

## **Teoria e pratica della valutazione nell'insegnamento della religione cattolica**

### **Premessa**

*Perché una trattazione separata*

L'insegnamento della religione cattolica (IRC) è presente nella scuola italiana con una condizione particolare, derivante dalla fondazione concordataria, che ne fa **una disciplina diversa** dalle altre, anche se con tutte le altre discipline condivide natura e finalità scolastiche, nonché un apparato didattico (fatto di programmi, libri di testo, insegnanti) che ugualmente è identico nella teoria ma diverso nella pratica.

Anche sul piano valutativo l'IRC si distingue per una serie di caratteristiche che incidono sulla sua identità istituzionale e, ovviamente, sulla sua prassi didattica. Non è possibile in questa sede ripercorrere l'intera storia dell'IRC o analizzare la normativa concordataria da cui esso trae origine. Sono nozioni che devono essere date per scontate, per concentrare l'attenzione sulla sola tematica della valutazione ed esaminarne distintamente **i vincoli teorici**, di natura giuridica, e **le condizioni di effettivo svolgimento**, di natura didattica.

Il confronto sulla valutazione è decisivo per risolvere il problema dell'identità dell'IRC. Ai confini tra la dimensione didattica e quella giuridica, tra le competenze professionali del docente e la rilevanza esterna delle sue conclusioni, il momento della valutazione ha inciso profondamente nel delineare il profilo dell'IRC. Non è un caso che proprio in materia di valutazione si concentrino alcune tra le principali peculiarità dell'IRC, che ne fanno una disciplina diversa e – nella misura in cui la valutazione è, per chi la compie, espressione di una raggiunta maturità – una disciplina minore.

La "minorità" dell'IRC è però tutta da dimostrare in quanto **il quadro normativo e didattico ne fa una disciplina scolastica a tutti gli effetti**. Occorre infatti distinguere i principi generali, fissati dalla legislazione concordataria e ordinaria, dalle applicazioni concrete, ugualmente fissate nella legislazione scolastica ma non sempre coerentemente derivate dai principi generali.

Agli insegnanti di religione (IdRC) si chiede di conoscere con precisione il contesto in cui si va ad inserire il loro lavoro scolastico per muoversi al suo interno con piena consapevolezza e nel rispetto della normativa. Nella prima parte (A) sono perciò esaminati i vincoli di carattere normativo, per valutarne la portata e le motivazioni; nella seconda parte (B) sono invece prese in considerazione le concrete modalità di valutazione degli alunni, per avviare una riflessione sulla pratica professionale dell'IdRC.

### **A – Vincoli normativi**

La valutazione subisce nell'IRC almeno quattro limitazioni che ne indeboliscono l'immagine scolastica. Esse si manifestano (1) nell'impossibilità di far ricorso a voti ed esami, (2) nella scheda separata con cui si comunica la valutazione alle famiglie, (3) nella partecipazione condizionata dell'IdRC alle deliberazioni degli scrutini finali e (4) nella particolare posizione assunta dall'IRC in sede di esame di stato.

## 1. Divieto di voto numerico

La prima restrizione riguarda direttamente l'apparato didattico dell'IRC e consiste nel divieto di far ricorso a voti ed esami. È l'aspetto su cui si concentrano minori polemiche, perché deriva da norme veteroconcordatarie che godono ormai di una tacita assuefazione nonostante la scarsa coerenza con l'impianto neoconcordatario.

Occorre infatti risalire alla **legge 824/30**, applicativa del Concordato del 1929, con la quale si stabiliva, all'art. 4, che «per l'insegnamento religioso, **in luogo di voti e di esami** viene redatta a cura dell'insegnante e comunicata alla famiglia una speciale nota, da inserire nella pagella scolastica, riguardante l'interesse con il quale l'alunno segue l'insegnamento e il profitto che ne ritrae». La CM 117 del 23-9-1930 ripeteva le indicazioni della legge, motivandole semplicemente con le «speciali finalità» dell'Ir.

Se questi limiti potevano aver senso nel vecchio regime concordatario (pur non essendo esplicitamente contemplati nel testo del Concordato), in un contesto di religione di Stato e di Ir legittimamente inteso come catechesi scolastica, oggi essi non sono più coerenti con il nuovo quadro istituzionale. Dopo la revisione concordataria del 1984 l'IRC ha fatto proprie le finalità della scuola, ma l'abbandono delle precedenti finalità "speciali" non ha prodotto conseguenze in sede operativa. Anzi, il **Testo Unico** della legislazione scolastica, DLgs 297/94, ha letteralmente ripreso la formula del 1930, confermandone la validità, senza accorgersi del suo superamento.

Anche ad un occhio estraneo dovrebbe risultare evidente l'anacronismo di una disposizione che vieta l'uso dei voti (numerici), quando da tempo la tradizionale scala decimale è stata abbandonata nella valutazione finale degli alunni di scuola elementare e media (oggi primaria e secondaria di I grado). **Solo nella scuola secondaria superiore sopravvivono i voti numerici** e dunque appare chiaro come la prescrizione del 1930 produca ormai effetti solo in questo grado scolastico e risulti di fatto inutile e inapplicabile nelle scuole del primo ciclo di istruzione.

C'è dunque da chiedersi quale fosse e quale sia ancora oggi il senso di questa prescrizione. Se l'intento era quello di sottrarre il "voto" di religione alla media scolastica per evitare condizionamenti impropri sul risultato finale (l'Ir veteroconcordatario poteva essere legittimamente inteso e valutato in termini catechetici), allora l'obiettivo è oggi in gran parte fallito perché la disposizione risulta inapplicabile nelle scuole del primo ciclo che adottano per tutte le discipline una stessa scala di giudizi verbali e dunque non distinguono l'IRC dalle altre materie; ma questa motivazione non regge al confronto con il nuovo Concordato, che fonda l'IRC su nuove basi e quindi rende anche illegittimo un simile sospetto nei confronti di una disciplina che ha esplicitamente fatto proprie le finalità della scuola. Se invece l'intento era quello di evidenziare la diversità di una disciplina in cui convergono dimensioni soggettive tali da non poter essere sottoposte agli stessi strumenti di valutazione in uso nelle altre materie, allora l'obiettivo non risulta più comprensibile alla luce della scolarizzazione dell'IRC neoconcordatario e di fatto non è nemmeno percepito dall'utenza scolastica sempre per il motivo che la differenza rimane visibile solo nella scuola superiore.

Non va dimenticato che al divieto di voto è legato il **divieto di esame**, cioè l'impossibilità di sottoporre ad una procedura formalizzata di valutazione finale un percorso didattico che si è protratto per un intero ciclo di studi. Per certi aspetti questa seconda limitazione è più pesante della prima, perché agisce sull'atto finale dell'insegnamento, proprio per sottolinearne la diversità rispetto agli altri insegnamenti, con il messaggio implicito della non valutabilità conclusiva dell'IRC e dunque della sua irrilevanza scolastica.

