

Come programmare

con le nuove Indicazioni IRC

Cristina Carnevale

UN INVITO A PENSARE

Negli ultimi anni il nostro «fare scuola» è stato investito da una serie di cambiamenti: viviamo ormai in un «clima» di riforma, lo respiriamo. Il **mutamento continuo** non solo caratterizza la nostra società, ma investe la scuola stessa, che anche nei prossimi anni si vedrà sottoposta ad ulteriori

«lavori in corso». L'invito è allora quello di **abitare questa stagione** di riforma senza scoraggiarsi ma cercando di **pensare e agire perché le riforme non ci travolgano**, bensì ci stimolino a migliorare il nostro essere professionisti di scuola a servizio dei bambini e della loro crescita. *Allora fermati un momento e affronta queste domande.*

- Qual è il mio grado di interesse per le riforme della scuola?
☐ Alto ☐ Medio ☐ Basso
- Mi sono interessato ai cambiamenti normativi intervenuti in questi ultimi anni?
☐ Sì, leggendo riviste ☐ Sì, consultando siti internet ☐ Sì, in altri modi ☐ No
- Quando l'ho fatto quale era il mio scopo?
☐ Accertarmi che la normativa non causasse difficoltà al mio ruolo di IdR
☐ Verificare che la riforma rispondesse ad un'idea di scuola, alunno, docente, prassi didattica
☐ Altro
- Conosco le nuove Indicazioni IRC per la Scuola dell'Infanzia e il Primo Ciclo dell'Istruzione?
☐ Sì e le uso per progettare ☐ Sì ma non le uso ☐ No
- Tutto ciò è avvenuto/avviene nel confronto con i colleghi, collegialmente?
☐ Quasi sempre ☐ Qualche volta ☐ Mai
- Come posso collegare i passi di riforma alla questione educativa oggi in primo piano?

- Quanto tutto ciò influisce sul mio concreto «fare scuola»?
☐ Tanto ☐ Poco ☐ Per niente
- Cambia effettivamente qualcosa nella mia prassi?
☐ Sì ☐ Solo in parte ☐ No

Come programmare

Dentro di te queste domande avranno di certo smosso qualcosa. Ora potremmo provare a pensarle insieme. Ti propongo di far ruotare questi interrogativi intorno alla questione centrale delle nuove Indicazioni IRC per la Scuola dell'Infanzia e il Primo Ciclo dell'Istruzione.

Se mettiamo al centro le nuove Indicazioni IRC, possiamo fissare il nostro **obiettivo di ricerca: che cosa cambia nel nostro «fare scuola»?**

Cambia il nostro
stile progettuale?

Nuove Indicazioni IRC

Cambia la nostra **prassi**
pedagogico-didattica?

Osserva lo specchietto che segue. Può aiutarti a ricapitolare gli atti di riforma degli ultimi anni (trovi anche i principali riferimenti normativi).

PROCESSO DI RIFORMA DELLA SCUOLA

Autonomia Scolastica	Legge 59/1997 art. 21 e DPR 275/1999 (Regolamento autonomia).
Proposta di riordino Berlinguer	Legge 30/2000 (poi non attuata).
Riforma Moratti	Legge 53/2003 e Decreto Legislativo 59/2004 (tuttora in vigore) con allegate le «Indicazioni Nazionali» per i piani personalizzati delle attività educative nella Scuola dell'Infanzia e per i piani di studio personalizzati nella Scuola Primaria e Secondaria di primo grado. Decreto Legislativo 226/2005 con allegati: – PECUP a conclusione del Secondo Ciclo, – PECUP per il sistema dei licei, – Indicazioni Nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali.
Per l'IRC...	Obiettivi Specifici di Apprendimento (OSA) IRC (da inserire nelle Indicazioni Nazionali) con Intese CEI-MIUR del: – 23 ottobre 2003 (Scuola Infanzia e Primaria) – 26 maggio 2004 (Secondaria di Primo Grado) – 13 ottobre 2005 (Secondaria di Secondo Grado)
Sperimentazione Fioroni	Decreto Ministeriale 31 luglio 2007 con allegate le «Indicazioni per il curriculum» sperimentali per la Scuola dell'Infanzia e il Primo Ciclo dell'Istruzione. Direttiva Ministeriale 68/2007, che ha aperto un biennio di sperimentazione in vista di una definizione delle Indicazioni (ancora diffuse solo come allegate e non pubblicate mediante DPR). Decreto Ministeriale 139/2007 (Regolamento dell'obbligo di istruzione con il documento tecnico allegato, riguardante gli assi culturali e le competenze chiave di cittadinanza per la Scuola Secondaria di secondo grado).
Per l'IRC...	Obiettivi di Apprendimento (OA) e Traguardi per lo Sviluppo delle Competenze (TSC) IRC per la Scuola dell'Infanzia e il Primo Ciclo dell'Istruzione (da inserire nelle Indicazioni per il curriculum) diffusi in via sperimentale con C. M. 45 del 22 aprile 2008.

Riforma Gelmini

Legge 169/2008 (Disposizioni urgenti in materia di Istruzione e Università – Maestro unico, voto in decimi, valutazione comportamento, cittadinanza e costituzione, adozione libri di testo); **DPR 89/2009** (Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo dell'istruzione); **DPR 122/2009** (Regolamento sulla valutazione).

Proroga sperimentazione Fioroni per il Primo Ciclo (vedi punto 2 dell'Atto di Indirizzo del Ministro Gelmini, 8 settembre 2009).

Progetto riordino Secondo Ciclo (vedi i Regolamenti sul riordino del Secondo Ciclo disponibili su www.istruzione.it).

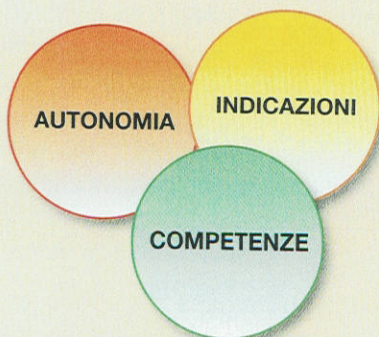
Per l'IRC...

Intesa CEI-MIUR sulle Indicazioni didattiche per l'insegnamento della Religione cattolica nelle Scuole dell'Infanzia e nel Primo Ciclo di istruzione, del 1° agosto 2009, pubblicate con DPR 11 febbraio 2010.

In via di elaborazione i nuovi Profili IRC per il Secondo Ciclo...

PUNTI FERMI...
MA COMPRESI?

Ti suggerisco ora un criterio di lettura. **I punti fermi nel processo di riforma sono essenzialmente tre: l'autonomia, le Indicazioni e le competenze.**



Sembrano elementi ormai scontati per gente di scuola. Eppure dovremmo verificare se essi sono stati effettivamente compresi e/o attuati.

