

L'insegnamento della religione cattolica nel quadro dell'educazione religiosa

Giampaolo Usai*

The Teaching of Catholic Religion in framework of Religious Education

► SOMMARIO

Il rinnovamento dell'educazione religiosa vede il suo aspetto qualificante nello spostamento d'attenzione dalla trasmissione di conoscenze alla valorizzazione della religione come risorsa umanizzante. Si presentano nuove sfide sul versante ermeneutico, pedagogico ed etico. Il cambio sociale trova riverbero anche (e soprattutto) nel mondo della scuola. Chiede una definizione dell'educazione che ne esprima i tratti maggiormente adatti all'esperienza scolastica – individuabile nel concetto di mediazione significativa – e porta ad evidenza come la religione “trattata” scolasticamente sia educabile ed educativa. Pochi fatti umani sono così globali come il fatto religioso e pongono questioni decisive, giocando quindi un ruolo educativo decisamente trasversale. Lo studio del mondo religioso richiede un approccio multidimensionale e confluisce in una vasta azione educativa, legata all'ampiezza del fenomeno religioso, alla sua pervasività nella cultura collettiva e alla varietà dei suoi esiti nella storia e nella maturazione individuale.

► PAROLE CHIAVE

Religione/Religiosità; Scuola; Mediazione significativa; Educabilità/Educatività; Insegnamento della Religione; Educazione religiosa.

* **Giampaolo Usai** (*curatore del volume*)

è insegnante di religione nella Scuola Secondaria e docente invitato nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

1. Educazione religiosa e IRC¹

Il pluridecennale percorso di rinnovamento dell'educazione religiosa vede il suo aspetto caratterizzante nello spostamento dell'interesse principale dalla trasmissione di un assetto dottrinale consolidato alla valorizzazione della religione come risorsa umanizzante.² Senza negare sostanza e importanza ai contenuti consegnati dalla Tradizione (e che sono dal canto loro la conseguenza di una riflessione credente sulla vita e sulla Rivelazione), si cerca il dialogo con la sensibilità culturale dei nostri contemporanei. Alcune istanze tendono a divenire patrimonio comune e a caratterizzare l'educazione religiosa: passaggio dalla consegna di contenuti all'elaborazione di risposte alle sfide della vita; accentuazione educativa data alla relazione e alla responsabilità, in un necessario inquadramento antropologico e pedagogico; approfondimento degli aspetti di differenza e complementarità tra "fede" e "religione".

Considerare l'IRC sotto il profilo educativo, ovvero come apporto qualificante per una formazione umana integrale, implica un approccio di osservazione dal punto di vista delle relazioni che caratterizzano il tessuto della vita umana, secondo il triplice orizzonte cognitivo, interpretativo, etico.³ Fermo restando che consideriamo l'educazione come un cammino di "svelamento" della realtà, di "accoglimento" della realtà, di "risposta" alla realtà, di "adeguamento" alla realtà. Peraltro, ci sembra che una tale prospettiva agisca anche all'interno del profilo che emerge dalle *Indicazioni Nazionali* per i vari cicli d'istruzione e dalle corrispondenti *Indicazioni Didattiche per l'IRC*. Esse si articolano attorno agli ambiti tematici del riferimento storico e dottrinale, della base documentale di conoscenza, della decifrazione dei linguaggi, dell'apprezzamento dei valori, in un orizzonte significativo centrato sulla portata esistenziale del fenomeno religioso.

Quindi, ci sembra che sostanzialmente le sfide da accogliere per mantenere l'IRC a contatto con la realtà giovanile e scolastica e nella cornice della educazione religiosa siano tre. Sul versante ermeneutico, la questione del rapporto segni-simboli: il lavoro scolastico si muove nella

¹ IRC= Insegnamento della Religione Cattolica. Ci riferiamo evidentemente all'ambiente italiano.

² «Nel contesto pluriculturale e multireligioso, che va sempre più caratterizzando la nostra società, le spinte al confronto e al ripensamento delle tradizionali strategie educative sono molte e complesse. La conseguenza più vistosa è che l'impegno educativo si porta su versanti fortemente differenziati: in sintesi si può dire che l'educazione specificamente confessionale tende a dilatare i propri parametri; accetta il dialogo con altre confessioni (ricerca ecumenica) e con diverse religioni. [...] Cambia l'obiettivo dell'educazione religiosa: da una preoccupazione sostanzialmente trasmissiva tende a situarsi più direttamente nel quadro di una complessiva maturazione umana, esplorandovi la funzione specifica della religione.» (Z. TRENTI, *Educazione religiosa*, in J.M. PRELLEZO - C. NANNI - G. MALIZIA (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elledici - LAS-SEI, Torino-Roma 1997, 361).