Se risaliamo agli anni in cui venne introdotto il divieto di esame, dobbiamo anzitutto notare che nella scuola gentiliana gli esami erano uno sbarramento continuo che all'incirca ogni paio d'anni verificavano la possibilità dell'alunno di procedere nel corso degli studi. Oggi, con le ultime riforme, dopo l'abolizione anche degli esami di licenza elementare, **gli unici esami rimasti sono quelli conclusivi del primo e del secondo ciclo**. Quindi l'incidenza di questo divieto è abbondantemente ridimensionata rispetto al rilievo che poteva avere nel quadro originario. Ma la questione di principio rimane e rappresenta un ostacolo sul cammino della scolarizzazione dell'IRC.

Avere escluso la possibilità di un esame per l'IRC significa averne fatto una sorta di zona franca dal punto di vista didattico, in cui l'insegnante può fare tutto ciò che la sua coscienza professionale gli suggerisce, senza dover rendere conto a nessuno del proprio operato. Un esame, invece, costringe al confronto pubblico sul lavoro scolastico svolto (da parte dell'alunno e dell'insegnante), al rispetto più rigoroso dei programmi disciplinari e al controllo collegiale sulla valutazione, perché un esame non è un'operazione privata dell'insegnante ma un atto che egli compie con altri colleghi (non necessariamente competenti nella materia) per esprimere un giudizio fondato su un alunno.

## 2. Un documento di valutazione separato

La registrazione della valutazione dell'IRC su scheda separata è forse l'aspetto di maggiore visibilità che accompagna la valutazione dell'IRC. Tale disposizione nasce nel confuso contesto delle accese polemiche che accompagnarono la firma dell'Intesa Cei-Mpi nel dicembre 1985 e che fecero temere per la stessa pace religiosa del nostro Paese, appena confermata dalla revisione del Concordato. Nella preoccupazione per il mantenimento di equilibri più politici che sociali, si accettarono una serie di soluzioni in parte superate dall'evoluzione delle posizioni e dagli stessi interventi della Corte costituzionale. Ci riferiamo all'ordine del giorno del 16 gennaio 1986 con cui, fra le altre cose, la Camera dei deputati impegnava il governo «a **predisporre apposito modulo, distinto dalla pagella**, per la valutazione del profitto sia per quanto attiene all'insegnamento religioso, sia per le attività alternative, al fine di evitare che le diverse scelte possano rappresentare motivo di discriminazione».

La logica in cui si muoveva l'intera risoluzione della Camera era una sorta di *par condicio* scolastica fra avvalentisi e non avvalentisi, che si sarebbe dovuta realizzare riempiendo il vuoto creatosi in questi ultimi per la mancanza di attività alternative programmate. La **Corte costituzionale**, però, ha riconosciuto nel 1989 l'illegittimità di una tale impostazione, richiamando la radicalità dell'unica scelta che può esser posta agli utenti e che riguarda solo l'avvalersi o non avvalersi dell'IRC, a prescindere da qualsiasi alternativa. Non potendo, all'epoca, contare su un voto parallelo da far figurare in pagella

per i non avvalentisi, si pretese di non farvi figurare neppure quello di Rc, confinandolo in un modulo distinto, per evitare gli usi impropri che potessero derivare dalla traccia di una scelta che coinvolgeva delicate questioni di coscienza su un documento di rilevanza pubblica ed esterna alla scuola quale la pagella.

Ancora una volta poté servire il richiamo alla legge 824 del 1930, dato che questa parlava al già citato art. 4 di «una speciale nota, da *inserire* nella pagella scolastica»; perciò dall'anno scolastico successivo 1986/87 venne introdotto il "pagellino" per l'IRC<sup>1</sup>. Quando nel 1994 venne redatto il Testo Unico della legislazione scolastica, quell'articolo del 1930 fu integralmente trasferito nell'art. 309, c. 4, con un'unica modifica: la «speciale nota» era «da *consegnare unitamente* alla scheda o alla pagella scolastica». Il mutamento lessicale è indicativo e segna il passaggio **da una presenza ancora interna alla pagella (*inserire*) ad una collocazione esterna ad essa (*consegnare unitamente*)**.

A venti anni di distanza da quella risoluzione parlamentare ci domandiamo se abbia ancora ragione di esistere la motivazione che ha dato origine alla scheda separata. Se la scelta dell'IRC, a norma di Concordato, non deve «dar luogo ad alcuna forma di discriminazione», perché adottare quella misura proprio a causa del rischio di discriminazione che tale scelta potrebbe determinare? Se la scelta dell'IRC provoca discriminazioni che giustificano una sua collocazione fuori pagella allora si tratta di una scelta (e di un IRC) contrario allo spirito e alla lettera del Concordato, e quindi da rivedere. Se invece l'IRC è coerente con le prescrizioni concordatarie allora non deve essere oggetto di valutazione separata (questa, sì, discriminante).

Recentemente, la  **riforma Moratti**  ha introdotto come nuovo strumento di valutazione il *Portfolio delle competenze individuali* che innova decisamente il panorama valutativo della scuola italiana e rende superata la logica con cui è stato finora affrontato il problema della valutazione dell'IRC. Nella letteratura scientifica si conoscono numerose tipologie di portfolio<sup>2</sup>, tutte generalmente volte a raccogliere una selezione di materiali prodotti dall'allievo per documentare l'evolversi delle sue tendenze e competenze. Il portfolio proposto dalla riforma Moratti risponde dichiaratamente a due finalità, una valutativa ed una orientativa, che si intersecano facilmente tra loro<sup>3</sup>.

Per comprendere il senso della raccolta dei materiali che vanno a costituire il portfolio si può leggere quanto riportato nelle stesse **Indicazioni Nazionali**, che ne chiariscono la funzione all'interno di ciascun livello scolastico: «La riflessione critica su questi materiali costituisce un'occasione per migliorare le pratiche di insegnamento, per stimolare lo studente all'autovalutazione e alla conoscenza di sé in vista della costruzione di un personale progetto di vita e, infine, per corresponsabilizzare i genitori nei processi educativi»<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Cfr. CCMM 286/86, 11/87, 156/87.

<sup>2</sup> Cfr. M. COMOGLIO, *Insegnare e apprendere con il portfolio*, Fabbri, Milano 2003; dello stesso autore si veda anche *Il portfolio: strumento di valutazione autentica*, "Orientamenti pedagogici", IL, 2002, n. 2, p. 199-224, e *Portfolio e Riforma*, "Orientamenti pedagogici", LI, 2004, n. 3, pp. 377-97.

<sup>3</sup> Cfr. Indicazioni Nazionali per il primo ciclo di istruzione, allegati A-B-C al DLgs 19-2-2004, n. 59.

<sup>4</sup> DLgs 19-2-2004, n. 59, Allegato C, Indicazioni Nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola secondaria di I grado. Il testo si presenta quasi identico anche negli analoghi allegati per la scuola

Uno strumento così aperto e poco strutturato dovrebbe accogliere anche esperienze e risultati legati all'IRC, non solo per la logica di integrazione fra scuola ed extrascuola che caratterizza questa strategia di lavoro, ma anche e soprattutto per il nuovo modello di valutazione che si viene a proporre, alieno da preoccupazioni formali e da criteri uniformi ed invece attento a seguire gli itinerari personali di ogni alunno più con spirito di accompagnamento che di classificazione.