- Per quanto riguarda **l'autonomia scolastica** dobbiamo ammettere che non è stata attuata in tutte le sue potenzialità. Le scuole e i collegi docenti si sono dati molto da fare per ideare dei POF «pieni» di progetti, laboratori, cercando di dare spazio alla dimensione didattica e, al più, organizzativa dell'autonomia. A mio parere ci sarebbe ancora molto da lavorare per un'*autentica autonomia didattica e organizzativa*, che non mi sembra corrispondere solo a progetti e laboratori in qualche modo «appiccicati» alla routine scolastica o addirittura che la intralcia-

no. Ma quanto si è fatto invece riguardo all'*autonomia di ricerca, di sperimentazione e sviluppo*? Quanto circa l'innovazione metodologica e la documentazione pedagogica? Tutte sfere dell'autonomia, queste, ancora da esplorare.

- **Le Indicazioni sono il nuovo strumento ministeriale/nazionale orientativo sul piano progettuale didattico** che sostituisce i vecchi Programmi Didattici. Infatti, come ricorderai, a partire dalla riforma del titolo V della Costituzione (Legge Costituzionale 3/2001) e con l'Autonomia scolastica, lo Stato non detta più Programmi Didattici nazionali da attuare nelle scuole italiane, bensì riserva l'autonomia alle stesse Istituzioni Scolastiche chiamate ad elaborare il proprio curriculum valorizzando il contesto socio-culturale e territoriale locale. *Le Indicazioni didattiche* non sono dunque dei programmi da eseguire, ma *una sorta di «paletti» orientativi per l'elaborazione progettuale autonoma*. Sono un documento di confronto per garantire l'unitarietà del sistema d'istruzione; consente ai docenti di verificare se il proprio operato si muove nell'ambito delle Indicazioni ministeriali, garantendo i livelli minimi essenziali, con la possibilità comunque di integrarli e approfondirli. Ad oggi la scuola è **in attesa della definizione delle nuove Indicazioni**. L'intento del **Ministro Gelmini** sembra essere quello di «armonizzare» le Indicazioni Nazionali della Riforma Moratti e le Indicazioni per il curriculum/Assi culturali di Fioroni. Ma il processo per una nuova stesura sembra essere lungo e soprattutto sarà suscettibile di futuri cambia-

menti che comunque continueranno ad interessare la scuola, se essa vuole inserirsi nel contesto mutevole della società attuale.

- Altro punto fermo nel cammino di riforma è la **questione delle competenze**. Ammesso che siamo in presenza di differenti interpretazioni di competenza, essa rimane comunque il tassello imprescindibile per la costruzione della nuova scuola. Le Indicazioni, fin qui proposte, richiamano infatti la **finalità ultima della maturazione delle competenze**, in linea con gli orientamenti europei.¹

Tali competenze però sono state declinate, dai diversi ministri, **secondo prospettive pedagogiche diverse**. Nelle *Indicazioni Nazionali* della Riforma Moratti sono state inserite in un

profilo educativo finale unitario (quello che era il PECUP).² Nelle *Indicazioni per il curricolo* di Fioroni sono state invece distinte in «traguardi per lo sviluppo delle competenze» relativi ad ogni singola disciplina: ogni disciplina cioè prevede Obiettivi di Apprendimento (OA) e Traguardi per lo sviluppo delle competenze (TSC). Se il Ministro Gelmini confermerà il documento delle *Indicazioni per il curricolo*, nel Primo Ciclo si certificheranno competenze di tipo disciplinare mentre, dai primi regolamenti del riordino del Secondo Ciclo (che il MIUR sta approntando), sembra avviarsi l'ipotesi di competenze elaborate in base ad un profilo unitario finale che richiamerebbe il PECUP.

Il seguente schema ti può aiutare a capire.

INDICAZIONI E COMPETENZE	
Riforma Moratti	Sperimentazione Fioroni Normativa Gelmini
<i>Indicazioni Nazionali</i>	<i>Indicazioni per il curricolo</i> (Primo Ciclo) <i>Assi culturali</i> (Fioroni) - <i>Nuovi profili educativi</i> (Gelmini) (Secondo Ciclo)
Per tutti i gradi di scuola OSA: Obiettivi specifici di apprendimento. PECUP: Profilo Educativo Culturale e Professionale dello studente alla fine del Primo e Secondo Ciclo dell'Istruzione. Competenze finali, unitarie, personali, di vita.	Primo Ciclo OA: Obiettivi di apprendimento. TSC: Traguardi per lo Sviluppo delle Competenze. Competenze disciplinari, relative ad ogni singola disciplina. Secondo Ciclo Competenze, abilità/capacità, conoscenze. Profili di competenza e risultati di apprendimento. Competenze non distinte per disciplina ma facilmente riconducibili ad esse.

Tutto ciò provoca una **contraddizione dal punto di vista pedagogico nei vari passi di riforma e nei diversi cicli** del sistema d'Istruzione. Non è

così indifferente, infatti, dal punto di vista pedagogico, parlare di PECUP (profilo unitario finale, competenze personali di vita) e di competenze a

¹ Cf *Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo* del 18 dicembre 2006, relativa alle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente: 1. comunicazione nella madrelingua; 2. comunicazione nelle lingue straniere; 3. competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4. competenza digitale; 5. imparare a imparare; 6. competenze interpersonali, interculturali e sociali e competenza civica; 7. imprenditorialità e 8. espressione culturale. Vedi anche *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio* del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente.

² Profilo Educativo Culturale e Professionale dello studente alla fine del primo ciclo dell'Istruzione, allegato D del Decreto L.vo 59/2004.

sfondo disciplinare; non è certo la stessa cosa sul piano della progettualità educativo-didattica valutare **competenze disciplinari o competenze unitarie, personali**.

Nel primo caso si considera la competenza come il risultato dell'acquisizione di determinate conoscenze e abilità ($1+1=2$); nel secondo caso, invece, si prospettano competenze che riguardano la persona nella sua interezza e complessità, nel suo agire, persona che mette in gioco tutta se stessa in situazione (conoscenze, abilità, ma anche idee, principi, credenze, orientamenti e stili di vita, valori e interessi, esperienze di vita pregresse, ecc.) ($1+1=3$).

La definizione delle **competenze**, per la quale si sta muovendo la ricerca internazionale e sulla quale occorrerà ancora domandarsi e lavorare, non è una questione di poco conto.

Per coloro i quali hanno seguito in questi anni i passi di cambiamento della scuola, i tre punti fermi della riforma (autonomia, Indicazioni e competenze) sembrano oggetti scontati. Invece non lo sono per chi ancora non ha **effettivamente compreso a fondo** la «rivoluzione» a livello progettuale avviata con l'autonomia e le Indicazioni, e per chi non si è **effettivamente confrontato con la novità** in ordine alla progettazione e alla prassi educativo-didattica nella prospettiva delle competenze. **Per molti docenti, concretamente, non è cambiato niente nel loro «fare scuola»**. Le riforme continuano. I docenti anche... a fare quello che hanno sempre fatto! Ecco allora la nostra domanda-obiettivo che continua ad accompagnarci: **che cosa cambia effettivamente nel nostro «fare scuola»?** Per cercare una risposta proviamo ad avvicinare le nuove Indicazioni IRC e vediamo quali conseguenze possiamo trarne.

