



INCONTRO DIOCESANO
DEGLI INSEGNANTI DI RELIGIONE CATTOLICA
DELL'ARCIDIOCESI DI CAGLIARI



CAGLIARI
23 GIUGNO 2010

Servizio Nazionale Irc
www.chiesacattolica.it/irc

Relazione:

**“LA RELAZIONE IDR-ALUNNO:
I CONTENUTI DELL'IRC ISPIRANO LE MODALITÀ”**

Don Vincenzo Annicchiarico

Responsabile del Servizio Nazionale per l'Irc della CEI

L'Irc “laboratorio di cultura e umanità”, come definito dal Santo Padre in occasione del Meeting Idr 2009, porta un contributo imprescindibile per una maturazione globale, culturale e umana, degli studenti che si avvalgono di questa disciplina. I contenuti della religione cattolica, infatti, divengono risorsa determinante per la comprensione di aspetti fondamentali della nostra tradizione storica e vivente e insieme sono ricchezza di senso per comprendere se stessi, il mondo, la vita e il mistero in cui essa è immersa.

La Chiesa ha sempre avuto attenzione alla scuola e all'educazione investendo le migliori risorse per la piena realizzazione dell'uomo, immagine di Dio. Voi condividete questo compito della Chiesa, ne sperimentate quotidianamente la sollecitudine, ne comprendete l'emergenza. Non vi sarà dunque sfuggito lo stupendo discorso che Benedetto XVI ha indirizzato ai Vescovi italiani riuniti a Roma per la 61ª assemblea generale. Vi possono essere, dice il Santo Padre, due risposte all'attuale questione educativa che si configura oggi come un'emergenza: superare la falsa idea di autonomia dell'uomo e non escludere le due fonti del cammino umano, ovvero la natura e la Rivelazione, altrimenti anche la storia si perde di senso.

Il Papa con molta arguzia individua i passaggi ragionevoli per superare la falsa idea di autonomia e dice: *«una radice essenziale consiste[...] in un falso concetto di autonomia dell'uomo: l'uomo dovrebbe svilupparsi solo da se stesso, senza imposizioni da parte di altri, i quali potrebbero assistere il suo autosviluppo, ma non entrare in questo sviluppo. In realtà, è essenziale per la persona umana il fatto che diventa se stessa solo dall'altro, l'“io” diventa se stesso solo dal “tu” e dal “voi”, è creato per il dialogo, per la comunione sincronica e diacronica. E solo l'incontro con il “tu” e con il “noi” apre l'“io” a se stesso. Perciò la cosiddetta educazione antiautoritaria non è educazione, ma rinuncia all'educazione: così non viene dato quanto noi siamo debitori di dare agli altri, cioè questo “tu” e “noi” nel quale si apre l'“io” a se stesso. Quindi un primo punto mi sembra questo: superare questa falsa idea di autonomia dell'uomo, come un “io” completo in se stesso, mentre diventa “io” anche nell'incontro collettivo con il “tu” e con il “noi”»* (Discorso, 27.05.2010).

È evidente, secondo il Papa, che bisogna guardare al cammino umano per individuare il secondo aspetto che configura la questione educativa ed Egli dice: *«L'altra radice dell'emergenza educativa io la vedo nello scetticismo e nel relativismo o, con parole più semplici e chiare, nell'esclusione delle due fonti che orientano il cammino umano. La prima fonte dovrebbe essere la natura, la seconda la Rivelazione. Ma la natura viene considerata oggi come una cosa puramente meccanica, quindi che non contiene in sé alcun imperativo morale, alcun orientamento valoriale: è una cosa puramente meccanica, e quindi non viene alcun orientamento dall'essere stesso. La Rivelazione viene considerata o come un momento dello sviluppo storico, quindi relativo come tutto lo sviluppo storico e culturale, o - si dice - forse c'è rivelazione, ma non comprende contenuti, solo motivazioni. E se tacciano queste due fonti, la natura e la Rivelazione, anche la terza fonte, la storia, non parla più, perché anche la storia diventa solo un agglomerato di decisioni culturali, occasionali, arbitrarie, che non valgono per il presente e per il futuro. Fondamentale è quindi ritrovare un*

concetto vero della natura come creazione di Dio che parla a noi; il Creatore, tramite il libro della creazione, parla a noi e ci mostra i valori veri. E poi così anche ritrovare la Rivelazione: riconoscere che il libro della creazione, nel quale Dio ci dà gli orientamenti fondamentali, è decifrato nella Rivelazione, è applicato e fatto proprio nella storia culturale e religiosa, non senza errori, ma in una maniera sostanzialmente valida, sempre di nuovo da sviluppare e da purificare. Così, in questo “concerto” – per così dire – tra creazione decifrata nella Rivelazione, concretizzata nella storia culturale che sempre va avanti e nella quale noi ritroviamo sempre più il linguaggio di Dio, si aprono anche le indicazioni per un’educazione che non è imposizione, ma realmente apertura dell’“io” al “tu”, al “noi” e al “Tu” di Dio» (Idem).

1. La relazione docente-studente cuore dell’educazione a scuola: il contributo dell’Irc

Il relazione tra docente e studente, costituisce da sempre il cuore dell’educazione a scuola. Va notato che affrontare il problema della relazione vissuta nella scuola, dentro il contesto culturale attuale, diventa una priorità da cui nessun educatore può sottrarsi. Infatti appare chiaro a tutti che la scuola è e rimane luogo dell’educare nel senso più ampio e profondo del termine.

In merito alla “questione educativa”, si può dire che oggi bisognerebbe andare nella direzione di una visione condivisa dell’educare, dove la relazione diventa l’aspetto fondamentale e che, in riferimento ai soggetti coinvolti, si specifica su di una triade strettamente connessa: la domanda, la proposta e la libertà¹. Se si parla dell’educare come relazione, è necessario rifarsi al concetto di persona intesa come soggetto costituito dalla relazione e quindi bisognoso di relazione. Sulla natura e sulla identità della persona, occorre far convergenza attraverso una condivisa visione antropologica².

La questione antropologica evidenzia oggi che il nemico contro il quale bisogna combattere la battaglia di civiltà non è tanto l’ateismo e quindi il problema di Dio-non Dio, ma quello ancora più elementare dell’umanità dell’uomo e quindi il problema di uomo-non uomo. Afferma l’Arcivescovo Sanna: «*La Chiesa si trova oggi nella necessità di difendere l’uomo per difendere Dio, mentre prima difendeva Dio per poter difendere l’uomo. Ciò che viene messo a rischio dal biocentrismo della cultura radicale e da una mentalità di scienza senza coscienza è proprio l’umanità dell’uomo, quel qualcosa che non si può ridurre a semplice materiale biologico. La scienza, cui oggi si è demandato il compito di risolvere ogni problema umano, togliendolo dalla fede o dalla religione, dispone di un concetto “ridotto” di vita, che consiste nella pura e semplice vita biologica, senz’altro senso né altro significato che oltrepassi la pura e semplice funzionalità degli organi umani. [...] La individualità della vita personale è diluita nella genericità della vita biologica, nella pura materia biologica, nella funzionalità organica delle “parti separate” dell’uomo. La vita umana è diventata un materiale biologico, una materia di ricambio, una riserva di donazione di organi. Se l’uomo è ridotto a un prodotto della biologia, tutti lo possono manipolare e non è più inviolabile, mentre se è una persona, rimane un mistero che tutti devono rispettare nella sua trascendenza. Prima faceva problema impostare in modo corretto il rapporto uomo-sovrano, e cioè il rapporto dell’uomo con il soprannaturale, con l’alto, con il divino. Ora fa problema impostare correttamente il rapporto uomo-inferno, cioè il rapporto dell’uomo con le creature a lui inferiori, con il mondo animale e il mondo delle cose»³.*

L’Irc mette in evidenza una visione dell’uomo come “un essere personale”, in rapporto a Dio, che occupa una particolare posizione nel creato. L’uomo in quanto essere personale è chiamato continuamente a vivere pienamente la storia come protagonista e come collaboratore di Dio e, all’interno di questa storia ambivalente, è profeta di una speranza teologica, affinché la storia sia una “storia di salvezza”⁴. Da ciò deriva una serie di temi antropologici legati a questa dinamica e completa visione della realtà “uomo”, di cui la scuola dovrebbe farsi carico soprattutto per la sua valenza

¹ Cfr. COCCIA P., *La valenza antropologica nella relazione docente-studente*, in “Notiziario del servizio Nazionale per l’Irc”, (2009)1, p. 19.

² Cfr. *id.*

³ SANNA I., *La questione antropologica ed il contributo dell’Irc all’educazione*. Relazione al Convegno nazionale dei Direttori e Responsabili diocesani dell’Irc, Torino 12-14 aprile 2010, in http://www.chiesacattolica.it/cci_new_v3/allegati/8946/SANNA.pdf, (15.06.2010), p.3.