Una prima riprova di tali novità è intervenuta la **CM 85/04**<sup>5</sup> che, nell'intento di valorizzare l'autonomia delle istituzioni scolastiche, ha rimesso alla responsabilità delle singole scuole non solo la valutazione di merito (che è competenza tecnica inequivocabilmente spettante ai soli insegnanti), ma anche la sua certificazione (che è atto ufficiale difficilmente sottraibile alla prescrittività ministeriale). Nel ricostruire il quadro normativo, il punto di forza è costituito dall'art. 4, c. 4, del DPR 275/99, il quale attribuisce alle singole istituzioni scolastiche il compito di individuare «le modalità e i criteri di valutazione degli alunni nel rispetto della normativa nazionale». L'art. 10, c. 3, del medesimo DPR 275/99 attribuisce a un decreto del Ministro l'adozione di «nuovi modelli per le certificazioni, le quali indicano le conoscenze, le competenze, le capacità acquisite e i crediti formativi riconoscibili, compresi quelli relativi alle discipline e alle attività realizzate nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa o liberamente scelte dagli alunni e debitamente certificate». La CM 85/04 proponeva quindi alcuni esempi di una possibile modulistica che doveva essere adottata autonomamente dalle scuole.

La successiva **CM 84/05** ha proposto invece una modulistica piuttosto vincolante che ha suscitato diverse obiezioni. Qui interessa solo rilevare come sia stata impugnata proprio la presenza dell'IRC nell'unico documento di valutazione, producendo un intervento del giudice amministrativo<sup>6</sup> che ha suggerito di tornare alla situazione precedente<sup>7</sup>.

### 3. La partecipazione allo scrutinio finale

La terza condizione di minorità che la valutazione dell'IRC deve sopportare è il sostanziale ridimensionamento del ruolo dell'insegnante negli scrutini finali, introdotto dalla **revisione dell'Intesa Cei-Mpi del 1990**. Come è noto, il punto 2.7 dell'Intesa del 1985 è stato in quella circostanza integrato dal seguente comma: «Nello scrutinio finale, nel caso in cui la normativa statale richieda una deliberazione da adottarsi a maggioranza, il voto espresso dall'insegnante di religione cattolica, **se determinante, diviene un giudizio motivato iscritto a verbale**».

Il condizionamento ha inciso questa volta non direttamente sulla valutazione in quanto tale, ma sulla posizione dell'IRC nel contesto valutativo collegiale, sulla rilevanza comparativa delle sue deliberazioni, sulla fiscalizzazione complessiva della sua presenza in sede di scrutinio, rappresentando una sostanziale restrizione della sua professionalità.

---

dell'infanzia e la scuola primaria. Identiche espressioni si trovano nell'Allegato C al Dlgs 226/05, contenente le Indicazioni Nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali.

<sup>5</sup> CM 3-12-2004, n. 85, "Indicazioni per la valutazione degli alunni e per la certificazione delle competenze nella scuola primaria e nella scuola secondaria di I grado".

<sup>6</sup> Cfr. Ordinanze del Tar del Lazio nn. 741 e 742 del 1-2-2006.

<sup>7</sup> Cfr. Nota Ministeriale del 9-2-2006, prot. n. 1196.

La clausola dell'Intesa era formulata in termini decisamente poco chiari, ma l'involuzione serviva a rendere più accettabile la sostanziale estromissione dell'IdRC dal consiglio di classe. Non potendolo espellere formalmente, veniva individuata la cIRC Costanza in cui l'IdRC ha potere decisionale e si incideva su di essa: egli rimaneva formalmente membro del consiglio di classe riunito per lo scrutinio partecipando alle sue delibere, ma quando il suo solo voto fosse risultato determinante (cioè quando effettivamente esso significava qualcosa e non era disperso in una maggioranza già abbondantemente costituita o in una minoranza irrilevante) allora non contava nulla. L'ermetica dizione è stata poi periodicamente ripresa dalle ordinanze ministeriali sugli scrutini ed esami, senza mai aggiungere alcuna nota esplicativa.

Questa interpretazione restrittiva fu tacitamente accolta nei primi anni di applicazione, finché il **Tar di Lecce**, Sez. I, con decisione n. 5 del 5 gennaio **1994**, ha ribaltato la logica fino ad allora prevalsa con argomentazioni originali, seppure discutibili. La fattispecie concerneva un consiglio di classe che non aveva promosso un alunno di scuola superiore nella sessione autunnale degli esami di riparazione proprio con il voto determinante dell'IdRC. Il ricorrente invocava tra l'altro l'art. 4 della legge 824/30 per evincere l'illegittimità della partecipazione dell'IdRC allo scrutinio di un esame dato che l'IRC non dà luogo a voti ed esami, ma il Tar non riteneva «che tale specifica normativa possa essere adottata a valido supporto argomentativo per escludere altresì la partecipazione piena, effettiva ed incondizionata dell'insegnante di religione alle valutazioni di competenza dei docenti, da adottarsi a maggioranza in sede di esami e di scrutini.

«Il punto 2.7 del DPR n. 202/1990 – proseguiva l'argomentazione del Tar – va quindi semplicemente inteso, secondo questo Tribunale, nel senso che il docente di religione, ove determinante, **si trasforma bensì in giudizio motivato, ma senza perciò perdere il suo carattere decisionale e costitutivo della maggioranza.**

«Ove d'altro canto l'intenzione espressa con la disposizione in questione fosse stata effettivamente quella di esautorare il docente di religione da ogni potere decisionale determinante, essa sarebbe stata precisata espressamente, stante l'evidente dissonanza con il principio d'ordine generale affermato nel primo periodo del punto 2.7, in base al quale, come già ricordato, gli insegnanti incaricati di religione cattolica fanno parte della componente docente negli organi scolastici con gli stessi diritti e doveri degli altri insegnanti.

«In altre parole, nella norma che se ne occupa, non si dice affatto (e sarebbe stato facile precisarlo) che "... il voto dell'insegnante di religione se potenzialmente determinante perde tale valore in seno al deliberato collegiale ..." oppure che "... il voto dell'insegnante di religione, se determinante, non si conteggia nella maggioranza ...". Al contrario la ripetuta norma prevede proprio la possibilità che il voto dell'insegnante di religione possa essere determinante e semplicemente stabilisce che, in questo caso, esso si trasforma in giudizio motivato. La finalità di quest'ultima disposizione è evidentemente collegata alla peculiare figura del docente di religione ed alla specifica prospettiva ed angolatura psicologiche e spirituali dalle quali l'insegnamento curato lo porta a valutare l'alunno in termini tutt'affatto diversi da quelli degli altri docenti, a volte mirati al mero riscontro del profitto reso dall'alunno stesso; sicché a detto insegnante particolarmente si addice un

giudizio articolato e motivato che espliciti adeguatamente la problematica presa in considerazione.

«Né è senza spiegazione logica il fatto che l'insegnante di religione, il quale non ha potere di voto e di esame nella sua materia, possa poi partecipare con apporto decisivo alle deliberazioni da adottarsi a maggioranza, atteso che in sede di scrutini finali emergono spesso profili ed aspetti della personalità complessiva dell'alunno, alla valutazione dei quali non v'è ragione di escludere l'apporto decisivo (ed anzi al riguardo particolarmente autorevole e significativo) del docente di religione (si pensi, ad esempio, al giudizio di ammissione o meno agli esami di maturità)».