INDICAZIONI NUOVE: LE PRINCIPALI NOVITÀ

Ti propongo ora un'analisi delle nuove Indicazioni IRC per la Scuola dell'Infanzia e il Primo Ciclo dell'Istruzione che sono state diffuse in via sperimentale con **C. M. n. 45** del 22 aprile 2008; sono poi state definite con **Intesa CEI-MIUR del 1°**

agosto 2009 e pubblicate con **DPR 11 febbraio 2010**. Probabilmente le avrai già viste e usate per la tua progettazione educativo-didattica, ma prova a confrontarti con quanto segue e valuta se puoi trarne qualche vantaggio formativo-professionale.

L'orizzonte educativo e le competenze

La principale novità delle Indicazioni IRC³ non riguarda i contenuti, che sostanzialmente rimangono gli stessi, bensì il fatto che, essendo pensate nel format delle *Indicazioni per il curricolo* di Fioroni, esse **evidenziano l'orizzonte educativo esplicitando le competenze declinate «per disciplina»**, prima non presenti negli OSA, che invece prevedevano un profilo unitario finale dello studente (competenze personali, non disciplinari).

- Già le Indicazioni IRC per la **Scuola dell'Infanzia** sono introdotte da un breve paragrafo dove viene sottolineata la finalità educativa, non evidente negli OSA; il contributo pedagogico cioè è messo in evidenza negli stessi Traguardi IRC prevedendo delle attività che aprono alla **dimensione religiosa**, come risposta a **bisogni**, per una **maturazione** personale globale, **toccando tutti e 5 i campi di esperienza**. Avrai notato che per la Scuola dell'Infanzia gli OA e TSC **sono fusi insieme**, mentre per la Primaria e Secondaria di primo grado **sono distinti** tra loro. È possibile comunque anche nella Scuola dell'Infanzia rintracciare la parte di OA e quella di TSC: il «**per**» all'interno dei Traguardi di Infanzia indica la **svolta educativa**, la prospettiva dello sviluppo personale, cioè il contributo che l'IRC porta alla maturazione del bambino: «**per** sviluppare un positivo senso di sé e sperimentare relazioni serene con gli altri... **per** manifestare la propria interiorità, immaginazione ed emozioni... **per** sviluppare una comunicazione significativa anche in ambito religioso... ecc.». A livello contenutistico **ritroviamo i medesimi nuclei tematici degli OSA IRC** (Dio, Cristo, la Chiesa), ma li leggiamo **declinati in prospettiva educativa cioè nel loro contributo alla crescita personale** del bambino.

³ La lettura dei TSC e degli OA è stata elaborata grazie al prezioso confronto con il mondo culturale salesiano, in particolare con il Prof. Don Cesare Bissoli, biblista emerito dell'Università Pontificia Salesiana.

- Anche le Indicazioni IRC per il **Primo Ciclo dell'Istruzione** (*Scuola Primaria e Secondaria di primo grado*) sono precedute da una introduzione che fornisce il quadro scolastico della disciplina IRC nella sua significatività non solo storico-culturale ma anche educativo-esistenziale. Ciò significa che la presenza dell'IRC nella scuola risponde a **due bisogni fondamentali**: a) un **bisogno culturale** secondo il mandato concordatario (conoscere la tradizione culturale-spirituale in cui si vive, comprendere e interpretare molti aspetti socio-culturali, artistici, valoriali, che trovano il loro significato solo alla luce della tradizione cristiano-cattolica, che ha segnato la storia e ancora vive e opera nella società di oggi); b) un **bisogno educativo** che ha a che fare con la crescita, con la maturazione personale, con la sfera di senso e con la significatività esistenziale.

L'inserimento nell'area linguistico-artistico-espressiva

L'introduzione alle Indicazioni IRC chiarisce anche il fatto che l'IRC viene inserito nell'**area linguistico-artistico-espressiva** delle *Indicazioni per il curricolo* e non in quella storico-geografica. Ciò è dovuto al fatto che un inserimento nell'ambito storico potrebbe indurre a pensare che l'IRC si riferisca a qualcosa che ha a che fare solo con il passato e non anche con una fede vissuta da una comunità viva e operante oggi. Inoltre l'ambito linguistico-artistico-espressivo favorisce una valorizzazione:

- della **dimensione di significatività** propria dell'IRC che si lega alle profonde domande di senso;
- della **ricchezza artistica** propria della tradizione cristiana;
- della **espressività** propria del sentire religioso cattolico.

Rimane comunque aperto **il contatto con l'area storico-geografica**.

I quattro ambiti degli OA

L'introduzione illustra poi anche **i quattro ambiti tematici** in cui sono suddivisi gli OA. Certo, la

suddivisione in ambiti rispecchia il formato delle *Indicazioni per il curricolo*, ma per l'IRC non si tratta solo di una suddivisione formale degli OA. Ogni ambito richiama una prospettiva entro la quale leggere gli OA.



1. L'ambito **Dio e l'uomo** indica che la disciplina IRC tratta i contenuti della Religione cattolica (Dio, ma anche Cristo, la Chiesa, i valori...) non in modo isolato ma congiuntamente all'«uomo» e cioè in relazione all'umanità delle persone. Parlando di Dio, di Cristo, della Chiesa, ecc. si dice inevitabilmente qualcosa dell'uomo e della donna. L'IRC è intrinsecamente legato alla vita, all'esistenza, alla maturazione personale e relazionale dei ragazzi.
2. Il secondo ambito, **la Bibbia e le altre fonti**, richiama le fonti alle quali l'IRC attinge. Oltre ai documenti dottrinali, ma anche culturali, esperienziali della tradizione religiosa cristiana, si fa riferimento al testo biblico come fonte essenziale. Ciò è interessante dal punto di vista didattico: la Bibbia non è un testo teologico astratto, bensì è storia, è racconto dell'uomo che cerca Dio e di Dio che si rivolge all'uomo. A questo riguardo possiamo notare come **il linguaggio narrativo sia una potente strategia di coinvolgimento**. La storia, il racconto, il narrare sono strumenti pedagogici di lontana e comprovata efficacia (pensiamo al linguaggio biblico in genere e alla

pedagogia delle parabole utilizzata da Gesù stesso).⁴

3. Questo discorso ci porta al terzo ambito: il **linguaggio religioso**. Nell'IRC esso diventa oggetto di studio nelle sue espressioni verbali e non verbali (pensiamo al mondo dei segni religiosi, del simbolismo, anche il silenzio è linguaggio...). Si tratterà allora di apprendere non «chi è Dio» ma «come si dice» Dio, in particolare nella Religione cattolica.

4. I **valori etici e religiosi** entrano nel quarto ambito indicato per l'IRC. I valori etici sono dentro la sfera del senso religioso. Questo significa che c'è prima un «tu sei» e poi un «tu devi»: c'è prima la persona in dialogo con Dio e poi la sfera morale conseguente.

La scansione dei TSC e degli OA

La **scansione** dei TSC e degli OA risponde ad un preciso scopo:

- i TSC sono a fine Primaria e fine Secondaria di Primo grado;
- gli OA sono a fine classe III e fine classe V della Primaria e fine classe III della Secondaria di primo grado.

Lo scopo principale è quello di un **progressivo approfondimento dei contenuti**.