⁴ Cfr. ANNICCHIARICO V., *Per una cultura a servizio della persona*, in CEI-SERVIZIO NAZIONALE PER L’IRC (a cura), *Nella scuola a servizio della persona*, Leumann (TO) 2009, pp. 16-17.

educativa, per cui possono essere così delineati: l'interpersonalità, la sessualità, la corporeità, la simbolicità, la storicità, l'esperienza, la coscienza, la libertà, la relazionalità.

1.1. Soddisfare il desiderio di autenticità dell'alunno in vista di un dialogo autentico

L'Irc colloca certamente l'IdR nella posizione di chi, riflettendo sull'uomo contemporaneo, non solo pone la questione di soddisfare l'*anelito* di conoscenza proprio dell'uomo, ma vede contemporaneamente crescere, in maniera evidente e drammatica, il senso della sua inquietudine. I grandi e positivi traguardi raggiunti hanno condotto a una sopravvalutazione della ragione scientifica e tecnologica, tanto che quest'ultima, oggi, non solo conserva la condizione di una verità autoevidente, ma continua a godere di una autolegittimazione quasi assoluta. Nemmeno l'intatta fiducia nella ragione scientifica e tecnologica, però, riesce ad alleviare o a mascherare la crescente difficoltà di trovare il senso unitario della vita e, dentro di esso, il senso autentico di ciò che consente di guardare con speranza al futuro. Tanto più è difficile coltivare durevolmente la speranza, quanto più restiamo soggiogati dalla drammatica scomposizione dell'umano. Sembra che le azioni, gli obiettivi che ci si prefigge, i sentimenti e i legami, persino gli interessi più tangibili sfuggano al riconoscimento di quell'unità di senso che ne dovrebbe costituire il fondamento. Si assiste alla scomposizione nella conoscenza scientifica e nelle sue applicazioni, a seguito delle dissezioni operate dalle molteplici "sfere di competenza" disciplinari in gioco. La biologia e la medicina, per fermarci a un solo esempio, stabiliscono un profilo della persona come organismo altamente razionalizzato e ordinato secondo i termini di causa-effetto, e ridefiniscono pertanto in modo non indolore l'identità e la concezione stessa della persona. È urgente, allora, che una cultura intrinsecamente sperante sappia riguadagnare la sua funzione originaria nei confronti delle conoscenze scientifiche e delle loro applicazioni, non limitandone gli svolgimenti e le conseguenze positive, bensì contribuendo in modo decisivo a far sì che tali svolgimenti e conseguenze siano realmente al servizio dell'uomo e dell'umanità. L'unitarietà del soggetto come persona non è una vuota formula declamatoria. Non lo è proprio per il fatto che il cristianesimo ha rinnovato, e anzi completamente rivoluzionato, le finalità e le modalità con cui l'uomo, attraverso la figura di Cristo, guarda se stesso⁵

Benedetto XVI sottolinea che, per alcuni, la persona umana sia contraddistinta da dignità permanente e da diritti validi sempre, dovunque e per chiunque; per altri, una persona è contraddistinta da dignità cangiante e da diritti sempre negoziabili: nei contenuti, nel tempo e nello spazio. Il Papa ricorda l'esistenza di una visione "debole", che favorisce ogni eccentrica concezione, impedisce il dialogo autentico ed apre la strada all'intervento di imposizioni autoritarie, finendo così per lasciare la persona stessa indifesa e, conseguentemente, facile preda dell'oppressione e della violenza⁶.

L'Irc rende gli alunni più capaci di identificare una rete di riferimenti antropologici sui quali far poggiare e a partire dai quali progettare la propria vita.

In primo luogo, fa riconoscere viva in ogni studente la coscienza, da una parte, di non poter essere compreso in una definizione e, dall'altra, far riconoscere in lui la presenza di una coscienza che avverte la necessità di doversi sempre trascendere verso dimensioni e verso proposte "altre". Questo fa dell'uomo, e dell'educando, non un limite, ma una positiva risorsa, nel senso che, a partire dal suo sentirsi "mancante", da una parte egli è spinto ad aprirsi all'altro e alle sue proposte, mentre, dall'altra, la lettura positiva del suo essere-mancante, lo porta a rifiutare una cultura funzionalista ed appiattita. Bisognerebbe insegnare all'alunno ad essere capace di cambiare rotta nella vita, quando il cambiamento in positivo esprime in qualche modo il singolare destino dell'uomo di voler e poter vedere e vivere

⁵ Cfr. GALANTINO N., *La Professionalità dell'Idr nel contesto dell'attuale questione antropologica*, in "Notiziario Servizio Nazionale per l'IRC", 1(2008), p. 21; ORNAGHI L., *Farsi carico delle domande decisive per il futuro del paese*. Prospettiva culturale, in: *Una speranza per l'Italia*. Il Diario di Verona, Supplemento ad Avvenire del 02.12.2006, p.83.

⁶ Cfr. BENEDETTO XVI, *La persona umana, cuore della pace*. Messaggio per la celebrazione della giornata mondiale della pace 2006, 08.02.2010, in http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/messages/peace/documents/hf_ben-xvi_mes_20061208_xl-world-day-peace_it.html, nn. 11-12.

sempre il diritto e anche il rovescio delle cose, ossia seguire la propria via ed orientarla a partire da un progetto di cui egli stesso è il protagonista principale.⁷

In secondo luogo, bisogna tener sempre desta la consapevolezza che l'essere umano ha sete di sapere, anche se non sempre è disposto a pagare il prezzo necessario per porsi domande sensate ed avviare, a partire da esse, processi autentici di ricerca, dove non sia estranea la ricerca di Dio. L'essere umano in genere, per le potenzialità che è in grado di esprimere, non è fatto per nutrirsi di slogan e di semplificazioni, nonostante siano davvero tante le spinte a percorrere scorciatoie securizzanti e deresponsabilizzanti, spesso enfatizzate dai *media*. Perciò ci si attende un Irc che aiuti ad educare: alla preservazione della memoria che per i cristiani è *historia salutis*; alla salvaguardia della pro-tensione verso il futuro (del principio speranza); alla cura del presente e dell'orizzonte terrestre nell'esercizio della responsabilità per la 'casa della vita', legata organicamente al nostro stesso essere; alla coscienza dell'invisibile ovvero alla coscienza dell'esistenza di cose che *ci sono* anche se *non si vedono* come i simboli e i valori, i ricordi e le promesse, i dubbi e le certezze, le proposte religiose che rispondono al bisogno di significato e sono capaci di riempire di senso la vita delle persone; al senso del limite, di finitudine dell'uomo; alla coscienza della pluralità e della relatività dei modelli di comportamento; alla virtù dell'umiltà e del rifiuto di privilegiare un unico linguaggio, e il proposito di costruire sempre nuovi modi di dire il mondo e di dire le idee e i sentimenti dell'uomo; all'impegno civile e politico per debellare l'ingiustizia e l'oppressione.⁸

La relazione tra docente-studente, come ogni altra forma di relazione, è relazione esistenziale e testimoniale. Queste dimensioni acquistano carattere di inevitabilità in ogni relazione, ma ancora più nella relazione che si instaura dentro la scuola tra docente e alunno. Quando noi entriamo in classe lo studente coglie subito il nostro umore, da come apriamo la porta o da come poniamo la penna, o da come sfogliamo il registro. Del resto altrettanto avviene per noi nei confronti degli studenti. Da come si pongono o da come ci guardano, giungono a noi testimonianze precise. La relazione educativa che si esprime e si realizza nella scuola, ha quindi un carattere di fortissima esistenza e testimonialità. Tutte le relazioni sono esistenziali e testimoniali, ma quella vissuta nella scuola lo è ancora di più, per tante ragioni. Se abbiamo questa coscienza, non possiamo essere, come docenti, solo delle persone competenti o tecnicamente valide, ma persone che comunicano agli alunni dei contenuti attraverso la nostra persona. Bisogna avere coscienza che nella scuola tra docente e discente si instaura una relazione umana potente, dentro la quale, essendo insegnanti di religione cattolica, passano i contenuti della fede, attraverso la testimonianza che diamo.⁹

La relazione educativa viene sempre giocata su tre livelli: *logos*, *patos*, *ethos*. Innanzitutto la relazione coinvolge nel campo del *logos*; ciò significa fare una proposta motivata, argomentata, ragionevole. Bisogna avere la consapevolezza di essere persone che nella relazione e nei contenuti che essa propone, c'è la sfera del *logos* che impegna. In secondo luogo, la relazione coinvolge anche a livello di *patos*, ovvero nel sentire. E' l'amare diremmo oggi in termini più cristiani, che interviene anche nella relazione. Infatti, si avverte con molta chiarezza quando un docente ama la propria disciplina e ama i propri alunni. E' il *patos* nel senso più profondo, più serio e più rigoroso che interviene nella relazione, guidandola. In terzo luogo, la relazione esige l'*ethos*, ovvero deve qualificarsi per la sua bontà. L'*ethos* è il bene nel senso più pieno, più ampio, più profondo. Ogni relazione coinvolge su questi tre livelli in forma contestuale e con un continuo interscambio tra di essi, in un continuo feedback tra docente e studente.¹⁰

⁷ Cfr. GALANTINO N., *La Professionalità dell'Irc*, o.c., pp. 22-23.