Sono piuttosto singolari le argomentazioni con cui il Tribunale pugliese giunge a concludere nel senso di una competenza addirittura superiore dell'IdRC rispetto a quella dei colleghi. Sta di fatto che la diffusione di questa sentenza ha introdotto una nuova prassi procedurale ed inaugurato una nuova tendenza giurisprudenziale, condivisa in seguito da altri Tar ma non da tutti. Il risultato è che **da anni non si ha alcuna certezza** sull'interpretazione del controverso comma dell'Intesa-bis.

A complicare il panorama si aggiunse poco tempo dopo anche il Parlamento, con un intervento a sostegno dell'interpretazione restrittiva. Il 20 settembre 1995, infatti, veniva accolto dal governo un ordine del giorno della Camera che impegnava il governo «ad assumere le opportune iniziative affinché in attuazione di quanto stabilito al punto 2.7 dell'Intesa allegata al D.P.R. 23-6-1990, n. 202, il voto espresso dall'insegnante di religione cattolica, qualora risulti determinante, non venga conteggiato e il relativo giudizio venga iscritto a verbale». La presa di posizione parlamentare risulta piuttosto inopportuna in quanto la materia è di indiscutibile origine pattizia e non può essere oggetto di modifica o di interpretazione autentica unilaterale. Sta di fatto che quell'ordine del giorno non ha avuto alcun seguito.

#### 4. IRC ed esami di stato

Sempre in tema di valutazione si può ricordare infine tutta la vicenda legata al credito scolastico negli esami di stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore, che hanno sostituito da tempo la "maturità" introdotta sperimentalmente nel 1969. Dopo l'entrata in vigore della legge sul nuovo esame di stato<sup>8</sup>, infatti, alla fine dell'anno scolastico 1998-99 si era posto il problema del ruolo dell'IRC ai fini della valutazione per l'esame, dato che l'accesso all'esame è ora accompagnato da un punteggio (credito scolastico) nel quale confluiscono i seguenti fattori:

1. media dei voti dello scrutinio finale,
2. assiduità della frequenza scolastica,
3. interesse e impegno nella partecipazione al dialogo educativo,
4. interesse e impegno nella partecipazione alle attività complementari e integrative,
5. eventuali crediti formativi<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Legge 10-12-1997, n. 425.

<sup>9</sup> DPR 23-7-1998, n. 323.

La media dei voti dà luogo a un punteggio di base, cui il consiglio di classe può aggiungere un ulteriore punto (la cosiddetta banda di oscillazione) in relazione alle altre quattro voci. L'IRC, per la sua diversa configurazione valutativa, appariva escluso da qualsiasi computo (non potendo rientrare né nella media dei "voti", né nel semplice impegno ed interesse per il generico dialogo educativo o per le attività complementari, né tantomeno potendo essere considerato credito formativo, visto che questo corrisponde ad attività che devono essere state svolte fuori della scuola) e quindi rischiava di risultare del tutto irrilevante ai fini della carriera scolastica degli studenti.

Il Ministero aveva inizialmente fornito sul proprio sito internet alcune istruzioni che escludevano la partecipazione degli IdRC alle commissioni d'esame e riconoscevano il ruolo dell'IdRC (ma non dell'IRC) ai fini del credito scolastico solo all'interno di quella banda di oscillazione rimessa alla discrezionalità del consiglio di classe<sup>10</sup>. Il 14 maggio 1999 usciva però l'**O.M. n. 128** che all'art. 3, **aggiungeva esplicitamente il giudizio dell'IdRC** sui risultati della sua materia agli altri parametri già fissati dal regolamento applicativo dell'esame<sup>11</sup>. Ciononostante, le istruzioni fornite in rete dal Ministero non venivano modificate e continuavano a suggerire che il voto dell'IdRC non contasse per il credito scolastico.

Alla fine dell'anno scolastico 1998-99, a scrutini ormai quasi conclusi, venivano promossi alcuni ricorsi contro l'O.M. 128/99, ma il Tar del Lazio, il 12 luglio 1999, rifiutava di concedere la sospensione richiesta, confermando di fatto la validità delle

---

<sup>10</sup> Si trattava di risposte ad alcune FAQ: «1. *I docenti di religione potranno partecipare al Nuovo Esame di Stato?* No, perché religione non è materia d'esame, ma una disciplina presente nel corso di studi per gli allievi che vogliono avvalersi di tale insegnamento. 2. *Qual è l'apporto dell'insegnamento di Religione o della materia alternativa scelta rispetto all'attribuzione dei crediti scolastici?* Gli insegnanti incaricati di Religione cattolica partecipano alle valutazioni periodiche e finali solo per gli alunni che si avvalgono di questo insegnamento. Religione contribuisce alla valutazione del candidato e può incidere sul credito scolastico. Infatti, nonostante Religione non faccia media, il docente di tale disciplina è parte integrante del consiglio di classe per quanto riguarda la valutazione delle altre componenti che contribuiscono a creare il credito scolastico, quali l'assiduità della frequenza scolastica, la frequenza dell'area di progetto, dove prevista, l'interesse e l'impegno nella partecipazione al dialogo educativo e alle attività complementari e integrative. In fase di scrutinio finale, il voto espresso dall'insegnante di religione, se determinante nei casi in cui le norme richiedano una deliberazione da adottarsi a maggioranza, diviene un giudizio motivato iscritto a verbale. Si confronti al riguardo il Dlgs 297/94 art. 309, comma 4: "Per l'insegnamento della religione cattolica, in luogo di voti ed esami viene redatta a cura del docente e comunicata alla famiglia, per gli alunni che di esso si sono avvalsi, una speciale nota, da consegnare unitamente alla scheda o alla pagella scolastica, riguardante l'interesse con il quale l'alunno segue l'insegnamento e il profitto che ne ritrae"».

<sup>11</sup> OM 14-5-1999, n. 128, art. 3: «2. I docenti che svolgono l'insegnamento della religione cattolica partecipano a pieno titolo alle deliberazioni del consiglio di classe concernenti l'attribuzione del credito scolastico agli alunni che si avvalgano di tale insegnamento. Analoga posizione compete, in sede di attribuzione del credito scolastico, ai docenti delle attività didattiche e formative alternative all'insegnamento della religione cattolica, limitatamente agli alunni che abbiano seguito le attività medesime. 3. L'attribuzione del punteggio, nell'ambito della banda di oscillazione, tiene conto, oltre che degli elementi di cui all'art. 11, comma 2, del regolamento, del giudizio formulato dai docenti di cui al precedente comma 2 riguardante l'interesse con il quale l'alunno ha seguito l'insegnamento della religione cattolica ovvero l'attività alternativa ed il profitto che ne ha tratto, con il conseguente superamento della stretta corrispondenza con la media aritmetica dei voti attribuiti in itinere o in sede di scrutinio finale e, quindi, anche di eventuali criteri restrittivi». Le presenti disposizioni sono state poi confermate in tutti gli anni scolastici successivi.