Ad esempio, se Gesù a fine classe terza è considerato come il Gesù di Nazareth, come Emanuele e Messia, a fine classe quinta è visto maggiormente come il Gesù storico e il Gesù delle fede, il Signore che rivela il Regno di Dio; se la Chiesa a fine terza è intesa nei suoi tratti essenziali e colta nella sua missionarietà, a fine quinta se ne riconoscono avvenimenti, persone, strutture; se a fine terza ci si accosta ad alcune *pagine bibliche* fondamentali, a fine quinta si conosce la struttura e la composizione della Bibbia e si scopre il messaggio fondamentale studiando i suoi testi; se del *Natale* e della *Pasqua* si colgono i segni a fine terza, a fine quinta se ne scopre il senso religioso e il significato salvifico per i cristiani. E così via.

⁴ Molte pubblicazioni, anche scientifiche, abbandonano il linguaggio impersonale e adottano uno stile dialogante con il lettore, di narrazione. Ciò è risorsa fondamentale di coinvolgimento attivo e personale. Lo stile dialogante narrativo non implica una povertà culturale o una mancanza di scientificità del testo.

I contenuti essenziali non cambiano

Da notare è il fatto che i **contenuti essenziali non sono cambiati** rispetto agli OSA o ai vecchi Programmi didattici IRC. **I contenuti della Religione cattolica rimangono gli stessi**. Quello che cambia è la prospettiva educativa con cui si guarda ad essi. Gli apprendimenti di conoscenze ed abilità rimangono i medesimi. **Quello che cambia è la dimensione di maturazione delle competenze**. La principale novità del riferimento alle competenze è che **si tiene conto dell'orizzonte educativo**. Dunque, ciò che deve cambiare non è tanto in relazione ai contenuti, quanto invece in riferimento alla mediazione didattica che vada in senso educativo, che sia proiettata alla maturazione delle competenze. Allora, la preoccupazione di noi docenti, cui spetta la mediazione pedagogico-didattica, dovrebbe essere quella di fare in modo che le nuove Indicazioni **vadano, nel concreto, ad incidere sulla nostra prassi progettuale educativa e didattica, sul nostro pratico «fare scuola»** a favore dei ragazzi.

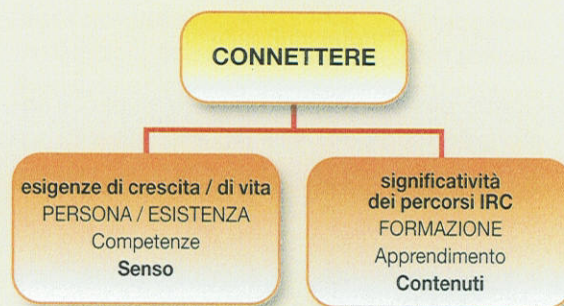
CHE COSA CAMBIA NEL NOSTRO «FARE SCUOLA»?

Se non cambia nulla, queste Indicazioni possono anche essere messe in un cassetto e lì rimanere. In questo modo le riforme rimangono sulla carta. Vanno, al più, ad intaccare «formalmente» le nostre programmazioni, cambiando la terminologia (spesso senza che ne venga compreso il senso educativo-didattico) e nulla o poco cambia nei percorsi di apprendimento che offriamo ai nostri ragazzi.

Che cosa fare? Come far sì che invece cambi qualcosa? **Le riforme vere le facciamo noi in classe**, e se non ci lasciamo sollecitare dalle novità nulla mai cambierà a scuola.

La scuola, come dimostrano le nuove Indicazioni, riscopre non solo il compito di «istruire», «in-

formare», proporre un apprendimento contenutistico-concettuale, ma soprattutto la missione di favorire un collegamento tra conoscenze e significati, tra proposta culturale e dimensione esistenziale, tra offerta di senso e vita: **educare, nella prospettiva delle competenze**. Ciò vale per tutte le discipline, anche per l'IRC. **La sfida per l'IRC e l'IdR oggi è ridefinire il proprio ruolo in ordine alla questione educativa.**



Una nuova logica progettuale: insegnare a vivere

L'IdR deve valutare alcuni **criteri orientativi per un rinnovamento della logica progettuale** in chiave educativa che vada a ricadere su **un nuovo concreto «fare scuola»** positivo per l'apprendimento e la maturazione dei ragazzi.

Un primo criterio per rinnovare la logica progettuale in chiave educativa può essere quello di **considerare i bisogni di sviluppo** dei ragazzi. È vero che a scuola, attraverso le discipline, si «insegna», si «istruisce»; ma lo si fa per educare, per aiutare a crescere, a vivere! Le discipline, attraverso il loro specifico contenuto disciplinare, devono poter aiutare il ragazzo ad **utilizzare lo strumento del sapere per vivere**.⁵ Se dimentichiamo questa dimensione pedagogica, la didattica rischia di essere «insensata», inutile, cioè non significativa per la vita.

Siamo chiamati allora in qualche modo a **rielaborare le nostre progettazioni di IRC in prospettiva educativa**. Dovremmo analizzare cioè i percorsi formativi e le esperienze didattiche di IRC che di solito offriamo ai nostri ragazzi tentando di lasciare emergere la prospettiva pedagogica sottesa.

Per fare ciò occorre porsi un interrogativo di fondo: **è possibile connettere il mondo delle esigenze di crescita dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze, con la significatività degli specifici percorsi di Religione cattolica?**

In effetti, l'IRC nella scuola trova la sua giustificazione non solo in relazione al fatto che la Religione cattolica è parte essenziale del nostro patrimonio storico-culturale ma, più radicalmente, perché **risponde alle esigenze del processo stesso di crescita dei nostri ragazzi**, processo che investe la sfera dell'interiorità, del profondo, la sfera religiosa e del mondo affettivo, emotivo in continua evoluzione. L'IRC si prende cura cioè di quella dimensione essenziale e propria dell'essere umano che è la dinamicità, la crescita, il cambiamento; cambiamento che riguarda tutta l'esistenza, anche la dimensione religiosa,⁶ **le domande di senso** (esplicitate o meno, ma sempre presenti) e che necessitano di essere curate, coltivate, sollevate, orientate.

L'IRC non fornisce solo un contributo di apprendimento dal punto di vista cognitivo-culturale, ma **risponde anche a precise esigenze di crescita secondo il momento di sviluppo psicologico**.⁷ L'IRC va incontro alle esigenze di maturazione della persona umana: dal più generale **bisogno di significato**, fino ai bisogni che rientrano nella sfera affettiva (bisogno di *protezione*, di *sicurezza*, di *fiducia*, di *riconoscimento*, di *accettazione*, di *reciprocità*, di *relazione* e soprattutto bisogno della propria *identificazione personale*).

Allora occorre **pianificare l'azione didattica non a partire dai contenuti disciplinari, bensì bisognerà partire dalle esigenze di maturazione**, rifacendosi ad un modello di psicologia dello svi-

⁵ Cf V. ANDREOLI, *Lettera a un insegnante*, in ID., *Lettere al futuro. Per una educazione dei sentimenti*, BUR, Milano 2008.

⁶ Cf M. DIANA, *Ciclo di vita ed esperienza religiosa. Aspetti psicologici e psicodinamici*, EDB, Bologna 2004.