⁸ Cfr. *Ibid.*, p.23.

⁹ Cfr. COCCIA P., *La valenza antropologica*, o.c., p. 21.

¹⁰ Cfr. *Ibid.*, pp. 21-22.

1.2. La visione dell'uomo nel documento fondante l'Irc: la Bibbia

L'interesse della Bibbia per l'uomo appare molto evidente; sia l'AT che il NT presentano un'espressa concezione dell'uomo: origine, natura, condizione esistenziale e storica, destino ultimo¹¹.

1.2.1. L'uomo come essere tra gli esseri di questo mondo

Nella Bibbia sembra prevalere generalmente una concezione integrale dell'uomo, presentato come un'unità psicofisica, in cui è impossibile separare parti o componenti di un tutto. Tuttavia per gli autori sacri l'uomo è una realtà complessa e sfaccettata: per questo si distinguono l'anima (*nephesh-psyche*), la carne (*basar-sarx*), lo spirito (*ruah-pneuma*), il corpo (*soma*). Ma mentre per noi, di cultura greca, è vero che l'uomo ha anima, carne, spirito, corpo; secondo la concezione semitica, che è di timbro unitario, l'uomo è anima, carne, spirito, corpo, cioè rispettivamente essere vivente, soggetto mondano e mortale, persona animata da una scintilla divina di vita, "io" costitutivamente rapportato a Dio, agli altri e al mondo¹². In questa prospettiva si afferma che l'uomo è un essere vivente, terrestre e mortale, vivificato da una scintilla divina, relazionata al mondo, agli altri e a Dio.

L'uomo è un essere vivente. Tale dimensione umana è espressa con i vocaboli che significano propriamente vita (cfr. Gn 1,20; 2,7; Pro 21,20; Mt 26,38; Lc 2,35; Rm 2,9, 2Pt 2,8, At 2,43; 15,24). Ma con la morte l'uomo cessa di essere una realtà vivente. Quindi privato della vita, scende nello *sheol* e sussiste sotto forma di larva e di spettro, lontano dal Dio vivente. Nel libro della Sapienza invece sono presenti passi di timbro dualistico: «Ero un fanciullo di nobile indole, avevo avuto in sorte un'anima buona o piuttosto, essendo buono, ero entrato in un corpo senza macchia» (Sap 8,19-20); «... perché un corpo corruttibile appesantisce l'anima e la tenda d'argilla grava la mente dai molti pensieri» (Sap 9,15). Di conseguenza la salvezza finale dell'uomo pio è concepita in termini di immortalità beata dell'anima: «Le anime dei giusti, invece, sono nelle mani di Dio, nessun tormento le toccherà. Agli occhi degli stolti parve che morissero; la loro fine fu ritenuta una sciagura, la loro partenza da noi una rovina, ma essi sono nella pace. Anche se agli occhi degli uomini subiscono castighi, la loro speranza è piena di immortalità» (Sap 3,14). Anche nel NT non mancano concezioni dell'uomo distanti dall'antropologia semitica; in Mt 10,28: «E non abbiate paura di quelli che uccidono il corpo, ma non hanno potere di uccidere l'anima; temete piuttosto colui che ha il potere di far perire e l'anima e il corpo nella Geenna» e in 2Cor 5,1-10 Paolo parla di disfaccimento del corpo, «nostra abitazione sulla terra», opposta alla «dimora celeste» (v. 1) e contrappone l'abitare nel corpo all'essere esiliato dal corpo (vv. 6-9)¹³.

L'uomo è un essere terrestre e mortale. Secondo Sal 78,39 gli uomini «sono carne, un soffio che va e non ritorna». In Gb 34,14-15 si legge: «Se egli richiamasse il suo spirito a sé e a sé ritraesse il suo soffio, ogni carne morirebbe all'istante e l'uomo ritornerebbe in polvere». Dio e l'uomo si contrappongono come la potenza e la debolezza; il primo è *spirito*, cioè potente, il secondo *carne*, cioè essere debole e fragile (cf. Is 31,3). Nel NT, in particolare in Gv 1,14 troviamo: il Verbo si è fatto *carne*, cioè essere mondano, debole e mortale. Sempre Gv afferma che lo Spirito è realtà vivificante, mentre la carne è impotente, per precisare che le parole di Gesù sono spirito e vita (Gv 6,63). Anche Paolo con il vocabolo *carne* sottolinea la creaturelità e finitezza strutturale dell'uomo. In 2Cor 4,11 afferma che la vita di Cristo si manifesta «nella sua carne mortale»¹⁴.

L'uomo è un essere vivificato da una scintilla divina. L'uomo è essere vivente perché ha ricevuto da Dio, fonte della vita, il soffio vitale. L'uomo vivificato dallo «spirito» divino è persona che si rapporta a Dio. Nel NT Paolo, all'uomo «carnale», succube della tirannia del peccato, contrappone l'uomo «spirituale», animato dallo Spirito di Dio¹⁵.

¹¹ Per questo argomento confronta BARBAGLIO G., "uomo", in BARBAGLIO G. (a cura), *Schede bibliche pastorali*, vol. 8, Bologna 1987, pp. 4008-4030.

¹² Cfr. *Ibid.*, p. 4009.

¹³ Cfr. *Ibid.*, pp.4010-4011.

¹⁴ Cfr. *Ibid.*, p. 4011.

¹⁵ Cfr. *Ibid.*, pp. 4012-4013.

L'uomo è un essere relazionato al mondo, agli altri e a Dio. Paolo afferma che la salvezza consiste non nella liberazione *dal* corpo, come proclamava lo spiritualismo greco, bensì nella liberazione *del* corpo. Perché l'uomo, secondo Paolo, *non ha* un corpo, *ma* è un corpo vale a dire indissolubile unità psicofisica, persona incarnata e aperta alla comunicazione con il mondo, gli altri e Dio. La corporeità dunque definisce l'uomo, non riducibile a io interiore, cosciente e spirituale e neppure a individuo chiuso in se stesso, a monade senza porte e senza finestre. In quanto *corpo*, l'uomo è strutturalmente un essere mondano, solidale con gli altri, aperto alla trascendenza divina. Di conseguenza la sua salvezza e perdizione dipende dal come sono di fatto vissuti questi rapporti strutturali, in maniera positiva o negativa. La categoria *corpo* in Paolo indica anzitutto la sua mondanità, ovvero il suo essere-al-mondo. Essere *corpo* poi per l'uomo vuol dire comunicare con gli altri. Quindi l'uomo come «corpo» è essere relazionato al mondo trascendente, in particolare a Cristo e a Dio. In maniera originale Paolo afferma che il corpo è per il Signore e che il Signore è per il corpo (1Cor 6,13). L'appartenenza a Cristo appare anche in 1Cor 6,15: «Non sapete che i vostri corpi sono membra di Cristo?». Anche il rapporto con Dio vede impegnato l'uomo nella sua corporeità strutturale. In Rm 12,1 l'apostolo esorta i cristiani di Roma a offrire a Dio i loro corpi e in 1Cor 6,20 sollecita i corinzi a glorificare Dio nel loro corpo. Secondo lo spiritualismo di ogni tempo e di ogni etichetta è l'anima, vale a dire l'uomo inteso come io interiore e spirituale, che entra in relazione con Dio. Per Paolo invece il rapporto religioso vede impegnato l'uomo nella sua totalità e unità psicofisica, nella sua costitutiva incarnazione mondana¹⁶.

1.2.2. L'uomo creatura di Dio

Nel quadro generale della fede biblica nella creazione del mondo da parte di Dio entra questa prima dimensione teologica o rivelata dell'uomo come è compreso dagli autori sacri.

Nella conclusione di Gn 1 troviamo tale definizione, dove descrivendo la creazione dell'universo, si presenta l'uomo come vertice del creato (Gn 1,26-27). Difatti il v.26 dice esplicitamente: «Facciamo l'uomo a nostra immagine, a nostra somiglianza, e domini sui pesci del mare e sugli uccelli del cielo, sul bestiame e su tutte le bestie selvatiche e su tutti i rettili che strisciano sulla terra». Certo, sono menzionati espressamente solo gli animali, ma il codice sacerdotale non intende escludere le altre realtà terrestri. Dunque il tema biblico dell'immagine di Dio non solo lo relaziona al Creatore, ma fonda e motiva teologicamente il rapporto con il mondo. Che si tratti di una connotazione inerente alla natura umana, quindi inalienabile, appare con chiarezza in Gn 5,3, altro passo sacerdotale: a centotrenta anni Adamo generò un figlio a sua immagine e somiglianza. La somiglianza con Dio dunque viene trasmessa.

