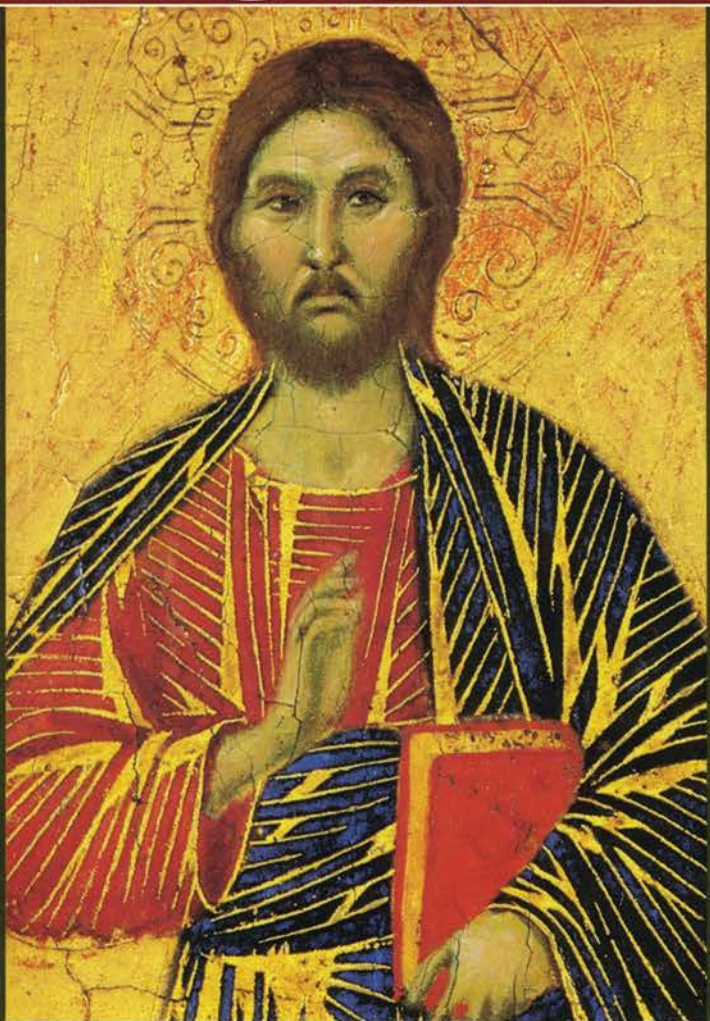


ISTITUTO DI CATECHETICA
UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA

DIZIONARIO DI CATECHETICA

C-D



EDITRICE ELLE DI CI

C

CALVINO Giovanni

Nato nel 1509 a Noyon in Piccardia, Jean Calvin studia diritto e lettere a Orléans e a Bourges. La morte di suo padre e la prima diffusione delle idee luterane in Francia preparano la sua « conversione subitanea », avvenuta verso il 1532. Diventa membro molto attivo dei circoli di letterati che simpatizzano con il luteranesimo. Dopo l'episodio dei manifesti (esposizione di un manifesto contro la messa), fugge dalla Francia e pubblica a Basilea, nel 1536, la *Institutio religionis christianae*, alla quale aveva lavorato a lungo, per rimediare alla frantumazione dottrinale delle Chiese che « si riformavano secondo il santo Vangelo ».

In viaggio verso Strasburgo attraversò quasi per caso la città di Ginevra, già conquistata alle nuove idee, e su insistenza del predicatore Farel vi rimase per organizzare la Chiesa.

Cal. redige allora la *Instruction et confession de foi dont on use dans l'Eglise de Genève* (1537), instaura una severa disciplina e manda in esilio chiunque rifiuti di prestare giuramento sulla confessione di fede. Ma la resistenza cresce, e Farel e Cal. vengono mandati contemporaneamente in esilio (1538). Su invito di Bucer, Cal. si reca a Strasburgo, per prendere in carico la comunità dei francesi esiliati. Passa così tre anni, durante i quali può incontrare i grandi riformatori tedeschi, eccettuato Lutero.

Poi il governo di Ginevra lo supplica di fare ritorno. Senza risentimenti, ma deciso ad applicare fino in fondo il suo programma, Cal. accetta l'invito, e resta a Ginevra per 23 anni, fino alla morte (1564).

Le *Ordonnances ecclésiastiques* del 1541 stabiliscono una teocrazia sulla base di quattro

ministeri: i pastori devono proclamare la Parola di Dio, i dottori devono incaricarsi dell'istruzione pubblica, gli anziani devono vigilare sui costumi, e i diaconi devono esercitare attività caritative. La vita religiosa di ogni cittadino è strettamente sorvegliata. In cinque anni vengono pronunciate 56 condanne a morte e 78 all'esilio. Cal. fallisce nel tentativo di fare di Ginevra la Roma protestante, tuttavia ne ha fatto una città-Chiesa che avrà grande influsso in Francia, nei Paesi Bassi e in Inghilterra.

Cal. ha ripetuto tante volte che i punti essenziali della fede sono due: il catechismo e la disciplina. Le *Ordonnances ecclésiastiques* rendono l'istruzione cat. obbligatoria per tutti i fanciulli; essa termina con la solenne cerimonia di prima ammissione alla Cena. In questa ottica, alla luce della sua esperienza di Strasburgo, Cal. redige nel 1541 il *Catéchisme de Genève*. La sua *Instruction* del 1537 gli sembra ormai insufficiente. Anzitutto perché è redatta con un testo continuato, mentre ora desidera un dialogo con domande e risposte, in 55 lezioni, una per ogni domenica o festa dell'anno. Poi cambia il piano. La *Instruction*, riassunto della *Institution chrétienne*, seguiva il piano del catechismo di Lutero, e insisteva sull'opposizione: l'uomo dannato in sé — salvato in Gesù Cristo. Il *Catéchisme de Genève* segue un piano sistematico: « Fine principale della vita umana è conoscere bene Dio... Conoscerlo per onorarlo ». Le quattro parti del catechismo spiegano in dettaglio come farlo: mettere tutta la nostra fede in Dio — obbedire ai suoi comandamenti — pregarlo in ogni necessità — accoglierlo nella sua Parola e nei sacramenti.

Il *Catechismo* fu il primo manuale in francese imparato a memoria, inizialmente dai

piccoli ginevrini, poi in Francia. Dopo la morte di Cal. venne soppiantato dal *Catechismo di Heidelberg*, più adatto dal punto di vista pedagogico. Comunque Cal. ha segnato l'organizzazione e il metodo del catechismo. Attraverso il catechismo di → Auger egli ha esercitato un influsso sulla C. cattolica.

Bibliografia

J. CALVIN, *Le Catéchisme français de Calvin publié en 1537, réimprimé pour la première fois d'après un exemplaire nouvellement retrouvé et suivi de la plus ancienne confession de foi de l'Eglise de Genève, avec deux notices par A. RILLIET et Th. DUFOUR*, Genève, H. Georf, 1878; Id., *Catéchisme, c'est-à-dire le Formulaire d'instruire les enfants en la Chrestienté, fait en manière de dialogue où le Ministre interroge et l'enfant répond*, par Jean Calvin, L'Olive de Robert Estienne, 1553; M. BOEGNER, *Les catéchismes de Calvin*, Etude d'histoire et de catéchétique, Pamiers, 1905; J. COURVOISIER, *Bucer et l'oeuvre de Calvin*, in «Revue de Théologie et de Philosophie» 21 (1933) 66-77; Id., *Les catéchismes de Strasbourg et de Genève*, in «Bulletin de la Société de l'Histoire du Protestantisme Français» 84 (1935) 105-122; E. DOUMERGUE, *Jean Calvin. Les hommes et les choses de son temps*, 8 vol., Lausanne et Paris, 1899-1927.

ELISABETH GERMAIN

CANADA

Per situare e descrivere lo sviluppo e le caratteristiche della C. nel Canada (1945-1985) conviene richiamare brevemente alcuni tratti della società canadese, che determinano in modo preponderante la vita e l'educ. rel. di questo popolo.

1. *Caratteristiche del Canada.* Il paese si estende dall'Atlantico al Pacifico, su una distanza di oltre 5000 km. Inoltre l'insieme della popolazione è concentrata soprattutto presso i confini degli USA, il che spiega la dipendenza, spesso denunciata, nei confronti del grande fratello.

Il Can. è diviso in 10 *province autonome*, ciascuna delle quali ha una giurisdizione esclusiva in materia di educazione. Alla diversità di sistemi scolastici si aggiunge il pluralismo culturale dovuto a fattori geografici, etnici, linguistici, sociali e anche economici.

Il sistema scolastico di ogni provincia e le diversità culturali rendono molto complessa una pastorale concertata, anche sul piano della stessa C. Il bilinguismo «ufficiale» del

paese è vissuto con diversi compromessi. I francofoni si trovano di fatto in prevalenza nella provincia del Québec. Le altre nove province si presentano piuttosto come ambienti di lingua inglese. Esse sono anche fortemente sotto l'influsso della cultura americana.

2. *La C. nel Canada dal 1945 al 1960.* Nel Can. di lingua inglese, e quindi nella maggior parte del paese, la C. segue da diversi decenni i principi e la pratica che sono in vigore negli USA. Ad eccezione dell'Ontario e di altri ambienti piuttosto omogenei, dove il catechismo è spesso insegnato nella scuola, la C. nelle regioni anglofone del Can. è assicurata soprattutto dalle parrocchie e dalle famiglie.

A motivo della popolazione cattolica molto omogenea e maggioritaria, la provincia del Québec è sempre riuscita, fin dall'origine, ad assicurare l'IR nelle scuole pubbliche. Queste scuole sono giuridicamente *confessionali* (cattoliche o protestanti). Ancora a ragione della maggioranza francese e cattolica della popolazione del Québec, l'episcopato ha esercitato fino al 1965 un controllo sulla scuola e su una vasta zona della vita sociale, economica e culturale della provincia, sulla quale, da oltre cento anni, la religione cattolica ha esercitato un influsso globale.

A partire dal 1948 entra in vigore un nuovo programma di religione per le scuole elementari. Nel 1951 entra pure in vigore un nuovo Catechismo dei fanciulli. Fin dall'inizio degli anni '50 tende a generalizzarsi nelle scuole secondarie l'uso della serie «*Témoins du Christ*», pubblicata in Belgio.

Il punto di partenza del rinnovamento cat. precedente al 1960 richiede tre importanti precisazioni:

— Operatore principale e animatore di questo rinnovamento cat. fu senza dubbio mons. Gérard-Marie Coderre, sacerdote della diocesi di Joliette, diventato in seguito vescovo della diocesi di Saint-Jean-de-Québec. Fu lui a fondare, nel 1952, l'Office catéchistique provincial du Québec.

— I primi sforzi di rinnovamento erano soprattutto di ordine pedagogico e metodologico. Riguardavano la promozione di un metodo maggiormente induttivo, destinato a «correggere» un catechismo astratto e nozionistico, che i fanciulli dovevano imparare a memoria.

— A partire dal 1952 un numero crescente di canadesi del Québec frequentano i Centri di formazione cat. della Francia e del Belgio.

Ciò spiega perché il rinnovamento cat. canadese ha messo radici soprattutto presso i canadesi di lingua francese residenti nel Québec: comprendevano la lingua usata nei Centri cat. della Francia e del Belgio.

3. *Un vasto movimento cat. a partire dal 1960.* Gli sforzi degli anni precedenti presero consistenza e assunsero proporzioni più vistose verso il 1960. Di fatto oltre un centinaio fra sacerdoti, religiosi e religiose, come pure laici, avevano ricevuto una formazione cat. in Europa. La vitalità del rinnovamento cat. si è manifestata a partire da questo periodo con le seguenti caratteristiche:

— Numerosi corsi, conferenze, giornate di studio furono organizzati attraverso tutto il Québec, inizialmente con il concorso di specialisti europei, poi con la collaborazione prevalente di canadesi diplomati nei centri europei (Parigi, Bruxelles, Strasburgo, Lione, ecc.).

— Centri di formazione cat. sorsero a Ottawa, a Montréal e nel Québec. Un numero considerevole di maestri, soprattutto della scuola secondaria, poterono iniziarsi ai principi del rinnovamento cat. e diventarne promotori nel proprio ambiente.

— Furono pubblicate opere canadesi: alcune si situano sul piano dei principi e della formazione dei maestri (cf Sr. Ladislav, *Catéchisme et vie chrétienne*, Trois-Rivières, Ed. du Bien Public, 1945; N. Fournier, *Exigences actuelles de la catéchèse*, Montréal, Inst. Sup. des Sc. Rel., 1960 (trad. ital.: *Le esigenze attuali della catechesi*, Brescia, La Scuola, 1963); J. Laforest, *Introduction à la catéchèse*, Québec, Univ. Laval, 1966; L. R. Côté, *Le catéchiste dans l'Église*, Arthabaska, Sainte-Cécile, 1960; E. Carter, *The Modern Challenge to Religious Education*, New York, H. Sadlier, 1961; *Catéchèse: d'hier à demain*, in « Communauté chrétienne » 17 [1977], n. 92). Altre opere si situano sul piano pratico: programmi e manuali (cf C. E. Roy, *Méthodes pédagogiques de l'enseignement du catéchisme*, Paris, Casterman, 1935; *Éducateurs de la foi*, Montréal, Office catéchistique provincial, 1962). Fu anche pubblicata una riv. cat. canadese, *Le Souffle*, cessata poi nel 1975. Era stata preceduta da un bollettino di collegamento « Entre nous, catéchistes ».

— Un rinnovamento delle strutture si è fatto strada grazie all'impulso dell'Ufficio Cat., diventato nel 1962 Ufficio Cat. del Québec. A questo organismo, dipendente dall'episcopato del Québec, va attribuita la leadership

del pensiero, dell'animazione, della produzione di sussidi, che hanno accentuato la vitalità del rinnovamento cat. nel Can.

— Questo vasto movimento cat. è caratterizzato dal moltiplicarsi degli Uffici Cat. diocesani; dalla nomina di responsabili dell'IR nelle congregazioni religiose e nelle istituzioni scolastiche; dalla creazione di una rete di scambi d'informazione, di comunicazione, di partecipazione delle esperienze e di stretta collaborazione a livello di Chiesa e di autorità scolastiche.

Pierre Ranwez, SJ, ha potuto affermare fin dal 1964: « Il Canada è attualmente uno dei paesi dove il problema cat. è più intensamente animato » (*Le mouvement catéchétique au Canada français*, in « Lumen Vitae » 19 [1964] 751).

4. *Grandi linee del rinnovamento cat. nel Canada.* Il rinnovamento dottrinale, pastorale e psico-pedagogico che ha caratterizzato la C. nel Can. si è molto ispirato a quello operato in Francia, soprattutto a motivo della comunanza culturale e linguistica fra il Québec e la Francia. Le linee di forza del rinnovamento cat. canadese si possono articolare nel seguente modo:

— La C. è cristocentrica, segnata però da uno sfondo *trinitario* fin dalla prima iniziazione cristiana sistematica dei fanciulli.

— Annuncia il Mistero cristiano in termini di *relazioni* piuttosto che di nozioni. È anche molto orientata verso l'educazione alla preghiera personale e comunitaria.

— Si ispira fortemente alla *Bibbia* come espressione privilegiata della Parola di Dio.

— Vuole *unificare* nell'atto cat. la formazione dottrinale, liturgica e morale, seguendo una pedagogia attiva che fa appello all'impegno personale dei giovani.

— La C. nel Can. è segnata, già a partire dal 1962, da un carattere nettamente *antropologico*. Inizialmente questo approccio voleva essere una opzione teologica e non già un semplice approccio metodologico. Questa posizione ambigua ha generato molte tensioni non ancora chiaramente dissipate...

— La C. vuole inserirsi in una pastorale d'insieme, grazie al progetto educativo e all'animazione pastorale della scuola; grazie anche alla collaborazione dei genitori e dei pastori della parrocchia, soprattutto nella C. dei fanciulli.

— Il movimento cat., almeno nel primo decennio, quindi fino al 1970, si è appoggiato su una solida *formazione dei maestri* in vista della C.

5. *Influenza reciproca tra ambiente francofono e anglofono.* Ciò che finora è stato illustrato circa il rinnovamento della C. nel Can. riguarda soprattutto la situazione della provincia del Québec. Però, a causa della collegialità di tutti i vescovi del Can., più accentuata dopo il Concilio Vaticano II, si sono manifestate gradualmente forme di interazione e di collaborazione sul terreno della C. per l'intero Can.

A partire dal 1965, per es., attraverso incontri tra vescovi, catecheti e responsabili dell'educ. rel. dei due settori, cioè inglese e francese, si è andata accentuando una sensibilizzazione reciproca. In quel periodo fu anche creato un istituto cat. di lingua inglese a London nell'Ontario, sotto la spinta di mons. Emmett Carter, attualmente cardinale arcivescovo di Toronto.

Nel 1962 fu fondato il National Office of Religious Education (NORE), organismo della Conf. episcopale canadese con sede a Ottawa, comprendente due sezioni risp. per il Can. francese e inglese. Per l'intermediario del NORE i vescovi anglofoni hanno fatto tradurre in inglese i manuali francesi, usati nel Québec e in altri ambienti di lingua francese, per la C. dei fanciulli. Grazie alla Commissione episcopale per l'educ. rel. si è sviluppato in tutto il paese uno sforzo consistente di coordinamento.

Però nella C. degli adolescenti e degli adulti le province anglofone e il Québec non sono giunti ad una efficace collaborazione, soprattutto a motivo della diversa situazione socio-culturale degli ambienti e delle regioni, ulteriormente aggravata dalla diversità dei sistemi scolastici.

Gli sforzi per promuovere un rinnovamento cat. unificato attraverso tutto il Can. hanno incontrato numerosi ostacoli, d'altronde facilmente comprensibili:

— La collezione di sussidi *Viens vers le Père*, preparata per i fanciulli del Québec, rifletteva una situazione socio-culturale particolare. Non era possibile adattarla, attraverso una semplice traduzione dal francese all'inglese, a regioni molto diverse dal Québec.

— La pastorale generale della Chiesa di lingua inglese nel Can. aveva dovuto adattarsi a regioni assai meno omogenee rispetto al Québec. Bisogna pure aggiungere la vicinanza con gli USA, la comunanza linguistica e l'influsso dei mass-media americani.

— Nell'insieme i vescovi di lingua inglese, a motivo della loro dispersione in un territorio estremamente vasto, della loro formazione teologica, dei sistemi scolastici in vigore nelle rispettive regioni, hanno accettato con molta riluttanza i nuovi orientamenti della C., e in particolare la cosiddetta opzione « antropologica ».

Non ci voleva altro per provocare inquietudini e per suscitare interrogativi tali da dover procedere, nel 1974, a una vasta verifica della C. canadese.

6. *Verifica del rinnovamento cat. canadese.*

Una verifica della C. è stata richiesta nella Conferenza dei vescovi canadesi riuniti a Ottawa. Nel Can. di lingua inglese la verifica riguardava gli strumenti tradotti dal francese, il loro contenuto dottrinale, più precisamente la C. a livello della scuola primaria fino al secondo anno della scuola secondaria. Lo studio rivelò che i sussidi contestati erano teologicamente sicuri nell'insieme. Ma questa constatazione non provocò per ciò stesso un consenso definitivo.

Nel Québec e negli altri ambienti di lingua francese, la verifica prese la forma di una inchiesta sulla comunicazione cat. e sugli strumenti pedagogici, considerati come elementi di un atto pastorale ed educativo assai complesso. Questa inchiesta ha messo in luce, soprattutto nel Québec, che vi sono numerosi problemi di pastorale generale, nell'ambito di una Chiesa in profonda trasformazione, sottomessa a un sistema scolastico ricostruito precipitosamente dieci anni prima.

Nel frattempo c'era nell'insieme del Can. una viva inquietudine riguardo alle lacune nella formazione dei catechisti, sia quelli delle scuole confessionali che quelli delle parrocchie (negli ambienti dove la C. non si può fare nella scuola). Al contrario, nel Québec, si parlava poco della C. degli adulti, mentre le altre province se ne preoccupavano di più.

7. *La C. nella scuola, nella parrocchia, nella famiglia.*

La scuola cattolica esiste ancora legalmente nella provincia del Québec, ma si sviluppa gradualmente verso uno statuto « pluralista »; anche nell'Ontario esistono scuole cattoliche. Nelle altre province del paese la scuola cattolica esiste soltanto sulla base della tolleranza da parte del legislatore. Questa scuola facilita la C. dei fanciulli a livello elementare, perché mette in opera un progetto educativo cristiano adatto all'ambiente del fanciullo.

In pratica, con lo sviluppo e le nuove esigenze dei sistemi scolastici che dipendono dal ministero della pubblica istruzione in ciascuna provincia, la pedagogia, i programmi, gli orari, le valutazioni, la scelta dei maestri e l'insieme della pratica cat. sono sempre sottoposti a costrizioni causate dal fatto che la C. viene equiparata con le altre materie scolastiche. Infatti, se la C. scolastica comporta vantaggi inestimabili, porta pure con sé difficoltà non meno reali, che richiedono la vigilante attenzione da parte dei responsabili della Chiesa chiamati a sorvegliare e, se necessario, a correggere.

Da alcuni anni la C. rivela la tendenza ad esercitarsi in un contesto maggiormente ecclesiale, sia nella parrocchia, sia nell'ambito familiare. In tal modo la C. familiare è diventata una opzione fortemente valorizzata nel Can. di lingua inglese. Essa esige una C. degli adulti assai più strutturata, e corrisponde bene alle raccomandazioni del Sinodo del 1977 e alla esortazione « Catechesi tradendae » di Giovanni Paolo II.

8. *Bilancio e interrogativi.* Il Can. ha conosciuto, fra gli anni 1960-1980, uno slancio vigoroso sia per la C. dei fanciulli e degli adolescenti che per la sperimentazione e la ricerca cat., per la produzione di sussidi e per la loro adozione. Si è sviluppata una stretta collaborazione tra pastori, genitori e catecheti. Si sono sentiti poco i conflitti ideologici e le battaglie di retroguardia, in un terreno dove generalmente non si abbandonano facilmente atteggiamenti e schemi tradizionali!

I vescovi del Can., e più in particolare quelli del Québec, hanno approvato un audace rinnovamento nell'ambito di una società spesso descritta come conservatrice. Hanno esercitato con vigore la loro leadership pastorale in un dialogo franco e aperto con i principali operatori del rinnovamento. Da parte loro, i cristiani della base, i genitori e gli educatori, sono spesso entrati coraggiosamente in un movimento che non corrispondeva affatto alla formazione cat. iniziale.

Oggi, nell'ora dei nuovi interrogativi sulla Chiesa e sulla C., questi stessi cristiani reclamano a modo loro una ricerca necessaria e pertinente. Quali sono, in breve, gli interrogativi sul piano della C. nel Can.? Eccone alcuni:

— Fino a che punto è possibile determinare una pratica cat. unificata per un paese così

vasto e complesso? Da almeno dieci anni i vescovi si sforzano di definire un « programma-quadro » per la C. in tutto il Can., ma è difficile arrivarci.

— Malgrado la struttura pedagogica la C. scolastica può veramente supplire alle insufficienze della testimonianza degli adulti nella famiglia, nella parrocchia e nella scuola (anche se quest'ultima è giuridicamente confessionale)?

— La Chiesa investe un sufficiente impegno nella C. degli adulti e nella formazione dei catecheti? Questo investimento comporterebbe due dimensioni: una di ordine finanziario, come è ovvio; un'altra più importante, di ordine pastorale. Quest'ultima tocca le priorità, privilegiando l'annuncio della Parola su tutte le altre forme di attività della Chiesa nel mondo.

— Gli orientamenti della C., sul piano dottrinale, pedagogico e antropologico, possono essere considerati stabili di fronte a un mondo in continuo cambiamento, che richiede ad ogni momento di ripensare la pastorale della Chiesa in urto con i soprassalti di un mondo in evoluzione?

La situazione descritta sopra indica chiaramente che un discorso equilibrato sulla C. nel Can. nel periodo 1945-1984 deve tener conto delle grandi differenze culturali e linguistiche che dividono la provincia del Québec dalle altre nove province. Inoltre, l'educazione della fede degli adulti, la pastorale familiare come pure i numerosi movimenti di preghiera e di apostolato costituiscono forze vive che lasciano prevedere una grande vitalità per l'esercizio della C. in tutto il paese.

Bibliografia

Oltre ai titoli citati nell'art. cf CONFÉRENCE CATHOLIQUE CANADIENNE (ed.), *Évaluation de la catéchèse au Canada français*. Rapport de l'équipe de recherche, Ottawa, 1975, litogr.; J. DE LORIMIER, (*Scuola e religione*): *Canada (Québec)*, nel vol. *Scuola e religione. I. Una ricerca internazionale*, Leumann-Torino, LDC, 1971, 111-130 (ampia bibl.); U. GIANETTO, *Valutazione di dieci anni di lavoro catechistico in Canada*, in « Orientamenti Pedagogici » 26 (1979) 2, 332-336; L. V. PERRELLI, *Il progetto « Chantier »*. Significato e valore di un'esperienza di formazione degli adulti nel Canada francofono. in « Catechesi » 48 (1979) 13, 35-42.

NORBERT FOURNIER

CANISIO Pietro

Petrus Canisius (Canis), nato l'8-5-1521 a Nijmegen, morì a Friburgo il 21-12-1597. Venne presto a contatto con la *devotio moderna*, soprattutto a Colonia, dove studiò teologia. Diventato gesuita nel 1543, lavorò in molti posti e con numerose funzioni secondo l'ideale della Società di Gesù: (ri)conquistare alla fede i non credenti o gli erranti, approfondire la fede, e soprattutto insegnare alla gioventù.

La sua attività cat. è documentata dai suoi catechismi, che vanno considerati nel contesto della pastorale dei → Gesuiti. La C., accanto alla predicazione, è un elemento importante di questa pastorale. Essa vuol superare la diffusa ignoranza e l'indifferenza che la accompagna, e quindi introdurre nelle verità fondamentali della fede. Questa *istruzione* cat. è accompagnata da esercizi nella vita di pietà. Perciò Can. si è anche impegnato nell'ambito della letteratura edificante (cf per es. *Beicht und Communionbüchlein*, 1569; *Catholische Kirchen Gesäng vor und nach dem Catechismo... zu singen*, 1594), e i suoi catechismi contengono spesso appendici con preghiere, preparazioni ai sacramenti, ecc.

Mentre i riformatori (→ Calvino, → Lutero) diffondevano i loro catechismi, uscirono anche quelli dell'ortodossia cattolica. Ma nessuno di essi sembrava rispondere al concetto pastorale spiegato sopra. Lo stesso Can., mentre insegnava all'università (!) di Ingolstadt (1549-1552), e nello stesso tempo faceva la C. ai fanciulli, sentì la mancanza di un libro che presentasse con precisione la dottrina cattolica. Un'opera del genere era vivamente desiderata da molti. Lo stesso re Ferdinando I d'Austria già dal 1551 insisteva presso i gesuiti di Vienna perché elaborassero un testo appropriato. Alla fine questo incarico venne affidato a Can., il quale poté così realizzare la sua idea. Il re aveva pensato a una specie di catechismo universale, adatto a tutti (dal predicatore alla gioventù); Can. invece scrisse anzitutto, e dapprima in forma anonima, la *Summa Doctrinae Christianae* (Wien 1555), per studenti e intellettuali con circa 220 domande e risposte. Poi fece seguire il *Catechismus Minimus* (Ingolstadt 1556) per fanciulli e analfabeti, con circa 50 domande e risposte. Infine (1558 o 1559) pubblicò a Colonia il *Parvus Catechismus Catholicorum*, per studenti del liceo classico, con circa 120 domande e risposte.

Seguendo modelli luterani, e direttamente ispirato da J. B. Romano SJ, Can. pubblicò pure le *Institutiones Christianae* (Antwerpen 1589): un catechismo costituito unicamente da immagini, generalmente accompagnate da un breve sottotitolo! I catechismi, e soprattutto il *Minimus*, furono tradotti immediatamente in tedesco, e ben presto in quasi tutte le lingue di allora.

Can. intese rivolgersi a determinati gruppi di destinatari sulla base dei presupposti di comprensione propri di ciascuno. Questo costituisce anche la sua originalità. Sotto l'ottica contenutistica, Can. è fortemente orientato alla tradizione e intimamente segnato dalla controversia teologica. Seguendo *Sir* 1,26, egli articola globalmente la materia secondo *sapientia* e *justitia*. Nella linea di → Agostino (*De catechizandis rudibus*; *Enchiridion*) e di Tommaso d'Aquino (*In duo praecepta caritatis et in decem legis praecepta expositio*, Prologus) la *fede* (con la professione di fede), la *speranza* (con il Padre nostro e le preghiere), la *carità* (con il decalogo e i comandamenti della Chiesa) e i sacramenti vengono raggruppati sotto la *sapientia*. Sotto la *justitia* (buone opere!) — secondo la linea delle formule penitenziali del medioevo — vengono catalogati i peccati da evitare e le virtù da praticare.

L'insieme è teologicamente poco originale e rigidamente antiprotestantico, anche se non finisce direttamente nella polemica. Per es., accanto alla S. Scrittura viene fortemente accentuata anche la tradizione della Chiesa, come pure la necessità delle buone opere; la dottrina sull'eucaristia consiste nell'istruzione circa la presenza reale, l'adorazione, il sacrificio, la comunione sotto una sola specie, l'accostarsi degnamente alla comunione. Can. cita volentieri (soprattutto nella *Summa*) la Scrittura e gli antichi teologi (specialm. Agostino). Dopo il Concilio di Trento qualche volta i suoi catechismi imitano la struttura del → *Catechismo Romano* (fede, sacramenti, decalogo, Padre nostro), e in genere va ricordato che sia la loro forma che il loro contenuto presentano leggere varianti da una edizione all'altra.

Can. non riuscì a ottenere che il suo Catechismo maggiore fosse dichiarato il catechismo del Concilio di Trento. Ma i suoi catechismi, nonostante la concorrenza di altri scrittori della stessa Società di Gesù (in particolare → Auger, → Bellarmino), si diffusero molto rapidamente, perfino nei paesi di missione. Soprattutto nei paesi di lingua te-

desca e nelle regioni asburgiche i catechismi di Can., attraverso molteplici rielaborazioni, hanno conservato fino al tempo dell' → illuminismo una specie di monopolio, e si potevano ancora incontrare nel sec. XIX inoltrato. Si presume che fino al XVIII secolo siano stati i catechismi più largamente diffusi nella Chiesa.

Bibliografia

G. BELLINGER, *Der Catechismus Romanus und die Reformation*, Paderborn, 1970; O. BRAUNSBERGER, *Entstehung und erste Entwicklung der Katechismen des s. Petrus Canisius*, Freiburg, 1893; J. BRODRICK, *S. Peters Canisius SJ, 1521-1597*, London, 1935; E. M. BUXBAUM, *Petrus Canisius und die kirchliche Erneuerung des Herzogtums Bayern 1549-1556*, Roma, 1973; J.-C. DHÔTEL, *Les origines du catéchisme moderne d'après les premiers manuels imprimés en France*, Paris, 1966; F. J. KÖTTER, *Die Eucharistielehre in den katholischen Katechismen des 16. Jahrhunderts bis zum Erscheinen des Catechismus Romanus (1566)*, Münster Westf., 1969; CH. MOUFANG, *Katholische Katechismen des 16. Jahrhunderts in deutscher Sprache*, Mainz, 1881; F. STREICHER, *S. Petri Canisii Doctoris Ecclesiae Catechismi Latini et Germanici*, 2 t., Romae-Monachii, 1933-1936; F. X. THALHOFER, *Entwicklung des kath. Katechismus in Deutschland von Canisius bis Deharbe*, Freiburg, 1899.

EUGEN PAUL

CARITÀ

1. «Carità» è un termine tipico del vocabolario cristiano del quale bisogna mettere in luce la realtà profonda che intende esprimere, riscattandolo da alcune accezioni troppo ristrette o paternalistiche che si riscontrano nel linguaggio quotidiano (fare la carità, le opere di carità, ecc.). Come la fede e la speranza, anche la carità può essere meglio compresa a partire da esperienze umane fondamentali; nel caso della carità, a partire dalla capacità umana di ricevere e di donare amore. Per potersi realizzare, e sviluppare le sue potenzialità latenti, ogni uomo ha bisogno di essere e di sentirsi amato. È proprio dall'«essere amati» comincia per molte persone una vita nuova, mentre la mancanza di amore può condurre a pericolose involuzioni della personalità.

Possiamo ora cercare di chiarire il significato cristiano della carità. Essa designa anzitutto l'amore che discende da Dio e si espande sugli uomini. Tale gratuito amore si manifesta soprattutto nell'incarnazione di Gesù Cristo e nella sua vicenda di morte e di risurrezione. San Giovanni è, fra gli autori del NT, colui che ha espresso questa conce-

zione con maggior insistenza e profondità, condensandola in alcune frasi incisive e pregnanti: «Dio infatti ha tanto amato il mondo da dare il suo Figlio unigenito» (Gv 3,16); «L'amore è da Dio» (1 Gv 4,7); «In questo sta l'amore: non siamo stati noi ad amare Dio, ma è lui che ha amato noi e ha mandato il suo Figlio come vittima di espiazione per i nostri peccati» (1 Gv 4,8; cf anche 1 Gv 4,9.16); «Dio è amore» (1 Gv 4,8). Il fatto di essere stati amati da Dio in Cristo ci dischiude la possibilità di amare a nostra volta: «Carissimi, se Dio ci ha amati, anche noi dobbiamo amarci gli uni gli altri» (1 Gv 4,11).

Dovrebbero bastare queste citazioni per rettificare una mentalità abbastanza diffusa che riconduce il cristianesimo a un messaggio etico incentrato sull'amore al prossimo. Se così fosse, il cristianesimo dovrebbe essere pensato come una nobilissima esortazione in più nel mondo, ma non potrebbe essere buona novella. Esso invece è tale proprio perché annuncia che Dio si rivela e si comunica agli uomini come amore, e perché ci assicura che in tal modo ci viene donata la capacità divina di amare.

2. Non è solo san Giovanni a dire che la carità è anzitutto l'essere amati da Dio che fa sorgere in noi la possibilità di amare Dio e il prossimo. I temi veterotestamentari della elezione e del patto attestano infatti l'amore assolutamente gratuito di Iahvè per Israele, un amore che i profeti hanno espresso con le forti e delicate immagini della vita coniugale e familiare (Os 2,19-20; Is 2,2; 49,15-16; 54,6-8; Ger 2,2; Ez 16; ecc.). Nei Sinottici Gesù parla dell'amore di Dio verso tutte le sue creature (Mt 5,45; 6,25-32), racconta parabole che attestano l'amore perdante del Padre (Lc 15,11-32), e dimostra questo amore con la sua concreta azione verso i peccatori, gli ammalati, i poveri e gli emarginati.

San Paolo ravvisa nella morte e risurrezione di Cristo la prova suprema di amore di Dio verso l'umanità peccatrice (Rm 5,8; 8,31-39; Ef 1,4-11; ecc.). Secondo l'apostolo «l'amore di Dio è stato riversato nei nostri cuori per mezzo dello Spirito Santo che ci è stato dato» (Rm 5,5; cf anche Rm 8,14-16 e Gal 4,6). Lo Spirito ci rende capaci di rapporti filiali con Dio. Esso inoltre ci fa liberi, cioè capaci di «camminare secondo lo Spirito» (Gal 5,16), e di amare il prossimo: «Mediante la carità mettetevi al servizio gli uni degli altri. Tutta la legge infatti tro-

va la sua pienezza in un solo precetto: amerai il prossimo tuo come te stesso » (*Gal* 5,13s; cf anche *Ef* 5,1-2).

3. Noi possiamo e dobbiamo amare, essendo stati amati da Dio e gratificati del dono dello Spirito. Amare Dio anzitutto. Il Deuteronomio richiede ad Israele un amore sincero verso Dio consistente nel riconoscimento pratico di Iahvè come unico Signore, facendo la sua volontà e osservando i suoi comandamenti (*Dt* 6,4-5; 10,12-13; ecc.). Alcuni testi dell'AT insistono sulla necessità che Dio intervenga sul cuore dell'uomo affinché possa amare Iahvè come si deve (*Dt* 30,6; *Ger* 31,31-33; *Ez* 36,25-28). L'amore di Israele verso Dio viene espresso soprattutto col vocabolario della fede che comporta fiducioso abbandono al Dio dell'alleanza.

Gesù accoglie l'insegnamento di *Dt* 6,5 sul primo (*Mc*) e più importante (*Mt*) comandamento di amare Dio con tutto il cuore, con tutta l'anima, con tutta la mente (cf *Mc* 12,28-34 e par.). San Paolo esprime solitamente la risposta umana « al Dio dell'amore e della pace » (2 *Cor* 13,11) col termine → fede. Raramente parla espressamente di amore verso Dio (*Rm* 8,28; 1 *Cor* 2,9; 8,3). È risaputo però che per Paolo la fede autentica comporta l'amore trattandosi di un rapporto filiale di fiducia e di abbandono. Anche san Giovanni predilige il vocabolario della fede per caratterizzare la relazione fondamentale dell'uomo verso Dio e verso Cristo. Non mancano però i testi nei quali si parla dell'amore verso Cristo (*Gv* 10,14-15; 14,21-23; 15,9.13-14; 16,27).

4. I testi più noti del NT sono quelli che inculcano l'amore verso il prossimo. Il cristianesimo viene appunto presentato come la religione dell'amore, della fraternità. Ciò è vero a patto che si inserisca il precetto dell'amore al prossimo nella dinamica dell'amore divino. Altrimenti il cristianesimo resta soltanto un'etica. Gesù congiunge strettamente amor di Dio e amore del prossimo (cf *Mc* 12,28-34 e par.). Il giudaismo contemporaneo già conosceva la sintesi dei due amori, « ma nessuno prima di Gesù aveva equiparato con tanta lucidità e forza i due comandamenti richiamando i testi di *Dt* (6,5) e *Lv* (19,18) e interpretandoli come espressione dell'orientamento fondamentale da assumere nei confronti del regno che bussa alle porte dell'esistenza umana e della storia » (G. Barbaglio 1977, 104). Così pure era già nota la « regola d'oro », ma era espressa

al negativo, mentre Gesù la formula al positivo: « Tutto quanto volete che gli uomini facciano a voi, anche voi fatelo ad essi; questa è infatti la legge e i profeti » (*Mt* 7,12; cf *Lc* 6,31). Già la legislazione di Israele aveva superato una comprensione puramente etnica del prossimo, aprendosi allo straniero dimorante in Israele (cf *Lv* 19,34). Gesù però rompe decisamente ogni particolarismo religioso ed etnico, invitando a farsi prossimo di chiunque giace nel bisogno (cf *Lc* 10,29-37). L'amore si estende anche ai nemici (*Lc* 6,27-36 e *Mt* 5,38-48).

Per san Paolo la risposta per eccellenza dell'uomo a Dio è la fede con la quale si accoglie la giustificazione (cf *Rm* 4,16). E tuttavia, in Cristo conta « la fede che opera per mezzo della carità » (*Gal* 5,6), con la quale ci si mette gli uni al servizio degli altri (*Gal* 5,14), non avendo altro debito se non quello di un amore vicendevole in cui si riassume tutta la legge (*Rm* 13,8-10). Non dobbiamo però fraintendere l'insegnamento dell'apostolo: per lui l'imperativo etico dell'amore al prossimo si fonda sulla carità, frutto dello Spirito Santo (cf *Rm* 5,5; *Gal* 5,22). La carità inoltre, sempre secondo Paolo, dev'essere ciò che anima i rapporti all'interno della Chiesa (cf 1 *Cor* 8,1-2; *Gal* 5,13; ecc.). Fra i vari doni dello Spirito (carismi) la carità è la via migliore, senza la quale parole e azioni eccellenti non sono nulla (cf 1 *Cor* 13). La carità appartiene, con la fede e la speranza, alle cose che rimangono, « ma di tutte più grande è la carità » (1 *Cor* 13,13). Degli scritti di san Giovanni già abbiamo parlato (n. 1). È evidente in essi la dinamica discendente dell'amore, come risulta, ad es., da 1 *Gv* 4,11: « Se Dio ci ha amati, anche noi dobbiamo amarci gli uni gli altri » (cf anche 1 *Gv* 3,16s; 4,7.8). Ecco perché Gesù parla di un « comandamento nuovo » secondo il quale i suoi discepoli devono amarsi come egli li ha amati (*Gv* 13,34). La novità sta in quel « come »: bisogna amare il prossimo come e perché Cristo ci ha amati (cf anche *Gv* 17,11.21-23). Ne deriva, secondo la parola di Gesù, che « tutti sapranno che siete miei discepoli se avrete amore gli uni per gli altri » (*Gv* 13,35). In conclusione: per Giovanni la vita cristiana si compendia nella fede in Cristo e nel fraterno e operoso amore vicendevole (1 *Gv* 3,23).

5. Sant'Agostino ha mirabilmente spiegato che nella C., che illustra le azioni di Dio culminanti in Cristo, tutto dev'essere fatto convergere nell'amore di Dio verso di noi,

e nell'amore nostro verso Dio, ordinando l'esposizione secondo un crescendo che, partendo dalla fede e passando attraverso la speranza, arrivi alla carità (*De Catechizandis rudibus*, 8). Fino a che punto, nel corso dei secoli, la C. sia stata fedele a questa prospettiva è difficile dirlo. Si ha l'impressione che, soprattutto nell'epoca moderna, ci sia stata nella C. una prevalente preoccupazione dottrinale-contenutistica per quanto concerne la fede, e precettistica (il → Decalogo) per quanto concerne la morale, non riservando sempre al « primato della carità » la posizione che gli compete. Le recenti indicazioni del magistero assegnano grande importanza al tema della carità (CT 5; RdC 30; 47-48).

6. La carità, non disgiunta dalla fede e dalla speranza, fa comprendere a fondo la vera natura del cristianesimo. Già abbiamo ricordato la diffusa tendenza a interpretare i Vangeli come un messaggio morale, come un insegnamento su ciò che è bene e male nel comportamento umano, anziché come un « vangelo », annuncio della misericordia, del perdono e della grazia di Dio. Ne deriva che Gesù diventa « maestro di buoni costumi o, al massimo, un esempio da imitare, ma non il Salvatore, dalla cui opera dipende il nostro destino » (*Non di solo pane*, 237). Certamente la morale fa parte del messaggio di Gesù, « ma non ne costituisce il nocciolo centrale. Costituisce piuttosto l'illustrazione delle conseguenze concrete che l'annuncio del regno deve produrre nelle varie situazioni della vita » (*ibid.*, 59). Proclamando il regno, Gesù « annuncia da parte di Dio un'inaudita volontà di perdono e riconciliazione, di amicizia e gratuita familiarità, una solidarietà e una presenza nuova di Dio accanto agli uomini » (*ibid.*, 65). È quanto mai necessario che la C. conservi al messaggio cristiano la sua caratteristica di buona novella da accogliere nella *fede* e da vivere nell'*amore*. In altre parole: l'autentica presentazione del cristianesimo è di natura *teologica* prima che *morale*. Per questo sarà necessario mostrare l'intima connessione fra la fede, la speranza e la carità, alle quali già alcuni testi del NT riconducono la vita cristiana (1 Ts 1,3; 5,8; 1 Cor 13,13; Col 1,4-5; Gal 5,5-6).

7. Fede, speranza e carità si implicano vicendevolmente, e costituiscono « un'indivisa realtà vitale » (J. Alfaro, *Problematica teologica attuale della fede*, in « Teologia » 6 [1981]

223); esse infatti si riferiscono a un unico evento che è l'intervento salvifico di Dio nella storia culminante in Cristo. Tale evento è contemporaneamente la *rivelazione* definitiva di Dio, la *promessa* della salvezza ventura, la suprema comunicazione d'amore che Dio fa di sé all'uomo. Alla rivelazione corrisponde da parte dell'uomo la *fede* come fiducia (credo in) e come accettazione del messaggio. Alla promessa corrisponde la *speranza* come attesa della salvezza ventura e fiducia sulla base del già realizzato in Cristo. All'amore di Dio corrisponde la donazione dell'uomo a Dio nell'*amore fiducioso*. « È quindi la fiducia ad accomunare vitalmente la fede, speranza e carità, cioè proprio quella dimensione dell'esistenza cristiana che si caratterizza come riconoscimento della gratuità assoluta della rivelazione, promessa e autodonazione di Dio in Cristo, della grazia come grazia. Fede, speranza e carità mutuamente immanenti, come aspetti diversi di un solo e identico atteggiamento, che in fondo è amore » (J. Alfaro, *a.c.*, 224).

8. Se l'amore-carità è la sostanza profonda del cristianesimo, bisognerà ricondurre ad esso tutti i suoi elementi costitutivi. Ad esempio, la redenzione è essenzialmente un fatto di amore, i sacramenti sono segni efficaci dell'amore di Dio in Cristo e nello Spirito, la preghiera è un rapporto di amicizia fra l'uomo e Dio (cf Teresa d'Avila, *Vita*, 8,5). Il peccato è anche sempre rifiuto dell'amore. Bisogna apprendere dai mistici che l'approdo di ogni vita spirituale è l'amore sino al punto che « tutte le azioni sono amore », come dice san Giovanni della Croce (*Cantico B*, 27,8). Norme e precetti morali sono strumenti per discernere la volontà di Dio e attuare il precetto dell'amore (cf *Non di solo pane*, 239-242).

9. La carità è anche la chiave interpretativa più profonda della → Chiesa. Nel suo *aspetto misterico* la Chiesa è comunione degli uomini con le persone della Trinità, e degli uomini fra di loro, e dunque mistero d'amore accolto e donato. Nel suo *aspetto istituzionale*, che comprende l'annuncio della parola, la celebrazione dei sacramenti, i vari ministeri e carismi, dovrebbe trasparire che si tratta di atti d'amore che la Chiesa compie affinché si realizzi la comunione degli uomini con Dio e fra loro. È infatti la carità che edifica (cf 1 Cor 8,2) e tutti i carismi, per poter essere autentici, devono essere permeati dalla carità (cf 1 Cor 13). Lo

splendido « inno alla carità » di 1 Cor 13 dischiude a Teresa di Lisieux il suo posto nella Chiesa. « Capii — scrive la santa — che solo l'amore fa agire le membra della Chiesa, che, se l'amore si spegnesse, gli apostoli non annuncerebbero più il Vangelo, i martiri rifiuterebbero di versare il loro sangue... Capii che l'amore abbraccia tutte le vocazioni, che l'amore è tutto » (S. Teresa di G. B., *Gli Scritti*, Roma, Ed. Carmelitani scalzi, 1970, 237-238).

Bibliografia

G. BARBAGLIO - S. DIANICH, *Carità*, in *Nuovo Dizionario di Teologia*, Roma, Ed. Paoline, 1977, 98-122; P. FORESTI, *L'agape in S. Paolo e la carità in S. Tommaso*, Roma, Città Nuova, 1965; L. MORALDI, *Dio è amore*, Roma, Ed. Paoline, 1954; A. NYGREN, *Eros e agape*, Bologna, Il Mulino, 1971; E. QUELL - E. STAUFFER, *Agapao, Agape*, in *Grande Lessico del NT*, vol. I, Brescia, Paideia, 1965, 57-146; J. PIERPER, *Sull'amore*, Brescia, Morcelliana, 1974; C. SPICQ, *Agapè dans le NT*, 3 vol., Paris, 1959-1966; M. SBAFFI, *Carità*, in *Nuovo Dizionario di Spiritualità*, Roma, Ed. Paoline, 1979, 137-154; V. WARNACH, *Amore*, in *Dizionario di Teologia*, vol. I, Brescia, Queriniana, 1966, 50-76.

FRANCO ARDUSSO

CATECHESI

1. Significato etimologico e storico. Il termine « catechesi » (κατήχησις) non si trova nel NT, dove invece appare il verbo κατηχεῖν (letteral.: risuonare, far risuonare) col significato di: istruire, insegnare oralmente, raccontare (cf *Lc* 1,4; *At* 18,25; 21,21; *Rm* 2,18; 1 *Cor* 14,19; *Gal* 6,6). In questo senso, la « catechesi » appare nel NT in forma ancora alquanto indifferenziata, insieme ad altre espressioni che indicano le varie manifestazioni del ministero della parola: evangelizzazione, istruzione, profezia, testimonianza, esortazione, ecc. (cf B. Maggioni, *Le funzioni di parola nell'esperienza delle comunità neotestamentarie*, in « Servizio della Parola », 1976, n. 81, 33-44). Tra queste diverse espressioni però, è possibile già percepire una distinzione di base: tra un primo momento di *lancio o proclamazione* del messaggio cristiano (con verbi come: esclamare, κράζειν; predicare, κηρύσσειν; evangelizzare, annunciare, εὐαγγελίζειν, εὐαγγελιζεσθαι; rendere testimonianza, μαρτυρεῖν) e un secondo momento di *esplicitazione e approfondimento*, all'interno del quale si trova la « catechesi » (con verbi come: insegnare, διδάσκειν; conversare, ὁμιλεῖν; consegnare,

παράδιδόναι; e quello già menzionato di κατηχεῖν).

Nell'epoca postapostolica e patristica, la « catechesi » riceverà un significato più preciso di *insegnamento fondamentale* della fede cristiana all'interno e nel contesto dell'istituzione del catecumenato, e quindi per coloro che fanno un tirocinio di vita cristiana in vista del battesimo. È in questo senso che si hanno le grandi e note « catechesi » dei Padri: catechesi *battesimali* (prima del battesimo) e catechesi *mistagogiche* (sui sacramenti, per i neofiti).

Con la caduta del catecumenato, a partire dal sec. V, e per tutto il medioevo, si assiste anche alla scomparsa del termine « catechesi ». Subentrerà il termine « catechismus » e il verbo « catechizzare », riferiti all'istruzione iniziale precedente il battesimo, che spesso — con la generalizzazione del battesimo dei bambini — si riduce di fatto alle domande e risposte previste all'inizio del rito battesimale (cf S. Tommaso, *Summa Theol.* III, q. 71, 4). Per altre forme di istruzione o insegnamento si usano altri termini (come « instructio »: cf S. Tommaso, *ibid.*, ad 3um).

Nell'età moderna (sec. XVI-XIX) l'esercizio dell'attività cat. riceve nuovi impulsi e una grande varietà di denominazioni. È l'epoca anzitutto del → « catechismo », inteso sia come forma di istruzione religiosa elementare e sistematica, sia come libro o compendio della dottrina (cf i famosi « catechismi » di → Lutero, → Canisio, → Bellarmino, → Ripalda, → Deharbe, ecc.). Ma si parla anche di « instructio », di « institutio », di insegnamento, di istruzione, di dottrina. Nell'ultimo secolo di vita della Chiesa, a partire dall'ultimo quarto del sec. XIX, nasce e si sviluppa un vasto movimento di rinnovamento dell'opera cat. (→ movimento cat.), che però resta sempre caratterizzato con termini tradizionali, quali: catechismo, istruzione religiosa, insegnamento della dottrina cristiana, insegnamento religioso o della religione, istruzione cat., educ. rel., ecc. Nel contesto di questo movimento rinnovatore, e a secolo già inoltrato, si vedrà riapparire l'antico e dimenticato termine « catechesi », in un intento di ritorno alla ricchezza delle origini, soprattutto dell'epoca apostolica e patristica, e col desiderio di superare i limiti di una concezione prevalentemente intellettualistica e nozionistica dell'opera cat. In questo senso, e con la spinta prevalente del movimento cat. francese de-

gli anni '50 (cf A. Liégé 1968), si arriverà poco per volta, almeno nei paesi di lingua francese, spagnola e italiana, a soppiantare in parte coi termini « catechesi » e « catechetico » gli abituali « catechismo » e « catechistico ». Naturalmente, più che un cambiamento di terminologia, interessa rilevare la riscoperta e la riformulazione, in termini più pregnanti e soddisfacenti, del significato e compito della C. nella Chiesa.

2. *Catechesi: chiarificazione del termine.* La necessità di un chiarimento terminologico, a proposito della C., si ripropone quasi ad ogni epoca, sia perché si parla di C. in riferimento ad attività molto diverse, sia perché vengono adoperati altri termini per indicare la stessa funzione cat., sia finalmente perché la C. si trova in rapporto e collegamento con altre funzioni ecclesiali affini, nei confronti delle quali non è sempre facile tracciare linee divisorie. Si impone perciò un tentativo di chiarificazione.

— Chiarificazione anzitutto *all'interno del ministero della → parola*, nel cui ambito si trova la C. Come è già stato accennato, risulta difficile — a livello di NT — precisare i contorni della C. in rapporto ad altre espressioni classiche del ministero della parola, quali: kerygma, didaché, didascalia, omelia. Qualcuno (cf A. Rétif 1958) riconduce la C. alla « didaché », quale primo insegnamento elementare, dottrinale e morale, da collocare dopo il primo annuncio (kerygma) e prima dell'approfondimento (didascalia). Più tradizionale, in sede teologico-pastorale, è la distinzione fra tre forme di ministero della parola: l'→ *evangelizzazione* (o kerygma, o predicazione missionaria), la *catechesi* (esplicitazione e approfondimento della fede per i già convertiti) e *predicazione liturgica* (o → omelia, o predicazione di comunità).

Questa divisione si riconduce ordinariamente sia alla diversità dei destinatari della parola (non cristiani; convertiti e catecumeni; comunità cristiana), sia al progressivo inserimento nell'economia sacramentale (conversione; battesimo; eucaristia), sia soprattutto a tre tappe fondamentali del processo interno di adesione alla fede (*aderire* alla fede; *approfondire* la fede; *vivere* la fede) (cf D. Grasso, *L'annuncio della salvezza*, Napoli, D'Auria, 1965, 325-328). Va osservato però che questa distinzione ha una validità limitata, sia per motivi di realismo pastorale che per la natura stessa dell'esercizio della parola ecclesiale. Così, per es., la distinzione tra

C. e liturgia, in sé legittima, non esclude che molte funzioni di parola nella liturgia — anzi, la liturgia stessa come « parola di fede » — possano essere considerate e chiamate autentica « catechesi », in quanto ordinate all'approfondimento e maturazione della fede.

— La C. appare, di per sé, come momento distinto e successivo all'*annuncio* o *evangelizzazione*. Ma anche qui la distinzione non va esasperata, soprattutto se si tiene presente la concezione ampia di evangelizzazione che è stata consacrata nel Sinodo del 1974 e in EN (cf EN 24). Se per evangelizzazione si intende l'annuncio e la testimonianza resi al vangelo dalla Chiesa attraverso tutta la sua azione e tutta la sua vita, allora la C. va giustamente considerata come una *parte o momento dell'evangelizzazione* (cf CT 18). E giustamente si sottolinea oggi la necessità che la C. abbia, in ogni caso, una *valenza o dimensione* evangelizzatrice, data la concreta situazione degli uomini del nostro tempo (cf DCG 18).

— Non è infrequente oggi, presso autori o documenti della C., ricorrere alla distinzione tra C. *in senso ampio* e C. *in senso ristretto*, non sempre però con lo stesso criterio e lo stesso significato. CT 25 distingue, per es., tra un senso ristretto di C. come « semplice insegnamento delle formule che esprimono la fede » e un senso più ampio, propugnato nel documento, che considera la C. come *iniziazione globale alla vita di fede cristiana* (cf anche *La catechesis de la comunidad*, 78-80). Altre volte invece si invoca la distinzione tra senso ampio e senso ristretto per escludere il primo (C. in senso ampio sarebbero le svariate forme di educazione della fede per mezzo della parola) e difendere il secondo (C. in senso proprio o ristretto, intesa come insegnamento elementare e sistematico della fede, o come processo di iniziazione cristiana: cf *La catechesis de la comunidad*, 101; U. Hemel 1984, 330-333). È per questo che alcuni difendono la limitazione nel tempo della C. e si oppongono all'idea, oggi generalmente accettata, del *carattere permanente* della C., cioè di una « C. permanente » destinata ad accompagnare tutta la vita del credente. Se si tiene presente la testimonianza della storia e la coscienza ecclesiale, sembra si debba concludere che, accanto a forme più sistematiche e istituzionalizzate di C., meritino il nome di C. anche altre forme meno sistematiche di servizio della parola, in ambienti diversi e lungo l'ar-

co dell'esistenza, purché rispondano davvero alla natura della comunicazione cat., come si vedrà più sotto.

— Per evitare un uso indiscriminato del termine C. e quindi la perdita della sua identità, conviene distinguere bene tra la C. *propriamente detta*, pur nella grande varietà delle sue realizzazioni, e l'*aspetto o dimensione cat.* che hanno molte altre funzioni ecclesiali (anzi, di per sé, *tutte* le funzioni ecclesiali): impegno, testimonianza, celebrazione, apostolato, ecc. (cf CT 18).

— In alcuni contesti culturali, insieme o al posto del termine « catechesi », vengono usate altre espressioni di significato uguale o analogo: educazione della fede, insegnamento religioso, educazione religiosa, ecc. Solo l'analisi attenta di ognuna di esse, situate nel loro contesto storico e culturale, permette di individuare i veri sinonimi di « catechesi ». Il movimento cat. contemporaneo ha molto rivalutato e adoperato la terminologia legata al concetto di → « fede »: educazione della fede (o *alla* fede, o *nella* fede), trasmissione della fede, itinerari di fede, e simili. Sono espressioni generalmente identificabili col concetto di C., di cui vogliono sottolineare il compito e la natura, specialmente nell'espressione, oramai consacrata, di → *educazione della fede* (cf CT 18; *Messaggio Sinodo '77*, n. 1). Alcuni vorrebbero distinguere chiaramente tra C. ed educazione della fede, ritenendo questa molto più ampia della prima (cf *La catechesis de la comunidad*, 56-67). La distinzione può avere fondamento, se si dà tutta la sua ampiezza al concetto di educazione della fede, ma può anche apparire ingiustificata, se viene di fatto legata, come spesso risulta, a una limitazione indebita del significato del termine « catechesi », come si è accennato sopra.

Per ciò che concerne la terminologia legata al termine « religione », l'orizzonte semantico è ampio e svariato. In certe epoche, e in alcuni contesti culturali, l'espressione « insegnamento religioso » o « educazione religiosa » ha ricoperto praticamente l'ambito della C. (come il francese « enseignement religieux », o il tedesco « Religionsunterricht », o l'inglese « Religious Education »). A volte, queste espressioni indicano di preferenza, o esclusivamente, l'insegnamento *scolastico* della religione, sia che venga considerato come C. in senso proprio o no (così l'italiano « insegnamento religioso », o lo spagnolo « enseñanza religiosa », o i già menzionati « Religionsunterricht » e « Religious Educa-

tion »). Ma ci sono altri casi, da considerare volta per volta, in cui si parla di → insegnamento *religioso* o di educazione *religiosa* in un senso palesemente differenziato o addirittura contrapposto al concetto di C., in quanto si sottolinea il carattere non confessionale, o pre-cat., o non ecclesiale, di tale approccio religioso. D'altra parte l'espressione « formazione religiosa » (« formation religieuse ») viene usata a volte per indicare qualcosa che va al di là del catechetico, come approfondimento ulteriore della propria esperienza religiosa o di fede.

3. *Catechesi: definizioni.* Per un ulteriore chiarimento del compito e natura della C. risulta illuminante esaminare almeno alcune delle definizioni o descrizioni della C. presenti nei documenti e nella letteratura cat. contemporanea.

— Particolare rilievo e autorevolezza hanno alcune definizioni presenti nei documenti ufficiali del magistero ecclesiastico. Così, per es., l'espressione conciliare, poi ripresa in altri documenti (cf DCG 17; RdC 37), di CD 14, dove si parla della « catechetica institutio », « che ha lo scopo di ravvivare tra gli uomini la fede e di renderla cosciente ed operosa, per mezzo di un'opportuna istruzione ». Oppure l'espressione sinodale, anch'essa molto citata, secondo la quale la C. « consiste nell'ordinata e progressiva educazione della fede unita ad un continuo processo di → maturazione della fede medesima » (*Messaggio Sinodo '77*, n. 1; cf *Puebla* 977). Ugualmente significativa, anche per il suo respiro comunitario, è la definizione presente in DCG 21: « Nell'ambito dell'attività pastorale la catechesi è quell'azione ecclesiale che conduce le comunità e i singoli cristiani alla maturità della fede » (cf anche CT 18; RdC 30).

— Sono molti gli autori che propongono definizioni della C. Alcuni ne hanno raccolte diverse, a scopo illustrativo e documentario (cf J. J. Rodríguez Medina 1972, 119-125; F. Coudreau 1978, 157-158; E. Alberich 1982, 65-66; E. Germain 1983, 162-163). Alcune in particolare appaiono molto curate e complete. Come per es.:

« Si intende per C. una *forma di evangelizzazione* dei cristiani, un'azione della comunità ecclesiale, un'azione della Chiesa che accompagna tutta la vita ed è sempre in rapporto con la situazione concreta degli uomini, per mezzo della quale i suoi membri vengono abilitati a capire, celebrare e vivere

il messaggio evangelico, e a partecipare attivamente nella realizzazione di questa comunità e nella propagazione del vangelo. La C. è intesa come *via alla conoscenza della fede* e iniziazione nella *sequela di Cristo*. Essa deve stimolare una coscienza critica, affinché i cristiani siano in grado di collaborare nel rinnovamento della Chiesa e nella trasformazione della società in senso evangelico. La C. si presenta quindi come atto di educazione a una *fede matura* » (A. Exeler, *Zur Freude des Glaubens hinführen*, Freiburg, Herder, 1980, 137-138).

« Catechesi è quell'azione ecclesiale, inserita nella pastorale profetica, che, attraverso l'insegnamento del mistero rivelato, conduce il catechizzando, *bambino o adulto*, alla *fede viva* e agli *impegni ecclesiali* richiesti dalla fede » (J. J. Rodríguez Medina 1972, 125).

— Altre definizioni, anch'esse molto note, hanno presentato la natura e il compito della catechesi sottolineandone la dimensione esperienziale e antropologica:

« Per C. intendiamo il processo di illuminazione dell'esistenza umana come intervento salvifico di Dio in cui il mistero di Cristo viene testimoniato nella forma dell'annuncio della parola al fine di destare e di alimentare la fede e indurre alla sua attuazione nella vita » (*Linee fondamentali per una nuova catechesi* [direttorio olandese], Leumann-Torino, LDC, 1969, 40).

« La C., da questo punto di vista, può essere definita così: l'azione per la quale un gruppo umano interpreta la sua situazione, la vive e la esprime alla luce del vangelo » (J. Audinet, in *Catequesis y promoción humana* [Settimana Intern. di C. di Medellín, 1968], Salamanca, Sígueme, 1969, 35).

— I testi riportati esprimono in forma significativa quello che si può chiamare il *consenso* ecclesiale sui tratti distintivi della C. In sintesi, si può dire che l'essenza della funzione cat. appare legata a un triplice riferimento: alla parola di Dio, alla fede, alla Chiesa:

- La C. è anzitutto *ministero della parola*, e quindi servizio del vangelo, comunicazione del messaggio cristiano e annuncio di Gesù Cristo, centro del messaggio ed espressione suprema della parola. La parola di Dio costituisce pertanto un polo di riferimento essenziale della C., e questo in tutta la sua ricchezza e densità, non solo come rivelazione di verità, ma anche come illuminazione, interpretazione, ammonimento, promessa, messaggio liberatore.