⁷ Cf R. VIANELLO, *Ricerche psicologiche sulla religiosità infantile*, Giunti, Firenze 1991; M. ALETTI, *La religiosità del bambino*, Elledici, Leumann (Torino) 1993; G. SOVERNIGO, *Religione e persona. Psicologia dell'esperienza religiosa*, EDB, Bologna 1990; M. DIANA, *Ciclo di vita ed esperienza religiosa*, cit.; M. DIANA, *Dio e il bambino. Psicologia e educazione religiosa*, Elledici, Leumann (Torino) 2007.

luppo. Utilizzare i contenuti per lo sviluppo personale dell'alunno/studente che è al centro dell'azione educativo-didattica, secondo il principio della personalizzazione.

Questo ragionamento è alla base della nuova logica progettuale nell'ottica delle competenze.

La domanda di fondo per un docente che progetta la sua azione di insegnamento **non sarà: «Che cosa devo insegnare?»** (didattica per obiettivi, lineare, di applicazione programmatica),

bensi: «In che cosa posso aiutare il ragazzo a maturare e attraverso quali contenuti disciplinari posso farlo?».

L'IdR si domanderà: quale contributo può dare l'IRC alla formazione dell'alunno/studente secondo il peculiare momento di sviluppo che esso sta vivendo? Quali contenuti possono essere efficaci in prospettiva pedagogica? **In quale area e verso quale direzione il bambino ha bisogno di crescere?** Quali sono le sue esigenze di maturazione?

ESIGENZE DI MATURAZIONE

Il bambino
della Scuola dell'Infanzia
e Primaria

dovrà gradualmente maturare principalmente nell'area della identificazione (area del sé), e dal punto di vista religioso dovrà essere accompagnato a vivere il passaggio:

- dall'antropomorfismo alla **spiritualizzazione** della concezione di Dio;
- dall'artificialismo a **Dio Creatore** (atto creativo dal nulla);
- dall'animismo al riconoscimento della **Provvidenza** divina (l'idea di un Dio che è presente nella storia, ma senza intervenire continuamente e direttamente, rispettando quindi l'autonomia dell'uomo e le leggi fisiche);
- dal magismo al riconoscimento della **trascendenza** di Dio (uso della preghiera vissuta senza connotazione manipolativo-magica);
- dall'eteronomia verso l'**autonomia** (riconoscere, apprezzare e scegliere di vivere il valore di certe scelte e certi comportamenti, al di là della regola imposta dall'adulto);
- dalla concretezza alla capacità di cogliere **significati simbolici**.⁸

Nell'età
adolescenziale
(Scuola Secondaria
di primo e secondo
grado)

le aree di crescita riguardano piuttosto l'area della relazionalità (area sociale) per un orientamento nella vita relazionale e nella gestione emotivo-affettiva; e la **maturazione** religiosa richiederà il passaggio:

- dal dubbio negativo a quello costruttivo (**problematicizzazione**);
- dal disorientamento interiore al **progetto di vita** (aprire orizzonti di vita davanti agli occhi di un adolescente lo aiuta a ristrutturare la propria personalità in formazione proponendogli possibili stili e scelte di vita);
- dalle regole alle **scelte autonome** (moralità e libertà): sostenere l'adolescente nella direzione delle scelte sempre più autonome, consapevoli, responsabili.

Tutto ciò richiede una precisa consapevolezza della **ricaduta educativa che i percorsi di apprendimento di Religione cattolica possono avere sulla persona degli alunni/studenti**. È tutto un mondo ancora da esplorare e da costru-

re. Se partiamo dai bisogni di maturazione, intercediamo di certo la motivazione del bambino, dell'adolescente, del giovane, e svolgiamo davvero un servizio a favore della loro crescita attraverso i contenuti specifici della disciplina IRC.

⁸ Cf M. DIANA, *Ciclo di vita ed esperienza religiosa*, op. cit.

PROPOSTA DI PROCESSO

- **individuare i bisogni** interiori di crescita, secondo la fascia di età;
- **ipotizzare** quindi **dei percorsi di IRC** che consentano di andare incontro a quei determinati bisogni, specifici di quella particolare fascia di età;
- **trovare corrispondenza** tra i bisogni di crescita e gli apprendimenti di IRC.

DOMANDE

- Quale **fase di sviluppo** sta attraversando l'allievo/studente? Quale momento di vita?
- Quali sono i **bisogni** educativi prevalenti in questa fascia di età? In che cosa ha bisogno di crescere?
- Di conseguenza, quali **percorsi**, conoscenze, apprendimenti specifici di Religione cattolica possono aiutarlo in questo momento?

Centralità dell'apprendimento: «Ragazzi... si impara!»

Altro criterio per incidere concretamente nell'azione didattica in classe è la **centralità dell'apprendimento**. Se la logica del partire dalle esigenze di maturazione è la chiave di volta di una nuova progettualità in ordine alle competenze, l'elemento base per un nuovo «fare scuola» efficace è la centralità effettiva e concreta del processo di apprendimento.

Ci rifacciamo qui alla *didattica ermeneutico-esistenziale*,⁹ la quale mette **in primo piano l'apprendimento e la maturazione dello studente**.

I contenuti disciplinari rimangono strumento di formazione, nella logica del promuovere le domande e avviare la loro elaborazione per la ricerca di risposte che abbiano senso sul piano dello sviluppo personale (apprendimento significativo e maturazione di competenze).¹⁰

Nell'approccio ermeneutico-esistenziale ogni percorso di apprendimento deve riferirsi a esperienze di vita dello studente. Ma che cosa si intende per «esperienze di vita»? Non si tratta solo di considerare quello che il ragazzo fa, le sue abitudini, gli interessi, l'ambiente in cui vive, ma più radicalmente occorre tener conto delle «dimensioni interiori di vita» (identità, relazionalità, progetto di sé, affettività, ecc.): aree di sviluppo quali l'identità, la relazionalità, la socializzazione, il senso.

Ciò è fondamentale per un concreto nesso con la vita dell'alunno/studente, e quindi per la si-

gnificatività formativo-educativa dell'apprendimento. Laddove manchi questa correlazione, l'apprendimento decade presto e la scuola non incide significativamente sullo sviluppo della persona. Purtroppo, *nella prospettiva pedagogico-didattica ancora dominante, si tende a privilegiare la trasmissione dei contenuti*, ponendo poca attenzione ai bisogni di sviluppo dei ragazzi. *Nella didattica ermeneutica, invece, si dà rilievo alla dimensione esistenziale del soggetto che apprende*, motivandolo così, intrinsecamente, all'apprendimento per un'interpretazione significativa e orientante della propria vita. Ritengo che oggi sia sempre più urgente ripensare i percorsi di IRC in questa nuova prospettiva ermeneutico-esistenziale. L'aggancio alla vita è essenziale; l'aderenza alle fasi psicologiche e alle aree di esperienza è indispensabile. **L'apprendimento, anche di IRC, infatti, deve aiutare lo studente a rispondere al bisogno di costruzione di sé, deve essere significativo per la vita personale e relazionale, per il progetto di sé e la vita affettiva e sociale.**

I contenuti sono uno strumento, indispensabile certo, ma «strumento» per elaborare la risposta agli interrogativi esistenziali e per poter orientare la propria vita, per vivere. I nuovi elementi acquisiti, legati ai contenuti dell'IRC, dovrebbero **mettere il ragazzo nella condizione di saper formulare, con un nuovo linguaggio, la risposta alle domande che si pone** o che impara a porsi, per cercare di capire il proprio presente e progettare il futuro.