Sul piano etico la tradizione sacerdotale deduce la condanna di ogni omicidio, che è attentato all'immagine di Dio (Gn 9,6). L'intangibilità di Dio si ripercuote sulla sua copia fedele che è l'uomo. In breve, l'omicidio tradisce una profondità di gesto sacrilego ed empio. Sulla stessa lunghezza d'onda si colloca la lettera di Giacomo che stigmatizza l'atteggiamento schizofrenico di chi loda Dio e nello stesso tempo maledice gli uomini che sono stati fatti a somiglianza di Dio (3,9).

Paolo parte dal dato cristologico della chiesa primitiva e testimoniato in Col 1,15: «Egli (Gesù Cristo) è l'immagine del Dio invisibile, Primogenito di tutta la creazione», elabora la teologia dell'uomo chiamato a diventare immagine di Dio attraverso la comunione con Cristo. Ma così l'essere a immagine di Dio non è più un dato di natura, bensì un frutto della grazia.

L'uomo è creatura e ogni sua pretesa di autoaffermazione orgogliosa e titanica lo condanna all'inautenticità e all'alienazione più radicale; vive invece nella verità quando accetta e riconosce la sua creaturale finitezza e dipendenza dal Creatore.

Il profeta Ezechiele, infatti, descrivendo il re di Tiro, potente, ricco e dominatore del mondo (28,2ss). Ma il re di Tiro assume qui valore rappresentativo, cioè impersona l'uomo creato da Dio quale essere straordinariamente dotato che, misconoscendo la sua creaturalità, si autodeifica e per questo si candida alla rovina e all'umiliazione finale.

¹⁶ Cfr. *Ibid.*, pp. 4013-4015.

Il mondo creato è a totale servizio dell'uomo, ma perché costituito da Dio re dell'universo. Il riconoscimento del Creatore è l'antidoto sicuro contro l'adorazione del cosmo: se l'uomo piega le ginocchia davanti a Dio eviterà d'inginocchiarsi di fronte alle cose e ai potenti della terra. Infatti la genuina fede creazionistica annulla ogni tentativo del mondo di ammantarsi da dio. Comprendiamo così perché Sap 13-14 e Rm 1,18ss, i due testi biblici teologicamente più impegnati nel cogliere il senso profondo dell'idolatria, connettono strettamente la negazione o il misconoscimento del Creatore e l'adorazione idolatrica del mondo.

Infine sul piano etico, il rapporto con il Creatore si traduce nel comandamento divino che sollecita la responsabile decisione umana. La dipendenza ontologica dell'uomo si abbina logicamente alla sua dipendenza dalla volontà esigiva del Creatore. Questo viene sottolineato in Gn 2,16-17, dove si menziona, secondo un linguaggio simbolico, la proibizione divina di mangiare i frutti dell'albero posto al centro dell'Eden. Possiamo dire fuori del simbolo che l'esistenza dell'uomo-creatura è posta sotto il segno dell'obbedienza al Creatore.

Nell'inno del Sal 8 il cantore si stupisce, ammirato, che JHWH si ricordi dell'uomo e di lui si prenda cura. Nel Sal 104 si celebra l'iniziativa di Dio che fa fruttificare la terra a vantaggio dell'uomo (vv. 14-15). Nella pagina eziologica di Caino e di Abele JHWH si rivela non solo come difensore del debole di fronte alla prepotenza del violento, ma anche quale protettore dell'omicida contro la legge della giungla (Gn 4,1ss). Ezechiele proclama che Dio non vuole la morte del peccatore, bensì che viva passando attraverso la conversione (18,32; cf. anche tutto il capitolo). Il libro della Sapienza in maniera originale attribuisce alla sapienza divina un costante atteggiamento di filantropia: «Poiché tu (Dio) ami tutte le cose esistenti e nulla disprezzi di quanto hai creato; se avessi odiato qualcosa, non l'avresti neppure creata. Come potrebbe sussistere una cosa, se tu non vuoi? O conservarsi se tu non l'avessi chiamata all'esistenza? Tu risparmi tutte le cose, perché tutte sono tue, Signore, amante della vita» (Sap 11,24-26).

Nel NT s'impone la citazione di due testi evangelici che ci attestano la vivacità della fede di Gesù di Nazaret nel Padre celeste, il quale «fa sorgere il suo sole sopra i malvagi e sopra i buoni, e fa piovere sopra i giusti e sopra gli ingiusti» (Mt 5,45) e si cura delle creature più umili e a maggior ragione dell'uomo: «Guardate gli uccelli del cielo: non seminano, né mietono, né ammassano nei granai; eppure il Padre vostro celeste li nutre. Non contate voi forse più di loro? [...] Osservate come crescono i gigli del campo: non lavorano e non filano. Eppure io vi dico che neanche Salomone, con tutta la sua gloria, vestiva come uno di loro. Ora se Dio veste così l'erba del campo, che oggi c'è e domani verrà gettata nel forno, non farà assai più per voi, gente di poca fede?» (Mt 6,26-30; cf. Lc 12,24-28)¹⁷.

2. La scuola “luogo” di relazioni educative: la visione conciliare

La GE afferma che tutti gli uomini di qualunque razza, condizione ed età, in forza della loro dignità di persona, hanno il diritto inalienabile a una educazione che risponda al proprio fine, alla propria indole, alla differenza di sesso, alla cultura e alle tradizioni del loro paese, e insieme aperta a una fraterna convivenza con gli altri popoli al fine di garantire la vera unità e la vera pace sulla terra. Tuttavia l'educazione è indispensabile che abbia come fine la promozione della persona umana in tutte le sue dimensioni in vista del bene della società civile, di cui l'uomo è membro e in cui, divenuto adulto, avrà mansioni da svolgere¹⁸.

Un sano “progetto uomo” nella scuola potrà essere pensato ed attuato solo in vista dello sviluppo armonico delle capacità fisiche, morali e intellettuali, per acquistare gradualmente un più maturo senso di responsabilità nell'elevazione ordinata e incessantemente attiva della propria vita e nella ricerca della vera libertà, superando con coraggio e perseveranza gli ostacoli. Gli alunni devono essere avviati alla vita sociale, in modo che possano attivamente inserirsi nelle diverse sfere della umana convivenza, per essere disponibili al dialogo con gli altri e contribuire di buon grado all'incremento del bene comune.¹⁹

¹⁷ Cfr. *Ibid.*, pp. 4015-4020.

¹⁸ Cfr. CONCILIO ECUMENICO VATICANO II, *Gravissimum educationis*. Dichiarazione conciliare sulla Educazione cristiana, in EV/1, nn. 4ss

¹⁹ Cfr. *Ibid.*.

La GE dichiara che la scuola, in forza della sua missione, mentre con cura costante fa maturare le facoltà intellettuali, sviluppare la capacità di giudizio, mettere a contatto del patrimonio culturale acquistato dalle passate generazioni, bisogna che promuova il senso dei valori, prepari la vita professionale e, generando un rapporto di amicizia tra alunni di indole e condizione diversa, favorisca la disposizione reciproca a comprendersi. Essa costituisce come un centro alla cui attività e al cui progresso devono insieme partecipare le famiglie, gli insegnanti, i vari tipi di associazioni a finalità culturali, civiche e religiose, la società civile e tutta la comunità umana.²⁰

E' dunque meravigliosa e davvero importante la vocazione di tutti coloro che, collaborando con i genitori nello svolgimento del loro compito e facendo le veci della comunità umana, si assumono il dovere di educare nelle scuole. Una tale vocazione esige speciali doti di mente e di cuore, una preparazione molto accurata, una capacità pronta e costante di rinnovamento e di adattamento.

2.1. L'uomo come via della Chiesa

Giovanni Paolo II in tutto il suo magistero parla continuamente dell'uomo, delle sue potenzialità, della sua vocazione e del suo destino, ma l'enciclica dove il Papa si sofferma con maggiore sistematicità su tale argomento, alla luce della Rivelazione, è certamente la *Redemptor hominis*, definita giustamente il documento programmatico di tutto il suo pontificato²¹.

L'uomo, dice il papa, scrive la sua storia personale mediante numerosi legami, contatti, situazioni, strutture sociali, che lo uniscono ad altri uomini, sin dal momento del suo concepimento e della sua nascita. L'uomo è la prima e fondamentale via della chiesa, via tracciata da Cristo stesso, via che immutabilmente passa attraverso il mistero dell'incarnazione e della redenzione.