³ Fatica di adeguamento alla realtà che l'IRC ha affrontato coraggiosamente, cercando di rendersi sempre più *disciplina scolastica* a tutti gli effetti: «Un processo di *scolarizzazione intrinseca* è quello che ci sembra essere stato compiuto dall'IRC neoconcordatario pur in mezzo a innumerevoli difficoltà e contraddizioni: è la natura di vera e propria disciplina scolastica ad essere stata messa in gioco, accettando la sfida del confronto con le finalità della scuola, che sul piano didattico ed epistemologico sono l'affermazione più impegnativa del nuovo Concordato. Più che di un "confronto" con quelle finalità si è trattato di una "assunzione" perché l'IRC non si è limitato ad una *scolarizzazione estrinseca* e posticcia (che di fatto non sarebbe stata una novità) ma ha cercato di trasformarsi dall'interno, decidendo di mantenere una duplice fedeltà: alla Chiesa, per quanto riguarda l'autenticità dei contenuti da insegnare, e allo Stato (o – più semplicemente – alla scuola), per quanto riguarda le modalità "laiche" della sua pratica. In realtà non è stato necessario scegliere o mediare tra i due versanti perché entrambe le parti sono – almeno in teoria – accomunate da un'identica finalità di servizio educativo alla persona dell'alunno. Nella misura in cui la scuola ha una finalità educativa l'IRC può riconoscersi e operare al suo interno con lealtà ed efficacia.» (S. CICA-TELLI, *Guida all'insegnamento della religione cattolica*. Secondo le nuove Indicazioni, La Scuola, Brescia 2015, 353-354.)

logica della simbolizzazione culturale (scoprire, condividere, riformulare i criteri di interpretazione della realtà), ma lo fa a partire dai segni e non può prescindere dall'approccio ad essi tipico (catalogare, gerarchizzare, confrontare). Sul *versante pedagogico*, la questione del rapporto insegnamento-educazione: la scuola educa nel momento in cui insegna e insegna affinché il cittadino divenga abile a vivere la vita. Sul *versante etico*, la questione del rapporto religione-cittadinanza: una cittadinanza che riconosca la dimensione religiosa dell'esistenza e metta nella condizione di valorizzare il patrimonio religioso; ovvero la religione non solo come mezzo per evitare il conflitto sociale, ma in primo luogo come presupposto culturale per esercitare la cittadinanza.

2. Ricognizione sull'educazione religiosa

Nostro interesse ora è non perdere di vista una questione che rimane sempre sottesa a qualsiasi elaborazione di dati sull'IRC e a qualsiasi pianificazione e progettazione dell'istruzione religiosa. Si tratta di evidenziare la collocazione dell'insegnamento scolastico della religione nel quadro più ampio dell'educazione religiosa, partendo dalla consapevolezza di utilizzare una categoria che nel corso del tempo ha subito una stratificazione semantica e ancora oggi non è utilizzata univocamente.⁴ Se troviamo tracce dell'utilizzo della formula «educazione religiosa» certamente nei Documenti ecclesiali, già ai tempi del Concilio Vaticano II, in letteratura la questione comincia a trovare spazio intorno alla metà degli anni '80 del secolo passato e la relativa elaborazione sgorga proprio dalla riflessione attorno all'identità dell'IRC e dai cambiamenti affrontati nel campo della catechesi ecclesiale. In un certo senso il tema dell'educazione religiosa non concerne solamente il versante scolastico, ma interpella anche la Comunità cristiana; come anche è stato oggetto di interesse e di dibattito nei vari tentativi di rielaborazione e riforma subiti dalla Scuola italiana quantomeno negli ultimi vent'anni.

2.1. Società e Scuola

Fermando la nostra attenzione proprio sulla scuola, possiamo dire che la tematica dell'educazione religiosa prende consistenza grazie al cambiamento di prospettiva che vede il passaggio dal modello *scuolacentrico* a quello della *società educante*. Il «panscolasticismo» e la «continuità iniziale» avevano affidato alla scuola una posizione di monopolio educativo, quale erogatrice di un processo formativo unico, graduale e continuativo, realizzato una sola volta nella vita e in grado di fornire l'istruzione necessaria per accompagnare tutta l'esistenza del cittadino. La cornice di tale visione risponde alle caratteristiche di «segregazione» della scuola dalla società e di «burocratizzazione» del sistema formativo; di educazione concepita fondamentalmente come un processo di «assimilazione» del giovane al sistema sociale in maniera impositiva e conservativa. Anche l'educazione religiosa è stata inquadrata in tale cornice e si è identificata

⁴ Una ricognizione rapida mette subito in evidenza che l'espressione «educazione religiosa» è utilizzata non solo in campo educativo, ma anche filosofico, giuridico e sociologico; prende sfumature diverse di significato nei Documenti ministeriali ed ecclesiali; è utilizzata alle volte come ampio contenitore concettuale, per essenzializzare il ragionamento pedagogico o come sinonimo di insegnamento religioso scolastico ovvero nel lessico comune per identificare la socializzazione religiosa. Non parliamo poi delle differenti accezioni legate a diversi contesti nazionali e continentali.

per tanto tempo con l'istruzione religiosa e con l'apprendimento di comportamenti e pratiche religiose.

