. Ricostruire, con approssimazione cronologica, gli avvenimenti fondamentali della vita pubblica di Gesù e del suo gruppo di discepoli.
18. Conoscere il racconto di alcune parabole ed individuarne il significato simbolico o etico.
19. Evocare alcuni racconti evangelici di miracolo, sapendovi riconoscere segni di salvezza operata da Gesù, più che prove di potenza magica.
20. Presentazione storico e teologica della figura e del messaggio di Gesù Cristo, Verbo Incarnato, con riferimento alla storicità dei Vangeli.

## SECONDO BIENNIO – QUINTO ANNO

1. La ricerca dell'uomo e i volti di Dio.
2. Il cammino della Rivelazione di Dio
3. La parola di Dio letta nella storia.
4. I Volti di Dio nel tempo cristiano: modernità, ottocento, novecento
5. Il Cristianesimo nella storia: modernità, ottocento, novecento
6. Culture e Vangelo
7. Il Cristianesimo e l'Europa.
8. L'etica cristiana: la coscienza morale, la libertà, la legge, il peccato.
9. Verso nuovi modelli di Chiesa Chiesa ed Ecumenismo
10. Rapporto scienza-fede. Fede e cultura.
11. I cristiani e la carità
12. L'Etica delle relazioni
13. Etica e bioetica nel mondo contemporaneo;
14. Il L'Etica della solidarietà in politica
15. Magistero sociale della Chiesa e alcuni documenti significativi al riguardo
16. L'Etica della Vita: Riconoscimento e corretta comprensione dei valori del Cristianesimo

## METODI

Il raggiungimento delle finalità e degli obiettivi sopraindicati e l'acquisizione dei correlati contenuti saranno perseguiti, secondo un approccio pedagogico orientato a favorire il rigore dello studio e nello stesso tempo la solidarietà e la condivisione, sia attraverso l'eliminazione del pregiudizio e della superficialità nella ricerca religiosa, sia dando soddisfazione al senso critico dei giovani e alla loro esigenza di conoscere.

Operativamente le metodologie didattiche saranno improntate alla valorizzazione del metodo laboratoriale e del pensiero operativo, all'analisi e alla soluzione dei problemi, al lavoro cooperativo per progetti, per consentire agli studenti di cogliere concretamente l'interdipendenza tra cultura professionale, tecnologie e dimensione operativa della conoscenza. L'IRC sarà attuato con attenzione a quattro criteri metodologici fondamentali: la correlazione, la fedeltà ai contenuti; il dialogo interdisciplinare, interreligioso, interculturale; l'elaborazione di una sintesi concettuale. In base al principio di correlazione e in obbedienza alla natura e alle finalità della scuola, ogni contenuto disciplinare sarà trattato in rapporto alle esigenze di educazione, istruzione e formazione degli studenti, per favorire in loro l'apprendimento, la rielaborazione personale, la crescita umana e culturale.



## LINEE METODOLOGICHE E STRATEGIE DIDATTICHE

Il metodo privilegiato è quello esperienziale-induttivo, per mezzo del quale si stimolano e si coinvolgono gli alunni ad un approfondimento attivo e significativo. Saranno utilizzate modalità tecnico operative, diverse ed insieme complementari:

A) x <b>Lezione frontale</b>
<i>(presentazione di contenuti e dimostrazioni logiche)</i>
B) <b>Cooperative learning</b>
<i>(lavoro collettivo guidato o autonomo)</i>
C) x <b>Lezione interattiva</b>
<i>(discussioni sui libri o a tema, interrogazioni collettive)</i>
<b>Problem solving</b>
<i>(definizione collettiva)</i>
D) x <b>Lezione multimediale</b>
<i>(utilizzo della LIM, di PPT, di audio video)</i>
E) x <b>Attività di laboratorio</b>
<i>(esperienza individuale o di gruppo)</i>
F) x <b>Lezione / applicazione x Esercitazioni pratiche</b>
G) x <b>Lettura e analisi diretta dei testi Altro</b>
H) <b>partecipazione a conferenze, dibattiti, cineforum, rappresentazioni teatrali, visite guidate.</b>

## STRUMENTI

a) <b>libri di testo</b>
b) <b>fotocopie (documenti magisteriali)</b>
c) <b>TIC</b>

## VERIFICA E VALUTAZIONE

La valutazione periodica e quella finale degli apprendimenti saranno compiute secondo quanto previsto dall'articolo 13 del decreto legislativo 17 ottobre 2005 n. 226 e successive modificazioni, dall'articolo 2 del decreto legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169 e dal regolamento emanato con il decreto del Presidente della Repubblica 22 giugno 2009, n. 122.