- La C. è *educazione della fede*, mediazione ecclesiale per favorire la nascita e crescita della fede, nelle comunità e nelle persone, fino alla sua maturità. E anche in questo suo riferimento essenziale, la C. deve tener presente la *pregnanza* e *globalità* della fede come atteggiamento esistenziale che, includendo nel suo dinamismo la speranza e l'amore, costituisce l'asse portante della vita cristiana: adesione a Cristo, identificazione con la causa del Regno, appartenenza ecclesiale, impegno nel mondo, ecc.

- La C. si qualifica anche, in forma essenziale, come *azione di Chiesa*, espressione della realtà ecclesiale e momento indispensabile della missione della Chiesa. La dimensione ecclesiale appartiene all'essenza dell'azione cat. e ne configura gli elementi costitutivi: contenuto, soggetto, metodo, modalità, orizzonte operativo, ecc.

— Le riflessioni fatte devono anche portare a un superamento di ogni visione angusta, unilaterale del compito cat. considerato spesso semplicisticamente come trasmissione di contenuti religiosi in vista della *conoscenza* della fede. La C. è, sì, *insegnamento*, ma anche azione *educativa* e processo di *iniziazione*. La C. trasmette una *dottrina* e un *sapere* (conoscenza della *fides quae*), ma è anche e soprattutto maturazione di *atteggiamenti* e assunzione di un *progetto di vita* (interiorizzazione della *fides qua*). Come ha ribadito il Sinodo della C., la C. è allo stesso tempo *parola, memoria e testimonianza* (*Messaggio Sinodo '77*, n. 7): essa deve includere indissolubilmente « la conoscenza della parola di Dio, la celebrazione della fede nei sacramenti, la confessione della fede nella vita quotidiana » (*ibid.*, n. 11).

4. *Forme ed espressioni della C.* La C. della Chiesa si realizza in forme molto varie: private e pubbliche, spontanee e istituzionalizzate, occasionali e sistematiche. Essa può prendere, a seconda delle circostanze, la forma di insegnamento, di esortazione, di riflessione, di testimonianza, di dialogo, e molte altre. Può essere realizzata in una grande varietà di attività concrete: itinerari catecumenali, cicli di preparazione ai sacramenti, corsi di formazione religiosa, riflessione di gruppo, celebrazioni, drammatizzazioni, programmi di radio o televisione, ecc. (cf DCG 19).

Le tipologie della C. sono anch'esse molto varie, e rispondono a criteri diversi di classificazione. Alcuni criteri più frequenti sono

quelli relativi all'età (C. dei bambini, dei fanciulli, degli adolescenti, dei giovani, degli adulti); all'*ambiente* o struttura della C. (C. familiare, parrocchiale, scolastica, associativa, ecc.); ai *contenuti* o *fonti* privilegiati (C. biblica, liturgica, dottrinale, antropologica, ecc.); al *grado* di sviluppo e approfondimento (C. di iniziazione, C. fondamentale, C. permanente o di approfondimento: cf A. Liégé 1968).

5. *Catechesi e missione della Chiesa*. Per l'intelligenza e realizzazione dell'opera cat. è importante non solo coglierne l'essenza, ma anche valutarne la collocazione e il significato nel contesto globale della missione della Chiesa. Ciò dovrebbe impedire alcuni abituali difetti dell'esercizio dell'attività cat., quali l'isolamento, la routine, la polarizzazione sui fanciulli, l'assolutizzazione unilaterale, ecc. La C. va inserita e coordinata nell'insieme dell'azione pastorale della Chiesa, e quindi vitalmente collegata con l'attività missionaria, la liturgia, l'esercizio della carità e della diaconia, il rinnovamento comunitario, ecc. Non va sottovalutata la *centralità* della C. nell'orizzonte del compito ecclesiale. Se è vero che l'evangelizzazione va oggi considerata come « la missione essenziale della Chiesa », « la grazia e la vocazione propria della Chiesa, la sua identità più profonda » (EN 14), la C. *partecipa della stessa dignità e importanza*, perché momento essenzialmente implicato nel dinamismo dell'evangelizzazione. La C., in quanto annuncio e approfondimento del messaggio evangelico per la maturazione della fede e della vita cristiana, si trova perciò nel cuore stesso della missione ecclesiale. Se una adeguata politica educativa è molla essenziale del rinnovamento e trasformazione di ogni società, lo svolgimento dell'opera cat., in quanto educazione e promozione di maturità di fede, è anche *elemento fondamentale del rinnovamento della Chiesa*, e come tale va stimolata e potenziata.

La centralità e importanza della funzione cat. nella missione della Chiesa spiega la recente solenne affermazione del suo primato nel contesto della prassi pastorale:

« La Chiesa, in questo XX secolo che volge al termine, è invitata da Dio e dagli avvenimenti — i quali sono altrettanti appelli da parte di Dio — a rinnovare la sua fiducia nell'azione cat. come in un compito assolutamente primordiale della sua missione. Essa è invitata a consacrare alla catechesi le sue migliori risorse di uomini e di energie, senza risparmiare sforzi, fatiche e mezzi materiali,

per meglio organizzarla e per formare un personale qualificato. Non si tratta di un semplice calcolo umano, ma di un atteggiamento di fede » (CT 15; cf *Messaggio Sinodo '77*, nn. 4 e 18).

Bibliografia

1. Fonti

RdC; DCG; Messaggio Sinodo '77; CT; *Direttorio di pastorale catechistica ad uso delle diocesi di Francia*, Leumann-Torino, LDC, 1965; *Das katechetische Wirken der Kirche*. Ein Arbeitspapier der Sachkommission I der Gemeinsamen Synode, in: L. BERTSCH et al. (ed.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*, Ergänzungsband, Freiburg, Herder, 1978, 31-97; COMISIÓN EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y CATEQUESIS, *La catequesis de la comunidad*, Madrid, EDICE, 1983; *Condividere la luce della fede*. Direttorio catechistico nazionale dei cattolici degli Stati Uniti, Leumann-Torino, LDC, 1981; *Catequese renovada. Orientações e conteúdo* (direttorio brasiliano), São Paulo, Paulinas, 1983.

2. Studi

G. ADLER - G. VOGELISEN, *Un siècle de catéchèse en France 1893-1980. Histoire-Déplacements-Enjeux*, Paris, Beauchesne, 1981; E. ALBERICH, *Catechesi e prassi ecclesiale*, Leumann-Torino, LDC, 1982; A. APARISI, *Invitación a la fe*, Madrid, ICCE, 1972; J. AUDINET, « Catechesi, catechismo, catechetica », in K. RAHNER (ed.), *Enciclopedia Teologica Sacramentum Mundi*, vol. 2, Brescia, Morcelliana, 1974, 71-82; J. COLOMB, *Al servizio della fede*, Leumann-Torino, LDC, 1969; F. COUDREAU, *Si può insegnare la fede?*, ivi, 1978; A. EXELER, *Wesen und Aufgabe der Katechese*, Freiburg, Herder, 1966; E. GERMAIN, *2000 ans d'éducation de la foi*, Paris, Desclée, 1983; U. HEMEL, *Theorie der Religionspädagogik*, München, Kaffke, 1984; J. A. JUNGSMANN, *Catechetica*, Alba, Ed. Paoline, 1969; A. LIÉGÉ, « La catéchèse qu'est-ce à dire? », in *Catéchèse esprit et langage*, Paris, Fayard-Mame, 1968, 11-19; W. NASTAINCZYK, *Katechese: Grundfragen und Grundformen*, Paderborn, Schöningh, 1983; A. RÉTIF, *Il messaggio della fede in Cristo*, Roma, Mame, 1958; S. RIVA, *Corso di catechetica*, Brescia, Queriniana, 1982; J. J. RODRÍGUEZ MEDINA, *Pedagogía de la fe*, Madrid, Bruño, 1972; M. VAN CASTER, *Le strutture della catechesi*, Roma, Ed. Paoline, 1971; CH. WACKENHEIM, *La catéchèse*, Paris, PUF, 1983.

EMILIO ALBERICH

CATECHESI TRADENDAE

L'Esort. Apost. CT, emanata da Giovanni Paolo II il 16-10-1979 è il documento papale che conclude la IV Assemblea Generale del Sinodo dei Vescovi, celebratosi a Roma nell'ott. del 1977, il cui tema era: « La C. nel nostro tempo con particolare riferimento alla C. dei fanciulli e dei giovani ». Questo documento ebbe un'origine alquanto fortunosa: preparato dal papa Paolo VI sul-

la base della documentazione lasciata dal Sinodo, riveduto da Giovanni Paolo I, venne finalmente pubblicato, dopo ulteriori revisioni, da papa Giovanni Paolo II (cf n. 4). Un testo di questo genere risulta — come era da prevedersi — alquanto composito; manifesta tuttavia una certa unità, almeno dal punto di vista dell'orientamento pastorale che intende privilegiare: quello cioè di collocarsi sulla scia dei documenti del Sinodo e a continuazione delle prospettive del DCG e della EN (nn. 2, 4, 17, 18) per promuovere nel campo della C. un cauto rinnovamento. La struttura della CT è abbastanza semplice. Dopo una breve introduzione sulla storia e sul significato del documento (nn. 1-4), affronta le seguenti tematiche: 1) Centro di ogni autentica C. è Cristo come Persona e come Mistero (nn. 5-9). 2) La C., diritto e dovere di tutta la Chiesa, deve rinnovarsi continuamente ma in modo equilibrato (nn. 10-17). 3) Natura e compiti della C.; insistenza sulla completezza dei contenuti (nn. 18-25). 4) La fonte dei contenuti della C.: la Parola di Dio, contenuta nella Tradizione e nella Scrittura (nn. 26-34). 5) I destinatari della C.: tutti i fedeli (nn. 35-45). 6) Strutture e mezzi della C.: valorizzazione dei mass-media; i catechismi (nn. 46-50). 7) Il metodo della C.: l'acculturazione della fede; la religiosità popolare; la pedagogia della fede (nn. 51-61). 8) I responsabili della C. (nn. 62-71). La CT si chiude con due brevi cenni: il primo all'azione dello Spirito S. nella comunicazione cat. e il secondo alla devozione alla Madonna, Madre e modello del catechista (nn. 72-73).

Tutto il tessuto dottrinale della CT è determinato da due convinzioni fondamentali, enunciate in modo esplicito dal documento papale e presenti un po' dovunque tra le righe: 1) La funzione fondamentale della C. è quella di *comunicare nella sua integralità la Rivelazione di Dio* (n. 30), perché solo così la C. raggiunge il suo fine, quello di essere vera « educazione della fede » (n. 30) e salva la legge-base dell'azione evangelizzatrice della Chiesa: fedeltà a Dio e fedeltà all'uomo in uno stesso atteggiamento di amore (n. 55). 2) L'esistenza di una *pedagogia originale della fede*, che trova il suo modello nella pedagogia di Dio e di Cristo, e che deve costituire il criterio supremo nell'utilizzazione delle scienze umane (psicologia, pedagogia, didattica, ecc.) nell'ambito della C. (n. 58).

Optando per una concezione larga di C. (n.

25), il Pontefice si dimostra disposto ad accettare buona parte delle istanze proprie del movimento cat. contemporaneo: la dimensione evangelizzatrice della C. (n. 19); la sua funzione di illuminazione della vita alla luce del messaggio evangelico (n. 22); il suo cristocentrismo, che la rende comunicazione del mistero vivente di Dio e non di un corpo di verità astratte (nn. 6-7.26); il rispetto della gerarchia delle verità cristiane (n. 31); il principio pedagogico dell'adattamento del linguaggio (n. 59), ecc. Tutto questo però ad una condizione: che non si intacchi mai l'integrità dei contenuti, e che la C. si prenda carico di trasmetterli integralmente e in modo organico e sistematico. Il n. 30 è assai significativo a questo proposito. Ciò non toglie che la CT contenga pagine splendide sull'incarnazione del messaggio cristiano nelle culture (n. 53), sulla religiosità popolare (n. 54) e sulla dimensione ecumenica della C. (nn. 32-34). Si tratta insomma di un documento che, nel promuovere il rinnovamento della C., mette l'accento sulla sua funzione di comunicazione integrale, organica e sistematica dei contenuti della fede, facendone la condizione essenziale per la sua fecondità apostolica. Solo essendo veramente fedeli a Dio (integrità dei contenuti), si può essere fedeli all'uomo. Il DCG su questo punto era meno rigido.

Bibliografia

JOHANNES PAULUS II, *Adhortatio Apostolica Catechesi Tradendae*, in AAS 71 (1979) 1277-1340. Trad. ital. in *Enchiridion Vaticanum*, vol. 6, Bologna, EDB, 1980, 1174-1291; *Catechesi tradendae. Estudios*, in « Actualidad Catequética » 20 (1980) 96, 73-182; G. CONCETTI (a cura di), *Evangelizzazione e Catechesi*, Milano, Massimo, 1980; A. EXELER, *Zur Freude des Glaubens hinführen*, Freiburg, Herder, 1980; G. GATTI, *Catechizzare con gioia*, Milano, Ancora, 1980; G. GROPPA, *Cauto rinnovamento e integrità dei contenuti nella «Catechesi Tradendae»...*, in « Orientamenti Pedagogici » 27 (1980) 85-95; ISTITUTO DI CATECHESI MISSIONARIA (ed.), *Andate e insegnate*. Commenti all'Esort. Apost. «Catechesi tradendae», Bologna, EMI, 1980; R. MARLÉ, *L'exhortation apostolique «Catechesi tradendae»*, in « Catéchèse » 20 (1980) 79, 91-110; M. PUCCINELLI, *La catechesi nel nostro tempo*, Roma, AVE, 1980.

GIUSEPPE GROPPA

CATECHETA

1. Termine usato per indicare l'esperto in catechetica, il professore di catechetica, op-

pure il detentore di una licenza o laurea in catechetica.

2. In alcuni paesi si usa catecheta per indicare l'insegnante di religione nelle scuole (secondarie).

3. Talvolta si usa catecheta come equivalente di catechista.

→ Catechista; insegnante di religione.

CATECHETICA

1. È compito della Cat. come scienza rilevare i compiti e le condizioni che caratterizzano il terreno di lavoro dei catecheti e catecumeni, documentare e analizzare i processi che determinano l'agire cat., pianificare l'agire cat., e finalmente sviluppare una teoria complessiva della Cat. in collegamento con la sua storia (cf → Pedagogia della religione).

In quanto attuazione della missione evangelizzatrice della Chiesa, la Cat. è una disciplina teologica. In quanto organizzazione dell'insegnamento-apprendimento e dell'educazione religioso-ecclesiale, la Cat. è anche una disciplina che fa parte delle scienze dell'educazione.

Poiché l'attuale Cat. si è sviluppata sulla base di una lunga storia di C., è indispensabile una storia della Cat. e della C. (cf voci storiche e aspetti storici nelle voci sistematiche). La ricerca storica permette all'attuale Cat. di prendere conoscenza della sua pre-comprensione e delle conseguenze che possono avere determinati concetti e vie praticate.

2. I contenuti e le finalità della C. devono essere stabiliti secondo i criteri delle discipline scientifiche (dogma, morale, esegesi, ecc.; anche antropologia!) e devono anche essere « filtrati » didatticamente. La Cat. prende decisioni normative. Non deduce però da dogmi e da norme, ma sulla base dei presupposti socio-culturali e individuali essa cerca di conoscere che cosa è necessario e delimita ciò che è possibile. Poiché appartiene anche ai compiti della teologia pratica fare la critica delle tradizioni e delle istituzioni, occorre che la Cat. proceda criticamente (su base scientifica). Un esempio: è concepibile che in tutto il mondo la C. venga realizzata sulla base del *Catechismo Romano* del sec. XVI?

Nel suo vol. *Kritische Godsdienstdidactiek* (Kampen, Kok, 1982) J. A. van der Ven po-

stula la convergenza tra una pedagogia della libertà e della solidarietà e una teologia del Regno di Dio concepito come « Regno della libertà ». Questa convergenza dimostra la fecondità della collaborazione tra ricerca pedagogica (antropologica) e ricerca teologica.

Per ciò che riguarda decisioni normative occorre mirare a una *comprensione normativa* che tenga conto delle esigenze del → magistero e della capacità di recepire della base (*sensus fidelium*).

Uno dei compiti più importanti della scienza cat. consiste nel determinare con quali finalità e quali → metodi l'azione cat. deve procedere in determinati luoghi di apprendimento. A questo fine è necessario stabilire teoricamente come la → socializzazione ecclesiale si situa nel contesto della socializzazione come tale.

3. La Cat. fa anche ricerca « in loco »: Cat. empirica. È molto utile servirsi della documentazione audio o audiovisiva per rendere analizzabili la C. e l'IR. Già il solo ascolto (con un po' di autocritica) di una registrazione su cassetta della propria C. rende più oggettivo il giudizio. Per ciò che riguarda le analisi quantitative, vi è una sproporzione negativa tra la massa di lavoro e i risultati che se ne possono ricavare. È meglio procedere in modo descrittivo-analitico, descrivendo fenomenologicamente esperienze proprie o esperienze interiorizzate di altri e utilizzarle come criteri. L'analisi critica conduce allo sviluppo di → curricoli, testi di religione e materiali didattici, come pure alla pianificazione concreta dell'IR e della C.

4. Tra gli aspetti formali della ricerca cat. vanno rilevati:

a) Ricerche sui → luoghi e sui → destinatari della C. tramite ricerche empiriche quantitative e qualitative; queste però sono compito di specialisti.

b) Focalizzare, controllare, creare nuove forme della trasmissione cat. (ricerca metodologica); a questo riguardo è molto rilevante la creatività sul campo.

5. In tutti i processi di apprendimento occorre controllare, eventualmente anche in forma piuttosto intuitiva e provvisoria, il punto di partenza (il « punto di partenza » dei destinatari) e il punto di arrivo (l'efficienza). Metodi empirici per misurare i risultati sono stati proposti da L. Calonghi su « Orientamenti Pedagogici » (1965-1973).

6. Tramite il suo rapporto con le → scien-

ze dell'educazione, che scaturisce dalla dimensione pedagogica, la Cat. è anche collegata con le scienze sociali. La Cat. solleva problemi che trovano risposta nella → sociologia e nella → psicologia. Sono di grande rilievo una sociologia cat. e una psicologia cat.

Bibliografia

E. FEIFEL et al. (ed.), *Handbuch der Religionspädagogik*, 3 vol., Zürich, Benziger, 1973-1975; J. GEVAERT, *Studiare catechetica*, Leumann-Torino, LDC, 1983; GRUPPO ITALIANO CATECHETI, *La catechetica: identità e compiti*, Udine, 1977; Id., *Teologia e catechesi in dialogo*, Bologna, EDB, 1979; U. HEIMEL, *Theorie der Religionspädagogik*, München, Kaffke, 1984; K. E. NIPKOW, *Religionspädagogik und Religionsunterricht in der Gegenwart*, in «Katechetische Blätter» 94 (1969) 23-43; H. SCHILLING, *Grundlagen der Religionspädagogik*, Düsseldorf, Patmos, 1970 (traduz. it. parziale: *Teologia e scienze dell'educazione*, Roma, Armando, 1974).

GÜNTER STACHEL

CATECHETICA (Manuali di)

1. Il manuale di cat. è un libro che è sorto a poco a poco e si è affermato pienamente solo nel sec. XX (eccettuati i paesi di lingua tedesca), soprattutto come testo per l'insegnamento cat. nei seminari e nelle università. Nelle aree linguistiche francese, italiana e spagnola, in genere è nato dalla pratica, e dalla meditazione di opere e di autori classici in campo cat., dal *De catechizandis rudibus di sant'* → Agostino al *De pueris ad Christum trabendis* di Giovanni → Gerson, al Conc. di Trento, a san Carlo, san Francesco di Sales, san Francesco Saverio, al catechismo di S. Sulpizio. Sono altrettanti capitoli, per es., dell'opera di mons. F. Dupanloup, vescovo di Orléans: *Méthode générale de Catéchisme*, recueillie des ouvrages des Pères et Docteurs de l'Eglise et des Catéchistes plus célèbres, 2 vol. (Orléans, 1862. Trad. ital.: *Metodo generale di C.*, Parma, Fiacadori, 1870). Il Dupanloup espone invece la sua ricerca ed esperienza personale nell'altra opera: *L'Oeuvre par excellence, ou entretiens sur le catéchisme* (Paris, Douniol, 1869), divisa in: Principi; Metodo; Diversi Catechismi; Prima Comunione; Catechismo di Perseveranza.

Nel 1908, il *Manuel du catéchiste* (par un frère des écoles chrétiennes, Tours, Mame), va già oltre la precettistica tradizionale, ispirandosi, per un metodo induttivo o più com-

pleto, ai principi sostenuti dal metodo di → Monaco. Il volume di C. Quinet - L. Henin, *Pédagogie du Catéchisme* (Paris, Tolra et Simonet, 1912-1913), si ispira già esplicitamente alla pedagogia profana contemporanea e assume l'aspetto di una trattazione ampia e sistematica. Un posto a sé occupa l'opera di C. Roy, *Méthode pédagogique de l'enseignement du catéchisme* (Paris, Casterman, 1935), originata da una tesi di laurea all'Angelicum. Aperta alle nuove tendenze dell'attivismo è la *Pédagogie chrétienne* di A. → Boyer, divisa in due volumi: *Problèmes et méthodes* (Paris, Lethielleux, 1944) e *Catéchétique* (ivi, 1947). Si possono considerare in varia misura manuali di cat. i volumi del canadese Guy de Bretagne, *Pastorale catéchétique* (Paris, Desclée, 1953); del francese M. Trémeau, *Précis de catéchistique* (Langres, Ami du clergé, 1954. Trad. ital.: *Sommario di metodologia catechistica*, Torino, SEI, 1957); del belga M. van Caster, *Dieu nous parle. Structures de la catéchèse* (Bruges, Desclée de Brouwer, 1964². Trad. ital.: *Le strutture della Catechesi*, Roma, Ed. Paoline, 1968), mentre è da considerare manuale di cat. a pieno titolo la vasta sintesi di J. Colomb, *Le service de l'Évangile* (2 vol., Paris, Desclée, 1968. Trad. ital.: *Al servizio della fede*, Leumann-Torino, LDC, 1968-1969).

Più recentemente tendono a prevalere i saggi su singoli punti importanti piuttosto che le visioni di insieme. Originale è il lavoro di G. Adler - G. Vogeleisen, *Un siècle de catéchèse en France 1893-1980* (Paris, Beauchesne, 1981), inteso a costruire una catechetica a partire dalla riflessione sulla prassi.

2. In Italia un posto a sé, come precursori e come saggi individuali, vicini alla riflessione teologica o pedagogica, occupano la *Catechetica* di A. Rosmini (Milano, Pogliani, 1938), che è una traduzione e un commento al *De catechizandis rudibus* di sant'Agostino, e l'opera di G. A. Rayneri, *Primi principi di metodica, con un saggio di catechetica* (Firenze, 1867).

Nella seconda metà del sec. XIX, e all'inizio del XX le riflessioni sulla pratica sono soprattutto opera di Padri della Missione (Lazzaristi). Citiamo: T. Dalfi, *Manuale dei catechisti dedicato ai consacerdoti nel pastorale ministero, ai maestri e alle maestre di scuola* (Torino, Roux-Favale, 1878); C.U.M.L. (Ciriaco Uttini, Missionario Lazzarista), *Il catechismo ordinato e disposto per un uso*

regolare e compiuto della religione, con una dissertazione sui principi e norme fondamentali del catechismo, Modena, Tip. Immacolata Concezione, 1874); C. Uttini, *Manuale teorico-pratico per l'insegnamento primario della cristiana religione* (Roma, Cuggiani, 1889); G. d'Isengard, *Breve cenno di catechetica* (Roma, Pustet, 1910). Un piccolo trattatello di catechetica era anche il *Catechismo Cattolico. Considerazioni* di mons. G. B. Scalabrini (Piacenza, 1877). Più diffuse sono le traduzioni dal francese e dal tedesco: Dupanloup, Noser, Spirago, Krieg, ecc.

Alla tradizione pedagogica dell'Europa Centrale si richiamano i volumi di V. Casagrande, *Catechetica* (Vicenza, SAT, 1934²) e A. Trstenjak, *La metodica dell'insegnamento religioso*. Saggio di psicologia religioso-pedagogica (Milano, Vita e Pensiero, 1945), ripubblicato sempre a Milano nel 1955 con il titolo: *Psicologia e Pedagogia dell'insegnamento religioso*. Soprattutto quest'ultimo costituisce una voce nuova per quel tempo in Italia. Ai Fratelli delle Scuole Cristiane sono dovute le opere: F. N. (Fratel Norberto), *Manuale di Catechetica* (Torino, Berruti, 1920), ripubblicato nel 1937 con il titolo: *Manuale di pedagogia per l'insegnamento della religione*; Fr. Leone di Maria, *Metodi e forme dell'insegnamento religioso* (Erba [Como], Sussidi, 1950¹, 1954²); Fr. Anselmo, *Catechetica* (3 vol.: *Educazione catechistica*; *Organizzazione catechistica*; *Didattica catechistica*; ivi, 1950). Altri autori sono: A. Foralosso, *Elementi di catechetica* (Leumann-Torino, LDC, 1954³); F. Tonolo, *Il manuale della Catechista* (GF di AC, Milano, Vita e Pensiero, 1951) e *Catechetica pastorale* (Leumann-Torino, LDC, 1957); R. Spiazzi, *Teologia e Pastorale didattica. Parte III: Catechetica* (Torino, Marietti, 1966), ripubblicato con il titolo: *La catechesi nel nostro tempo* (Rovigo, IPAG, 1980); S. → Riva, *Catechetica pastorale* (Brescia, La Scuola, 1970) e *Corso di Catechetica* (Queriniana, Brescia, 1982). Opera in collaborazione, a livello di docenza nei seminari, è il 3° vol. di P. Braido (ed.), *Educare*. Sommario di scienze pedagogiche (Zürich, PAS-Verlag, 1964), dovuto a G. Dho, L. Csonka e G. C. Negri, intitolato *Catechetica* e dedicato ai « Condizionamenti psicopedagogici della catechesi », « Storia della catechesi », « Problemi generali della catechesi », « Catechesi evolutiva (preadolescenti, giovani, adulti) e differenziale », con amplissima utilizzazione della bi-

bliografia catechetica mondiale e delle scienze umane.

Anche in Italia prevalgono oggi i saggi su punti particolari. Alcuni di essi, raccolti in collane, possono essere considerati, nell'insieme, una vasta trattazione di Cat. Si veda, ad es., la collana « Quaderni di Pedagogia Catechistica », edita a cura dell'Istituto di Catechetica della Facoltà di Scienze dell'Educazione (Univ. Sales. di Roma) e del Centro Cat. Salesiano di Leumann-Torino, negli anni '70.

3. Per la Spagna, citiamo: A. Manjón, *El catequista*. Hojas meramente catequistas del Ave-María (Granada, Ave María, 1916); D. Llorente, *Tratado elemental de Pedagogia Catequística* (Valladolid, Martín, 1928, pp. 528); D. Bilbao Ugarriza, *Pedagogia Catequística en acción* (Toledo, Editorial Católica Toledana, 1930); J. González, *Cursos de Pedagogia Catequística* (Madrid, FAX, 1943, pp. 542); e, recentemente, A. Aparisi, *Introducción a la fe*. Constantes para una pedagogia catequética (Madrid, Publicaciones ICCE, 1972); J. J. Rodríguez Medina, *Pedagogia de la fe* (Madrid, Bruño - Salamanca, Sígueme, 1972); P. Maymí, *Pedagogia religiosa para educadores de la fe* (Madrid, S. Pío X, 1980).

4. Per l'Argentina e il Brasile, rispettivamente: A. Uribe, *Breve curso de Pedagogia y Metodologia catequística* (Buenos Aires, ed. Difusión, 1939); A. Negromonte, *A Pedagogia do Catecismo* (Rio de Janeiro, 1937; riscritta e ripubblicata con il titolo *Nova Pedagogia do Catecismo*, Rio de Janeiro, ed. Rumo, 1965).

5. Per l'Olanda: H. Hollander, *Katechetiek*, 's-Hertogenbosch (Malmberg, 1957. Trad. ital. *Catechetica*, Leumann-Torino, LDC, 1961).

6. Per gli USA e Inghilterra: J. → Hofinger, *The Art of Teaching Christian Doctrine* (Notre Dame, Indiana, 1957); P. De Rosa (ed.), *Introduction to Catechetics* (London, Chapman, 1968); E. Carter, *The Modern Challenge to Religious Education* (Chicago, Sadlier, 1961); M. Harris (ed.), *Parish Religious Education* (New York, Paulist Press, 1978); T. H. Groome, *Christian Religious Education* (San Francisco, Harper and Row, 1980).

7. Nei paesi di lingua tedesca, i manuali di cat. sono molto numerosi fin dalla metà dell'800. Nascono dall'insegnamento universita-

rio, e sono più o meno lontani dalla pratica cat., pur presentandosi sempre come riflessione teorica su di essa.

Citiamo solo alcune delle trattazioni principali, nella prima edizione, quando non è indicato diversamente, seguendo l'ordine cronologico: J. B. Hirscher, *Katechetik* (Tübingen, 1831); F. Noser, *Katechetik* (Freiburg, 1895², 1901³); F. Spirago, *Spezielle Methodik des Katholischen Religionsunterrichts* (Prag 1900. Trad. ital.: *Metodica speciale dell'insegnamento religioso*, Torino, Marietti, 1910); C. Krieg, *Katechetik, oder Wissenschaft vom kirchlichen Katechumenate* (Freiburg, Herder, 1907. Trad. ital.: *Catechetica*, Torino, Marietti, 1915, 1937²); M. Gatterer - F. Krus, *Katechetik und Methodik* (Innsbruck, Rauch, 1909, 1911); J. Göttler, *Religions- und Moralpädagogik. Grundriss einer Zeitgemässen Katechetik* (Münster, Aschendorff, 1923); L. Bopp, *Katechetik* (München, Kösel, 1935); M. Pfliegler, *Der Religionsunterricht* (3 vol., Innsbruck, Tyrolia, 1935); F. Bürkli, *Handbuch der Katechetik* (Einsiedeln, Benziger, 1943); J. A. Jungmann, *Katechetik* (Freiburg, Herder, 1953. Trad. ital.: *Catechetica*, Alba, Ed. Paoline, 1956); T. Kampmann, *Erziehung und Glaube* (München, Kösel, 1960); L. Lentner, *Grundelemente einer Religionspädagogik* (Wien, Österreichische Spar-Kasse, 1957); G. Weber, *Religionsunterricht als Verkündigung* (Braunschweig, Westermann, 1961); N. Rocholl - I. Rocholl-Gärtner, *Im Dienst des Glaubens* (2 vol., Trier, Paulinus Verlag, 1962); H. Halbfas, *Fundamentalkatechetik* (Düsseldorf, Patmos, 1968. Trad. ital.: *Linguaggio ed esperienza nell'insegnamento della religione*, Roma, Herder, 1970); W. Nastainczyk, *Formalkatechetik* (Freiburg, Herder, 1969); G. Hansemann, *Religiöse Erziehung heute* (Graz, Styria Verlag, 1976).

8. I manuali contengono di solito un excursus storico, una parte di fondazione teoretica e una parte metodologico-pedagogica. Dall'inizio del XX secolo, prima in campo protestante, poi anche fra i cattolici, si è cominciato a scrivere di *Religionspädagogik*. È ancora in corso la discussione delle sue relazioni con la *Katechetik*. Citiamo alcuni manuali: A. Kittel, *Evangelische Religionspädagogik* (Berlin, 1970); E. Feifel - R. Leuenberger - G. Stachel - K. Wegenast (Hrsg.), *Handbuch der Religionspädagogik* (3 vol., Gütersloh-Zürich, G. Mohn - Benziger, 1973-1975); K. Frör, *Grundriss der Religionspädagogik* (Kon-

stanz, Bahn, 1975); K. E. Nipkow, *Grundfragen der Religionspädagogik* (3 vol., Gütersloh, G. Mohn, 1975, 1978²); W. Bartholomäus, *Einführung in die Religionspädagogik* (München, Kösel, 1983).

Bibliografia

F. ARNOLD, *Il ministero della fede*, Alba, Ed. Paoline, 1953; L. LENTNER, *Katechetik und Religionsunterricht in Österreich. Katechetik als Universitätsdisziplin in der Zeit der Aufklärung*, Innsbruck, Tyrolia, 1955; H. SCHILLING, *Teologia e scienze dell'educazione*, Roma, Armando, 1974 (con introduzione a cura di G. Groppo); K. WEGENAST (ed.), *Religionspädagogik*. Band 1: *Der evangelische Weg*; Band 2: *Der katholische Weg*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1983.

UBALDO GIANETTO

CATECHISMI ITALIANI

1. *Iter storico*. Il rinnovamento della C. in Italia ha preso l'avvio dal Conc. Vat. II, definito da Paolo VI « il grande catechismo dei tempi nuovi » (1^a Assemblea Generale della CEI, 1966).

Una delle principali caratteristiche del lavoro svolto in questo settore è sempre stata la diretta e collegiale responsabilità dell'intero episc. italiano nella progettazione, promozione e guida del rinnovamento della C., della elaborazione dei cinque catechismi (CM) nazionali e del loro utilizzo pastorale.

Si è andato così delineando in poco più di quindici anni di lavoro (dal 1967 al 1982) un progetto cat. fondato sul RdC o Documento Base, strumento indispensabile per la formazione dei catechisti, per la promozione di una pastorale cat. e per la stesura dei CM. Il Documento Base (1970), approvato dall'intero episcopato e con il « nulla osta » della S. Congr. per il Clero, costituisce ancora oggi, insieme agli altri documenti del magistero pontificio sulla C. (EN di Paolo VI; la CT di Giovanni Paolo II; il DCG della S. Congr. per il Clero) lo strumento insostituibile per lo sviluppo della C. nel nostro paese.

Impostata nel Seminario nazionale del 1970, la stesura dei cinque CM ha comportato dodici anni di intenso lavoro svolto dalla Commissione Episcopale per la C., in collaborazione con l'UCN e i suoi esperti.

Sulla base poi di un programma che definiva le linee portanti della « stesura, consultazione, sperimentazione e approvazione dei CM », approvato dalla IX Assemblea Gene-

rale della CEI (1972), le cinque équipes costituite presso l'UCN elaborarono i testi passando attraverso un minimo di tre-cinque stesure provvisorie per CM. Ogni stesura venne emendata e corretta dalla Commissione dopo larga consultazione di vescovi, esperti e catecheti.

2. *Le date di pubblicazione* dei CM sono le seguenti:

1973: *Il catechismo dei bambini*. È strumento di educazione cristiana dei piccoli fino ai sei anni circa. È un CM che ha come primi destinatari i genitori, gli educatori e le educatrici delle scuole materne.

1974: « *Io sono con voi* », il 1° volume del CM dei fanciulli di 6-8 anni circa.

1975: « *Venite con me* », il 2° volume del CM dei fanciulli di 8-10 anni circa.

1976: « *Sarete miei testimoni* », il 3° volume del CM dei fanciulli di 10-12 anni circa.

1979: « *Non di solo pane* », il CM dei giovani sui 18 anni.

1981: « *Signore, da chi andremo?* », il CM degli adulti per l'età matura.

1982: « *Vi ho chiamato amici* », il 1° volume del CM dei ragazzi di 12-14 anni circa.

1982: « *Io ho scelto voi* », il 2° volume del CM dei ragazzi di 14-17 anni circa.

3. Ogni CM è stato pubblicato a firma della competente Commissione Episcopale con l'autorizzazione del Consiglio Permanente della CEI e con esplicito decreto della Presidenza della stessa Conferenza, secondo il programma approvato dalla IX Assemblea Generale. Dopo un periodo di sperimentazione pastorale, cioè di utilizzo diretto dei testi da parte dei catechisti e delle comunità, è previsto che i CM siano verificati e rivediti.

Questa scelta di proporre i CM per un periodo di « consultazione e sperimentazione pastorale » intende promuovere nelle Chiese locali, sotto la diretta guida del vescovo, un rinnovamento della pastorale cat. attraverso l'utilizzo dei testi, ma anche la formazione dei catechisti e lo sviluppo di una pastorale organica nella comunità.

Sperimentazione non significa provvisorietà di scelte o di contenuto, e tanto meno scarsa autorevolezza dei CM, bensì attesa di contributi preziosi che possono derivare dall'accoglienza e dall'uso, e servire così a migliorare ulteriormente i CM in vista della loro

edizione a firma dell'intero episcopato e previa approvazione della Santa Sede.

4. *Scelte comuni dei CM*. Alcune caratteristiche comuni guidano i singoli CM.

— Si tratta di veri e propri CM che intendono promuovere una C. viva. Non sono dunque né fondi comuni né testi o sussidi didattici, ma « libri della fede » che in modo integro, sobrio e propositivo sviluppano un itinerario di fede per la vita cristiana dei destinatari.

Contenuto centrale e fontale della loro C. è il mistero di Cristo nella pienezza della sua divinità e umanità. È la sua persona che introduce nel mistero di Dio Padre, Figlio e Spirito Santo; nel mistero dell'uomo creato e redento; nel mistero della Chiesa. Attorno dunque al mistero di Cristo i CM sviluppano, secondo il principio della gerarchia delle verità e in modo da soddisfare il bisogno di fede di ciascun destinatario, ogni altra verità cristiana.

— Sono CM per « la comunità cristiana » in quanto, pur essendo rivolti direttamente ai destinatari e dunque leggibili da loro, sollecitano l'impegno pastorale della comunità ecclesiale, luogo primario e soggetto portante della C. per la vita cristiana. I CM vogliono essere strumenti di rinnovamento culturale, ecclesiale e pastorale delle comunità. Una delle principali finalità che intendono perseguire è quella di introdurre i destinatari nella vita della Chiesa, rendendoli sempre più responsabili e protagonisti della sua crescita e della sua missione nel mondo.

— Sono CM impostati a modo di itinerario, secondo la scelta di proporre una C. per la vita cristiana che unifica strettamente Parola-Sacramento-Testimonianza. Dunque sono CM che vanno oltre la pura e semplice esigenza di sacramentalizzazione, e pur proponendosi come testi base anche per la C. di iniziazione ai sacramenti, vogliono sostenere una matura mentalità di fede che si esprima in conseguenti impegni di vita.

Queste scelte di fondo che sorreggono i CM presentano alcune caratteristiche comuni che fanno apparire i testi un unitario libro della fede per la vita cristiana. Non una serie di sussidi, dunque, o di testi separati l'uno dall'altro, ma uno strumento organico e unitario che vuole sostenere e guidare la C. dall'infanzia all'età matura, secondo un cammino che a cerchi concentrici e ciclici si approfondisce e si arricchisce di mete, obiettivi,

contenuti, in rapporto ai destinatari, in uno sviluppo progressivo che trova il suo culmine nel CM degli adulti.

In sintesi, si tratta di un itinerario permanente. Esso infatti tende a sviluppare la fede, a promuovere e a nutrire la vita cristiana dei credenti nelle diverse età e condizioni dell'esistenza.

È un itinerario sistematico. Esso offre, in forme sempre più appropriate, la presentazione del mistero cristiano nella sua globalità e nella sua organicità allo scopo preciso di favorirne l'assimilazione ordinata e di educare alla maturità della fede e della testimonianza cristiana.

L'itinerario ha il carattere della gradualità. Nei suoi vari momenti esso propone l'integrità del messaggio cristiano in modo e nelle forme adeguate alle varie età e alle condizioni culturali e spirituali dei destinatari.

L'itinerario si attiene alla legge dell'essenzialità. Presenta cioè le verità fondamentali ed essenziali della fede cristiana senza affrontare questioni discusse o problematiche proprie della ricerca teologica.

In ogni suo momento, infine, l'itinerario vuole essere cammino di iniziazione e di maturazione integrale nella fede. Esso infatti educa ad essere discepoli di Cristo nella Chiesa, e per questo si mantiene aperto a tutte le componenti della vita cristiana (parola, sacramento, testimonianza, partecipazione ecclesiale, missionaria...).

5. Accoglienza e difficoltà. Come sono stati accolti i CM nella Chiesa italiana e quali nodi e problemi si pongono per una crescita del movimento cat.?

Il cammino fatto in questi decenni è certamente grande e notevolmente positivo. Il RdC e i nuovi CM hanno inciso profondamente nella vita della comunità ecclesiale, hanno promosso e sostenuto la grande scelta pastorale della evangelizzazione che la CEI ha avviato con il programma degli anni '70 e con il piano « Comunione e comunità » per gli anni '80. Merito dei CM è certamente anche la crescita di un vasto e sempre più qualificato movimento dei catechisti nelle comunità, vero dono dello Spirito e realtà portante di quella ministerialità ecclesiale che costituisce la finalità primaria per attuare concretamente lo spirito e le indicazioni del Concilio.

Non mancano difficoltà, carenze, vuoti e nodi irrisolti.

Ancora troppo scarsa è la consapevolezza

che la missione profetica appartiene a tutta la comunità ecclesiale, nella diversità e complementarità dei doni e ministeri ecclesiali. Mentalità di delega da parte dei genitori, scarsa coscienza comunitaria, gestione « privatistica » della C. da parte del clero: è il risultato di una concezione riduttiva della C. considerata prevalentemente come istruzione o trasmissione di conoscenze, in vista di scadenze fisse sacramentali.

A ciò si aggiungono difficoltà e resistenza da parte del clero ad accogliere i nuovi orientamenti pedagogici e pastorali, squilibri tra parrocchia e parrocchia, diocesi e diocesi, una visione di C. da « organizzare » e consumare e non da ripensare, ricreare, promuovere nel più ampio contesto pastorale.

A queste difficoltà di ordine generale se ne aggiungono altre che sono tuttora nodi da sciogliere:

— superamento delle contrapposizioni fra dottrina ed esperienza; teologia e antropologia cristiana; contenuto e metodo; tradizione e creatività, non attraverso semplici equilibri, ma nella profondità e coerenza di un itinerario di fede;

— la ricerca di un linguaggio più popolare e anche più didattico;

— una carica più evangelizzante dell'atto cat.;

— una attenzione più marcata alla cultura e alle situazioni di vita;

— un coordinamento e sintonia tra C.-liturgia-educazione alla fede;

— il recupero di ruoli e ministeri a lungo dimenticati nella Chiesa, e appena ora timidamente espressi (v. ad es. il ruolo della famiglia);

— il coraggio per confermare o riproporre una C. sistematica, non solo per i fanciulli, ma particolarmente per i giovani e gli adulti più disponibili;

— una migliore competenza per assicurare una corretta C. « occasionale » attorno a quelle situazioni di vita, di tradizioni popolari, di celebrazioni liturgiche che offrono ancora una concreta struttura per un sistematico itinerario cristiano;

— una volontà decisa di colmare i vuoti più clamorosi (C. dei bambini, dei fidanzati, degli handicappati, ecc.);

— una più qualificata presenza nelle strutture civili (scuola, lavoro, mass-media) dove la Chiesa sa operare nel rispetto delle strutture stesse e insieme della sua missione;

— infine una formazione sistematica, organica e permanente dei catechisti (laici, reli-

giosi, presbiteri), attraverso scuole diocesane e locali.

In conclusione, si può affermare che il CM per la vita cristiana, nella sua unitarietà e articolazione, costituisce per la Chiesa in Italia un riferimento e modello essenziale per mantenere vivo il senso del rinnovamento conciliare, nella perenne fedeltà alla tradizione e nella continua ricerca di rispondere alle nuove istanze degli uomini, con strumenti sempre più idonei a promuovere una evangelizzazione e una C. di taglio fortemente missionario.

Bibliografia

Il Catechismo dei bambini. Un contributo per la sperimentazione, Leumann-Torino, LDC, 1974; *Il Catechismo dei fanciulli. Un contributo per la sperimentazione*, 3 vol., ivi, 1974-76; *Il Catechismo dei fanciulli*, in «Via Verità e Vita» 23 (1974) n. 48; 24 (1975) n. 53; 25 (1976) n. 59; *Il Catechismo dei giovani*, ibid. 27 (1978) n. 75; *Il Catechismo dei giovani*, in «Presenza pastorale» 49 (1979) n. 49; G. CRAVOTTA (a cura di), *Spiritualità del quotidiano*. Proposte e itinerari per la catechesi giovanile, Napoli, Ed. Dehoniane, 1984; *Dossier sul catechismo dei ragazzi/1: Vi ho chiamato amici*, Leumann-Torino, LDC, 1982; *Dossier sul catechismo dei ragazzi/2: Io ho scelto voi*, ivi, 1983; *Dossier sul catechismo degli adulti*, ivi, 1981; E. FRANCHINI - G. VILLANI, *Il catechismo degli adulti*, Bologna, EDB, 1981; D. GRASSO, *Un nuovo catechismo in Italia*, in «Studi Cattolici» 5 (1961) 26, 16-20; Id., *Lo stato attuale della catechesi*, in «Civiltà Cattolica» 111/II (1960) 573-587; *Guida al catechismo dei giovani*, Leumann-Torino, LDC, 1979; *La teologia e la pastorale nel catechismo degli adulti*, Bologna, EDB, 1983; UCD DI TORINO, *Catechismi per la vita cristiana nelle diverse età*, Leumann-Torino, LDC, 1983; UCN, *Itinerario per la vita cristiana. Linee e contenuti del progetto catechistico italiano*, ivi, 1984.

CESARE NOSIGLIA

CATECHISMO (criteri)

Per CM s'intende un particolare tipo di libro di fede — nel senso ristretto del termine — diventato comune a partire dal sec. XVI: catechismo-libro.

1. *Iniziazione alla fede*. Una prima funzione del CM consiste in una breve informazione sui contenuti della fede cristiana per persone che non la conoscono. Possono essere, come era il caso nella prima Chiesa, persone desiderose di accedere alla fede (candidati al battesimo), oppure lettori interessati per altri motivi. Questa funzione del CM è la più

originaria, ed è già documentabile nelle cosiddette « formule della fede » del NT (per es. *1 Cor* 15,3ss; *Gal* 4,3-7; *At* 10,37-43, ecc.), come pure nelle professioni del battesimo della Chiesa antica, alle quali risale il cosiddetto Credo apostolico.

Come prima proposta sintetica del contenuto della fede (*fides quae*), il CM è caratterizzato da una presentazione dell'annuncio narrativo (biblico) ridotto ai suoi termini essenziali, e da una *struttura* delle singole affermazioni il più possibile ordinata e di facile comprensione. In ambedue gli aspetti la forma classica del CM, valida per lunghi secoli, è determinata dal Credo apostolico. La sua struttura trinitaria, con l'elaborazione più ampia della seconda parte (cristologica) si presta a evidenziare nella sua struttura interna le principali verità della fede (esistenza di Dio, Trinità, creazione del mondo, redenzione, passione e risurrezione del Figlio di Dio, la Chiesa come comunità di fede nello Spirito di Dio, giustificazione e vita eterna).

Formule sintetiche che si riferiscono a contenuti centrali della Tradizione vengono inserite o aggiunte come ampliamento del CM: Padre nostro, decalogo, sacramenti, virtù teologali, ecc.

Il vero fine del CM in questa impostazione non è la pura presentazione e istruzione (per es. sull'«essenza del cristianesimo»), ma è l'annuncio: la proclamazione della salvezza di Dio, il quale con il suo amore va incontro all'uomo, comunica se stesso, e chiama gli uomini a credere. Informazione quindi in *prospettiva missionaria*.

2. *Istruzione nella fede*. Il CM è in prima istanza un discorso che si rivolge verso l'esterno, verso persone non (ancora) credenti. In seconda istanza il CM ha una funzione all'interno della comunità di fede: si rivolge verso persone (già) credenti, appartenenti alla Chiesa. Da quando il battesimo dei bambini è diventato la norma, si è reso necessario iniziare alla tradizione della fede — tenendo conto delle fasi dell'età — le persone già battezzate, e sviluppare la fede implicitamente infusa nel battesimo. A questo fine sono stati prodotti diversi libri appartenenti al genere «catechismo»: l'ampiezza, la scelta delle tematiche, il linguaggio, la strutturazione sono determinati in conformità con l'età e con il livello di formazione, e anche in conformità con i diversi «luoghi di apprendimento».

Il CM può essere fondamento e sussidio per l'insegnamento orale nella famiglia (per es.

il *Piccolo Catechismo* di M. → Lutero); può offrire spunti per l'insegnamento della dottrina e per la predicazione del parroco (per es. il *Grande Catechismo* di M. Lutero e il → *Catechismo Romano*); può essere manuale didattico per insegnanti ed educatori (per es. la *Summa doctrinae christianae* di Pietro → Canisio); può essere libro di lettura e di studio personale (per es. il → *Catechismo olandese*); può infine essere un libro scolastico per la C. e l'IR (per es. il *Catechismo della religione cristiano-cattolica* di → Deharbe). In tutte queste configurazioni il CM è *manuale della fede*: destinato a coloro che devono essere istruiti nella loro fede (CM scolastico), come pure per coloro che con lo studio personale desiderano comprendere meglio e più profondamente l'insieme della verità della fede cristiana (CM degli adulti).

Da questa finalità scaturisce anche il caratteristico schema metodico di domanda e risposta. All'origine (per es. in Lutero) il CM ricopia il modello del colloquio, in cui la domanda è formulata da colui che desidera sapere qualche cosa, e la risposta è data da colui che la sa. Soltanto più tardi il procedimento metodico è stato invertito nel noioso meccanismo della « interrogazione » in cui l'insegnante domanda le « frasi centrali » imparate a memoria dagli alunni. Questo ha fatto sì che il CM sia degenerato, diventando l'esempio per antonomasia di un cattivo libro scolastico.

Nonostante la continuità, dovuta all'articolazione delle formule della fede, la struttura fondamentale del CM è cambiata fortemente e ripetutamente nel corso della storia. Ogni configurazione del CM mostra anche il volto del tempo in cui è nato: le caratteristiche della comprensione della fede della Chiesa in una determinata regione e i punti gravitazionali della riflessione teologica che predomina in quel momento. Soprattutto la colonizzazione teologica è stata molto nociva: in certi momenti il CM è degenerato in compendio dogmatico, con un linguaggio molto lontano dal mondo e dalla vita, e con una terminologia difficile, ricavata dalla teologia. La fede viene ridotta a una dottrina che va ritenuta vera, a una « Summa » di frasi e « verità » rivelate.

3. *Regola della fede.* Vi è una terza funzione del CM: essere orientamento, « direttorio » dell'ortodossia. Anche le vecchie professioni di fede dovettero assumere molto presto questa funzione. In quanto documen-

ti conclusivi dei Concili generali, esse si trasformarono da professioni di fede nelle grandi opere salvifiche di Dio, in chiave di ringraziamento e di lode, in formulazioni « definite » della « vera dottrina », vincolanti per ogni cristiano. Questo era il modo per mettere termine a un precedente periodo di discussione circa la retta interpretazione di determinati contenuti della Tradizione.

Il fatto poi che il CM, nel senso ristretto del termine (come libro per l'insegnamento popolare della fede), abbia avuto origine nel periodo della Riforma, ha anche portato a farne fin dall'inizio uno strumento per delimitare reciprocamente i confini delle diverse confessioni cristiane che si stavano formando in Occidente. Di conseguenza nei CM delle diverse Chiese sono state fortemente accentuate le tematiche contenziose tra le confessioni; ogni confessione le ha esposte largamente, fondandole nel senso della propria interpretazione. Questo ha portato alla distorsione della concentrazione sui contenuti essenziali.

In quanto direttorio della fede, il CM è un libro del « Magistero ». Questo si dimostra già nella pubblicazione, o (quando si tratta di autori privati) nell'approvazione da parte dei vescovi o della Curia Romana.

In tale contesto si iscrivono anche i tentativi che a intervalli regolari vengono intrapresi per scrivere e imporre un CM universale, che (dal tempo del Catechismo Romano) non hanno avuto esito. Libri regionali appartenenti al genere CM (o con il titolo CM) devono essere approvati dalla Congregazione romana per la dottrina della fede.

Nella Chiesa evangelica i CM classici (il *Grande Catechismo* di Lutero, il *Catechismo di Heidelberg*) appartengono ai documenti confessionali vincolanti.

4. *Spiegazione della Tradizione.* Nella misura in cui il CM non si limita a presentare la connessione interiore tra le verità della fede e la loro validità secondo il depositum fidei che rimane in ogni tempo, ma intende anche andare al di là, offrendo spunti per la realizzazione della fede nella vita cristiana, assume una quarta funzione, quella di essere « libro della vita di fede ». I vecchi CM mostrano con minore chiarezza le conseguenze religiose e morali che si possono trarre dai singoli contenuti della dottrina e si possono formulare in esigenze e impulsi operativi corrispondenti.

A partire dalla metà del sec. XX la funzione di orientare la vita cristiana acquisisce un

ampio spazio nei CM. Interamente rivolto verso questo fine è il *Catechismo Olandese* degli adulti (1966). Ancora più esplicitamente nella stessa direzione, e molto più ampiamente basato sugli apporti delle scienze umane ed empiriche, è (assai più voluminoso: 1350 p.!) il *Catechismo degli adulti* (1975) della Chiesa evangelica della Germania.

In futuro potrebbe essere compito principale del CM spiegare la Tradizione della fede in riferimento alla situazione concreta dell'epoca, per le persone che chiedono di conoscere il significato vitale della fede cristiana. I destinatari in questo caso sarebbero meno i fanciulli e gli adolescenti, ma assai più i giovani e gli adulti.

Bibliografia

A. BALOCCO (Fratel ANSELMO), *Catechesi e catechismi*, Milano, Sussidi, 1958; A. BOYER, *Catéchisme et monde nouveau*, Paris, Lethielleux, 1952; J. COLOMB, *Pour un catéchisme efficace*, Lyon, Vitte, 1948; A. GARCÍA SUÁREZ, *Algunas reflexiones sobre el sentido y la evolución de los catecismos en la Iglesia*, in «Actualidad Catequética» 16 (1976) 76, 159-164; U. GIANETTO, *L'idea di catechismo nella storia della Chiesa*, nel vol. *Il rinnovamento della catechesi in Italia*, Brescia, La Scuola, 1977, 41-58; Id., *Perché un nuovo catechismo in Italia?*, in «Catechesi» 35 (1966) 328, 9-13; 333, 7-13; 36 (1967) 338, 7-14; 344, 11-20; 349, 1-8; 354, 7-18; 359, 3-14; W. LANGER, *Das Religionsbuch - Glaubenslehre oder Lebensdeutung?*, in «Katechetische Blätter» 103 (1978) 903-912; Id., *Den Glauben fassen. Vom Sinn und Anspruch eines Katechismus für Erwachsene*, nel vol. R. SCHULTE (ed.), *Leiturgia - Koinonia - Diakonia*. Festschrift für Kard. F. König, Wien, Herder, 1980; E. PAUL - G. STACHEL - W. LANGER, *Katechismus - Ja? Nein? Wie?*, Einsiedeln, Benziger, 1982; K. RAAB, *Das Katechismusproblem in der katholischen Kirche*, Freiburg, Herder, 1934; F. M. WILLAM, *Der Lehrstück-katechismus als ein Träger der katechetischen Erneuerung*, ivi, 1949.

WOLFGANG LANGER

CATECHISMO (istituzione)

L'origine del CM-istituzione risale al contesto spirituale e pastorale in cui sono nate le due riforme, protestante e cattolica. Si può citare, fra l'altro, a partire dal 1497, a Genova, la «Compagnia del divino Amore» che organizza l'insegnamento agli ignoranti e alle persone semplici; nella Spagna gli sforzi di Giovanni d'Avila... Di fronte alla diffusione del protestantesimo e il posto che occupa in esso il CM, il Concilio di Trento doveva prendere posizione. Fin dalle primissime sedute di lavoro i padri conciliari

si interessano al CM e alla predicazione (1° decreto di riforma, 17-6-1546). Quando il Concilio sta per sciogliersi e intende mettere in chiaro e sottolineare le decisioni più importanti, vota l'11-11-1563 un testo che fa epoca nella Chiesa: «I vescovi avranno cura che almeno le domeniche e i giorni di festa, in ogni parrocchia, i fanciulli siano istruiti nei primi elementi della fede e nell'obbedienza che devono ai propri genitori». Lo stesso decreto formula il primo testo di legge generale che regola le parrocchie nella Chiesa. Tutta la pastorale dei tempi moderni si troverà orientata da questo decreto: il CM dei fanciulli diventerà l'asse principale del dispositivo parrocchiale. Conviene tuttavia aggiungere che se questo testo non è rimasto lettera morta, lo si deve ai vescovi che hanno saputo metterlo vigorosamente in pratica nelle loro diocesi e mostrare in tal modo che il decreto era applicabile: san Carlo Borromeo ne è l'esempio più celebre. Pure nella scia diretta del Concilio, è pubblicato nel 1566 il → CM romano, *Catechismus ad parochos* per i pastori delle parrocchie, chiamato anche CM del Concilio di Trento.

La riforma decretata dal Concilio si sviluppa presto in Spagna e in Italia, e con maggiore o minor ritardo negli altri paesi. Il CM vi occupa un posto centrale. Alexandre Sauli, vescovo di Aléria in Corsica, esprime un convincimento assolutamente generale quando afferma negli statuti diocesani del 1571: «Nessuno può salvarsi se non crede le cose necessarie alla salvezza... vale a dire: il Padre nostro, l'Ave Maria, il Credo, i dieci comandamenti, i sette sacramenti, ecc., che i parroci devono insegnare». Da allora, non soltanto le parrocchie, ma anche le missioni, le piccole scuole si organizzano per insegnare «i misteri necessari alla salvezza... alla gente povera delle campagne che si perde in una ignoranza spaventevole» (Vincenzo de' Paoli).

Ogni vescovo riformatore tiene a pubblicare un manuale di CM «unico da insegnare nella sua diocesi». Il medioevo non aveva organizzato nulla di speciale per la formazione religiosa: contava sull'ambiente e sulla liturgia. Ma ormai l'insistenza è posta sui fanciulli, perché il CM è universale e nessuno vi si deve sottrarre. «I semi della fede cristiana depositati nei teneri spiriti mettono radici straordinariamente profonde, molto difficili da strappare in seguito; ed esse porteranno frutti quando sarà venuto il momento» (Statuti sinodali di Avignon 1593).

La preoccupazione dell'ortodossia, della correttezza dottrinale, passa quindi in primo piano, ora che la fede del cristiano, minacciata dall'eresia, deve essere esplicita e strutturata; e soltanto un membro del clero, un uomo di Chiesa, può essere garante della vera dottrina. Di fatto assai presto il CM sarà sottratto ai laici e diventerà un compito del clero, nell'ambito di una Chiesa tridentina anch'essa clericale e incentrata sull'istituzione. In questo modo si introduce una nuova concezione della formazione religiosa, compresa come una catechizzazione sistematica, in cui vengono associati l'obbligatorietà, il testo e il maestro; con l'idea che un piccolo libro può dire tutto ciò che è necessario per vivere cristianamente.

Proponendo ovunque la stessa visione del mondo, i catechismi hanno modellato una fede e una cultura, mentalità e comportamenti. Tanto più che, nato in Europa, il « genere catechismo » si diffonde attraverso il mondo nel corso dell'espansione missionaria dei tempi moderni; quindi un modello religioso, che è nello stesso tempo un modello culturale, è stato proposto a milioni e milioni di persone, cristianizzate e umanizzate così allo stesso tempo. Una specie di linguaggio cattolico comune si è costituito da un angolo all'altro del nostro pianeta: una certa idea di uomo, una certa visione della vita umana, familiare, sociale, dell'organizzazione della società.

I secoli XVIII e XIX rappresentano in un certo senso il « periodo classico » del CM, nel senso che strutture e metodi si rendono uniformi attraverso lo spazio; così pure il contenuto e il testo del manuale, redatto il più delle volte in tre parti: le verità che dobbiamo credere; i comandamenti da osservare; i mezzi da utilizzare, cioè i sacramenti. L'evoluzione è la stessa nella confessione protestante. Il CM è diventato istruzione religiosa e nello stesso tempo occasione privilegiata di formazione morale. Milioni di uomini e di donne hanno in questo modo ricevuto dalla Chiesa, nel CM, un'educazione al « dovere di stato » familiare, professionale, civico, patriottico...

Però, mentre l'istituzione del CM e la pastorale della stessa parrocchia hanno potuto polarizzarsi sulla prima comunione, si pone oggi il problema di una difficile perseveranza in un mondo che si allontana dalla Chiesa. Calcolato sulla trasmissione di un sapere per i fanciulli, i quali vedevano vivere attorno a sé le verità che venivano insegnate, il

CM nel XX secolo viene necessariamente interpellato dall'insorgere della non credenza, dalle nuove culture... L'appello non è probabilmente di eliminare l'istituzione, ma relativizzarla, e di ripensare in modo diverso i suoi elementi.

Bibliografia

J. AUDINET, *La catéchèse, enjeu de société*, in « Études » 347 (1977) 93-110; G. BELLINGER, *Der Catechismus Romanus und die Reformation*. Die katechetische Antwort des Trienter Konzils auf die Haupt-Katechismen der Reformation, Paderborn, Bonifatius Verlag, 1970; P. BROUTIN, *La Réforme pastorale en France au XVII^e siècle*, 2 vol., Paris, Desclée, 1956; G. FRANZA, *Il Catechismo a Roma dal Concilio di Trento a Pio VI, nello zelo della Arciconfraternita della dottrina cristiana*, Alba, Ed. Paoline, 1958; E. GERMAIN, *2000 ans d'éducation de la foi*, Paris, Desclée, 1983; M. SAUVAGE, *Le rôle des laïcs dans le mouvement catéchistique italien au XVI^e siècle*, nel vol. *Catéchèse et laïcité*, Paris, Ligel, 1962.

ELISABETH GERMAIN

CATECHISMO CATTOLICO (delle diocesi della Germania, 1955)

Nel 1925 fu introdotto in Germania lo *Einheitscatechismus*. Si trattò di una revisione del catechismo di J. von Linden (cf J. Hofinger, art. *Katechismus*, in *Lexicon für Theologie und Kirche*, vol. VI, 45-50), che a sua volta risale al catechismo neoscolastico di J. → Deharbe (1848). La crescente critica nei confronti di detto catechismo indusse la Conferenza episcopale, nel 1938, a incaricare il DKV per l'elaborazione di un nuovo catechismo. Fu convocata una conferenza dei rappresentanti diocesani. Poi in un convegno di circa 20 esperti furono chiarite le lezioni della storia e i principi teologici, psicologici e catechetici: il catechismo come lieto messaggio della nostra salvezza, i destinatari, Cristo come centro, struttura organica, dottrina della vita cristiana, impostazione del testo, punti da imparare a memoria (G. Götzl, 1944).