Alla fine degli anni '60 dello scorso secolo il modello scuolacentrico comincia ad esser messo in discussione e proprio agli inizi del decennio successivo l'UNESCO lancia la strategia dell'educazione permanente come criterio generale e generativo per le successive politiche educative. Il nuovo scenario è caratterizzato da quattro tratti principali: *policentricità formativa, alternanza e ricorrenza, società educante, educazione liberatrice*. Si tratta di un notevole cambiamento rispetto al modello precedente, che riduce la separazione tra sapere e fare, rende più flessibile il mercato del lavoro e favorisce la possibilità di reinserimento sia nel sistema formativo che in quello produttivo. Il fulcro del modello formativo policentrico sta nella *centralità dell'educando* anche sotto il profilo dell'educazione religiosa.⁵

Ulteriore cambio di prospettiva si ha con il modello del *sistema formativo integrato* (alla fine degli anni '80), dato dalla necessità di trovare una vivibilità possibile nella rapidità del cambio sociale, nell'abbondanza di informazioni e nella velocità di accumulo di interconnessioni. Diviene difficile tracciare un *quadro unitario* delle situazioni e aumenta la distanza tra il sistema e le *capacità di conoscenza, scelta e controllo* del singolo cittadino. Cade il consenso nei confronti dei grandi modelli interpretativi e dei paradigmi etici, per cui la cultura cessa di essere una struttura unitaria e diviene anch'essa policentrica e antinomica. Per quanto riguarda l'esperienza del singolo, subentrano caratteri di provvisorietà, reversibilità delle opzioni fondamentali, a-progettualità, sincronizzazione sul presente, autorealizzazione. La società complessa è a-centrica, comporta il venir meno di pretese monopolistiche di singole istituzioni e richiede una *logica reticolare* di coordinamento delle varie agenzie formative.

In realtà, sul piano microstrutturale tutto questo implica la difficoltà del singolo di trovare o costruire in tempi ragionevolmente utili un quadro di riferimento unitario, organico e coerente nel quale situare la propria vita e individuare dei principi di significato della realtà. Ora, proprio l'educazione è coinvolta in questo flusso di cambiamento, giacché essa è itinerario di confronto critico con la realtà; di sintesi di nuovi criteri interpretativi, adatti alle nuove situazioni; di costruzione di quadri di riferimento che permettano al singolo di trovare ed esprimere il senso delle cose, ancorché a breve e medio termine. In fondo l'educazione è apprendimento di un metodo che consenta un orientamento nella complessità e rapidità che caratterizzano la cultura contemporanea.⁶

Evidentemente la scuola non perde la sua carica formativa, anzi la accentua e, a scapito del policentrismo formativo dichiarato, ad essa si attribuiscono *de facto* responsabilità che non ha e nei suoi confronti si avanzano pretese educative, che vanno oltre l'insegnamento e per le quali spesso non ha a disposizione risorse e competenze adeguate. Oggi alla scuola si chiede di risolvere problemi che la famiglia non riesce nemmeno ad affrontare o di cui propriamente e

⁵ L'educazione «di ogni uomo, di tutto l'uomo, per tutta la vita» implica che oltre alla scuola siano coinvolte tutte le agenzie formative con pari dignità e considerazione, anche se in tempi, con metodi e responsabilità di volta in volta diverse; implica che la formazione non riguardi solo il periodo della giovinezza, ma in parte sia differibile a periodi successivi; che tutta la società sia chiamata in causa nella responsabilità formativa; che l'educazione abbia carattere propositivo, favorisca la progettualità personale e l'acquisizione di abilità critica rispetto ai messaggi di massa.

⁶ Cfr. G. MALIZIA - Z. TRENTI, *Soggetti dell'educazione religiosa nel quadro di un sistema formativo integrato*, in Z. TRENTI (Coord.), *Religio. Enciclopedia tematica dell'educazione religiosa*, Piemme, Casale Monferrato (AL) 1998, 317-323.

formalmente altre Istituzioni sono chiamate a farsi carico. La buona riuscita nella vita della persona e del cittadino è obiettivo caro a tutti, ma un conto è dichiarare buone intenzioni e un conto è intervenire nelle situazioni in maniera appropriata. D'altra parte, la tanto agognata *centralità formativa del soggetto* è assioma che cresce proporzionalmente alla maturazione della persona: come dire che il singolo è tanto più autonomo, quanto più cresce la sua capacità di giudizio, possibilità di scelta, chiarezza di convinzioni, consapevolezza della realtà. Ma affrontare con successo tale cammino di liberazione *in solitaria* è impresa educativamente complicata e votata all'insuccesso, soprattutto nelle fasi iniziali della formazione individuale.