valutazioni formulate negli scrutini di giugno e in corso di ratifica con la sessione di esami. Il 22 novembre 1999 il medesimo Tar si pronunciava nel merito ma solo il 15 settembre 2000 – dopo che la vicenda si era ripresentata con minore enfasi anche negli scrutini finali dell'anno scolastico successivo – la sentenza veniva depositata e se ne conoscevano le motivazioni. I ricorsi risultavano clamorosamente rigettati con ampie motivazioni dalle quali si evinceva che non era ravvisabile alcuna violazione della libertà di coscienza o disparità di trattamento in seguito al computo dell'IRC. Infatti, «la base che costituisce materia di maturazione del credito scolastico e del parallelo istituto del credito formativo è talmente ampia che **non è richiesta identità di posizione** degli aspiranti dinnanzi alle occasioni prospettate». Pertanto «nessuno ha titolo per lamentarsi, né può sentirsi pregiudicato per il solo fatto che un altro alunno abbia praticato uno sport e ricevuto il relativo credito, altro abbia svolto attività artistiche, altro abbia addirittura lavorato percependo una retribuzione, laddove si è impediti ad esercitare attività sportiva ovvero non si abbiano attitudini artistiche o spirito di intraprendenza nel campo del lavoro. D'altro canto, a coloro che non maturano crediti nel seguire l'insegnamento della religione cattolica o di materie alternative non è affatto impedito di guadagnare crediti con altre iniziative. **Né si può pretendere che la scelta del nulla possa produrre frutti**».

Insomma, la questione sembra definitivamente risolta a favore dell'IRC, ma le incertezze sono rimaste sia perché la reintegrazione dell'IdRC nel credito scolastico compare solo nell'ordinanza annuale sugli scrutini ed esami e non nel regolamento degli esami che continua a non contemplare l'IRC, sia perché nuove e più corrette FAQ predisposte successivamente dal Ministero sono state poi eliminate dal sito internet nel quadro di una complessiva ristrutturazione del sito web ministeriale, sia perché l'attribuzione del credito scolastico è oggetto di applicazione secondo criteri molto vari e spesso generici da parte delle scuole, che giungono talora a vanificare la logica stessa del credito scolastico a tutto vantaggio del solo profitto scolastico rilevato con la media dei voti.

Ma i problemi connessi agli esami di stato non sembrano essere del tutto risolti. Il nuovo esame ha infatti introdotto, accanto al diploma vero e proprio, **un modello di certificazione analitico** che prevede la descrizione dettagliata di tutto il curriculum di studi compiuto dal candidato nel corso del quinquennio secondario superiore<sup>12</sup>.

Ai fini della sua compilazione il Ministero della Pubblica Istruzione ha disposto che le materie da riportare nel citato certificato siano solo quelle previste come obbligatorie dall'ordinamento: «Pertanto non vanno riportate nello spazio del predetto certificato riservato al curriculum le materie oggetto del diritto degli studenti di avvalersi o meno del

---

<sup>12</sup> Il DPR 323/98 – in applicazione della legge 425/97, art. 6 – ha previsto infatti all'art. 13, c. 1, che «la certificazione rilasciata in esito al superamento dell'esame di Stato, anche in relazione alle esigenze connesse con la circolazione dei titoli di studio nell'ambito dell'unione europea, attesta l'indirizzo e la durata del corso di studi, la votazione complessiva ottenuta, *le materie di insegnamento ricomprese nel curriculum degli studi con l'indicazione della durata oraria complessiva destinata a ciascuna*, le competenze, le conoscenze e le capacità anche professionali acquisite, i crediti formativi documentati in sede d'esame». La medesima disposizione è stata confermata dal DM 450/98, che ha trasmesso il modello di diploma e di certificazione integrativa.

loro insegnamento»<sup>13</sup>. Anche sul sito web del Ministero compariva la risposta ad un quesito che escludeva la presenza dell'IRC nel certificato, in quanto in esso dovevano essere riportate solo le materie obbligatorie.

Ma **l'assenza dell'IRC dalla certificazione finale** dà a questa disciplina un'irrilevanza didattica completamente in contrasto con quanto dispone l'Intesa Cei-Mpi. Al punto 4.1 del DPR 751/85 si dice infatti che l'IRC «deve avere dignità formativa e culturale pari a quella delle altre discipline». Inoltre, l'esclusione dell'IRC dalla certificazione in questione può costituire motivo di discriminazione per gli alunni che se ne avvalgono in quanto esso risulterebbe un onere scolasticamente improduttivo nel quadro di un esame che invece valorizza e riconosce esplicitamente anche attività elettive svolte al di fuori della scuola. Si è infatti appena ricordato che l'OM 128/99 ha dovuto reintegrare l'IRC tra i fattori che concorrono alla determinazione del credito scolastico.

Per risolvere il problema andrebbe ricordata quanto meno la giurisprudenza costituzionale che da tempo ha riconosciuto la piena curricolarità dell'IRC. È infatti da ritenere che l'IRC costituisca *oggettivamente* parte integrante dei curricoli scolastici di ogni indirizzo di studi secondario, a prescindere dal diritto *sogettivo* che gli studenti hanno di avvalersene o non avvalersene. Il Ministero aveva perciò provveduto a correggere le proprie indicazioni originarie con istruzioni più corrette attraverso la risposta ad una FAQ che testualmente recita: «Tra le materie del curriculum degli studi da riportare nel certificato di Diploma deve essere indicata anche religione? Sì, poiché l'insegnamento di religione fa parte integrante del curriculum scolastico». Purtroppo, con la ristrutturazione del sito web del Ministero, dal 2001 sono state eliminate tutte queste risposte. Ma il software predisposto dallo stesso Ministero per la compilazione automatica dei certificati di diploma prevede ormai anche la presenza dell'IRC.

## **B – Prassi didattica**

Per un esame almeno sommario della concreta pratica valutativa degli IdRC occorre inevitabilmente tenere conto (1) delle effettive condizioni di operatività della disciplina e (2) degli strumenti comunemente più usati dagli IdRC nelle loro valutazioni scolastiche. Nell'esaminare tali aspetti utilizzeremo i risultati della recente terza indagine nazionale sull'IRC e l'IdRC, promossa dall'Ufficio Nazionale Educazione Scuola Università della Cei e dal Servizio Nazionale IRC della Cei, che documenta in maniera aggiornata e puntuale le scelte compiute dagli IdRC italiani nella loro attività scolastica<sup>14</sup>.

### **1. Le condizioni operative**

Ai vincoli normativi già esaminati corrispondono una serie di condizioni pratiche di operatività che evidenziano ancora una volta la diversità dell'IRC nel panorama scolastico, ma al tempo stesso ne sottolineano la intrinseca scolasticità: (1) l'IdRC ha in

---

<sup>13</sup> Lettera circolare del 28-6-1999, prot. 8509. Tale posizione è stata confermata nell'anno scolastico successivo, per esempio con la risposta del Coordinamento Esami del 14-7-2000, prot. 6828/C/2.

<sup>14</sup> G. MALIZIA – Z. TRENTI – S. CICATELLI (a cura di), *Una disciplina in evoluzione. Terza indagine nazionale sull'insegnante di religione cattolica nella scuola della riforma*, Elledici, Leumann (To) 2005.

genere un orario piuttosto limitato a disposizione, (2) i programmi didattici sono talvolta applicati in maniera poco puntuale, (3) i libri di testo devono rispettare requisiti particolari ma non sempre sono usati sistematicamente. In altre parole, l'IRC sembra avere uno statuto incerto, ma la sua incertezza deriva molto spesso più dalla percezione di alunni e famiglie che dalla normativa vigente e dalla prassi quotidiana degli insegnanti.