Essendo quindi quest'uomo la via della Chiesa, la sua quotidianità, la sua vita ed esperienza, la sua missione e fatica, la Chiesa stessa, afferma il papa, vuole essere consapevole della sua "situazione", ossia consapevole delle sue possibilità, che prendono sempre nuovo orientamento e consapevole delle minacce che si presentano all'uomo stesso; come anche vuole essere consapevole di tutto ciò che sembra essere contrario allo sforzo perché "la vita umana divenga sempre più umana", perché tutto ciò che compone la vita risponda alla vera dignità dell'uomo.

L'uomo d'oggi, dice Giovanni Paolo II, sembra essere sempre minacciato da ciò che produce, cioè dal risultato del lavoro delle sue mani e, ancor più, del lavoro del suo intelletto, delle tendenze della sua volontà. Egli teme che i suoi prodotti, naturalmente non tutti e non nella maggior parte, ma alcuni e proprio quelli che contengono una speciale porzione della sua genialità e della sua iniziativa, possano essere rivolti in modo radicale contro lui stesso; teme che possano diventare mezzi e strumenti di una inimmaginabile autodistruzione, di fronte alla quale tutti i cataclismi e le catastrofi della storia, che noi conosciamo, sembrano impallidire. L'uomo sembra spesso non percepire altri significati del suo ambiente naturale, ma solamente quelli che servono ai fini di un immediato uso e consumo.

Lo sviluppo della tecnica e lo sviluppo della civiltà del nostro tempo, che è contrassegnato dal dominio della tecnica stessa, esigono un proporzionale sviluppo della vita morale e dell'etica. Perciò il progresso il cui autore e fautore è l'uomo, rende la vita umana sulla terra, in ogni suo aspetto, "più umana"? La rende più "degnata dell'uomo"? E' evidente che per certi aspetti la rende tale, ma l'interrogativo si pone quando si guarda all'essenziale, ovvero se l'uomo, come uomo, nel contesto di questo progresso, diventi veramente migliore, cioè più maturo spiritualmente, più cosciente della dignità della sua umanità, più responsabile, più aperto agli altri, in particolare verso i più bisognosi e più deboli, più disponibile a dare e portare aiuto a tutti.

Questo significa che un progetto uomo impostato solo sul progresso tecnologico o che avesse alla base una visione dell'uomo *prodotto* rischierebbe di *produrre* un uomo tecno-pratico, ma non un *uomo più uomo*. Perciò si potrebbe dire che in un contesto umano contemporaneo la sfida educativa per l'uomo è certamente un progetto integrale che gli faccia raggiungere una piena umanità.

²⁰ Cfr. *Ibid.*.

²¹ Cfr. GIOVANNI PAOLO II, *Redemptor hominis. Lettera enciclica all'inizio del pontificato*, in: EV/6, nn. 12ss. Si può confrontare per questo argomento anche: COMMISSIONE TEOLOGICA INTERNAZIONALE, *Dignità e diritti della persona umana*, in: EV/9.

2.2. Gesù Cristo come *typos* dell'uomo

Giovanni Paolo II guardando alla figura di Gesù ed essendo convinto come ogni cristiano che in lui si può vedere la più alta espressione di umanità, in certo senso delinea alcune punti di verifica perché un progetto possa dirsi davvero rispettoso dell'uomo e della sua speciale vocazione. Infatti egli si chiede se in questo contesto l'uomo, in quanto uomo, si sviluppa e progredisce, oppure regredisce e si degrada nella sua umanità. Se prevale "nel mondo dell'uomo" - che in se stesso è un mondo di bene e di male morale - il bene sul male. Quindi si chiede se davvero crescono negli uomini, fra gli uomini, l'amore sociale, il rispetto dei diritti altrui - per ogni uomo, nazione, popolo - o, al contrario, crescono gli egoismi di varie dimensioni, i nazionalismi esagerati, al posto dell'autentico amore di patria, ed anche la tendenza a dominare gli altri al di là dei propri legittimi diritti e meriti, e la tendenza a sfruttare tutto il progresso materiale e tecnico-produttivo esclusivamente allo scopo di dominare sugli altri o in favore di tale o tal altro imperialismo²².

Proprio perché Cristo nel mistero della sua redenzione si è unito all'umanità, dice il papa, la Chiesa deve essere saldamente unita con ciascun uomo.

Questa unione del Cristo con l'uomo è in se stessa un mistero, dal quale nasce "l'uomo nuovo", chiamato a partecipare alla vita di Dio, creato nuovamente in Cristo per ricevere la pienezza della grazia e della verità. L'unione del Cristo con l'uomo è la forza e la sorgente della forza, secondo l'incisiva espressione di s. Giovanni nel prologo del suo vangelo: "(Il Verbo) ha dato potere di diventare figli di Dio". Questa è la forza che trasforma interiormente l'uomo, quale principio di una vita nuova che non svanisce e non passa, ma dura per la vita eterna.

Questa vita, secondo Giovanni Paolo II, promessa e offerta a ciascun uomo dal Padre in Gesù Cristo, eterno ed unigenito figlio, incarnato e nato "quando venne la pienezza del tempo" dalla vergine Maria, è il compimento finale della vocazione dell'uomo. E' in qualche modo compimento di quella "sorte", che dall'eternità Dio gli ha preparato. Questa "sorte" divina si fa strada, al di sopra di tutti gli enigmi, le incognite, le tortuosità, le curve della "sorte umana" nel mondo temporale. Se, infatti, tutto ciò porta, pur con tutta la ricchezza della vita temporale, per inevitabile necessità, alla frontiera della morte ed al traguardo della distruzione del corpo umano, appare a noi il Cristo oltre questo traguardo: "Io sono la risurrezione e la vita; chi crede in me..., non morrà in eterno". In Gesù Cristo crocifisso, depresso nel sepolcro e poi risorto, "rifulge per noi la speranza della beata risurrezione..., la promessa dell'immortalità futura", verso la quale l'uomo va attraverso la morte del corpo, condividendo con tutto il creato visibile questa necessità, alla quale è soggetta la materia. Noi intendiamo, continua il papa, e cerchiamo di approfondire sempre di più il linguaggio di questa verità, che il redentore dell'uomo ha racchiuso nella frase: "E' lo Spirito che dà la vita, la carne non giova a nulla". Queste parole, malgrado le apparenze, esprimono la più alta affermazione dell'uomo: l'affermazione del corpo, che lo Spirito vivifica.

3. Quale "tipo" di uomo

La Bibbia e quindi il Magistero, per quanto sinteticamente abbiamo potuto rilevare, presentano, nelle sue principali linee di contenuto, una specifica identità dell'uomo da cui scaturisce "progetto uomo".

I termini che ne descrivono la dimensione costitutiva dell'uomo possono così descriversi:

- è un essere personale in rapporto a Dio,
- che occupa una particolare posizione nel creato,
- che vive una situazione di dipendenza,
- che ha coscienza della propria responsabilità,
- che si scopre peccabile, indigente, caduco,
- che possiede uno spirito con una forza di vita,
- che sa di essere razionale e cosciente.

²² Cfr. GIOVANNI PAOLO II, *Redemptor hominis*, o.c., n. 15.

Inoltre in riferimento ai ritmi temporali della vita umana si può ulteriormente delineare l'uomo nel modo seguente:

- è radicato nel tempo con la sua interezza esistenziale,
- ha una vita che non può essere avulsa dalla storia,
- non si può creare paradisi artificiali di evasione spiritualistica davanti alle difficoltà ambientali,
- è chiamato continuamente a vivere in prima persona questa storia come protagonista e come

collaboratore di Dio,

- è chiamato, all'interno di questa storia ambivalente, ad essere profeta di speranza teologale, perché la storia è una "storia di salvezza".

Infine il mondo dell'uomo e la trama delle sue relazioni sono poste in equilibrio dinamico:

- con se stesso e la propria coscienza,
- con il mondo della natura e della creazione,
- con gli altri uomini suoi simili, a diversi livelli di relazionalità e di profondità,
- con il suo Creatore.

Da tutto questo derivano una serie di temi antropologici legati a questa dinamica e completa visione della realtà "uomo" e di cui la scuola dovrà farsi carico soprattutto per la sua valenza educativa: l'interpersonalità, la sessualità, la corporeità, la simbolicità, la storicità, l'esperienza, la coscienza, la libertà, la relazionalità.