L'educazione religiosa si può realizzare in un sistema integrato, in cui diverse agenzie concorrono alla crescita del singolo, posto al centro dell'itinerario formativo. Ma anch'essa incorre nelle stesse debolezze ed esigenze del sistema policentrico. Famiglia, Comunità credente (di qualsiasi appartenenza e confessione), Scuola principalmente sono chiamate in causa, di volta in volta a diverso titolo, coinvolgimento e grado di responsabilità. E poiché parliamo di *educazione religiosa*, prima di giungere ad individuare al suo interno la posizione dell'insegnamento della religione, cerchiamo di capire quale idea di educazione è adatta al lavoro scolastico e come mai sottilmente ma prepotentemente si ripropone, nella eterogeneità di obiettivi, la necessità di una *visione d'insieme coerente, significativa* della realtà, nella quale e grazie alla quale la persona possa crescere, maturare, trovare il senso di sé, delle cose, della vita.

2.2. Un'azione progettuale di mediazione

L'accentuazione dei diversi aspetti che la compongono, permette di intendere l'educazione in molti modi, diversi ma complementari: principalmente in quanto attività, risultato, processo, rapporto e sistema. L'uso quotidiano e familiare identifica l'educazione con una particolare attività volta all'allevamento, alla cura della generazione in crescita e spesso il termine educazione è utilizzato come sinonimo di formazione e d'istruzione, chiamando in causa figure particolari come i genitori, gli insegnanti, gli educatori, gli animatori, etc. Già l'accezione comune permette due considerazioni: da una parte l'attività educativa crea un *rapporto interpersonale tra gli educandi e gli educatori*, più particolare di altri rapporti, a motivo della sua delicatezza e delle conseguenze positive e negative di cui può essere origine; d'altra parte *le varie figure partecipano alla cura dei giovani ciascuna per un aspetto particolare e con un ruolo specifico*, che non sono loro a scegliere ma è il gruppo umano ad attribuire, secondo la contestualizzazione storica dei fini educativi, l'assiologia e l'antropologia di riferimento.

La crescita della persona e la sua maturazione implicano dunque un ampio spettro di azioni, iniziative ed interventi, coinvolgono diverse figure, esigono competenze specifiche, impegnano molteplici istituzioni. L'attenzione alla globalità, unitarietà e complessità della vita personale e l'intreccio dei rapporti di cui è intessuta l'esistenza qualificano l'azione educativa, proprio nel volgersi alla strutturazione organica della personalità umana e del suo comportamento storico, libero e responsabile.⁷ All'interno di tale quadro di riferimento acquistano qualifica edu-

⁷ «Lo sviluppo delle scienze umane, in questi ultimi decenni, ha aiutato molto ad individuare e precisare i diversi ambiti e le molteplici incidenze che vengono ad affluire su chi è in crescita. Credo sia possibile dar loro una sistemazione organica in un modello raffigurabile sotto forma di una serie di cerchi concentrici al cui centro sta la personalità in sviluppo in rapporto interattivo con l'ambiente naturale ed umano con cui è in contatto.» (C. NANNI, *L'educazione tra crisi e ricerca di senso. Un approccio filosofico*, LAS, Roma ²1990, 109.)

cativa l'allevamento, la socializzazione, l'inculturazione, l'addestramento, la formazione, l'insegnamento. È ancora una volta evidente che l'efficacia dell'educazione è legata alla profondità della conoscenza della vita umana e che il suo significato è disegnato in base alla concezione della vita, del mondo, dell'uomo e del suo destino.⁸

Proprio in virtù di siffatta cornice l'educazione non mira a fornire occasioni di lettura della realtà individuale e collettiva ed opportunità di esercizio di azione e partecipazione a sé stanti. Non si tratta di valorizzare una capacità isolata dal contesto della personalità, né di acquisire un'abilità conoscitiva o pratica che permetta la soluzione di un problema contingente, quanto piuttosto di valorizzare le attitudini nella costruzione e nel perfezionamento di atteggiamenti stabili e significativamente coerenti nel plesso dell'esperienza. Pertanto l'educazione non s'identifica *sic et simpliciter* con il cammino di crescita della persona, ma si qualifica come processo d'intervento intenzionale "in" ed "a" favore di tale cammino sul doppio versante della etero e della auto educazione.