Tutti questi aspetti della prassi didattica dell'IRC hanno una ricaduta sulla valutazione in quanto costituiscono il contesto all'interno del quale essa si va a collocare. Non la determinano direttamente ma la condizionano in quanto incidono sullo svolgimento della didattica.

### 1.1. L'orario di lezione

In ogni ordine e grado di scuola l'IRC ha una presenza oraria diversa, determinata dagli ordinamenti scolastici e dalle specifiche intese stipulate in materia. Nella **scuola secondaria** di primo e secondo grado gli è normalmente attribuita un'ora di lezione settimanale in ciascuna classe. Nella **scuola primaria** (già elementare), invece, l'Intesa ha stabilito che all'IRC «sono assegnate complessivamente due ore nell'arco della settimana» (2.3). Nella **scuola dell'infanzia** (già materna) si è registrata un'evoluzione nel corso degli anni: l'Intesa Cei-Mpi del 1985 attribuiva infatti all'IRC due ore settimanali, ma la revisione del 1990 ha proposto una presenza più flessibile, «per un ammontare complessivo di 60 ore nell'arco dell'anno scolastico» (2.4), corrispondenti convenzionalmente a un'ora e mezza settimanale.

Quanto alla **collocazione oraria** dell'IRC si sono spesso registrate polemiche e pretese ingiustificate, che tuttavia non hanno ragione di essere dal momento che l'Intesa del 1985 contempla esplicitamente il fatto che non si debba creare alcuna forma di discriminazione tra gli alunni «neppure in relazione [...] alla collocazione di detto insegnamento nel quadro orario delle lezioni» (2.1.a). La Camera dei deputati ha poi approvato il 10-5-1989 un ordine del giorno in cui dichiara, fra l'altro, che «non si può determinare una condizione di discriminazione dell'ora di IRC rispetto all'orario scolastico». La successiva sentenza n 13/91 della Corte costituzionale ha ulteriormente osservato che «quanto alla collocazione dell'insegnamento nell'ordinario orario delle lezioni, nessuna violazione dell'art. 2 [Cost.] è ravvisabile», con la conseguenza – esplicitata dalla CM 9/91 – che «nella formazione del quadro-orario l'insegnamento stesso sia collocato anche in ore intercalari, così come è per le altre discipline scolastiche», sciogliendo perciò ogni dubbio circa la pretesa di una collocazione preferenziale o esclusiva nelle ore terminali della giornata.

Il dato più evidente è che l'IRC dispone di un orario piuttosto limitato, soprattutto nella scuola secondaria dove una sola ora settimanale crea inevitabilmente qualche problema a dare continuità alla didattica, visto che situazioni contingenti possono interrompere il contatto dell'insegnante con la classe anche per 15-20 giorni. Le richieste anche autorevoli che più volte sono state avanzate per aumentare l'orario a disposizione dell'IRC non hanno però alcuna possibilità di essere accolte, anche per la tendenza ad

inserire nei piani di studio della scuola italiana un numero sempre maggiore di discipline come conseguenza dell'ampliarsi delle prospettive culturali e delle esigenze formative.

Gli IdRC conoscono bene queste condizioni operative e ne tengono conto nella propria programmazione, cercando di esaurire nel corso di una sola ora di lezione proposte unitarie e significative. Queste condizioni incidono anche sulla prassi valutativa, in quanto il tempo destinato alle verifiche formali deve essere proporzionato alla disponibilità complessiva e quindi ridotto al minimo indispensabile.

L'ultima indagine nazionale documenta come tra i punti di debolezza dell'IRC gli insegnanti tendano a individuare principalmente lo scarso numero di ore (soprattutto nella scuola secondaria, dove si dispone di una sola ora) e la poca incidenza della valutazione (avvertita in misura crescente col crescere del livello scolastico). Uno sguardo alla tavola 1 seguente può consentire di sviluppare autonome riflessioni critiche sui limiti che gli IdRC attribuiscono alla propria disciplina di insegnamento (i dati sono distinti per livello scolastico e per stato giuridico della scuola, statale o paritaria).

**Tavola 1 – Quali sono oggi i punti di debolezza dell'IRC? (%)**

	Infanzia*		Primaria		Sec1grad		Sec2grad	
	sta t.	par .	sta t.	par .	sta t.	par .	sta t.	par .
<b>Nessuna risposta</b>	2.1		2.0	9.8	1.7	14.0	1.5	8.3
<b>1. la preparazione professionale degli IdRC</b>	9.9		14.6	28.4	7.6	20.9	9.2	35.4
<b>2. lo scarso numero di ore</b>	46.9		39.0	40.2	84.7	53.5	79.1	60.4
<b>3. la poca incidenza della valutazione</b>	40.1		42.9	36.3	43.6	39.5	70.0	52.1
<b>4. la debole identità disciplinare</b>	29.2		25.1	29.4	21.6	20.9	23.1	35.4
<b>5. la persistente confusione con la catechesi</b>	44.3		52.2	42.2	39.0	27.9	30.4	18.8
<b>6. il legame con l'autorità ecclesiastica</b>	1.6		7.1	2.0	5.5	7.0	8.4	8.3
<b>7. la non obbligatorietà dell'IRC (per le scuole statali)</b>	15.6		40.2	18.6	52.1	27.9	60.8	16.7
<b>8. altro</b>	1.6		0.7	2.9	0.8	2.3	1.5	0.0

*\* la domanda non compariva nel questionario della scuola dell'infanzia paritaria*

## **1.2. I programmi didattici**

La debole identità disciplinare dell'IRC, principalmente dovuta alle limitazioni valutative e orarie, conduce spesso ad un'applicazione approssimativa dei programmi didattici. Il fatto stesso che gli alunni possano variare la propria scelta di anno in anno, inserendosi in percorsi già avviati da anni, rende piuttosto fragile la sistematicità di un itinerario fatto di propedeuticità più o meno identificabili. Del resto, la flessibilità didattica che sta investendo l'intera scuola italiana impedisce di fissare, quasi per ogni disciplina, contenuti che debbano essere appresi secondo una scansione temporale univoca. A maggior ragione per l'IRC ci può essere il rischio che un alunno costretto per vari motivi a spostarsi da una scuola all'altra possa incontrare più volte gli stessi contenuti e non confrontarsi mai con altri temi di uguale rilevanza.

Tuttavia, a prescindere dalle scelte personali degli IdRC, programmi didattici specifici per l'IRC sono sempre esistiti. L'Intesa del 1985 tra Ministero e Cei introdusse clausole specifiche per l'approvazione dei programmi di IRC, del resto in continuità con quanto era avvenuto fino ad allora: «1.2. I programmi dell'insegnamento della religione cattolica sono adottati per ciascun ordine e grado di scuola con decreto del Presidente della Repubblica, su proposta del Ministro della Pubblica Istruzione previa intesa con la Conferenza Episcopale Italiana, ferma restando la competenza esclusiva di quest'ultima a definirne la conformità con la dottrina della Chiesa. Con le medesime modalità potranno essere determinate, su richiesta di ciascuna delle Parti, eventuali modifiche dei programmi». Tra il 1986 e il 1987 furono quindi emanati specifici programmi di insegnamento<sup>15</sup>. Dopo l'entrata in vigore della legge 53/03, sono ugualmente stati sottoscritti gli accordi per l'emanazione di nuove indicazioni programmatiche, che nel lessico della riforma Moratti sono denominati **obiettivi specifici di apprendimento (Osa)**<sup>16</sup>.