⁹ Cf Z. TRENTI – R. ROMIO, *Pedagogia dell'apprendimento nell'orizzonte ermeneutico*, Elledici, Leumann (Torino) 2006.

¹⁰ Cf M. COMOGLIO (a cura di), *Fare progettazione. La «teoria» di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma 2004.

Proviamo allora a confrontarci con la rappresentazione grafica di questo **modello di processo di apprendimento**¹¹ che si basa sui criteri della didattica per problemi, del modello ermeneutico-esistenziale, e si apre alle sfide che oggi giungono dalle **nuove modalità di conoscenza e di approccio al sapere** che i ragazzi prediligono. Oggi l'approccio al sapere si caratterizza soprattutto come **apprendimento autodiretto** legato ad elementi di realtà, a problemi autentici, a situazioni di vita; l'**espressione di sé**, il coinvolgimento **polidimensionale** (cognitivo-emotivo, riferimento a testo-audio-video), la **costruzione partecipata** del sapere con le relative procedure di scambio, comunicazione, ecc.¹² Nuove frontiere queste che la ricerca pedagogico-didattica si trova ad affrontare e di cui il mondo della scuola in qualche modo deve tener conto.

Ebbene, il principio basilare del modello che presento è quello di **non partire dai contenuti di apprendimento**, come nell'approccio classico al sapere (trasmissivo, recettivo), bensì **arrivarci mediante un percorso di ricerca** che coinvolge attivamente, a partire dall'individuazione di una domanda/problema (legata al momento di vita, alla condizione esistenziale, alla fase di crescita) che motiverà il processo stesso e avrà una ricaduta in termini di significatività educativo-esistenziale. Solo così i contenuti scoperti, «guadagnati», avranno una loro valenza per la maturazione personale dell'alunno/studente, il quale è al centro dell'azione educativo-didattica. Questo principio è alla base della **nuova logica progettuale nell'ottica delle competenze**, in chiave educativa valida per tutti i gradi di scuola.

MODELLO DI PROCESSO DI APPRENDIMENTO



1. Come si può notare, il nodo centrale del modello è costituito dalla **relazione vita-percorsi di apprendimento, senso-contenuti, persona-disciplina**.
2. Il punto di partenza non sono i contenuti ma una **proposta di coinvolgimento** (ad esempio: ascoltare il racconto di una storia, un fatto, una poesia, osservare un'immagine, ascoltare una canzone, leggere un testo, trovare un oggetto particolare o una serie di oggetti, incontrare una persona, visitare un luogo, assistere ad una rappresentazione, visionare un filmato, vivere un'esperienza, fare un

¹¹ Elaborato grazie al confronto con il Prof. Giuseppe Cursio, psicopedagogo, formatore, IdR in una Scuola Secondaria nel Lazio.

¹² Si pensi a tutto il mondo dei *media education*. Cf A. BOBBIO – P. CALIDONI, *Tra pedagogia e didattica. Verso una nuova cultura della formazione*, Armando, Roma 2009.

gioco, impegnarsi in un'attività, ecc.) **che coinvolga la persona** agganciandola in base al momento di vita, alla fase di sviluppo, alla condizione esistenziale.

3. Tale proposta di coinvolgimento avrà lo scopo di **suscitare un dubbio** che sia però positivo nel senso che spinga ad una evoluzione in termini di crescita culturale/personale.
4. Si passerà poi ad individuare **la domanda religiosa sottostante**, che in qualche modo è contenuta nel dubbio.
5. Si avvierà quindi la **ricerca** la quale sarà realizzata in una **serie di attività** (il più possibile realistiche, legate alla realtà, ad esperienze di vita autentiche) e in un **percorso per elaborare il senso** delle attività, confrontandosi con una **fonte religiosa** (in primo luogo il testo biblico) fino a costruire insieme una **risposta significativa** per la crescita e l'esistenza del bambino.

Che cosa pensi di questo modello?

Propongo ora di **confrontare la propria esperienza professionale** con questo modello.

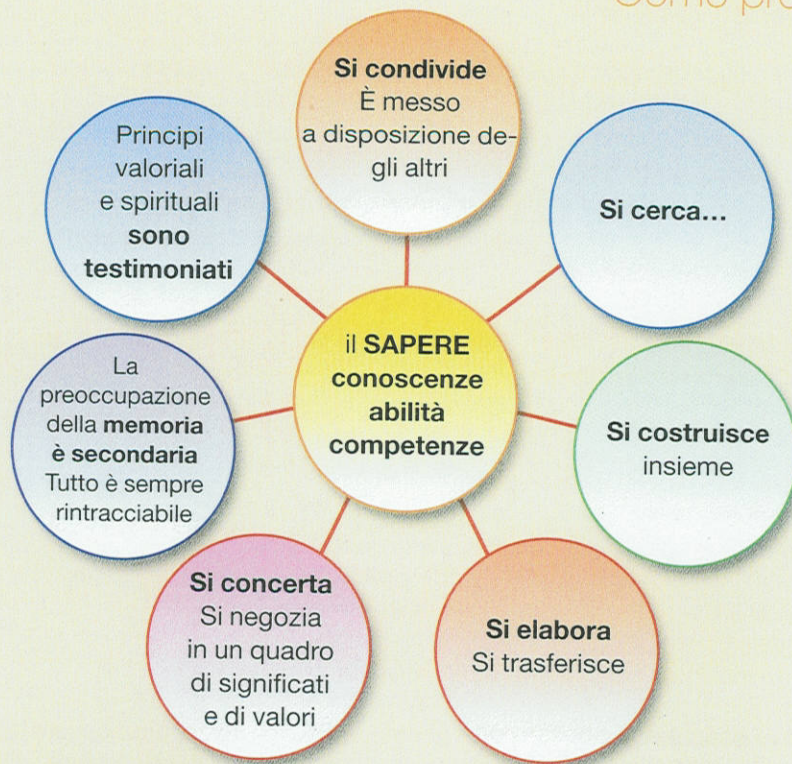
- Osserva le fasi del processo. **Trovi qualche corrispondenza con l'azione d'aula che di solito metti in atto?**
☐ Sì ☐ Solo in parte ☐ No
- Basandoti sulla tua esperienza, pensando a come apprende un bambino, **ci sono passi del modello proposto che non condividi?**
☐ Sì ☐ Alcuni ☐ No
- Trovi elementi del processo di apprendimento proposto **che possono integrare la tua prassi didattica?**
☐ Sì ☐ Alcuni ☐ No

Cooperazione nell'apprendimento

Come avrai notato, l'elemento che in qualche modo «attraversa» il modello di apprendimento proposto è quello della cooperazione. **Il criterio della cooperazione nell'apprendimento** è oggi centrale per rinnovare la progettualità e la prassi d'insegnamento, nonché per la formazione dei docenti.¹³ Attualmente l'approccio al sapere è fortemente caratterizzato dalla **costruzione partecipata delle conoscenze**. Pensa ad esempio alle procedure di scambio e comunicazione in Internet. Potremmo dire che il sapere oggi essenzialmente non si «possiede», piuttosto si «condi-

vide», si cerca, si co-costruisce, si elabora insieme, si concerta in un processo di negoziazione di significati e valori. Il principio di fondo è che **il poco da soli è niente; il poco insieme è tutto!** In questa prospettiva il contributo di ciascuno è essenziale, il bagaglio di ognuno è messo a disposizione degli altri; le idee, le conoscenze, le abilità, le credenze, le competenze, i principi valoriali e spirituali sono espressione della singolarità umana che si mette in relazione con tutta la sua identità, ricordi, esperienze, con i suoi interessi, problemi, passioni; la fatica di ricerca è dimezzata (condivisa), la preoccupazione della «memoria» è secondaria (tutto è sempre rintracciabile, non devo necessariamente tenerlo a mente).