L'ammissibilità universale e la realizzazione particolare dell'azione educativa prospettano una dialettica continua tra il dato ed il progetto, tra l'*hic et nunc* individuale e collettivo, risultato presente di una storia radicata nel passato antico e recente, e l'istanza di futuro, cioè l'identità individuale e collettiva che si va continuamente delineando e che attende di essere progressivamente generata. Ora, se da un lato la localizzazione spazio-temporale della vita umana eleva il mondo a luogo per eccellenza di realizzazione della dialettica universale-particolare ed a grembo naturale di generazione dell'identità, da un altro lato è evidente la necessità sia di *interpretare* il dato, sia di *disegnare* il progetto in maniera coerente e significativa: per la realizzazione di tali istanze sono mezzi necessari la cultura e l'educazione. Entrambe si possono immaginare come delle mediazioni tra la persona e la collettività, tra la persona e il mondo. Esso non è solamente uno spazio fisico o un contenitore o una riserva di elementi indispensabili per la sopravvivenza, ma ambiente organizzato ed organizzabile. È originariamente strutturato, quindi rispondente ad un'identità oggettiva, ma disponibile all'azione plasmatrice dell'uomo, quindi modificabile attraverso l'applicazione dell'intelligenza e l'esercizio della libertà.⁹

⁸ Mettiamo qui in evidenza che la socializzazione è una dinamica complessa di esteriorizzazione del mondo soggettivo e di interiorizzazione del mondo oggettivo nella costruzione del tessuto sociale. Il rapporto tra soggettivo ed oggettivo è immaginabile come unità dialettica di tre mediazioni: la codificazione simbolica, il lavoro, l'interazione personale. (Cfr. C. DUBAR, *La socializzazione. Come si costruisce l'identità sociale*, il Mulino, Bologna 2004, 98-99.) È anche da notare che la socializzazione non è un fenomeno monolitico ed è stato letto in modi diversi, in base a differenti prospettive. Gli approcci antropologico-culturali e funzionalisti, sono stati superati dalla teoria dell'agire strumentale e dell'agire comunicativo, della socializzazione comunitaria, della costruzione di sé in relazione all'altro, della socializzazione secondaria, in vista di un approccio comprendente, che giunge persino a vedere la socializzazione come costruzione sociale della realtà. (Cfr. *Ibidem*, 106-126.)

⁹ L'equilibrio bipolare uomo-mondo è comunemente espresso nella categoria di "progresso", in relazione alla quale è però opportuno distinguere l'aspetto dell'*ominizzazione* da quello dell'*umanizzazione*: nel primo caso si sottolinea l'avanzata dell'uomo sul piano dei mezzi, nel secondo il perfezionamento in ordine ai valori, ai significati ed ai fini. In base alle esigenze dell'umanizzazione il rapporto tra uomo e mondo non è esprimibile in termini d'identificazione o di assorbimento, ma di subordinazione del mondo rispetto all'uomo, poiché l'essere materiale è trasformabile e trasformato dall'essere spirituale, ovvero cambia forma in base all'interpretazione della realtà ed all'enucleazione dei valori. D'altronde il mondo può essere considerato in senso *fenomenico*, sia a livello prescientifico che scientifico. Ma è il senso *fenomenologico* che evidenzia il rapporto spirituale dell'uomo con la realtà, la sintesi del vissuto della coscienza del soggetto rispetto alla realtà come complesso di oggetti, in forma equidistante sia dalla posizione empirista, che dal formalismo soggettivo prima di Cartesio e poi di Kant. (Cfr. S. PALUMBIERI, *L'uomo, questo paradosso. Antropologia filosofica. 2: Trattato sulla con-centrazione e condizione antropologica*, Urbaniana University Press, Città del Vaticano 2000, 137-140; 144-145.) In particolare «Heidegger parla di *mondo fenomenologico*, come del

Ragionando in questa direzione, possiamo affermare che educare significa *accompagnare la persona nel cammino di appropriazione delle matrici interpretative della realtà*, cioè nell'acquisizione della cultura, e significa *sostenere l'individuo nel confronto con la realtà personale e collettiva*, predisponendo un tirocinio per il proficuo esercizio della responsabilità cosciente.