L'indagine nazionale ha documentato quanto gli IdRC seguano i programmi ufficiali, fotografando la situazione nell'anno scolastico 2003-04, proprio alle soglie dell'entrata in vigore della riforma Moratti. La tavola 2 mostra in che misura siano applicati i programmi ministeriali.

---

<sup>15</sup> DPR 24-6-1986, n. 539, "Specifiche e autonome attività educative per l'Irc nella scuola materna"; DPR 8-5-1987, n. 204, "Programmi di religione cattolica nella scuola elementare"; DPR 21-7-1987, n. 350, "Programma di religione cattolica nella scuola media"; DPR 21-7-1987, n. 339, "Programma di religione cattolica nella scuola secondaria superiore".

<sup>16</sup> Gli Osa di Irc per la scuola dell'infanzia sono contenuti nel DPR 30-3-2004, n. 121; gli Osa di Irc per la scuola primaria nel DPR 30-3-2004, n. 122; gli Osa di Irc per la scuola secondaria di primo grado nel DPR 14-10-2004, n. 305; l'intesa sugli Osa per il secondo ciclo è stata sottoscritta il 13-10-2005.

**Tavola 2 – In che misura gli IdRCC seguono nel loro insegnamento i programmi ministeriali di religione (in %)**

	Infanzia		Primaria		Sec1grado		Sec2grado	
	Stat.	Parit.	Stat.	Parit.	Stat.	Parit.	Stat.	Parit.
<b>Nessuna Risposta</b>	2.1	3.4	1.5	2.0	1.3	2.3	1.4	4.2
<b>1. Li svolgono regolarmente</b>	29.2	8.2	30.0	22.5	29.2	11.6	13.2	8.3
<b>2. Li integrano con altri temi</b>	58.3	49.7	65.1	69.6	61.9	74.4	79.1	68.8
<b>3. Danno ampio spazio agli alunni</b>	9.9	38.1	3.2	4.9	5.9	9.3	5.5	12.5
<b>4. Scelgono i temi con gli alunni</b>	--*	--*	0.2	0.0	0.8	2.3	0.4	6.2
<b>5. Altro</b>	0.5	0.6	0.0	1.0	0.8	0.1	0.4	0.0
<b>Totale</b>	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

\* Alternativa assente nel questionario

Come si vede, **solo una minoranza applica rigorosamente i programmi**, mentre la maggior parte (oscillante tra i due terzi e i tre quarti nelle scuole del primo e secondo ciclo) dichiara di doverli integrare, ritenendoli evidentemente insufficienti a soddisfare la domanda formativa degli alunni (quantunque le risposte mostrino una scarsa attenzione alle loro richieste dirette).

### 1.3. I libri di testo

La presenza di un libro di testo è uno dei parametri indicativi della scolasticità dell'IRC, in quanto il manuale scolastico è uno degli strumenti didattici fondamentali nella prassi delle scuole italiane.

L'Intesa Cei-Mpi fissa tutta una serie di criteri per la scelta dei libri di testo, integrando le ordinarie procedure di adozione con alcuni specifici requisiti che i libri di testo destinati all'IRC devono possedere. I libri per l'IRC «sono testi scolastici e come tali soggetti, a tutti gli effetti, alla stessa disciplina prevista per gli altri libri di testo» (3.1); la loro adozione segue «le stesse modalità previste per la scelta dei libri di testo delle altre discipline» (3.3). Ciò che differenzia i manuali per l'IRC da quelli delle altre discipline è la necessaria presenza di uno specifico **nulla osta della Cei**, accanto all'approvazione dell'ordinario competente, a garanzia non solo della correttezza dottrinale ma anche della destinazione scolastica degli stessi.

Secondo un luogo comune abbastanza diffuso, nella pratica dell'IRC il libro di testo sarebbe poco utilizzato, ma in realtà i dati emersi dall'ultima indagine mostrano un suo

uso piuttosto generalizzato (che sfiora il 90% nelle scuole secondarie di primo e secondo grado) e confermato anche dal fatto che tra le difficoltà che si oppongono al riconoscimento dell'IRC come disciplina scolastica a tutti gli effetti l'abitudine degli alunni a non valorizzare il libro di testo si colloca su livelli piuttosto bassi (mediamente inferiori al 10%). E su livelli analogamente bassi si individua nell'inadeguatezza di programmi e libri di testo una delle principali difficoltà che l'insegnante incontra a scuola.

Se si pensa che **la prima indagine nazionale sull'IRC**, svolta nel 1990, mostrava un uso piuttosto ridotto dei libri di testo, con ampie riserve da parte degli studenti (che non lo acquistavano) e degli insegnanti (che lo sostituivano con la Bibbia o con altri testi)<sup>17</sup>, si può notare come in soli quindici anni sia stata fatta molta strada nel far acquisire all'IRC un profilo scolastico, almeno in termini di rispetto di un parametro tradizionale quale può essere proprio l'uso del libro di testo.

## 2. Tecniche e strumenti di valutazione

Non è possibile in questa sede ripercorrere l'intera impostazione didattica elaborata dalla riforma Moratti e contenuta nelle Indicazioni Nazionali predisposte per il primo e il secondo ciclo di istruzione e formazione. L'intento è invece quello di completare sinteticamente il panorama istituzionale della prassi valutativa con qualche considerazione di carattere teorico (1), quindi discutere alcuni aspetti tecnici relativi alla comunicazione della valutazione dell'IRC (2) e, infine, effettuare una ricognizione sulle abitudini valutative degli IdRC (3).

### 2.1. Verifica e valutazione

Nella scuola la *valutazione* si colloca alla fine di un percorso didattico per esprimere in termini sintetici un giudizio sull'efficacia del percorso stesso, cioè sulla realizzazione degli obiettivi programmati. Essa si distingue dalle azioni di *verifica*, che sono i singoli accertamenti dei livelli di competenza raggiunti nelle diverse parti in cui si scompone l'azione didattica. La verifica si trova rispetto alla valutazione come un mezzo rispetto a un fine, come una parte rispetto al tutto, come un fattore rispetto al risultato. La verifica appartiene al territorio della didattica ed è generalmente intermedia, la valutazione ha anche una rilevanza giuridica esterna e si colloca generalmente in posizione terminale. In relazione a queste differenze si suole distinguere una valutazione **formativa** da una **sommativa**, la prima pienamente e flessibilmente integrata nell'azione didattica quotidiana, la seconda posta al termine di essa con un significato oggettivo ed un valore legale.