3.1. Orientamenti educativi e didattici

La visione di uomo appena descritta suggerisce elementi fondamentali per un progetto educativo nella scuola, sia sul piano dell'educazione che sul piano didattico:

- la partenza dai bisogni e dalle esperienze;
- l'attenzione alla dimensione socio-politica nel senso più alto e più genuino della comunità umana;
- approccio antropologico e interpretazione più ricca e complessa della dimensione esperienziale, ovvero ampliamento del concetto di esperienza;
- superamento quindi della giustapposizione, paventata ancora da qualcuno, fra umano e religioso, ma l'umano visto, piuttosto, in continuità con il religioso in un dialogo continuo fra i due poli;
- incontro tra rivelazione e situazione dell'uomo, tra fede e vita sul terreno comune dell'esperienza: cioè l'esperienza letta a diversi livelli di significatività.

Si avrebbe così una didattica attenta alle esperienze e alle domande significative e quindi anche approfondimento (educazione) di esse per far nascere al suo interno domande di senso; alle domande di senso il messaggio cristiano rivela le sue risposte di salvezza; il messaggio cristiano non è un messaggio astratto, ma sostanziato di esperienza (evento biblico, mediazione della Chiesa, attenzione alle esigenze del soggetto...).

Bisognerà privilegiare la via esperienziale, intendendo per esperienza non qualsiasi realtà vissuta, ma una realtà vissuta con una certa intensità, su cui si riflette per prenderne coscienza, per interpretarla, per valutarla, per paragonarla con altre esperienze, al fine di scoprire ciò che in essa è significativo, è un valore in sé e per un gruppo di persone, e può esserlo anche per noi, fino a meritare eventualmente di entrare nella nostra storia personale.

La scuola, come ogni altro ambiente in cui gli uomini vivono, è un luogo dove si fanno esperienze. Ma in essa si viene anche a contatto con molte altre esperienze del passato e del presente, trasmesse da documenti e testimonianze, perché anche altri uomini le conoscano e possano diventare un valore anche per loro.

In ogni disciplina scolastica si riflette (o si dovrebbe riflettere) su qualche esperienza e ci si apre a nuovi valori. Un valore è ciò che conta, ciò che vale; ciò che è un bene per l'uomo, un bene per tutti. Ciò che è vita, è gioia, indica la linea secondo cui cresce l'uomo.

Se uno impara a «leggere» le esperienze, e cioè a discernere i valori di cui esse sono portatrici, continuerà a farlo anche fuori della scuola, nella vita. Ed è questo forse che la scuola deve insegnare prima

di tutto: il gusto e il metodo di scoprire tutto ciò che vale, per arricchirne eventualmente la vita propria e dei gruppi umani a cui si appartiene. Imparare a far propri con libera scelta i valori che altri hanno già scoperto, ma anche imparare come si scoprono, e come se ne creano dei nuovi.

L'esperienza religiosa ha molto in comune con le altre esperienze. Ciò che ne costituisce un punto specifico è che l'interpretarla, lo scoprirne il significato, mette a contatto con qualcosa che va al di là dell'esperienza umana, con protagonisti che la oltrepassano, con qualcosa di misterioso: richiede che se ne sveli il mistero trascendente.

3.2. Relazionarsi a scuola è anche riflettere sulla vita e i suoi significati

Il documento biblico ha davvero una grossa rilevanza antropologica. L'uomo con la sua esperienza vitale rimane al centro di questa lettura; anche se per ragioni intrinseche il documento biblico la trascende immensamente. E' comunque una esperienza valida in sé e deve poter costituire riferimento per una riflessione.

Una scuola che non aiuti a riflettere sulla vita e sui suoi significati, soprattutto nelle dimensioni più profonde, non può dire di svolgere un servizio all'uomo in crescita.

E' evidente che il documento biblico pone l'uomo, seriamente e criticamente, anche di fronte al problema religioso con cui può mettersi coscientemente in relazione ed arrivare alle sue libere scelte. Una scuola che non metta l'alunno davanti alle grandi scelte della vita, compresa quella religiosa e non gli offra la possibilità di farla, personalmente, alla luce di motivi seri, non può dire di essere autentica struttura educativa.

Quindi i motivi antropologici, storici, culturali diventano le ragioni in base alle quali potersi confrontare per un autentico progetto uomo che tenga presenti tutte le sue dimensioni compresa quella religiosa.

4. Criteri per l'analisi delle interazioni educative

La comunicazione è l'aspetto fondamentale e determinante della contemporaneità: interviene in tutti i comportamenti. Interessa e investe il quotidiano, il modo di pensare, di sentire, di vestire, i rapporti con le cose, gli oggetti, gli acquisti, la strutturazione del nostro habitat. Comunicare, infatti, costituisce il processo attraverso il quale, secondo l'etimo della parola, gli uomini si rendono "comuni", cioè si scambiano reciprocamente, contenuti psicomentali quali idee, pensieri, informazioni, esperienze, conoscenze, desideri, bisogni ecc., per cui esso si pone da sempre come operazione che produce una addizionalità, un incremento di contenuto della condizione individuale²³.

Il punto di partenza dell'educazione è rappresentato dal riconoscimento dell'intrinseco rapporto esistente tra comunicazione e condizione umana. Quest'ultima, infatti, se da una parte presenta il carattere di finitezza, dall'altra mostra anche quello di apertura verso il mondo: per questo la condizione umana si esplica come trama di relazioni, per cui il rapporto con gli altri, prima di essere un'intenzionalità è una scelta, si pone come modo di essere al mondo in quanto nella dimensione comunicativa si esplica la possibilità di trascendere la finitezza e si attua la crescita stessa dell'uomo.²⁴

La forma dell'interazione sociale è la comunicazione reciproca: un insieme di simboli e di conoscenze che concorrono a definire, interpretare e ad attribuire significati all'ambiente. In quest'ottica, una funzione determinante è svolta dal linguaggio e dalla conversazione che è l'attività più naturale in cui i significati vengono condivisi, il gruppo che interagisce consente ai partecipanti di operare reciprocamente all'interno delle proprie *zone di sviluppo prossimo*, ottenendo nel gruppo comportamenti e risultati più avanzati di quelli conseguibili nelle normali attività individuali. Nella relazione educativa è necessario che si inseriscano un tipo comunicazione e di interazione consapevoli,

²³ Cfr. MINELLO R., *Criteri per l'analisi delle interazioni educative*, in "Notiziario del Servizio Nazionale per l'IRC", (2009)1, pp. 78-79.

²⁴ Cfr. *Id.*

che prevedano l'assunzione di atteggiamenti come la curiosità finalizzata ad una maggiore comprensione, la riflessione critica sulla comunicazione dell'altro, il rischio di comprendere qualcosa di diverso da ciò che egli vuole dirci, l'utilizzazione di domande che possano aiutare il ragazzo ad organizzare meglio i dati in suo possesso²⁵.

Il perseguimento delle finalità stesse dell'insegnamento è impossibile senza che il soggetto che apprende, con i suoi problemi connessi alle scelte di studio, di lavoro e di vita, sia coinvolto con l'interesse delle sue risorse, di natura cognitiva ed affettiva, nell'esperienza di relazione educativa. Per un docente risulta perciò importante preoccuparsi che l'apprendimento delle conoscenze e delle abilità avvenga nel contesto dinamico dell'identità psicologica, culturale ed umana della totalità della persona dell'allievo e, che questo si realizzi, in quanto fondato sulla comunicazione, in un contesto socio-relazionale ben preciso. La relazione docente-studente non è una delle variabili della didattica, ma è la didattica ad essere una variabile della comunicazione e della relazione; la relazione educativa, infatti, è l'insieme dei rapporti sociali che si stabiliscono tra l'educatore e coloro che egli educa, per andare verso gli obiettivi educativi, all'interno di una data struttura istituzionale, rapporti che posseggono delle caratteristiche cognitive ed affettive identificabili, che hanno uno svolgimento e una storia²⁶.

4.1. Una relazione fiduciale

Un risultato importante per l'insegnante è la conquista della fiducia da parte degli studenti. La fiducia è il prerequisito di un dialogo leale che può trasformare l'apprendimento in un nuovo modo di vivere e di tradurre in esperienza concreta quanto mentalmente viene compreso e assimilato; ma può anche contribuire a motivare l'apprendimento dei contenuti circa l'Irc ed a favorire le decisioni esistenziali che ogni allievo può prendere in presenza di una nuova visione della vita²⁷. Fidarsi dell'insegnante significa infatti poter avere un punto di riferimento non solo per la conoscenza ma anche per i problemi della propria esistenza. In molti casi significa riconciliarsi con l'autorità abbandonando atteggiamenti esibizionistici o di sfida; in altri casi può servire a chiarire dubbi su decisioni esistenziali da prendere; altre volte ancora può significare uscire definitivamente dai pregiudizi sulle persone che vivono la fede e/o sulla religione in quanto tale. La fiducia conquistata con chiarezza e schiettezza ha anche il significato di far superare facilmente e naturalmente i problemi disciplinari, di eliminare i fastidiosi comportamenti di spavalda esibizione e di provocazione rispetto ai contenuti religiosi per poter vantare una presunta libertà di pensiero e una presunta superiorità "laica" rispetto alle convinzioni dei credenti²⁸.