Proprio l'offerta di tale sostegno per l'identificazione e la maturazione personale fa dell'educazione non un intervento occasionale e transeunte bensì un plesso di scelte consapevoli, di attività sistematiche, di esercizi metodici, una vera e propria azione plasmatrice di sé stessi e del mondo. L'educazione si pone dunque come una *mediazione significativa* tra la persona ed il mondo: come mediazione perché getta un ponte, attiva il dialogo tra la persona ed il mondo; come mediazione significativa in quanto il dialogo non si svolge attorno ad una qualunque osservazione del mondo, ma in merito ai criteri interpretativi del reale ed ai valori di riferimento per la libertà, cioè in merito alla relazione tra la persona e la cultura. Attraverso l'evento educativo, la persona attiva e governa le relazioni che conducono alla sua identificazione e maturazione in quanto individuo ed in quanto membro di una collettività.¹⁰

3. La religione in «ambiente» scolastico: educabile ed educativa

Religione e religiosità si collocano pienamente nell'elaborazione della cultura ed opportunamente nella dinamica di crescita della persona: ne consegue l'importanza di una mediazione significativa, calata anche nella specie dell'istruzione scolastica. Proprio *apprendimento* e *sapere* sono le principali condizioni di traduzione delle qualifiche pedagogiche della religione in campo scolastico, poiché grazie ad essi sono possibili la mediazione dei significati ed il dialogo con la realtà.¹¹ Quindi educabilità ed educatività della religione passano da reali possibilità a concreti risultati culturali, ad effettivi percorsi di maturazione umana e di esercizio responsabile della cittadinanza.

progetto dell'esistente secondo le sue indefinite possibilità di essere. È il mondo come mondo della mia coscienza progettante come nell'analisi di Merleau-Ponty. Questo mondo interiore è il contenuto della precomprensione con cui avviciniamo ogni realtà. Ed è quello che coincide con l'esperienza interiore. Notiamo che questa non è né una forma *a priori* del soggetto né l'estrinseca *empeiria* dell'empirismo. È invece un tutt'uno di soggettività concreta e oggettività concreta, unite nella coscienza, che risulta connotata dall'interiorità e non dall'intimismo; relazionata, cioè, all'altro nel dialogo e nel confronto dello spazio quotidiano. Che è pregnante di tensioni verso valori di riferimento.» (*Ibidem*, 139.)

¹⁰ Cfr. M. POLLO, *Animazione culturale. Teoria e metodo*, LAS, Roma 2002, 58-69. Il plesso delle relazioni che la persona stabilisce, costituisce la reale possibilità di entrare in relazione con il mondo, che non si presenzializza all'individuo nella sua reale oggettività, bensì si modella sul versante soggettivo secondo la trama di relazioni che l'individuo stabilisce con sé stesso, con gli altri, con la natura e la cultura. È vero altresì che, al di là delle percezioni e reazioni soggettive, gli uomini e le donne di un'area culturale omogenea hanno un modo comune di vedere e pensare il mondo. Questo dice che le relazioni poste individualmente hanno un comune denominatore sociale, costituito proprio dalla cultura che, tramite il linguaggio, orienta l'interpretazione della realtà e permea la comunicazione interpersonale. Pertanto, educare significa accompagnare la persona nella composizione di un tessuto di relazioni significative. Fornire gli strumenti per decodificare il linguaggio della cultura comune e partecipare consapevolmente alla rielaborazione, approfondimento ed allargamento della cultura medesima. Assistere la persona nella formulazione di un progetto esistenziale che unifichi tutte le relazioni in un insieme ordinato, coerente e dotato di significato, ovvero in un mondo.

¹¹ In merito alla questione del "sapere religioso", riferito all'insegnamento della religione, Cfr. G. USAI, *Rendere educativo il percorso scolastico attraverso il sapere religioso*, in "Orientamenti Pedagogici" 63 (2016), 783-796.

Dal canto loro, apprendimento e sapere sono un'azione ed un oggetto che appartengono pienamente all'attività scolastica e che fanno emergere ancora una volta il legame della scuola con l'educazione, di questa con la religione e parimenti della religione con la scuola. Infatti, l'apprendimento efficace e fruttuoso non si presenta come risultato automatico del sapere del docente e della disponibilità e curiosità dell'allievo, quanto piuttosto come frutto di una *relazione personale*. Si tratta della relazione tra due attori, impegnati nella ricerca e condivisione della verità, ciascuno con un suo ruolo nel cammino di reciproca promozione umana e civile. Il metodo, la progettazione, la tecnologia sono l'espressione concreta dell'azione didattica come *mediazione* a favore dell'apprendimento.¹² La costruzione accurata e studiata delle situazioni d'apprendimento è il terreno in cui si esprime la cura della dimensione relazionale in una situazione, come quella didattica, in cui emerge tanto la scienza quanto l'arte dell'insegnante.¹³

Muovendosi nel campo della mediazione e della relazione, l'azione didattica ha nella sua struttura le qualità tipiche dell'agire educativo. Per lo stesso motivo, accoglie le istanze della dimensione religiosa della vita e della cultura e ne fa oggetto di analisi, di confronto e di conoscenza. Il diffuso movimento di riforma scolastica, che interessa diversi Paesi europei, seppur con accentuazioni e modalità differenti, sottolinea la centralità dell'apprendimento nella ridefinizione e riorganizzazione dei percorsi scolastici. Se la revisione della comunità scolastica si affronta in prospettiva antropocentrica e non in prospettiva funzionalista, badando cioè all'esplorazione ed all'incremento di tutte le qualità tipiche dell'essere umano, allora la religione gioca ancor più un compito educativo nella scuola.¹⁴