La verifica-valutazione, anche nell'IRC, costituisce un aspetto del processo di insegnamento-apprendimento di particolare importanza e valore che coinvolge, individualmente e collegialmente, studenti e docente.

Intendiamo per verifica l'intenzionalità fattiva di controllare se, dopo l'azione didattica nel suo complesso, vi siano state delle modificazioni comportamentali negli studenti segno di un arricchimento delle conoscenze, delle abilità, degli atteggiamenti e delle competenze. Con lo scopo precipuo di fornire una valutazione trasparente e tempestiva volta ad attivare in ogni studente un processo di autovalutazione che lo conduca a individuare i propri punti di forza e di debolezza e a migliorare il proprio rendimento. E, secondariamente, di valutare l'efficacia dell'interazione didattico-educativa, vale a dire se ha consentito negli studenti un apprendimento significativo, inteso come ciò che porta a modificare il significato che l'uomo dà alla propria esistenza.

Le verifiche saranno numerose, diversificate, scritte e orali.

Consisteranno in:

- 1) compiti tradizionali
- 2) prove strutturate e semistrutturate
- 3) prove interattive (TIC)
- 4) relazioni
- 5) interrogazioni tradizionali
- 6) interventi richiesti e/o spontanei
- 7) verifiche effettuate a casa.

**I CRITERI DI VALUTAZIONE, RESI NOTI A STUDENTI E GENITORI, TERRANNO CONTO DI:**

- 1) livelli di partenza
- 2) obiettivi cognitivi disciplinari

- 3) capacità logico-deduttive
- 4) capacità espositive
- 5) capacità dialogiche
- 6) capacità di transcodificazione
- 7) capacità rielaborative.

## I CRITERI DI VALUTAZIONE GENERALI,

resi noti a studenti e genitori, sono quelli approvati dal Collegio dei Docenti. Essi terranno conto di:

- a) livelli di partenza;
- b) obiettivi comportamentali (frequenza, impegno, partecipazione);
- c) obiettivi cognitivi disciplinari;
- d) capacità logico-deduttive;
- e) capacità espositive;
- f) capacità dialogiche,
- g) capacità di transcodificazione
- h) capacità rielaborative.

Le fasce di livello relative al conseguimento degli obiettivi sono le seguenti :

**I livello:** Assenze e ritardi frequenti. Partecipazione al dialogo educativo di disturbo o passiva. Conoscenza molto limitata e frammentaria degli argomenti, ignoranza dei lessici specifici della Disciplina. Metodo disorganizzato. Impegno insufficiente. Comportamento scorretto. **(Scarso / Insufficiente).**

**II livello:** Frequenza regolare e puntualità (massimo 3 ritardi a Quadr.). Partecipazione adeguata al dialogo educativo. Conoscenza sufficiente degli argomenti e dei lessici specifici della Disciplina. Metodo idoneo. Impegno adeguato. Comportamento corretto. **(Sufficiente).**

**III livello:** Frequenza regolare e puntualità. Partecipazione riflessiva al dialogo educativo. Conoscenza buona ed approfondimento personale degli argomenti e dei lessici specifici della Disciplina. Metodo elaborativo. Impegno adeguato. Comportamento corretto. **(Buono)**

**IV livello:** Frequenza regolare e puntualità. Partecipazione riflessiva e propositiva al dialogo educativo. Conoscenza distinta ed approfondimento personale degli argomenti e dei lessici specifici della Disciplina. Lettura, studio e riflessione adeguata di un testo consigliato. Metodo di studio elaborativo e critico. Impegno tenace. Comportamento corretto. **(Distinto)**