K. → Tilmann, avendo proposto un ordine di svolgimento e qualche saggio di stesura, fu incaricato di elaborare il progetto. In un primo momento scrisse un ampio « Lesetext » (testo per la lettura). Seguì poi, in stretta collaborazione con → F. Schreibmayr, la elaborazione del contenuto e della stesura. Nel 1946 uscì, accompagnata da spiegazioni e da catechesi, l'edizione provvisoria della prima

parte centrale (Herder, Landshut, s.a.), che fu presentata in diversi convegni cat. Essa era impostata sul Lieto Messaggio e sul comportamento di Dio; nella cristologia partiva dalla vita pubblica e dall'azione di Gesù. Nel 1948 fu presentata la stesura definitiva, influenzata dal modello francese del catechismo « per lezioni » edito a cura di Boyer e Quinet (*Taufe und Gnade; Katechismus-Rundbrief*). Lo schema era il seguente: una immagine seguita da un testo meditativo ricavato dalla Scrittura o dalla vita della Chiesa; testo dottrinale organico e strutturato; brevi domande di revisione; poi, con carattere tipografico diverso, sotto forma di domanda-risposta, il testo da memorizzare, più eventuali « testi ausiliari »: « Per la mia vita », altri testi scritturistici, compiti, ecc. In collaborazione con Jan Wiggers e una « commissione di lavoro » di Monaco fu stampata, approvata da 70 esperti, l'edizione sperimentale per un totale di 10.000 copie (Freiburg 1948). Nel 1952 fu trasmessa agli Ordinariati. Mancavano ancora le illustrazioni per le singole lezioni.

La materia, orientata sulla → storia della salvezza e sulla → professione di fede, era divisa in tre parti principali: « Dio e la nostra salvezza », che inizia con l'annuncio evangelico di Gesù e si conclude con il mistero del Dio trinitario. « La Chiesa — popolo della nuova alleanza — e la nostra santificazione »: comprende i sacramenti centrali, gli atteggiamenti fondamentali, e al termine l'eucaristia. « Il nostro compito nel mondo e il compimento della creazione »: in questo contesto si parla anche del sacramento della penitenza, dell'unzione degli infermi e della morte del cristiano, come pure dei sacramenti del matrimonio e dell'ordine.

In seguito alla conferenza dei rappresentanti diocesani, nel 1952, risultò necessaria un'ampia revisione: ridurre l'ampiezza; aumentare il numero delle lezioni; lezioni proprie sugli attributi di Dio; trattare tutti i sacramenti nella seconda parte centrale; accentuare maggiormente i comandamenti nella terza parte. Si dovettero esaminare circa 15.000 « modi ». Si richiedeva di usare nelle frasi da memorizzare un numero assai più rilevante di formulazioni ricavate dallo « Einheitskatechismus ». Il testo finale, approntato dalla Commissione redazionale, ricevette una serie di osservazioni da parte dell'Autorità romana, e fu un'altra volta revisionato da una Commissione sotto la presidenza del vescovo di Eichstätt. Nel 1954 fu approvato dai ve-

scovi tedeschi, e nel 1955 fu introdotto nelle diocesi.

Questo libro, dopo la lunga attesa, fu generalmente accolto con gioia. Fu tradotto in più di 30 lingue, ed ebbe un influsso che andò molto al di là delle finalità originarie. Alcuni difetti (troppa materia, linguaggio troppo difficile), insieme con la necessaria revisione in seguito al Conc. Vat. II, condussero a una profonda rielaborazione, che risultò nel libro di lavoro « Glauben-leben-handeln » (1969: Credere-vivere-agire). Questo libro, data la mutata situazione della ped. rel., ebbe un'accoglienza piuttosto limitata.

Bibliografia

L. CSOKA, *Il nuovo Catechismo tedesco*, in « Orientamenti Pedagogici » 2 (1955) 746-754; H. FISCHER, *Einführung in den neuen Katechismus*, Freiburg, Herder, 1955; U. GIANETTO, *Il « nuovo » catechismo tedesco « Glauben-leben-handeln »*, in « Orientamenti Pedagogici » 17 (1970) 2, 331-363; Id., *Perché un nuovo catechismo in Italia? VII. Il catechismo tedesco del 1955 e quello austriaco del 1960*, in « Catechesi » 36 (1967) 359, 3-14; G. GÜTZEL, *Auf dem Weg zu einem neuen Katechismus*, Freiburg, Herder, 1944; F. SCHREIBMAYR - K. TILMANN, *Somma catechistica*, Milano-Roma, Ancora-Herder, 6 vol., 1962-1966; Id., *Neuer Katechismus*, in *Lexicon der Pädagogik*, vol. III, Freiburg, Herder, 1954, 643-645; Id., *Neue und zukunftssträchtige Ansätze in der Arbeit am neuen Katechismus von 1955*, in « Katechetische Blätter » 100 (1975) 717-737.

FRANZ SCHREIBMAYR

CATECHISMO DI PERSEVERANZA

Si cominciò a chiamare così, soprattutto in Francia, il CM rivolto ai fanciulli che avevano già ricevuto la prima comunione. Prima del decreto *Quam singulari* del 1910, sulla comunione precoce, essa avveniva verso i 12 anni, e così questa « continuazione » del CM comprendeva gli adolescenti dai 12 ai 18 anni circa. La denominazione suggeriva implicitamente che l'edificio della formazione (o iniziazione) cristiana era ormai essenzialmente completo e il « compito cat. » assolto una volta per tutte, bisognoso solo di « manutenzione » o di qualche ritocco, ma soprattutto di « perseveranza ». A questo tipo di C. erano dedicati i CM « maggiori » (la parte più ampia) del Catechismo Piemontese-Lombardo del 1896 e del → *Catechismo di Pio X* del 1905. Erano preceduti dal CM per la prima confessione (verso i 7 anni) e la prima comunione.

Per Dupanloup (1869) i CM essenziali, come istituzione e come libro, sono tre: CM dai 7-8 fino ai 10-11 anni; un grande CM di perseveranza per quelli che hanno già fatto la prima comunione, e fino al matrimonio; e un CM di prima comunione, per la preparazione immediata, che durava due o tre mesi con riunioni due o tre volte alla settimana. Al CM di perseveranza egli dedica il libro 5° (oltre 50 pp.) del suo trattato *L'opera per eccellenza*, insistendo sulla necessità del completamento dell'opera di formazione, che non può aver raggiunto la solidità e profondità necessarie nell'età della fanciullezza.

Da quando, in diversi paesi (come in Italia), si è spostata l'età della → confermazione dai 6-7 ai 10-12 anni, si è indicata la stessa necessità parlando di una C. del « post-cresima », espressione che sottintende ancora l'idea di un completamento più o meno a livello di « manutenzione », e non di rifondazione della formazione cristiana parallela al rifondarsi della personalità a cominciare dall'età corrispondente al raggiungimento (sia pure graduale) delle capacità di collegamento dei fatti nella successione storica e del ragionamento logico-formale e poi formale. Oggi, almeno in teoria, il problema sembra superato dalla tesi della C. che si estende, in modo appropriato, a tutte le età dell'uomo. Ma i preconcetti e le abitudini secolari non si sradicano facilmente.

Bibliografia

F. DUPANLOUP, *L'Oeuvre par excellence*, Paris, Douiniol, 1869. Trad. ital.: *L'opera per eccellenza*, 2 vol., Parma, Fiacadori, 1870.

UBALDO GIANETTO

CATECHISMO DI PIO X

1. Quando si parla del CM di Pio X si intende, di solito, riferirsi a quello pubblicato nel 1912. Ma esso era stato preceduto da un altro CM, edito nel 1905, e questo a sua volta costituiva il culmine di un lavoro di unificazione dei CM iniziato molti anni prima. Diverse delle 17 circoscrizioni o Conferenze episcopali regionali istituite in Italia nel 1889 inclusero tra le loro prime attività proprio questo impegno. Le prime ad accordarsi furono le Conferenze Piemontese e Lombarda che, tra il 1890 e il 1896, scelsero un testo unico comune, basato, con notevoli

modifiche e aggiunte, sul CM edito a Mondovì nel 1765 dal milanese mons. Michele Casati. Esso constava di una breve « storia della religione », di tre CM gradualali e ciclici (contenenti rispettivamente 34, 257 e 714 formule; il 2° e il 3° erano divisi in 5 parti: simbolo, orazione, comandamenti, sacramenti, virtù), di un CM sulle feste (235 formule) e di un'appendice di preghiere. Nel 1897-1900 questo testo fu rielaborato dalla Conf. Ep. Emiliana (le formule sono ora 49, 294, 837 e 219 sulle feste, per un totale di 1399). I vescovi della Toscana, che erano già al lavoro, ripresero i primi due CM emiliani e li pubblicarono modificati nel 1903, rispettivamente con 46 e 276 formule.

Finalmente, nel 1905, il Papa stesso cura la pubblicazione di un CM diviso in tre parti: *Prime nozioni*, *CM breve*, *CM maggiore* (quest'ultimo riedito dall'Ares, a Milano, nel 1974), con 42, 313 e 993 formule, a cui se ne aggiungono 215 sulle feste, oltre ai 142 paragrafi della storia della religione. Si basa per le prime due parti sul CM toscano, e per la terza su quello emiliano (560 formule del tutto uguali e quasi 440 leggermente modificate). Circa 150 formule sono totalmente nuove, e sembrano non provenire da altri CM, ma essere frutto del movimento teologico neoscolastico del tempo, anche in seguito al Conc. Vat. I. Diverse Conferenze italiane lo adottarono subito. Il testo ebbe una seconda edizione nel 1906, che fu la fonte immediata del CM del 1912. Quest'ultimo si rese necessario a motivo della eccessiva lunghezza del testo precedente.

2. *Il CM del 1912*. Nella commissione, nominata dal Papa nel 1910 e comprendente p. Pietro Benedetti (poi arcivescovo), dei Missionari del S. Cuore, p. Giuseppe d'Isengard, dei P. della Missione, mons. Giovanni Mercati (che deve aver dato presto le dimissioni), e come revisore linguistico Giulio Salvadori, si farà strada soprattutto il criterio di comporre un testo più breve, più snello, meno complesso, dotato per linguaggio e contenuto di tale dignità da poter essere accettato onorevolmente nella scuola. La commissione aveva facile accesso al Papa attraverso mons. Giovanni Bressan, cameriere segreto di S.S. Vennero fatte almeno otto stesure, di cui la terza fu inviata a 5 cardinali, 10 arcivescovi e 30 vescovi italiani; 43 di essi fecero pervenire osservazioni, che furono attentamente considerate. Nella quarta stesura comincia ad apparire una nuova successione delle parti, con i Comandamenti

al secondo posto (secondo la trilogia dogma-morale-grazia che si andava sempre più imponendo in accordo con gli schemi di un certo numero di CM francesi del 1600 e del CM neoscolastico del → Deharbe). Nella sesta stesura appare per la prima volta la nuova struttura del testo: Fede (Credo); Morale (Comandamenti); Grazia. Il 18 ottobre 1912 Pio X approva la stesura definitiva e dà ordine che si stampi. Le formule sono 433. Seguono le Orazioni quotidiane, e tre appendici: Storia della Religione cristiana; Le feste cristiane; Avvertenze ai genitori e agli educatori.

La diffusione avvenne a partire dal dicembre 1912.

3. *Diffusione e valutazione.* Il CM era obbligatorio per la regione conciliare romana ed era proposto alle diocesi italiane, che lo accettarono quasi tutte, in modo che esso fu praticamente per circa 60 anni il testo unitario per l'Italia. Ebbe vastissima diffusione anche attraverso traduzioni in altre lingue. Guardando indietro a tutta la storia dei CM dal '500 in poi, appare sempre più chiaro che i CM detti di Pio X, e in particolare quello del 1912, sono stati non l'inizio di un'epoca nuova per gli strumenti cat., ma l'ultimo sforzo di un'epoca giunta al suo termine. Sono un culmine e non un inizio. Essi poi concludono una tradizione non rispettandola del tutto. Introducono infatti un nuovo tipo di CM più teologico, più esigente stilisticamente e dottrinalmente ma, nel tempo stesso, più legato a una particolare teologia, più « datato », più lontano dalla vita, anche quella religiosa (Bibbia, liturgia, preghiera quotidiana) nonostante tutti i lodevoli sforzi fatti dai catechisti per avvicinarlo, nel corso di mezzo secolo e più.

Costituivano certo un progresso: si raggiungeva con essi un'unità cat. nazionale, uno strumento dignitoso presentabile anche nella scuola, una base comune stabile per successivi impegni e progressi didattici e pedagogici. Ma costituirono anche un mezzo di conservazione, di immobilismo, di imbrigliamento nello *statu quo* proprio in un momento di cambiamenti decisivi ai quali si sarebbe dovuto far fronte con maggiore mobilità e agilità. Sotto un certo aspetto, impedirono per lungo tempo che emergessero istanze nuove, che erano venute alla ribalta nella consultazione e nel dibattito, verso un'educazione e istruzione religiosa più affettiva, più basata sul Vangelo, più narrativa, più intrecciata alla storia.

Bibliografia

1. *Testi (in edizione originale)*
Compendio della dottrina cristiana prescritto da sua santità Papa Pio X alle diocesi della provincia di Roma, Roma, Tipografia Vaticana, 1905; *Catechismo della dottrina cristiana pubblicato per ordine di sua santità Papa Pio X*, Roma, Tipografia Poliglotta Vaticana, 1912.

(In edizione recente)

Catechismo Maggiore promulgato da S. Pio X, Milano, Ares, 1974, pp. 350 (edizione fotostatica della parte principale del CM del 1905); *Catechismo della Dottrina Cristiana pubblicato per ordine del Sommo Pontefice S. Pio X*, Città del Vaticano, Libreria Ed. Vaticana 1959 (è il CM del 1912).

2. *Studi*

P. BENEDETTI, *Intorno al Catechismo. Lettere ad un parroco*. Note e schiarimenti sul nuovo testo pubblicato in Roma nel 1913 per ordine del sommo pontefice Pio X, Roma, Lib. Ed. Vaticana, 1916; O. FAVARO, *L'adozione del catechismo di mons. Casati nel testo unificato lombardo-piemontese del 1896*, in « La Scuola Cattolica » 102 (1974) 245-282; U. GIANETTO, *Edizioni recenti dei catechismi di S. Pio X*, in « Catechesi » 46 (1977) 1, 70-76; L. NORDEA, *Genesi storica del catechismo di Pio X (1896-1912)*, Roma, 1980 (tesi di prossima pubblicazione, difesa presso la Pont. Univ. Gregoriana).

UBALDO GIANETTO

CATECHISMO IMPERIALE

« Non ci sarà che un solo CM e una sola liturgia in Francia ». Così stabiliva il n. 39 degli Articoli organici che Bonaparte, nell'aprile del 1802, annetteva al Concordato del 1° luglio 1801, senza accordarsi con il Papa. Questo appello all'unità, che egli intendeva tenere saldamente nelle proprie mani, favoriva certamente i suoi intenti di ordine e di centralizzazione. Ma rispondeva anche ad effettive aspirazioni religiose, in un momento in cui la molteplicità dei manuali diocesani poneva problemi insolubili riguardo alla nuova circoscrizione delle diocesi (la diocesi di Nancy, per es., è costituita da pezzi provenienti da 11 altre diocesi; Aix incorpora il territorio di altre 6 diocesi soppresse...).

Portalis, ministro del culto, incaricò suo nipote, il sac. d'Astros, di preparare il testo del nuovo CM. Questi scelse di ispirarsi a un vecchio manuale di indiscussa autorità, il CM di → Bossuet. Intanto nel 1804 Bonaparte è diventato l'imperatore Napoleone. Su sua richiesta viene inserita nel testo del futuro CM, a proposito del IV comandamento, una lezione da lui stesso rivista e corretta, sui doveri dei cristiani verso l'imperatore.

Pio VII, venuto in Francia per l'incoronazione, portò a Roma il testo. Però, dopo la consultazione con una commissione di cardinali, il card. Consalvi, segretario di Stato, precisò al delegato del Papa a Parigi, card. Caprara, che bisognava lasciare ai vescovi la libertà in materia di CM. Constatando che non si riusciva a portar avanti l'impresa, Portalis strappò a Caprara l'approvazione del CM (31-3-1806) e il 4 apr. Napoleone ne decretò la pubblicazione. L'edizione di Parigi, la prima resa pubblica, porta l'approvazione del card. Caprara e l'imposizione elogiativa del card. Belloy, arcivescovo di Parigi. Fra i vescovi francesi alcuni si limitarono a riprodurre il testo di Belloy, altri aggiunsero la propria approvazione, altri se ne astennero; soltanto l'arcivescovo di Bordeaux rifiutò pubblicamente di prescrivere l'uso del CM imp. ai suoi diocesani.

Posta davanti al fatto compiuto, la Curia romana non intervenne, per non disapprovare il Delegato e una parte dell'episcopato francese. Tuttavia la resistenza al CM imp. andò gradualmente estendendosi nel momento in cui l'imperatore entrava in conflitto con Roma. Dopo la caduta di Napoleone, il CM imp. sparisce ovunque a partire dal 1814; ogni vescovo ricomincia a pubblicare il proprio manuale, eccetto alcuni pochi (Ajaccio, Toulouse, Strasburgo...) che ristamparono il CM imp. eliminando l'aggiunta sul IV comandamento. Il CM imp. ebbe pure varie edizioni italiane (a Milano, Napoli, ecc.) per i diversi Regni stabiliti dai francesi in Italia. Nel CM imp. il sac. d'Astros prendeva le domande e le formule da Bossuet. Di fatto, però, aveva cambiato tutto. Bossuet seguiva una successione molto studiata nei suoi diversi CM: formazione alla preghiera; iniziazione ai sacramenti; organizzazione più elaborata attorno alla fede, la speranza e la carità; CM delle feste. Il CM imp. offre un solo testo, un solo piano e una sola prospettiva per tutte le età: un semplice asterisco indica le domande che si devono studiare in una lezione per tale o tal'altra categoria di fanciulli. L'insegnamento era organizzato in tre parti: dogma, morale, culto. Bossuet insisteva sui misteri di Gesù Cristo e sui sacramenti della Chiesa. Nel CM imp. la morale è al centro: una morale dei comandamenti. L'agire del cristiano non è più presentato come un accogliere in sé l'azione di Dio in Gesù Cristo nella Chiesa; l'accento è messo sull'osservanza dei comandamenti. Storia sacra e liturgia rappresentavano per Bossuet

i due poli di una C. che aveva come finalità l'iniziazione al linguaggio della Scrittura e della Chiesa. Nel CM imp. questi due poli sono diventati semplici appendici esteriori all'insieme. I due manuali rispondono a due concezioni diverse della C. La seconda concezione prenderà il sopravvento nei CM del XIX secolo, anche dopo la scomparsa del CM imp. Nella sua breve storia questo CM segna dunque una svolta.

Bibliografia

Catéchisme à l'usage de toutes les Eglises de l'Empire français, avec mandement de Mgr Belloy, Paris, Ve Nyon, 1806; A. LATREILLE, *Le catéchisme impérial de 1806*, Paris, Les Belles Lettres, 1935; J. LEFLON, *Catéchisme impérial*, in G. JACQUEMET (ed.), *Catholicisme*, vol. 2, Paris, 1949, 653-655.

ELISABETH GERMAIN

CATECHISMO OLANDESE

1. Si tratta del *De Nieuwe Katechismus*. Geloofsverkondiging voor volwassenen, in opdracht van de Bisschoppen van Nederland (edito nel 1966 da Paul Brand, Hilversum-Antwerpen, L. C. G. Malmberg, 's Hertogenbosch e J. J. Romen & Zonen, Roermond-Maaseik, pp. XIX-602. Trad. it.: *Il nuovo catechismo olandese*, Leumann-Torino, LDC, 1969, XIX-624 + 93). È un'attuazione delle idee presentate due anni prima nel documento di base intitolato *Grondlijnen voor een vernieuwde Schoolcatechese*, edito nel 1964 dall'Istituto Superiore di Catechistica di Nimega, che poi curò, sotto la direzione di Willem Bless, SJ, l'elaborazione del CM stesso.

2. *Storia*. Fin dal 1956, sotto lo stimolo della pubblicazione del → CM tedesco del 1955, l'Istituto era stato incaricato di sottoporre a profonda revisione il CM del 1948, allora in uso nella scuola olandese. Nel 1958 la precommissione incaricata presentò un rapporto in cui si sosteneva la non opportunità di un CM, o meglio la sua impossibilità, se inteso (come era ancora quello tedesco) quale testo ufficiale per tutti i fedeli e nello stesso tempo come libro di testo per i fanciulli al di sotto dei dodici anni. Alcuni membri escono dal « gruppo di lavoro » per il nuovo CM e si pongono a studiare il problema da un altro punto di vista: quale conoscenza della fede è doverosa e conveniente per un cristiano maturo? Ne nacque una

prima redazione di 72 pp. La svolta decisiva venne dall'incontro dell' → Équipe europea per la C. a Londra nel 1961, in cui si accentuò il fatto che un vero e maturo annuncio della fede è proprio degli adulti, e che ogni altra C. non è mai completa in sé, ma preparatoria a questa maturità. Si giunse così all'annuncio del 21 luglio 1962, in cui i vescovi comunicavano che si sarebbe pubblicato un CM per i fedeli adulti. Il primo progetto fu sviluppato da 72 a 225 pp. e, dopo alcuni anni di lavoro, anche sotto lo stimolo del Conc. Vat. II, si giunse alla edizione definitiva. Pare che l'estensore finale sia stato G. van Hemert, SJ, dotato di notevoli capacità di sintesi e di stile semplice e coinvolgente. Apparve così il primo CM ufficiale direttamente rivolto ai fedeli adulti, destinato ad avere enorme risonanza per le sue caratteristiche e la sua validità di fondo e anche per alcuni punti discutibili. Un recensore americano, William L. Doty, lo chiamerà « un documento religioso potenzialmente magnifico..., un'opera così straordinaria... da richiedere che venga compiuto ogni sforzo possibile per presentarla nella sua luce migliore ».

3. *Controversia*. Un gruppo di cattolici olandesi inviò quasi subito una lettera in latino al Papa, denunciando alcuni errori contenuti nel CM. La S. Sede nominò una commissione di cardinali e un gruppo di teologi. Ne derivarono due incontri: il primo a Gazzada, nell'Italia del Nord (aprile 1967), e un secondo in Olanda (febbraio 1968). Nel 1969 i vescovi olandesi accettarono la pubblicazione di un supplemento: *Aanvulling bij de nieuwe katechismus*, op last van de Kardinalencommissie, samengesteld door E. Dhanis, SJ, en J. Visser, CSSR (Paul Brand-Romen & Zonen, pp. 92). La traduzione italiana, la prima compiuta in accordo con la S. Sede, riporta questo supplemento in appendice, con i rinvii ai punti corrispondenti del testo. Molti documenti relativi alla controversia sono pubblicati nel volume: *Il dossier del Catechismo Olandese* (a cura di A. Chiaruttini, Milano, Mondadori, 1968) e G. Beekman (ed.), *Report über den Holländischen Katechismus*. Dokumente-Berichte-Kritik (Freiburg, Herder, 1969).

4. *Contenuto*. La spina dorsale del CM olandese è la storia della venuta e del messaggio di Cristo nella storia totale dell'umanità e nella storia del singolo uomo. Dopo una parte introduttiva sul « mistero dell'esisten-

za », al quale la risposta di Dio è Gesù Cristo, una seconda parte descrive « la via verso Cristo ». Si parla qui della ricerca di Dio nelle varie religioni, e di Dio che viene incontro alla ricerca umana nella storia di Israele, che prepara la venuta di Gesù. La parte terza: « Il Figlio dell'uomo », presenta la vita di Gesù dall'inizio al compimento storico nella risurrezione e nell'invio dello Spirito Santo. La narrazione presenta, in parallelo ai fatti, la loro celebrazione liturgica. Segue, nella parte quarta, « La via di Cristo » percorsa dai suoi discepoli. Alla storia della Chiesa segue quella del singolo cristiano, del suo inserirsi nella Chiesa attraverso la fede, la conversione e i sacramenti dell'iniziazione. A questo punto si inserisce una forte trattazione teorica sulla « potenza del peccato » e sulla « redenzione ». Si fa una descrizione dell'oggi del cristiano, che prosegue nel discorso sulla grazia, le virtù teologali, la preghiera, il giorno del Signore, l'eucaristia, il sacerdozio, i vari aspetti della vita cristiana. La quinta parte si apre verso il futuro e verso l'incontro con Dio Padre, Figlio e Spirito Santo, nella vita eterna.

5. *Caratteristiche*. Intento esplicito degli autori fu di « fare opera di C. », evitando i termini tecnici e tentandone una traduzione nel linguaggio di oggi; sottolineando soprattutto il significato per la vita, dato che si tratta di un libro per chi già conosce la fede. Gli autori mirano anche a « fare opera di C. per adulti », favorendo una fede che sa gerarchizzare l'ordine di importanza dei suoi vari elementi; portando a pensare sulla fede senza dare risposte definitive quando non ci sono; introducendo alla S. Scrittura e alla fede della Chiesa; affrontando i problemi con serietà; prospettando l'amore e la donazione di sé come nucleo centrale, con grande maturità ed equilibrio. Terzo scopo è di « fare opera di C. per l'uomo moderno », con un discorso e un linguaggio ricchi di sensibilità moderna, trovando una lunghezza d'onda umana capace di entrare in sintonia con il lettore di oggi e un tono spesso animato, ricco di tocchi vivaci e di profonde intuizioni, caldo, commosso e semplice allo stesso tempo. C'è chi rimprovera al CM olandese un ottimismo eccessivo, o l'assenza di una fervente trattazione sociale. Si sa che ogni CM è datato e riflette l'atmosfera del tempo; vi sono però nel CM olandese ben fermi i principi di fondo con cui è possibile affrontare con realismo e impegno anche queste problematiche.

Bibliografia

W. BLESS - H. VAN LEEUWEN, *Guida al catechismo olandese*. Strumento di lavoro, Roma-Brescia, Herder-Morcelliana, 1969; J. DREISSEN, *Diagnosi del catechismo olandese*, ivi, 1968; D. EMEIS et al., *Lernprozesse im Glauben*. Ein Arbeitsbuch für die Erwachsenenbildung mit dem Holländischen Katechismus, Freiburg, Herder, 1970; H. GAHLEN - P. SCHLADOTH, *Arbeitsbuch zum (Holländischen) Katechismus*, Düsseldorf, Patmos, 1972; V. L. KUIPER, «Hauptsünden» des Holländischen Neuen Katechismus, Zürich, Thomas Verlag, 1967; H. MOURITS, *I grandi temi del catechismo olandese*, Brescia, Queriniana, 1968; *Orientamenti per una lettura de «Il nuovo catechismo olandese»*, in «Catechesi» 38 (1969) 8-9, fasc. 471, 1-40; J. M. VILLAVARDE BEATO, *Trasfondo ideológico del C. Holandés*, Bilbao, Mensajero, 1970.

UBALDO GIANETTO

CATECHISMO ROMANO

1. *Storia*. Durante la celebrazione del Concilio di Trento la Commissione dell'Indice censurò diversi catechismi; il delegato imperiale di Ferdinando I temeva che si censurasse anche il → Canisio. Si pensò allora di elaborare un catechismo libero da ogni sospetto e da posteriore censura. La 1^a Commissione creata a tale scopo affidò il Credo agli Spagnoli e la preghiera ai Francesi e ai Lovaniensi. Una 2^a Commissione (alla quale partecipò Muzio Calini) cercò di terminare il Catechismo prima della chiusura del Concilio; lavorò su scritti della 1^a Commissione, e G. Paleotti diede loro unità. Terminato il Concilio, Pio IV creò una 3^a Commissione, che lavorò a Roma (Muzio Calini, Leonardo Marini, Egidio Foscarini, Francisco Foreiro, Giulio Pogiani) animata da Carlo Borromeo. Questa Commissione elaborò il testo fino al gennaio 1565. Finalmente Pio V (7 gennaio 1566) nominò una 4^a Commissione (Sirleto, Marini, Manrique, Locatelli, Vittori) per revisionare il lavoro della 3^a Commissione e pubblicarlo. Nel 1566 uscì a Roma la prima edizione in folio del *CATECHISMUS Ex Decreto Concilii Tridentini AD PAROCHOS, PII QUINTI PONT. MAX. IUSSU EDITUS* (Paolo Manuzio). (Altre diciture abituali: *Catechismo tridentino*, *Catechismus ad parochos*, *Catechismo romano*, *Catechismo di Pio V*, riflettono alcuni aspetti del titolo originale o del luogo di pubblicazione).

2. *Edizioni*. Sono numerosissime. Le edizioni di Manuzio uscirono con il testo continuato, senza divisioni, nonostante i desideri di Pio V. La divisione usuale in parti e capitoli si ritrova nelle edizioni di Rovillo (Lugduni,

1576), mentre la divisione in sezioni, anche di Rovillo, non sembra sia stata richiesta da Pio V. Non esiste un'edizione tipica e nemmeno un'edizione critica. Le edizioni posteriori introdussero corruzioni nel testo, e aggiunsero note marginali e appendici. Esistono traduzioni in tutte le lingue, alcune (italiana, francese, tedesca, polacca) già del 1566 e anni immediatamente successivi; altre, come quella spagnola, due secoli più tardi.

3. *Autorità*. È l'unico catechismo che sia frutto di un Concilio ecumenico, con autorità papale e con carattere ufficiale per tutta la Chiesa: è veramente un'eccezione tra i catechismi. Inoltre è stato raccomandato da numerosi Sinodi e Concili locali. Fu pubblicato con l'idea di controbilanciare l'influsso dei catechismi protestanti e di contribuire all'educazione della fede nel popolo cristiano. La caratteristica principale di questo Catechismo è l'assenza di qualsiasi discussione di scuole teologiche. Riflette il pensiero della Chiesa, basato sulla Scrittura, sulla patristica e sul pensiero di Trento, facendo proprie le linee della migliore tradizione teologica. È privo di carattere polemico.

4. *Destinatari*. Non si tratta di un Catechismo per il popolo (anche se a Trento si parlò di questo). È uno strumento che affianca la formazione teologica dei parroci nella istruzione che devono fare al popolo. È privo però di caratteristiche pedagogiche che ne facilitino l'uso da parte dei parroci nella predicazione o nella C. Una delle appendici maggiormente ripetute è quella che distribuisce la materia del C. in vista della predicazione. Il clima polemico richiedeva però altri strumenti. Quindi l'influsso sul popolo cristiano è stato piuttosto indiretto. Altri catechismi più popolari e più polemici hanno avuto un influsso più diretto.

5. *Struttura*. Il prologo indica la struttura cristologica dell'opera: l'uomo non può procurarsi da solo la salvezza. Essa viene da Cristo e viene data a chiunque lo segue ascoltando nella Chiesa. La materia è divisa in 4 parti: credo, sacramenti, comandamenti, preghiera. Ogni parte è isolata dalle altre. Anche se il prologo assicura che si tratta di una divisione tradizionale, in realtà la successione delle parti è diversa. Seguendo la struttura trinitaria del Credo, il Catechismo ne spiega articolo dopo articolo e parola per parola. I *Sacramenti* sono trattati singolarmente con una breve introduzione generale. I *Comandamenti*, nell'ordine abi-

tuale, non comprendono i precetti della Chiesa. Infine la *Pregbiera* in generale ha un'ampia trattazione che precede la spiegazione di ogni domanda del Padre nostro.

Il Catechismo è espositivo. Viene accentuato l'aspetto della fede come « professione », più che l'atteggiamento personale. La Chiesa viene maggiormente messa in rilievo a causa della polemica (antiprottestante). Così pure i suoi aspetti visibili (gerarchici) e culturali (sacramenti).

6. *Fonti*. La questione delle fonti non è ancora risolta. Diversi autori hanno segnalato fonti che hanno influenzato la redazione, ma le hanno documentate solo parzialmente. Paradossalmente appare con maggior chiarezza l'influsso del controverso catechismo di Bartolomeo Carranza. È anche chiaro l'influsso di san Tommaso, per il fatto che i principali redattori erano domenicani; è pure possibile un influsso di Domenico Soto. Il problema è complicato per il fatto che nelle successive redazioni le fonti si sovrappongono. Sono chiaramente presenti una marcata dimensione biblica, non usuale nei catechismi antecedenti, un'ampia dimensione patristica, e la realtà della propria tradizione ecclesiale. Queste sono le fonti sicure che ispirano l'opera.

Bibliografia

H. BELLINGER, *Bibliographie des Catechismus Romanus ex decreto Concilii Tridentini ad Parochos 1566-1978*, Baden-Baden, V. Koerner, 1983; *Convegno pastorale sul Catechismo tridentino*. Mondovì 25-27 maggio 1966, in « Rivista diocesana monregalese » 3 (1966); L. CSONKA, *Storia della catechesi*, in P. BRAIDO (ed.), *Educare*, vol. III, Zürich, PAS-Verlag, 1964², 109, 124, 235; J. C. DHÔTEL, *Les origines du catéchisme moderne*, Paris, Aubier, 1961; A. GARCÍA SUÁREZ, *¿El Catecismo de Bartolomé de Carranza, fuente principal del « Catecismo Romano » de San Pio V?*, in « Scripta Theologica » 2 (1970) 341-423; H. JEDIN, *Storia del Concilio di Trento*, vol. IV, Brescia, Morcelliana, 1981; D. LLORENTE, *Catecismo de Pio V*, in « Revista Catequística » 15 (1924) 164-171; P. MARTÍN, *Catecismo romano (prólogo)*, Madrid, BAC, 1956, XXVI-LVII; E. MANGENOT, *Catéchisme*, in *Dict. de Théol. Cath.*, t. II/2, Paris, 1905, 1895-1968; C. PASCHINI, *Il Catechismo romano del Conc. di Trento*. Le sue origini e la sua prima diffusione, Roma, 1923; P. RODRÍGUEZ - R. LANZETTI, *El catecismo romano: fuentes e historia del texto y de la redacción*, Pamplona, Eunsia, 1982; P. STELLA, *Il sacramento della Confermazione nel Catechismo ad Parochos (1566)*, in « Ephemerides Liturgicae » 86 (1972) 182-213; J. I. TELLECHEA, *Credo Sanctam Ecclesiam. Catequesis de Carranza sobre la Iglesia*, in « Communio-Commentarii » 6 (1973) 33-75.

LUIS RESINES

CATECHISTA

Il Cat. è l'operatore pastorale che, possedendo una maturità umana e cristiana di base e una certa competenza pastorale, in nome della comunità ecclesiale a cui appartiene e su « mandato » del vescovo o di un delegato, promuove e guida un itinerario organico e progressivo di formazione cristiana, per un determinato gruppo di destinatari. A volte nei documenti magisteriali si estende il termine Cat. a tutti i credenti, per indicare che tutti, in forza del battesimo e della confermazione, sono investiti della missione profetica, sono tenuti ad annunciare e a testimoniare il Vangelo e a favorire la crescita della vita di fede nelle persone che li circondano (cf RdC 183). Altre volte il termine Cat. è utilizzato per indicare anche gli insegnanti di religione nelle scuole. Nel linguaggio comune, invece, c'è la tendenza a restringere l'uso di questo termine ai soli operatori laici o, addirittura, ai soli educatori cristiani dei fanciulli e dei ragazzi.

1. *Le diverse figure di Cat.* L'identità del Cat. nella realtà ecclesiale, nonostante la delimitazione offerta dalla descrizione iniziale, si presenta estremamente diversificata, secondo lo stato di vita e della situazione storico-culturale di chi esercita questa funzione e secondo i destinatari cui esso si rivolge.

a) *I Cat. nei diversi « stati di vita »*. Sono Cat. in senso pieno i *vescovi*, in quanto è affidata loro la missione di annunciare autorevolmente e autenticamente la Parola di Dio. Essi hanno anche il compito di riconoscere, alimentare e garantire il senso della fede nel popolo cristiano e di discernere, con l'aiuto dei credenti, quello che è voce di Dio da quello che è voce dell'uomo.

Al compito profetico dei vescovi partecipano anche i → *sacerdoti*, definiti dal Conc. Vat. II « educatori nella fede » (PO 6). Essi, in qualità di animatori della vita ecclesiale, hanno il compito di « riconoscere e alimentare la vocazione di ciascun cristiano, come pure di assegnare compiti specifici nel servizio della parola » (RdC 197).

Ai sacerdoti si affiancano nel servizio profetico i membri delle *famiglie religiose*, sia maschili che femminili, spesso sorte per svolgere la C., in ogni caso chiamate a porsi al servizio del Vangelo (cf CT 65).

Accanto ai sacerdoti e ai religiosi ci sono sempre stati e oggi sono particolarmente aumentati i *laici* impegnati nella C. sistematica. Il

loro impegno ha dato vita a un vero e proprio « movimento », riconosciuto come uno dei frutti più significativi del Conc. Vat. II. Il moltiplicarsi dei Cat. laici, infatti, è frutto di una maggiore coscienza ecclesiale e di un'azione pastorale che ha messo in risalto il ruolo primario della Parola di Dio nella vita della Chiesa.

b) *I Cat. nelle diverse situazioni storico-culturali.* I Cat. si diversificano anche secondo le situazioni storiche e ambientali in cui si trovano ad operare. Nelle comunità cristiane primitive il Cat. è soprattutto il *maestro*, esperto nella Scrittura, in grado di rileggere e di interpretare la vita quotidiana alla luce della vicenda di Gesù e dell'evento pasquale. Durante il → catecumenato antico egli è il cristiano adulto incaricato di accompagnare un gruppo di catecumeni nella preparazione remota ai sacramenti dell'iniziazione cristiana mediante le « istruzioni », l'iniziazione alle celebrazioni liturgiche e l'esercizio della carità. Dopo il Conc. di Trento il Cat. diventa soprattutto il *maestro di dottrina*, che ha il compito di imprimere nella memoria degli « alunni » le verità rivelate, di spiegare le formule cat., di difendere la verità dall'errore. In questi ultimi decenni, di fronte al processo di scristianizzazione, le comunità cristiane sentono l'esigenza di formare dei Cat. *evangelizzatori*, capaci di rifondare la fede nei credenti e di accenderla nei non credenti, e dei catechisti *costruttori di comunità*, in grado di educare cristiani capaci di comunione e di partecipazione.

Nei paesi del Terzo Mondo il Cat. tende ad assumere contorni nuovi, secondo i problemi che egli deve affrontare. Ad esempio, in alcune Chiese dell'America Latina i Cat. si caratterizzano come « alfabetizzatori » che insegnano a interpretare la storia in una prospettiva religiosa, oppure come « *coscientizzatori* » che fanno prendere coscienza, alla luce del Vangelo, delle situazioni di schiavitù e aiutano a liberarsene. Nelle Chiese dell'Africa e dell'Asia il Cat. tende ad assumere le funzioni dell'*animatore di comunità*, con il compito di predicare il Vangelo, di presiedere le funzioni liturgiche, di animare le piccole comunità, di insegnare a svolgere lavori necessari per la sopravvivenza.

c) *I Cat. con diversi gruppi di destinatari.* I Cat. si diversificano anche secondo l'età e la condizione dei destinatari loro affidati. I *Cat. dei fanciulli* hanno il compito di portare i loro destinatari al primo incontro con

Cristo, mediante l'annuncio del Vangelo e l'iniziazione eucaristica e penitenziale, di educarli alla vita ecclesiale e di favorire la crescita della coscienza cristiana. I *Cat. dei ragazzi* hanno il compito di aiutare i loro destinatari a delineare progressivamente il progetto di vita nel confronto con la persona di Cristo, di maturare una capacità critica ispirata al messaggio cristiano, di animare la vita di gruppo. I *Cat. dei giovani e degli adulti* sono chiamati a promuovere un cammino di fede che aiuti i loro destinatari a « incarnare » la fede nella vita e ad assumere un ruolo attivo e responsabile nella realtà ecclesiale e sociale.

Possono essere annoverati tra i Cat. anche gli animatori delle associazioni, dei movimenti e dei gruppi ecclesiali che hanno come fine prioritario la formazione cristiana dei loro membri: animatori di gruppi del Vangelo, di gruppi-sposi, di comunità neocatecumenali e carismatiche, di associazioni cristiane che condividono la spiritualità di comunità religiose, ecc.

Infine i Cat. si distinguono per il « ruolo » che hanno nella comunità. Ci sono i *Cat. di base*, chiamati a promuovere il cammino di fede con un determinato gruppo di destinatari; ci sono gli *animatori* dei Cat., che promuovono la formazione dei primi; e ci sono i *formatori* dei Cat. che hanno il compito di favorire la formazione teologica, pedagogica e didattica degli uni e degli altri, mediante le scuole e i corsi parrocchiali, zonali e diocesani.

2. *Le funzioni del Cat.* Al di là dei tratti che diversificano la figura del Cat., è possibile cogliere alcune funzioni comuni, e quindi delinearne l'identità.

a) *Il Cat. è « portavoce » della comunità ecclesiale.* Il compito di evangelizzare è affidato a tutta la comunità cristiana e a ciascun battezzato. Ma l'esercizio di questo « servizio profetico » nella C. sistematica della comunità ecclesiale è regolato dal vescovo. È al capo della comunità che spetta il compito di riconoscere il dono della profezia, di promuoverlo e di farlo esercitare entro un certo ambito. Dal momento che il Cat. parla a nome della Chiesa, non può ritenersi padrone assoluto della sua azione evangelizzatrice, né può svolgerla secondo criteri e prospettive individualistiche, ma deve esercitarla in comunione con la Chiesa e con i suoi Pastori.

b) *Il Cat. è un « profeta ».* Il suo servizio specifico è quello di portare la « bella noti-

zia » di Gesù Cristo, Figlio di Dio. Egli è chiamato a rendere esplicita tutta la ricchezza del mistero di Cristo e a far percepire, per quanto è possibile, la realtà di Dio. Egli adempie questa missione illustrando gli eventi salvifici della storia narrata dalla Bibbia e presentando l'esperienza ecclesiale con tutte le sue espressioni. Egli inoltre è chiamato a interpretare la storia alla luce della fede, per farvi scoprire i « segni di Dio ». Infine egli ha il compito di educare i destinatari a interpretare i « segni » biblici, post-biblici ed esperienziali, attraverso i quali Dio si rivela. In questo senso il Cat. è un « insegnante », che introduce le persone nella comprensione dei segni attraverso i quali Dio si manifesta.

c) *Il Cat. è un « educatore »*. Egli ha il compito di promuovere la conversione e la crescita della vita spirituale dei destinatari, aiutandoli a camminare al seguito di Gesù Cristo, fino a incarnare il suo stile di vita. Gli atteggiamenti di fede, di speranza e di carità, la vita di preghiera, l'impegno per la giustizia e la pace, il servizio degli altri, la vita comunitaria, crescono e maturano solo mediante l'esperienza. Perciò il Cat. è chiamato a creare le condizioni che permettono ai destinatari di *vivere* il progetto cristiano, promuovendo esperienze di vita ecclesiale, di preghiera e di impegno caritativo.

d) *Il Cat. è un « testimone »*. Egli, oltre a comunicare il messaggio cristiano con la parola, è chiamato a esserne segno con la vita. La testimonianza cristiana è diventata più che mai una condizione essenziale per l'efficacia dell'evangelizzazione (EN 76). Il Cat. dà la sua testimonianza di fede adempiendo al servizio profetico con coerenza, con disponibilità e con coraggio: il coraggio di accettare la sfida che l'uomo d'oggi pone alla Chiesa, il coraggio di lasciarsi coinvolgere in tutti i problemi della vita umana, il coraggio di donarsi con gioia e gratuità.

Bibliografia

El catequista y su formación, in « Teología y Catequesis » 1 (1982) 301-442; *Catechisti degli anni '80*, in « Catechesi » 50 (1981) 3, 3-73; *Formare i catechisti in Italia negli anni '80*, Leumann-Torino, LDC, 1982; GRUPPO ITALIANO CATECHISTI, *La formazione dei catechisti*, Bologna, EDB, 1980 (bibl. 243-270); S. RIVA, *Una nuova tipologia del catechista per la catechesi del nostro tempo*, Leumann-Torino, LDC, 1977; L. SORAVITO - C. BISSOLI, *I catechisti in Italia. Identità e formazione*, ivi, 1983; A. WYLER, *Il catechista « educatore »*, Bologna, EDB, 1980.

→ Ministero del catechista; → Spiritualità del catechista.

LUCIO SORAVITO

CATECHISTA (formazione)

Con il termine FdC si indica il processo educativo con cui si abilitano i catechisti allo svolgimento del loro servizio profetico.

I catechisti, per adempiere al servizio della Parola e per essere in grado di promuovere la crescita dei destinatari nella vita di fede, hanno bisogno di un'adeguata preparazione. Nessuno nasce catechista e nessuno diventa tale per sviluppo spontaneo. Ma ogni cristiano può diventare catechista grazie a un itinerario di formazione che ne stimoli la crescita e la stabilità e ne corregga gli inevitabili limiti.

Per delineare l'itinerario di FdC è necessario tener conto della realtà socio-ecclesiale in cui essi vivono, del progetto pastorale della loro Chiesa locale, dei destinatari che saranno loro affidati e dell'ambiente in cui i destinatari vivono. Tenendo presenti queste condizioni di partenza si possono delineare sia le mete della formazione sia le modalità e l'itinerario secondo cui promuoverla.

1. *Le mete della FdC*. Nel definire le mete di fondo della FdC si tengono presenti le dimensioni della loro identità e le loro funzioni: le doti umane, spirituali ed ecclesiali, la competenza biblico-teologica, la conoscenza dell'uomo, dell'ambiente, la preparazione pedagogica, metodologica e didattica.

a) Il primo obiettivo della FdC è la piena realizzazione della loro *personalità umana e cristiana*. Realizzare la maturazione umana e cristiana, per essere testimoni credibili e significativi nella comunità, vuol dire integrare la propria personalità su un progetto di vita che scaturisce dall'ascolto della Parola di Dio; vuol dire accogliere Cristo come senso e fondamento della propria esistenza; vuol dire crescere come persone capaci di equilibrio, di dialogo, di iniziativa e di collaborazione. Inoltre, promuovere la propria personalità umana e cristiana significa acquistare il senso di una gioiosa e attiva appartenenza alla comunità ecclesiale, vivere con partecipazione responsabile e con senso di discernimento il cammino della comunità, inserirsi responsabilmente nella realtà sociale.

b) Per maturare una personalità cristiana e la capacità di testimoniare la fede, i cate-

chisti hanno bisogno di possedere una *conoscenza organica e sistematica* del messaggio cristiano, articolato attorno al nucleo essenziale della fede, che è Gesù Cristo. Tale meta di fondo comprende la conoscenza delle tappe fondamentali della storia della salvezza, una discreta capacità di leggere, interpretare e attualizzare le pagine fondamentali della Bibbia; la capacità di rendere ragione delle essenziali verità di fede espresse nel Simbolo apostolico; l'attitudine a spiegare i segni della vita liturgica e sacramentale; la capacità di leggere la storia e di esprimere un giudizio sulla realtà umana alla luce della parola di Dio.

c) I catechisti, per essere in grado di promuovere la crescita integrale dei loro destinatari, hanno bisogno di possedere anche una *seria conoscenza della « condizione » psicologica e sociologica* in cui quelli si trovano. Perciò la FdC dovrà preoccuparsi di dotarli di una conoscenza adeguata del mondo moderno, nelle sue dimensioni sociali e culturali. Allo stesso modo si chiederà un'adeguata capacità di cogliere i dinamismi psicologici dei soggetti della C.

d) Infine i catechisti hanno bisogno di acquisire una *competenza pedagogica, metodologica e didattica*. Questa comprende la capacità di programmare il loro intervento educativo, di saperlo attuare con i propri destinatari, servendosi delle tecniche e degli strumenti di apprendimento e di educazione, di saper verificare il cammino compiuto, in base al fine che ci si propone e ai mezzi usati per raggiungerlo.

2. *L'itinerario di FdC.* Per raggiungere le mete della formazione sopra indicate, i catechisti hanno bisogno di percorrere un itinerario organico e sistematico. Tale itinerario deve integrare armonicamente la formazione nell'« essere » con la formazione nel « sapere » e nel « saper fare », ossia i momenti spirituali-ecclesiali, biblici-teologici, antropologici-culturali e metodologici-didattici. Questa integrazione è possibile, facendo riferimento al concreto atto cat. in cui queste dimensioni si fondono. Si diventa catechisti « facendo » C. e riflettendo sistematicamente su di essa. Una organicità più profonda è offerta dall'inserimento della formazione cat. all'interno del cammino di fede dell'intera comunità ecclesiale.

L'itinerario di FdC prevede il momento della « chiamata », il cammino della prepara-

zione specifica e la partecipazione alle scuole e ai corsi di qualificazione.

a) Anzitutto è necessario che i responsabili della comunità ecclesiale, nella *scelta* dei catechisti, tengano presenti alcune condizioni di base: i futuri catechisti devono aver già fatto la scelta cristiana di fondo; devono essere disposti a proseguire il cammino di maturazione umana e cristiana; devono essere disposti a servire i fratelli e a offrire la loro collaborazione gratuita per la crescita della comunità cristiana.

b) La « chiamata » al servizio cat. e il « mandato » dei Pastori non abilitano da soli al suo esercizio, ma richiedono un *itinerario* permanente e progressivo di formazione. In questo itinerario un ruolo decisivo viene svolto dall'esperienza di *gruppo*. Raccolgendo un numero limitato di persone, esso favorisce i rapporti interpersonali e la visibilità della comunione, e costituisce un luogo e uno strumento di educazione alla vita ecclesiale e all'impegno comunitario all'interno della parrocchia e della realtà sociale. È necessario che il gruppo dei catechisti si liberi da una preoccupazione esclusivamente organizzativa e didattica, per diventare prima di tutto luogo di crescita spirituale ed ecclesiale, in cui si attuano i momenti originali della vita di Chiesa: l'ascolto della Parola, la preghiera, lo studio, lo scambio delle esperienze, la preparazione agli incontri di C. e i momenti di amicizia.

c) All'interno del processo globale di formazione umana e cristiana si collocano le *scuole* e i *corsi*, come strumenti destinati a favorire l'acquisizione di una competenza specifica nel campo della C., soprattutto per quanto riguarda i contenuti e i metodi. Le scuole vanno organizzate a diversi livelli, con finalità specifiche e complementari: si devono prevedere scuole per catechisti di base e scuole per animatori dei catechisti; scuole e corsi di specializzazione in settori particolari della pastorale cat. e istituti di qualificazione dei formatori e dei responsabili zionali e diocesani della C. Il carattere permanente di queste scuole dovrà essere quello della ricerca, del dialogo e del confronto con l'attività cat. concreta. I catechisti dovranno diventare protagonisti del loro apprendimento e acquisire un metodo di lettura e di interpretazione dell'esperienza biblica, ecclesiale e culturale, per poter promuovere a loro volta la partecipazione attiva dei destinatari al proprio cammino di fede.

Bibliografia

Catechisti per la crescita della comunità, in «Via Verità e Vita» 29 (1980) 80, 1-80; *Formare i catechisti in Italia negli anni '80*, Leumann-Torino, LDC, 1982; *La formazione dei catechisti oggi*, in «Catechesi» 49 (1980) 12, 3-46; L. SORAVITO - C. BISSOLI, *I catechisti in Italia. Identità e formazione*, Leumann-Torino, LDC, 1983.

LUCIO SORAVITO

CATECHISTA MISSIONARIO

1. *Importanza e significato.* Sarebbe erroneo pensare che il personale dedicato all'attività missionaria comprenda solo la schiera dei sacerdoti membri di Istituti missionariamente impegnati, quella dei sacerdoti autoctoni aiutati eventualmente da diaconi sposati, e quella dei Fratelli e Religiose, locali o esteri, attivi nei vari campi missionari. Bisogna anche tener conto della presenza attiva di numerosi catechisti laici o catechiste, prevalentemente sposati. Nel 1983 nei territori dipendenti dal Dicastero Missionario c'erano circa 250.000 catechisti con circa 300 centri per la loro formazione. I sussidi finanziari loro destinati ammontavano a quasi il 17% del totale annuale devoluto dalle Pontificie Opere Missionarie alle Missioni («Fides-Information», 1984, 210). Sussidi rilevanti provengono specialmente dalla «Aachener Katechisten Aktion».

La funzione del catechista nelle missioni si riferisce sempre a un compito di istruzione e formazione cristiana. Oltre alla C. in senso proprio, sia per neofiti, catecumeni o neo-battezzati, sia per bambini e adolescenti cattolici, il catechista si occupa non di rado anche del lavoro di conversione cristiana, talvolta con l'impegno propriamente kerygmatico di primo annuncio di Cristo, spesso con un lavoro di preparazione dell'ambiente non cristiano alla prima evangelizzazione. Di più, siccome il catechista era spesso a capo d'una comunità cristiana senza sacerdote residente o stazione missionaria secondaria, l'ufficio pastorale di animazione spirituale e paraliturgica per tali gruppi fu volentieri considerato come proprio del catechista missionario. Dato però il forte sviluppo recente di questi piccoli gruppi, la tendenza attuale è di distinguere il laico animatore pastorale dal catechista. Parimenti si tende a non annoverare tra i catechisti gli insegnanti che nelle scuole elementari o secondarie impartiscono l'insegnamento religioso insieme a quello di altre ma-

terie scolastiche, dato che questi sono professionalmente «maestri».

Ci sono anche vari tipi di catechisti secondo l'impegno assunto, sia professionale, cioè a tempo pieno, sia volontario, cioè a tempo parziale; la formazione propria e il mandato ufficiale sono ordinariamente riservati ai primi. I missionari presbiteri, e il vescovo in primo luogo, debbono certo occuparsi anche di C. (CD 14a; 30,2) come pure, specialmente nelle missioni, i religiosi e le religiose (AG 26d); però in seguito alla terminologia usata nelle enc. missionarie, nel linguaggio tecnico missionario il titolo «catechista» è ormai riservato a laici autoctoni (AG 17). La Plenaria del 1970 del Dicastero Missionario ha descritto il catechista così: «Il catechista è il laico specialmente incaricato dalla Chiesa a seconda dei bisogni locali, per far conoscere, amare e seguire Cristo da tutti quelli che ancora non lo conoscono e dai fedeli» (cf *Bibliografia Miss.* 1970, Suppl., Documento n. 3, 213).

Si possono però aggiungere senza difficoltà alla categoria puramente laicale, come catechisti missionari, i membri di istituti autoctoni di vita comune, maschili o femminili, che hanno la C. come fine specifico: si tiene conto qui della figura assunta storicamente in certe regioni asiatiche dai catechisti, che furono organizzati in Istituti di vita comune.

2. *Origine storica.* Figura di origine missionaria, il catechista laico potrebbe risalire a san Paolo e alle sue comunità nelle quali intervenivano i «didaskaloi» o insegnanti, dottori (1 Cor 12,28), con compito ufficialmente riconosciuto almeno per un certo tempo (*Didaché dei 12 Apostoli*, XI, 1-2), al quale lo stesso Paolo e Barnaba si impegnarono ad Antiochia prima della loro chiamata all'evangelizzazione delle genti (At 11,26; 13,1). Ma non è chiaro se l'ufficio dei «dottori» fu ancora nettamente distinto da quello dei «pastori» al tempo della lettera agli Efesini (4,11). In ogni modo, col passare degli anni, il compito di formazione cat. diventò funzione esclusiva del clero.

L'origine missionaria del catechista è palese per il periodo delle missioni moderne. Già nel Messico a partire dal 1523 con i primi Francescani venuti dal Belgio (allora sotto regime spagnolo) lavoravano dei laici indiani, chiamati «Fiscales», come collaboratori per radunare la gente nelle «doctrinas», servire da interpreti nella istruzione cat., dirigere le preghiere ed informare i missionari sulle opportunità di evangelizzazione nei vil-

laggi; tale pratica fu estesa progressivamente in molte regioni dell'America Latina, specialmente nel Perù (cf J. Specker, *Die Missionsmethode in Spanisch-Amerika im 16. Jahrhundert*, in « Neue Zeitschrift für Missionswissenschaft » 9 [1953] 232-235).

In India, appena arrivato a Goa (1542) Francesco Saverio si occupò di C. e utilizzò, specialmente nella parte sud dell'India, un gruppo di catechisti tamil chiamati « Canacapilalai » come traduttori nella C., e per occuparsi di piccole comunità cristiane. Nel 1545 scrisse per loro una *Instructio pro catechistis*, dove il termine « catechisti » appare probabilmente per la prima volta, in derivazione dalla parola « catechismo » già in uso in Spagna verso l'anno 1478 (con la pubblicazione del *Catechismo pro Judaeorum conversione* del card. Pedro González de Mendoza; cf E. Mangenot, art. *Catéchisme*, in *Dict. Théol. Cath.*, Vacant, II-2, 1905).

Nel 1580 a Macao G. B. da Pesaro, OFM, fondò una scuola di formazione di catechisti, da mandare in Cina, Giappone e Indocina per preparare l'accoglienza del cristianesimo presso le popolazioni in attesa dell'arrivo di missionari.

In Giappone i Gesuiti appena arrivati lavorarono con catechisti (chiamati « dôjiku ») legati al servizio della missione con voto di castità, e provvisti d'una appropriata formazione cat.; erano 284 nel 1603. A. Valignano SJ, visitatore (1592-1606), aveva in vista di reclutare i primi sacerdoti locali tra le file di questi ausiliari. Da segnalare anche, verso il 1610, la fondazione dovuta all'iniziativa di Giulia Naito della prima comunità di Suore con il fine propriamente apostolico di occuparsi di C. presso le donne giapponesi; a causa però delle persecuzioni, le 18 suore dell'Istituto in formazione furono disperse nel 1614 (cf A. Luca, *Una Chiesa fondata sui laici: « Anziani », catechisti e battezzatori nell'antica Chiesa di Giappone*, in « Fede e Civiltà », ott. [1974] 23-27). Furono i catechisti che durante la lunga persecuzione permisero al cristianesimo di mantenersi durante 250 anni nella regione di Nagasaki.

Nel Vietnam, A. de Rhodes SJ fondò nel Tonchino (1627) e in Cocincina un Istituto « Nha Chua » (Casa di Dio) per catechisti (quelli con voti erano chiamati « Thai », cioè « maestri ») che si occuparono della perseveranza dei cristiani dispersi dopo l'espulsione dei Gesuiti; 23 di essi erano all'opera quando arrivarono i Miss. di Parigi nel 1666. Lambert de la Motte lanciò in Annam nel

1670 un Istituto femminile per catechiste, chiamate « Amantes de la Croix »: e l'idea fu ripresa ben presto in Cina e Giappone. In Africa, nell'antico regno del Congo, i Cappuccini, in maggior parte italiani, che lavorarono sotto la S.C. de Propaganda Fide (1645-1834), furono aiutati da catechisti-interpreti (chiamati « maestri di chiesa »), che però mancavano di formazione adeguata e incontrarono forti difficoltà riguardo alla terminologia cristiana locale (specialmente kikongo); intervennero sporadicamente donne-catechiste spinte all'insegnamento cristiano dalla regina Jinga di Matamba (A. de Postioma, *Méthodologie Missionnaire des Capucins au Congo-Matamba-Angola, 1645-1834*, in « Revue du Clergé Africain » 19 [1964] 359-386). Ogni traccia di questa prima evangelizzazione era sparita quando giunsero gli Spiritani del p. Libermann, il quale nel suo « Mémoire » del 1846, presentato al Dicastero Missionario, manifestava il desiderio di formare bene i catechisti conferendo anche eventualmente gli ordini minori (il che fu respinto) con il compito di dirigere i gruppi cristiani senza sacerdoti e di presentare la catechesi ai neofiti.

3. *Problemi.* Nel passato gli altri responsabili dell'opera missionaria hanno incoraggiato i missionari stranieri a utilizzare l'aiuto dei catechisti e a impartire loro una buona formazione, senza trascurare la creazione di un clero locale (A. Rétif, *Introduction à la doctrine pontificale des missions*, Paris, Seuil, 1953, 93-95). *Ad Gentes* (n. 17) ribadisce la stessa idea e consiglia anche di dare ai migliori catechisti la « missio canonica », e di conferirla pubblicamente perché ne abbiano maggiore prestigio (cf A. Seumois, *Vers un rite d'investiture au catéchiste laïc missionnaire*, in « Notitiae » [1972] n. 75, 242-245; ripreso in « La Documentation Catholique » 69 [1972] 938-939; « Orientations Pastorales » [Kinshasa] 24 [1972] 294-297); anzi, si prospetta di conferire loro il diaconato (AG 16f), il che fu raramente eseguito dalle Conf. Episc., sia perché tutti i compiti del diacono permanente possono già essere svolti dal catechista, sia per paura di clericalizzare troppo a detrimento della costituzione della élite laicale, sia perché lo statuto diaconale non corrisponde alla funzione propria del catechista. In CT invece la tendenza è quella di istituire per i catechisti un ministero proprio nella Chiesa, benché finora « non sit solemniter constitutum » (CT 71).

Esisteva difatti da vari decenni una crisi assai forte sull'identità e il ruolo del catechista; il suo prestigio iniziale e la sua funzione erano stati sconvolti sia dal livello intellettuale raggiunto dalle popolazioni, grazie allo sviluppo scolastico, sia dalla nascita nelle missioni dell'Azione Cattolica con statuto riconosciuto, sia dalla presenza di numerosi maestri ben formati che impartivano la C. nelle scuole con grande prestigio sociale (cf. A. Seumois, *Le problème des catéchistes en pays de mission*, in « Catéchèse » 2 [1962] n. 8, 349-364; in inglese su « Euntes Docete » 15 [1962] 198-213).

I catechisti svolgono certo un ministero ecclesiale nel senso di « diakonia » o servizio. Già la *Dei Verbum* aveva segnalato: « Catechistae ministerio verbi legitime instant » (25a), e l'*Ad Gentes* segnalava l'esistenza di vari ministeri, tra i quali quello del catechista, suscitati all'interno delle comunità di fedeli con vocazione divina (15i). Ora, il *Ministeria quaedam* di Paolo VI, che voleva sopprimere le forme tramontate di ministero e definire quelle veramente necessarie nell'attualità, non ha contemplato a livello ecclesiale « latino » quello del catechista, pur dicendo che le Conferenze Episcopali possono domandare alla S. Sede il riconoscimento di certe funzioni ritenute necessarie nella propria regione, tra le quali quella del catechista (AAS 1972, 531). Però l'intervento della S. Sede non può fare altro che riconoscere un ministero laicale già esistente. La *Evangelii nuntiandi* completa il quadro dicendo che il ministero del catechista è ministero laicale « a sé » con propria forza pastorale, dunque non più visto come semplice supplenza della mancanza di sacerdoti (EN 73).