¹³ Cf M. COMOGLIO - M. A. CARDOSO, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, LAS, Roma 1996; M. COMOGLIO, *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*, LAS, Roma 1998; D. JOHNSON, R. JOHNSON e E. HOLUBEC, *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento 1996; Y. SHARAN e S. SHARAN, *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*, Erickson, Trento 1998; E. COHEN, *Organizzare i gruppi cooperativi*, Erickson, Trento 1999; A. TALAMO, *Cooperare a scuola*, Carocci, Roma 2003; P. ELLERANI - D. PAVAN, *Il cooperative learning: una proposta per l'orientamento formativo*, Tecnodid, Napoli 2003; C. VESCINI, a cura di, *Uno a casa tre in viaggio. Il cooperative learning: riflessioni e pratiche educative*, IRRE, Emilia Romagna 2004; M.S. VEGETTI, *L'apprendimento cooperativo*, Carocci, Roma 2004; G. P. QUAGLINO, *Fare Formazione*, Cortina, Milano 2005.



Ma quanto i nostri percorsi di apprendimento IRC prevedono il lavoro partecipato? Quanto viene valorizzato il gruppo, i membri del gruppo classe, con le loro peculiarità, con il loro bagaglio di esperienze, conoscenze, competenze, nella ricerca condivisa della conoscenza? Abbiamo un modello di cooperazione nell'apprendimento? Possiamo pensare di costruirlo insieme? **La cooperazione è dimensione di stimolo anche nella prassi progettuale educativo-didattica.** Pensa a quanto oggi vengano richiamati progetti di cooperazione a livello educativo (patti di corresponsabilità) e a quanto sia urgente mettere in atto uno stile partecipato nell'elaborazione progettuale educativo-didattica.

CONCLUDI TU!

La conclusione qui è tutta tua. Valuta, a partire dal percorso fatto insieme, **che cosa ne consegue per il tuo «fare scuola»**, sia rispetto alla didattica a favore degli alunni, sia in relazione alla collegialità con i tuoi colleghi. Spero tu abbia potuto acquisire un qualche vantaggio a favore della tua professionalità e che tutto ciò possa trasformarsi in prassi fruttuosa a favore di una crescita serena dei tuoi ragazzi. Buon lavoro!

Se vuoi approfondire

Della bibliografia citata ti consiglio in particolar modo:

- V. ANDREOLI, *Lettera a un insegnante*, in ID., *Lettere al futuro. Per una educazione dei sentimenti*, BUR, Milano 2008.
- A. BOBBIO – P. CALIDONI, *Tra pedagogia e didattica. Verso una nuova cultura della formazione*, Armando, Roma 2009.
- M. COMOGGIO (a cura di), *Fare progettazione. La «teoria» di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma 2004.
- M. DIANA, *Ciclo di vita ed esperienza religiosa. Aspetti psicologici e psicodinamici*, EDB, Bologna 2004.
- M. DIANA, *Dio e il bambino. Psicologia e educazione religiosa*, Elledici, Leumann (Torino) 2007.
- G.P. QUAGLINO, *Fare Formazione*, Cortina, Milano 2005.
- Z. TRENTI – R. ROMIO, *Pedagogia dell'apprendimento nell'orizzonte ermeneutico*, Elledici, Leumann (Torino) 2006.

Un esempio di programmazione

Percorso di apprendimento IRC sulla preghiera

Propongo un breve esempio di applicazione didattica in riferimento all'IRC e in particolare all'obiettivo di apprendimento relativo alla preghiera che ritroviamo nelle Indicazioni per il Primo Ciclo dell'Istruzione. Ciò consentirà agli IdR di verificare l'applicabilità dei criteri di progettazione sopra descritti e di confrontare **la didattica tradizionale e quella ad approccio ermeneutico-esistenziale e cooperativo/partecipativo**.

- Secondo i criteri di progettazione educativo-didattica sopra proposti, riferiamoci in primo luogo ad una **fascia di età**. Ipotizziamo di voler offrire un percorso di apprendimento ad alunni di **classe quinta** (10-11 anni).

- **Individuiamo i bisogni di maturazione umana e religiosa** che possono essere prevalenti in questa fase di crescita:

- *Bisogno educativo (maturazione umana)*: bisogno di scoprire la propria vita interiore (immaginazione, emozioni, spiritualità, ecc.);
- *Bisogno religioso (competenza a livello religioso)*: bisogno di superare il concetto utilitaristico/magico-infantile di preghiera; cogliere il valore della preghiera nella spiritualità dei credenti.

- **Andiamo a vedere quale TSC/OA possiamo prendere come riferimento**, quale aspetto disciplinare dell'IRC possa aiutare il ragazzo a maturare rispetto ai bisogni individuati:

Riferimento TSC/OA Scuola Primaria:

- TSC Primaria: l'alunno si confronta con l'esperienza religiosa.

- OA fine Terza: riconoscere la preghiera come dialogo tra l'uomo e Dio.
- OA fine Quinta: riconoscere il valore del silenzio come «luogo» di incontro con se stessi, con l'altro, con Dio.

L'OA di fine Terza dovrebbe essere già raggiunto. Se così non fosse bisognerà tenerne conto.

- A questo punto, prima di indicare il percorso di apprendimento, **notiamo la differenza** che c'è tra **un'applicazione didattica tradizionale** e una ad **approccio ermeneutico-esistenziale**, cooperativo/partecipativo:

- **la prima privilegerà** da parte dell'insegnante la spiegazione e da parte degli allievi l'ascolto, lo studio, anche la «ricerca sul tema», magari in «gruppo». Tutto ciò dovrebbe portare automaticamente alla motivazione e all'apprendimento, fino alla rielaborazione personale da parte dei ragazzi, nel caso in cui tutto vada bene;

- **la seconda si muoverà invece sul modello di apprendimento sopra proposto**. Ci accorgeremo che il nucleo centrale (relativo ai contenuti disciplinari) non cambia. Quello che cambia è l'aggancio motivazionale legato ai bisogni della fascia di età, il sorgere di un dubbio, l'individuazione di un problema religioso, la ricerca che non è più, come sopra, un «compito assegnato», a tema, ma diviene esigenza interiore di chiarimento, curiosità, voglia di capire perché è sorto un dubbio, è nato un problema. Il lavoro in gruppo non è semplice accostamento di ra-

gazzi per svolgere un'attività che magari potrebbero fare meglio da soli, ma diviene invece valorizzazione delle diverse competenze, qualità, interessi, assegnando ad ognuno

un compito diverso, speciale che, messo insieme nel gruppo diventa elemento di cooperazione per la crescita di tutti, verso la maturazione di competenze.