**V livello:** Frequenza regolare e puntualità. Partecipa in modo costruttivo ed entusiasta al dialogo didattico. Conoscenza ottima ed articolata, approfondimento personale degli argomenti e dei lessici specifici della Disciplina. Esposizione disinvolta e corretta. Metodo di studio elaborativo e critico. Lettura, studio e riflessione adeguata su due testi consigliati. Comportamento corretto. **(Ottimo).**

Al termine di ogni quadrimestre, sarà fornito un giudizio sintetico – Eccellente, Ottimo, Discreto, Buono, Sufficiente, Insufficiente, Mediocre - secondo le indicazioni dell'art. 4, c. 4 del DPR 8 marzo 1999 n. 275, dell'art. 309, c. 4 del Decreto Legislativo 16 aprile 1994 n. 297, della CM 25 gennaio 1964 n. 20 e della Legge 5 giugno 1930 n. 824 in base alla seguente tabella:

Ottimo	10 -9	completo raggiungimento degli obiettivi
Distinto	8	complessivo raggiungimento degli obiettivi
Buono	7	essenziale raggiungimento degli obiettivi
Sufficiente	6	parziale raggiungimento degli obiettivi
Insufficiente	5	inadeguato raggiungimento degli obiettivi
Scarso	4-0	Mancato raggiungimento degli obiettivi

**Il coordinatore del Dipartimento**  
*Prof. Domenico Pennino*



DISTRETTO SCOLASTICO N. 41  
LICEO GINNASIO STATALE  
" UMBERTO I " 80121- NAPOLI –  
Piazza Amendola, 6 - Tel. 081/415084

## GRIGLIA DI VALUTAZIONE DELLE CONOSCENZE

**Tabella di riferimento, per i voti e i giudizi quadrimestrali e di scrutinio finale**

	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9-10</b>
<b>Conoscenze</b>	Ha una conoscenza confusa e disorganica degli argomenti	Evidenzia una conoscenza parziale e superficiale dei contenuti essenziali	Evidenzia una conoscenza dei contenuti minimi essenziali	Ha una conoscenza corretta dei contenuti minimi essenziali	Evidenzia una conoscenza corretta e completa degli argomenti	Ha una conoscenza corretta, completa e approfondita dei contenuti
<b>Abilità</b>	Analisi, sintesi e riflessione risultano inadeguate	Mostra qualche difficoltà di analisi, di sintesi e comprensione	Sa analizzare e sintetizzare i contenuti essenziali	Sa analizzare e operare sintesi in modo discreto	Rivela buone capacità di analisi, sintesi, riflessione	Rivela ottime capacità di analisi, sintesi, riflessione e valutazione
<b>Competenze</b>	Si esprime con difficoltà e non padroneggia il lessico specifico. Ha difficoltà nel collegare concetti, a contestualizzare e a cogliere il nesso causale. Analizza in modo inadeguato e non sa argomentare	Conosce superficialmente il lessico specifico. Ha ancora difficoltà nel collegare concetti e nel contestualizzare. Nell'analisi commette ancora errori. Argomenta in modo inadeguato	Rivela una padronanza sufficiente del lessico specifico. Sa confrontare e collegare termini e concetti. Contestualizza in maniera accettabile. Coglie i nessi causali essenziali. Analizza i testi e argomenta in modo sufficiente	L'uso dei termini specifici è corretto. Sa collegare e confrontare concetti. Sa contestualizzare e sa cogliere complessivamente i nessi causali. Sa analizzare i testi, anche se guidato. Sa argomentare in maniera adeguata	Si esprime in modo chiaro e corretto usando il lessico specifico. Opera confronti e collegamenti validi tra concetti. Contestualizza con precisione e coglie correttamente i nessi causali. Sa analizzare, riflettere ed argomentare	Si esprime in modo ricco e fluido con padronanza di lessico specifico. Sa confrontare e collegare in maniera approfondita i concetti. Contestualizza correttamente e coglie i nessi causali con sicurezza. Analizza in modo approfondito. Rielabora e argomenta in modo personale
	<b>Scarso</b>	<b>Insufficiente</b>	<b>Sufficiente</b>	<b>Buono</b>	<b>Distinto</b>	<b>Ottimo</b>