L'insegnamento di Religione cattolica nella scuola, come è noto, non è catechesi, pertanto non sono messe in discussione, per gli studenti, le scelte personali relative alla fede; ma quando non si ha fiducia nell'insegnante è facile esibirsi in dichiarazioni di ateismo del tutto impertinenti e gratuite. La fiducia nella relazione fra docente e studente ha dunque come risultato il rispetto reciproco, l'ascolto interessato, il clima positivo della espressione e della condivisione²⁹.

In questa fiducia, che è di enorme importanza, esiste tuttavia anche un pericolo: quello di trasformarla in un'alleanza privata, "chiusa", evitando di prendere l'iniziativa e il coraggio di percorrere le strade della corresponsabilità e delle competenze condivise. La fiducia e la confidenza sono dunque il primo importante passo, ma il seguito verrà deciso di volta in volta, il passaggio *dal ruolo alla persona* dell'insegnante significherà: a) fare in modo di diventare e di essere, agli occhi dei ragazzi, sempre disponibili e insieme autorevoli; b) proporsi come persone sempre accoglienti e non continuamente giudicanti o critici; c) rendersi disponibili all'ascolto concordando sempre un modo e un tempo per accogliere le richieste dei propri allievi; d) proporsi di valorizzare le risorse di ogni allievo e non limitarsi

²⁵ Cfr. *Ibid.*, pp. 79-80.

²⁶ Cfr. *Ibid.*, pp.80-81.

²⁷ Cfr. MONTUSCHI F., *Il rapporto educativo docente-studente*, in "Notiziario del Servizio Nazionale per l'Irc", pp. 42-43.

²⁸ Cfr. *Ibid.*, p. 43.

²⁹ Cfr. *Id.*; ANNICCHIARICO V., *Per una cultura a servizio della persona*, in CEI-SERVIZIO NAZIONALE PER L'Irc, *Nella scuola a servizio della persona. La scelta per l'Irc*, pp. 9-23.

solo a sottolineare i difetti di ciascuno; e) ricercare sempre, assieme allo studente in difficoltà, una possibilità di recupero e una via d'uscita di fronte ad un problema difficile o ad una situazione apparentemente fallimentare³⁰.

4.2. L'importanza del “quotidiano”

La relazione educativa è una relazione tra persone che, nella sua specificità, persegue lo scopo unico di promuovere lo sviluppo e la crescita, oltre che prevenire o contribuire a curare particolari stati di disagio (familiare, personale, psichici ecc.), affinché lo studente realizzi la propria personalità perseguendo le finalità che gli sono più consone. L'insegnante, quindi, pone le condizioni affinché lo studente si autodetermini. Il luogo caratterizzante tale impegno relazionale è il *quotidiano*, ossia la vita scolastica di tutti i giorni. Ciò significa che l'insegnante, nella relazione educativa, ha sempre in mente: l'intenzionalità, la globalità, la continuità e la reciprocità.

L'intenzionalità fa agire l'insegnante con la consapevolezza di sapere sempre i motivi per i quali si fa o non si fa una cosa; essa si esprime formalmente nel progetto educativo.

La globalità, intesa nel duplice senso di considerazione della complessità dell'agire umano e di considerazione di altri punti di vista professionali per raggiungere una migliore comprensione di tale agito, mette in evidenza che il comportamento di una persona non è la risultante di una singola causa, ma è la risultante di molteplici fattori in costante rapporto tra loro. Da ciò ne consegue la necessità di aprirsi al contributo dei colleghi e di arricchirsi con esso.

La continuità significa favorire sempre un intervento organico. Questo può, infatti, costruirsi solo se la continuità si considera parte dell'esperienza educativa della persona interessata e, pertanto, deve essere svolto in continuità con le altre agenzie di educazione, prima fra tutte la famiglia.

La relazione si configura come il luogo di cooperazione e collaborazione tra docente e studente, è perciò importante che gli scambi tra loro avvengano in un regime di reciprocità. La reciprocità presuppone l'accoglienza (da parte dell'educatore) delle reazioni e l'accoglienza dei punti di vista del ragazzo, accompagnati dalla spiegazione dei suoi interventi (e viceversa). Ciò comporta il mantenimento di un equilibrio tra il coinvolgimento e il distacco. Non ci si può lasciar prendere dalle situazioni vissute dall'utente (soprattutto se gravi o particolarmente dolorose), ma non si può nemmeno distaccarsene troppo, altrimenti si corre il rischio di mostrarsi e divenire disinteressati. Il mantenimento dell'equilibrio tra queste due dimensioni è spesso molto difficile perché chiama in causa aspetti altamente personali dell'educatore che attengono alla sua emotività ed alla maturità della sua affettività³¹.

4.3. Disposti ad un cammino con l'altro

Costruire la relazione è un obiettivo educativo di primaria importanza che richiede tempo e l'impegno dei soggetti in causa, la loro volontà di costruire un rapporto di reciprocità significativo. L'atteggiamento di fondo dell'educatore implica la disponibilità alla relazione sia come accoglienza sia come progetto verso il soggetto in formazione. Costruire la relazione significa essere disposti a percorrere un cammino con l'altro i cui tempi, momenti, occasioni non sempre sono predeterminabili. La relazione muta nel tempo: essa è un processo perché implica dinamiche e trasformazioni in ciascuno dei partner. Per questo motivo la costruzione della relazione richiede l'esercizio della parola nella coscienza che la stessa persona è “parola”: prima di ogni linguaggio, è il volto dell'altro che ci parla e costruisce l'interazione interpellandoci sul piano esistenziale. Costruire la relazione è accettare la scommessa di saper rompere gli schemi dell'ovvietà e di saper vivere l'avventura con l'altro. Un'interazione educativa efficace, si concretizza prioritariamente in interventi di educazione volti a creare: a) condizioni di vita psicologicamente sane nella scuola; b) capacità di ascolto dei bisogni reali degli adolescenti in continuo divenire; c) condizioni che favoriscano l'apprendimento tramite innovazioni metodologiche che rendano gli alunni soggetti attivi del processo di apprendimento.

³⁰ Cfr. Cfr. MONTUSCHI F., *Il rapporto educativo docente-studente*, o.c., p. 43.

³¹ Cfr. Cfr. MINELLO R., *Criteri per l'analisi delle interazioni educative*, o.c., pp. 81-82.

La gamma delle competenze relazionali di un insegnante che voglia orientarsi verso un agire educativo relazionalmente equilibrato, dovrebbe perciò comprendere: a) affinate capacità di osservazione e di riconoscimento del linguaggio non verbale contatto visivo, postura, elementi paralinguistici, prossemica, segnali di cut-up, ecc.; b) decodifica e corretta impostazione dei comportamenti verbali; c) ascolto attivo e relative conoscenze su come strutturare un comportamento empatico; d) capacità di distinguere tra percezioni e pregiudizi; e) conoscenza degli stili di leadership; f) consuetudine con le modalità rappresentative (visiva, uditiva, cinestesica); g) conoscenze di base degli stati dell'io secondo l'analisi transazionale³².

Occorre dunque un impegno relazionale particolarmente consapevole, per giungere ad un'elaborazione corretta della realtà degli studenti e, su questa base, porre le premesse per la pianificazione del lavoro scolastico. Solo così la scuola dell'autonomia potrà continuare a dare senso e prospettiva di speranza ad una relazione che rischia ad ogni passo d'incepparsi o di appiattirsi³³. Certo, non si chiede alla scuola di prendersi carico di tutti gli aspetti della personalità giovanile, ma si ritiene che non possa fare a meno di guardare, più che allo studente, a tutta l'intera personalità, per attivarne i talenti e le potenzialità. L'alternativa - poco auspicabile - sarebbe creare nello studente un atteggiamento di vera e propria dipendenza: dipendenza di attesa e di aspettativa passiva che qualcuno faccia qualcosa.

5. La padronanza di competenze: l'importanza della relazione

L'IdR è, per sua natura, un insegnante-educatore. Ciò, però, prevede la padronanza di tutta una serie di competenze che spaziano dalla competenza disciplinare, didattica, progettuale e organizzativa, alla competenza valutativo-formativa e comunicativo-relazionale.