4. Per una giustificazione dell'educazione religiosa

Tornando alla questione iniziale, ci domandiamo che posto abbia l'insegnamento della religione nella cornice dell'educazione religiosa. E, prima ancora, come si possa identificare un'educazione religiosa, uscendo da accezioni generiche e onnicomprensive. Le indagini di tipo sociologico offrono in merito abbondanti riscontri di tipo quantitativo ed evidenziano i diversi ambiti in cui si è svolta e si svolge l'educazione religiosa, alle volte in un regime di separatezza non formale ma pratica. Gli aspetti qualitativi della questione spostano decisamente il ragionamento sui processi di identificazione individuale e collettiva, quindi nel plesso delle relazioni, dentro un orizzonte culturale. È questo, attraverso l'elaborazione del linguaggio, a conferire senso

¹² «La didattica non è immediatezza, la didattica è *mediazione*. La qualità della mediazione è la qualità della didattica. La mediazione, in didattica, consiste nel processo di facilitazione che l'insegnante sa mettere in atto per favorire il buon apprendimento.» (I. FIORIN, *La relazione didattica. Insegnamento e apprendimento nella scuola che cambia*, La Scuola, Brescia 2004, 32).

¹³ Cfr. H. FRANTA, A. R. COLASANTI, *L'arte dell'incoraggiamento*, La Nuova Italia, Firenze 1991, 208.

¹⁴ «Al contrario la prospettiva 'antropocentrica' costruisce il curriculum non a partire dai 'profili di uscita', ma dalle esigenze profonde di sviluppo della persona. Il curriculum nasce "dal basso" e le competenze di riferimento non sono identificate avendo come riferimento "l'output" finale, dal momento che è troppo lontano il termine del percorso di scolarizzazione, ma riguardano le dimensioni costitutive della persona, le "capacità" fondamentali, che chiedono all'azione educativa di essere riconosciute, sostenute e valorizzate. Questo non significa indifferenza nei confronti dell'esigenza di garantire agli studenti buone competenze finali in vista della professione scelta o del successivo indirizzo universitario, ma il riferimento agli aspetti esplicitamente funzionali dell'itinerario formativo viene spostato in avanti e non è mai esclusivo; soprattutto nei cicli iniziali dell'istruzione prevale un'attenzione all'integrità, all'unitarietà della persona.» (I. FIORIN, *La relazione didattica. Insegnamento e apprendimento nella scuola che cambia*, La Scuola, Brescia 2004, 59).

alle relazioni e a delimitare i campi di lettura razionale, emotiva, etica della realtà. In un certo senso, più che le concettualizzazioni possono essere le rappresentazioni attorno ai nodi cruciali dell'esistenza e le interpretazioni delle situazioni della vita in chiave religiosa ad avere peso nella formazione personale. Lo studio del mondo religioso richiede quindi un approccio multidimensionale, per corroborare un'azione educativa che rispetti l'ampiezza del fenomeno religioso, la sua pervasività nella cultura collettiva e la varietà dei suoi esiti nella crescita individuale. Probabilmente pochi fatti umani sono così *globali* come il fatto religioso e pongono questioni decisive in estensione e profondità, giocando quindi un ruolo educativo decisamente trasversale.¹⁵

L'insegnamento della religione non presenta di per sé gli aspetti del coinvolgimento personale (nel senso della scelta di vita, della professione di fede, dell'appartenenza comunitaria, della celebrazione), parrebbe non avere a che vedere con un'educazione religiosa intesa come inserimento in una comunità che condivide un orizzonte di idee, valori e pratiche. E se l'educazione è *mediazione significativa* tra la persona e il mondo, potremmo parlare di educazione religiosa come mediazione significativa tra la persona e la dimensione religiosa della vita e della cultura. Ragionando sempre in prima istanza, il discorso potrebbe chiudersi affermando che l'insegnamento della religione è strutturalmente troppo fragile per sostenere le *domande di senso*, che solo un'adesione comunitaria, basata sulla scelta di fede, può reggere in radice ed esprimere vitalmente sotto tutti gli aspetti. L'insegnamento religioso può segnalare tali domande, per evidenziare che l'uomo le vive da sempre e nel suo patrimonio culturale ha raccolto e custodisce risposte che meritano considerazione.¹⁶ Ma allora la domanda si precisa: è necessario realizzare questa *segnalazione*, se poi non confluisce in una scelta dichiarata e soprattutto vissuta?