Rimane però l'onere finanziario per questi laici, specialmente sposati, tanto più gravoso quanto più ufficialmente stabile è la funzione; lo sforzo degli organismi centrali sembra avere toccato in questi anni un massimo difficilmente sostenibile in futuro, data la crisi in tutto il settore missionario anche di cooperazione. L'impegno nel ministero — e non soltanto quello dei laici — dovrà essere considerato sempre di più come supplementare di fronte al normale compito professionale civile e a base di dedizione generosa: il che richiede una revisione della costruzione piramidale dei servizi ecclesiali, per una Chiesa che sarà sempre di più in situazione di minoranza e di emergenza.

Bibliografia

- J. DINH DUC DAO, *Il ruolo del catechista nella comunità ecclesiale*, nel vol. *Catechisti per una Chiesa missionaria*, Roma, Univ. Urbaniana, 1982, 180-195;
S. J. EMMANUEL, *Recognizing the faceless minister*, Colombo, Lake House Printers and Publishers, 1977;
A. SEUMOIS, art. « Catechist-Missionary », in *New Catholic Encyclopedia*, vol. III, 1967, 235-237; *Les catéchistes*, in « Pro Mundi Vita » (1971) 36, 1-36;
The Catechist according to the Council (Intern. Study-Week, Aachen, Sept. 1967), Aachen, Pont. Opera Propagazione della Fede, 1968.

→ Missionaria (catechesi).

ANDRÉ SEUMOIS

CATECHISTA MISSIONARIO (formazione)

Introducendo i lavori della « Settimana Internazionale di Studi » tenutasi ad Aachen nel 1967 sul tema « Il Cat. dopo il Vat. II », il card. Döpfner ebbe a dire: « Ci auguriamo che il Vat. II resti nella storia il Concilio dei centri di formazione per Cat. laici come Trento fu il Concilio dei seminari per la formazione dei preti » (*The Catechist...*, 1968, 4).

Seguendo la terminologia di CT si può dire che « sono i Cat. in terra di missione coloro che meritano in modo del tutto speciale, questo titolo di Cat. » (CT 66). La formazione di questi Cat. missionari in apposite scuole ha ricevuto una crescente e sistematica organizzazione, soprattutto a partire dal Vat. II.

1. Fino al Vat. II, infatti, la formazione dei Cat. nelle giovani Chiese avveniva in maniera piuttosto empirica, basata sull'esempio dei Cat. più anziani e sulle indicazioni dei missionari. La conoscenza vitale delle loro comunità, della lingua e delle tradizioni, oltre ad un forte attaccamento alla Chiesa, davano a questi Cat. quella sufficiente formazione che permetteva loro di ottenere risultati a volte eccellenti.

A seguito dei cambiamenti socio-economici di questi ultimi decenni, anche per i Cat. missionari si è richiesto un salto di qualità: da un generoso volontariato sorretto dalla fede e dalla buona volontà, si è dovuti passare a una vera e propria « ministerialità » del Cat. sorretta da una adeguata e specifica formazione. Già all'inizio del secolo i Padri Bianchi in Africa e il p. Thomas Gavan Duffy in India diedero vita a scuole di formazione per Cat. Una vera e propria organizzazione in questo settore si ha però negli anni '60

sotto l'influenza del rinnovamento cat. sorto in Europa dopo la seconda guerra mondiale e soprattutto dalla spinta evangelizzatrice data dal Vat. II. (In Germania, su iniziativa di mons. H. Goertz, sorge nel 1961 l'AKA [Aachener-Katechisten-Aktion] - sezione dell'Opera Pont. per la diffusione della fede).

2. Il Conc. Vat. II contribuì notevolmente a unificare e potenziare questo ormai vasto movimento che si dedicava alla formazione qualificata dei Cat. missionari. Sull'esigenza di una formazione specifica di questi Cat. e sulla necessità di istituire scuole adeguate per una loro qualificazione, intervenne il decreto *Ad gentes* sull'attività missionaria: « Degna di lode è anche quella schiera tanto benemerita dell'opera missionaria tra le genti, che è costituita dai catechisti, sia uomini che donne. Essi, animati da spirito apostolico e facendo grandi sacrifici, danno un contributo singolare ed insostituibile alla propagazione della fede e della Chiesa. Nel nostro tempo poi, in cui il clero è insufficiente per l'evangelizzazione di tante moltitudini e per l'esercizio del ministero pastorale, il compito del catechista è della massima importanza. Pertanto è necessario che la loro formazione si perfezioni e si adegui al progresso culturale, in modo che, come validi cooperatori dell'ordine sacerdotale, possano svolgere nella maniera migliore il loro compito, che si va facendo sempre più difficile e impegnativo. Si devono quindi moltiplicare scuole diocesane e regionali, nelle quali i futuri catechisti apprendano sia la dottrina cattolica, quella che ha per oggetto la Bibbia e la Liturgia, sia anche il metodo catechetico e la tecnica pastorale » (AG 17).

3. Il Dicastero per le Missioni dedicò la sua Assemblea plenaria del 1970 al tema dei Cat. e della C. nelle missioni. Si decise di dare attuazione a quanto indicato da AG 17 privilegiando, anche negli aiuti economici, quei Centri che dessero vita a scuole specializzate per la formazione dei Cat. Fu istituita anche una « Commissione per i Cat. e la C. »; questa Commissione pubblicò nel 1972 uno studio su *I Cat. in Africa, in Asia e in Oceania*, dove si ribadisce l'assoluta necessità di avere un personale specializzato per quel salto di qualità che la C. → missionaria richiede. Di qui la priorità nell'istituire e finanziare scuole per la formazione dei Cat. missionari.

4. Il DCG (1971) così si esprime circa

le scuole per Cat.: « Si incrementino o si creino istituti superiori di pastorale cat. allo scopo di preparare Cat. che siano in grado di dirigere la C. a raggio diocesano o nell'ambito delle attività svolte dalle congregazioni religiose. Questi istituti superiori potranno essere a carattere nazionale o anche internazionale. Essi dovranno essere impostati come istituti universitari, per quanto riguarda l'organizzazione degli studi, la durata dei corsi e le condizioni per esservi ammessi » (DCG 109).

5. A conclusione del Sinodo del 1977 dedicato alla C., nel *Messaggio al popolo di Dio* si esortava « a non permettere che i ministeri o i compiti cat. siano assunti senza una congrua preparazione » (n. 14). Raccogliendo le indicazioni emerse nel Sinodo, Giovanni Paolo II in CT indicava l'azione cat. come primordiale per la missione della Chiesa, e invitava a consacrare alla C. le migliori risorse di uomini e di energie per meglio organizzarla e per formare un personale qualificato (cf CT 15). « Questi Cat. laici debbono essere formati a quel che è, se non un ministero formalmente istituito, per lo meno una funzione di grandissimo rilievo nella Chiesa. Ora una tale formazione ci sollecita ad organizzare dei Centri ed Istituti appropriati » (CT 71). Si rallegra anche per gli sforzi compiuti dalla S.C. per l'Evangelizzazione dei Popoli al fine di perfezionare sempre meglio la formazione di questi Cat. (cf CT 66). Proprio l'anno precedente (1978), Propaganda Fide aveva dato vita a un Istituto di C. missionaria erigendolo accademicamente, come Istituto superiore a carattere internazionale (cf DCG 109), nella Facoltà di Missiologia della Pontificia Università Urbaniana.

Bibliografia

Andate e insegnate. Commento alla Catechesi Tradendae di Giovanni Paolo II, Roma, Univ. Urbaniana, 1980; *Catechisti per una Chiesa missionaria*, ivi, 1982; *The Catechist According to the Council*. International Study-Week, Aachen 11-17 sept. 1967, Aachen, Päpstliches Werk der Glaubensverbreitung, 1968; G. DELCUVE, *Mission et catéchèse*, in « Revue du Clergé Africain » 15 (1960) 578-600.

PAOLO GIGLIONI

CATECUMENATO ANTICO

1. Il termine « catecumenato » (CA) deriva, mediante l'aggiunta del suffisso *-atus*, dal lat. eccl. *catechumenus*, a sua volta prestito dal

gr. eccl. *κατηχούμενος*, agg. verb. di *κατηχεῖν* «istruire a viva voce». Il verbo semplice *ἔχειν* «risonare» si pone in contrapposizione semantica con *κηρύσσω* «annuncio, proclamo». Questo significa «annuncio il messaggio per la prima volta», quello «faccio riecheggiare il messaggio già proclamato».

Oggi gli storici sono concordi nel vedere nel CA antico un fenomeno complesso e disuguale nelle differenti Chiese (pur avendo molti tratti comuni); inoltre, nel distinguere l'organizzazione catecumenale anteriore alla pace costantiniana da quella ad essa posteriore, almeno dal punto di vista pastorale; e infine, nel non considerare più il CA dei secoli IV e V come l'epoca d'oro di questa istituzione, soprattutto se si tengono presenti le finalità pastorali che l'hanno originata.

Alla luce di queste precisazioni il CA antico può essere descritto come un'istituzione ecclesiale di tipo pastorale-liturgico, nata e consolidata dall'esperienza, approvata dall'autorità ecclesiastica, sviluppatasi all'interno delle comunità cristiane a partire dalla fine del sec. II e diffusasi rapidamente in tutte le Chiese durante il sec. III e la prima metà del IV, trasformatisi nella seconda metà del IV sec., rimasta tuttavia ancora vitale durante il V secolo, però in lento decadimento fino a scomparire completamente nei sec. VI e VII. Tale istituzione aveva lo scopo di preparare in comune persone *adulte* che avevano manifestato l'intenzione di convertirsi al cristianesimo, sia a perfezionare la loro conversione sul piano dell'ortodossia e dell'ortoprassi sia alla recezione dei sacramenti dell'iniziazione cristiana (battesimo, confermazione, eucaristia). I mezzi per raggiungere questo scopo erano costituiti da una serie strutturata e organica di insegnamenti (detti «catechesi») e da un insieme di pratiche culturali-liturgiche (imposizione delle mani, esorcismi, ecc.), accompagnati gli uni e le altre da un impegnativo tirocinio di vita cristiana.

Pur essendo vero che la prassi pastorale del CA è documentabile solo negli ultimi decenni del II secolo, tuttavia essa non è sorta improvvisamente come un fungo. Già nel sec. I, ma molto più nella prima metà del II, sono reperibili tracce sempre più numerose della serietà con cui le comunità cristiane si accertano dell'effettiva conversione di coloro che chiedono il battesimo (→ predicazione apostolica). La Chiesa primitiva, ispirandosi probabilmente alla prassi giudaica

dell'ammissione dei proseliti, esige da parte di coloro che intendono diventare cristiani un periodo di preparazione e delle garanzie. Queste ultime vengono fornite da coloro che li hanno convertiti (nascita del «padrinato»). La C., inoltre, intesa come esplicitazione del kerygma iniziale, è sicuramente una realtà fin dalle origini della Chiesa, anche se i termini *κατήχησις*, *κατηχεῖν* assumeranno il loro significato tecnico solo quando l'istituzione catecumenale comincia a organizzarsi, cioè verso la fine del sec. II.

2. Il CA anteriore alla pace costantiniana.

A partire dalla fine del sec. II e durante tutto il sec. III un'abbondante documentazione attesta la presenza, nelle Chiese principali del mondo mediterraneo, di un'organizzazione catecumenale assai elaborata, anche se con modalità differenti. La *Tradizione Apostolica* di → Ippolito è sicuramente lo scritto che contiene la più antica e completa regolamentazione del CA (ca. 215) per la Chiesa di Roma e, molto probabilmente, ha avuto influsso, diretto o indiretto, su tutte le altre. Non è però l'unico documento in materia. Per la Chiesa di Cartagine abbiamo gli scritti di → *Tertulliano* († dopo il 220), di *Cipriano* († 258) e di *Commodiano* (ca. 250-260). Le opere di → *Clemente Alessandrino* dimostrerebbero l'esistenza di un'organizzazione catecumenale per la Chiesa di Alessandria già verso il 200. → *Origene* è un testimone prezioso per la ricostruzione dei contenuti delle catechesi ai catemeni (che le ascoltavano assieme ai fedeli) nella Chiesa di Cesarea di Palestina (ca. 240). Per le Chiese di Siria e Palestina costituiscono una documentazione, diretta o indiretta, del CA diversi scritti apocrifi, come la *Didascalia degli Apostoli*, gli *Atti apocrifi degli Apostoli*, i cosiddetti *Romanzi Clementini*, tutti del sec. III.

Dall'esame di questa copiosa documentazione risulta chiaramente la stretta connessione tra l'istituzione catecumenale e l'attività missionaria della Chiesa: la prima non è altro che lo sviluppo coerente della seconda. Le modalità variano da Chiesa a Chiesa; dovunque però l'attività missionaria, opera di tutti i fedeli e non del solo clero, quando provoca nei non credenti il desiderio della conversione, viene sempre integrata da quel processo di iniziazione cristiana dei neoconvertiti che è appunto il CA.

Secondo la *Tradizione Apostolica* di Ippolito (cc. 15-22), gli adulti che desiderano diventare cristiani sono sottoposti, da persone

responsabili della comunità, ad una prima verifica (primo esame) della sincerità e della consistenza di questa loro aspirazione mediante un interrogatorio che comprende tre generi di domande. Il primo riguarda i motivi della conversione: si tratta di verificarne la sincerità. Non ci si accontenta della risposta dei candidati; si esige una conferma da parte di coloro che ne sono stati gli evangelizzatori e li hanno seguiti in quel difficile cammino che li ha portati all'opzione radicale della conversione. Questi sono appunto i « padrini » o garanti della fede del futuro cristiano. Una seconda serie di domande riguarda lo stato di vita dei candidati, cioè la situazione familiare (sposato o no) e quella sociale (schiavo o libero). La terza finalmente concerne i mestieri e le occupazioni (non tutti infatti sono compatibili con la fede cristiana). Scopo di queste due ultime serie di domande è di stabilire se esistano le condizioni oggettive sia per l'ascolto fruttuoso della C. sia per l'adempimento degli impegni etici, promananti dalla fede.

Se questa prima verifica dava esito positivo, iniziava per i candidati il CA, un periodo piuttosto lungo (durava generalmente tre anni, ma poteva essere abbreviato in base al profitto del catecumeno) di formazione, durante il quale i neoconvertiti venivano iniziati alla dottrina e alla vita cristiana da una persona preparata e delegata a quest'ufficio dalla comunità. Questi era chiamato « *doctor audientium* », poteva essere anche un laico; era il catechista ufficiale della comunità.

Al termine di questo periodo di vera → iniziazione cristiana i catecumeni venivano sottoposti ad una seconda verifica (secondo esame), che verteva essenzialmente sulla loro vita morale. E anche qui il giudizio dei padrini o garanti era decisivo. Non deve sfuggire l'importanza pastorale di tutto questo. Significa che i catecumeni, durante i tre anni della loro iniziazione cristiana, sono seguiti da persone responsabili (quelle stesse che li hanno convertiti e godono della stima della comunità); ricevono dal catechista un'istruzione regolare (confutazione dell'idolatria; commenti omiletici dei libri dell'AT, interpretati alla luce del NT, dai quali emerge la storia della salvezza e direttive di vita cristiana); e infine si impegnano a praticare una vita morale coerente con la fede che intendono abbracciare.

Coloro che superavano questo secondo esame venivano scelti (« *electi* ») per una preparazione immediata ai sacramenti dell'iniziazione

cristiana (battesimo, confermazione) e alla partecipazione all'eucaristia coi fedeli. Separati dal resto dei catecumeni, ascoltavano un secondo genere di C. (il Vangelo), ricevevano un'imposizione quotidiana delle mani e venivano esorcizzati dal vescovo. Non è facile stabilire la durata di questo periodo durante il sec. III: se tutta la quaresima o solo una settimana. Comunque questi « *electi* », detti anche « *competentes* », digiunavano il venerdì; vegliavano tutta la notte del sabato, ascoltando letture bibliche e istruzioni; e finalmente all'alba della domenica venivano battezzati e cresimati, per poi partecipare con tutti i fedeli all'eucaristia. La loro iniziazione cristiana era così conclusa.

3. *Il CA dopo la pace costantiniana.* Con la pace costantiniana, quindi durante la prima metà del sec. IV (ma forse anche prima), la necessità di una lenta gestazione catecumenale dei neoconvertiti, pur continuando ad essere affermata in linea di principio, viene sempre meno applicata nella pratica. Certo, l'atteggiamento benevolo di Costantino verso la Chiesa non ha trasformato di colpo la posizione socio-politica delle comunità cristiane. Tuttavia in modo abbastanza rapido, nel giro di una generazione, l'atteggiamento della gente e delle autorità statali ha subito un cambiamento profondo nei riguardi del cristianesimo. La Chiesa occupa ormai, nel quadro territoriale dell'impero romano, un posto ufficiale, e, verso la fine del IV secolo, anche privilegiato. Le conseguenze si fanno sentire assai presto sul piano pastorale: l'evangelizzazione è facilitata e non è più pericolosa; aumentano le conversioni. Importanti cambiamenti si determinano per quanto riguarda il CA. Le numerose conversioni spesso sono interessate (i motivi per cui ci si fa cristiani non sono sempre evangelici). Siccome il catecumeno è considerato ufficialmente cristiano, anche se non è ancora « *fidelis* », si diffonde, nonostante la condanna dei vescovi, la deplorabile pratica di restare indefinitamente catecumeno, rinviando il battesimo alla fine della vita. In questo contesto il CA perde gran parte del suo significato e del suo valore pastorale. Il titolo di catecumeno, in molti casi, ha un significato quasi esclusivamente anagrafico. Scompare il CA come struttura pastorale di maturazione della fede dei neoconvertiti per lasciar posto ad uno status catecumenale più o meno definito.

I responsabili delle comunità cristiane corrono ai ripari. Non potendo più valorizzare

il primo periodo del CA (quello dei tre anni), sviluppano e strutturano il secondo, quello cioè della preparazione immediata al battesimo, della durata di una quaresima. Siccome per entrare nel primo periodo del CA ormai non si esige più una vera conversione, come avveniva nel sec. III, questa viene richiesta all'inizio del secondo periodo, e così il CA effettivo si ridurrà ad una quaresima. Nel breve spazio di quaranta giorni si concentrerà tutta l'iniziazione dottrinale (Ie C.) e il tirocinio morale, che nel III secolo si estendevano per alcuni anni. Il CA come processo graduale di maturazione dell'opzione iniziale di fede è sostituito da un'istituzione liturgico-pastorale, utile senz'altro, ma di qualità nettamente inferiore quanto al valore e all'efficacia pastorale e pedagogica.

Tuttavia il III e il IV secolo ci hanno conservato un'ampia raccolta di C. prebattesimali e mistagogiche (queste ultime venivano tenute durante la settimana di Pasqua ai neofiti). Ricordiamo le principali e le più note: quelle di → Cirillo di Gerusalemme († 386), di → Teodoro di Mopsuestia († 428), di → Ambrogio di Milano († 397), di Giovanni → Crisostomo († 407), ecc. Il *De catechizandis rudibus* di → Agostino, scritto agli inizi del sec. V, può considerarsi come il primo manuale di ped. cat. Temi fondamentali delle C. quaresimali erano: il Simbolo, il Pater e i sacramenti dell'iniziazione cristiana.

A partire dalla seconda metà del sec. V si assiste a un progressivo e piuttosto rapido svuotamento del CA come istituzione pastorale per gli adulti (generalizzazione del battesimo dei bambini delle famiglie cristiane) fino a scomparire nei sec. V e VI.

4. *Concludendo*, possiamo dire che il CA, così come si realizzò nel III sec., mette chiaramente in luce la sua valenza educativa nel processo di maturazione della fede e di iniziazione alla vita cristiana. Non si deve dimenticare tuttavia che l'istituzione catecumenale riguardava solo il mondo degli adulti, e che anche allora la Chiesa era come il campo del vangelo (*Mt* 13,24-30) dove assieme al buon grano non mancava la zizzania. Non solo, ma in pieno sec. III, durante la persecuzione di Decio, i « lapsi » furono numerosissimi; eppure molti di loro furono per lunghi anni catecumeni. Questo per dire che anche le istituzioni pastoralmente più valide devono sempre fare i conti con il mistero della libertà umana.

Bibliografia

- E. ALBERICH, *Catecumenato*, in V. Bo et al. (ed.), *Dizionario di Pastorale della comunità cristiana*, Assisi, Cittadella, 1980, 123-133; D. BOROBIO, *Catecumenato*, in C. FLORISTÁN - J.-J. TAMAYO (ed.), *Conceptos fundamentales de Pastoral*, Madrid, Ed. Cristiandad, 1983, 99-120; J. DANIELOU - R. DU CHARLAT, *La catechesi nei primi secoli*, Leumann-Torino, LDC, 1980; P. DE PUNIET, *Catéchuménat*, in DACL, vol. 2/II, 1925, 2579-2621; M. DUJARIER, *L'évolution de la pastorale catéchuménale aux six premiers siècles de l'Eglise*, in « La Maison-Dieu » 18 (1962) 71, 46-71; Id., *Breve storia del catecumenato*, Leumann-Torino, LDC, 1984; C. FLORISTÁN, *Il catecumenato*, Roma, Ed. Paoline, 1974; G. GROPPA, *L'evoluzione del catecumenato nella Chiesa antica dal punto di vista pastorale*, nel vol. S. FELICI (ed.), *Valori attuali della catechesi patristica*, Roma, LAS, 1979, 29-49; A. LAURENTIN - M. DUJARIER, *Catéchuménat. Données de l'histoire et perspectives nouvelles*, Paris, Centurion, 1969; T. MAERTENS, *Histoire et pastorale du rituel du catéchuménat et du baptême*, Bruges, Saint-André, 1962; A. STENZEL, *Il Battesimo*, Roma, Ed. Paoline, 1962; A. TURCK, *Evangelisation et catéchèse aux deux premiers siècles*, Paris, Cerf, 1962.

GIUSEPPE GROPPA

CATECUMENATO MODERNO

Diamo il nome di CA moderno alle diverse forme di CA restaurato nell'epoca moderna, dopo che lo storico istituto del → CA antico, fiorente nei primi secoli della Chiesa, era caduto in disuso (dal sec. V in poi).

1. *Forme preconciliari di restaurazione del CA*. Anche se la storia delle missioni ricorda, nell'età moderna, alcune forme embrionali di CA, in senso proprio si deve all'iniziativa del card. Lavigerie, fondatore dei Padri Bianchi, la ripresa del CA in Africa, a partire dal 1878. Dietro questa spinta, la prima metà del nostro secolo ha visto un certo affermarsi del CA in alcune Chiese giovani di Africa e Asia, con vicende alterne, come istituzione fondamentale per assicurare l'iniziazione cristiana dei nuovi candidati alla fede.

Per ciò che concerne l'Europa, l'inizio del CA si trova in Francia, nel dopoguerra, a partire dalle esperienze di Lione (dal 1953) e di Parigi, che propongono una forma attualizzata di cammino catecumenale per gli adulti che chiedono il battesimo. L'esperienza francese ha dato origine a un vero movimento di riflessione e di prassi sul CA (cf la rivista « Croissance d'Eglise ») e ha trovato eco in diversi altri paesi. È una forma di CA che, prendendo in senso largo lo

spirito del CA antico, ne ripensa lo sviluppo in forma moderna, con grande attenzione alle singole persone, alla loro ricerca e al loro cammino di fede.

2. *L'influsso del Vat. II.* Nella storia del CA una svolta decisiva è rappresentata dal Conc. Vat. II, che ha ufficialmente raccomandato la restaurazione del CA degli adulti (SC 64-65) e ne ha richiamato i tratti caratterizzanti (AG 14). Simili raccomandazioni e insistenze sono presenti in diversi documenti romani successivi (cf DCG 20; EN 44).

Un altro momento significativo è la pubblicazione, nel gen. 1972, dell'*Ordo initiationis christianae adultorum* (OICA) che, nel quadro generale del rinnovamento della liturgia, reintroduce in vista del battesimo un itinerario di maturazione nella fede e nell'appartenenza ecclesiale che richiama molto da vicino la struttura del CA antico della Chiesa. Questo documento è stato giustamente considerato una svolta importante nella prassi pastorale cat. e sacramentale, anche al di là delle indicazioni esplicite in esso contenute.

Anche il Sinodo dei Vescovi del 1977, dedicato alla C., ha riaffermato l'importanza del CA nella situazione di oggi, consacrandone in qualche modo il primato all'interno dell'attività cat. della Chiesa. Vi si dice infatti che « modello di ogni C. è il CA battesimale, che è formazione specifica mediante la quale l'adulto, convertito alla fede, è portato fino alla confessione della fede battesimale durante la veglia pasquale » (*Messaggio Sinodo '77*, n. 8).

Nel periodo postconciliare diverse nazioni e regioni si sono interessate al potenziamento o ripristino del CA (come per es.: Italia, Spagna, Inghilterra). A volte non si tratta di vero e proprio CA, come nella campagna italiana « Evangelizzazione e sacramenti » che esprime la scelta prioritaria per una « catechesi permanente o catecumenato », o per « una catechesi intesa come catecumenato permanente », o più generalmente come stimolazione di diversi « itinerari catecumenali » (cf i doc. CEI: *Evangelizzazione e sacramenti*, 1973, nn. 83-92; *Evangelizzazione e sacramento del matrimonio*, 1975, nn. 78-82; *Evangelizzazione e promozione umana*, 1977, n. 4). In questo caso, più che dell'introduzione di una nuova prassi pastorale, si tratta del rinnovamento in profondità della C. e del potenziamento della sua dimensione evangelizzatrice.

Non sono mancate però realizzazioni in senso più stretto di forme nuove di CA. Oltre al CA per i candidati al battesimo in età adulta, appaiono oggi nuove esigenze e situazioni catecumenali: fanciulli e ragazzi non battezzati che chiedono i sacramenti in età scolastica; persone già battezzate ma non ulteriormente catechizzate e sacramentalizzate, e simili. Va segnalata in particolare la presenza e importanza di un modello di CA, da alcuni chiamato « spagnolo », per cristiani battezzati e sacramentalizzati, che però vogliono riscoprire il significato della fede e dell'appartenenza ecclesiale, attraverso un cammino articolato e strutturato che si ispira, in misura più o meno larga, al CA antico o alle indicazioni dell'OICA. A questo tipo di CA appartengono, tra gli altri, le comunità « neocatecumenali » di Kiko Argüello, diverse forme di « CA di adulti » in diverse diocesi spagnole, il « CA giovanile » di J. Andrés Vela, ecc. (cf bibl.).

3. *Motivazioni e significato della scelta catecumenale.* Esiste dunque, nella Chiesa di oggi, tutta una serie di istanze e di iniziative che può essere chiamata « scelta catecumenale » in senso largo: ripristino del CA e ispirazione catecumenale nell'insieme dell'agire pastorale. Quali i motivi di questa scelta? Che significato pastorale ha, soprattutto in rapporto alla C.?

a) Per ciò che riguarda le *motivazioni*, non è difficile individuarne le principali:

— Motivazioni di ordine *pastorale*: sono le più evidenti. Rispondono ordinariamente all'esperienza di inefficacia della prassi tradizionale e all'emergenza di nuovi soggetti ed esigenze pastorali. In molti paesi si tocca con mano lo sfaldamento dell'antica situazione di « cristianità », e quindi del presupposto di una fede condivisa e accettata da tutti. In molte regioni di antica tradizione cristiana si constata che « sono molti i sacramentalizzati, ma pochi gli evangelizzati ». — Motivazioni di ordine *teologico*: sono certi sviluppi della riflessione teologica postconciliare, riguardanti specialmente la fede, la Chiesa, la missione dei cristiani nel mondo, che obbligano a un ripensamento della prassi pastorale, soprattutto in funzione di un modello rinnovato di cristiano, di comunità, di Chiesa. È in questa prospettiva che si riscopre la validità e fecondità dell'esperienza catecumenale.

— Motivazioni di ordine *socio-culturale*, in riferimento soprattutto ad alcuni fenomeni

tipici della nostra epoca: la *secolarizzazione*, che obbliga i cristiani a purificare e fondare più genuinamente le radici della propria identità religiosa; il *pluralismo*, che colloca la visione cristiana della vita in una situazione concorrenziale dove nessuna scelta è scontata, ma bisognosa di giustificazione e di maturazione cosciente; il dinamismo crescente delle *trasformazioni* attuali, portatore di tale sconvolgimento delle conoscenze e dei valori che postula uno sforzo rinnovato di riscoperta e approfondimento della fede.

b) Il *significato*, la portata della scelta catecumenale è molto grande, e può segnare una profonda svolta nel panorama pastorale, se realizzata con la serietà e accortezza dovute. La presenza del CA rappresenta anzitutto un *ritorno alle origini*, e perciò la rivalorizzazione di una lezione storica che è portatrice, per la Chiesa di oggi, di valori tradizionali da tempo dimenticati:

— Il valore della *serietà* della scelta cristiana, che va fatta con responsabilità e impegno e vagliata dalla Chiesa col dovuto rigore (cf gli antichi esami e scrutini).

— Il valore della *durata* nel cammino di interiorizzazione della fede e della vita cristiana. La struttura catecumenale delle tappe, dei riti di passaggio, della progressività, rimette in onore il principio che *cristiani non si nasce ma si diventa*, in un processo impegnativo che richiede tempo.

— Il valore centrale degli *atteggiamenti e comportamenti* di fede nel processo di iniziazione cristiana. L'evangelizzazione-conversione e la crescita nella fede, molto più che le celebrazioni sacramentali, sono il vero punto focale dell'iniziazione, che appare perciò polarizzata dall'annuncio del mistero di Cristo e dall'esercizio della sua sequela.

— Il valore della *globalità* nel processo del divenire cristiano: il CA si presenta come un tirocinio o « noviziato » di vita cristiana, attraverso un'esperienza globale che comprende e integra la *conoscenza* del mistero di Cristo, la *celebrazione* della fede, l'*esperienza comunitaria* e l'esercizio dell'*impegno* cristiano nel mondo.

— Il valore della *comunità*, in quanto l'itinerario catecumenale parte dalla comunità e conduce verso la comunità; coinvolge tutta la comunità nel suo esercizio; impegna ed esprime svariati *ministeri* nella comunità (vescovo, presbiteri, diaconi, catechisti, padrini, « sponsores », ecc.).

Alla luce di questi rilievi appare più chiaramente il tipo di trasformazione che, sotto

la spinta catecumenale, la prassi pastorale e cat. è chiamata a operare:

— passaggio da una iniziazione « infantile » a un ripensamento pastorale che privilegi i giovani e gli adulti;

— passaggio da una C. prevalentemente « dottrinale » a una C. globale ed esperienziale, centrata nella fede e nella globalità dell'esperienza cristiana;

— passaggio da una pastorale centrata sul sacramento a una pastorale centrata sulla crescita della fede;

— passaggio da una visione individuale a una prospettiva ecclesiale, in quanto ogni itinerario catecumenale impegna e mobilita la comunità della Chiesa.

4. *Luci e ombre nell'esperienza dei CA.* L'ormai ricca esperienza dei CA nella Chiesa contemporanea, nella varietà di situazioni e modelli, ha certamente al suo attivo frutti significativi di rinnovamento cristiano ed ecclesiale. Essi costituiscono in molte regioni un fattore di novità, di riscoperta della fede e di rivitalizzazione del tessuto ecclesiale. Le testimonianze al riguardo sono molte e molto eloquenti (cf bibl.).

Non mancano però gli aspetti problematici, sia riguardo all'effettivo raggiungimento degli obiettivi del CA, sia per l'induzione di squilibri e tensioni all'interno delle comunità della Chiesa. Alcuni rischi o pericoli sembrano particolarmente presenti nella storia e nel presente dei CA:

— Pericolo di *svuotamento*, di *inflazione* del CA e del « catecumenale » quando non ne viene rispettata in pieno l'identità e le esigenze (ed è un caso molto frequente).

— Pericolo di *inautenticità* nella realizzazione delle componenti integrative del percorso catecumenale (si pensi, per es., a certe letture della Bibbia, ad alcune polarizzazioni dottrinali, a forme di immaturità nei rapporti comunitari, ecc.).

— Pericolo di *artificiosità* nella soluzione del problema dell'iniziazione cristiana, specialmente nei casi di CA per persone già sacramentalizzate. Si introduce così una innaturale separazione tra *sacramenti* dell'iniziazione e *processo* di iniziazione.

— Pericolo di *tensione con la comunità ecclesiale*. Molto spesso persone o gruppi usciti dai CA trovano difficoltà a integrarsi nelle comunità cristiane, e queste stentano alle volte a incorporare a sé i nuovi venuti. D'altra parte si pone acutamente il problema: i CA hanno la funzione di *integrarsi* nelle co-

comunità o non piuttosto di rinnovare le comunità? Non sempre c'è l'adeguato atteggiamento di dialogo e di confronto da ambedue le parti, e non di rado i nuovi gruppi o comunità mantengono uno stile di chiusura e autosufficienza che li porta alla degenerazione — o quasi — del ghetto e della setta.

— Pericolo di polarizzazioni o tensioni tra posizioni contrastanti o semplicemente complementari, come per es.: la tensione tra « gruppo ristretto » e « comunità » più vasta; la tensione tra « larghezza » e « severità », e quindi tra « élite » e « massa », nell'ammissione ai sacramenti o agli itinerari catecumenali; l'equilibrio tra dimensione « verticale » (liturgia, preghiera, ascolto della Parola) e « orizzontale » (servizio e impegno verso il prossimo); ecc.

L'esistenza di questi pericoli non diminuisce per niente la portata della scelta catecumenale, ma fa capire la complessità della posta in gioco e la necessità di adeguati criteri di discernimento pastorale. Forse è lecito affermare che il ripristino del CA obbliga la Chiesa di oggi a un ripensamento, non solo del processo globale dell'iniziazione cristiana, ma di tutto l'insieme dell'agire pastorale e dello stesso progetto di Chiesa da promuovere e costruire.

Bibliografia

E. ALBERICH, *Catecumenato*, in V. Bo et al. (ed.), *Dizionario di Pastorale della comunità cristiana*, Assisi, Cittadella, 1980, 123-133; D. S. AMALORPAVADASS et al., *Adult Catechumenate and Church Renewal*, Bangalore, Nat. Cat. and Lit. Centre, 1970; Id., *Iniziazione cristiana*, Bologna, EMI, 1972; J. ANDRÉS VELA, *Grupos catecumenales*, Bogotá, Indo-American Press Service, 1975; K. ARGÜELLO, *Il Neocatecumenato. Un'esperienza di evangelizzazione in atto*, in « Rivista di Vita Spirituale » 31 (1977) 84-102; D. BOROBIO, *Proyecto de iniciación cristiana*, Bilbao, Desclee, 1980; Id., *Catecumenado*, in C. FLORISTÁN - J. J. TAMAYO (ed.), *Conceptos fundamentales de Pastoral*, Madrid, Cristiandad, 1983, 99-120; H. BOURGEOIS, *Nouveaux venus en christianisme*, in « Études » (1982), t. 357, 667-679; A. CAÑIZARES, *Panorámica general de los catecumenados en España*, in « Phase » 16 (1976) 94, 307-320; *Crisi delle strutture di iniziazione*, in « Concilium » 15 (1979) n. 2; « Croissance d'Eglise » (organo del « Service National du Catéchuménat » di Parigi; fondata nel 1967 col nome: « Catéchuménat-réflexion »); C. FLORISTÁN SAMANES, *Il catecumenato*, Alba, Ed. Paoline, 1976; G. GROPPA, *Itinerario di maturazione nella fede a dimensione catecumenale*, in « Catechesi » 43 (1974) 7, 35-39; A. LAURENTIN - M. DUJARIER, *Catéchuménat. Données de l'histoire et perspectives nouvelles*, Paris, Centurion, 1969; E. LODI, *Iniziazione-catecumenato*, in *Dizionario teologico interdisciplinare*, vol. II, Torino, Marietti, 1977, 290-299; J. LÓ-

PEZ SÁEZ, *Catechesis de adultos, catecumenado, comunidad*. Bibliografía, in « Actualidad Catequética », 19 (1979) 92-93, 191-196; S. MOVILLA, *Dal catecumenato alla comunità*, Assisi, Cittadella, 1983; MURPHY CENTER FOR LITURGICAL RESEARCH, *Made, not Born. New Perspectives on Christian Initiation and the Catechumenate*, Notre Dame-London, Univ. of Notre Dame Press, 1980; M. PROBST et al. (ed.), *Catechumenat heute*, Einsiedeln-Freiburg, Benziger-Herder, 1976; W. J. REEDY (ed.), *Becoming A Catholic Christian*, New York, Sadlier, 1979; G. RENIERS, *Le modèle de toute catéchèse est le catéchuménat*, in « Catéchèse » 21 (1981) 82, 59-67; SECRETARIADO NACIONAL DE CATEQUESIS - DEPARTAMENTO DE CATEQUESIS DE ADULTOS, *Iniciación al Catecumenado de Adultos*, Madrid, 1979; J. VAN DER MEERSCH, *Études sur le renouveau du catéchuménat surtout au Rwanda*, Butare, Centre Catéchétique, 1977; J. VERNETTE - H. BOURGEOIS, *Saranno cristiani? Prospettive catecumenali*, Leumann-Torino, LDC, 1982; G. ZEVINI, *Il cammino neocatecumenale*, in A. FAVALE (ed.), *Movimenti ecclesiali contemporanei*, Roma, LAS, 1980, 235-265.

EMILIO ALBERICH

CELEBRAZIONE

I. SIGNIFICATO E IMPORTANZA CAT. DELLA CELEBRAZIONE

1. *Utilizzazione e significato del termine*. Il termine, oggi largamente utilizzato, ha un significato piuttosto ampio. Si celebra un anniversario, un avvenimento importante, la vita, quanto è stato condiviso durante una giornata, un sacramento. In ambito cat. spesso per Cel. si intende un momento pedagogicamente importante, destinato a interiorizzare e a esprimere nella preghiera una scoperta di fede maturata nella riflessione e nella ricerca di gruppo. Nello stesso ambito, tuttavia, è fondamentale intendere la Cel. — ed è il nostro caso — nel senso specifico di Cel. liturgica, considerata nella sua dimensione cat. e nel suo rapporto con la C.

2. *Un preciso riferimento cat.* Il rapporto tra Cel. e C. è ripetutamente emerso nel Sinodo del '77 sulla C. e sottolineato nella CT di Giovanni Paolo II e nei più recenti documenti sulla C. di molte Chiese nazionali. Del resto, « perché ogni forma di C. si realizzi nella sua integrità è necessario che siano indissolubilmente unite: la conoscenza della parola di Dio, la celebrazione della fede nei sacramenti, la confessione della fede nella vita quotidiana » (*Messaggio Sinodo '77*, n. 11; cf CT 47; 18). Il rapporto Cel.-C., pur avendo conosciuto la fecondità di una sintesi vitale fin dai primi passi delle comunità cristiane e nell'antico catecumenato, non sem-

pre è stato realizzato in termini adeguati. Oggi, tuttavia, sembra esistere al riguardo una maggiore attenzione e una rinnovata ricerca.

II. CEL. e C.: QUALE RAPPORTO

1. *Dentro un processo unitario di iniziazione cristiana.* Cel. e C. fanno parte, entrambe, di un procedimento articolato e dinamico di iniziazione e di approfondimento nella vita di fede di una comunità. La C., in questo procedimento, rappresenta in un certo senso la parte più « illuminativa » e « motivazionale »: essa si caratterizza come educazione alla fede e « comprende in special modo un insegnamento della dottrina cristiana, generalmente dato in modo organico e sistematico, al fine di iniziare alla vita cristiana... » (CT 18). La Cel., invece, rappresenta la parte più simbolica: si esprime attraverso una prassi e mediante simboli, è carica di determinati significati salvifici e « agisce in pienezza per la trasformazione degli uomini » (CT 22). In essa la C. prende particolarmente vita e si fa « professione di fede in atto » (RdC 117).

2. *Dimensione cat. della Cel.* La Cel. può essere considerata una C. in atto, con linguaggio e modalità specifiche. Essa è parola di Dio per noi oggi, non solo perché questa viene proclamata al suo interno, ma perché tutta la Cel. con il suo complesso di gesti, segni e parole, è comunicazione viva del messaggio rivelato in Cristo e manifestazione del suo mistero. Elementi più esplicitamente cat. nella Cel. sembrano essere: la proclamazione della parola di Dio, la predicazione-omelia, le monizioni, le diverse preghiere e testi dei canti; ma gli stessi segni non verbali e il linguaggio simbolico hanno una loro propria valenza cat., anche quando possono non essere esplicitamente colti (altra è, ad es., la forza cat. e educativa di un gesto celebrativo autentico, altra quella di un gesto puramente formale). Tuttavia, pur avendo una funzione anche cat., la Cel. non può da sola rispondere a tutte le diverse esigenze cat. di una corretta pedagogia della fede. In ogni caso non manca chi sottolinea come in determinate situazioni, con particolare riferimento agli adulti, la Cel. possa risultare l'unico luogo di C.

3. *La C. inizia alla Cel.* La C., in quanto iniziazione alla vita ecclesiale e itinerario di maturazione graduale nella fede, ha il pre-

ciso compito di iniziare alla Cel. Essa è al servizio di una « piena, consapevole e attiva partecipazione alle Cel. liturgiche. In questo settore, oggi, la missione del catechista diviene quanto mai varia e decisiva per l'educazione dei credenti » (RdC 45; cf DCG 25; RdC 113-117; EN 43; CT 23). La C. ha il compito di preparare la Cel. dei sacramenti e di approfondire quanto nei sacramenti viene celebrato e vissuto. Nelle sue realizzazioni concrete la C. introduce in forme molteplici la dimensione celebrativa: riferimenti all'anno liturgico, alla Cel. dei sacramenti, e soprattutto dell'Eucaristia nel giorno di domenica, ai diversi segni della Cel. con i relativi atteggiamenti interiori. In particolare la C. può contribuire a far sì che siano Cel. di fede, dentro la vita e la storia, Cel. trasformanti e liberanti.

4. *La Cel. costituisce un preciso punto di riferimento per la C.* Il processo di crescita nella fede, che la C. intende favorire, è sempre, di fatto, « strutturato sacramentalmente » (cf CEF, *La catéchèse des enfants. Texte de référence*, 3.1.3) e legato a momenti celebrativi che ne esprimono il significato profondo. La Cel. diventa, di conseguenza, fonte e meta di C. La C., inoltre, ha bisogno del linguaggio simbolico e totale della Cel. per esprimere in modo più aperto e in profondità l'esperienza di fede.

5. *Per una sintesi più vitale e feconda.* Nella prassi, in riferimento al rapporto Cel.-C., non mancano certo difficoltà e limiti da superare. Se è bene distinguere le diverse dimensioni della vita cristiana, è pastoralmente dannoso separarle: tra Cel. e C. va quindi sviluppato un corretto e reciproco rapporto, rispettoso insieme della specificità e della complementarità di ciascuna. Una delle esigenze oggi più fortemente avvertite anche in campo cat. è quella di far sì che Cel. e C., insieme all'impegno di testimonianza, costituiscano aspetti complementari di un'unica pedagogia-esperienza maturante di fede. In questa prospettiva la Cel. potrebbe diventare il luogo per una sintesi unitaria del momento cat. con gli altri momenti di educazione alla fede.

Bibliografia

R. COFFY, *La célébration, lieu de l'éducation de la foi*, in « La Maison-Dieu » 35 (1979) 140, 25-40; E. COSTA, *La celebrazione come catechesi integrale*, in « Rivista liturgica » 60 (1973) 633-653; C. DUCHESNEAU, *La celebrazione nella vita cristiana*, Bo-

logna, EDB, 1977; J. GELINEAU, *Célébration et vie*, in « La Maison-Dieu » 27 (1971) 106, 7-23; Id., *Celebrare la liberazione pasquale*, in « Concilium » 10 (1974) 2, 135-150; G. GENERO, *Catechesi e celebrazione liturgica*, in « Evangelizzare » 7 (1982) 292-310.

SERGIO PINTOR

CENTRO CATECHISTICO PAOLINO

Il CCP fu costituito nel 1952 per espresso desiderio del Fondatore delle Figlie di San Paolo: don Giacomo → Alberione, la cui direttiva era elaborare e aggiornare testi cat., secondo gli orientamenti ecclesiali del tempo, sollecitando anche la collaborazione di catecheti di notorietà nazionale. Nello stesso anno ebbe inizio la pubblicazione della rivista « Via Verità e Vita » (oggi monografica) che nacque come integrazione dell'attività editoriale cat. e come espressione della ricerca e delle esperienze del CCP.

Nel 1964 iniziava la pubblicazione della rivista « Catechisti parrocchiali », diretta esclusivamente ai catechisti delle parrocchie allo scopo di curarne la formazione e l'aggiornamento. Don Alberione, quasi prevenendo gli orientamenti teologici della GS, così sintetizzò il progetto cat. da lui ideato, voluto e sostenuto: tutto l'uomo (mente, volontà, cuore) per portarlo tutto a Dio; tutto il Cristo: Verità da credere, Via da seguire, Vita che dobbiamo vivere; non un metodo, ma il metodo: *Gesù Cristo, Via Verità e Vita*; un catechismo completo: fede, morale, culto.

Questi slogan possono venire riespressi, senza forzature, col linguaggio di oggi: priorità della missione cat.; centralità di Cristo nella C.; antropologia cristologica alla luce della GS 22; universalità ed ecclesialità dell'annuncio attraverso catechismi differenziati e con l'uso di tutti i mezzi di comunicazione « ...più celeri ed efficaci che il progresso fornisce, le necessità e le condizioni dei tempi richiedono » (Cost. F.S.P. n. 3).

Queste direttive del Fondatore costituiscono ancora la caratteristica dello spirito e dell'attività del CCP. Esso infatti, oltre a un centro di documentazione e di ricerca cat., dispone anche di uno studio grafico e di un centro audiovisivo in dinamico sviluppo per esprimere i valori cristiani con il linguaggio della C. attuale.

Accogliendo il discorso post-conciliare e riferendosi in particolare al RdC, il CCP continua la linea che don Alberione ha espresso con le sue intuizioni originali anticipando l'orientamento della Chiesa italiana, e con

l'accentuazione — essa pure carismatica — dell'uso dei mezzi della comunicazione sociale per la catechesi.

GIOVANNA GRANDI

CENTRO CATECHISTICO SALESIANO (di Leumann-Torino)

Fondato nel 1939 da don Pietro Ricaldone, Superiore Generale dei Salesiani di Don Bosco, come « Ufficio Catechistico Centrale Salesiano » a servizio della Congregazione, assume l'attuale denominazione di « Centro Catechistico Salesiano » (CCS) nel 1947, allargando il suo campo d'azione alla Chiesa italiana. Fin dagli inizi, scopo fondamentale del CCS è stato quello di sensibilizzare le comunità ecclesiali ai problemi della C. e dell'IR nella scuola, di preparare e aggiornare gli operatori attraverso corsi e convegni, di elaborare « strumenti di lavoro » per i catechisti e per i catechizzandi (in particolare: sussidi audiovisivi, testi e guide per la C. e per l'IR).

Per svolgere la sua mediazione cat. il CCS si è servito principalmente della rivista « Catechesi » (fondata già nel 1932), integrata poi — con sensibilità interdisciplinare — da altre riviste (attualmente: « Dossier Catechista », « Diagroup », « Rivista Liturgica », « Parole di Vita », « Dimensioni Nuove », « Mondo Erre », « Armonia di Voci ») e dalla produzione libraria e audiovisiva dell'*Editrice Elle Di Ci* (fondata nel 1941 e strettamente congiunta al CCS). Nella sua storia il CCS è stato sempre guidato da due grandi istanze, derivanti rispettivamente dalla sua matrice salesiana e da quella ecclesiale italiana.

La *matrice salesiana*, con la sua spiccata sensibilità pedagogica, ha portato il CCS a sottolineare nell'impostazione della C. e dell'IR l'aspetto antropologico e quello specificamente metodologico (di qui la preoccupazione di « fedeltà all'uomo », con l'attenzione all'esperienza, all'educazione della domanda religiosa, alla gradualità e progressione nella proposta cristiana, alla « motivazione umana » di essa, alla sua contestualizzazione interdisciplinare, a livello di scienze teologiche e di scienze umane; e, sul piano più direttamente operativo, l'attenzione all'età e alla situazione socioculturale del soggetto, alla creazione dell'ambiente adatto, alla vita di gruppo, al rapporto personalizzato tra educatore ed educando...).

La *matrice ecclesiale italiana* ha portato il

CCS a un deciso e leale inserimento nel movimento cat. italiano, impegnandosi ad approfondirne, ampliarne e diffonderne gli orientamenti, e proponendo stimoli originali di sviluppo. Circa il contributo dato dal CCS al movimento cat. italiano ricordiamo: l'apporto della rivista «Catechesi», l'ampia e prolungata azione promozionale nelle varie diocesi italiane (corsi, conferenze, «Bienni Esperti di Pastorale Catechistica», «Convegni Nazionali Amici di Catechesi»), l'attiva partecipazione al lavoro dell'Ufficio Catechistico Nazionale, in particolare per l'elaborazione del «Catechismo per la vita cristiana» (Documento-base «Il rinnovamento della catechesi», e i singoli Catechismi per età) e per il rinnovamento dell'IR.

Bibliografia

E. CERIA, *Il contributo della Congregazione Salesiana alla crociata catechistica*, Colle Don Bosco (Asti). LDC, 1952; *Attività del CCS*, in «Catechesi» 32 (1963) 167, 1-8; 33 (1964) 210, 1-8; 34 (1965) 255, 1-7; 36 (1967) 343, 1-8; 38 (1969) 440, 14-23; 38 (1969) 455, 26-29; 39 (1970) 16, 19-30.

PIETRO DAMU

CHIESA

È facile intuire la molteplicità e complessità dei rapporti che legano la CH alla C. La CH infatti non è soltanto un *contenuto* per la C. (C. *della* CH o *sulla* CH), ma ne è anche ambiente, soggetto, dimensione, meta (C. opera di CH, C. *nella* CH e *per* la CH). Dato che la C. è essenzialmente azione ecclesiale, tutta la realtà cat. ne rimane necessariamente impregnata e caratterizzata.

1. *La situazione: la CH, problema per la C.* Se la CH, da una parte, rimane sempre l'ambiente naturale e indiscutibile della C. e il suo fondamentale luogo promotore, non mancano però gli aspetti problematici e le fonti di perplessità.

— Anzitutto, la CH viene percepita molto spesso come *ostacolo* per la C. Nei confronti della CH, soprattutto nei suoi aspetti *istituzionali*, è frequente trovare atteggiamenti di contestazione, di dissenso, oppure di indifferenza, di disaffezione. Le accuse sono note: pesantezza istituzionale, burocraticismo, legalismo, ricerca di potere e di dominio, clericalismo, incomprensione del mondo e della cultura, autosufficienza, paternalismo, antifemminismo, ecc. Non sempre queste ac-

cuse hanno fondamento, ma obbligano in ogni caso alla riflessione e all'esame di coscienza.

— I diversi atteggiamenti nei confronti del Vat. II, della sua svolta ecclesiologica, e in genere *le diverse concezioni ecclesiologiche* presenti oggi nell'ambito teologico e pastorale condizionano fortemente lo svolgimento dell'opera cat. Nell'esercizio della C. si riflettono, com'è evidente, i modi diversi di intendere il senso della CH locale, la comunione ecclesiale, l'esercizio della parola nella CH, il ruolo dei carismi e ministeri, l'attività delle associazioni e movimenti, il ruolo della donna, ecc.

— Le diverse manifestazioni della *manca di unità* nella CH sono allo stesso tempo causa ed effetto di distorsioni e problemi nella C. Si pensi specialmente al grande scandalo della divisione dei cristiani, alle tensioni interne tra gruppi e movimenti nella CH, al significativo e preoccupante fenomeno delle sette come sfida alla CH, ecc.

La stretta connessione che lega la C. alla CH fa sì che ogni problema ecclesiale abbia la sua ripercussione cat. e che l'esercizio della C. sia carico di conseguenze nell'ambito della realtà ecclesiale. C'è tra C. e CH un rapporto di complementarità che può essere espresso, in analogia con l'adagio tradizionale sul rapporto tra eucaristia e CH, dicendo che se «la CH fa la C.», è anche vero che «la C. fa la CH». Sono due realtà che si condizionano a vicenda.

2. *Modelli ecclesiologici e concezioni cat.* Si può dire che ad ogni ecclesiologia corrisponde una certa concezione cat., e che ad ogni *modello di CH* corrisponde un preciso *modello di C.* È per questo che la distinzione e scelta dei diversi modelli ecclesiologici rappresenta un dato decisivo in sede di riflessione cat.

Così, per es., esiste il modello ecclesiologico comunemente chiamato «istituzionale», «giuridico», «gerarcologico» (Y. Congar 1973, 12), centrato sul concetto di società perfetta, che accentua la disuguaglianza tra sacerdozio e laicato, tra CH docente e CH discente. In questa concezione, la C. appare concepita soprattutto come *insegnamento della dottrina cristiana*, in chiave magisteriale, gestito e controllato in forma verticistica dall'autorità della CH.

Nel periodo postconciliare si sono manifestate forme di un *modello alternativo*, anti-istituzionale, fortemente polemico nei confronti

dell'autorità, dove la C. si presenta come *riappropriazione della parola* da parte della comunità, con autonomia e indipendenza di fronte all'autorità istituzionale.

Nella riflessione e nella coscienza di oggi sembra ci si orienti verso una visione ecclesiologica ispirata al Vat. II, che schematicamente possiamo chiamare *ecclesiologia di comunione e di servizio*, caratterizzata dalle categorie centrali di « popolo di Dio », « sacramento universale di salvezza », e dalle significative espressioni conciliari: « segno e strumento dell'unità del genere umano » (LG 1), « sancta simul et semper purificanda » (LG 8) e « ancella dell'umanità » (Paolo VI, discorso del 7-12-1965). In questa ecclesiologia, al posto del dualismo sacerdozio-laicato si preferisce la complementarità « comunità - carismi e ministeri » e, superando la visione ecclesiocentrica che identificava praticamente la CH con il Regno di Dio, si sottolinea il compito messianico di evangelizzazione e di servizio al mondo. In questo contesto ecclesiologico, la C. perde la rigidità della concezione tradizionale per configurarsi come *servizio articolato di parola*, per l'educazione e maturazione della fede. La C. diventa cioè articolata e pluralistica, in riferimento alla diversità dei carismi e ministeri e alla molteplicità di situazioni vissute dalla comunità. Una e diversificata sarà perciò la C. dei vescovi e sacerdoti, la C. dei religiosi, quella dei genitori, dei catechisti laici; la C. di iniziazione, di approfondimento, di formazione per categorie particolari di persone, ecc.

3. *La CH come « contenuto » della C.* Tra i compiti della C. c'è anche quello di presentare, illustrare e iniziare alla realtà istituzionale e misterica della CH. Alcune istanze e indicazioni in proposito sono presenti nella riflessione teologica e cat. contemporanea (v. bibl.):

— Esigenza di *aggiornamento biblico-teologico* sulla CH, in modo da offrire i risultati del rinnovamento teologico e soprattutto il nuovo orizzonte ecclesiologico del Vat. II.

— Esigenza di *sintonia culturale* con l'uomo contemporaneo. L'ambito ecclesiologico è anche interessato nel dialogo fede-cultura, soprattutto riguardo ad alcuni valori e istanze molto sentite nella nostra epoca, come per es.: la *sincerità storica*, la *democrazia*, il desiderio di *partecipazione*, il riconoscimento dei *diritti umani* (anche all'interno della CH), il riconoscimento della dignità e uguaglianza della *donna*, il *pluralismo*, il ruolo dell'*opi-*

nione pubblica, ecc. Questi valori aspettano ancora di essere pienamente riconosciuti e onorati nella concezione e nella prassi della CH.

— Trattazione adeguata di alcune *tematiche e problematiche* che rispondono in modo particolare alle attese dell'uomo contemporaneo. Alcuni di questi temi o nodi problematici sono: il rapporto, nella CH, tra istituzione e realtà carismatica; la salvezza e realizzazione dell'uomo fuori della CH; il rapporto tra aspetti permanenti e possibilità di cambiamento nella CH; verità e errore nella CH, nell'esercizio del magistero; santità e peccato, bene e male nella CH, non solo nelle persone singole, ma anche nella CH come istituzione; rapporto tra missione spirituale e impegno temporale, storico, della CH; rapporto tra CH e mondo; rivalutazione del laicato e della donna nella CH; rapporto tra unità e pluralità, tra identità comune e diversità di incarnazioni storiche e culturali; ecc. Sono temi di grande interesse che qualificano oggi una C. sulla CH e ne mettono a prova l'autenticità e credibilità.

4. *La CH come « soggetto » e « luogo » della C.* La CH non è solo contenuto della C. ma ne è anche necessariamente *soggetto* e *luogo*. Questa affermazione è universalmente accettata a livello di principio, non soltanto, ma è anche un'istanza pastorale fortemente sentita e alla ricerca di realizzazioni soddisfacenti. In tale prospettiva emergono alcune particolari istanze e problemi:

— L'*opzione ecclesiale-comunitaria* nella pastorale cat. oggi. La comunità ecclesiale appare oggi al centro dell'attenzione cat. Essa è considerata infatti *condizione* per una C. autentica, *luogo* o ambito naturale della C. (*Messaggio Sinodo '77*, 13), *soggetto responsabile* della C., *destinatario* ultimo della C., che ha il compito di condurre « le comunità e i singoli cristiani alla maturità della fede » (DCG 21). In questa prospettiva la C. supera una certa visione tradizionale individualistica e magisteriale, per assumere piuttosto l'aspetto di un comune cammino di fede operato in comunità di CH.

— Attenzione alle esigenze della *comunione ecclesiale*. L'esistenza di tensioni e polemiche all'interno della CH, il fenomeno reale dei parallelismi e isolamenti, anche nell'ambito della C., rendono attuale il problema dei criteri e esigenze della comunione ecclesiale, non per ricadere nell'uniformità del modello ecclesiologico giuridico-istituzionale, ma nel-

lo spirito della nuova visione ecclesologica di comunione e di servizio.

— Attenzione ai *criteri di ecclesialità e maturità* delle comunità e gruppi ecclesiali. Anche questa esigenza risponde oggi a situazioni reali. E si sente la necessità di potersi riferire a precisi e convincenti *criteri di ecclesialità*, nonché di tener presenti i segni e i rischi *patologici* delle comunità ecclesiali, quali l'autosufficienza, l'integralismo, l'isolamento, il culto della personalità, la radicalizzazione, ecc.

5. *La C. luogo di « esperienza di CH » per l'interiorizzazione del « senso della CH »*. Nella C. non solo si è in CH e si parla della CH: la C. stessa deve permettere un'autentica *esperienza di CH*, col carattere di immediatezza, di globalità e di valenza educativa che ogni autentica esperienza comporta. Alcuni aspetti costitutivi dell'esperienza ecclesiale:

— Esperienza di *tensione verso i valori del Regno*, in atteggiamento di servizio al mondo, per la promozione globale di tutti gli uomini, con preferenza per i più poveri e abbandonati. Questo suppone il superamento di posizioni « ecclesiocentriche », che mettono la CH al centro dell'interesse (attenzione prevalente a chi è già dentro, alle opere e attività intra-ecclesiali, atteggiamento negativo verso chi è fuori, ecc.) e « trionfalistiche » (difesa a oltranza dell'operato della CH, autoesaltazione, spirito di crociata, ecc.), per dimostrare soprattutto la passione per l'uomo e per la sua liberazione e promozione integrale.

— Esperienza delle diverse *mediazioni o funzioni ecclesiali* come segno o sacramento del progetto del Regno. Esperienza quindi dell'*amore-servizio* (segno della *diaconia*), come testimonianza di un modo nuovo di amare e di servire; esperienza della *comunione-fraternità* (segno della *koinonia*), come testimonianza di un modo nuovo di convivere e di stare insieme da fratelli; esperienza della *parola ascoltata e proclamata* (segno del *kyrigma* o *annuncio*), testimonianza gioiosa del messaggio evangelico e confessione esplicita di Cristo Signore e Salvatore; esperienza infine di *celebrazione* e di *preghiera* (segno della *liturgia*), come insieme di riti e segni manifestativi dell'esperienza cristiana quale esperienza di liberazione e di salvezza. Attraverso l'insieme articolato dell'esperienza ecclesiale, la C. potrà essere in grado di

raggiungere uno dei suoi obiettivi principali: l'interiorizzazione di un *maturo senso di CH*, con tutto ciò che esso comporta: senso di appartenenza, conoscenza e amore per la CH, fedeltà alla « memoria » ecclesiale (senso della « apostolicità ») e all'apertura universale (senso della « cattolicità »), assunzione di responsabilità, solidarietà ecumenica e spirito missionario, ecc.

6. *La CH come « obiettivo » e « meta » della C.* Ogni modello concreto di C. è sempre portatore — volutamente o inconsciamente — di un certo *progetto* di CH, se non addirittura di un progetto *alternativo* di CH. E questo perché l'attività cat. rimane sempre un fattore privilegiato per la conservazione o rinnovamento della realtà ecclesiale. La C. dunque deve costruire comunità, deve essere un fattore di rinnovamento della CH, deve essere portatrice di un progetto di CH. Ma *quale progetto di CH?* La ricerca e determinazione di tale progetto è un compito non facile, delicato, impegnativo, ma anche pieno di fascino, soprattutto in relazione ai giovani e adulti del nostro tempo. Presentare l'orizzonte di un progetto convincente di CH, non di un'« altra » CH, ma di una CH « altra », è certamente un fattore stimolante nella ricerca di un processo di crescita nella fede e nell'esperienza cristiana. In questo senso, è importante non dimenticare che la C., se ha sempre il dovere di rimanere fedele alla CH del passato e del presente, deve oggi in modo particolare dimostrare anche *fedeltà alla CH del futuro*, alla CH da costruire, al progetto di CH che più si avvicina alle esigenze del Vangelo nel mondo di oggi.

Bibliografia

- E. ALBERICH, *Esperienza di catechesi, esperienza di Chiesa. La Chiesa come contenuto, luogo e meta della catechesi*, oggi, in S. FELICI (ed.), *Ecclesologia e catechesi patristica*, Roma, LAS, 1982, 311-328; Id., *Catechesi e prassi ecclesiale*, Leumann-Torino, LDC, 1982, c. V e VII; G. BARAÚNA (ed.), *La Chiesa del Vaticano II*, Firenze, Vallecchi, 1965; *La Chiesa è di tutti*, Leumann-Torino, LDC, 1978; Y. CONGAR, *Un popolo messianico. La Chiesa sacramento di salvezza. La salvezza e la liberazione*, Brescia, Queriniana, 1976; Id., *Ministeri e comunione ecclesiale*, Bologna, EDB, 1973; A. EXELER, *Vorstellungen von Kirche und deren religionspädagogische Auswirkungen*, « Katechetische Blätter » 103 (1978) 8, 591-602; FAC. TEOL. INTER. MILANO (ed.), *L'ecclesiologia dal Vaticano I al Vaticano II*, Brescia, La Scuola, 1973; L. GALLO, *Una Chiesa al servizio degli uomini*, Leumann-Torino, LDC, 1982;

G. GIUSTI, *Contenuti per una proposta catechistica sulla Chiesa*, in « Note di Past. Giov. » 7 (1973) 3, 75-86; J. LOSADA, *Modelos eclesiológicos y sus derivaciones en la evangelización y catequesis*, in « Actualidad catequética » 19 (1979) 92-93, 273-283; G. PHILLIPS, *La Chiesa e il suo mistero nel Concilio Vaticano II*, 2 vol., Milano, Jaca Book, 1969; W. RÜCK - H. VOLK, *Kirche für die Zukunft*, Mainz, Grünewald, 1974; H. WALDISPÜHL, *Die Botschaft und Lehre von der Kirche im Religionsunterricht*, Freiburg-Schweiz, Universitätsverlag, 1967.