La *competenza* è, quell'agire personale e originale di ciascuno, basato sulle conoscenze e abilità acquisite, adeguato, in un determinato contesto, in modo soddisfacente e socialmente riconosciuto, a rispondere ad un bisogno, cioè a risolvere un problema, ad eseguire un compito, vale a dire a realizzare un progetto. Non è mai un agire semplice, atomizzato, astratto, ma è sempre un agire complesso che coinvolge tutta la persona e che connette in maniera unitaria e inseparabile i saperi (conoscenze); il saper fare (abilità); i comportamenti individuali e relazionali, gli atteggiamenti emotivi, le scelte valoriali, le motivazioni e i fini. Per questo, nasce da una continua interazione tra persona, ambiente e società, e tra significati personali e sociali, impliciti ed espliciti.³⁴

Consapevoli del fatto che ogni disciplina apre a molteplici prospettive ed è soggetta a diverse interpretazioni, la *competenza disciplinare* significa, quindi, non solo conoscenza della disciplina insegnata, ma anche che essa vada collocata entro un quadro di cultura generale; quindi non si richiede solo padronanza del quadro storico ed epistemologico della religione cattolica, non solo la conoscenza dei rapporti della religione cattolica con le altre discipline, ma anche la consapevolezza delle dimensioni epistemologico-disciplinari presenti negli Obiettivi e delle relazioni tra di loro della dimensione antropologica, biblico-teologica-storica e dialogica; come pure si richiede la consapevolezza della rilevanza personale e sociale di quei saperi; difatti, nessun sapere è neutro e, tantomeno, la sua comunicazione. Le discipline sono officine di senso, idee di cultura nella scuola e l'Irc, mediante l'IdR, dovrà sempre cogliere l'importanza di questa interpretazione della competenza disciplinare, intesa come aiuto, per gli alunni, a trovare ognuno il proprio orizzonte di senso.³⁵

La *competenza didattica* comporta per l'IdR che non solo sappia ciò che insegna, ma anche che sappia insegnare, per cui è necessario acquisire una metodologia che abitui a poter trasmettere nel migliore dei modi i vari contenuti disciplinari; occorre, cioè, sviluppare competenze didattiche che la sola conoscenza disciplinare non può dare. Non è solo questione di conoscenza-applicazione dei

³² Cfr. *Ibid.*, pp. 82-83.

³³ Cfr. *Ibid.*, p. 93.

³⁴ Cfr. MINELLO R., *La professionalità dell'IdR: competenze pedagogico-didattiche*, in "Notiziario Servizio Nazionale per l'IRC", (2008)1, pp. 45-46.

³⁵ Cfr. *Ibid.*, pp. 46-47.

metodi di insegnamento, ma anche competenza d'analisi, di messa in opera di tecniche e una competenza costituita da un atteggiamento riflessivo che consente di stabilire legami fra pratica in classe e teoria.

Inoltre, la *competenza progettuale* che ne deriva, è una competenza complessa e dinamica nello stesso tempo, comunicativa e relazionale, ossia richiede un costante impegno di ricerca e di azione, in un processo permanente di arricchimento e approfondimento, inteso a corroborare un *habitus* professionale che tenga sempre vive e attive l'iniziativa personale e la cooperazione relazionale e sociale, alla luce di un'intesa decisionale condivisa nella conduzione delle azioni educative e formative, finalizzate a rendere protagonisti gli alunni affidati, nella conquista della loro libertà e nello sviluppo della loro originalità creativa.³⁶

L'acquisizione della *competenza organizzativa* evidenzia il saper costruire il progetto educativo con i colleghi del *team* o del consiglio di classe, ovvero saper interagire nelle sedi di lavoro comune e, in particolare, saper coordinare e gestire i consigli di classe, degli eventuali dipartimenti disciplinari, delle singole commissioni preposte a specifici problemi (aggiornamento, integrazione, recupero, rapporti extra-scuola, ecc.).

Allo stesso modo la *competenza valutativo-formativa* va intesa come capacità riflessiva e orientativamente autovalutativa, cioè di osservazione e controllo dei processi di insegnamento-apprendimento, di verifica e di valutazione ciclica e formativa. Nonostante la difficoltà per l'IdR di applicare all'Irc le pratiche circa la valutazione in senso pieno, giacché si tende a collocare questo insegnamento in una condizione di debolezza scolastica, può vantare di aver affinato la sua capacità di osservazione e analisi sistematica in modo tale da essere in grado di far emergere, dai discorsi e dalle pratiche della scuola, il carattere molteplice, polimorfo, pluridimensionale della valutazione, diventando di esempio per le altre discipline. Difatti, la valutazione appare determinata, nel suo concreto realizzarsi e agire, da criteri molto differenziati che tendono a valorizzare approcci, modelli, funzioni e fattori molto vari ed eterogenei.

La valutazione, infatti, contiene per sua natura una complessità difficilmente riducibile a soluzioni lineari, a risposte univoche, a protocolli di azione certi. Infine, la *competenza comunicativo-relazionale* mette in evidenza che la realtà scolastica è diventata, ancor più che in passato, un crocevia di relazioni umane che si intrecciano e si giocano a diversi livelli: interistituzionale (con le altre scuole), intergrupale (tra i gruppi presenti nella scuola: il Consiglio di interclasse, il Collegio Docenti, etc.), interpersonale (tra le persone: docenti, alunni, genitori, etc.). Dunque, se tutte le competenze sono importanti, è soprattutto nell'ambito relazionale che si decide il risultato definitivo dell'apprendimento, soprattutto per i soggetti in età evolutiva.³⁷

L'IdR, coltivando una competenza relazionale attenta e matura, applica in modo proficuo tutte le altre sue capacità. Infatti, dove la relazione alunno-insegnante è vischiosa, o bloccata, nasce un circolo vizioso che conduce al fallimento sicuro dello scopo didattico. Al rifiuto, da parte dell'allievo, delle materie di studio, ma in realtà indirizzato all'insegnante, segue un rifiuto più o meno consapevole dell'allievo da parte dell'insegnante, che ne compromette in modo definitivo l'iter formativo.

Possiamo dire che la professionalità dell'IdR esige la presenza e l'esercizio di alcune doti che sono proprie di ogni docente nella scuola: capacità progettuale e valutativa, relationalità, creatività, apertura all'innovazione, costume di ricerca e di sperimentazione. Dall'identità dell'IdR non si può escludere la sua particolare relazione con la Chiesa attraverso la cosiddetta idoneità. Essa non è paragonabile ad un diploma che abilita a insegnare correttamente la religione cattolica, ma esprime il legame vivo con quel bimillenario patrimonio educativo della Chiesa viva nel territorio.³⁸

6. Conclusione

³⁶ Cfr. *Ibid.*, pp. 48-49.

³⁷ Cfr. *Ibid.*, pp. 50-53.

³⁸ Cfr. CEI, *Insegnare Religione Cattolica oggi*, o.c., n. 22.

La relazione IdR-alunno ha anzitutto una sua valenza umana imprescindibile in un'ottica di libertà e di responsabilità; il paradigma di questo valore è certamente mutuato dalla Rivelazione. Tale relazione esige di non confondere lo studente con il suo comportamento, ma di favorire la promozione della sua identità in un orizzonte di speranza. Questo orizzonte si evince dalla capacità di saper costruire uno spazio di apprendimento valido ed efficace, ovvero favorire un cambiamento nelle disposizioni interne, nelle conoscenze o nelle capacità umane dell'alunno contribuendo responsabilmente alla costruzione del suo progetto di vita. Oggi, viene sempre con più insistenza segnalato il ruolo attivo e costruttivo dell'alunno, sostenuto e guidato dal docente. L'Idr, in vista dell'azione didattica, dovrà ricordare che anche dal suo modo di relazionarsi dipende la qualità delle scelte, dei comportamenti, dei giudizi, delle relazioni che tale azione racchiude in sé. Egli, come gli altri insegnanti, costituisce per lo studente un riferimento importante sia per gli atteggiamenti e la condotta (oggi di grande attualità), sia per l'orientamento interpretativo e valutativo di quanto avviene in classe.

Insegnare una disciplina quale l'Irc significa avere la necessaria padronanza del processo pedagogico-didattico corrispondente alle indicazioni della riforma scolastica in atto ed essere consapevoli della propria mappa culturale, espressa dai contenuti dell'Irc e fondata su studi in Scienze religiose che hanno dato una solida preparazione biblico-teologica, storico-culturale e antropologica. *“Grazie all'insegnamento della religione cattolica – dice il Papa- la scuola e la società si arricchiscono di veri laboratori di cultura e di umanità, nei quali, decifrando l'apporto significativo del cristianesimo, si abilita la persona a scoprire il bene e a crescere nella responsabilità, a ricercare il confronto ed a raffinare il senso critico, ad attingere dai doni del passato per meglio comprendere il presente e proiettarsi consapevolmente verso il futuro”* (Benedetto XVI agli Insegnanti di religione cattolica italiani, 25 aprile 2009).

Educare a scuola oggi, sottolinea in una altra circostanza il Papa, significa *“proporre alle nuove generazioni qualcosa di valido [...], degli obiettivi per i quali meriti spendere la propria vita.”* (Discorso a San Pietro, 23.02.08).