Lo specchietto qui sotto può aiutarci a distinguere.

Didattica tradizionale (spiegazione, ascolto, studio, «ricerca sul tema» anche in «gruppo», apprendimento, rielaborazione)	Approccio ermeneutico-esistenziale cooperativo/partecipativo (vedi sopra modello processo di apprendimento)
- importanza della preghiera/invocazione sin dalle origini del genere umano; - forme e tipologie di preghiera nelle diverse tradizioni religiose; - specificità della preghiera cristiana; - la preghiera nel testo biblico; - esempi di persone significative o santi (loro modo di pregare).	Coinvolgimento personale: gioco sulle espressioni in momenti di paura. Dubbio: la preghiera è solo un bisogno umano o è dettata da qualcosa che va oltre l'uomo? Individuazione della domanda-problema: perché alcune persone pregano? Pregano solo per chiedere aiuto? In che modo pregano? Elaborazione partecipata delle ipotesi di soluzione (metodi di partecipazione, co-costruzione). Avvio della ricerca: documenti/informazioni su: - importanza della preghiera/invocazione sin dalle origini del genere umano; - forme e tipologie di preghiera nelle diverse tradizioni religiose; - specificità della preghiera cristiana; - la preghiera nel testo biblico; - esempi di persone significative o santi (loro modo di pregare). Le varie dimensioni di ricerca potranno essere affidate a diversi alunni o gruppi di alunni (orientati, supportati in ordine alle competenze cooperative), valorizzando le loro competenze, qualità, interessi, ecc. Elaborazione partecipata della risposta mettendo in comune i risultati della ricerca (metodi di partecipazione, co-costruzione). Ricaduta educativo-esistenziale: cogliere il valore della preghiera nella spiritualità dei credenti può aiutare il ragazzo a scoprire la propria interiorità.

Le fasi del percorso

1. PROPOSTA DI COINVOLGIMENTO

Nell'avvio di una qualsiasi esperienza didattica, è buona prassi proporre **un elemento di coinvolgimento** che, secondo il grado di scuola e la fascia di età dei ragazzi coinvolti, susciterà l'attenzione e motiverà all'apprendimento. In questo caso potrà essere sufficiente, ad esempio, proporre **un gioco sulle espressioni in momenti di paura**.

Si invitano i ragazzi a riempire dei fumetti che escono dalla bocca di alcuni personaggi in difficoltà, in pericolo (disegni, immagini-foto). Facilmente i ragazzi scriveranno esclamazioni di paura, grida di aiuto, **espressioni o parole che ricordano la preghiera, l'invocazione** (Aiuto! Oh Dio!).

2. INDIVIDUAZIONE DEL DUBBIO EVOLUTIVO

Con un'attività di **brainstorming** si arriverà alla domanda: come mai alcune persone, in situazioni di difficoltà o pericolo, pregano? Ti è mai capitato di sentire il bisogno di pregare? In quali occasioni? Se non emergerà spontaneamente dagli alunni

stessi, sarà l'insegnante ad insinuare un sano **dubbio positivo, un dubbio evolutivo**, che consentirà ai ragazzi di mettere in crisi le proprie convinzioni: **la preghiera è solo un bisogno umano o è dettata da qualcosa che va oltre l'uomo?**

3. DEFINIZIONE DEL PROBLEMA RELIGIOSO

Si procederà ad individuare il **problema religioso di fondo: perché alcune persone pregano?** E in quali modi lo fanno? Pregano solo per chiedere

aiuto o può esserci qualche altra motivazione? Si deciderà allora di iniziare una ricerca per dare una risposta al problema individuato.

4. AVVIO DELLA RICERCA

Si proporrà una **elaborazione partecipata delle ipotesi di soluzione** utilizzando i metodi di partecipazione, co-costruzione. Ad esempio, si chiederà a diversi alunni o gruppi di alunni (orientati, supporta-

ti in ordine alle competenze cooperative), **valorizzando le loro competenze**, qualità e interessi, di **ricercare diverse informazioni della preghiera** in alcuni documenti, sul libro di testo o sul web.

5. ESPERIENZE E ATTIVITÀ

Ci si potrà applicare, ad esempio, in **un percorso di ricerca diversificato riguardante:**

- l'importanza della preghiera/invocazione sin dalle origini del genere umano;
- forme e tipologie di preghiera nelle diverse tradizioni religiose;
- specificità della preghiera cristiana;
- la preghiera nel testo biblico;

■ esempi di persone significative o santi (loro modo di pregare).

Il focus di ricerca sarà sempre le motivazioni della preghiera.

Si potrà anche consentire ai ragazzi che vivono una fede, che praticano una religione (non solo quella cristiana), di **esprimere in prima persona le motivazioni che spingono a pregare.**

6. FONTE BIBLICA

Tra le varie attività proposte l'insegnante introdurrà anche la fonte biblica; ad esempio, alcuni **salmi**

o il **modo di pregare di Gesù** (Mt 26,39; 26,42), il **Padre Nostro** (Mt 6,7-15).

7. ELABORAZIONE DELLA RISPOSTA

Lavorando sulle informazioni raccolte e sulla fonte biblica, mettendo in comune i risultati della ricerca (metodi di partecipazione, co-costruzione), si potrà condurre i ragazzi gradualmente a comprendere che la preghiera è **espressione di fede in un Dio «personale»**, è un'esclamazione che nasce da qualcosa che va oltre l'uomo, dal credere in un Tu misterioso, grande, divino, che si può incontrare, con il quale si può dialogare e scambiare sentimenti. La preghiera non è solo ri-

chiesta, invocazione, supplica, ma anche lode, ringraziamento, intercessione, richiesta di perdono; può essere interiore, personale, silenziosa, ma anche esternata, comunitaria, liturgica; può essere legata a formule prestabilite o spontanea; può essere espressa con parole, gesti, canti; e così via. Si può giungere a delineare la **specificità della preghiera cristiana** (il Padre Nostro) confrontandola con quella di altre confessioni religiose.

8. RICADUTA EDUCATIVO-ESISTENZIALE

Cogliere il valore della preghiera nella spiritualità dei credenti può aiutare il ragazzo a **scoprire e valorizzare la propria interiorità** (nel rispetto della libertà di coscienza e senza coinvolgere a livel-

lo di fede) e a **superare il concetto utilitaristico/infantile di preghiera divenendo competente a livello religioso in questa area.**

9. MOMENTO DI VERIFICA DEL PERCORSO FORMATIVO-EDUCATIVO

Come momento di verifica si proporrà un'attività che consentirà all'insegnante di valutare il percorso di apprendimento e di maturazione fatto da ciascun ragazzo: **si forniranno diverse tipologie**

di preghiere. L'obiettivo consisterà nel rintracciare le diverse caratteristiche della preghiera e nello scoprire quale di quelle proposte è una preghiera specificamente cristiana.