EMILIO ALBERICH

CHIESE ORTODOSSE

Per « Chiese ortodosse » (ChO) si intendono le Chiese autocefale e autonome di tradizione bizantina (Costantinopoli, Alessandria, Antiochia, Gerusalemme, Mosca, Serbia, Romania, Bulgaria, Cipro, Grecia, Polonia, Georgia, Cecoslovacchia, Finlandia) ora impegnate nel dialogo teologico con la Chiesa cattolica attraverso una Commissione mista, della quale tutte fanno parte. Usualmente, ma non correttamente, si chiamano pure ortodosse le antiche Chiese precalcedonesi (Sira, Armena, Copta e Etiopica). Tra di loro si constata una grande diversità per evoluzione storica e culturale, e per la situazione sociale e politica dei paesi in cui vivono. Alcune di queste Chiese sono in paesi a regime marxista (Patriarcato di Mosca, di Romania, di Bulgaria, di Serbia, ecc.) o sono minoranze in paesi a maggioranza non cristiana (Patriarcato di Antiochia, di Alessandria), o in diaspore (in Europa, Americhe, Australia). Ne consegue una notevole varietà nella stessa pratica della C., per possibilità, metodi e strumenti, pur conservando alcuni caratteri generali comuni che si rifanno alla più antica tradizione comune.

1. *Elementi generali comuni della C. ortodossa.* La C. è sempre stata un'attività importante della Chiesa. L'Oriente ha privilegiato piuttosto l'aspetto mistagogico, determinato dalla propria concreta evoluzione storica, con orientamenti pastorali talvolta imposti da avverse contingenze, ma più spesso scelti in base alla propria visione della vita cristiana.

a) *L'iniziazione cristiana* nelle ChO ha sempre mantenuto e mantiene la prassi di celebrare assieme, anche per i fanciulli e nello stesso tempo, i primi tre sacramenti (battesimo, cresima e eucaristia). Anche in Oriente si è presto divulgata la consuetudine di battezzare generalmente sin dalla prima età. Di conse-

guenza la C. successiva a questa celebrazione ha assunto la funzione di spiegare l'avvenimento celebrato più che preparare alla sua celebrazione. Ne consegue una modalità di catechizzazione del tutto propria, in cui non è primario l'ascolto teorico, bensì l'agire pratico e la sua progressiva comprensione.

b) Questa *mistagogia*, quale introduzione al mistero, a cui si partecipa di fatto, ha quindi un carattere essenziale. Dopo la celebrazione dell'iniziazione cristiana, ogni domenica e in ogni celebrazione eucaristica anche i fanciulli possono essere portati a ricevere l'eucaristia. La partecipazione dell'intera famiglia, genitori e figli, piccoli e grandi, all'unica mensa del Signore, offre direttamente alle famiglie l'opportunità di introdurre i figli progressivamente alla vita di comunione e di comprensione del mistero cristiano. L'insegnamento che al tempo voluto sarà dato nelle scuole di catechismo dovrà tenere sempre presente questo orientamento fondamentale.

c) *La liturgia*, conseguentemente, è la vera introduzione al mistero cristiano e la scuola di formazione più valida. Si tratta della liturgia nel suo significato più ampio: celebrazione del mistero e di tutto ciò che ad essa è orientato: il *luogo sacro*, il tempio con la sua struttura (nartece, navata, iconostasi, santuario, Pantokratore) inteso come simbolo cosmico, trasfigurato dalla presenza delle icone in immagine del Regno; il *tempo sacro*, l'anno liturgico con la diversificata celebrazione dell'intera opera di salvezza apportata da Cristo attualizzata in ogni celebrazione. In questo contesto la celebrazione liturgica, dell'eucaristia e di ogni sacramento fa parte di un insieme che ha un aspetto fortemente cat. esplicitato da quattro elementi: la lettura delle *Sacre Scritture*, l'*iconografia*, particolarmente sviluppata e usata in oriente, e che è sempre un commento poetico delle Scritture e del mistero celebrato; la *musica*, predominante e differenziata secondo le circostanze; l'*omelia* che sintetizza i vari elementi e li orienta alla vita.

d) *L'insegnamento cat.*, come comunemente inteso, è praticato anche nelle ChO, certamente quale elemento importante ma secondario. È qui tuttavia che oggi si ha la maggiore varietà di prassi, determinata dalle diverse situazioni concrete, socio-politiche, in cui vivono le ChO. Gli elementi sopracitati sono generali e comuni a tutte, e per l'ortodossia essi costituiscono l'ideale per l'insegnamento cristiano, dovendo l'uomo nella sua

totalità essere introdotto nel Cristo e nella Chiesa tanto da essere totalmente deificato (pensiero e vita; anima, corpo e spirito). Tuttavia questo ideale nella prassi pastorale spesso fa notare lacune che esigono un insegnamento dottrinale più specificato, che aiuti la comprensione di quanto si fa.

2. *Aspetti particolari dell'insegnamento cat.* Nelle diverse ChO questo insegnamento viene denominato in vario modo: *Kathékésis* (catechesi) in Grecia; *Invătătura creştină orthodoxă* (insegnamento cristiano ortodosso) in Romania; *Catechism* nella Chiesa greco-ortodossa in America.

Le situazioni, i modi e gli strumenti delle varie Chiese sono per questa prassi molto diversificate. Al proposito occorre avere presente la loro storia.

Le Chiese precalcedonesi, dopo il Concilio di Calcedonia (451), allorché contestarono la formulazione della definizione dogmatica di quel Concilio sulle due nature in Cristo, sono vissute ai margini dell'impero bizantino senza una comunione pratica con il grande corpo della Chiesa.

Le Chiese bizantine hanno avuto il loro centro unificante per l'evoluzione religiosa in Costantinopoli. Dopo la sua caduta in mano ai maomettani (1453) ognuna di esse si è sviluppata secondo le proprie possibilità e la propria cultura. In seguito i movimenti nazionalisti hanno prodotto l'ipertrofia dell'autonomia della Chiesa locale fino a stabilire l'autocefalia di quasi tutte le ChO degli stati indipendenti. Ciò ha provocato spesso contrapposizioni fra l'una e l'altra Chiesa, rendendo difficile una comunione pratica fra di esse, benché abbiano sempre conservato la piena comunione di fede e della disciplina fondamentale. Il dominio ottomano non ha certo facilitato la vita delle ChO, né l'attuale situazione di esse, la maggioranza in regimi marxisti, facilita la loro vita in comune o qualsiasi rinnovamento della prassi cat. La limitazione della libertà di insegnamento è uno dei danni maggiori che soffrono queste Chiese.

La sommaria descrizione di tre situazioni darà un'idea approssimativa delle varietà di possibilità e di realizzazioni dell'insegnamento cat. in queste Chiese.

a) *Romania*. Il regime marxista instaurato dalla fine della seconda guerra mondiale ha creato una situazione singolare in cui convivono l'insegnamento ufficiale marxista nelle scuole e nella società e, nello stesso tempo,

l'esercizio del culto liturgico nell'ambito delle chiese. Ovviamente non è permesso alcun insegnamento religioso nelle scuole, né l'uso di alcun mezzo di comunicazione sociale pubblico, ma è permessa l'istruzione religiosa durante la celebrazione dei culti. Inoltre la Chiesa può gestire l'insegnamento teologico in due istituti teologici a livello universitario e diversi seminari maggiori. Gli insegnanti così come il clero in servizio pastorale sono pagati con il contributo dello Stato. Ne risulta una situazione estremamente complessa. La pratica religiosa mantiene un indice di partecipazione molto esteso nella popolazione mentre decresce il livello della formazione religiosa media del popolo, anche se la Chiesa ortodossa romana può vantare oggi il clero culturalmente meglio formato fra tutte le ChO.

Questa contraddizione si può spiegare tenendo presente alcuni elementi: la cultura ufficiale del paese marxista, un serpeggiante timore nei confronti delle autorità costituite, e soprattutto l'impossibilità di una C. sistematica e pubblica nelle varie fasce di età. Essa è praticamente proibita. L'istruzione religiosa può aver luogo soltanto durante i culti, e pertanto diventa sempre più generica e saltuaria. Non tutti e non sempre i fedeli partecipano alla predicazione nelle liturgie. La Chiesa cerca di venire incontro in qualche modo alla carenza con riunioni regolari del clero nei diversi decanati e con pubblicazioni. La Chiesa romana è la ChO nei paesi dell'Est che ha il maggior numero di pubblicazioni periodiche e specifiche. Ogni metropoli ha la propria rivista di cultura religiosa. Ma anche qui riappare il limite della loro divulgazione: la circolazione rimane circoscritta al clero e agli addetti dell'amministrazione ecclesiastica.

I canali di comunicazione con il popolo rimangono la *liturgia*, la *predicazione* durante i culti, il *contatto* personale del sacerdote con i propri fedeli.

In appoggio l'Istituto biblico e missionario della Chiesa romana ha preparato diversi sussidi. Già nel 1952 ha pubblicato un testo di « insegnamento della fede cristiana ortodossa » redatto sotto forma di domanda e risposta. Esaurito questo testo, una commissione ne ha rielaborato (1978) uno nuovo più articolato e completo, preferendo la forma di esposizione per argomento. Nella prefazione si dice chiaramente che la pubblicazione costituisce « un reale sussidio per l'orientamento dei sacerdoti per proporre la

Parola di Dio». Questo catechismo, perché di un catechismo si tratta, è offerto « al clero » quale sussidio. Ovviamente può arrivare in mano ai laici, ed essere usato da chiunque. Lo stile è di proposito piano e espositivo con molti riferimenti biblici, patristici e liturgici.

Il piano di questo catechismo è il seguente: la 1ª parte presenta: *la fede cristiana ortodossa* (spiegazione del credo e dei sacramenti); la 2ª parte presenta *il culto* della ChO (la preghiera, il Padre Nostro, il ciclo quotidiano della preghiera, la liturgia eucaristica, la celebrazione dei sacramenti, la domenica e l'anno liturgico); la 3ª parte contiene elementi di *morale* (la salvezza, il decalogo, le beatitudini, le virtù, il peccato, i compiti del cristiano verso Dio, il prossimo, se stesso, la Chiesa, la famiglia, la patria e il mondo). Vi permane lo schema di fondo della C. antica. Più recentemente (1981) è stato pubblicato, sempre a Bucarest, un altro sussidio *Sulla fede ortodossa*, di Cleopa Ilie, con il metodo di domande e risposte. Il metropolita Nicolae Corneanu del Banat con un suo volume su *I fondamenti dell'insegnamento ortodosso* (Timisoara, 1981) ha voluto rispondere indirettamente all'aggressione intensa delle sette, che trovano sempre buon terreno particolarmente nei ceti meno formati religiosamente.

Lo sforzo cat. della Chiesa romena trova un limite oggettivo nella situazione politica nella quale vive.

b) *Grecia*. Finora non esiste un piano nazionale della ChO per la C. L'IR è assicurato dallo Stato nelle scuole di ogni ordine e grado fino alle medie superiori, mentre l'università di Stato ha anche la facoltà di teologia.

Fino al 1974 alcune organizzazioni laicali, ispirandosi ai metodi occidentali, avevano organizzato nelle parrocchie dei corsi di C. per varie categorie. Compromesse con il regime, hanno subito una forte crisi e sono quasi scomparse con la caduta dei colonnelli. Oggi la Chiesa nel suo insieme ancora non ha preso alcuna iniziativa in merito. Se in qualche parrocchia o diocesi si dà un insegnamento cat. è per iniziativa di singoli sacerdoti o vescovi. L'IR nelle scuole, assicurato dallo Stato, usufruisce di una certa collaborazione della Chiesa, particolarmente per l'elaborazione dei programmi. Esso tuttavia è di esclusiva competenza del ministero dell'educazione. La Chiesa non può dire nulla nella no-

mina degli insegnanti, perciò comincia a preoccuparsi del problema, e l'*Apostoliki Diakonia* (Servizio Apostolico) della Chiesa di Grecia ha preparato alcuni sussidi propri che offre agli insegnanti di religione come « aiuto per la C. ecclesiale ». I testi dell'IR nelle scuole di Stato — si tratta solo degli ortodossi, perché gli altri gruppi religiosi, compresa la piccola minoranza cattolica, non hanno diritto a tale insegnamento — in genere sono ben redatti nel contesto della tradizione ortodossa e della cultura del paese.

Il programma dell'IR tra l'altro prevede: La Parola di Dio - mistero della creazione e della redenzione (I ginnasio); Il Popolo di Dio - storia della Chiesa (II ginnasio); Fede ortodossa e vita (III ginnasio); mentre nei tre anni di liceo si studia: Cristianesimo e storia (I liceo); Cristianesimo e mondo (II liceo); Etica cristiana (III liceo). Già dalle elementari tuttavia si inizia lo studio della religione con questa progressione: Antico Testamento (III elementare), Nuovo Testamento (IV elementare); Storia della Chiesa (V elementare); Liturgia e C. (VI elementare). L'IR nella scuola, per quanto ben fatto, non si può dire che costituisca una vera C. In realtà anche in Grecia la C. è affidata alla liturgia e alla predicazione, con tutte le limitazioni che ciò comporta.

c) *Diaspora*. In diaspora, tra cristiani di diversa tradizione, cattolici e protestanti, vivono molte comunità ortodosse in Europa, negli USA, in Australia. Qui, pur mantenendo sostanzialmente la propria tradizione, queste ChO hanno acquisito metodi e strumenti cat. di tipo occidentali. Esse assicurano la C. attraverso le « riunioni cat. », o le « scuole domenicali », o i gruppi per adulti. I loro catechismi ricalcano le esperienze metodologiche occidentali, adattate alle proprie esigenze.

La Chiesa greco-ortodossa in America ha curato vari catechismi per ragazzi, come quelli del metropolita Germanos Polyzoides (D. C. Divry, Inc. Publishers, New York) e per adulti, come *A New-Style Catechism on the Eastern Orthodox Faith for Adults* di G. Mastrantonis (St. Louis, Missouri, 1977). Un gruppo di ortodossi di Francia, di origine russa e greca, con il coordinamento di Olivier Clément ha elaborato un catechismo per le famiglie: *Dieu est vivant* (Cerf, 1979). Sua caratteristica è quella di partire dalle grandi feste del Signore (natale, battesimo, trasfigurazione, croce e risurrezione, ascensione e

pentecoste). Attraverso questi momenti celebrativi, viene presentato il contenuto della fede ortodossa (dottrina, sacramenti, liturgia) con un metodo di presentazione misto: parte semplicemente espositiva e parte dialogata fra un anziano e un giovane.

Nei catechismi delle ChO della diaspora spesso si constata una compenetrazione fra la tradizione cat. orientale e le metodologie occidentali usate per la trasmissione della fede. Un tale incontro non può essere che fecondo.

Bibliografia

S. C. AGOURIDES, *Procès verbaux du deuxième Congrès de théologie orthodoxe*, Athènes 1978; APOSTOLIKI DIAKONIA DELLA CHIESA DI GRECIA, *Sussidi per la C. ecclesiale: 1° Dio è Padre. 2° La Verità come guida. 3° La vita nel mondo*, Atene, s.d. (in greco); I. BRIA (ed.), *Martyria - Mission. The Witness of the Orthodox Churches Today*, Genève, World Council of Churches, 1980; *Carte de Invățătură Creștină orthodoxă* (in romeno), Bucaresti, Istituto biblico e missionario della Chiesa ortodossa romena, 1978; O. CLÉMENT (ed.), *Dieu est vivant. Catéchisme pour les familles*, Paris, Cerf, 1979; *Eglise Locale et Eglise Universelle*, Genève, Les Editions du Centre Orthodoxe Chambésy, 1981; A. HAMMAN (ed.), *L'iniziazione cristiana. Testi patristici*, Torino, Marietti, 1982; G. MASTRANTONIS, *A New Style Catechism on the Eastern Orthodox Faith for Adults*, St. Louis, Missouri, The Logos Mission, 1977; G. NICOZIN, *The Sacraments of the Orthodox Church*, New York, Greek Orthodox Archdiocese of America, 1973.

ELEUTERIO FORTINO

CHIESE RIFORMATE

1. Nelle ChR il termine C. comprende tutte le forme di formazione ed educ. rel. nella Chiesa e nella società: scuole materne, scuola domenicale, IR, insegnamento ecclesiale, attività giovanili, ogni specie di formazione degli adulti, formazione degli anziani. La caratterizzazione « riformate » esprime il modo in cui le ChR comprendono se stesse come « ecclesia reformatata, semper reformanda ». Soltanto nella Svizzera, nell'Olanda e nella Scozia i cristiani riformati costituiscono la maggioranza della popolazione. Grandi ChR si trovano pure negli USA, in Ungheria, in Germania e nell'Africa del Sud; piccole Chiese, in quasi tutti i paesi del mondo.

2. Secondo il pensiero delle ChR la C. è un compito irrinunciabile della Chiesa. La vita ecclesiale non è pensabile senza che i membri della comunità vengano istruiti in continuazione sul Vangelo. Al di là di questo

consenso vi sono però nelle ChR impostazioni teoriche molto diverse tra loro. Le differenze riguardano soprattutto la comprensione della Chiesa, la formulazione delle finalità, l'importanza attribuita al rapporto tra fede e mondo esperienziale dei destinatari, il modo in cui si comprendono i formatori, e il significato delle scienze umane per la C. Alla fine della seconda guerra mondiale era ancora dappertutto dominante un modello teorico, per il quale la C. ha primariamente il compito di trasmettere le sicure tradizioni cristiane (storia della salvezza, professioni di fede, dottrina della Chiesa, comprensione dei sacramenti, i canti liturgici, le forme del servizio religioso), di guadagnare persone umane per le comunità, e di preparare i destinatari a prendere una decisione personale nei confronti di Cristo. Ben presto gli sviluppi sociali fecero apparire illusorie tali finalità, ma le Chiese hanno reagito tardivamente contro questa situazione.

A partire dalla metà degli anni '60 si trova, nella teoria e nella prassi, un tipo di C. che non parte da contenuti già da sempre stabiliti, ma prende lo spunto da situazioni del mondo vissuto dei destinatari. Soltanto in una seconda fase queste situazioni vissute vengono confrontate con le tradizioni della fede. In questa impostazione l'obiettivo è di fare in modo che il destinatario, nell'ambito delle sue esperienze, possa prendere conoscenza delle intenzioni fondamentali della fede cristiana e ricevere in questo modo aiuto per la vita e per la fede. Gli allievi devono imparare a vivere con maggiore senso di responsabilità e con maggiore equilibrio interiore, anche se più tardi praticeranno un cristianesimo un po' sbiadito. Il centro dell'attenzione non è più la Chiesa e l'acquisizione di nuovi membri, ma la *Communicatio* intesa come offerta di incontri tra persone umane in situazioni di azione e di conflitto, in cui il Vangelo viene offerto come aiuto. In questa prospettiva la Chiesa non è più vista come istituzione dottrinale, ma come una realtà di comunicazione nell'orizzonte della fede e della vita.

Un terzo modello teorico comprende la Chiesa come gruppo di servizio che lavora, sotto l'appello del Vangelo, per il cambiamento della società e della Chiesa stessa nella direzione della libertà e della giustizia.

Nel primo modello, il parroco o l'insegnante figura come rappresentante di verità autoritativa e come ministro. Nel secondo modello funziona come accompagnatore solidale, ca-

pace di situare nell'orizzonte del Vangelo le situazioni di vita dei destinatari, e come tale in grado di offrire aiuto a singoli e a gruppi ben determinati. L'alternativa a questi approcci si chiama indottrinamento, iniziazione al nucleo comunitario, garanzia della tradizione e aiuto per la vita nel nome di Gesù, dialogo sulla fede, offerta di comunità di docenti e di discenti.

Contenuti, forme organizzative e metodi dipendono da questi modelli teorici. Nella C. tradizionale essi sono il catechismo, la Bibbia e la professione di fede; vengono trasmessi in processi di apprendimento di tipo scolastico, spesso senza tener conto del contesto sociale. Nel nuovo modello di C. il destinatario è al centro. Egli è confrontato con le offerte del Vangelo che vengono interpretate tenendo seriamente conto dei presupposti socioculturali e antropologici. La tradizionale « lezione » viene ora affiancata da altre « forme didattiche »: insegnamento di gruppo, discussioni, tirocini pratici, campi scuola con convivenza. Nei due modelli, anche se con finalità diverse, sono rilevanti i seguenti punti di vista: vita di gruppo, partecipazione alla vita della comunità e incontri con cristiani esemplari, la Bibbia e la sua comprensione, professione di fede e forme del servizio religioso, analisi della realtà contemporanea alla luce della fede.

Gli sviluppi sociali ed ecclesiali degli ultimi 20 anni non hanno soltanto portato con sé una rinnovata riflessione sulle finalità e i contenuti della C., ma hanno pure significato una profonda crisi per la vita ecclesiale come tale.

3. Nella Svizzera tre figure giuridiche determinano il posto dell'IR nelle scuole dei diversi cantoni: l'IR confessionale nei locali della scuola, però sotto l'unica responsabilità delle Chiese; l'IR confessionale *nell'ambito* dei programmi della scuola, sotto la comune responsabilità della Chiesa e della scuola; l'IR cristiano, confessionalmente neutro, sotto l'unica responsabilità della scuola. Con l'eccezione del cantone di Ginevra, l'IR nella Svizzera è materia scolastica fino alla 9ª classe. L'esonero per motivi di coscienza è garantito. Anche nelle scuole secondarie di molti cantoni l'IR rimane materia obbligatoria, in altri invece diventa materia opzionale.

In → Olanda le scuole statali e quelle private sono equiparate. Secondo la fede o la visione di vita dei genitori, i fanciulli frequentano una scuola della Chiesa o una scuola

la statale, tutte sovvenzionate allo stesso livello. La scuola pubblica è non-religiosa, però offre alle Chiese, sotto la loro responsabilità, la possibilità di insegnare la Bibbia. Questo diritto è assunto soprattutto da parte della ChR. Nelle scuole confessionali private l'IR è materia obbligatoria. Vi si aggiungono le preghiere del mattino e della sera, e ci si sforza di insegnare anche le altre materie nello spirito della scuola. Nelle scuole secondarie (a partire dalla 7ª classe) l'IR delle Chiese è offerto fuori dell'orario scolastico durante il tempo libero; però dal 1945 queste scuole offrono anche, con regia propria, « materie religiose » (studio della Bibbia, storia del cristianesimo) che possono essere scelte.

Nella Scozia la scuola primaria va dai 5 ai 12 anni. Essa è seguita dalla scuola secondaria per tutti (junior secondary, 3 anni) e dalla secondaria superiore (senior secondary schools, 5 anni). In nessuna scuola l'IR è materia obbligatoria, però nella maggior parte delle scuole c'è l'IR cristiano che nella Scozia è soprattutto quello riformato. Dopo il 1945 le finalità dell'IR furono coinvolte in un processo di forte cambiamento. Al posto della trasmissione di conoscenze bibliche senza riflessione critica subentra anche nella Scozia degli anni '60 un confronto critico con la tradizione, allo scopo di acquisire un giudizio illuminato in materia di religione e di giungere a una comprensione dell'impostazione religiosa dell'esistenza. Come nella Svizzera e nell'Olanda, anche nella Scozia le materie bibliche vengono affiancate dallo studio di problemi umani e morali, di norme e valori. Professioni di fede e dottrine specificamente confessionali spariscono dai programmi. Al posto della tradizione subentrano, come determinanti essenziali per la scelta dei contenuti, i bisogni religiosi degli allievi, la rilevanza per una adeguata comprensione del cristianesimo e il significato per i problemi della vita concreta. È pure importante la riforma metodologica dell'IR scolastico (insegnamento in gruppi, discussioni, uso di mezzi audiovisivi...).

In tutti i paesi e ChR si delinea, per ciò che riguarda l'IR, una tendenza ad offrire agli allievi anzitutto la possibilità di scoprire le esigenze del cristianesimo riguardo alla loro vita concreta e di prendere personalmente una decisione. Alcuni sviluppi recenti fanno intravedere un recupero dell'importanza data alla Bibbia. La ragione potrebbe essere questa: sembra fallimentare il tentativo di

una riflessione adeguatamente teologica a partire dai problemi della vita.

4. In tutte le ChR l'educ. cristiana comprende attività molto diverse, che vanno dalla scuola materna (in cui le storie bibliche, le feste cristiane e le usanze corrispondenti hanno rilevanza), alla scuola domenicale (con i suoi contenuti biblici e le sue tematiche umane), all'insegnamento ecclesiale per giovani dai 12 ai 17 anni, fino alla formazione degli adulti e alle attività per anziani. Le differenze tra le Chiese sono soprattutto sul piano dell'insegnamento ecclesiale. Nella Svizzera tale insegnamento dura normalmente tre anni (dalla 7^a alla 9^a classe) ed è orientato verso l'iniziazione ai principi fondamentali della fede e della vita cristiana. Nel passato esso era fortemente dominato dal Catechismo di Heidelberg; oggi sono piuttosto determinanti i temi biblici e i problemi vitali degli allievi. Tale insegnamento si chiude solennemente nella Confermazione.

In Olanda il catecumenato giovanile è organizzato diversamente. I ragazzi di 12-14 anni frequentano l'IR generalmente per libera scelta. Molte comunità proseguono con un insegnamento per adolescenti di 15-17 anni. La maggior parte però offre un catecumenato giovanile soltanto per giovani a partire da 17 anni, che può anche essere frequentato da giovani più adulti. Accanto al catecumenato giovanile, l'insegnamento per la confermazione (*belijdeniscatechisatie*), inteso come preparazione specifica in vista della confermazione, ha un significato proprio. È frequentato da circa un quarto fino a un terzo dei giovani di una annata. Le sue finalità sono: contatto personale con la Bibbia, conoscenza della professione di fede, disponibilità a professare pubblicamente la fede. La celebrazione che fa seguito a questo corso di sei mesi vale come rito di assunzione nella comunità professante (*openbare geloofsbelijdenis*). Essa è preceduta da un colloquio di verifica con membri della presidenza ecclesiale.

La formazione degli adulti in tutte le ChR cerca di prendere sul serio il principio che anche in materia di fede non si giunge mai al termine dell'apprendimento. Corsi teologici affiancano formazione politica, corsi pedagogici e formazione alla collaborazione. Questa formazione è caratterizzata da serie di conferenze, seminari, progetti di lavoro nell'ambito delle attività di quartiere nella città o nel villaggio.

Nella Scozia, come in Olanda, l'insegnamen-

to per la confermazione è libero, non soltanto de iure ma anche de facto. Può essere frequentato da giovani a partire dai 15 anni, e vale come preparazione per giungere alla piena partecipazione quale membro della Chiesa. Negli ultimi anni però, indipendentemente da questa funzione preparatoria, esso è concepito come parte di un processo educativo cristiano permanente.

In tutte le ChR il catecumenato è integrato dall'offerta di attività giovanili cristiane. Queste però, da alcuni anni, sono in una crisi che è caratterizzata dalla diminuzione dei membri e dall'incertezza riguardo a finalità e contenuti.

Nelle altre ChR non descritte specificamente in questo art. la situazione è simile sul piano della C. e per ciò che riguarda le attività ecclesiali, mentre è molto diversa per ciò che riguarda l'educ. rel. nelle scuole, fatta su incarico diretto delle Chiese o con la loro partecipazione.

5. Nella Svizzera la formazione degli operatori della C., per ciò che riguarda l'IR, ha luogo nei seminari per insegnanti di religione e nelle università; per ciò che riguarda l'insegnamento ecclesiale, ha luogo nell'università e nel quadro di corsi offerti dalla Chiesa.

In Olanda vi sono diverse possibilità per acquisire la licenza all'IR nelle scuole e nella Chiesa: studio della teologia all'università, corsi per corrispondenza, corsi organizzati dalle Chiese, corsi della Chiesa nelle facoltà di magistero. In tutti i curricula formativi la problematica teologica è accompagnata in misura crescente dallo studio di problemi pedagogici e di didattica della religione.

In Inghilterra e nella Scozia gli insegnanti di religione vengono formati in Scuole superiori di pedagogia e nelle università. I teologi possono prendere la necessaria qualifica per l'IR frequentando corsi nelle sezioni di pedagogia. Gli operatori per le scuole domenicali e per le attività giovanili vengono formati in corsi organizzati dalle Chiese o tramite corsi per corrispondenza.

Bibliografia

1. M. H. BOLKESTEIN, *De eigen aard van de catechese*, Leiden, 1966; J. L. KLINK, *Kind en geloof*, Utrecht, 1970; H. LOUKES, *New Ground in Christian Education*, London, 1965; H. S. MATHEWS, *Revolution in Religious Education*, Oxford, 1966; W. NEIDHART, *Konfirmandenunterricht in der Volkskirche*, Zürich,

1964; W. R. NIBLETT, *Christian Education in a Secular Society*, Oxford, 1960; K. E. NIPKOW, *Grundfragen der Religionspädagogik*, 2 vol., Gütersloh, 1975.

2. *Christliche Erziehung in Europa*, vol. 2, *Niederlande*, Stuttgart, 1975, 35ss; *Christliche Erziehung in Europa*, vol. 1, *England*, Stuttgart, 1975, 47ss; P. MOLL, *Religionsunterricht und Kirche*, Zürich, 1972; N. RICHARDS (ed.), *Aims in Religious Education*, London, 1976; K. WEGENAST, *Der Religionsunterricht in der Schweiz*, in «*Religionspädagogische Beiträge*» 5 (1982) 9, 124-148.

3. H. BARTELS, *Handboekje voor kerkelijk vormingswerk*, Driebergen, 1964; COMENIUS INSTITUT (ed.), *Handbuch für die Konfirmandenarbeit*, Gütersloh, 1984 (con bibl.); H. EGGENBERGER (ed.), *Neue Modelle für den Konfirmandenunterricht*, Zürich, 1971; H. FRICKEL, *Communio - Communicatio - Communitas*, Berlin, 1974; J. I. H. McDONALD, *Growing up in the Church*, 1974.

KLAUS WEGENAST

CILE

Hermógenes de la Cerda, direttore-fondatore del Dipartimento di C. di Santiago (1926) animò il Segretariato Cat. nazionale dell'Azione Cattolica (1933-1959). Attraverso la rivista mensile «*Sed Catequistas*» (1935-1964) divulgò il metodo di Monaco. Lo Hogar Catequístico (1935) prepara professori di religione per le scuole primarie e le parrocchie. Vi sono ore di religione nella scuola fino al 9° anno. I genitori possono chiedere l'esonero per i figli. Il programma approvato dal governo (1948) comprende contenuti, attività e realizzazioni. La Conferenza episcopale (CECH) promulgò un *Catecismo Elemental* per il 4°-6° anno (1950) e un *Catecismo Curso Medio* per il 7°-9° anno (1952) e così spostò l'impegno docente all'apprendimento mnemonico trascurando la formazione personale.

La CECH (1960) creò come suo organismo la Oficina Nacional de Catequesis (ONAC). Invece dei grandi congressi nazionali (1938, 1943, 1953) organizzò incontri di studio con specialisti per revisionare la realtà cat. Richiedeva il titolo di professore a coloro che insegnavano la religione nella scuola secondaria. A questo fine furono creati programmi per formare gli insegnanti di religione delle scuole secondarie presso le seguenti università: univ. cattolica di Santiago (1961), univ. cattolica di Valparaíso (1965), IPES Blas Cárdenas (1984).

Sotto la direzione di Joaquín Matte (1961-1973) l'ONAC diffonde il rinnovamento cat. promosso dalle Settimane internazionali, dal

Concilio e da Medellín, con l'appoggio dell'ICLA (Istituto Catequístico Latinoamericano), insediato allora a Santiago. Il *Catecismo Básico del Episcopado Chileno* offre orientamenti teologici per gli autori di manuali (1964). I programmi di religione approvati dal governo (1963, 1973) promuovono la pratica della fede, della carità e della giustizia in relazione con le inquietudini intellettuali dell'adolescente. Le *Líneas Generales para la Catequesis en Chile* (1974) unificano i criteri a partire dai corsi iniziali per i catechisti.

L'Istituto di catechistica dell'arcidiocesi di Santiago assume criticamente esperienze di C. familiare di Antofagasta (1962), San Felipe, Valparaíso, Santiago e Araucanía (C. Decker et al., *Al encuentro del Dios vivo*, 1969). Più che di una preparazione dei genitori per l'iniziazione sacramentale dei figli, si tratta di un catecumenato per adulti, che moltiplica il numero degli evangelizzatori laici nelle parrocchie e nelle scuole. Sviluppa atteggiamenti cristiani a partire da esperienze di fede, superando il metodo deduttivo. Liturgie domenicali della Parola per fanciulli, con animatori giovani, celebrano e consolidano quanto è stato insegnato dai genitori (R. Echeverría - E. García, *Celebraciones para niños*, 3 vol., Santiago, 1975-1977). Data la grande richiesta di leggere la Bibbia, l'Istituto prepara una sua traduzione popolare con abbondanza di note (*Biblia Pastoral Latinoamericana*, Concepción, 1971), organizza una breve preparazione dei genitori al battesimo dei figli (R. Echeverría, *Catequesis Prebautismal*, Santiago, Inst. Arq. Cateq., 1983) e tende a prolungare la preparazione immediata alle nozze (R. Echeverría, *Preparamos nuestro matrimonio*, Santiago, Inst. Arq. Cateq., 1983).

Oltre ai libri maggiormente diffusi, l'Istituto cat. di Santiago ha pubblicato una storia della Chiesa nell'ottica del catechista latinoamericano di oggi (C. Decker, *La Iglesia. Una mirada a su historia*, 3 vol., Santiago, Inst. Arq. Cateq., 1984). Pubblica inoltre «*Contactos*» per la formazione permanente dei catechisti parrocchiali.

Attraverso il bollettino mensile «*Hola*» (1967) Rancagua promuove l'unità, l'informazione e la formazione dei catechisti. I suoi direttori diocesani hanno un profondo influsso (I. Caviedes, *¿Qué vamos a decirles? Iniciación cristiana de párvulos*, Santiago, Paulinas, 1971; *¿Catequista, eres personal?*, ivi, 1974; *Dinámica de grupos*, ivi, 1976; *Perso-*

alidad y porvenir, ivi, 1980; *Sexo y amor*, ivi, 1980).

La CECH (1970) richiede come età minima per la confermazione 14 anni (a partire dal 1983: 15 anni). L'ISPAJ (Istituto Superior de Pastoral de Juventud) sintetizza esperienze ed elabora un altro tipo di itinerario catecumenale, per formare comunità cristiane e preparare in due anni alla confermazione (F. Ortega et al., *Juventud y Pueblo de Dios*, Santiago, 1974). Questa C. comunitaria della confermazione ha moltiplicato la partecipazione ecclesiale dei giovani evangelizzatori. Con sistemi analoghi si cerca oggi di trovare l'appoggio degli adulti per questi animatori. L'ONAC, sotto la direzione di Enrique García, FSC, organizza la formazione dei catechisti, elaborando sperimentalmente e diffondendo *Guiones del Formador* con obiettivi, contenuti, attività e schemi di valutazione. Le équipes diocesane organizzano corsi da 30 a 50 ore a tre livelli: elementare (giovani o adulti), specializzato (in metodologia scolastica, C. sociale oppure preparazione a un sacramento particolare), e di perfezionamento (comunicazione evangelizzatrice in gruppi, dinamica di gruppo e comunità, sociologia per l'evangelizzazione, antropologia per il personale apostolico, storia della salvezza, cristologia...). Crea pure materiale audiovisivo rinnovato. Redige la sezione cat. della rivista mensile della CECH « Servicio » (1976). Abbozza un sistema di perseveranza (tre anni) per gruppi pre-giovanili (1979) con diverse attività espressive e creative, ed altri per comunità di adulti e di giovani con il metodo attivo di gruppo, di contenuto sociale, biblico e liturgico (E. García, *Catequesis Social*, 2 vol., 1980-1983; *Catequesis Económico-Política*, Santiago, ONAC, 1984). Ambedue i sistemi formativi (con metodi propri, materiali, processi prolungati e formazione degli operatori nelle équipes diocesane) sono complementari ai due programmi catecumenali stabiliti, e favoriscono una C. permanente nelle comunità ecclesiali di base.

Pubblica un catechismo degli adulti, che offre formazione dottrinale, spirituale e pastorale al personale apostolico (C. Muller, *Nuestra Fe. Exposición del misterio cristiano para el hombre latinoamericano de hoy*, 5 vol., 1979ss). Promuove una C. rurale con un linguaggio e ritmi propri (L. Garcés - A. Guzmán - R. De Riviers, *Al encuentro del Dios vivo. Versión rural*, Talca, Inst. Cateq., 1978), che comprende anche la preparazione alla confermazione per gli adolescenti delle cam-

pagne (I. Caviedes - L. Molina, *Testigos de Cristo*, Santiago, 1983). Aiuta le comunità ecclesiali di base con schede familiari periodiche in campagne nazionali eucaristiche, di riconciliazione o di fraternità.

Il CEEC (Centro de Estudios y Experiencias Catequísticas) ha pubblicato la rivista trimestrale « Noticia » (1973-1980) per la C. scolastica. Diretto da Mario Borello, SDB, ha elaborato una C. per i quattro anni della scuola media, di natura induttiva, vitale, biblica, liturgica e sociale, con un linguaggio adolescenziale (CEEC, *Ven y Verás*, Santiago, Ed. Salesiana, 1980-1983).

La Serena (1975) e Talca (1978) diffondono corsi per corrispondenza, con appoggio di presenza, preparando professori di religione per la scuola elementare. Concepción elabora C. per fanciulli handicappati (P. Bultiau et al., *Vengan ustedes también a mi viña*, Concepción, Inst. Cateq., 1981). Vi è pure una catechesi familiare per i mapuches (F. Belek - E. Theisen, *Jesus taiñ kúme ufisa kamañ*, Temuco, Inst. Indígena, 1984).

Bibliografía

E. CHAHÍN - A. FUENTES, *La enseñanza religiosa en los colegios de Chile*, in « Catequesis Latinoamericana » 4 (1972) 15, 224-251; *Directorio Pastoral de Sacramentos*, 1983; E. GARCÍA, *La formación audiovisual, escuela de profetas*, in « Servicio » 4 (1979) 33, 14-17; Id., *Una catequesis juvenil de Confirmación*, in « Actualidad Catequética » 22 (1982) 110, 631-637; Id., *Por qué ha cambiado la catequesis*, in « Sinite » 24 (1983) 73, 267-275; Id., *Hacia una catequesis permanente en Chile*, in « Servicio » 8 (1983) 76, 192-196; Id., *Criterios para una iniciación cristiana escolar*, ibidem 8 (1983) 77-78, 253-255; *Líneas generales para la Catequesis*, Santiago, ONAC, 1974.

ENRIQUE GARCÍA

CINEMA

1. *Storia*. La parola « cinema » trae origine dal nome dato a un apparecchio « Cinématographe » (cinematografo) brevettato in Francia il 13-2-1895 dai fratelli Louis e Auguste Lumière, e usato per la prima proiezione pubblica il 28-12-1895. Il sonoro (musica e parlato) si aggiunge, dopo varie sperimentazioni, nel 1929-1930. La possibilità di filmare anche a colori è affrontata fin dal 1903 dagli stessi fratelli Lumière. Si susseguono, nei primi anni del secolo, vari tentativi sia in Europa che negli Stati Uniti. Soltanto nel 1935 si ha il primo film di rilievo artistico

(quindi non sperimentale): è « Berky Sharp » di Rouben Mamoulian, che segna ufficialmente per la storia del cinema la nascita del film a colori.

2. *Definizione.* La definizione di cinema come « linguaggio di immagini in movimento » o forma di comunicazione sociale basata sulla proiezione fotoschermica di immagini in movimento, è una delle più complete, nel senso che ne specifica il genere prossimo: linguaggio, e la differenza specifica: immagini in movimento, che possono essere o meno accompagnate da riproduzioni sonore.

a) Come « linguaggio » il cinema è avvicinabile a tutti gli altri linguaggi (orale, scritto, mimico, musicale, ecc.) e con essi ha delle affinità. Come « linguaggio di immagini in movimento » ha una caratteristica che lo differenzia da ogni altro mezzo di espressione: la possibilità di sintetizzare in uno solo tutti i linguaggi oggi conosciuti dall'uomo. Il cinema, infatti, oltre che dell'immagine si avvale dello scritto, della parola, del gesto, della musica, dei rumori. Per questo il cinema nel suo continuo perfezionarsi costituisce oggi, per l'uomo della cultura di massa, uno dei richiami più « totali », in quanto per il suo potere di influsso e suggestione investe e coinvolge tutto l'essere.

b) Gli elementi che caratterizzano qualsiasi linguaggio sono i *segni*, e i *criteri* di associazione dei segni. Già Pio XII nell'enc. *Miranda prorsus* scriveva: « L'uomo, per esigenza della sua stessa natura, fin dal mattino della sua esistenza prese a comunicare agli altri i suoi beni spirituali per mezzo di segni che, mutuati dalle cose sensibili, egli si è ingegnato di perfezionare sempre di più ». Nel cinema i segni del linguaggio sono le *immagini*, e i criteri di associazione dei segni sono le *regole di montaggio* cinematografico; infatti, se il cinema è linguaggio, deve di necessità manifestare pensieri e sensazioni di un discorso.

Nel cinema si hanno quindi dei discorsi compiuti dove le immagini *denotano* il segno, e il montaggio ne *connota*, cioè ne esprime i significati. Si può allora concludere che un testo cinematografico (film) è un discorso quanto mai coinvolgente fatto per immagini (denotazione) o, ancora, che esso è una riunione, ordinata strutturalmente, di immagini avente senso compiuto (connotazione). L'immagine allora è un segno attraverso il quale l'autore cinematografico (regista) rappresen-

ta visivamente una realtà per esprimere un'idea (tema).

3. *Rapporto cinema - C.* Il cinema trova nel Magistero ecclesiastico una duplice posizione di difesa e di promozione. Un lungo cammino di stimolanti riflessioni, iniziato il 10-12-1912 con un intervento disciplinare della S. Congr. Concistoriale che vietava le proiezioni cinematografiche nelle chiese, passando attraverso i discorsi sul film ideale e l'enc. *Miranda prorsus*, va fino al decreto conciliare *Inter mirifica* e all'istruzione *Communio et progressio* (1971). Dalle indicazioni del Magistero della Chiesa appare evidente che una pastorale e una azione cat. condotta nel cinema e con il cinema, implica l'assunzione di scienze ausiliarie quali la sociologia, la psicologia, la pedagogia, ecc., le quali riflettono e aiutano a cogliere le condizioni attuali di una cultura e di una civiltà che si caratterizza come « civiltà delle immagini ». È assodato che il cinema coinvolge anche la morale, ma si può dire che oggi interessa e coinvolge soprattutto la *fede* e, di conseguenza, *l'educazione alla fede*.

Nel fenomeno cinematografico sono implicati problemi di estetica, di semiologia, di filosofia, di etica, ecc., tutti presenti e tutti interdipendenti al punto da configurare il fenomeno stesso come uno dei più complessi e, perciò stesso, uno dei più influenti sulla società contemporanea. Esiste influsso ogni qualvolta un fenomeno condiziona il modo di essere di qualche cosa o di qualcuno. Che un influsso del cinema sullo spettatore esista è cosa nota, tanto da ritenerla in questo contesto, e per ragioni di brevità, già scontata. L'influsso del cinema è visibile soprattutto negli atteggiamenti, e nei modi di vita dei singoli e della società in generale. Un'azione cat. che volesse portare avanti il suo discorso di « annuncio della fede oggi » prescindendo da questi mutamenti e influssi, o non ritenesse l'immagine compatibile con il messaggio della salvezza, correrebbe certamente il rischio di non raggiungere le sue mete.

a) *Dibattito cinematografico: una forma di C.* Il catechista che assume il film come strumento di comunicazione per educare alla fede, deve soprattutto aiutare il giovane o l'adulto a formarsi uno spirito critico di fronte alla comunicazione cinematografica. L'uomo di oggi, bombardato fin dall'infanzia dalle immagini e dai suoni, ha bisogno di qualcuno che gli insegni a leggere l'immagine per quella che è e non per quella che *appare*.

Ciò è possibile soltanto attraverso una guidata, ma personale e cosciente analisi critica che conduca alla formulazione di giudizi atti a « distaccare » dall'opera filmica, a vederla nel suo rapporto con i veri valori cristiani. E sarà il dibattito cinematografico che aiuterà a eliminare i falsi valori e ad assumere i valori autentici, integrandoli con le prospettive personali.

Se il linguaggio cinematografico è « il dire » di un essere umano (l'autore del film), c'è l'obbligo per lo spettatore di rispondervi da persona a persona; e dunque, da persona — secondo l'accezione dettata da Maritain — profondamente libera, non legata alle proprie emozioni, non psichicamente dipendente o condizionata.

b) *Ruolo del catechista.* Il catechista educatore deve essere in grado di risvegliare nel soggetto la capacità di analizzare, collegare, riportare e sintetizzare le situazioni, i diversi momenti, le realtà che l'opera cinematografica rappresenta, per raggiungere lo spirito, il « verbum » del film. Se poi l'opera cinematografica è stata realizzata per far conoscere i contenuti della fede, allora se ne potrà far emergere, nel dialogo-dibattito, la risonanza che ha avuto nell'animo dello spettatore.

Si realizza allora un reale dialogo, un vero colloquio e un rapporto, senza soggettivazioni di sorta, che immette nella contemplazione sapiente e nel confronto tra la realtà rappresentata e il messaggio della salvezza, tra *l'oggi dell'uomo e la Parola di Dio*. Il cinema offre all'incontro catechistico soprattutto le problematiche umane, le uniche che toccano profondamente le fibre più nascoste dell'uomo: la propria vita, la realizzazione di sé come persona libera, tesa in comunione con gli altri e in reciproco potenziamento, nell'attuazione del destino proprio di ciascuno, che è amore salvifico di Dio.

c) « *Sussidio* » o « *metodo* » di comunicazione? Il discorso, a livello cat., sembra facile, ma l'esperienza insegna che non lo è affatto. Le difficoltà da superare non sono poche, non ultime certi pregiudizi radicatisimi o certi semplicismi riguardanti il cinema quando lo si pone in prospettiva cat.-educativa. Il problema non è tanto quello di accettare o no il cinema come strumento per la C. Si tratta invece di porsi un problema molto più concreto e impegnativo: cioè di rispondere con un'attitudine positiva e creativa alle diverse possibilità che il cinema of-

fre per comunicare Dio all'uomo del nostro tempo. Oggi si comincia a dubitare che gli strumenti audiovisivi (cinema, televisione, ecc.) siano soltanto un « sussidio » a « servizio » della C. e dell'educazione. Si concretizza ogni giorno di più il dubbio che tale concezione sia viziata in partenza, quindi non solo sia superata, ma contenga in se stessa una certa ambiguità frenante e perciò stesso negativa, rispetto ai fini di una C. fondata su una nuova pedagogia che tenga conto dell'uomo di oggi. L'assunzione del linguaggio delle immagini come semplice « sussidio » rischia di darci una C. non coinvolgente l'uomo e il giovane di oggi. Più che un sussidio si ritiene necessario considerare il cinema un « metodo di comunicazione », alla pari degli altri linguaggi.

Tardy afferma che « cinema e televisione lanciano una sfida alla pedagogia e sono un invito costante a metterla in discussione, e a esercitare una critica radicale al riguardo » (cf M. Tardy, *Per una didattica dell'immagine*, Torino, SEI, 1968). La Chiesa e la C. si trovano di fronte a una umanità immersa nell'immagine e che dall'immagine trae la propria visione della vita e la gerarchia dei valori. Al punto in cui siamo, non è possibile limitarsi a disciplinare le cose offerte ai nostri occhi. *Bisogna educare lo sguardo*. La massima che Gide fa meditare a Nathanaele dice: « Che l'importanza sia nel tuo sguardo, non nella cosa guardata » (cf A. Gide, *Les nourritures terrestres*, Paris, Gallimard, 1921).

Il cinema offre agli educatori e ai catechisti la possibilità di « incarnare la Parola di Dio » nelle realtà del nostro tempo. Questo, è superfluo dirlo, non significa accettazione acritica del cinema e delle opere cinematografiche in particolare (cioè senza una analisi delle ideologie sottostanti, degli imperialismi culturali, della rettifica degli ideali di vita presentati); ma neppure è giustificabile il rifiuto totale, o la diffidenza ad oltranza, perché la creatività e la ricerca di una metodica e di una pedagogia, ancora tutte da inventare, vengono troppo a scuotere il letargo delle nostre certezze.

Bibliografia

A. AYFRE, *Contributi a una teologia dell'immagine*, Roma, Ed. Paoline, 1966; Id., *Verità e mistero del cinema*, ivi, 1971; P. BABIN, *L'audiovisivo e la fede*, Leumann-Torino, LDC, 1971; G. BETTETINI, *La conversazione audiovisiva*, Milano, Bompiani, 1984; F. CACUCCI, *Teologia dell'immagine*, Roma, Ed. « i 7 »,

1971; B. CAPORALE, *Appunti per una pastorale sul cinema*, Presbyterium/Dehoniane, 1966; A. J. GREIMAS - J. COURTÉS, *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1979; M. LAENG, *L'educazione nella civiltà tecnologica*, Roma, Armando, 1984; A. LUCANO, *Cultura e religione nel cinema*, Torino, Ed. ERI, 1975; M. MARTIN, *Le langage cinématographique, 7^e art*, Paris, Cerf, 1962; C. METZ, *Semiologia del cinema*, Milano, Garzanti, 1972; Id., *Cinema e psicanalisi*, Venezia, Marsilio, 1980; J. PETERS, *L'educazione al cinema*, Roma, Ed. Paoline, 1968; D. SPOLETINI, *Mass media e catechesi*, ivi, 1976.

BARBARA GIACOMELLI

CIRILLO di Gerusalemme

Cirillo di Gerusalemme ha legato il suo nome alle celebri C., passando così alla storia come il Catecheta e il Mistagogo per eccellenza. Egli fu vescovo di Gerusalemme in un periodo di tempo arroventato da dispute teologiche e da fazioni rivali, trovandosi spesso coinvolto, suo malgrado, nelle tortuose vicissitudini che travagliarono la Chiesa orientale. Sulla sua vita tormentata grava il giudizio negativo di autori antichi e moderni che hanno fatto pesare su di lui il sospetto di intrighi politici, di incoerenza e di connivenza con l'eresia ariana. Studi recenti però, in un riesame più critico e obiettivo della sua figura e del suo operato, gli riconoscono una sostanziale coerenza di fondo che non è mai venuta meno ai principi dell'ortodossia nicena.

1. *Vita*. Sul periodo di vita che precede l'episcopato di CI sappiamo quasi niente. La data di nascita si colloca generalmente intorno al 315 a Gerusalemme o dintorni. Qui egli ebbe un'accurata formazione letteraria ed ecclesiastica incentrata sullo studio della Sacra Scrittura. L'elezione episcopale è uno degli aspetti più oscuri della sua vita, poiché le fonti storiche al riguardo sono quanto mai confuse e contraddittorie. Sembra che Acazio, l'influente e intrigante metropolita di Cesarea di Palestina, sia intervenuto con l'appoggio del suo potente partito filoariano per mettere sulla sede episcopale di Gerusalemme CI, ritenuto vicino alle proprie posizioni (verso il 349).

I primi anni del suo episcopato furono sereni e fecondi. In questo periodo egli svolse con zelo un'intensa attività pastorale rivolta soprattutto alla formazione dei catecumeni tramite le C. Poi la tranquillità fu turbata a causa dei rapporti divenuti tesi con Aca-

cio per motivi dottrinali e giuridici. In seguito a ciò egli venne deposto (357) e dovette subire un primo esilio (357-359) seguito da un secondo (360-362) e da un terzo più lungo (369-378). Finalmente poté ritornare a governare la sua Chiesa ristabilendovi la pace e l'unità. Nel 381 partecipò al Conc. ecumenico di Costantinopoli sottoscrivendone la formula di fede. Nella lettera sinodale scritta l'anno seguente a Roma, i vescovi orientali riconoscevano ufficialmente la piena ortodossia e i meriti di CI, come anche la legittimità della sua ordinazione episcopale più volte contestata.

2. *Le catechesi*. L'opera fondamentale, che ha immortalato la fama di CI, è costituita dalle sue celebri C. Si tratta di un corpo di 24 omelie così strutturate: la prima è introduttiva, detta perciò *Procatechesi* (= P); le 18 seguenti (da 2 a 19) sono le C. *Battesimali* (= B) rivolte ai *photizómenoi* o « illuminandi », che erano i candidati ammessi alla seconda fase del → catecumenato e si preparavano immediatamente al battesimo; le ultime 5 (da 20 a 24) sono le C. *Mistagogiche* (= M) che introducevano ai misteri dell'iniziazione cristiana i *neofiti* appena battezzati. L'autenticità è comunemente ammessa per P e B, mentre è contestata quella di M. Vari studiosi infatti, soprattutto a motivo della tradizione manoscritta, preferiscono attribuire M al successore di CI, Giovanni II di Gerusalemme. Recentemente però gli ultimi studi tornano a restituirle a CI, anche se con una datazione posteriore. In mancanza di una edizione critica completa e aggiornata è forse prematuro dare un giudizio definitivo. A noi sembra, stando ai dati finora disponibili, che la paternità cirilliana di M sia abbastanza sicura, soprattutto perché le ragioni contrarie generalmente addotte non ci paiono così cogenti da infirmare le ragioni portate a favore.

Per la datazione, P e B risalgono al primo periodo dell'episcopato di CI, e furono tenute probabilmente nella quaresima del 350 nel *Martyrium* della Basilica del S. Sepolcro. Invece le M sono da porsi nell'ultimo periodo dell'attività episcopale di CI, e furono pronunciate nella rotonda dell'*Anástasis*. Circa il contenuto, P è una C. previa di accoglienza; delle 18 B che seguono, la prima è introduttiva e parla delle disposizioni richieste per il battesimo, la seconda parla della *metanoia*, la terza del battesimo, la quarta dei dieci dogmi del simbolo, la quinta della fede, le 13 seguenti (da 7 a 19) sono una

spiegazione continuata degli articoli del simbolo della Chiesa di Gerusalemme; le ultime 5 (da 20 a 24) sono le M, di cui la prima riguarda i riti precedenti il battesimo, la seconda il battesimo, la terza il crisma, la quarta il Corpo e il Sangue di Cristo, la quinta la liturgia della Messa.

3. *Il pensiero catechetico.* Condensare in poche righe il pensiero e il metodo cat. di CI è un'impresa ardua. Comunque, pur col rischio di una schematizzazione riduttiva, potremmo dire che la C. cirilliana si sviluppa attorno a tre nuclei fondamentali intimamente collegati fra loro. Un primo nucleo è *dottrinale*, costituito in gran parte dalla spiegazione del simbolo. Però, con fine intuito pedagogico, CI evita di proposito l'astrattezza delle formule teologiche per presentare invece ai catecumeni l'economia della salvezza introducendoli nel tessuto vivo di una storia di eventi e di persone. Di qui l'uso tipologico delle Scritture, viste sempre nell'unità sinfonica dei due Testamenti che portano al Cristo, il vero centro dell'universo cirilliano. Il secondo nucleo è *morale*, o meglio *vitale*, nel senso che il momento della legge del credere deve sfociare nella legge del vivere, trasformando così la condotta del catecumeno nella vita nuova del cristiano. Infine c'è il nucleo *mistagogico*, che realizza la sintesi dei primi due aspetti finalizzati da CI nell'oggi liturgico della celebrazione dei sacramenti dell'iniziazione cristiana, nei quali si compie ultimamente la salvezza di tutto l'uomo, corpo, anima e spirito. « Eri chiamato *catecumeno*, circondato da un suono esteriore (*periecumeno*); udivi la speranza, ma senza vederla; udivi i misteri, ma senza capirli; udivi le Scritture, ma senza vederne le profondità. Ora non è più un suono esteriore, ma interiore quello che riecheggia dentro di te (*enecumeno*), perché lo Spirito che abita dentro fa della tua anima una dimora divina » (P, 6). Testo stupendo con cui CI, giocando sul termine *catecumeno*, riassume il processo formativo di una catechesi globale nello Spirito.

Bibliografia

1. Opere

L'edizione fondamentale di P e B rimane ancora quella di W. C. REISCHL - J. RUPP, *Cyriilli Hierosolymorum archiepiscopi opera quae supersunt omnia*, 2 vol., Monaco, 1848-1860 (Hildesheim 1967). Per M l'edizione migliore è quella di A. PIÉDAGNEL, *Cyrille de Jérusalem, Catéchèses Mystagogiques* (= Sources Chrétiennes, 126), Paris, 1966. E in preparazione una nuova edizione critica completa ad

opera di E. BIHAIN. In ital.: E. BARBISAN, *S. Cirillo di Gerusalemme. Le Catechesi. Versione, introduzione e note*, Roma, 1966; 1977²; A. QUACQUARELLI, *Cirillo e Giovanni di Gerusalemme. Le Catechesi ai misteri. Traduzione, introduzione e note*, Roma, 1977.

2. Studi

A. BONATO, *La dottrina trinitaria di Cirillo di Gerusalemme*, Roma, 1983; A. PAULIN, *Saint Cyrille de Jérusalem catéchète*, Paris, 1959; F. PINI, *La Cristologia nelle catechesi prebattesimali di Cirillo di Gerusalemme*, in S. FELICI (ed.), *Cristologia e catechesi patristica*, Roma, LAS, 1980, 111-120; E. YARNOLD, *The Authorship of the Mystagogic Catecheses attributed to Cyril of Jerusalem*, in « Heythrop Journal » 29 (1978) 143-161.

FERDINANDO BERGAMELLI

CLEMENTE di Alessandria

Forse di origine ateniese, si pensa che sia diventato cristiano in età adulta. Esercì attività scolastica ad Alessandria tra la fine del II e l'inizio del III secolo. Allontanatosi dalla città al tempo della persecuzione di Settimio Severo (202-203), si ritirò in Cappadocia e non consta che sia più rientrato in Egitto. Si fissa la sua morte verso il 215.

Delle sue opere giunte a noi, se si eccettua il *Prorettico*, ch'è opera di carattere apologetico e missionario, le altre interessano tutte l'aspetto cat. della sua attività. Sotto questo punto di vista le possiamo ripartire in due gruppi. Uno comprende il *Quis dives salvetur?* e il *Pedagogo*.

Il primo è un testo, sembra omiletico, in cui CL tranquillizza i cristiani di alta condizione sociale, che sulla base di Mc 10,17-31 (episodio del giovane ricco) potevano essere indotti a ritenere incompatibile il possesso di ricchezze con l'essere cristiano: non la ricchezza in sé è moralmente nociva ma il cattivo uso che se ne fa — osserva CL —, mentre è lodevole l'atteggiamento di chi usa dei suoi beni per scopi benefici. Più che la ricchezza importa l'atteggiamento interiore di chi la possiede.

Il *Pedagogo*, in tre libri, vuole essere un manuale che indirizza il cristiano da poco battezzato a una vita moralmente impegnata; per raggiungere il suo obiettivo non si limita a consigli di carattere generale ma entra sovente anche in una casistica minuta: modo di vestire e adornarsi, uso del tempo libero, ecc. Proprio da questa casistica risulta chiaro che CL si rivolge soprattutto a una cerchia di lettori di alta condizione sociale, dove ricche vesti, gioielli e suppellettili preziose sono abituali; e proprio questa destina-

zione accomuna il *Pedagogo* al *Quis dives* in quanto testimonianza di una C. a largo raggio, ma che ha di mira soprattutto cristiani di alta condizione sociale con i vari problemi che tale condizione comportava.

Le altre opere di CL sono direttamente connesse con la sua attività di maestro di scuola: gli *Stromateis* (= Tappezzerie), in otto libri, sono un'opera miscellanea, in cui sotto diverse angolature e con grande sfoggio di citazioni di poeti e filosofi pagani CL tratta del rapporto tra fede e gnosi in funzione di chi abbia intenzione di approfondire la sua fede sul piano dottrinale e culturale. Le cosiddette *Eclogae propheticae* e gli *Excerpta ex Theodoto* sono due serie di annotazioni su temi esegetici e dottrinali, che probabilmente CL aveva messo insieme per servirne nelle sue lezioni. La seconda opera alterna passi tratti da una o più opere gnostiche con osservazioni personali di commento. Ricordiamo infine le *Adumbrationes*, annotazioni di carattere esegetico sul testo delle epistole cattoliche del NT, forse una piccola parte delle perdute *Hypotyposeis*.

Da questo blocco di opere, benché certamente collegato con l'attività scolastica di CL, non è agevole capire come egli usasse svolgerla. Difficilmente si sarà trattato di spiegazione sistematica e approfondita di interi libri della Sacra Scrittura, secondo il modello che sappiamo essere stato di → Origene. È preferibile pensare a cicli di conferenze dedicate a trattare argomenti vari, interessanti soprattutto il rapporto fra cultura cristiana e cultura pagana, in vista sia di una presentazione della religione cristiana a uditori pagani svolta ad un elevato livello culturale, sia di un approfondimento del dato di fede a beneficio degli uditori cristiani.

Nonostante queste incertezze, dal complesso di tutta l'opera di CL emergono abbastanza nette le linee e la finalità della sua attività d'insegnamento. Egli opera in un ambiente culturalmente dominato dagli gnostici (Scuola di → Alessandria) e il suo scopo, forse sulla traccia di Panteno di cui troppo poco sappiamo, è di contrastare questo influsso che era forte soprattutto sui cristiani di buona condizione sociale ed economica. Gli gnostici si ritenevano cristiani di livello superiore rispetto alla massa dei semplici fedeli, e promettevano di far assurgere a questo stesso livello quanti avessero aderito al loro insegnamento. CL fa suo questo progetto trasferendolo dall'ambito dell'eterodossia a quello dell'ortodossia: in sostanza egli vagheggia e

prospetta l'ideale di uno gnostico ortodosso, cioè approfondito nella fede come uno gnostico eterodosso, ma senza che questo approfondimento debba comportare il venir meno dall'ortodossia. Gli gnostici fondavano la loro pretesa su una distinzione di natura fra gli uomini: solo essi, e naturalmente coloro che aderivano al loro credo, erano depositari di una scintilla di natura divina che li distingueva, in quanto spirituali, dalla massa degli psichici, cioè dei semplici cristiani. CL ovviamente respinge il concetto di distinzione di natura fra gli uomini, ma riprende l'idea di diversi livelli nell'ambito della società cristiana: ai molti, che si ritengono paghi della semplice istruzione prebattesimale, egli contrappone i pochi gnostici, cioè coloro che, non per privilegio di natura ma per impegno di studio e di ascesi, riuscivano a progredire al di là dell'istruzione elementare verso un'ideale di perfezione cristiana.