In realtà non si può trascurare il significato formativo che ha qualsiasi valutazione, anche quella finale, per l'effetto che produce, per esempio a livello emotivo, sull'autostima e sulla motivazione di un alunno. Le proposte più recenti in questo campo tendono a sollecitare una maggiore partecipazione dell'alunno e della famiglia (cfr. portfolio) in un

---

<sup>17</sup> Cfr. G. MALIZIA – Z. TRENTI (a cura di), *Una disciplina in cammino. Rapporto sull'insegnamento della religione cattolica nell'Italia degli anni '90*, Sei, Torino 1991.

processo che dovrebbe abbandonare la pesante analogia giudiziaria di cui è spesso rivestito: l'insegnante non valuta ma giudica, il voto finale è una sentenza, una condanna o un'assoluzione, l'alunno si sente giudicato più come persona che in relazione ad una prestazione cIRCoscritta. La prassi è probabilmente lenta a seguire i suggerimenti della ricerca psicopedagogica e docimologica, ma soprattutto nei livelli inferiori dell'istruzione la valutazione dovrebbe aver perso le caratteristiche preoccupanti che ancora la accompagnano spesso a livello superiore, dove la maggiore consapevolezza personale e la ricerca adolescenziale di un'identità producono un forte investimento emotivo sugli aspetti valutativi dell'intero apparato scolastico.

## 2.2. Quale scala di valutazione

Nel caso dell'IRC **limitazioni e vincoli giuridici valgono solo per la valutazione finale**, riguardando soprattutto i modi per giungere ad essa (niente voti e niente esami) e per la sua comunicazione esterna (scheda separata e pubblicazione dei risultati). Quanto alle verifiche, invece, l'IdRC si può muovere con maggiore libertà, adottando i criteri e gli strumenti che reputa più funzionali alle sue esigenze. I voti, perciò, soprattutto nella scuola superiore dove ancora sono utilizzati anche ufficialmente, possono essere adottati anche per le verifiche di IRC. L'unica accortezza sarà quella di tradurre i voti numerici in giudizi verbali al momento dello scrutinio finale.

Le vecchie disposizioni, precedenti la revisione del Concordato e documentate nei vecchi modelli di pagella scolastica, prescrivevano una specifica scala di giudizi (*scarso, sufficiente, molto, moltissimo*) da utilizzare per valutare distintamente **interesse e profitto** dell'alunno. La duplice dizione (interesse e profitto), confermata anche dalle due righe previste all'epoca nella pagella, deriva sempre dall'art. 4 della legge 824/30 che istituiva la specifica nota di valutazione «riguardante l'*interesse* con il quale l'alunno segue l'insegnamento e il *profitto* che ne ritrae». La prassi comune non ha fatto quasi mai distinguere la valutazione delle due voci, risolvendo il problema con un unico giudizio. Oggi la tradizionale scala di valutazione è caduta in disuso ed è stata sostituita da altre espressioni, che pongono problemi di altro genere.

In primo luogo, la legittimità di una simile innovazione è fuori discussione, visto che il regolamento dell'autonomia prevede che criteri e modalità di valutazione siano fissati dalle singole scuole nel rispetto della normativa nazionale<sup>18</sup> (e questa è sicuramente rispettata una volta che non si faccia ricorso a voti e ad esami). In secondo luogo, però, occorre tenere conto del possibile disorientamento dell'utenza che, soprattutto in caso di trasferimento da un istituto all'altro, potrebbe trovare giudizi identici con significati diversi o giudizi diversi che hanno lo stesso valore (quanto meno, nei documenti ufficiali sarebbe necessaria una nota che illustri la scala di giudizi adottata). Non è infine indifferente la scala che si intende adottare: negli ultimi documenti di valutazione proposti dal Ministero è stato suggerito di adottare l'identica scala di giudizi usata dalle

---

<sup>18</sup> DPR 275/99, art. 4, c. 4.



altre materie e per ragioni di continuità sembra opportuno ricorrervi anche nel secondo ciclo (*non sufficiente, sufficiente, buono, distinto, ottimo*)<sup>19</sup>.

### 2.3. La prassi valutativa degli IdRC

L'ultima indagine nazionale sull'IRC ha documentato anche le abitudini valutative degli IdRC italiani, che appaiono riassunte nella tavola 3. Ovviamente sono escluse le scuole dell'infanzia, dove il problema della valutazione non esiste.

**Tavola 3 – Gli strumenti di valutazione più usati nell'anno scolastico 2003-04 (%)**

	Primaria		Sec1grado		Sec2grado	
	Statali	Parit.	Statali	Parit.	Statali	Parit.
Nessuna Risposta	0.2	2.0	0.4	0.0	0.3	2.1
1. Prove oggettive	58.3	53.9	60.2	55.8	35.5	54.2
2. Colloqui individuali	56.1	49.0	53.4	39.5	50.5	43.8
3. Componimenti	7.6	15.7	14.8	30.2	20.9	20.8
4. Rappresentazioni grafiche	50.2	42.2	14.0	18.6	6.2	8.3
5. Osservazione sistematica	51.0	44.1	44.1	32.6	46.2	25.0
6. Brevi saggi e ricerche individuali	10.0	13.7	28.8	30.2	30.8	33.3
7. Lavori di gruppo	53.2	43.1	47.0	51.2	45.4	35.4
8. Scale di atteggiamento	5.1	4.9	8.1	4.7	13.2	8.3
9. Questionari	62.0	46.1	58.5	58.1	53.5	37.5
10. Tecniche semiproiettive	2.2	3.9	2.1	2.3	4.4	0.0
11. Altro	1.5	2.0	3.0	7.0	3.3	2.1

I totali di colonna possono superare il 100% dato che erano ammesse più risposte

Come si può vedere, gli IdRC utilizzano una vasta gamma di strumenti di verifica (per i motivi sopra esposti preferiamo questa dizione a quella più generica di strumenti di valutazione). In assenza di prescrizioni che impongano una valutazione orale o scritta, il repertorio spazia dall'osservazione ai lavori di gruppo, dalle prove oggettive ai colloqui, passando per prove scritte o grafiche e questionari. La varietà di strumenti diminuisce

<sup>19</sup> Le CCMM 85/04 e 84/05 hanno invitato ad uniformarsi a questa scala di giudizi anche nella valutazione dell'Irc.

col crescere dell'età scolare e in genere è maggiore nelle scuole statali che in quelle paritarie.

I dati meriterebbero un'analisi approfondita e la formulazione di ipotesi interpretative che consentano di ricostruire la più complessa prassi didattica dell'IRC, ma qui ci si deve limitare a qualche considerazione sommaria. Le tipologie presenti con i livelli più significativi, stabili ed equivalenti in tutti gli ordini e gradi di scuola sembrano essere l'**osservazione**, i **colloqui** e i **questionari**, cioè tre tipologie estremamente diverse e nemmeno univocamente identificabili: l'indagine parla di osservazione sistematica, ma non si può escludere che qualche insegnante vi abbia incluso la valutazione sistematicamente condotta attraverso la semplice osservazione dei comportamenti e della partecipazione al lavoro scolastico; i colloqui possono essere a loro volta piuttosto strutturati (a partire dal modello delle classiche interrogazioni) o svolti in maniera più estemporanea e informale; i questionari sono uno strumento sostanzialmente neutrale rispetto al contenuto, che può andare dalla semplice verifica delle nozioni apprese alla rilevazione di atteggiamenti o riflessioni più articolate e complesse.

Sembra però di poter concludere che gli IdRC italiani posseggono una buona cultura e una maturità valutativa non sempre frequente nelle nostre scuole. Risultano perciò ancora più incomprensibili le limitazioni formali cui la valutazione dell'IRC è sottoposta.