Almeno da vent'anni a questa parte si è fatta strada negli Studi di pedagogia religiosa la convinzione della necessità di un cambio di prospettiva, legata alla consapevolezza di una nuova sensibilità culturale centrata sull'esperienza. Metodologicamente tende ad esser privilegiato un approccio ermeneutico, per decifrare l'esperienza umana e trovarvi un significato degno di essere vissuto. L'esistenza è pensata e vissuta come progetto, per cui l'accento è posto più che sulla *terra natia*, sulla *terra promessa* e la credibilità della proposta religiosa è garantita più che dalla oggettività della verità che propone, dalla sua significatività esistenziale. Evidentemente le due dinamiche sono correlate e, poiché la religione è chiamata ad evidenziare la sua risorsa promozionale per il progetto esistenziale e storico, la pedagogia è parallelamente invitata a definire obiettivi, strategie, itinerari, soprattutto una visione d'insieme educativa.¹⁷

Se ciò che viene posto sotto verifica è la religione come *risorsa umanizzante*, si evidenziano spontaneamente alcuni aspetti critici: si impone un problema ermeneutico, dipendente dall'ampiezza universale o meno del valore della religione e dal suo peso esistenziale; un problema fenomenologico, legato alla varietà di espressioni del vissuto religioso; un problema filosofico legato alla simbolizzazione culturale, al linguaggio, alla inculturazione del fatto religioso. E proprio un'analisi completa e corretta del fatto religioso costituisce requisito e presupposto indispensabile perché si possa evidenziare la risorsa umanizzante della religione, sia in ambiente comunitario, sia in ambiente scolastico, seppur con la dovuta differenza di finalità, obiettivi, metodi.

¹⁵ Cfr. M.T. MOSCATO, *La religiosità e la sua formazione. Una prospettiva pedagogica*, in "Orientamenti Pedagogici" 60 (2013), 333-337.

¹⁶ Cfr. Z. TRENTI, *La religione come disciplina scolastica. La scelta ermeneutica*, Elledici, Leumann (TO) 1990, 225-227.

¹⁷ Cfr. Z. TRENTI, *Educare alla fede. Saggio di pedagogia religiosa*, Elledici, Leumann (TO) 2000, 19-93.

La libertà religiosa è fondamento e garanzia della presenza di un insegnamento della religione nello spazio pubblico scolastico. Condizione culturale di base per la sua sussistenza è una visione antropologica che ammetta la dimensione trascendente dell'essere umano. Poiché viene considerata la dimensione religiosa della vita e della cultura umana e l'effetto umanizzante della religione, ne deriva la necessità di definire che cosa si intende per *umanizzazione*. Così pure quando parliamo di dimensione religiosa dell'esperienza umana è importante individuare dove affiora l'esigenza religiosa, quali sono le condizioni che la sollecitano e in quali traiettorie si esprime. Certamente resta da dimostrare se veramente il complesso tessuto dell'esistenza tenda alla convergenza verso un punto centrale ed unitario, attorno a cui si ristrutturano tutti i processi interiori e se religiosità, religione, fede possano fungere da catalizzatori di tali dinamiche.¹⁸ Poiché l'ermeneutica dell'esperienza corre sulla triplice direttrice storica, culturale ed individuale, ecco che ritorna il tema del *linguaggio*, il tema del *fatto*, il tema della *maturazione* sotto il profilo religioso. Questioni di squisito carattere pedagogico e che sono potentemente presenti anche nel lavoro scolastico.

L'IRC ha necessità di *rimanere a scuola*, come la sua identità chiede, e può svolgere un significativo – sebbene indiretto – ruolo di *verificatore* della portata educativa della scuola: come dire che è da tenere sotto controllo non tanto lo spessore educativo dell'insegnamento della religione, quanto la reale efficacia educativa *della scuola italiana attuale*. È anche vero però che i tempi sembrano domandare all'istruzione religiosa scolastica di mantenersi in un quadro più ampio; un quadro poliedrico, inclusivo, che metta la persona nelle condizioni di esprimere compiutamente la sua vocazione e al cittadino di affrontare le sfide della vita, vivendo fruttuosamente le sue appartenenze.

gp.usai@yahoo.it ■

¹⁸ Cfr. Z. TRENTI, *La fede dei giovani. Linee di un progetto di maturazione alla fede dei giovani*, Elledici, Leumann (TO) 2003, 108-113. Inoltre, pensiamo sia decisivo un coerente quadro epistemologico proprio in merito ai concetti di *religiosità, religione, educazione e pedagogia*, che vengono delimitati in maniera differente a seconda dell'approccio teorico di partenza. A titolo di esempio, cfr. M.T. MOSCATO, *La religiosità e la sua formazione. Una prospettiva pedagogica*, in "Orientamenti Pedagogici" 60 (2013) 2, 328-333; M. PELLERÉY, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma 1999, 13-26.