Per operare questo approfondimento del dato di fede CL guarda soprattutto all'aiuto che al cristiano può venire dalla cultura pagana. Fra tutti i rappresentanti dell'antica cultura cristiana CL fu certo colui che più si aprì a questo influsso, ottimisticamente convinto della bontà del risultato di questa operazione culturale. Essa comunque esige il continuo controllo da parte del maestro, in un rapporto particolarmente stretto fra maestro e discepolo, che sembra prescindere dall'interferenza della gerarchia ecclesiastica: questa è la grande assente negli scritti di CL, che ci appare esponente di un cristianesimo ben poco istituzionalizzato, forse anche in questo per influenza dello gnosticismo. Allontanatosi da Alessandria in un momento in cui il vescovo Demetrio iniziava una dura politica di accentramento gerarchico, CL non vi ritornò più, e forse così evitò le traversie che di lì a qualche anno avrebbe dovuto subire Origene.

Bibliografia

S. R. C. LILLA, *Clement of Alexandria*, Oxford, 1971; E. F. OSBORN, *The Philosophy of Clement of Alexandria*, Cambridge, 1957; W. VÖLKER, *Der wahre Gnostiker nach Klemens von Alexandrien*, Berlin, 1952.

MARIO SIMONETTI

COLOMB Joseph

1. Nato il 21-7-1902, J. Colomb morì l'8-6-1979. Originario della diocesi di Lione (Fran-

cia), è ordinato sacerdote nel 1926. Entrato nella « Compagnie de Saint-Sulpice » J. C. insegna (in particolare la filosofia) in diversi seminari e nelle Facoltà cattoliche di Lione. Nel 1945 il card. Gerlier lo nomina alla direzione della C. di quella diocesi. Nel 1954 diventa direttore del Centro nazionale della C. In seguito alla crisi della C. francese del 1957 fu costretto ad abbandonare questa carica nel 1958. Nel 1962 fondò a Strasburgo l'« Institut de Pastorale Catéchétique » che diresse fino al 1971. Come pensionato si dedicò alla C. degli adulti.

2. L'attività cat. di J. C. è considerevole e diversificata. Autore di numerosi articoli e di molti libri cat., J. C. è anche stato un valido organizzatore, e la sua opera istituzionale merita di essere segnalata. Nel periodo di Lione (1945-1954) si può menzionare per es. la creazione e la direzione della prima « École des Catéchistes » (1946) e della « Licence d'Enseignement Religieux » (1947). Dalla Scuola dei catechisti uscirono i primi « catechisti di professione ». La preoccupazione per la formazione dei catechisti a tutti i livelli (dalla parrocchia all'università), e quella di fornire alla C. personale competente, possono essere indicate fra gli orientamenti più costanti della sua azione, insieme con la rivalutazione del ruolo dei genitori (nel 1953 J. C. fondò la riv. « Parents Chrétiens ») e l'estensione della C. a tutte le età della vita. Il periodo nazionale (1954-1958) è segnato dai grandi « Congressi nazionali della C. », che assicurarono la coesione e l'estensione del « movimento cat. francese », e anche il suo influsso internazionale.

L'opera cat. di J. C. deve essere associata a quella di A. → Boyer, M. → Fargues e J.-M. → Digneon per ciò che riguarda l'ispirazione della pedagogia attiva, e a quella di E. → Lubienska de Lenval e F. → Derkenne per l'ispirazione liturgica. L'orientamento cat. predominante fu quello della reintegrazione della Bibbia come fonte e forma della C., nello spirito dell'anno liturgico, considerato come luogo e tempo della vita cristiana e quindi dell'educazione della fede. Ciò significava mettere termine al periodo del catechismo ed entrare in quello della C.

Il « Catechismo nazionale » francese (1937, revisionato nel 1947), orientato unicamente verso un sapere astratto, era definitivamente detronizzato in favore del « catéchisme progressif », di cui egli pubblicò quattro tappe per i 7-14 anni: *Parlez, Seigneur; Dieu parmi nous; Avec le Christ Jésus* (Lyon, Vitte,

1950); *Au souffle de l'Esprit* (Paris, CNER, 1957).

3. L'influsso delle opere teoriche di J. C. fu ancora più considerevole di quello dei suoi manuali. *Aux sources du catéchisme. Histoire sainte et liturgie* (Paris, Desclée, 1946, 1947, 1948) comprende tre volumi che mettono in corrispondenza con i tempi liturgici l'AT, il NT e la storia della Chiesa, il tutto nel quadro di una C. progressiva. *La doctrine de vie au catéchisme* (Paris, Desclée, 1952, 1953, 1954) presenta nuovamente in tre tomi le tappe di una C. dottrinale, ecclesiale e morale, in cui dogmi, sacramenti ed etica cristiana sono messi in rapporto con la Scrittura, con il « souci de l'Église », e con l'esperienza spirituale dei catechizzandi. Sensibile a *La grande miseria della C.* (« Jeunesse de l'Église », 1946), questa vera *Plaie ouverte au flanc de l'Église* (Paris, Vitte, 1954), J. C. si impegnò, come si può vedere, per restaurare uno spazio autentico per la C. nell'ambito di una Chiesa che nello stesso tempo era segnata dalla preoccupazione missionaria e dal bisogno di una nuova intelligenza della fede. Egli coronò la sua opera teorica con l'edizione di un manuale di catechistica *Le service de l'Évangile* (2 vol., Paris, Desclée, 1968, 630 e 816 pp.; trad. ital.: *Al servizio della fede*, Leumann-Torino, LDC, 2 vol., 1969-1970). Occorre infine segnalare tra le sue opere principali *Le devenir de la foi* (Paris, Centurion, 1974).

4. In quanto punto culminante del movimento cat. francese, l'opera di J. C. subì gli attacchi e le denunce delle correnti integraliste francesi. La crisi del 1957, in cui l'episcopato francese si sforzò di salvaguardare le principali acquisizioni di un movimento che faceva tutt'uno con lo sviluppo pastorale e teologico della Chiesa di Francia, fu per lui una delle prove maggiori. Queste prove però non impedirono l'irradiamento e l'influsso internazionale dell'opera di J. C., in modo particolare nei paesi francofoni e nelle missioni influenzate dall'area francese. Questo influsso va cercato nel ritorno della C. alle fonti (Scrittura, vita liturgica e fede viva della Chiesa); anche nel ritorno a una pratica della C. concepita come un insieme organico in cui il mistero cristiano entra in composizione con i dati provenienti dalla psicologia e dalla pedagogia, dalla situazione culturale e pastorale, e si riproduce nuovamente come fede viva, credibile, intelligente e vitale, sot-

to il segno della duplice e unica « fedeltà a Dio » e « fedeltà all'uomo ».

Per sua natura, e per quanto accade ad ogni azione pastorale, l'opera di J. C. era destinata a essere superata, vale a dire sviluppata e modificata in funzione di nuove acquisizioni (psicologiche e pedagogiche, per es.) e di cambiamenti culturali e pastorali. Se i manuali del « metodo Colomb » non vengono praticamente più utilizzati, si avrà comunque tutto l'interesse nel ritornare con profitto verso il pensiero di un vero teologo della C. e verso l'esempio metodologico e apostolico di uno dei maggiori artefici del rinnovamento cat.

Bibliografia

La vita e l'opera di J. C. non sono ancora stati oggetto di studi d'insieme. I suoi archivi sono depositati a Parigi (Compagnie de Saint-Sulpice). Per conoscerlo occorre consultare:

G. ADLER - G. VOGELISEN, *Un siècle de catéchèse en France, 1893-1980: histoire, déplacements, enjeux*, Paris, Beauchesne, 1981. (Quest'opera situa il ruolo di J. C. nell'ambito del movimento cat. francese e fornisce una bibliografia dettagliata); *Joseph Colomb et le mouvement catéchétique*, in « Catéchèse » 20 (1980) n. 80 (in particolare per quanto riguarda la crisi del 1957); A. BOYER, *Un demi-siècle au sein du mouvement catéchétique français*, Paris, L'École, 1966 (apporta un certo numero di documenti sull'inizio di J. C.); M. FARGUES, *D'hier à demain, le catéchisme*, Paris, Fayard-Mame, 1964 (per i legami Fargues-Colomb).

GEORGES DUPERRAY

COMPITI (a casa)

I. LA SCUOLA E I CP A CASA

I CP fanno la loro apparizione nel sec. XV, quando le scuole pubbliche incominciarono a sostituirsi alle scuole dei conventi e alle scuole tenute da insegnanti a casa propria. La loro funzione è anzitutto di esercitare e di consolidare quanto è stato appreso. I CP scaturiscono organicamente dalla lezione, chiedono agli studenti di svolgere un lavoro personale a casa e riconfluiscono nella lezione. Luoghi di apprendimento extra-scolastici e scolastici, ciascuno con specifiche esperienze di apprendimento, vengono collegati tra loro e costituiscono una unità.

Nell'ambito della lingua tedesca i CP sono stati esaminati empiricamente a partire dalla metà del sec. XX, soprattutto nei seguenti aspetti:

— l'apprezzamento dei CP da parte degli insegnanti, degli allievi, dei genitori;

— la loro effettività;

— i diversi modelli di CP e la loro impostazione metodologica;

— la realizzazione dei CP;

— i CP come problema comune della scuola e della famiglia;

— possibili alternative per migliorare l'attuale prassi dei CP.

II. L'IR SCOLASTICO E I CP

Inchieste tra insegnanti e studenti hanno messo in luce che una percentuale non trascurabile di insegnanti di religione richiede CP a casa. I CP svolgono diverse funzioni: allargano l'orizzonte esperienziale degli allievi; forniscono ai giovani possibilità di accedere alla realtà pluridimensionale, di conoscere posizioni teologiche divergenti, di rendersi conto della pluralità nell'unità cristiana; favoriscono l'integrazione dell'intelligenza, delle mani, del cuore. Dalle ricerche empiriche non è possibile documentare che la scuola e le famiglie attraverso i CP siano giunte a un colloquio intensivo su religione e fede.

Anche se abbastanza normali — o proprio perché tali — si constata che i CP occupano un posto marginale nelle ricerche empiriche sulla ped. rel. e nelle teorie metodico-didattiche. Per ciò che riguarda i CP nell'ambito dell'IR, si possono soltanto segnalare i primi tentativi per affrontare il problema.

La richiesta di svolgere a casa compiti quantitativamente limitati e qualitativamente di alto livello, si può approvare soltanto a due condizioni:

— i CP devono essere parte integrante degli obiettivi didattici dell'IR scolastico;

— in un IR orientato sull'allievo si ammettono soltanto CP ricchi di varianti metodiche, individualizzati e differenziati.

I CP a casa che stimolano il processo di insegnamento o di apprendimento religioso nella scuola, sono in prima istanza un compito per l'insegnante di religione, il quale programma, attua ed esamina criticamente il proprio insegnamento. Per i CP in quanto sequenza didattica, occorre costruire un piccolo sub-curricolo. La determinazione degli obiettivi, dei contenuti, dei metodi, dei mezzi viene regolata dai principi dell'interdipendenza, della variabilità, della verificabilità.

1. *La programmazione* dei CP a casa dipende dai presupposti antropologici e socio-culturali degli allievi, che provengono da famiglie cristiane e cattoliche molto eterogenee.

2. *L'obiettivo didattico* dei CP consiste nel dare un contributo al raggiungimento dell'obiettivo di una lezione. Sei obiettivi globali si affacciano: i CP servono

- soprattutto all'inizio di una unità didattica per motivare gli allievi a confrontarsi con il tema dell'insegnamento;
- per preparare una successiva lezione;
- per prolungare e rinforzare l'insegnamento;
- per fissare con esercizi le nuove conoscenze, abilità o capacità acquisite nella scuola e
- per imparare la loro applicazione;
- per verificare se gli allievi hanno raggiunto l'obiettivo didattico. Questa funzione richiede però che il lavoro sia fatto personalmente a casa.

3. *I contenuti* dei CP si riferiscono sempre al processo di insegnamento e di apprendimento già iniziato nella scuola.

4. *La scelta dei metodi e dei mezzi* mira a superare il lavoro individuale — ampiamente dominante, come risulta dalle inchieste empiriche — passando al lavoro in coppia o in gruppi, preferito dagli allievi. In tal modo i CP contribuiscono alla formazione sociale. Occorre aprirsi a canali di comunicazione e di informazione meno abituali. La gamma dei metodi e dei mezzi da applicare nei CP a casa va ampliata, in modo che risponda meglio alle diverse categorie di allievi, alle loro capacità e abilità individuali. Si possono indicare cinque grandi gruppi di CP: orali - scritti - espressione visiva - gioco - uso di materiale didattico.

5. *Differenziazione - individualizzazione*. A causa del carattere eterogeneo degli allievi che frequentano l'IR occorre differenziare i CP secondo le possibilità di prestazione, e individualizzarli secondo gli interessi didattici.

Si prospettano cinque possibilità di differenziazione, secondo: la quantità dei CP - il livello di prestazione degli allievi - gli interessi didattici - la durata del lavoro richiesto - il modello di apprendimento.

6. *Timing*. Non è opportuno assegnare i CP da fare a casa al termine della lezione: gli studenti hanno diritto a cominciare puntualmente la pausa. Perciò l'insegnante di religione li deve indicare 10 o 5 minuti prima del termine dell'ora: li comunica oralmente, li scrive sulla lavagna e richiede che gli studenti li annotino sul quaderno per i CP a casa. Resta poi un breve spazio per chiarirli

in collegamento con il processo didattico e illustrare gli obiettivi del lavoro da compiere a casa. Gli studenti ricevono pure indicazioni sul modo di organizzare il loro lavoro.

7. *Controllo e discussione*. Per l'IR ci vogliono pochi CP, ma ben finalizzati, e vanno controllati e discussi dal punto di vista quantitativo e qualitativo. Questa sequenza didattica è integrata nell'intero processo di apprendimento di una lezione. Spetta all'insegnante di religione programmare gli obiettivi, i contenuti, i metodi e i mezzi dei CP. La scelta dei metodi e delle forme sociali del lavoro deve tener conto non solo dei contenuti ma anche degli studenti. Si preferiscono metodi e forme sociali di lavoro che permettono il coinvolgimento di molti studenti. Il controllo reciproco dei CP, come pure il controllo e la discussione in piccoli gruppi non hanno soltanto il significato di alleggerire il lavoro dell'insegnante, stimolano anche la responsabilità personale e l'autonomia degli studenti. I CP vengono discussi e controllati prima di utilizzarli come parte integrante dell'apprendimento scolastico. Gli studenti devono diventare consapevoli che il lavoro svolto a casa è necessario per il raggiungimento degli obiettivi didattici.

Bibliografia

1. *Bibliografia pedagogica*
D. VON DERSCHAU (ed.), *Hausaufgaben als Lernchance*, München, 1979; G. EIGLER - V. KRUMM, *Zur Problematik der Hausaufgaben*, Weinheim-Basel, 1972; D. FEIKS - G. ROTHERMEL (ed.), *Hausaufgaben: pädagogische Grundlagen und praktische Beispiele*, Stuttgart, 1981; H. GEISSLER - H. PLOCK, *Hausaufgaben - Hausarbeiten*, Bad Heilbrunn, 1974; H. KAMM - E. H. MÜLLER, *Hausaufgaben - sinnvoll gestellt*, Freiburg, 1980; B. WITTMANN, *Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben*. Empirische Untersuchungen über ihre Durchführung und ihren Nutzen, Neuwied-Berlin, 1972.

2. *Pedagogia religiosa*
B. JENDORFF, *Hausaufgaben im Religionsunterricht*, München, 1983.

BERNHARD JENDORFF

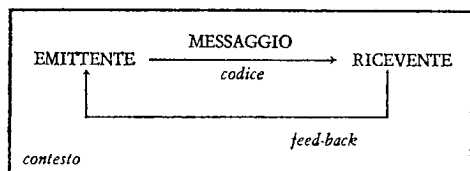
COMUNICAZIONE

Gli studi sulla Cm umana possono fornire alla C. indicazioni pratiche di valore fondamentale. Data la ristrettezza dello spazio a disposizione si preferisce prendere nota di alcuni dati più rilevanti, senza passare ad esemplificarne le conseguenze (del resto assai evidenti).

1. *Comunicazione come dimensione dell'uomo.* Nella fretta di definire cosa sia Cm si corre il rischio di cadere in errore: si può partire da definizioni di tipo etimologico quasi che lo studio della formazione del termine sia senz'altro la strada migliore per comprendere significati e realtà cui il termine oggi rinvia; oppure si finisce per ridurre la Cm a una delle tante possibili attività dell'uomo. In questo modo non si evidenzia l'originalità profonda di questa che non è un'azione, ma *una dimensione dell'essere umano*. Mentre è infatti possibile non mangiare, non camminare, non costruire, è impossibile all'uomo non comunicare. L'essere umano è comunicazione: la sua nascita fisica è frutto del reciproco dono tra un uomo e una donna; il suo schiudersi a consapevolezza è reso possibile dal dialogo con i suoi simili; la realtà in cui vive è definita nei suoi orizzonti e nei suoi dati concreti dalla cultura; la coscienza di sé è fondata su quanto altri rispondono al suo interrogare e al suo agire. Dal momento che l'uomo è corpo, egli è sempre presente agli altri come soggetto che sollecita al dialogo: ogni azione, ogni gesto dice sempre riferimento ad un significato.

A partire da questo modo di considerare la Cm, la riflessione non può limitarsi alla parola, all'immagine o alla gestualità. Si deve avvertire che ogni *oggetto* segnato dall'intenzionalità dell'uomo diventa segno della funzione che gli è stata affidata e svela lo scopo per cui è stato assunto; in una parola, diventa elemento di un codice comunicativo. Così è Cm il modo di vestire; il modo di occupare lo spazio; il modo di costruire una piazza, un paese; il modo di mangiare; il modo di strutturare una celebrazione, il semplice rito di un saluto o di un congedo.

2. *Un modello.* La Cm umana è un fenomeno complesso: è un processo dove interagiscono vari soggetti; si articola in fasi successive; è finalizzato dalla produzione di significati. Non si *scambiano* messaggi, ma *si inviano e si ricevono sequenze di segnali* percepibili, convenzionalmente legati a certi significati, secondo regole concordate (apprese).



In ogni fatto comunicativo si può isolare un soggetto (*emittente*), il quale, intenzionato a comunicare una sua idea, uno stato emotivo... (*messaggio*), sceglie e organizza dei segni (*codificazione*) che reputa riconoscibili e utili per il soggetto destinatario (*ricevente*) nel suo lavoro di costruzione, di *invenzione* del messaggio (*decodificazione*). Emittente e ricevente hanno come unico luogo di incontro i segnali inviati-ricevuti. Non c'è modo di compiere la verifica di quanto il messaggio inteso dall'emittente corrisponda al messaggio costruito dal ricevente se non attraverso un processo simmetrico a quello descritto, dove il destinatario riformula in un'altra catena di segnali quanto ha inteso e l'emittente, a partire dalla nuova formulazione, ri-costruisce e confronta (*feed-back*). Se si presta attenzione al fatto che ogni Cm avviene in un *contesto* concreto variamente capito dall'emittente e dal ricevente; che emittente e ricevente possono avere — al momento dell'incontro — scopi diversi, precomprensioni diverse, usi diversi degli stessi segni; e ancora, che mai la sequenza di segnali contiene tutte le informazioni necessarie alla sua comprensione, ma suppone dei riferimenti a dati considerati ovvii..., si coglie con evidenza che la Cm è un processo di per sé aperto ad esiti diversissimi.

Per garantirne l'esito voluto deve realizzarsi una serie di condizioni quali: l'uso dello stesso sistema di segni (*codici*) nell'atto di codificare e decodificare il messaggio; la conoscenza delle premesse non dichiarate; l'esplicitazione degli scopi; la consapevolezza del contesto. Poiché non è possibile permettere ad ogni Cm la verifica di tutte queste condizioni, non resta che affidarsi — per una Cm corretta — ad una continua interazione tra emittente e ricevente, in modo da verificare in tempo reale lo svilupparsi del processo stesso. Infatti nessuno da solo è garanzia di Cm corretta.

3. *Complessità del messaggio.* L'esito incerto del processo di Cm è determinato anche dal fatto che non è mai in gioco un solo messaggio per volta. L'uomo comunica all'uomo contemporaneamente su canali diversi, utilizzando codici diversi. In genere il messaggio è accompagnato dalle istruzioni per la decodificazione del messaggio stesso (metacomunicazione): così può avvenire che con le parole si faccia un complimento, con il tono di voce lo si smentisca... per negare — nello stesso istante — la smentita con un cenno di intesa.

Oltre alla complessità accennata si deve attirare l'attenzione sul fatto che in ogni comunicazione si può individuare un doppio livello: il livello dei contenuti e il livello della relazione. Si possono così distinguere due messaggi, l'uno relativo alle cose di cui si discute o parla, l'altro relativo al tipo di rapporto intercorrente tra i soggetti comunicanti. Facciamo delle affermazioni sull'argomento e nello stesso tempo definiamo le condizioni in cui avviene l'incontro: chi detiene maggior potere, che tipo di relazione affettiva ci lega: uno stesso contenuto (il saluto « buon giorno ») può essere detto in modo da palesare il disprezzo per l'interlocutore, oppure la stima; può riconfermare l'idea che qui-comanda-uno-solo, oppure l'idea che si è tutti uguali, con compiti di collaborazione.

4. *Note importanti.* Da quanto si è detto conviene evidenziare due annotazioni.

a) *Il ricevente* non ha affatto un ruolo secondario o passivo:

— quando decodifica il messaggio, in realtà lo *crea*, a partire certo dai segnali ricevuti, ma anche in base a sue precomprensioni riguardanti sia l'emittente, che il contesto, che il contenuto;

— può rilanciare l'interazione per giungere ad una verifica del processo in atto (feedback);

— inoltre non è solo destinatario dell'iniziativa dell'emittente: è lui che va alla ricerca dei messaggi di cui ha bisogno, pronto ad aprirsi alla comunicazione, ma pronto anche a smentirla quando la giudicasse non funzionale ai suoi scopi. (Ciò non toglie che un emittente particolarmente abile non riesca a condizionarlo: questo però non avviene senza la collaborazione dello stesso ricevente).

b) Se la Cm è concepita come uno scambio (io do una cosa a te, tu una a me), l'emittente non è visto come uno *che partecipa alla gestione di un processo*, ma semplicemente come *colui che codifica il messaggio*: la sua serietà professionale è misurata sulla qualità del messaggio, astrattamente inteso. Quando invece si prende coscienza della complessità del processo, l'abilità del comunicatore viene valutata a partire dalla *qualità del messaggio che il ricevente è riuscito a ricostruire*. Il ruolo dell'emittente non esige soltanto che si sappia formulare correttamente il messaggio, ma che si conoscano le variabili del processo in atto e le si sappia gestire in modo produttivo. Al limite, il messaggio in partenza potrebbe essere l'opposto

di quanto si desidera comunicare e il ricevente si attende, se — dall'analisi della situazione e dallo studio delle possibili precomprensioni — apparisse indispensabile avviare la Cm con un atto provocatorio, capace di catturare l'attenzione dell'interlocutore e di scuoterne le acquisizioni acriticamente conservate. Si garantirà la costruzione del messaggio vero e proprio con il dialogo successivo.

Quando poi la Cm apparisse particolarmente frastornata, l'emittente dovrà essere in grado di valutare se la difficoltà non nasca dall'interferenza del livello emotivo (stima/controllo) sul livello dei contenuti; dovrà avvertirlo e non lasciarsi giocare dalla situazione: è normale infatti che nascano tensioni non risolvibili quando le ragioni vere del disaccordo restano mascherate dietro presunte differenze a livello di contenuto.

5. *Condizioni per una Cm autentica.* Dal momento che gli elementi in gioco nel processo di Cm sono molti, conviene individuare alcuni « punti fermi », garantiti i quali si possa presumere che il processo avvenga con sufficiente correttezza. Il fatto che queste condizioni si realizzino compiutamente solo nelle varie forme della Cm interpersonale, non limita l'utilità della griglia che proponiamo: anche gli altri tipi di Cm possono essere esaminati e valutati nella loro maggiore o minore capacità di favorire una Cm umana autentica.

a) *Una motivazione comune.* Perché si attui una Cm umana autentica, emittente e ricevente devono essere *motivati ad interagire tra loro* sulla base di una reciproca stima e di un comune interesse per l'argomento trattato. Quando si verifica questa condizione, l'emittente è attento sia alle condizioni concrete in cui avviene il dialogo, sia alle attese del ricevente. Da parte sua il ricevente partecipa con creatività all'incontro tutte le volte che si sente rispettato, e riconosce nel messaggio che gli è offerta una possibile risposta ai suoi interrogativi.

b) *Codificazione e decodificazione corretta.* È possibile comunicare in modo autentico solo quando per codificare e decodificare il messaggio vengono utilizzati gli *stessi codici* e quando il ricevente dispone di *tutte le informazioni necessarie*, anche di quelle che l'emittente non enuncia e dà per scontate. Troppo spesso si ritiene ovvio che tutto ciò si verifichi, non vi si presta un'esplicita attenzione e quindi si va incontro a incomprensioni

indesiderate e sorprendenti. Da questo punto di vista, il messaggio così come è stato codificato dall'emittente e il messaggio decodificato dal ricevente sono come le parti emergenti di due iceberg: il solo fatto che siano confrontabili non garantisce ancora sull'identità delle parti sommerse. Per questo la Cm è tanto più facile e sicura quanto più numerose sono le esperienze comuni; è invece tanto più difficile quanto più lontani sono i mondi culturali dei partecipanti.

c) *Parità di potere sul processo di Cm.* Una Cm è autentica se emittente e ricevente hanno lo stesso potere sul processo in atto. Quando ciò si realizza, ambedue sono garantiti di una adeguata elaborazione dei significati e attraverso il dialogo fanno emergere gli errori, svelano i possibili malintesi a livello di utilizzazione dei codici e a livello di metamessaggio. Questa condizione è tanto importante che potrebbe essere considerata l'unica da garantire in ogni caso: quando c'è interazione l'uomo riesce sempre a comunicare con un altro uomo; può essere questione di tempo e di lavoro, ma i due riescono anche ad inventare un nuovo codice, se ciò si rendesse necessario. Non si deve poi trascurare il fatto che la riconosciuta parità evita o riduce le eventuali tensioni a livello di relazione.

d) *Spazio al Maestro interiore.* Una quarta costante caratterizza una Cm autentica, ed è che emittente e ricevente devono essere interessati non a imporre una loro verità, ma a collaborare per giungere alla comprensione di un messaggio più ricco di quanto non lo sia già quello inteso dall'uno o dall'altro. Il che esige una vera e propria ascesi. Occorre avere nel cuore un'inquietudine, una nostalgia per una realtà che si intuisce più grande delle nostre parole e delle nostre attese. Dal punto di vista della C. questo significa riconoscersi non padroni della Parola, ma suoi servitori; non strateghi che conducono altri, ma compagni di viaggio, alla ricerca noi stessi di una più profonda sintonia con un Maestro che parla al cuore di ogni uomo prima e meglio di quanto non sappiamo fare noi.

Bibliografia

W. BARTHOLOMÄUS, *La comunicazione nella Chiesa. Aspetti di un tema teologico*, in «Concilium» 14 (1978) 165-187; J. BLUCK, *Beyond technology. Contexts for Christian communication*, Geneva, WCC, 1984; *Chi ha la parola nella Chiesa*, numero monografico di «Concilium» 17 (1981) n. 8; *Credible Chri-*

stian communication. A study resource for local Churches, Geneva, WCC, 1983; H. FRANTA - G. SALONIA, *Comunicazione interpersonale*, Roma, LAS, 1979; L. LOCHET, *Comunicazione e evangelizzazione*, in C. BEAUVALET, *Dinamica cristiana della comunicazione moderna*, Roma, Ed. Paoline, 1971, 15-46; K. LOWE, *Opening eyes and ears. New connections for Christian communication*, Geneva, WCC, 1983; W. C. MINNICK, *Public speaking*, Dallas, Houghton Mifflin Co., 1983.

FRANCO LEVER

COMUNIONE SOLENNE

1. *Origine e sviluppo.* Fin verso la metà del sec. XVII, la prima ricezione dell'Eucaristia dipende dall'iniziativa dei genitori e si fa senza alcuna cerimonia speciale. Verso i 12-14 anni i ragazzi cominciano a ricevere l'Eucaristia durante le comunioni generali degli adulti nelle grandi feste. E anche la conclusione dell'istruzione cat., e a poco a poco si tende a solennizzarla con un cerimoniale particolare. Sembra che in Francia questo sia cominciato come una pratica che faceva parte delle missioni popolari, che venivano predicate — come faceva san Vincenzo de' Paoli — sul modello di un piccolo e di un grande catechismo. Era un mezzo eccellente per commuovere gli adulti. È già attestato, per la città di Metz, negli anni che vanno dal 1635 al 1640. I neocomunicandi ricevevano una esortazione alla vigilia e un'altra durante la Messa, prima della comunione. La sera dello stesso giorno, a volte indossando veli e vesti bianche, partecipavano a una processione con il SS. Sacramento. Al ritorno si cantava il *Te Deum* e l'indomani vi era ancora una Messa di ringraziamento e una nuova esortazione alla perseveranza.

Nella seconda metà del sec. XVII molti sinodi locali approvano l'uso e lo regolano con leggi. Alle altre cerimonie si aggiunge quella della professione di fede, o rinnovazione dei voti battesimali, fatta durante la processione, nel passare accanto al fonte del Battesimo, oppure di fronte all'altare. In seguito, parteciperanno alla cerimonia anche i ragazzi che avevano fatto la comunione l'anno o gli anni precedenti, e si introdurranno bracciali e veli bianchi. Questo rituale continuerà fino ad oggi in Francia (come pure in Svizzera, Belgio e Canada), e si estenderà nei paesi tedeschi come conclusione del periodo dell'obbligo scolastico, e, in parte, anche in Italia, Spagna e altri paesi. In Francia, l'istruzione e l'istituzione cat. si intensificano ulteriormente dopo la Rivoluzione, per riparare ai guasti che essa aveva portato,

e ancor di più dopo l'abolizione (1881-1882) dell'insegnamento religioso nella scuola. Ciò pone la CS in un rilievo ancora maggiore.

2. *Dopo il decreto « Quam singularem »*. Quando, nel 1910, il decreto *Quam singularem* anticipò ufficialmente l'età della → prima comunione, collocandola verso i sette anni, sembrò che un duro colpo fosse inferto a tutta questa struttura organizzata dell' → iniziazione cristiana. I vescovi francesi e tedeschi ottennero dalla S. Sede di conservare la cerimonia della CS al termine del periodo cat. o scolastico, permettendo però ai genitori e sacerdoti di ammettere i fanciulli all'Eucaristia a partire dall'uso di ragione, ma senza particolari solennità. Questa comunione, detta « privata », secondo la precisazione del *Directoire pour la Pastorale des Sacraments* francese (1951) « non deve essere privilegio delle famiglie cristiane. Si è constatato che, per un fanciullo di ambiente cristianizzato, il fatto di essersi comunicato con frequenza prima della CS, sempre che l'abbia fatto spontaneamente, è spesso una garanzia di perseveranza ».

L'attenzione veniva tuttavia spostata verso la « professione di fede », e a poco a poco si creò una situazione di disagio sul senso e il valore della cerimonia, rivelatasi particolarmente acuta dopo la seconda guerra mondiale, come rileva una vasta inchiesta condotta dal *Centre de Pastorale Liturgique* nel 1951 (cf H. Chéry 1952). Lo stesso centro pubblicava nel 1962, contemporaneamente sulle riviste « *La Maison-Dieu* » (n. 71, 178-193) e « *Catéchèse* » (n. 9, 475-486) alcune « Riflessioni a proposito della comunione solenne » fatte in seguito a una nuova indagine sui cerimoniali in uso nelle varie diocesi della Francia. Esse riguardavano l' → iniziazione cristiana degli adulti e dei fanciulli, le relazioni con la Pasqua, le condizioni attuali dell'educazione della fede, il senso della professione solenne di fede, e la necessità di nuove ricerche pedagogiche, psicologiche e pastorali; si insisteva sul non dare alla CS un carattere terminale e sull'inserirla nella celebrazione pasquale, anche come professione di fede, che si rinnova spesso nella vita, insieme con tutta la comunità.

3. *I problemi attuali*. Uno studio sociologico-pastorale sulla CS fu pubblicato in Francia nel 1969 (cf S. Bonnet - A. Cottin 1969) e ripreso da vari articoli della rivista « *Catéchèse* » nel 1973, con esperienze, riflessioni, indirizzi adeguati alle nuove situazioni.

Si cerca di superare l'ambiguità derivante dalla mescolanza di elementi culturali con elementi cultuali, ma al tempo stesso di recuperare il senso della festa e della celebrazione, fondati su una riflessione teologico-pastorale adeguata, che tiene conto anche dell'apporto delle scienze umane e della varietà delle situazioni.

Bibliografia

S. BONNET - A. COTTIN, *La communion solennelle*. Folklore païen ou fête chrétienne, Paris, Centurion, 1969; H. CHÉRY, *La communion solennelle en France*, Paris, Cerf, 1952, pp. 215 (Contiene i risultati dell'inchiesta fatta in preparazione all'incontro di Versailles del sett. 1951 sulla CS sui temi: il nome, l'età, la data, il rifiuto, legame con il battesimo, con l'Eucaristia e con la confermazione, senso della cerimonia, ecc.); *Communion solennelle et profession de foi*, Vanves 4-7 avril 1951, Paris, Cerf, 1952; P. DAMU - P. G. PRANDINA, « *Catecumenato* » e « *professione di fede* » nella preadolescenza: una iniziativa quaresimale, in « *Note di Pastorale Giovanile* » 4 (1970) 2, 19-26; B. PIUBELLO, *Comunione di maturità*. Dieci incontri con i preadolescenti, Leumann-Torino, LDC, 1974; B. RICCITELLI, *Per una ratifica degli impegni battesimali*, in « *Sussidi* » 36 (1971) 3, 155-165.

UBALDO GIANETTO

COMUNITÀ DI BASE (America Latina)

Le Comunità Ecclesiali di Base (CEB) ebbero origine nell'America Latina (anni '50) dalla risposta di alcuni catechisti popolari alla proposta del vescovo della loro diocesi (Barra do Piray, Brasile) di rivitalizzare l'evangelizzazione nei posti dove scarseggiavano i sacerdoti. Altri fattori, soprattutto di ordine sociale, incisero poi sulla loro identità (Marins 1975). Esse sono costituite da poche persone (10-15), in prevalenza di estrazione sociale povera, e si sviluppano soprattutto tra i contadini e nelle periferie delle grandi città. Non intendono contrapporsi alle parrocchie, nelle quali ordinariamente si inseriscono e che contribuiscono a vivificare. Si riuniscono dove possono (case, cappelle, all'aperto), una volta alla settimana, attorno alla Parola di Dio ed eventualmente all'Eucaristia, presiedute da un « animatore » laico o ordinato (C. Boff 1981).

Nel 1968 la II Conferenza Generale dell'Episcopato Latinoamericano (Medellín) affermava già che le CEB erano cellule iniziali della strutturazione ecclesiale, centri di evangelizzazione e fattori primordiali di promozione umana (Doc. 15,10). La III Conferen-

za Generale (Puebla, 1979) riconobbe in esse uno dei motivi di gioia e di speranza della Chiesa del Continente, come pure uno dei contributi originali della Chiesa Latinoamericana a quella universale (nn. 96; 368; 629). C. Boff ne definisce la fisionomia condensandola in tre tratti fondamentali: *evangelismo*, che comporta gioia, speranza, libertà; *comunione*, che si esprime in molteplici forme di rapporti fraterni e di corresponsabilità; *militanza*, che si manifesta nel tendere attraverso tutta la loro dinamica all'azione e, più concretamente, all'azione liberante (C. Boff 1981, 102-104). Ripetutamente si afferma, in documenti episcopali e in studi teologico-pastorali riguardanti le CEB, che esse costituiscono un nuovo modo di essere Chiesa (L. Boff 1978).

Un nuovo modo che trova la sua ispirazione nelle prospettive del Vat. II. Le CEB, più per intuizione evangelica che per coscienza riflessa, abbracciarono la proposta ecclesiológica della *Gaudium et spes*, rileggendola però a partire dalla situazione di estrema, ingiusta e generalizzata povertà del Continente. Esse vogliono essere una Chiesa dei poveri e per i poveri, in ordine alla loro liberazione integrale alla luce del Vangelo (*Medellín*, Doc. 14; *Puebla*, n. 1134). Tale modo di essere Chiesa comporta, tra l'altro, una fede messa a costante confronto con la realtà della vita e della storia. Componente essenziale ne è l'ascolto della Parola di Dio. Non c'è CEB senza questo ascolto e, specialmente, senza il ricorso alla Bibbia che viene, in questo modo, restituita ai poveri (Mesters, 1979); ma neanche senza la convinzione che la Parola di Dio sia presente nella realtà concreta.

È in questo contesto che le CEB diventano degli autentici → *luoghi di C.* Non però di una C. che tenda prioritariamente ad aumentare la conoscenza dei contenuti della fede, ma di quella che si prefigge di approfondire e far maturare la fede mediante il metodo divenuto ormai classico in esse: analisi della realtà; lettura della Bibbia e conseguente riflessione in ordine alla illuminazione; decisioni per l'azione. Si tratta, quindi, di una C. che potremo chiamare *profetica*, in linea con quanto propone la GS (11a) ma esplicitandone l'obiettivo di impegno ivi solo implicitamente presente. Di tale C., di solito per niente sistematica, è destinatario e allo stesso tempo soggetto l'intera comunità e ognuno dei suoi membri. Il che non vieta che ci siano dei ministri specializzati, ordinati o meno, che ne assumano il compito di

animazione. Quella delle CEB è, pertanto, una C. essenzialmente comunitaria e orientata all'impegno concreto nell'azione della liberazione integrale. Che comporti dei rischi non è da stupirsi; ma non si possono ignorare i suoi pregi.

Bibliografia

C. BOFF, *Fisionomia delle Comunità ecclesiali di base*, in « Concilium » 17 (1981) 4, 99-109 (625-635); L. BOFF, *Ecclesiogenesi. Le comunità ecclesiali di base reinventano la Chiesa*, Torino, Borla, 1978; CONFERENZA NAZIONALE DEI VESCOVI BRASILIANI, *Comunidades eclesiais de base no Brasil*, São Paulo, Paulinas, 1979; EQUIPO DE REFLEXIÓN DEL CELAM, *Las Comunidades Eclesiales de Base en América Latina*, Bogotá, Celam, 1977; J. MARINS, *Comunità ecclesiali di base in America Latina*, in « Concilium » 11 (1975) 43-54 (571-582); ID. - T. TREVISAN - C. CHANONA, *Modelos de Iglesia. CEB en América Latina*, Bogotá, Paulinas, 1977; ID., *Comunidade eclesial de base: foco de evangelização e libertação*, São Paulo, Paulinas, 1980; C. MESTERS, *Flor sin defensa. Leer el evangelio en la vida*, in SEDOC, *Una Iglesia que nace del pueblo*, Salamanca, Sígueme, 1979, 329-431.

LUIS GALLO

CONCILIO VATICANO II

Perché la Chiesa testimoni e insegni in forma più efficace la dottrina cristiana che abbraccia tutto l'uomo, il CV ha colto in Cristo la fonte, il modello, la norma. L'*incarnazione* dà coerenza e vigore all'impegno di riesprimere la fede in un linguaggio rispondente alle esigenze dei tempi e accessibile agli uomini d'oggi (inizi di LG, DV, SC, GS, AG, GE). La C. secondo lo spirito del CV afferra in *unum* Cristo, la Chiesa, l'uomo, il cosmo; fa più ricco il contenuto, dà un'anima al metodo.

1. *Azione divino-umana*. Primo mezzo educativo della Chiesa, la C. ha importanza somma; Cristo stesso opera in chi gli dà testimonianza (CD 13; GE 4; LG 10.12).

a) *Operatori*: la missione del popolo di Dio, esercizio dei poteri di Cristo, è partecipata da tutti in vario grado; il CV incentra perciò la C. nei suoi artefici: *vescovi* (LG 25; CD 11-14), *sacerdoti* (LG 28; CD 30; PO 4.6; OT 19), *diaconi* (LG 29), *laici* (LG 33.35; AA 2.6.10.24; CD 30; PO 12; AG 17), *genitori, famiglia* (LG 41; AA 10-11; GE 3; GS 48), *religiosi* (CD 30.35; PC 8.10.20).

b) *Finalità*: dar luce e forza alla fede, radicare fede speranza carità, condurre alla piena conoscenza del mistero della salvezza, ren-

dere partecipi coscienti e attivi del mistero liturgico, nutrire la vita secondo lo spirito di Cristo per far crescere in lui, stimolare all'apostolato (CD 14.30; GE 4; AA 30), nel rispetto della libertà di coscienza, con amore prudenza pazienza (CD 14; DH 1.9-11.14).

c) *Destinatari*: protagonisti d'incontro con Dio nell'approfondire la fede sono tutti, in ogni età (CD 14).

2. *Incontro con Dio in Cristo*. Il CV dice di sondare integro il mistero di Cristo, ossia quelle verità che non si possono ignorare senza ignorare Cristo; e di indicare la via rivelata da Dio che conduce a glorificare il Signore e all'eterna felicità, mistero della salvezza (CD 12.30; GE 2). Da distinti punti di vista e con grande capacità di sintesi il CV apre quattro prospettive che si compenetrano e coinvolgono Cristo, la Chiesa, l'uomo, il mondo. Tracce di contenuto e di forme espressive di notevole portata catechistica.

a) *Dio parla agli uomini in Cristo*: il Padre manifesta ad essi il suo amore per mezzo del Verbo fatto Uomo, e nello Spirito essi hanno accesso a Dio. Rivelatrice e attualizzatrice di salvezza è la storia che ha il centro e il fine in Cristo, redentore risorto (DV 1-5). Questa forma « dialogica » apre all'ascolto, al dialogo, all'approfondimento: l'evento storico della rivelazione va interpretato in ciò che riguarda gli uomini e i popoli di tutti i tempi. Di qui la dimensione « biblica » della C. (DV 7.14-20.24-25; CD 14; SC 35.48; AG 17; DH 14; NA 4).

b) *Dio opera di presenza tra gli uomini*: nell'Uomo-Dio il Padre attua il suo piano di salvezza e dona lo Spirito di amore che unisce gli uomini perché vivano in « comunione » con Dio e tra loro, nel proprio ambiente e tempo. L'opera si prolunga nel mondo e si attualizza per ogni età e popolo nell'instaurare la « vita insieme » e nell'incontro liturgico in cui Cristo e la comunità sono compresenti davanti al Padre nello Spirito (LG 1-5; SC 5-7). Questa forma « personalistica » interpreta la profonda analogia tra il mistero della Chiesa e quello del Verbo incarnato (LG 8.52), fonda la dimensione « ecclesiale e liturgica » della C. (LG 6-12; DV 6-9; SC 19.33-36.102.105.109; CD 13-14; PO 5-6.11.30; AG 17) e l'apertura « ecumenica » (LG 13-16; UR 6; OE 24).

c) *Dio continua a incarnarsi nell'uomo*: l'iniziativa dialogico-comunionale che ha centro e vertice nel Verbo incarnato si protrae nella

storia e raggiunge effettivamente gli uomini che l'accolgono con fede speranza amore. Cristo, l'Uomo perfetto, si è « unito in certo modo ad ogni uomo », ha partecipato della convivenza umana (GS 1-4.10.18.22.32). Questa linea « esistenziale » dà ragione della dimensione « antropologico-cosmica » della C., e coinvolge nuovi centri d'interesse: la comunità degli uomini e l'attività umana nell'universo (GS 23-31.33-39), lo scambio tra Chiesa e mondo, perché tutto s'incetra e trova la sua pienezza in Cristo, principio e fine di tutto (GS 40-44.45). In Cristo, « ricapitolatore » della storia e dell'universo, la Chiesa tende a ricapitolare tutta l'umanità (GS 38.45.57; LG 13).

d) *Dio permea di sé i popoli*: dal Padre, « fonte d'amore », per mezzo del Figlio nello Spirito, la sua parola e azione si diffondono in tutte le razze, in tutti i popoli (AG 1-5). Questa forma « missiologica » mostra il dinamismo dell'Incarnazione e le sue immense ricchezze per l'umanità, e fonda la nativa dimensione « missionaria » della C., tipicamente « trinitario-ecclesiale-cosmopolita » (LG 13.16-17; CD 17.30; AG 35-41).

3. *Metodo dell'incontro*. Per ciò che può dirne, il CV postula un'adeguata competenza dottrinale e didattica (psicologia, pedagogia); vuole un'esposizione fatta con ordine e metodi nuovi adatti alla materia, allo sviluppo, alle capacità e situazioni dei destinatari, e rispondente alle esigenze dei tempi; uso di sussidi e di mass-media (CD 13-14.30; AA 32; AG 26; IM 3.13-14.16). Sono specifici orientamenti: a) *Applicare le verità del Vangelo* alle circostanze concrete della vita, mostrare il servizio che la Chiesa offre all'uomo e alla società (PO 4; GS 41-43), situarsi entro i solchi della cultura umana (GS 58.78). b) *Evidenziare i valori* delle realtà umane e terrene nel piano di Dio, mirare ai problemi odierni: famiglia, giustizia, pace, convivenza tra i popoli (CD 12-13; GS 46-90), in vista di un mondo da costruire e condurre al suo fine (GS 93). c) *Dialogo* nella verità e carità, chiarezza di linguaggio, umiltà e mitezza (CD 13; AA 31). d) *Elaborare direttorii pastorale e catechistico* (CD 44), organizzare un « itinerario spirituale » proprio del *catecumenato* anche per gli adulti (SC 64.66; AG 13-14).

Bibliografia

T. FILTHAUT, *Svolte conciliari di una catechesi aggiornata*, Leumann-Torino, LDC, 1969; G. M. MEDICA,

La catechesi nei documenti del Vaticano II, in «Catechesi» 35 (1966) 310 A, 1-13; 314 A, 1-23; Id., *Catechesi*, in *Dizionario del Concilio Vaticano II*, Roma, UNEDI, 1969, 680-690; M. SIMON, *Vatican II et le mouvement catéchétique*, in «Revue théologique de Louvain» 9 (1978) 59-82; J. M. VALLADOLID, *La educación de la fe según el Concilio Vaticano II*, Salamanca, Sígueme, 1967; M. VAN CASTER, *Catéchèse selon l'esprit du Vatican II*, in «Lumen Vitae» 21 (1966) 11-28; Id., *Catéchèse des signes de notre temps*, ibid., 225-267.

GIACOMO M. MEDICA

CONFERMAZIONE

1. *Pastorale e C. della CF in funzione dell'età.* Sia la pastorale che la C. della CF sono molto diverse a seconda dell'età in cui essa viene amministrata. L'età varia da un paese all'altro. Nella Introduzione (n. 11) del nuovo *Rito della Confermazione* approvato da Paolo VI nel 1971, si afferma che nella Chiesa latina la CF è generalmente differita verso l'età di 7 anni. Si aggiunge però subito: «Tuttavia per ragioni pastorali e specialmente per inculcare nella vita dei fedeli una piena adesione a Cristo Signore e una salda testimonianza, le Conferenze Episcopali possono stabilire un'età più matura qualora la ritengano più idonea per far precedere alla recezione del sacramento una congrua preparazione». La tradizione della Spagna, del Portogallo e dell'America Latina, di confermare i bambini prima dei 7 anni, sta scomparendo. Oggi in Italia, Belgio, Olanda, Germania, Francia, l'età minima per la CF è all'incirca 12 anni. In questi paesi, soprattutto in Francia e nella Svizzera, si constata una tendenza a differire la celebrazione della CF verso un'età posteriore. Si mette fortemente l'accento sul carattere di libertà che deve accompagnare la richiesta della CF. In breve, non è possibile precisare un'età come l'unica valida per celebrare la CF. Diversi fattori, non solo teologici, condeterminano la scelta dell'età per la celebrazione della CF.

Una cosa però è chiara. Una definizione operativa della pastorale e della C. della CF deve essere tale da indicare chiaramente l'età dei fanciulli o dei giovani (7 anni, 12 anni, più tardi) ai quali è destinata la CF. Infatti il soggetto ricevente è una parte essenziale di questo sacramento. In questo art. parliamo della CF in riferimento all'età di 12 anni.

2. *Definizione operativa per la C. della CF ai dodicenni.* Un difetto vistoso di molti progetti per la pastorale e la C. della CF con-

siste nella mancanza di una descrizione chiara e solida dello stesso sacramento della CF. Due pericoli vanno evitati in questa descrizione: la unilateralità (per es. presentare la CF come sacramento dell'apostolato) e la poca chiarezza (per es. la CF conferisce una «particolare» forza dello Spirito Santo). Prima di presentare una definizione operativa della CF per dodicenni, occorre illustrare brevemente tre aspetti del problema.

a) *Legame tra battesimo e CF.* La Cost. dogmatica sulla Chiesa (LG 11) caratterizza il significato della CF in termini comparativi riferiti al battesimo: la CF conferisce al battezzato una «particolare» forza dello Spirito Santo, e lo collega «più saldamente» con la Chiesa; il confermato è più «strettamente» tenuto ad agire come autentico testimone di Cristo. Di conseguenza il catechista dovrà sempre considerare la CF come il compimento dell'iniziazione cristiana ed ecclesiale, iniziata nel battesimo. Il contenuto della C. della CF viene in larga misura determinato dal contenuto della C. battesimale.

b) *Rendere consapevole l'azione dello Spirito Santo in situazioni sempre diverse.* I termini comparativi («più che» nel battesimo) frequentemente usati per caratterizzare la CF, rimangono molto vaghi e sono poco suggestivi per la C. Nel contesto della CF è meglio adoperare quest'altra espressione: «Rendere consapevoli quale sia l'azione dello Spirito Santo nelle nuove situazioni e nei nuovi compiti dei dodicenni».

Secondo S. Leimgruber l'aspetto caratteristico della CF all'età di 12 anni deve essere ricollegato con la situazione tipica dei confermandi nella importante fase di passaggio dalla fanciullezza verso l'adolescenza: anche in essa la forza di Dio viene conferita per mezzo di segni, e viene offerta ai ragazzi la forza dello Spirito Santo. In questa loro nuova situazione di vita — a metà strada tra il fanciullo e l'adulto — alla quale non riescono a far fronte con le proprie forze, i confermandi possono continuare a contare sull'aiuto di Dio e della Chiesa. Dal dodicenne ci si aspetta che corrisponda secondo le proprie possibilità a questa nuova offerta sacramentale da parte di Dio e della comunità ecclesiale, vale a dire che egli, con maggiore libertà e più matura scelta personale, realizzi (renda vera), confermi e in tal modo completi nella vita concreta gli impegni assunti nel battesimo.

c) *La CF sviluppa il battesimo nella prospet-*

tiva della vita ecclesiale e della testimonianza missionaria. Non è possibile, come purtroppo si trova in molte guide alla CF, chiarire la differenza tra battesimo e CF riferendo i due sacramenti rispettivamente alla Pasqua e alla Pentecoste. Con L. Chauvet si può invece affermare: come la Pasqua e la Pentecoste costituiscono una unità « cristologica », cioè l'unico mistero pasquale, allo stesso modo il battesimo e la CF costituiscono una unica unità sacramentale di « iniziazione ecclesiale ». La CF è lo sviluppo del battesimo nella prospettiva della testimonianza missionaria e della crescita nella ecclesialità. A questo fine viene nuovamente offerto ai dodicenni lo Spirito Santo.

Ricevere la CF a 12 anni significa quindi:

- 1) che una persona battezzata,
- 2) in un momento importante, cioè nel periodo affascinante ma anche molto difficile del passaggio dalla fanciullezza verso l'adolescenza (dalla scuola elementare verso la scuola secondaria),
- 3) irrobustita da una rinnovata offerta e ricezione sacramentale del dono dello Spirito Santo,
- 4) all'età di 12 anni confermi con maggiore consapevolezza e scelta personale,
- 5) in seno alla comunità ecclesiale (in medio ecclesiae) e di fronte al vescovo o al suo delegato,
- 6) di voler proseguire, secondo il modello del Vangelo di Gesù Cristo, la « comunio » (comunione) con il Dio uno e trino, la comunione tra gli uomini, la comunione con se stesso e la comunione con la natura; in altre parole di voler vivere e far vivere secondo lo Spirito (spiritualmente).

Nell'intero svolgimento della C. della CF è necessario che questi diversi aspetti della CF siano gradualmente chiariti e vissuti.

3. *La C. sullo Spirito Santo.* La C. sullo Spirito Santo è una parte essenziale e nello stesso tempo la prospettiva dell'intera preparazione alla CF.

La C. della CF è in ampia misura una C. sullo Spirito Santo. La formula concisa dell'unzione con il crisma suona infatti: « N., ricevi il sigillo dello Spirito Santo che ti è dato in dono ». Va tuttavia illustrato e compreso che l'azione dello Spirito di Dio non è legata a un unico sacramento e non è rinchiusa nell'ambito della Chiesa. Molte guide alla CF toccano il tema dello Spirito soltanto nella immediata preparazione alla ricezione della CF. Si servono soprattutto del racconto della Pentecoste ricavato dagli At-

ti degli apostoli. Al contrario, una autentica C. della CF parlerà ripetutamente e in modo svariato dello Spirito Santo.

Affinché questo discorso sullo Spirito Santo sia convincente, è indispensabile che venga collegato con situazioni in cui il cresimando riesce a immedesimarsi e a rappresentarsi. Infatti, se la rivelazione di Dio supera ogni esperienza umana, non può tuttavia essere percepita che nel contesto di esperienze umane. L'esperienza dello Spirito divino non è però mai un'esperienza diretta, sensibile, del medesimo Spirito, ma una interpretazione di eventi quotidiani o straordinari della vita umana.

Il catechista della CF attingerà di preferenza agli autori biblici per scoprire in che modo i grandi testimoni dell'AT e del NT hanno fatto l'esperienza dello Spirito, e come hanno cercato, generalmente per mezzo di immagini e di racconti, di parlare di queste esperienze. Il catechista sarà particolarmente sensibile ai diversi contesti di esperienza umana di cui la Bibbia si serve per parlare, in forma narrativa, dello Spirito Santo. Questi racconti biblici vengono in aiuto al catechista e permettono di riconoscere in modo appropriato l'azione dello Spirito Santo nell'attuale piccolo e grande mondo dei confermandi (cf in questo senso S. Leimgruber).

Possono essere presi in considerazione i seguenti testi dell'AT: i doni dello Spirito che nel libro di Isaia (cap. 11, e anche 42 e 61) vengono offerti all'annunciato Re (Messia); la divina saggezza di Salomone (1 Re 3); l'unzione regale di Davide che lo mette sotto l'azione dello Spirito di Iahvè (1 Sam 16); l'espulsione del cattivo spirito di Saul per opera di Davide, suonatore di cetra, di cui viene detto che lo Spirito di Iahvè era con lui (1 Sam 16); l'affascinante racconto del visionario Balaam con la sua asina: egli si abbandona totalmente alla spontaneità dello Spirito di Dio e pronuncia unicamente le parole che Dio gli mette in bocca (Nm 24); l'impressionante visione della risurrezione di Israele (Ez 37), in cui ricorre ben dieci volte la parola « spirito » (ruah)... L'AT fa vedere in modo penetrante dove l'azione dello Spirito di Dio si verifica. Gli autori biblici non dicono chi o che cosa è lo Spirito di Dio, ma fanno vedere dove Egli è all'opera. Un tale approccio corrisponde perfettamente al modo di pensare dei ragazzi.

Accanto alla narrazione della Pentecoste e di altri episodi degli Atti degli apostoli, in cui ripetutamente viene descritta l'azione dello

Spirito Santo nella vita della giovane Chiesa, merita particolare attenzione nella C. della CF il discorso di Paolo riguardo allo Spirito Santo in *1 Cor* 12-14. Paolo scorge l'azione dello Spirito Santo soprattutto nelle attitudini quotidiane e normali che egli interpreta (linguaggio indiretto) come doni dello Spirito. Questi doni vengono dati ad ognuno, in vista della edificazione della comunione nella comunità locale.

Nella vita di Gesù i doni e l'azione dello Spirito di Dio diventano accessibili all'esperienza umana nella loro pienezza. È probabile che Gesù stesso non abbia parlato molto dello Spirito Santo. La prima comunità cristiana, per bocca degli evangelisti, ha interpretato l'opera di Gesù come azione di Dio nella forza dello Spirito Santo. Per questo motivo la prassi di Gesù è una tematica eccellente per la C. della CF.

Diverse preghiere e canti, vecchi e nuovi, servono assai bene per la C. dello Spirito e della CF (per es. *Veni Sancte Spiritus; Veni Creator Spiritus...*). Essi traducono il concetto « Spirito Santo » in un linguaggio quotidiano, e per mezzo di immagini intuitive e accessibili, generalmente di provenienza biblica, lo ricollegano con le esperienze umane. L'aspetto più difficile, ma anche il più interessante, della missione del catechista della CF consiste nell'aiutare i dodicenni a scoprire nella loro vita quotidiana quella realtà portante e liberante che i cristiani interpretano come « Spirito Santo » o « grazia divina ». Nella scia di K. Rahner, S. Leimgruber sostiene che questi dodicenni che percorrono in modo positivo il passaggio dalla fanciullezza verso l'adolescenza, crescendo nel senso della libertà e nella responsabilità, aprendosi agli autentici valori della vita, impegnandosi ad affrontare e a superare con coraggio e speranza tutta la serie di « conflitti di passaggio », con spirito di raccoglimento e di preghiera, possono affermare di aver fatto l'esperienza dello Spirito Santo o l'esperienza della grazia di Dio. Per realizzare questa attualizzazione dell'esperienza dello Spirito possono anche servire ottimamente racconti profondi, profani o religiosi, e testimonianze.

4. Preparazione e celebrazione della CF a livello parrocchiale. Nella maggior parte dei paesi non c'è soltanto l'IR scolastico, ma anche una ampia C. parrocchiale in preparazione alla CF. Essa ha la durata di uno o due anni, con incontri settimanali o men-

sili. In Belgio, per citare un esempio, da oltre quindici anni la C. della CF si è sviluppata come una forte e consistente forma di apostolato dei laici; nella sola parte fiamminga vi sono oltre 10.000 catechisti laici impegnati nella C. parrocchiale della CF. Essi ricevono regolarmente i confermandi a casa loro, a gruppetti da 6 a 10. Altre volte i confermandi si radunano tutti insieme nel centro parrocchiale, soprattutto per preparare le celebrazioni eucaristiche domenicali insieme con i loro genitori. In molte parrocchie si organizzano due o tre giornate di ritiro come immediata preparazione alla celebrazione della CF. I catechisti possono disporre di un'ampia gamma di guide per la preparazione alla CF. Negli ultimi anni si è dedicata molta cura alla formazione dei catechisti della CF, come pure ai contatti con i genitori dei confermandi.

Da alcuni anni ogni vescovo, che dopo il Conc. Vat. II viene chiamato « minister originarius » (e non più « ordinarius »), può delegare nella sua diocesi alcuni sacerdoti per l'amministrazione della CF. In questo modo è possibile celebrare la CF nella propria parrocchia, durante una domenica o giornata festiva. Una volta la CF era amministrata solamente dal vescovo a molti ragazzi insieme, provenienti da molte parrocchie diverse, senza la presenza dei genitori, per lo più durante un giorno feriale.

La nuova disposizione pastorale permette di fare della CF un evento pienamente comunitario. La CF allora non significa soltanto l'approfondimento sacramentale della fede nella vita dei dodicenni: tutta la comunità parrocchiale, in modo particolare i genitori dei confermandi insieme con i catechisti della CF, ravvivano la propria fede nella CF. In questo modo il sacramento della CF aiuta la comunità ecclesiale locale a vivere più profondamente come popolo di Dio in cammino.

Da alcuni anni, in Belgio come altrove, si moltiplicano le iniziative del « post-confermazione » (post-cresima). Dopo la celebrazione della CF a 12 anni i ragazzi vengono invitati a continuare la loro formazione religiosa nella parrocchia, con l'aiuto di nuovi catechisti.

Bibliografia

J. BULCKENS, *Vormsel en plechtige communie. Betekenis van de plechtigheden en werkwijze van de parochiale catechese*, Antwerpen, Patmos, 1971; *La confirmation*, in « Catéchèse » 19 (1979) n. 75 (cf. L.

M. CHAUVET, *Réflexions théologiques sur quelques orientations actuelles de la pastorale de la confirmation*; P. DACQUINO, *Battesimo e Cresima; la loro teologia e la loro catechesi alla luce della Bibbia*, Leumann-Torino, LDC, 1973; P. DE CLERCK et al., *Confirmation et communautés de foi*, Paris, Cerf, 1980; R. FALSINI, *La Cresima, sigillo dello Spirito*, Milano, OR, 1972; L. GUGLIELMONI, *La Confermazione: itinerario di fede per celebrare insieme il dono dello Spirito*, Bologna, EDB, 1978; I. KÖCK - V. SCHOISZWOHL, *Begegnungen in der Gemeinde. Handreichung zur Weiterführung von Firmgruppen*, München, Kösel, 1981; S. LEIMGRUBER, *Das Sprechen vom Geist. Religiöse Sprache und Erfahrung am Beispiel der Firmung*, Zürich, Benziger, 1978; F. MONTFORT, *La confirmation et l'avenir de l'Eglise*, Paris, Cerf, 1978; G. NOVELLA, *Celebrare il cammino della Confermazione*, Leumann-Torino, LDC, 1982; R. OTT (ed.), *Die Firmung. Ein Buch für Firmhelfer und Eltern*, München, Kösel, 1979; E. RUFFINI, *Il Battesimo nello Spirito; battesimo e confermazione nell'iniziazione cristiana*, Torino, Marietti, 1975; K. TIGGES - E. WERNER, *Die Firmung in der Gemeinde. Kurs zur Ausbildung von Firmgruppen-Leitern*, München, Kösel, 1980.

JEF BULCKENS

CONFRATERNITA DELLA DOTTRINA CRISTIANA

1. *Le origini.* Le prime scuole (= S) di catechismo vennero fondate da laici e sacerdoti milanesi: Albertino Bellarati (« Scuola d'Albertino ») nel 1481 e il B. Angelo Porro (« Scuola del Paradiso ») nel 1491. Più tardi san Girolamo Miani fondò a Venezia S. con lo scopo specifico di promuovere l'ingeneramento religioso dei suoi orfani (1530). Le S. domenicali di catechismo vennero iniziate a Milano nel 1536 da Castellino da Castello, sacerdote di Como, che fondò subito dopo la *Compagnia dei Servi dei Puttini in Charità*, proprio per animare le S. stesse, con delle Regole di cui esiste un esemplare manoscritto nell'Archivio di Stato di Milano: *Questa è la Regola de la Compagnia dei Servi di Puttini in Charità, che insegna le feste a puttini e puttime, leggere, scrivere, et li bono costumi christiani gratis et amore Dei, principata in Milano l'anno 1536*; e con un testo di catechismo radatto da Castellino nel 1537 col titolo: *L'interrogatorio del Maestro al Discipulo per instruire li fanciulli e quelli che non sanno nella via di Dio*.

Iniziative analoghe sorgono in varie parti d'Italia, ma le S. di Castellino si impongono per la loro migliore organizzazione e si diffondono rapidamente a Genova, Torino, Vigevano, Verona, Piacenza, Parma, Lodi, Cremona

na già verso la metà del '500, e poi anche a Roma, dove sorge, il 10-8-1560, la Compagnia della Dottrina Cristiana, che sarà approvata da Pio V nel 1571 e riconosciuta ufficialmente da Paolo V col Breve apostolico *Ex credito nobis* del 6-10-1607 come *Arcoconfraternita* della Basilica di S. Pietro in Vaticano. La sede della Confraternita verrà stabilita poi nella chiesa romana della B. V. Maria del Pianto da Benedetto XIV, con una Bolla del 9-3-1746.

2. *Sviluppi e consolidamento.* Le S. e la Compagnia della Dottrina Cristiana (= DC) ricevettero un particolare impulso a Milano da san Carlo Borromeo. Egli prescrisse la fondazione della « Sodalitas » della DC in ogni parrocchia fin dal 1569-1570. Diede quindi figura giuridica alla Compagnia, composta di sacerdoti e laici, impegnandosi personalmente a stenderne le *Regole*, entrate in vigore dal 1579, anche se pubblicate solo dopo la morte del santo, nel gennaio 1585, e poi accresciute e riedite dal successore, Federico Borromeo, nel 1610 (dove la « Compagnia » prende già il nome di « Congregazione »). San Carlo non è quindi il fondatore, ma il riorganizzatore delle S. e della Compagnia, che da lui vengono vigorosamente promosse e inserite nel cuore della pastorale parrocchiale. E lui che pone il parroco come Assistente della Compagnia e delle S. fin dal 1569, che fa ripubblicare *L'interrogatorio* di Castellino nel 1567 con aggiunte sulla conduzione delle S., e fonda gli « Oblati del S. Sepolcro » per la cura e l'animazione della DC. Secondo il suo biografo Pietro Giussano (1610) le S., con tutto il loro organigramma comprendente i vari uffici particolari: Sacerdote, Priore, Discreti, Sottopriore, Avisatore, Cancelliere, Pacificatori, Sopramastri, Maestri, Silenzieri, Infermieri, Portiere, Pescatori, verso la fine dell'episcopato di san Carlo erano in numero di 740 nella Diocesi di Milano, con circa 50 mila iscritti, compresi i maestri e i dirigenti.

Il governo delle S. e della Compagnia era centralizzato a livello diocesano. Nelle « Costituzioni » si dice che « tutte le S., tanto della città quanto della Diocesi, devono essere una sola Compagnia della DC, et dipendere da un solo capo et da un solo governo » sotto l'autorità del Vescovo che erige la Compagnia, approva i testi di catechismo (san Carlo non ne impose mai uno solo per tutti), e vigila sulla uniformità del metodo pur tenendo conto delle diverse situazioni (per es. consigliando che si usi il canto

soprattutto nelle campagne, dato che i contadini lo riprendono mentre lavorano nei campi). Particolarmente intensa è l'insistenza sulla conversione e sulla pietà personale del maestro catechista e di tutti i membri della Compagnia e sul loro spirito comunitario. Quanto al metodo, san Carlo vuole che le classi siano piccole: da 4 a 6 fanciulli/e. La separazione dei sessi è di rigore. Il tempo è la domenica pomeriggio. Si usano premi piccoli e grandi, e severi castighi per i renitenti. Grande importanza assume la disputa-gara (non a scopo didattico, ma dimostrativo e selettivo), che assume particolare solennità a Roma, dove viene celebrata in S. Pietro dal 1597.

3. *Le vicende successive.* Le S. e la Compagnia conoscono, nei secoli seguenti, momenti di decadenza e di rifioritura. Per es., risorgono sotto Benedetto XIV (1740-1758) e all'epoca della restaurazione post-napoleonica. Un altro rilancio si ha dopo il Conc. Vat. I, ma spesso si limita, purtroppo, a una riedizione delle Regole di san Carlo, ridotte a poche pagine, senza la creatività e il rinnovamento necessari. Un colpo fatale doveva loro infliggere, del tutto involontariamente, il papa Pio X, prescrivendo nell'enc. *Acerbo nimis* del 1905 che la Confraternita (= CF) della DC fosse eretta in ogni parrocchia, ma escludendola nello stesso tempo dalla direzione del catechismo a livello diocesano e quindi frammentandola a morte in tante micro-unità incapaci di sostenersi da sole. Il rilancio è più innovativo in Francia, dove l'*Oeuvre des catéchismes* viene aggregata alla CF romana nel 1893, con decine di migliaia di catechisti iscritti.

Un caso del tutto singolare è quello degli → Stati Uniti, dove la CF compare a New York nel 1902 per opera dell'arciv. mons. M. Corrigan (che con tutta probabilità ne desunse l'idea dalle realizzazioni di mons. Scalabrini a Piacenza). Mentre si estingue nel resto del mondo, la CCD (come viene qui chiamata: → Confraternity of Christian Doctrine) conosce uno sviluppo grandioso, soprattutto dagli anni '30, sotto la spinta di mons. O'Hara, occupandosi dell'istruzione religiosa dei milioni di ragazzi che non frequentano la scuola cattolica. Era dotata di mezzi finanziari imponenti e di forte organizzazione centrale, a livello diocesano e nazionale (centro nazionale dal 1935). Ciò durerà fino alla riorganizzazione seguita al Conc. Vat. II. Dagli USA, a sua volta, la CCD

si è diffusa in altri paesi, come nelle Filippine e in Australia.

Sembra invece che le rinnovate ingiunzioni di fondare in ogni parrocchia la CF della DC, presenti nel CJC del 1917 (can. 711, § 2) e nel decreto *Provido sane* del 1935 (ma non più nel DCG del 1971 e nel CJC del 1983), non abbiano avuto effetti apprezzabili.

4. *Valutazione.* La CF e le S. della DC, soprattutto nella forma loro data da san Carlo, divennero per secoli in molti paesi, sia pure con alterne vicende, la struttura organizzativa di base dell'istruzione cat. per i fanciulli e spesso per i ragazzi e i giovani. Dal '600 all'800 gli scritti cat. aggiungono, a → S. Agostino e a → Gerson, una terza parte sulle disposizioni legislative e organizzative di san Carlo. Ci si possono porre, come fa P. Braido, diverse domande sulla CF della DC, che esigono ulteriori ricerche: 1) l'autorizzazione esclusiva a stampare i catechismi del Bellarmino (concessa a Roma dal 1598 in poi) fornì i mezzi finanziari per la CF e promosse l'uniformità dei contenuti e dei metodi, ma non creò ostacoli al progresso e alle innovazioni nei sussidi e nei processi di insegnamento?; 2) il modello romano di CF della DC, quale influsso ebbe per il sorgere di iniziative simili in altre località?; 3) in che misura la sostanza dello spirito e delle intraprese organizzative delle Compagnie e CF si è trasmesso con scopi analoghi e in clima mutato nelle « opere giovanili » del sec. XIX (per es. di Timon-David, Kolping, ecc.) e nel « nuovo Oratorio » giovanile e opere annesse di tanti educatori dell'800 (L. Pavoni, G. → Bosco, L. Murialdo)? E un'ultima domanda sull'attuale organizzazione cat.: gli → Uff. Cat. Diocesani creati dal 1929 e 1935 in poi non sono venuti troppo tardi a sostituire la direzione diocesana delle CF della DC? E l'hanno fatto in modo efficace, tenuto conto, per es., del prevalente apporto laicale nella CF della DC, in contrasto con la supremazia del clero dell'attuale organizzazione? Come equilibrare e dare slancio oggi all'organizzazione della C.?

Bibliografia

C. BORRAMEO, *Costituzioni et regole delle Compagnie et Scuole della Dottrina Christiana, fatte dal Cardinale (di) S. Prassede, Arcivescovo di Milano, di venerata memoria*, in Milano, appresso Pacifico Pontio, impressore archiepiscopale, MDLXXXV; F. BORRAMEO, *Regole della Congregazione et Scuole della Dottrina Cristiana, della Città, Diocese e Provincia di Milano*, Milano, appresso Bernardino Lantoni, 1610, pp. 288;

P. BRAIDO, *Momenti di storia della catechesi e del catechismo dal Conc. di Trento al Vat. I*, Roma, Università Pontificia Salesiana, 1982, 97-109; G. B. CASTIGLIONE, *L'istoria delle Scuole della Dottrina Cristiana fondate in Milano e da Milano nell'Italia ed altrove propagate*, Milano, presso Cesare Orena, 1800; L. CSONKA, *Storia della catechesi*, in P. BRAIDO (ed.), *Educare*. Sommario di Scienze Pedagogiche, vol. 3^o, Zürich, PAS-Verlag, 1964³, 112-114; G. FRANZA, *Il catechismo a Roma e l'Arciconfraternita della DC*, Alba, Ed. Paoline, 1958; G. FRUMENTO, *La catechesi nei documenti della S. Sede dal 1905 al 1965*, Roma, Ed. Paoline, 1965; U. GIANETTO, *Il primo Congresso catechistico nazionale in Italia (1889)*, in «Catechesi» 38 (1969) fasc. 440, 4-13; 445, 7-18; 450, 20-29; 455, 15-24; Id., *40 anni fa l'istituzione degli Uffici Catechistici per le Diocesi Italiane*, in «Catechesi» 38 (1969) 12, fasc. 486, 1-7; A. GIULIANI, *La catechesi a Milano nel secolo di S. Carlo*, in «La Scuola Cattolica» 118 (1984) 580-615; I. PORRO, *Origine et successi della Dottrina Cristiana*, Milano, Malatesta, 1640 (2^a ed.: Milano, Gagliardi, 1703); *Statuto della ven. Arciconfraternita della Dottrina Cristiana eretta canonicamente nella ven. chiesa di S. Maria del Pianto in Roma*, Roma, Tip. «Le Massime», 1916, pp. 16; A. TAMBORINI, *La Compagnia e le S. della DC*, Milano, Daverio, 1939.

UBALDO GIANETTO

CONFRATERNITY OF CHRISTIAN DOCTRINE (USA)

Il primo nucleo della CCD nell'USA fu canonicamente eretto nel 1902 a New York, con sede centrale presso la Chiesa di Nostra Signora del buon consiglio. Seguirono altri nuclei. In seguito alla promulgazione dell'*Acerbo nimis*, nel 1905, il seme fu piantato e in breve tempo la CCD diventò un movimento nazionale. Nella fase iniziale la CCD fiorì in diocesi come New York e Pittsburgh, dove c'erano moltissimi immigrati. A causa del crescente numero di immigrati messicani nella California, la CCD fu eretta nella diocesi di Los Angeles nel 1922 sotto gli auspici dell'*Office of Catholic Charities*. A Los Angeles la CCD assunse quella forma fortemente organizzata a livello diocesano e parrocchiale, che diventò modello per le altre diocesi.

La seconda fase della CCD si sviluppò in connessione con il *Catholic Rural Life Bureau* e la *National Catholic Rural Life Conference*, sotto la guida di Edwin V. O'Hara (1881-1956), futuro vescovo di Great Falls, Montana (1930) e di Kansas City, Missouri (1939). O'Hara diede la priorità ai bisogni cat. delle famiglie cattoliche che vivevano nelle aziende agricole e nelle piccole città degli stati ovest e del centro-ovest, dove le scuole cattoliche erano poche e molto distan-

ti tra loro. Sotto la guida di O'Hara il movimento rurale della CCD organizzò una serie di programmi cat. e di educ. rel.: «scuole estive», dove i giovani si riunivano durante l'estate per studiare il catechismo e la liturgia e per la preghiera quotidiana; seminari per la formazione degli insegnanti; corsi per corrispondenza; gruppi di discussione per lo studio della Bibbia a livello di adulti; programmi per evangelizzare cattolici inattivi e lontani dalla Chiesa. O'Hara era convinto che i programmi della CCD, in particolare la scuola estiva, dovevano essere realizzati in ogni parrocchia attraverso tutto il paese, e non soltanto nelle diocesi rurali. Ovunque i fanciulli frequentavano le scuole pubbliche senza ricevere formalmente l'istruzione religiosa. Il vescovo O'Hara sollecitò la Santa Sede e progettò dei piani per fare della CCD una istituzione veramente nazionale. Nel 1934 la *National Catholic Welfare Conference* (che anticipò l'attuale conferenza episcopale) stabilì il Comitato episcopale della CCD, con O'Hara presidente, e autorizzò un centro nazionale della CCD a Washington, D.C.

Creando un centro nazionale, il vescovo O'Hara mise le basi di una struttura che avrebbe guidato le sorti della CCD per i successivi quarant'anni, facendone una forza imponente della Chiesa americana. Il Centro Nazionale promosse la CCD attraverso una serie di congressi e di pubblicazioni; organizzò conferenze annuali dal 1935 al 1941; dopo la seconda guerra mondiale organizzò ogni cinque anni grandi incontri nazionali, fino al 1971. I materiali pubblicati dal Centro comprendono schemi di lezioni, testi per gli insegnanti, per i genitori e per gli studenti, direttive per organizzare la CCD a livello diocesano e parrocchiale. Il Centro Nazionale propose programmi cat. molto articolati per gli adulti, e in modo particolare per fanciulli che non frequentavano le scuole parrocchiali. A livello parrocchiale questi programmi si svolgevano sotto la direzione del parroco e di un comitato esecutivo di laici costituito dai responsabili di sei sottogruppi: insegnanti, pescatori, aiutanti, genitori-educatori, gruppi di discussione, e l'apostolato volontario. Dal 1942 al 1966 il Centro Nazionale pubblicò «Our Parish Confraternity», un servizio bimensile per catechisti. Nel 1964 iniziò la pubblicazione di «The Living Light», rivista interdisciplinare per i quadri direttivi nell'ambito della C.

Le pubblicazioni sostenute dal Centro fecero

della CCD una forza di rilievo nella Chiesa degli USA. Sotto gli auspici del Centro Nazionale fu creata la Catholic Biblical Association. Essa curò la Bibbia della CCD, una nuova traduzione di più facile lettura (che diventò poi la « New American Bible »). Nel 1942 pubblicò una edizione riveduta del Catechismo di Baltimore. Dopo il Conc. Vat. II fece causa comune con il movimento liturgico promovendo la partecipazione attiva dei fedeli alla preghiera della Chiesa e al rinnovamento dei riti.

Nel 1975 la *United States Catholic Conference* fu ristrutturata. Il lavoro del *National Center of Religious Education* (chiamato però CCD) fu inserito nell'*USCC's Department of Education*. La CCD continua a fiorire, non più però come movimento altamente strutturato e centralizzato, come era nei primi anni del Centro: CCD è diventata un'etichetta generica per indicare molteplici e svariati programmi diocesani e parrocchiali in vista della C. e della preparazione ai sacramenti di quel circa 4,1 milioni di fanciulli e di giovani che non frequentano scuole cattoliche.

La direzione e il coordinamento delle attività cat. a livello diocesano sono stati assunti dalla *National Conference of Diocesan → Directors of Religious Education*, con sede centrale a Washington, D.C.

Bibliografia

The Confraternity Comes of Age: A Historical Symposium, Paterson, NJ, St. Anthony Guild Press, 1956; J. B. COLLINS, *Religious Education and CCD in the United States: Early Years (1902-1935)*, in « American Ecclesiastical Review » 169 (1975) 48-67; In., *Bishop O'Hara and a National CCD*, ibid., 237-255. → Stati Uniti.

BERARD L. MARTHALER

CONGRESSI CATECHISTICI INTERNAZIONALI

Nell'ambito della catechetica alcuni grandi incontri internazionali hanno esercitato un certo influsso sull'ulteriore sviluppo della C. Per lo meno sono stati luoghi di contatto tra catecheti operanti in diversi contesti culturali oppure furono occasioni di un certo rilancio del movimento cat. In genere si può affermare che il progresso della catechetica è stato favorito assai più da congressi nazionali (cf Germania, Francia, Italia, Spagna) o da incontri di studio meno ufficiali.

Tra i principali congressi internazionali si possono segnalare:

— *Congressus catechisticus internationalis*, Roma 10-14 ott. 1950. Cf *Acta Congressus Catechisticus Internationalis MCML*, Città del Vaticano, Typis Polyglottis Vaticanis, 1953.

— *Settimana internazionale di catechesi missionaria*, Eichstätt, 21-28 luglio 1960. Cf J. → Hofinger (ed.), *Renouvellement de la catéchèse. Rapports de la semaine internationale...*, Paris, Cerf, 1961. Il congresso può essere considerato come l'ultimo grande atto della C. → kerygmatica.

— *Settimana internazionale di C. → missionaria*, Bangkok, 31 ott.-3 nov. 1962. Non furono pubblicati atti. Il Congresso fu rilevante per il superamento della C. kerygmatica e l'apertura a tutta la problematica della prima evangelizzazione.

— *Settimana internazionale di C. missionaria*, Katigondo, 28 agosto-1 sett. 1964. Cf R. Ledogar (ed.), *Katigondo: Presenting the Christian Message to Africa*, London, Chapman, 1965. In questo congresso emerge fortemente la problematica delle culture non europee e il nuovo atteggiamento nei confronti delle religioni non cristiane.

— *Settimana cat. internazionale di Medellín*, 11-18 agosto 1968. Cf *Semana Internacional de Catequesis. Catequesis y promoción humana*, Salamanca, Sígueme, 1969. La problematica della C. viene fortemente polarizzata dall'area socio-politica.

— *Congresso catechistico internazionale*, Roma 20-25 sett. 1971. Cf *Atti del II Congresso Catechistico Internazionale*, Roma, Studium, 1972. Il Congresso fu convocato per la presentazione e lo studio del *Direttorio Catechistico Generale* (Roma 1971).

Bibliografia

L. ERDOZAIN, *L'évolution de la catéchèse. Panorama des six semaines internationales de catéchèse*, in « Lumen Vitae » 24 (1969) 575-599; J. GEVAERT, *Studiare catechetica*, Leumann-Torino, LDC, 1983.

JOSEPH GEVAERT

CONGRESSI CATECHISTICI NAZIONALI

L'espressione CCN ha corso relativamente recente in Italia. Infatti A. Ghizzoni recriminava che fra gli storici della C. italiana regnasse una certa confusione, usando l'espressione CCN italiano (con tanto di numero or-

dinale) anche per convegni regionali e interdiocesani (cf « Civiltà Cattolica » 62 [1911] 8, 282).

Il primo CCN italiano si svolse a Piacenza, organizzato e animato da mons. G. B. Scalabrini, vescovo di quella città, nei giorni 24-26 sett. 1889. Dalle varie regioni d'Italia intervennero un quattrocento congressisti, che operarono sotto la presidenza del card. A. Capecelatro, nell'intento di raffrontare le loro esperienze e unificare le mete della pastorale cat. nazionale.

Proposte e voti giunsero pure dai simpatizzanti, come l'allora mons. G. Sarto, vescovo di Mantova, che auspicava « la composizione di un catechismo della dottrina cristiana facile e popolare, per domande e risposte brevissime, diviso in varie parti, obbligatorio in tutta la Chiesa ».

Dai convenuti si deliberò che, dopo cinque anni, si tenesse un secondo CCN; però molteplici circostanze impedirono l'attuazione di questo voto. Nel 1905 Pio X ruppe gli indugi, indirizzando a mons. Ghizzoni, in data 8 febb., la lettera « Concilium illud », che approvava l'« alterum catholicorum conventum de christiana catechesi habendum » (cf ASS 37 [1904-1905] 487). Senonché il 1° giugno 1905 veniva a mancare mons. G. B. Scalabrini, anima del primo Congresso e fondatore del periodico « Il Catechista Cattolico », e tutto si bloccò nuovamente.

L'idea tuttavia non fu accantonata, anzi risorse più viva all'approssimarsi del terzo centenario della canonizzazione di san Carlo Borromeo. Confortata dall'approvazione del card. A. C. Ferrari, la direzione de « Il Catechista Cattolico » indisse, per i giorni 20-21 nov. 1907, un importante « Convegno preparatorio » da tenersi nell'Oratorio di S. Carlo in Milano. Ivi s'incontrarono i più noti cultori di catechetica dell'epoca, come A. Ghizzoni, C. Locatelli, G. d'Isengard, L. Vigna. Interessante anche per il futuro il terzo dei temi da trattare: « Se convenga creare una scuola nazionale di studiosi pro-catechismo e quali i suoi compiti » (cf « Civiltà Cattolica » 58 [1907] 322).

Il secondo CCN italiano ebbe dunque luogo a Milano, nei giorni 5-7 sett. 1910, rientrando nelle solenni onoranze che, auspice Pio X, si tributavano al Borromeo nel terzo centenario della sua canonizzazione. Vi parteciparono 6 cardinali, 52 vescovi e 3000 congressisti debitamente tesserati, che rappresentavano 134 diocesi italiane. Gli intenti che si proposero erano eminentemente pratici,

secondo il desiderio espresso da Pio X, il quale scriveva al presidente card. A. C. Ferrari: « Sono sicuro che nel Congresso si tratteranno cose pratiche e facilmente attuabili ».

I temi di studio furono articolati in quattro sezioni: a) Il catechismo; b) I catechisti; c) Gli allievi; d) La metodica. Pur mettendo in primo piano l'opera della parrocchia, si additava chiaramente la necessità della C. familiare e scolastica, sulle quali insisteva la relazione del card. Maffi: « Il catechismo sia insegnato anche nella casa e nella scuola, e lo sia dapprima con l'esempio e poi con la parola » (cf « Il Catechista Cattolico », 1910, n. 9): significativa la precedenza data alla testimonianza. Si evidenziava pure la necessità dell'educazione permanente del popolo cristiano: « Infatti la professione della religione può essere più o meno perfetta, sia quanto alla fede nelle verità rivelate, sia quanto all'osservanza dei divini precetti, sia quanto alla partecipazione ai sacramenti. Da una professione imperfetta, condurli alla professione perfetta » (*ibid.*, 1911, n. 2, 32).

Pur nella sua coraggiosa modernità, ovviamente questo Congresso pagava il tributo alla sua epoca; quando, ad esempio, ammettendo che signore qualificate fossero ammesse fra i « membri effettivi » aggiungeva: « Ma solo come ascoltatrici » (cf *ibid.*, 1910, n. 8, 280).

Importanti CCN furono tenuti in molte nazioni, come la → Francia, la → Spagna e la → Germania, diventando spesso tappe determinanti nello sviluppo del movimento catechistico.

Bibliografia

Atti e documenti del I Congresso Catechistico Nazionale, Piacenza, Tipografia Vescovile, 1890; *Atti del II Congresso Catechistico Italiano*, Milano, Arciv., 1910; « Il Catechista Cattolico » (bollettino mensile in servizio dei Catechisti e delle Scuole di religione, diretto da A. Ghizzoni e G. d'Isengard, che promosse, collaborò e recensì gran parte dei CCN dell'epoca); U. GIANETTO, *Il primo Congresso catechistico nazionale in Italia* (Piacenza 24-26 sett. 1889), in « Catechesi » 38 (1969) fasc. 440, 4-13; fasc. 445, 7-18; fasc. 450, 20-29; fasc. 455, 15-25. C. LOCATELLI, *Congressi e Convegni catechistici*, Monza, Tip. Artigianelli, 1908.

ANNIBALE BALOCCO

CONTENUTI (criteri)

Il problema dei contenuti (= CN) della C. è diventato scottante da quando teologi e catecheti hanno cominciato a prendere sul se-

rio l'istanza antropologica e il problema del linguaggio. Diversamente dal passato, i documenti postconciliari sulla C. si sono occupati tutti, sia pure con modalità differenti, dei criteri (= CR) che devono presiedere al reperimento e alla presentazione dei CN della C. Li troviamo enunciati in modo esplicito e chiaro nel DCG (1971); vengono ribaditi e integrati con nuove prospettive dalla EN (1975), dal Sinodo dei Vescovi sulla C. (1977) e dalla CT (1979).

La formula divenuta ormai classica per esprimere la legge che deve presiedere al reperimento e alla presentazione dei CN della C. è quella della *fedeltà a Dio e fedeltà all'uomo*. La si ritrova sia nei documenti ufficiali della Chiesa sia nella maggior parte dei recenti scritti di cat. Si tratta evidentemente di una formula globale dalle molteplici implicanze, suscettibile di interpretazioni differenti, che tenteremo di approfondire, limitandoci però a parlare dei CR generali dei CN della C., rimandando invece alle singole voci (→ Dio, Chiesa, Gesù Cristo, Grazia, Peccato, ecc.) per quanto riguarda i CR particolari di ciascun CN.

I CR del CN della C. si ricavano dall'analisi della natura e delle fonti della C.; dalla considerazione delle sue funzioni fondamentali e dei suoi destinatari.

1) *La C.*, come pure l'evangelizzazione di cui essa è una delle modalità concrete, essendo partecipazione e prolungamento dell'azione profetica di Cristo, *va intesa anzitutto come testimonianza e annuncio dell'azione salvifico-liberatrice di Dio nel Cristo e del messaggio in essa contenuto*, fatti da tutta la Chiesa e rivolti a tutta la Chiesa; *in secondo luogo, come interpretazione della realtà e della vita alla luce e nell'orizzonte significativo di tale evento e di tale messaggio*.

Evento e messaggio salvifico sono inscindibilmente uniti e formano un'unica realtà: la Parola di Dio, il Mistero nascosto da secoli in Dio (Col 1,26), che la Chiesa attuale ha ricevuto in consegna attraverso due tipi di mediazione: quella della S. Scrittura (AT e NT) e quella delle « tradizioni » delle singole Chiese, tradizioni fatte di vita liturgica, di predicazione, di insegnamenti autorevoli dei pastori, di riflessioni teologiche, di prassi cristiana, di istituzioni giuridiche e pastorali, ecc.

La Parola di Dio (cioè il Mistero) contenuta nell'esperienza di fede della Chiesa si esprime fondamentalmente in due modi: anzitutto

to *linguisticamente* mediante moduli interpretativi desunti dall'esperienza umana connotata da una determinata cultura (= processo di acculturazione della Parola di Dio); in secondo luogo *attraverso la prassi e le istituzioni*, pastorali e giuridiche, anche queste connotate dalla cultura entro cui si realizzano. I moduli interpretativi, la prassi e le istituzioni dell'unica Parola di Dio, condizionati come sono dalle differenti culture in cui si realizzano, non riescono mai a contenerla e a tradurla nella sua totalità; essa trascende tutti i tentativi di incarnarla nell'esperienza di fede delle comunità cristiane. Tutto questo non è senza conseguenze per quanto riguarda i CN della C. Accettarlo significa essere fedeli a Dio e alla sua Parola.

a) *Il CN della C. è la Parola di Dio, cioè Gesù Cristo*. Il CN della C. non può identificarsi con le formulazioni della Parola di Dio, sia bibliche che della tradizione; e neppure con la prassi e le istituzioni cristiane del passato, che hanno tentato di incarnarla; le supera tutte, perché è costituito dal « Mistero » o, meglio ancora, come giustamente affermò il RdC (nn. 56ss), dalla realtà stessa del Cristo totale. Questo solo è l'assoluto, ciò di cui non si può disporre se non nel rispetto totale della sua integrità, il punto ultimo di riferimento. Non neghiamo la necessità che ha la Parola di Dio di incarnarsi in formule, in una prassi e in istituzioni determinate; diciamo soltanto che la C., per essere fedele alla sua natura di testimonianza e annuncio della Parola di Dio, non può accontentarsi di essere semplice trasmissione delle incarnazioni che la Parola di Dio ha avuto nel passato, ma deve sforzarsi di cogliere in queste formule linguistiche, in questa prassi, in queste istituzioni, quella Realtà misteriosa che tutte le trascende, anche a costo di arrivare a nuovi tipi di incarnazione o acculturazione di tale Parola. In questo senso una C. puramente nozionistica, cioè preoccupata *solo* del reperimento e dell'apprendimento delle formule del passato, è contraria alle esigenze fondamentali della sua natura. Inoltre, l'esigenza di rispettare la Parola di Dio nella sua integrità non comporta necessariamente l'assunzione di tutte le sue incarnazioni linguistiche o pratiche o istituzionali del passato. Si tratta di un lavoro estremamente delicato, da farsi in comunione con tutta la Chiesa; comunque di un lavoro necessario proprio per essere fedeli alla Parola di Dio.

b) *Il CN della C. deve esprimere la struttura fondamentalmente organica del messaggio cristiano, rispettando la « gerarchia delle verità » cristiane.* Questo significa che non è lecito trascurare il rapporto strettissimo che unisce tra loro tutte le verità cristiane, e che queste non vanno concepite come un elenco piattamente uniforme di enunciati, ma secondo un ordine gerarchico di importanza nel piano salvifico di Dio. La comunità cristiana fin dalle sue origini ha preso coscienza di questo fatto e ha inventato quelle formule riassuntive e globali dei CN della propria esperienza di fede che sono i → « Simboli ». Essi formano nell'insieme dei loro articoli un tutto organico, dove le verità cristiane si connettono tra loro secondo una vera gerarchia sia di ordine logico (alcune hanno funzione esplicativa nei confronti di altre) che di ordine storico (quello cioè che si realizza nello svolgimento dell'economia della salvezza).

I catechismi tradizionali, fatti di un elenco di domande e risposte, sia pur divise in parti e capitoli, rischiavano di far perdere nella C. la percezione di ciò che era veramente essenziale nel messaggio cristiano, perché sommerso da un acervo di nozioni secondarie e marginali.

c) *Il CN della C. deve assumere la triplice tensione del messaggio cristiano: cristocentrica, teocentrico-trinitaria e antropocentrica.* La Parola di Dio che si esprime nel messaggio cristiano, considerata nel suo nucleo centrale, è carica di una tensione dialettica tra Dio e l'uomo, che nel Cristo totale trova la realizzazione più alta e più misteriosa. L'economia della salvezza, considerata dal punto di vista della causalità ultima, efficiente e finale, è tutta orientata verso il Dio Uno e Trino della rivelazione cristiana, Creatore e Fine supremo di tutto l'universo. Se invece la si considera dal punto di vista della mediazione, ha nel Cristo totale il suo centro e la sua spiegazione ultima. Se infine la si guarda dal punto di vista del destinatario, questo è l'uomo nella sua realtà storico-esistenziale. L'originalità del messaggio cristiano sta in questa triplice tensione, che la C. deve salvare ad ogni costo nei suoi CN. Quindi nella C. non si può fare un discorso « cristiano » su Dio senza parlare di Cristo e senza riferirsi all'uomo, come non si può parlare dell'uomo in modo adeguato, dimenticandone la dimensione cristocentrica o tralasciando di riferirlo al Dio Uno e Trino, Creatore e Fine ultimo; la « protologia », o

dottrina dell'origine dell'uomo e del mondo, deve trovare la sua piena spiegazione nell'escatologia; ecclesiologia e cristologia devono collegarsi profondamente, ecc.

d) *Il CN della C. deve esprimere l'indole storica dell'economia della salvezza, evidenziandone i momenti fondamentali.* Il disegno misterioso di salvezza che Dio ha messo in opera per l'uomo si realizza nel tempo: si attua nel presente, ma rinvia ad un passato di cui è seguito e sviluppo, e annuncia un futuro che ne sarà il compimento definitivo. Tutto questo deve esprimersi nei CN della C. Essa deve essere anzitutto memoria del passato: deve raccontare ciò che Dio ha fatto per la salvezza dell'uomo (i « magnalia Dei ») a partire dalla creazione fino all'oggi. Deve in secondo luogo interpretare l'azione salvifica di Dio in Cristo nel presente, cercando di comprenderne il significato attuale e gli impegni che ne derivano alle comunità cristiane di oggi. Infine deve prospettare quanto Dio farà nel futuro ultimo, secondo le sue promesse, quando l'umanità nuova in Cristo e l'universo intero raggiungeranno la loro perfezione definitiva.

Una C. che si preoccupi solo della sistematicità logica dei suoi CN — come avveniva nella maggior parte dei catechismi dell'epoca moderna — lo mutila, perché dimentica una componente essenziale del messaggio cristiano, quella della storia della salvezza.

e) *La C. nel reperimento dei suoi CN deve tener presenti una pluralità non univoca di fonti.* La tensione antropocentrica della Parola di Dio, presente nel messaggio cristiano, esige l'attenzione da parte del cristiano a tutta la realtà dell'uomo, alla sua vita, alla sua storia, ai suoi problemi, alle sue ansie, alle sue speranze, ai suoi progetti, ecc. (GS, Proemio), per interpretarli alla luce della Parola di Dio. La C. pertanto deve avere necessariamente tra i suoi CN anche le interpretazioni cristiane della realtà e della vita dell'uomo. Esse fanno parte del messaggio cristiano, perché senza di esse l'uomo non è in grado di vivere la sua fede nel mondo. Perciò la C. attingerà i suoi CN, oltre che dalla Bibbia e dalla Tradizione vivente della Chiesa in tutte le sue manifestazioni (è questa la fonte primaria e fondamentale), anche dalla cultura contemporanea e dalle scienze umane come fonte secondaria, ma tuttavia importante, per una comprensione migliore non solo dei destinatari del messaggio cristiano, ma anche dello stesso messaggio

nella sua funzione di risposta ai problemi dell'uomo d'oggi.

2) La C., così come l'abbiamo intesa, svolge molteplici funzioni, concordemente riconosciute dai recenti documenti pastorali della Chiesa: una funzione *evangelizzatrice* o suscitatrice dell'opzione globale di fede in quei cristiani che sono sacramentalizzati, ma poco o nulla evangelizzati; una funzione *educatrice della fede*, aiutando i credenti a far maturare la loro opzione di fede fino a pervaderne tutto il pensiero e la prassi; una funzione *liturgico-sacramentale*, cioè di preparazione non solo ai sacramenti dell'iniziazione cristiana, ma anche a tutta la vita liturgica del cristiano; una funzione infine *liberatrice e promotrice di umanità*, portando la luce della fede all'interno dei processi di liberazione dei poveri e degli oppressi e di promozione dell'uomo.

Per adempiere queste sue funzioni la C. deve fare in modo che la Parola di Dio arrivi all'uomo in modo vitale, cioè gli sia accessibile, risponda ai suoi problemi, insomma gli sia comunicata secondo la « divina pedagogia » della gradualità e del rispetto totale della persona (= « fedeltà all'uomo »). Questo comporta alcune conseguenze fondamentali riguardo il CN che elenchiamo brevemente:

a) Il CN della C. deve essere presentato in modo da valorizzarne la *vitalità*, cioè la sua capacità di mettere in crisi l'uomo e di spingerlo all'opzione fondamentale di fede e alla sua maturazione. A questo scopo l'annuncio della parola deve essere sempre accompagnato dalla testimonianza della vita del singolo e della comunità cristiana.

b) La C. deve *rendere accessibile il CN del messaggio cristiano*, traducendone e adattandone i moduli interpretativi tradizionali in formule, espressioni, immagini, concetti, ecc., comprensibili da parte dell'uomo d'oggi, tenendo conto dell'età, della formazione, della cultura e delle culture diverse, dei processi di maturazione dei singoli e delle comunità, delle situazioni socio-politiche ed economiche, ecc. Si tratta del processo di acculturazione dei contenuti della C. di cui parla ampiamente, dopo il Sinodo del 1977, la CT (n. 53). È questo un lavoro ancora quasi interamente da fare, non solo per la C. ai fanciulli e ai giovani, ma soprattutto per quella agli adulti.

c) *L'integrità del CN della C.* va perseguita

come meta finale di tutto il processo cat., ma non necessariamente come suo punto di partenza. La C. deve pertanto essere « progressiva », nel senso che deve partire da formule globali, ben scelte e adatte a chi inizia il cammino cat. (quindi diverse nelle differenti situazioni), comprensibili per l'uomo d'oggi e suscettibili di uno sviluppo organico e coerente. In questo lavoro, delicato e importantissimo, non si dimentichi mai che la meta di tutta la C. non è l'apprendimento di formule anche venerande per tradizione, quanto piuttosto il contatto vitale con il Mistero cristiano, cioè con il Cristo, per convertirsi e vivere integralmente la propria fede.

Bibliografia

1. Fonti

DCG III, nn. 36-69; EN II, nn. 20-21; III, nn. 25-39; CT IV, nn. 26-34; VII, nn. 53-54; VIII, n. 59.

2. Studi

E. ALBERICH, *Il contenuto della catechesi nel documento pastorale della CEI « Il rinnovamento della catechesi »*, in « Orientamenti Pedagogici » 17 (1970) 683-696; J. AUDINET, *La référence doctrinale en catéchèse*, in « Catéchèse » 13 (1973) 51, 139-144; G. COLOMBO, *L'annuncio cristiano all'uomo d'oggi*, in « Catechesi » 51 (1982) 17, 27-34; G. DUPERRAY, *Le contenu de la catéchèse: vrai ou faux problème?*, in « Catéchèse » 12 (1972) 49, 485-498; *Foi et contenu*, ibid. 17 (1977) 66, 1-64; G. GROPPA, *I criteri del contenuto della catechesi*, in *Atti del II Congresso Catechistico Internazionale 1971*, Roma, Studium, 1972, 328-343; Id., *Cauto rinnovamento e integrità dei contenuti nella « Catechesi tradendae » di Giovanni Paolo II*, in « Orientamenti Pedagogici » 27 (1980) 85-95; K. E. NIPKOW, *Quali « temi » e « materie » devono essere presentati nella catechesi, oltre la sacra Scrittura?*, in « Concilium » 6 (1970) 3, 58-73.

GIUSEPPE GROPPA

CONVERSIONE

1. *La dialettica conversione-catechesi.* « Convertitevi e credete al Vangelo... ». Questo appello all'inizio del Vangelo di Marco sembra porre la CV come condizione previa per scoprire le implicanze del Vangelo nell'esistenza. Così pure *Atti 2* indica che, dopo essere stati convertiti dalla predicazione kerygmatica, gli uomini si dimostrano fedeli all'insegnamento degli apostoli. In questo modo si può comprendere come la C. sia stata dichiarata seconda rispetto alla CV. Tra l'una e l'altra vi sarebbe un rapporto a senso unico: con il suo apporto

cognitivo la C. verrebbe a strutturare un orientamento globale dell'esistenza già presente al punto di partenza, e senza avere un'azione di ritorno su questo orientamento. Al massimo si potrebbe ammettere che la CV, in quanto buona disposizione del cuore e della volontà, contribuisce ad aprire l'intelligenza alla recezione dell'insegnamento cristiano.

In realtà la dialettica tra C. e CV è più complessa. Vi sono certamente dei casi in cui la CV può essere pensata come un atto preciso e decisivo, che segna il riorientamento totale di una esistenza fino a quel momento estranea al Vangelo. Il più delle volte però la CV va considerata come un processo continuato, come un perpetuo riaggiustamento dell'esistenza in funzione di una verità che solo a poco a poco fa retrocedere le zone d'ombra e di non credenza.

2. *La CV in funzione di nuove situazioni.* In un mondo « post-cristiano » la distinzione tra credente e non credente perde la sua chiarezza. Rare volte colui che si proclama cristiano ammette totalmente e definitivamente tutte le conseguenze del Vangelo. Può darsi sia convinto delle verità cristologiche, o sia disposto a dare la propria vita per il Cristo, ma forse è cieco per le conseguenze della sua fede nell'ambito sociale. In questo caso la C. può essere l'occasione per prendere coscienza di un settore non cristianizzato della propria vita, e quindi può provocare una nuova CV.

La necessità di una CV continua, d'altronde, non è dovuta alla insufficienza colpevole di una iniziale CV, che di diritto avrebbe dovuto toccare la totalità dell'esistenza. La CV infatti è una realtà in crescita. Diventando adulta, la persona umana scopre dimensioni esistenziali fino a quel momento sconosciute, per es. certe forme di vita relazionale (amicizia, amore, vita di gruppo), le responsabilità nell'ambito collettivo (economia, politica...). Emerge quindi una realtà profana non ancora penetrata di spirito cristiano. La sua integrazione nell'insieme della personalità credente può anche richiedere una sua totale ristrutturazione, in altre parole una vera CV.

Così ogni passaggio da una età all'altra, ogni cambio esistenziale (della situazione personale o dell'inserimento sociale) può essere un appello a una nuova CV. In tutto ciò la C. può avere un ruolo capitale, cercando di chiarire le nuove condizioni di vita e offrendo l'apporto di cristiani che hanno già

esplorato questi terreni ancora sconosciuti ai nuovi venuti.

Si dà pure il caso che il terreno da lavorare sia ancora in gran parte vergine. Questo capita soprattutto quando si verifica un cambio culturale. Si presenta allora un modo assolutamente originale di situarsi nell'esistenza. Si richiede quindi una CV, che metta in causa gli schemi più fondamentali di una persona o di un gruppo, e delle istituzioni che li incarnano. In questo senso si può dire che il → Conc. Vat. II chiama la Chiesa a una nuova CV. In tale caso però la C. non può appoggiarsi su una qualche previa esplorazione del nuovo terreno che deve essere cristianizzato. La C. stessa è coinvolta nello sforzo da intraprendere. I rappresentanti della C. devono accettare il rinnovamento della mentalità, dei metodi, degli organismi. Come ogni CV, anche questo cambiamento può prendere l'aspetto doloroso di una morte. Ma può anche aprire un nuovo accesso alla fede, di cui non termineremo mai di percepire la forza trasformatrice della realtà umana.

Bibliografia

G. ARCHAMBEAUD, *Have a Change of Heart and Believe in the Good News*, in « Word and Worship » 14 (1981) 78-85; R. BALCELLI, *A Phenomenology of Conversion*, in « The Living Light » 10 (1973) 545-557; L. DELLA TORRE, *I segni della conversione-riconciliazione*, in « Via Verità e Vita » 32 (1983) 93, 51-63; R. DUGGAN, *Conversion: Toward a Better Understanding*, in « The Living Light » 18 (1981) 216-225; J. GIBLET, *Les dimensions chrétiennes de la conversion*, in « Lumen Vitae » 37 (1982) 47-57; R. MCBRIEN, *Models of conversion: An Ecclesiological Reflection*, in « The Living Light » 18 (1981) 7-17; L. SCHWARZ, *Umkehr: Prinzip und Verwirklichung in der Kirche*, in « Katechetische Blätter » 107 (1982) 85-97; J. WERBICK, *Lernprozess Umkehr: Reifung im Glauben*, ibid. 102 (1977) 120-129.

JEAN-PIERRE BAGOT

CORRELAZIONE (Principio della)

1. Recenti programmi didattici e testi di religione — soprattutto nell'ambito della Rep. Fed. della Germania, iniziando con lo → *Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht in den Klassen 5-10* (1973; revisione 1984) — seguono un concetto didattico che viene discusso sotto la voce « didattica della correlazione ». Esso parte dal principio che i processi didattici nella C. e nell'IR devono puntare sul collegamento fra tra-

dizione della fede ed esperienza di vita degli allievi: « L'IR intende interpretare la vita alla luce della fede e far scoprire la fede in collegamento con la vita. Questo rapporto reciproco noi lo chiamiamo correlazione » (*Grundlagenplan*, 241. Cf G. Bitter 1981, 343-345).

Si può premettere che all'origine anche le testimonianze e le articolazioni fondamentali della fede (scritti biblici, professioni di fede e definizioni del Magistero) intendevano parlare della verità di fede in riferimento alle *esperienze di vita e alle crisi* dei contemporanei. Infatti la fede si riferisce sempre all'interpretazione della vita e della realtà nel suo insieme; in modo particolare, però, alle attese di salvezza e ai progetti del futuro dell'uomo. Di conseguenza l'IR può cercare di far scoprire le articolazioni della fede cristiana provenienti dalla tradizione, riferendole a quelle esperienze concrete in cui la fede era *risposta* alle *domande* che la gente « allora » si poneva nell'ambito dell'esperienza concreta della vita e della realtà.

L'IR cercherà inoltre di istituire un rapporto reciproco (correlazione) tra il complesso domanda-risposta, che emerge dalla tradizione della fede, e il complesso domanda-risposta in cui oggi la gente fa le sue esperienze (Bitter, 344). Questo rapporto reciproco verso il quale sia l'IR che la C. devono tendere, viene chiamato, nel « *Grundlagenplan* », un rapporto « critico » e « produttivo », poiché in esso le esperienze del presente vengono esaminate criticamente alla luce della tradizione della fede, e la tradizione della fede appare in una nuova luce di fronte alle esperienze del presente, per il fatto che « la tradizione della fede esplora nuove esperienze di vita e ... le esperienze presenti pongono nuove domande alla tradizione della fede » (*Grundlagenplan*, 243).

Di conseguenza il principio della corr. nell'IR non può trattare le esperienze contemporanee e la tradizione della fede come se fossero grandezze chiuse in sé. L'IR costruisce invece sul fatto che le risposte provenienti dalla tradizione della fede permettono di scoprire in un modo nuovo le esperienze contemporanee, e fanno scoprire anche *se stesse* in una nuova luce di fronte alle esperienze e alla prassi di vita dell'uomo contemporaneo. L'IR poggia sul fatto che la fede manifesta il suo vero significato, quando si rivolge alla problematicità e all'ambiguità dell'attuale esperienza di vita, presentandosi come la « risposta » più profondamente illu-

minativa e promettente, e proprio in questo si presenta come fede *rivelata*. L'IR in chiave correlativa raggiunge il proprio fine nella misura in cui pone l'allievo nella condizione di « correlazionare » personalmente, cioè di percepire nella propria esperienza di vita e nella propria prassi che la fede è profondamente benefica e assolutamente piena di promessa.

2. La didattica della corr. si riferisce a una terminologia e a un metodo teologico (e filosofico) introdotti da H. Cohen (*Der Begriff der Religion im System der Philosophie*, Giessen, 1915, 45) e formulati più accuratamente da P. Tillich. Il *metodo della corr.* dovrebbe assicurare che la teologia in quanto « *impresa esistenziale* » non venga intesa come pura presentazione di verità oggettive. Per Tillich la teologia è basata su uno schema di domanda-risposta, in cui domanda e risposta « sono correlate in modo che il simbolo religioso può essere compreso come una risposta appropriata a una domanda, che è data con la stessa esistenza umana » (P. Tillich, *Korrelationen, Ergänzungs- und Nachlassbände zu den Gesammelten Werken*, IV, Stuttgart, 1975, 33). Tillich si riferisce alla tradizione dei riformatori Calvino e Lutero. Già Calvino aveva messo in rapporto tra loro la conoscenza di Dio e la conoscenza dell'uomo e della sua miseria (*Institutio*, 1 libro; cf P. Tillich, *Systematische Theologie*, I, Stuttgart, 1956, 77). R. Bultmann aveva focalizzato questo principio nell'ermeneutica, affermando che il discorso su Dio è soltanto possibile come « discorso su noi » (*Glauben und Verstehen*, I, Tübingen, 1933, 33).

Secondo Tillich un discorso sensato su Dio è possibile soltanto quando il credente comprende l'autorivelazione di Dio come « risposta a domande che riguardano la globalità della nostra esistenza » (*Systematische Theologie*, I, 76). Alla luce della rivelazione il credente scopre la abissale problematicità della sua esistenza; egli percepisce « ciò che decide sull'essere o il non essere » (*ibid.*, 21), e conseguentemente « ciò che ci riguarda incondizionatamente ». Nello stesso tempo egli scopre che soltanto quel Dio che si fa conoscere nella rivelazione può dare risposta a quella domanda che è l'uomo stesso, e soddisfare « ciò che egli in ultima analisi sta cercando » (« ultimate concern »). Tillich riprende qui (almeno nel contenuto) la descrizione di Lutero sulla retta fede. Dio è colui dal quale ci si può aspettare ogni bene, colui presso il quale c'è rifugio in ogni ne-

cessità: « Colui presso il quale ora poni il tuo cuore, e al quale ti abbandoni, quello è veramente il tuo Dio » (cf la spiegazione del primo comandamento nel *Grande Catechismo* di → Lutero).

Quando però si tratta di far scoprire Dio come colui al quale mi posso assolutamente affidare, per il fatto che egli mi riguarda incondizionatamente e mi salva nella mia necessità, di modo che egli ha diritto che io deponga il mio cuore presso di lui, allora la teologia deve far vedere in che modo il Dio di Gesù Cristo, più che tutti gli altri dèi e idoli, merita questa fiducia, appunto perché *egli solo* risponde profondamente come salvezza a ciò che incondizionatamente e in ultima analisi ci riguarda. È compito della teologia far scoprire la profonda ricerca nascosta in ogni esperienza umana; essa deve rendere esplicito quell'« ultimate concern » che si nasconde dietro tutte le preoccupazioni e aspirazioni dell'uomo; ed essa deve far vedere che le domande circa ciò che decide dell'essere o del non essere possono ricevere una risposta unicamente a partire dalla rivelazione di Dio in Gesù Cristo.

In questo modo, per Tillich, il metodo della corr. è già implicito nel concetto di « ultimate concern ». La ped. rel. che segue l'idea della corr. dovrà confrontarsi con la domanda se di fatto essa è in grado di presentare la rivelazione di Dio nell'AT e nel NT come risposta a « domande ultime » degli allievi. Dovrà pure porsi la domanda se l'esperienza e la prassi di vita degli allievi si lasciano ancora concentrare su « domande ultime », e di conseguenza si lasciano mettere in rapporto con le « risposte ultime ».

3. Lo schema domanda-risposta è stato criticato da diverse parti. Rappresentanti della teologia dialettica obiettano che la rivelazione di Dio non potrebbe avere la sua autonomia se è sempre riferita a problemi dell'uomo; in tal caso sarebbe praticamente la problematica umana a decidere su ciò che viene percepito come importante nella rivelazione. Tillich risponde a queste obiezioni richiamando l'attenzione sul fatto che la risposta della rivelazione è nella sostanza indipendente da domande umane, mentre queste domande costituiscono il contesto in cui queste risposte possono essere comprese e articolate: « La risposta "il Cristo" non può essere generata da uomini; l'uomo però la può assumere ed esprimere in corrispondenza con il modo in cui ha formulato la domanda »

(*Systematische Theologie*, II, Stuttgart, 1958, 22).

Di nuovo però si domanda se, in ultima istanza, la direzione delle nostre domande — il contesto dell'esperienza di vita — non debba comunque decidere in che modo noi possiamo parlare della rivelazione. È possibile evitare che il « primato ermeneutico della domanda » (H. Gadamer) si trasformi comunque in primato contenutistico della esperienza contemporanea della vita, sulla base della quale la rivelazione dovrebbe dimostrare la propria *rilevanza*? La funzione ermeneutica dell'esperienza non compromette in ultima analisi l'identità di ciò che deve essere annunciato? Appartiene senza dubbio ai problemi decisivi di una didattica della corr. poter garantire che tanto la *rilevanza* quanto l'*identità* della fede siano ambedue garantite in ugual misura nella trasmissione della fede.

Il concetto di « ultimate concern », proposto da Tillich, è anche stato interpretato come tentativo non accettabile di riferire risposte religiose a domande esistenziali che non si articolano in un « linguaggio » religioso. Non si vede però perché la teologia e la ped. rel. non potrebbero parlare di Dio come di colui che, a differenza di tutti gli altri (secolari) portatori di speranza, giustifica la fiducia dell'uomo che è alla ricerca del senso della vita. È nella logica del problema che teologia e ped. rel. cerchino di assumere linguaggi secolari chiusi in se stessi e di aprirli verso le prospettive della fede che sono veramente promettenti.

Più rilevante, dal punto di vista della ped. rel., è l'obiezione che teologia e didattica della corr. suscitano facilmente l'impressione che nella fede cristiana le « domande ultime » ricevano senz'altro una risposta esauriente, che estingue ogni ulteriore domanda. Proprio perché non si può rinunciare al principio correlativo, bisogna evitare il pericolo, nella sua attuazione, che teologia e IR presentino la rivelazione come una riserva inesauribile di soluzioni patentate per tutti i problemi che riguardano l'esistenza umana. La rivelazione di Dio richiede all'uomo di riflettere (e di agire); ma essa non gli offre il sublime trionfalismo di coloro che si considerano esenti dalla faticosa condizione umana della ricerca e della domanda.

4. Un'altra modifica sembra particolarmente rilevante per la didattica della corr.: non è vero che soprattutto la teologia e l'IR « fabbricano » le correlazioni. Da sempre esse so-

no state istituite dai credenti, spesso anche in modo problematico. Da sempre le verità della fede sono state invocate per interpretare e risolvere problemi della vita e del mondo, e sono state accettate o rifiutate nel contesto della interpretazione che esse ricevevano o attribuivano alla prassi vitale. Il fatto inevitabile è che la fede appare « contestuale ». Questo richiede l'incessante sforzo per far valere l'autenticità della fede di fronte ai molteplici tentativi di strumentalizzazione, a volte aberrante, della fede in vista di scopi sociali, psicologico-individuali e ideologici. La didattica della corr. ha il compito di aprire la tradizione della fede verso l'autentica esperienza della fede, confrontandola con l'ambivalenza dell'esperienza umana, e nello stesso tempo liberandola dall'incapsulamento ideologico, che rende profondamente ambigua la verità della fede. Essa presuppone che l'ambiguità della fede nella storia dell'esperienza umana sia riconosciuta e coraggiosamente affrontata.

Perciò la didattica della corr. non richiede soltanto che la fede sia rapportata all'esperienza. Essa desidera pure che anzitutto le esperienze, spesso dolorose, degli allievi con la fede e la Chiesa, come pure con una ambigua socializzazione religiosa, vengano prese sul serio, e vengano aperte per quella verità, ricca di relazioni e chiaramente liberante, che per loro è apparsa in Gesù Cristo. In concreto, la didattica della corr. nell'IR dovrà sempre procedere in modo che la prassi così diversa e profondamente sconvolgente di Gesù Cristo, in cui appunto si manifesta l'essere di Dio, metta anche in questione l'abituale correlazione tra fede e prassi vissuta. La correlazione è anche sempre *correttiva* (M. Raske); essa è provocazione che richiede conversione dal modo di vivere e di pensare, dalle abitudini della vita e della fede, eventualmente dalla mancanza di fede.

Bibliografia

G. BAUDLER, *Korrelationsdidaktik*. Leben durch Glauben erschliessen, Paderborn, 1984 (= UTB 1306); G. BITTER, *Was ist Korrelation*, in « Katechetische Blätter » 106 (1981) 343-345; V. DI CHIO, *Didaktik des Glaubens*. Die Korrelationsmethode in der religiösen Erwachsenenbildung der Gegenwart, Zürich, Benziger, 1975; J. P. CLAYTON, *Was heisst « Korrelation » bei Paul Tillich?*, in « Neue Zeitschrift für Systematische Theologie und Religionsphilosophie » 20 (1978) 175-191; In., *The Concept of Correlation*. Paul Tillich and the Possibility of a Mediating Theology, Berlin, de Gruyter, 1980 (ampia bibl.); J. GEVAERT, *La dimensione esperienziale della catechesi*,

Leumann-Torino, LDC, 1984; G. LANGE, *Zwischenbilanz zum Korrelationsprinzip*, in « Katechetische Blätter » 105 (1980) 151-155; M. RASKE, *Glaubenserfahrung - Gesellschaftskritik - Schöpferische Aneignung*, ibid. 106 (1981) 346-350; W. SCHÄFFER, *Erneuerter Glaube - verwirklichtes Menschsein*. Die Korrelation von Glauben und Erfahrung in der Lebenspraxis christlicher Erneuerung, Zürich, Benziger, 1983; E. SCHILLEBEECKX, *Glaubensinterpretation*, Mainz, 1971; P. TILICH, *Systematische Theologie*, 3 vol., Stuttgart, 1956ss.

JÜRGEN WERBICK

COSCIENZA MORALE

1. Per CM si intende generalmente la capacità che ha l'uomo di discernere con la sua ragione (illuminata, nel caso del credente, dalla fede e dalla parola di Dio) il bene dal male morale, non solo in generale ma anche nella loro irripetibile singolarità e concretezza, e di percepirne l'appello come emergente dal di dentro della sua persona. Essa suppone naturalmente una qualche forma di interiorizzazione dei valori e delle norme morali, ma anche delle motivazioni che li rendono incondizionatamente vincolanti.

Il discorso sul valore e la dignità della CM è un'acquisizione specifica del discorso morale cristiano. La consapevolezza del carattere soprattutto interiore del fatto morale e la credenza in una presenza dello Spirito Santo nell'anima del credente, che dal suo interno si fa guida interiore e istinto morale, ha permesso infatti alla riflessione morale cristiana di dare al concetto di coscienza una centralità e un ruolo nella vita morale che non hanno l'uguale in nessun'altra concezione morale.

Il « devo » su cui si fonda l'impegno morale del credente è vissuto all'interno di una → opzione fondamentale di fede-carità da cui trae il suo significato e la sua forza vincolante. Ma esso ha poi come oggetto concreto una particolare realtà umana, di cui tocca alla coscienza dire in ultima istanza se è buona o cattiva, costruttiva o distruttiva dell'uomo, capace o meno di dare corpo a un sì di fondo della propria vita a Dio.

2. Poiché la CM diventa così una mediazione necessaria della nostra risposta di fedecarità alla proposta salvifica di Dio nel concreto della nostra esistenza, la riflessione teologica vi ha sempre visto un'eco della volontà salvifica di Dio, uno strumento con cui Dio fa risuonare questo appello nel qui e ora della nostra vita. Questo significa che la

CM potrà anche sbagliarsi nel giudizio concreto su ciò che è oggettivamente bene o male, ma ubbidendo ad essa e facendo ciò che in buona fede riteniamo essere il bene, noi diamo attuazione a una autentica volontà di bene soggettiva, che è in fondo il valore morale per eccellenza: amare il bene è già essere buoni; il vero bene morale è anzitutto l'amore del bene, il desiderio sincero di realizzarlo, così come lo si può conoscere nel concreto della propria esistenza.

D'altra parte, proprio la possibilità di una CM incolpevolmente erronea (che la morale conosce da sempre), ma ancor più l'eventualità di una coscienza insincera nella sua ricerca di verità morale ci dicono chiaramente che questa eco della voce di Dio non è nell'uomo alla maniera di una istanza innata e materialmente infallibile, ma piuttosto come un dinamismo psicologico soggetto a tutti i condizionamenti di tali dinamismi, e prima di tutto al condizionamento educativo.

3. Si pone così il problema della formazione della CM. La centralità dell'intenzione e dell'interiorità nell'esperienza morale cristiana fanno dell'educazione della coscienza il nucleo portante di tutta l' → educazione morale. Nella misura in cui l'educazione morale è un problema che interessa la C., anche la formazione della coscienza è un problema, se non proprio esclusivamente, almeno seriamente rilevante per la C.

Per una migliore comprensione di quello che è l'educazione della coscienza e del ruolo che essa può avere nella C. è pregiudiziale una corretta descrizione dei dinamismi psichici di cui il funzionamento della coscienza è costituito, e attraverso cui la coscienza stessa esercita i suoi compiti di guida della vita morale.

La prima cosa da dire a questo proposito è che la coscienza opera a due livelli psichici diversi ma complementari, uno prevalentemente cognitivo (il sapere, il giudicare, il progettare etico) e uno prevalentemente pulsionale-volitivo (l'imperatività, il sentimento di obbligatorietà che accompagna il giudizio della coscienza). Data la prevalente caratterizzazione cognitiva della C. è evidentemente a tale livello che essa è più direttamente interessata nella formazione della coscienza. In tale sua dimensione cognitiva la coscienza presuppone infatti un sapere morale generale interiorizzato attraverso l'apprendimento di una dottrina morale sui valori, le norme, i significati dell'agire morale.

La C., con l'annuncio del messaggio cristiano,

fornisce alla coscienza attraverso l'insegnamento i principi e le norme che costituiscono il quadro generale di riferimento per le sue valutazioni concrete. Compito specifico della coscienza è infatti il discernimento del bene e del male morale nella situazione concreta. Questo discernimento assume l'aspetto di un giudizio pronunciato sulla situazione stessa, in base al quadro generale di valori e di norme da essa stabilmente posseduto. La C. inoltre, in quanto esperienza viva di fede e di comunione ecclesiale, costituisce l'ambiente ideale per l'assimilazione e l'approfondimento progressivo di questo quadro generale di valori e di norme. Solo se adeguatamente interiorizzato e fatto proprio, tale quadro diventa davvero capace di orientare la vita.

La C. favorisce lo sviluppo della capacità valutativa della coscienza, non solo offrendole questo quadro generale di riferimento, ma anche affiancandola per un certo periodo nelle sue valutazioni, naturalmente rifuggendo da ogni forma di autoritarismo deresponsabilizzante, ed evitando di surrogare l'autonomia iniziativa e le insostituibili responsabilità della coscienza personale.

4. Del resto la coscienza svolge un compito più ampio di quello valutativo-applicativo, con riferimento a un quadro di valori e di norme già dato. Essa ha anche funzioni progettuali: il bene richiesto dalla situazione particolare non è mai totalmente ed esaurientemente contenuto nella norma generale: la positiva realizzazione del bene ha bisogno di creatività. La C. deve lasciare spazio a questa progettualità, evitando di fornire sempre soluzioni già totalmente elaborate, per i problemi morali concreti dell'educando.

5. Oltre alla dimensione cognitiva, la coscienza ha poi anche una funzione imperativa: il suo giudizio è un comando che chiede sottomissione incondizionata. Freud si è limitato a vedere in questo imperativo una interiorizzazione della sottomissione infantile ai veti parentali. Il behaviorismo ci vede solo una forma molto elaborata di riflesso condizionato: sono interpretazioni che vanificano la serietà e la dignità del fatto morale. Del resto, qualunque sia il dinamismo iniziale di questo imperativo, esso tende, con la maturazione della coscienza, a identificarsi con la tendenza costitutiva della libertà umana verso il bene per cui è fatta, quindi verso l'autorealizzazione e l'autotrascendimento. Orientare a questa meta è compito dell'educazione.

ne morale. E anche qui la C. ha una sua funzione insostituibile, legata alla presentazione del carattere liberatorio del messaggio morale cristiano, centrato sulla libera risposta di amore dell'uomo all'amore gratuito e proveniente di Dio. La C. evangelizza l'imperativo morale annunciando un « vale la pena », capace di renderlo insieme pienamente libero e veramente efficace.

Bibliografia

La coscienza cristiana, Bologna, EDB, 1971; PH. DELHAYE, *La coscienza morale del cristiano*, Roma, Desclée, 1968; A. HORTELANO, *Morale responsabile*, Assisi, Cittadella, 1968; J. H. HUIJTS, *Gewissensbildung*, Köln, Bachem, 1969; K. KUERDOERFER, *Gewissensentwicklung und Gewissenserziehung*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1978; A. MOLINARO, *La coscienza*, Bologna, EDB, 1971; F. OSER, *Das Gewissenslernen*, Olten, Walter, 1976; B. SCHÜLLER, *La fondazione dei giudizi morali*, Assisi, Cittadella, 1975; J. SRAMPICKAL, *The Concept of Conscience*, Innsbruck, Resch, 1976; A. SUSTAR - B. HAERING, *L'educazione della coscienza oggi*, Roma, Ed. Paoline, 1969; J. G. ZIEGLER, *Vom Gesetz zum Gewissen*, Freiburg, Herder, 1968.

GUIDO GATTI

CREATIVITÀ

Il termine CR ha avuto una fortuna notevole negli ultimi trent'anni, prima nella psicologia e poi nella prassi scolastica e professionale. Anche nella C. a poco a poco questo termine è stato usato con tutte le sue potenzialità e le sue ambiguità. Il rapporto tra CR e liturgia, ad es., è oggi nell'ambito della C. e della pastorale una tematica oggetto non solo di interesse, ma anche di tensioni.

Come la parola stessa suggerisce, un primo significato globale indica capacità di produrre nuove idee, nuove cose, nuovi oggetti d'arte, nuove soluzioni, ecc. Sembra così costituirsi un primo livello semantico connesso con il carattere di novità e di originalità del prodotto umano. Tuttavia emerge subito anche l'ambiguità di questa accezione. Nel caso dei bambini si è infatti spesso parlato di CR di fronte a un comportamento che è nuovo od originale soggettivamente, in quanto il bambino o manifesta inaspettate reazioni all'ambiente o diventa capace di nuove prestazioni. Analogamente è stato attribuito il carattere di CR a ogni espressione dell'uomo, in quanto nuova sintesi soggettiva. In questo senso ogni atto umano ha sempre un carattere di novità, in quanto po-

sto in nuovi contesti e nuove coordinate spazio-temporali. La tendenza a valorizzare modelli di autoeducazione e di autosviluppo, ecc., ha portato ad accentuare l'esigenza della CR, intesa come soggettivo svolgersi della propria storia ed espressione personale del proprio mondo e dei propri sentimenti.

L'analisi sia teoretica che psicologica ha però un po' raffreddato questa tendenza. Si è cercato così di giungere a definizioni più oggettive e operazionali. Sono state individuate alcune componenti della CR: la fluidità, intesa come flessibile capacità di aprirsi al nuovo e di generare nuove idee ed espressioni; l'originalità, capacità di produrre nuove soluzioni rispetto a quelle fino allora disponibili. Guilford ha contrapposto due momenti dinamici del pensare: il momento divergente, esplorativo, e quello convergente, selettivo. La CR viene quindi assimilata alla capacità di pensiero divergente; mentre la criticità a quella di pensiero convergente.

Attorno al concetto di CR sono così venute addensandosi molte forme verbali che evidenziano ulteriormente questi caratteri di genericità e di ambiguità. Fra le tante merita ricordare: espressività, produttività, originalità, sensibilità, flessibilità, capacità di adattamento, capacità di trovare soluzioni nuove, divergenza, apertura al nuovo, inventività.

Nell'educazione e nella C. il problema della CR si pone in maniera differente secondo gli approcci prescelti. Se si accentua l'attenzione al processo autonomo di sviluppo dello spirito umano, creatività si assimila sempre più a soggettività e a espressività. Se si sottolineano la componente comunicativa e l'influsso dell'educatore e del catechista nello sviluppo personale, CR si assimila a un grado superiore di capacità di pensiero: il superare quanto è trasmesso, il giungere a integrazioni nuove, partendo da quanto è stato acquisito e consolidato nel processo formativo.

Una C. creativa può essere quindi intesa come capacità di trovare soluzioni nuove ai problemi posti dall'annuncio di fede e dall'educazione alla fede in contesti e situazioni differenti, soluzioni però che si basano su un'attenta ricognizione delle componenti del problema e su una mediazione sistematica tra le esigenze e gli apporti del sapere e dei contenuti cat. e le specificità del contesto e dei destinatari. Fare una C. attenta o sensibile alla CR significa non solo offrire elementi di conoscenza o dare norme di comportamento,

ma aiutare a utilizzare e gli uni e le altre nell'analisi, nell'elaborazione di giudizi e nelle scelte che le differenti situazioni umane comportano. Sembra invece poco produttivo insistere su aspetti puramente soggettivi, in quanto renderebbero totalmente insignificante l'azione educativa e di annuncio.

Bibliografia

A. BEAUDOT, *Il problema della creatività nella scuola*, Torino, SEI, 1974; C. BUCCIARELLI, *Creatività e fede religiosa: dialogo possibile?*, in «Orientamenti Pedagogici» 24 (1977) 787-816; M. FATTORI, *Creatività ed educazione*, Bari, Laterza, 1968; M. MENCARELLI, *Creatività*, Brescia, La Scuola, 1976; C. W. TAYLOR (ed.), *Creativity: Progress and Potential*, New York, Wiley, 1964.

MICHELE PELLERREY

CREAZIONE

1. La fede in Dio creatore appartiene alla sostanza fondamentale del credo cristiano. Le radici bibliche assolutamente chiare, la costante riflessione teologica, avvalorata dal → Magistero della Chiesa (recentemente il Vat. I e II), la sua incalcolabile rilevanza per la comprensione dell'uomo, del mondo e della storia, hanno fatto sì che la CR sia argomento presente nella C. di ogni tempo (DCG 51; EN 26), tanto come contenuto specifico che come prospettiva-chiave per comprendere il rapporto Dio-uomo, materiale-spirituale, natura-grazia, uomo-mondo... Rimane vero che le diverse condizioni culturali hanno influito sulle espressioni cat., soprattutto a proposito dell'interpretazione dei dati biblici, e in rapporto con le scienze che studiano le origini dell'uomo e del mondo (v. 3). Per questo è indispensabile che la C. della CR da una parte tenga conto della fede genuina della Chiesa colta alle fonti, e dall'altra ne proponga una comprensione vitale mediante il confronto con altre concezioni di CR presenti nelle grandi religioni, nei sistemi di pensiero più significativi, e anche nella prassi attuale di vita (uso delle cose, senso della esistenza e della storia, del lavoro, del progresso, della tecnica...).

2. Nella Bibbia il tema della CR solca tutti e due i Testamenti (Gn 1-2; Sal 8; 19; 104; Is 40,26ss; 42,5...; Sap 13,1-9; Rm 1,20; 8,19-22; Eb 1,2; Gv 1,3ss...), con una sua specificità del tutto originale rispetto alle cosmogonie di ambiente. In particolare, la

riflessione teologica ha posto in risalto: l'assolutezza, la spiritualità e la potenza di Dio contro ogni cattura mitologica («Disse e fu fatto»); la *creaturalità* radicale e la costante dipendenza dell'uomo e del mondo dalle mani di Dio (Sal 8,7); la *positività* intrinseca e permanente della CR, anzitutto nel senso che un Principio divino positivo personale vi presiede; nel senso poi che viene riconosciuto il valore autonomo (secolare) della realtà nella sua composizione di materia e spirito.

Particolarmente esplicita è la centralità dell'uomo-donna, come «immagine di Dio» (Gn 1,28); e infine, tratto decisivo, si ricava che il tema della CR va inquadrato in quello della → storia della salvezza, e precisamente compreso alla luce sia dell'esperienza storica dell'esodo (v. II Isaia e l'origine della tradizione Jahvista e Presbiterale in Gn 2 e 1: G. von Rad), sia dell'esperienza di Cristo (Eb 1,2; Col 1,13-17; Gv 1,3-17). In questo modo l'ordine della CR, come rivelazione generale, viene a saldarsi con quello della redenzione, come rivelazione speciale; viene in primo piano il mistero di Cristo, per il quale e in vista del quale la CR è iniziata e si va compiendo (1 Cor 8,6) nell'escatologia del nuovo cielo e della nuova terra (Ap 21,1); e così la ferita del peccato che fin dagli inizi (→ peccato originale) ha provocato nell'uomo un'ombra permanente di sospetto su Dio creatore e di malessere dentro di sé in quanto incapace di godere della CR come dono di vita, viene superata, fin da oggi, nella speranza. Concretamente ciò infonde il coraggio di pensare e volere la CR esistente secondo il progetto generoso di Dio: un mondo di tutti e per tutti come segno dell'amore senza limiti di Dio e profezia anticipata della vita eterna offertaci da Gesù Cristo.

3. Una corretta C. della CR si inserisce di necessità nel cammino di fede che la C. intende realizzare. Assume il ruolo di verità ed esperienza gerarchicamente primaria, e quindi può e deve essere presente nella C. di tutte le età, pur assumendo diversi livelli di approfondimento critico. In linea generale si supererà una concezione troppo statica, oggettivistica e archeologica di C. (un evento puntuale nel passato primordiale).

Un primo aspetto assolutamente indispensabile sta nella *genuina comprensione dei testi biblici* di CR: genere letterario di Gn 1 e 2; distinta origine e contenuto dei due racconti; altre testimonianze bibliche sulla CR; collegamento storico-salvifico con l'esodo e con

il successivo compimento in Gesù Cristo, per cui il racconto dell'arché o inizio si pone come potente e dinamica profezia di tutta la storia.

Un secondo aspetto da considerare riguarda le ricchezze del *messaggio* di CR: è rivelazione della creaturalità dell'uomo e del mondo quale relazione fondamentale e permanente con Dio; fa parte costitutiva della → storia della salvezza, per cui « la CR è base esterna dell' → alleanza, mentre questa fa da base interiore della CR » (K. Barth); è fonte di compito etico in quanto ogni uomo assume la responsabilità di realizzare il comando del Creatore di essere e vivere come immagine di Dio (*Gn* 1,26-28), nella molteplice relazione con il cosmo da rispettare e sviluppare (ecologia), con gli altri uomini, in particolare nel rapporto uomo-donna, con cui vivere in comunione, con Dio medesimo, da ringraziare e glorificare (v. il sabato in *Gn* 2,1-4; la preghiera delle offerte nella Messa).

Infine, terzo aspetto da considerare, avendo presente la dolorosa esperienza di conflitto, a partire dall'epoca moderna (il caso Galileo), sul problema delle origini (del cosmo, della vita, dell'uomo) si dovrà affrontare, specialmente nell' → IR nella scuola *il rapporto* fra dati della → fede e delle scienze in termini non concordistici, ma nemmeno di contraddizione reale, ricordando la prospettiva strettamente religiosa storico-salvifica, e non per sé scientifica del messaggio cristiano (cf DV 11).

Da un punto di vista *pedagogico-didattico*, oltre alle cose fin qui dette, urge la riconsiderazione del senso di CR mediante l'invenzione di nuove categorie concettuali e linguistiche (esistenziali e sociali insieme) e la riconsiderazione dei segni elementari di CR incarnati nelle esperienze fondamentali della vita (→ esperienza religiosa).

Mai forse come nel nostro tempo, nel gioco tormentoso di definire i rapporti fra trascendenza e immanenza, fra senso religioso e secolare del mondo, fra autonomia e responsabilità, fra ordine naturale e intervento di trasformazione, la verità della CR deve potersi esprimere nella sua qualità di dono universale (benedizione) e come messaggio di riconciliazione fra carne e spirito, fra temporalità ed eternità, fra possibilità non predeterminata di sviluppo e realistica percezione dei propri limiti di creature e degli errori come peccati.

Bibliografia

G. COLOMBO, *Creazione*, in *Dizionario di Teologia*, Roma, Ed. Paoline, 1982; M. FLICK - J. ALSZEGHY, *Fondamenti di una antropologia teologica*, Firenze, LEF, 1970; G. GOZZELINO, *Vocazione e destino dell'uomo in Cristo*, Leumann-Torino, LDC, 1985; G. VON RAD, *Genesi* (1-12), Brescia, Paideia, 1969; G. STACHEL, *Das « Bekenntnis des Schöpfers »* (*Gen* 1,1-2,4a), in « Katechetische Blätter » 103 (1978) 345-358.

CESARE BISSOLI

CRISOSTOMO Giovanni

1. Nacque ad Antiochia da madre greca tra il 340 e il 350. Studiò filosofia, lettere e retorica presso Libanio. Tosto si diede a una vita ritirata e ascetica in famiglia, e a vent'anni ricevette il battesimo. Frequentò l'asceterio di Diodoro, poi vescovo di Tarso, illustre esegeta, e in questo ambiente-cenobio e centro di cultura di Antiochia fu iniziato all'esegesi biblica. Dal 372 al 376 visse sul monte Silpio, presso Antiochia, ponendosi dapprima sotto la direzione di un eremita, poi si ritirò in una caverna nello studio delle Scritture e nella rigida ascesi per due anni. Ammalatosi, ritornò ad Antiochia, dove riprese le sue funzioni di lettore nella comunità, purtroppo divisa (scisma d'Antiochia).

Nel 381 il suo vescovo Melezio lo ordinò diacono, nel 386 il nuovo vescovo Flaviano lo ordinò prete. Per dodici anni (386-397) predicò ad Antiochia. Dopo l'improvvisa elezione a vescovo e patriarca di Costantinopoli, si impegnò con intransigenza alla riforma del clero, della corte e dei laici. L'azione convergente di alcuni vescovi, specie di Teofilo di Alessandria, incapace di rassegnarsi alla elevazione al trono patriarcale del CR, e dell'ambiziosa imperatrice Eudossia, più volte da questi ripresa per la sua condotta, gli fu fatale. Nel sinodo della Quercia (403), presieduto da Teofilo e formato da 35 vescovi ostili al CR, questi fu condannato in base a 29 falsi capi d'accusa, e deposto. Subì due duri esili, uno in Bitinia, un secondo a Cucuso in Armenia, e nel viaggio per giungere sul mar Nero, morì a Comana nel Ponto (14-9-407).

2. Le opere cat. sono costituite da 12 C., tenute ad Antiochia tra il 387 e il 390 circa. L'orientamento fondamentale del pensiero cat. sta nel nesso tra fede-sacramento-vita cristiana.

a) La *fede* è necessaria prima del battesimo. Suo oggetto è il vero Dio, il Cristo consustanziale al Padre, incarnato, crocifisso-risorto, e lo Spirito Santo, assieme a tutti gli altri articoli del Simbolo che il CR spiega (Cat. I, 19-23; S. Ch. 50, pp. 118-120). La fede è poi rapportata alla rinuncia al diavolo (è la conversione): « Rinunzio a te, Satana » (= « apotaxis » o rinuncia totale) e alla promessa a Cristo: « Mi unisco a te, Cristo » (= « syntaxis » o adesione) (Cat. II, 18-21; S. Ch. 50, pp. 143-145). « La fede in Cristo e il ritorno alla virtù si chiama nuova creazione » (Cat. IV, 16; S. Ch. 50, p. 191). Quanto si attua nel rito « abbisogna di fede e degli occhi dell'anima » (Cat. II, 9; S. Ch. 50, p. 138). « Gli occhi della fede vedono le cose invisibili come se fossero visibili (cf *Eb* 11,1) » (*ibid.*). Si stabilisce un rapporto tale per cui il sacerdote è semplice ministro di Cristo: « Chi compie tutto è il Padre, il Figlio e lo Spirito Santo, la Trinità indivisibile: la fede nella Trinità procura la remissione dei peccati e questa confessione ci dona l'adozione filiale » (Cat. II, 26; S. Ch. 50, p. 148): Dio risponde alla fede e non all'acqua.

b) Il *sacramento del battesimo* è ricevuto dall'illuminando dopo i digiuni, le istruzioni insieme ai fedeli o riservate (poche), le letture bibliche, esorcismi, unzione sulla fronte, professione di fede, in un contesto comunitario (padrini, esorcisti, prete e vescovo, comunità) e liturgico (spiegazione di riti e loro conferimento). Il CR spiega la natura del battesimo, comprensibile solo con gli « occhi della fede »: il battesimo è matrimonio spirituale tra Cristo e l'anima (cf 2 *Cor* 11,2), sebbene deforme (Cat. I, 3; S. Ch. 50, p. 110). L'anima sposa il Cristo, nell'obbedienza della fede, e ne accetta il giogo. Il battesimo si chiama poi: bagno di rigenerazione, illuminazione, battesimo, sepoltura, circoncisione, croce (Cat. I, 2 ad illum.; PG 49, 225) e i suoi effetti sono dieci. Circa il peccato originale è poco chiaro (Cat. III, 6; S. Ch. 50, p. 154). Divenuto figlio di Dio, il neoilluminato possiede la nuova luce per sempre, diviene « fedele », perché, accordata la sua fede a Dio, questi gli ha affidato i doni del battesimo, destinati a svilupparsi nella collaborazione grazia-volontà umana, su cui tanto insiste il CR (Cat. II, 1 ad illum.; PG 49, 232). Dopo il sacramento del battesimo, ecco il *sacramento dell'eucaristia* (alla confermazione il CR non accenna, ma non si può concludere che non l'ammetta): « Il sangue prezioso di Cristo » è il prezzo del no-

stro riscatto (Cat. II, 5 ad illum.; PG 49, 239); dal sangue della croce derivò il battesimo di purificazione: « La croce è battesimo » (Cat. III, 4; ed. Papadopoulos, p. 159), anzi, dal fianco di Cristo uscì acqua e sangue, la prima simbolo del battesimo, il secondo dell'eucaristia (Cat. III, 16; S. Ch. 50, p. 160). Come dal fianco di Adamo fu formata Eva, così dal proprio fianco aperto Cristo formò la Chiesa, sposa comprata col sangue. Il CR, catecheta del sangue di Cristo, insisterà perché l'incoerenza dei neofiti e dei fedeli non vanifichi questo sangue.

c) *Dalla fede al sacramento e dal sacramento alla vita cristiana*: nelle C. post-battesimali il CR accentua non la mistagogia (come fanno molti Padri), ma la C. morale, poiché la nuova vita deve penetrare di sé ogni comportamento del neofita e manifestarsi agli altri, come testimonianza (è il tema della luce, che sono le opere buone). Essendo spirituali i doni ricevuti, « dovranno essere spirituali anche le nostre opere e tutte le nostre azioni » (Cat. IV, 27; S. Ch. 50, p. 196), mostrando così ai fratelli la potenza di Colui che abita in noi (Cat. IV, 18; S. Ch. 50, p. 192). Teoria e prassi sono interdipendenti, in un contesto caratterizzato dalla convergenza viva di C. e liturgia, ed è questa la lezione che i Padri offrono alle Chiese di oggi.

Bibliografia

1. *Fonti*
Catechesis prima et secunda ad illuminandos, PG 49, 223-240; A. CERESA - GASTALDO (ed.), *G. Crisostomo. Le catechesi battesimali*, Roma, Città Nuova, 1982; A. WENGER (ed.), *J. Chrysostome, Huit catéchèses baptismales inédites*, Paris, Cerf, 1957 (S.Ch. 50); ivi, 1970² (S.Ch. 50bis).
2. *Studi*
A. CERESA - GASTALDO, *Teoria e prassi nella catechesi battesimale di S. Giovanni Crisostomo*, in S. FELICI (ed.), *Catechesi battesimale e riconciliazione nei Padri del IV secolo*, Roma, LAS, 1984, 57-63; O. PASQUATO, *Catechesi ecclesiologica nella cura pastorale di G. Crisostomo*, in S. FELICI (ed.), *Ecclesiologia e catechesi patristica*, Roma, LAS, 1982, 123-172 (137-143); Id., *Croce e iniziazione cristiana di G. Crisostomo. Catechesi dottrinale e catechesi morale*, in F. VATTIONI (ed.), *Sangue e Antropologia*, 5, Roma, Ed. Pia Unione Prez.mo Sangue, 1986, 19; H. M. RILEY, *Christian Initiation*, Washington, Cat. Univ. of America, 1974; S. ZINCONI, *Lo Spirito Santo nelle « catechesi » di G. Crisostomo*, in S. FELICI, (ed.), *Spirito Santo e catechesi patristica*, Roma, LAS, 1983, 23-31.

OTTORINO PASQUATO

CRISTOCENTRISMO

Nell'uso cat. CR è una formula per esprimere non tanto la centralità del mistero di Gesù Cristo (cosa per sé ovvia), quanto il ruolo determinante di esso nella presentazione e spiegazione dell'intero messaggio rivelato. « Si tratta di una onnipresenza del Cristo, di una irradiazione della sua personalità, che getta luce fin nei minimi dettagli della dottrina, fino ai tempi più occasionali della predicazione »: è un'affermazione di → J. A. Jungmann (1952, 573) che proprio per la sua pregnanza esige che la categoria così sistematizzante del CR sia ben compresa alla luce della storia del concetto e della scienza cat. sorretta dal Magistero.

1. Si è soliti — e giustamente — attribuire allo Jungmann un ruolo decisivo nell'attuale CR della C. Ma è proprio di questo autore aver messo in luce — raggiungendo così il più ampio e corretto quadro del CR in teologia, in liturgia e anche nella spiritualità — la struttura cristocentrica del messaggio cristiano fin dalle origini (cf *1 Cor* 2,2; *1 Gv* 1,1ss). Tale caratteristica fu mantenuta dalla visione storico-salvifica dei Padri (→ Ireneo, Origene). Durante il medioevo, mentre da una parte si assiste a una diminuita attenzione allo schema storico-salvifico nella teologia scolastica, dall'altra emerge una nuova forma di CR devozionale che enfatizza l'esistenza umana di Gesù. Di esso sono improntate C. e predicazione. Un certo naturalismo cristologico si diffuse poi nel periodo rinascimentale. La Riforma ripropone il CR in termini piuttosto soggettivi (pietismo), accentuando Gesù Cristo come centro della devozione personale. Con l'Illuminismo assistiamo a una razionalizzazione della teologia la cui conseguenza più clamorosa, per quanto riguarda la C., è stata — salvo l'eccezione delle cosiddette C. bibliche (→ Fleury, Hirscher) — l'appiattimento della figura di Gesù Cristo, esaltato del resto ormai più come uomo sublime, campione di morale nell'ambito della teologia liberale. È nel sec. XX, sullo sfondo della teologia dialettica (fra i protestanti) e quella → kerygmatica (fra i cattolici), che alcuni catecheti, segnatamente lo Jungmann, ripropongono con forza la tradizionale concezione storico-salvifica dei Padri e quindi la centralità unificante e in certo modo sistematizzante del mistero di Cristo nel cammino catechistico. Dal Vat. II, che riafferma il CR nel pensiero e nella vita di

fede specialmente nel documento sulla Chiesa e sulla liturgia, e anche nelle relazioni della Chiesa con il mondo, partono quegli impulsi che recepiti da Paolo VI (DCG; EN) e da Giovanni Paolo II (CT) determinano il CR della C. odierna, ormai affermato in tutti i progetti cat. nazionali.

2. Il DCG (1971) sottolineando l'impossibilità di andare a Dio senza Cristo, dice al n. 40: « Cristo Gesù costituisce all'interno della storia della salvezza il centro del messaggio evangelico ... A lui fa capo ogni realtà ... Pertanto la C. deve essere necessariamente cristocentrica ». CT (1979) riprende al n. 5 lo stesso motivo affermando: « Al centro stesso della C. noi troviamo essenzialmente una persona: quella di Gesù di Nazaret ... L'oggetto essenziale e primordiale della C. è il mistero di Cristo ... Lo scopo definitivo della C. è di mettere qualcuno non solo in contatto, ma in comunione, in intimità con Gesù Cristo ». È facile notare che il CR nella C. assume qui valenza oggettiva e soggettiva, nel senso di configurare il mistero di Cristo come il compito della C., nell'educare sia alla fides quae, sia alla fides qua. La stessa Esortazione al n. 6 evidenzia un aspetto inedito del CR catechistico, allorquando esorta l'operatore catechistico ad essere lui per primo fedele a Gesù Cristo, attento a trasmettere la dottrina e la vita di Gesù e non le opinioni e opzioni personali (spiritualità del catechista). Merita segnalare il modello cristocentrico proposto in Italia dal RdC (1970) e attuato con diversa fortuna ma con indiscutibile coerenza nei cinque catechismi nazionali. Tre sono i motivi addotti: teologico, con evidente richiamo alla singolare, unica e decisiva collocazione di Cristo nell'economia della salvezza (nn. 57, 59, 61, 62, 82); pastorale, in quanto il richiamo a Gesù permette una personalizzazione del messaggio al quale gli uomini del nostro tempo sono particolarmente sensibili (n. 58); didattico, giacché intorno all'evento Gesù si concentra organicamente tutta la grande cattedrale della fede.

3. Come tutte le categorie sistematizzanti, anche il CR è esposto a *gravi fraintendimenti*. Dipende dalla concezione teologica che si ha di Cristo. Lo Jungmann trent'anni orsono, alla vigilia della sua morte, denunciava la « pietà ignorante di tipo monofisita » operante in tanti catechisti, predicatori e semplici cristiani. Oscurando cioè la piena realtà umana di Gesù, in qualche modo si iden-

tifica Dio con Gesù, per cui basta parlare di Gesù per dire il tutto del cristianesimo, con evidenti contraccolpi sulla verità della fede: in primis questo cristomonismo emargina come irrilevante la C. trinitaria; evacua il significato dell'AT, bastando, come si afferma non di rado, la conoscenza dei Vangeli; privilegia eccessivamente l'approccio kerygmatico, sottraendo il cammino alla necessaria investigazione razionale e apologetica; rischia di emarginare, per insufficienza di campo, i germi di verità delle altre religioni e culture non cristiane. Non si dovrebbe dimenticare, di fronte a certi itinerari cat., quasi ossessivamente dedicati a parlare del solo Gesù, il pericolo di un deduttivismo integristico, riscontrabile in certi modelli di educazione cristiana degli anni fra il '40 e il '60, secondo cui Gesù veniva presentato come sommo educatore e il suo modo di agire come pedagogia, anzi come metodologia rivelata pronta per il buon catechista (→ pedagogia di Dio); ma soprattutto si ricorderà la traiettoria di un CR teologico falsato: dall'esaltazione del solo Gesù Cristo della teologia liberale, si è passati al Cristo senza Gesù del radicalismo bultmanniano, per approdare al Gesù senza Cristo e senza Dio del cosiddetto ateismo cristiano.

4. In effetti i documenti citati del Magistero richiamano immediatamente il teocentrismo trinitario nella C. quando, come fa il DCG (n. 41), si afferma: « Come Cristo è il centro della storia della salvezza, così il mistero di Dio è il centro da cui questa storia trae la sua origine e a cui è orientata come a suo fine » (v. pure CT 5). I catecheti nei loro manuali richiamano alla globalità del discorso cat. secondo tutte le dimensioni del messaggio, chiarendo come si deve attuare la rilettura e presentazione cristoc. dei diversi contenuti, in termini oggettivi (o di verità) e soggettivi (o di formazione interiore): così il mistero di Dio, dell'uomo, della Chiesa, dell'escatologia, della creazione, della vita morale (cf RdC, cc. IV e V). Ancor più in concreto, si tratta — come annota lo Jungmann — di ridire in termini cristocentrici l'abitua terminologia religiosa (es. la grazia santificante da intendersi come vita di amicizia e di unione con Gesù Cristo); di valorizzare il valore di credibilità che la figura di Gesù porta alla Chiesa; di nutrire la vita spirituale partendo da Gesù dei Vangeli (es. le parabole) (Jungmann 1952, 577-581). Ben più ardua è la realizzazione di catechismi che rispettino tutte le esigenze in gioco.

Oggi, e non a caso, si assiste ad una ripresa più attenta della formula trinitaria nella compaginazione del testo cat. Con molta più cura si mette in guardia dal ridurre il CR « in un universalismo cristologico che faccia di Cristo la categoria comprensiva del reale, dissolvendone la individualità e la storicità » (G. Moiola 1977, 221), anche impoverendo pericolosamente la ricchezza umana e religiosa della realtà, entro cui Cristo è al centro come alfa ed omega (Ap 21,6), ma senza che si possa dire che Cristo è tutta la realtà. In questa prospettiva, mentre si mantiene come inalienabile verità il CR nella C., e quindi la persona, anzi il mistero di Cristo come pilastro, angolo di visuale di tutta la dottrina rivelata e dell'esperienza di essa, si terrà aperto ogni modello cristocentrico concreto (come testo e come cammino vivente) verso un miglioramento sempre maggiore, in una misura che antropocentrismo, teocentrismo e cristocentrismo possano interagire nella pienezza dei loro significati.

Bibliografia

J. A. JUNGMAN, *Christus als Mittelpunkt religiöser Erziehung*, Freiburg, Herder, 1939; Id., *La place de Jésus-Christ dans la catéchèse et la prédication*, in « Lumen Vitae » 7 (1952) 573-582; Id., *Catechetica*, Alba, Ed. Paoline, 1963; J. MILLET, *Dieu ou le Christ? Les conséquences de l'expansion du christocentrisme dans l'Église catholique du XVII^{ème} siècle à nos jours*, Paris, Ed. de Trévise, 1980; G. MOIOLI, *Cristocentrismo*, in *Nuovo Dizionario di Teologia*, Roma, Ed. Paoline, 1977; G. NOSENGO, *L'arte educativa di Gesù Maestro*, 2 vol., Roma, AVE, 1967 (cf C. BRISOLI, *Bibbia e educazione*, Roma, LAS, 1981, 42ss); G. RE, *Il cristocentrismo della vita cristiana*, Brescia, Morcelliana, 1968; G. ROATTA, *L'orientamento cristocentrico della nuova catechesi*, in « Via Verità e Vita » 19 (1970) 26, 81-90 (commento al RdC).

CESARE BRISOLI

CULTURA (e catechesi)

A prima vista il tema C. e Cul. sembra molto nuovo. In realtà da diversi decenni la C. è attenta a una serie di problemi che scaturiscono dalla Cul. Il termine C. e Cul. funziona come una specie di collettivo per raggruppare diversi problemi che venivano e vengono tuttora studiati separatamente: cf → ateismo, apologetica, critica delle ideologie, sociologia della religione, indifferenza religiosa, linguaggio, mentalità, scienze dell'educazione, antropologia, ecc. Molto recentemente

te tende già a essere soppiantato dal termine → inculturazione.

Il termine cultura (singolare) — a differenza del problema delle culture (plurale) non europee; cf inculturazione — riferito in modo particolare alla Cul. occidentale contemporanea, offre spazio per focalizzare alcuni problemi che interessano da vicino la C.

La Cul., nel senso ampio del termine, si riferisce all'insieme delle realtà create o trasformate dall'uomo in vista della propria umanità: « Tutti quei mezzi con i quali l'uomo affina ed esplica le molteplici sue doti di anima e di corpo; procura di ridurre in suo potere il cosmo stesso con la conoscenza e il lavoro; rende più umana la vita sociale sia nella famiglia che in tutta la società civile, mediante il progresso del costume e delle istituzioni; infine, con l'andar del tempo, esprime, comunica e conserva nelle sue opere le grandi esperienze e aspirazioni spirituali, affinché possano servire al progresso di molti, anzi di tutto il genere umano » (GS 53).

Molte volte però si usa il termine Cul. per indicare alcune dimensioni particolari della Cul., per es. la Cul. umanistica (pensiero filosofico, l'arte, la letteratura, la pittura, ecc.); oppure la Cul. scientifica, con attenzione privilegiata alle scienze empiriche e alla tecnologia, ecc.

Di conseguenza il discorso su C. e Cul. tocca problematiche molto diverse a seconda della dimensione della Cul. che viene focalizzata o che si ha in mente (senza indicarlo esplicitamente). Limitando il discorso ad alcuni tipici aspetti della Cul. occidentale contemporanea, si possono segnalare i seguenti problemi che interessano da vicino la C.

1. *Fede problematica.* L'incontro della fede cristiana con la Cul. occidentale è, fra l'altro, caratterizzato dal fatto che molti elementi di questa Cul. rendono problematica la fede in Dio e insicura la fede cristiana. Questa problematica viene trattata generalmente in riferimento a temi quali → ateismo, indifferenza religiosa, secolarizzazione, ecc., e costituisce una notevole sfida per la C. Non si tratta di difficoltà nei confronti di singoli punti della fede cristiana, ma di una situazione generale che colpisce la fede in Dio, la rende insignificante e insicura quanto alla sua collocazione nell'uomo e nella società.

Prendere sul serio il rapporto con la Cul. significa in primo luogo che la C. affronti adeguatamente tutti i tratti della Cul. che rendono problematica la fede in Dio o fanno apparire inutile e insignificante la religione.

La strategia dovrà seguire la linea della scoperta dei grandi problemi antropologici, luoghi nei quali le tracce di Dio sono maggiormente visibili e si affacciano più chiaramente nell'esperienza umana. In questa linea sono diventati molto importanti i problemi appartenenti alla → teologia fondamentale e all'apologetica.

2. *Un linguaggio che permette di ascoltare il Vangelo.* Un secondo compito della C. di fronte alla Cul. contemporanea consiste nell'elaborazione di → linguaggio dell'annuncio che permette di percepire il Vangelo come lieto messaggio per l'uomo d'oggi. Ognuno deve poter sentire il Vangelo nella propria lingua.

Una parte di questo compito è assolto dalla teologia nella misura in cui essa assume l'onere di tradurre la fede cristiana in riferimento alle categorie centrali della Cul. contemporanea. La C. svolge questo compito di traduzione a livello prescientifico, in riferimento alle singole persone e a diverse categorie sociali. La creazione di questo linguaggio che permette di ascoltare il Vangelo come lieto messaggio implica diversi elementi:

— educazione della sensibilità per i grandi problemi antropologici;

— attenzione a tutti gli elementi culturali in cui è presente la ricerca di salvezza e di compimento dell'uomo;

— educazione ai simboli religiosi presenti nella vita e nella Cul. e spesso mortificati dalla Cul. scientifica e tecnologica;

— presentazione del cristianesimo in un linguaggio essenziale e semplice, riferito a questa ricerca fondamentale di salvezza nell'uomo e nella Cul.

Va notato però che la C. da sola non è in grado di creare questo linguaggio della fede. Esso dipende anche in misura determinante dalla pratica del cristianesimo vissuto, dalla sua carica liberante e umanizzante, dall'insieme della presenza del cristianesimo nella Cul.

3. *La cultura scientifica.* Per la C. l'inserimento nella Cul. occidentale significa anche confrontarsi con tutte quelle scienze che studiano i diversi settori del sapere e dell'agire. In modo particolare le scienze antropologiche e teologiche.

a) *Le scienze umane.* Il problema centrale è sapere fino a che punto le scienze umane possono intervenire nell'annuncio del Vangelo, specificamente nella C. e nell'IR scolastico. I punti gravitazionali di questo problema sono i seguenti:

— le scienze dell'educazione che approfondiscono i processi di crescita e di maturazione verso l'uomo adulto;

— psicologia generale, psicologia dell'età evolutiva, psicologia dell'esperienza religiosa;

— la sociologia, in particolare la sociologia della religione;

— la didattica, che approfondisce processi e orientamenti dell'apprendimento;

— le scienze della comunicazione, che approfondiscono processi e procedimenti di comunicazione...

Una C. che intende realmente inserirsi nella Cul. occidentale cercherà di utilizzare criticamente i risultati e i contributi delle diverse scienze che si occupano di problemi coinvolti nella trasmissione della fede. L'uso critico è triplice. Da un lato occorre avere una sufficiente sensibilità per tutto ciò che è ancora relativo e insufficientemente verificato nelle stesse scienze umane. Da un altro lato bisogna avere sensibilità di fronte ai valori, le visioni della vita, le ideologie che si mescolano frequentemente con le scienze umane, e quindi non prenderli come verità stabilite dalle scienze. Da un terzo punto di vista, bisogna sempre conservare la consapevolezza che la trasmissione del Vangelo non è semplicemente opera dell'uomo, e che pertanto le scienze umane non possono essere il criterio assoluto per il buon annuncio del Vangelo.

b) *Le scienze teologiche.* Un problema analogo si pone per l'uso delle scienze teologiche. La C. non è teologia e non va pensata come teologia divulgativa. Siccome però esiste quell'immenso mondo di riflessione teologica e religiosa che si concretizza in numerose discipline specializzate, è inevitabile che la trasmissione della fede venga a confronto con l'apporto di queste scienze.

— Il problema si pone in primo luogo per l'apporto delle scienze bibliche. Fino a che punto l'esegesi scientifica della Bibbia deve entrare direttamente nella C. Bisogna insegnare i generi letterari? Ecc.

— La teologia dogmatica e sistematica, con la sua forte componente di studi storici, interferisce anch'essa nell'annuncio del Vangelo. Fino a che punto i problemi specialistici devono entrare nella C.?

— Lo stesso vale per la storia della Chiesa, per la liturgia, per la storia della morale e della vita cristiana...

Il problema è di sapere fino a che punto l'apporto di queste scienze è utile e indispensabile per formare cristiani contemporanei ca-

paci di vivere serenamente la testimonianza cristiana in questo mondo culturale, con il suo atteggiamento razionale, storico-critico, e la sua forte espansione delle scienze.

Almeno questi punti di riferimento dovrebbero essere sufficientemente chiari:

— La C., pur essendo sostanzialmente diversa, nelle finalità e nei procedimenti, dalle scienze teologiche, deve comunque essere tale, nel linguaggio e nelle affermazioni contenutistiche, da potersi giustificare nei confronti delle scienze corrispondenti.

— In un mondo culturale in cui giovani e adulti ricevono in ogni settore l'apporto delle scienze, sarebbe inaccettabile che le conoscenze della fede cristiana facessero astrazione dalle scienze teologiche e si situassero a un livello primitivo e sottosviluppato. Una certa « cultura » (scientifica) della religione e del cristianesimo è indispensabile per vivere serenamente la fede nel mondo contemporaneo, in un dialogo critico e costruttivo con la Cul. profana.

— Anche nell'ambito delle scienze teologiche e religiose vi sono immense zone in cui lo stadio della ricerca prevale su quello del sapere stabilito. Il carattere ipotetico di molte affermazioni non può essere confuso con l'insegnamento della fede. Il più delle volte questi aspetti relativi, discussi, ipotetici... non devono essere inseriti nella C., specie quando si tratta di persone più semplici, che sono incapaci di comprendere le sfumature dell'approccio scientifico.

4. *Il problema etico-sociale.* L'inserimento della C. nella Cul. occidentale richiede e implica un confronto con i grandi valori e ideali etico-sociali che caratterizzano oggi questa Cul.

Non vi è dubbio che la C. deve confrontarsi con il maggiore compito etico-sociale del XX secolo: realizzare per tutti gli esseri umani, a un livello di sostanziale uguaglianza, l'accesso ai beni della cultura moderna. Questo compito si concretizza soprattutto nell'impegno in favore della giustizia sociale a raggio mondiale.

Nella scia di questo grande compito etico-sociale emergono alcuni valori ai quali l'uomo d'oggi è particolarmente sensibile: i diritti o le libertà fondamentali dell'uomo; la creazione e la trasformazione delle strutture (economiche, politiche, sociali) che devono garantire a tutti l'esercizio di queste libertà e il godimento dei diritti fondamentali dell'uomo; la protezione dell'ambiente vitale e

la lotta contro il suo inevitabile degrado, ecc.

La C. indubbiamente non deve ridursi allo studio di questi problemi. Ma non può inserirsi a pieno nella Cul. se non parla anche di questi grandi compiti della Cul. contemporanea in vista della umanizzazione dell'uomo.

Bibliografia

J. AUDINET, *Catéchèse, action d'Église et culture*, in « Catéchèse » 16 (1976) 62, 53-83; E. BARBOTIN - G. CHANTRAINE, *Catéchèse et culture*, Paris, Lethielleux, 1977; Y. CONGAR, *Cristianesimo come fede e come cultura*, in « Il Regno - Documenti » 21 (1976) 1, 38-43; *Cristianesimo e culture*, Milano, Vita e Pensiero, 1975; A. DONDÉYNE, *La fede in ascolto del mondo*, Assisi, Cittadella, 1968; Id., *L'essor de la culture*, in *Vatican II. L'Église dans le monde de ce temps*, vol. II, Paris, Cerf, 1967, 455-481; *Evangelizzazione e culture*. Atti del congresso internazionale..., 3 vol., Roma, Univ. Urbaniana, 1976; *Evoluzione culturale e catechesi*, in « Via Verità e Vita » 19 (1970) n. 27; *Fede e cultura*, Roma, AVE, 1970; E. FRANCHINI, *Rinnovare il messaggio. Per una riaculturazione del messaggio cristiano*, Bologna, EDB, 1978; G. GARANCINI, *Il difficile rapporto fede-cultura negli anni '80*, in « Catechesi » 51 (1982) 11, 3-19; J. GRITTI, *L'expression de la foi dans les cultures humaines*, Paris, Centurion, 1975; A. JOOS, *Incontro fra il messaggio cristiano e la cultura alla base di alcuni orientamenti teologici del secolo XX*, nel vol. *L'annuncio del Vangelo oggi*, Roma, Univ. Urbaniana, 1977, 255-323; C. KLUCKHON - A. L. KROEBER, *Il concetto di cultura*, Bologna, Il Mulino, 1972; I. MANCINI - G. RUGGIERI, *Fede e cultura*, Torino, Marietti, 1979; C. MOLARI, *La fede e il suo linguaggio*, Assisi, Cittadella, 1972; W. WICQUART, *La foi chrétienne dans la variété et la variation des cultures humaines*, in « Documents Omnis Terra » 10 (1970-1971) 78, 169-179.

JOSEPH GEVAERT

CURRICOLO (metodo curricolare)

Nell'anno 1967 S. B. Robinsohn pubblicò il piccolo scritto *Bildungsreform als Revision des Curriculum* (Neuwied - Berlin. Trad. ital.: *Curricula scolastici fondamenti di ogni riforma*, Roma, Armando, 1975). Partendo dai contributi della ricerca internazionale sul CR egli propose un concetto moderno di CR che poi divenne determinante per la riforma generale della pedagogia scolastica e per l'impostazione dell'IR scolastico.

I. CHE COSA S'INTENDE OGGI PER CURRICOLO?

1. *Curricolo e programma*. L'idea di CR si differenzia essenzialmente da quella di →

« programma ». Nel linguaggio quotidiano però non si distingue o si distingue insufficientemente tra i due concetti e frequentemente si usa l'uno per l'altro. La causa di ciò va forse cercata nel fatto che si tratta di un termine straniero da tradurre nella propria lingua. Anzi l'equivoco potrebbe derivare proprio dal fatto che questo termine è stato importato in modo acritico dalla cultura anglo-americana.

Il termine CR infatti è usato con accezioni molto diverse a seconda dell'ambito e delle tradizioni culturali; così, il concetto « educativo » caratterizza in qualche modo il CR americano, mentre quello « didattico » è più vicino all'idea che il CR intende esprimere nell'ambito europeo.

In ogni caso CR è più ampio di « programma ». Il CR comprende l'esigenza di riformare, su base scientifica, gli obiettivi e i contenuti dell'apprendimento organizzato. Per questo motivo D. Knab richiede che si parli di CR soltanto quando, al di là del problema del « che cosa », si pongono e risolvono anche i problemi del « perché » e del « come » dell'apprendimento (cf D. Knab, « Curriculum », « Lehrplan », in *Wörterbuch der Pädagogik*, vol. I, Freiburg, 1977, 170-174).

La distinzione tra CR e « programma » diventa più chiara quando al posto di detti concetti si confrontano « programmi didattici » e « teoria curricolare ». Ambedue si occupano dei contenuti dell'apprendimento. La teoria curricolare pone però il problema dei contenuti in un quadro di riferimento più ampio. Secondo H. Rumpf si dovrebbe usare CR soltanto nel seguente contesto: « Quando, oltre ad elencare e a determinare contenuti, descritti in termini generali, si offrono elementi di riflessione e di fondazione in altre due direzioni: a) nella direzione di una fondazione e legittimazione delle scelte dei contenuti; b) nella direzione di processi concreti di apprendimento in cui i contenuti e gli obiettivi, connessi con tali contenuti, mettono realmente in moto l'apprendimento » (H. Rumpf, *Einführende Verdeutlichung der curricularen Fachsprache*, in K. Frey [ed.], *Curriculum-Handbuch*, vol. 1, München, 1975, 61).

2. *Curricolo in senso stretto e in senso largo*. Per definire il CR occorre distinguere tra CR in senso stretto e CR in senso largo. CR in senso stretto indica un piano di obiettivi didattici in cui tutte le grandezze contenute-

stiche dell'insegnamento e dell'apprendimento, quali il canone delle materie, gli obiettivi, i contenuti sono considerati in un duplice senso:

— nell'articolazione orizzontale: ciò che va insegnato contemporaneamente;

— nella successione verticale: ciò che va insegnato successivamente (cf W. Schmied-Kowarzik 1970, 519, cit. da W. Zimmermann et al., *Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtsplanung* [UTB 670], Paderborn, 1977, 49).

CR in senso largo indica un « piano degli obiettivi didattici in cui tutti i presupposti e tutte le scelte contenutistiche e metodologiche, che determinano il processo dell'apprendimento, quali obiettivi, contenuti, condizionamenti, procedimenti, mezzi didattici, controllo dell'efficienza, sono determinati con accurata precisione » (S. B. Robinsohn 1967, 1).

Finora non esiste una concezione unitaria di CR. Comunque, ricerca e teorie curriculari, se vogliono sviluppare procedimenti fondati e verificabili, devono legittimarsi attraverso il tentativo di prendere in considerazione l'intero ambito dei fattori che determinano l'apprendimento, come pure la loro connessione e interdipendenza.

3. *Requisiti di un CR adeguatamente fondato.* Una fondata idea di CR presuppone una ricerca curricolare e una teoria del CR. La loro legittimazione dipende dal fatto che tutti i fattori che intervengono sono considerati nella loro connessione e interdipendenza, e orientati verso l'elaborazione di procedimenti didattici fondati e verificabili. Si tratta di un lavoro molto ampio e di lunga durata, come risulta con molta chiarezza dallo scritto di S. B. Robinsohn. L'ampiezza della sua impresa proviene proprio dall'intento di revisionare l'intero sistema scolastico. La lunga durata poi dipende da due ragioni: la revisione del curriculum non è un atto che si verifica una sola volta, ma è un processo che dura nel tempo; inoltre essa ha bisogno di una serie di informazioni, che in parte si possono ricavare e acquisire soltanto mediante costose ricerche. E cioè, informazioni circa la situazione e lo sviluppo della società; informazioni circa le qualificazioni che sono necessarie nella società. Vi si aggiungono anche informazioni sulla situazione e sullo sviluppo delle scienze. Infine sono indispensabili informazioni approfondite circa i giovani che sono i destinatari di questo curriculum.

4. *L'idea di CR secondo Robinsohn.* Propone il termine CR, S. B. Robinsohn vorrebbe prendere le distanze da una certa teoria della scuola in cui scorge « una estrema riduzione dell'orizzonte dei problemi didattici » (*loc. cit.*). Egli concepisce la « formazione come educazione » e intende la formazione come « preparazione all'inserimento nel mondo ». Il processo formativo si orienta sulla cultura esistente. « L'interpretazione della realtà si compie con l'aiuto di forme e contenuti provenienti dalla tradizione » (*ibid.*, 13-22). Per l'elaborazione di un curriculum egli propone uno « schema concettuale » che poggia su tre « presupposti »:

« Poiché 1) l'obiettivo generale dell'educazione consiste nel preparare i singoli a far fronte alle situazioni della vita, e 2) una siffatta preparazione si raggiunge con l'acquisizione di qualificazioni e disposizioni, e 3) queste qualificazioni a loro volta vengono raggiunte tramite i diversi elementi del curriculum, è evidente che la pianificazione razionale di un CR è solo possibile sulla base di una determinazione ottimale, precisa e oggettiva di tali situazioni, qualificazioni ed elementi curriculari » (S. B. Robinsohn, *Strukturkonzept für Curriculumentwicklung*, Neuwied und Berlin, 1972³, 79ss).

La procedura razionale della revisione del CR si basa sull'accettazione di alcuni principi già contenuti nei « presupposti », in particolare « che nell'educazione si prepara il soggetto ad affrontare situazioni di vita; che tale preparazione si basa sul fatto che determinate qualificazioni e una certa "disponibilità" si acquisiscono appropriandosi conoscenze, idee, atteggiamenti e abilità; che anche i CR — in senso stretto — selezionano contenuti per mezzo dei quali si possono acquisire le suddette qualificazioni » (*ibid.*, 45).

La stessa « procedura razionale » deve indicare « in che modo le necessarie scelte si possono preparare e indurre ». Tre passi in particolare sono rilevanti a questo fine: 1) « la trasmissione di criteri, 2) la costruzione di procedimenti appropriati, 3) la determinazione di istanze che si riferiscono a questi procedimenti » (*ibid.*, 47).

La scelta di un contenuto si fa dunque sulla base di obiettivi specifici e con l'aiuto di una griglia di criteri. Ciò richiede la operazionalizzazione di questo processo. Inoltre, gli obiettivi che si vogliono raggiungere tramite questo contenuto, descritti generalmente come « qualificazioni che si devono acquisire », devono essere operazionalizzati in modo tale

che tramite una verifica delle prestazioni e dei risultati dell'apprendimento si possa di fatto stabilire e verificare « empiricamente » l'acquisizione di tali qualificazioni. Invece per ciò che riguarda lo sforzo per stabilire una « tassonomia » degli obiettivi educativi, Robinsohn è convinto che quanto finora è stato fatto non è soddisfacente (*ibid.*, 52). Egli infatti osserva che a dispetto di una perfezione ottimale del sistema vi sono ancora molti problemi aperti per ciò che riguarda una elaborazione oggettiva di CR (*ibid.*, 53). Inoltre non gli pare esserci per ora una via che possa escludere radicalmente il pericolo di manipolazione (*ibid.*, 53).

II. L'INTRODUZIONE DEL CR NELLA PEDAGOGIA DELLA RELIGIONE

L'idea non è nata spontaneamente, ma sotto determinate pressioni. Nella Rep. Fed. della Germania, per esempio, l'IR scolastico vi fu coinvolto a seguito della revisione generale della scuola, in cui il CR era privilegiato. L'IR in quanto materia scolastica doveva legittimarsi nella stessa direzione, come risulta in modo particolare dal documento del Sinodo Generale delle diocesi della Germania del 1974 *L'insegnamento della religione nella scuola*.

Ma non soltanto la scuola era in revisione. Anche la teologia postconciliare attraversò un difficile periodo di orientamento. Era molto arduo realizzare l'intento fondamentale della pedagogia della religione, vale a dire la correlazione tra esperienza umana e la tradizione della fede. Riduzionismi e fraintendimenti venivano da ambedue le parti. La revisione del CR in quel determinato contesto sembrava piuttosto apportare olio al fuoco dei fraintendimenti.

Nell'ambito della lingua tedesca, con differenze poco rilevanti tra la parte cattolica e quella evangelica, la pedagogia della religione è stata tra le prime materie a rinnovarsi nella linea curricolare. E. J. Birkenbeil ha caratterizzato molto bene questa prima fase: « Tutti i contributi (da me esaminati) traslasciano l'esame critico dei principi basilari: alcuni prendono gli orientamenti del modello curricolare come direttive che non si possono in nessun modo mettere in dubbio, e cercano subito di riempirlo con contenuti teologici; altri, nel caso i teologi, riflettono sulla teoria curricolare e i suoi obiettivi, però in modo tale che si illudono di formulare enunciati curricolari, mentre in realtà non

fanno altro che produrre articolazioni teologiche » (E. J. Birkenbeil, *Curriculum-Revision im Fragebereich der Religionspädagogik*, Zürich, 1972, 217).

All'inizio, infatti, la traduzione pratica del modello curricolare nella pedagogia della religione si orientò sul modello della « riforma curricolare permanente », elaborato da D. Knab, a partire dal modello curricolare di Robinsohn (cf D. Knab, *Konsequenzen der Curriculum-Entwicklung in der BRD*, in F. Achtenhagen - H. L. Meyer, *Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen*, München, 1975⁴, 159-177). Grazie alla sua trasparenza questo schema poteva venir usato in modo strumentale e prammatico. Come griglia diretta si prese lo schema dei tre passi elaborati da D. Knab: 1. Identificazione e analisi delle situazioni, 2. Definizione delle qualificazioni corrispondenti, 3. Acquisizione di elementi qualificati (D. Knab, *ibid.*, 161).

In realtà Robinsohn-Knab intendevano, nella loro impostazione, riferirsi alla « struttura esterna » del curricolo. Invece nella fase di introduzione del modello curricolare nella pedagogia religiosa, quello stesso concetto era riferito alla « struttura interna » del CR, poiché veniva adoperato come modello per costruire unità didattiche, e veniva mescolato con i principi dell'analisi didattica e della preparazione dell'insegnamento in vigore fino a quel momento (cf D. Knab - G. Stapel, *Fachspezifische und fächerübergreifende Curricula und Curriculumprojekte: Katholische Religion*, in K. Frey et al. [ed.], *Curriculum-Handbuch*, vol. 3, München, 1974, 500-510, in part. 503). Lo schema dei tre passi indusse così la pedagogia della religione a perdere di vista l'intento originario: l'idea di CR non era più vista come schema di problematizzazione, ma già come soluzione dei problemi e come prontuario immediato per la costruzione di modelli didattici. In tal modo le qualificazioni divennero obiettivi didattici, le situazioni della vita divennero situazioni di partenza degli alunni (cf R. Baumann, *Curriculumarbeit für den katholischen Religionsunterricht im Anspruch von Theorie und Praxis*, in « Katechetische Blätter » 101 [1976] 306-319, 308).

Anche il cosiddetto CR « chiuso », che legava insegnanti e allievi a uno schema prefissato molto rigido, era largamente esposto al pericolo della manipolazione e della rigidità metodologica. La preferenza per il cosiddetto CR « aperto » ha liberato in parte

la pedagogia religiosa dalla rigidità metodologica, ma in non pochi casi ha fatto sì che sotto la nuova etichetta restassero in vigore i procedimenti tradizionali.

III. CONTRIBUTI POSITIVI E LIMITI DEL CR NELLA PEDAGOGIA DELLA RELIGIONE

Il CR è stato molto criticato. Ciononostante, il suo contributo positivo alla teoria e alla prassi dell'IR non deve essere sottovalutato. Basti richiamare gli apporti metodologici e didattici molto positivi per la programmazione, la realizzazione e il controllo, tanto a livello delle singole unità didattiche che a livello dell'insieme. L'introduzione del metodo curricolare ha apportato alla pedagogia della religione un considerevole vantaggio domestico, ma anche e soprattutto un maggior apprezzamento verso l'esterno. Inoltre l'IR ha potuto rinforzare molto la sua legittimazione nella scuola pubblica e migliorare la propria immagine sia all'interno che all'esterno. Nonostante la insufficiente chiarezza dei concetti, si può dire che in questo modo la pedagogia della religione ha realizzato in pieno l'armonizzazione con le scienze dell'educazione.

Certo non si deve tacere il problema irrisolto della fondazione scientifica della pedagogia della religione, che trova la sua causa principale nel compromesso tra scienze dello spirito e approcci empirici. Proprio in questo compromesso andrebbe cercata la radice principale delle deficienze e dei pericoli. Si potrebbero segnalare in particolare il pericolo di programmi eccessivi per gli alunni e il pericolo del riduzionismo, per quanto concerne soprattutto lo statuto personalista dell'uomo; la mancata soluzione del problema della deduzione che porta con sé una insufficiente fondazione etica e pedagogica; la posizione dell'allievo e il ruolo dell'insegnante che rimangono problematici.

Il punto nevralgico della pedagogia della religione impostata secondo il metodo curricolare non è però quello della corrispondenza più o meno adeguata alle moderne scienze dell'educazione. Il vero problema è fino a che punto essa corrisponde alla sua prima scienza di riferimento, cioè alla teologia. Il CR e la teologia hanno in comune l'approccio alla situazione (« svolta antropologica » della teologia), il che offre generalmente prospettive positive. Resta comunque tutta una serie di problemi aperti.

Il CR è fortemente orientato sulle scienze

e richiede delle integrazioni circa la componente magisteriale; l'orientamento del processo didattico verso gli obiettivi ha relativizzato la funzione dei contenuti; il CR è manifestamente debole per ciò che supera l'ambito cognitivo degli obiettivi didattici; soprattutto nell'educazione religiosa il CR dovrebbe essere integrato dal punto di vista degli obiettivi affettivi e degli ambiti operativi; in tal modo emergono anche i limiti del CR per ciò che riguarda il controllo dell'efficienza. Inoltre, nella pedagogia della religione non vengono chiariti sufficientemente i problemi riguardanti la comprensione e l'estensione del concetto di → religione, e conseguentemente la posizione di obiettivi didattici relativi ai concetti di « emancipazione » o « realizzazione di sé ». Rimangono pure aperte molte domande riguardanti la didattica della → correlazione.

Per ciò che concerne l'attuale pedagogia della religione, sarebbe opportuno richiamare al pericolo che scaturisce dal monopolio di una determinata impostazione. È certamente positivo che si veda un maggior avvicinamento tra pedagogia e teologia. Si ha però l'impressione che la teologia sia piuttosto alla mercé della pedagogia. Da parte sua la teologia è riuscita ben poco a influenzare le concezioni pedagogiche. Avendo compiti strettamente apparentati, teologia e pedagogia potrebbero ricavarne reciproco vantaggio. Applicando questo principio al rapporto della teologia con la teoria curricolare, bisognerebbe che la teologia apportasse un contributo specifico di costruzione e di regolazione. La pedagogia da parte sua, aprendosi maggiormente all'insieme del significato cristiano, ne potrebbe ricavare grande vantaggio.

Bibliografia

1. Per la bibliografia tedesca cf → programmazione, programmi.
2. In generale
L. BELLOMO (ed.), *La programmazione curricolare nella scuola dell'obbligo. Ricerca comparativa*, Bologna, Il Mulino, 1981; F. DE BARTOLOMEIS, *Programmazione e sperimentazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1982; D. IZZO - G. MANCASSOLA, *Il curricolo: programmazione educativa e organizzazione didattica*, Firenze, Le Monnier, 1977; M. PELLERREY, *Progettazione didattica. Metodologia della programmazione educativa scolastica*, Torino, SEI, 1979 (bibl.); S. B. ROBINSON, *Curricola scolastici come fondamento di ogni riforma*, Roma, Armando, 1976; L. STENHOUSE, *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*, ivi, 1977; L. TARTAROTTI, *La programmazione didattica: fasi, criteri e metodi*, Teramo, Lisciani e Giun-

ti, 1981; D. TINELLI (ed.), *La programmazione curricolare: idee, metodi e materiali*, Milano, Fabbri, 1978; R. C. WHITFIELD, *Programmazione del curricolo e discipline d'insegnamento*, Firenze, La Nuova Italia, 1979.

3. In riferimento all'IR e alla C.

L. BORELLO, *La programmazione curricolare tra utopia e realtà*, in « Religione e Scuola » 10 (1981) 29-32;
R. GIANNATELLI, *Religione nelle medie inferiori*, in

« Catechesi » 49 (1980) 1, 69-76; *Insegnare religione oggi*, 2 vol., Leumann-Torino, LDC, 1977; A. KNOCKAERT - CH. VAN DER PLANCKE, *Comment programmer un cours de religion*, in « Lumen Vitae » 36 (1981) 1, 43-56; L. SORAVITO, *La programmazione nella catechesi*, Bologna, EDB, 1983; G. STACHEL, *Teoria curricolare e insegnamento della religione in Germania*, in « Orientamenti Pedagogici » 21 (1974) 1156-1169.

MICHAEL SPITZ

D

DECALOGO

1. *Origine biblica.* Il « decalogo » (LXX: decalogoi) è una lista di dieci (o più) comandamenti e proibizioni che — a differenza di altre prescrizioni giuridiche di natura generalmente casistica — sono formulati in forma sintetica e apodittica; qualche parte però è più ampiamente sviluppata e fondata (per es. la proibizione di farsi delle immagini e il comandamento del sabato). Il testo è grosso modo identico, comunque con due differenze importanti (nella fondazione del comandamento del sabato e nell'enumerazione degli oggetti del desiderio peccaminoso), in due passi biblici: *Es* 20,1-17 e *Dt* 5,6-21.

Simile nella forma letteraria ai trattati dei vassalli dell'antico oriente, il decalogo (D.) costituisce il più antico codice dell' → alleanza di Israele: il solenne obbligo del popolo verso Iahvè, il quale nella liberazione dall'Egitto si è manifestato il Dio di Israele. Il D. ha pertanto la sua collocazione culturale nella festa annuale del rinnovamento dell'alleanza. Nella prima parte (*Es* 20,2-11; *Dt* 5,6-15) viene determinato il rapporto particolare di Israele con Dio; la seconda parte (*Es* 20,12-17; *Dt* 5,16-21) regola le relazioni con il prossimo presentandole come conseguenze etiche che scaturiscono dalla fede in Iahvè. Quanto al contenuto, i comandamenti della seconda parte risalgono all'epoca pre-israelitica. All'origine si è trattato di regole per determinati casi (rifiuto di curare i vecchi genitori, vendetta di sangue, adulterio della donna sposata, vendita di un israelita come schiavo per estinguere i debiti, falsa testimonianza di fronte al tribunale, falsa appropriazione di beni), che potevano mettere in pericolo la vita comune del clan o della

tribù. Soltanto gradualmente e perché considerati obblighi che scaturivano dall'alleanza religiosa, il loro significato si è ampliato, per diventare un ordinamento generale per il popolo e per i singoli: protezione della vita, della famiglia, della libertà, del diritto e della proprietà.

Nel NT i comandamenti sono stati radicalizzati (per es. la proibizione di uccidere e di commettere adulterio: *Mt* 5,21-30); e poi riassunti e « superati » nel « nuovo comandamento » dell'amore (*Rm* 13,8-14).

2. *Formula catechetica.* Già nel tardo ebraismo il D. (insieme con lo Shema Israel: *Dt* 6,4ss) faceva parte dei testi che si dovevano imparare a memoria e recitare quotidianamente. Pare che anche nel → catecumenato cristiano primitivo i contenuti del D. — insieme con altre prescrizioni, generalmente bibliche — fossero fondamento dell'etica cristiana (cf *Didaché* II, 2ss).

Soltanto in seguito all'allargarsi della C. penitenziale, in connessione con l'obbligo della confessione, a partire dall'VIII secolo, il D. acquista il suo vero significato di formula cat. Nella liturgia domenicale medievale il D. finisce con l'aggiungersi al Credo apostolico e al Padre nostro, come terza formula che viene recitata in comune nella lingua del popolo. Il primo catechismo a grande diffusione popolare (Martin → Lutero, 1529) inizia addirittura con i 10 comandamenti, certamente non con lo scopo di stabilire un'etica positiva, ma per dimostrare che l'uomo è peccatore e può essere giustificato soltanto nella fede. Da quel momento il D. rimane una delle parti centrali (generalmente sono quattro) del → catechismo; nella tradizione cattolica è la terza parte dopo il

Credo apostolico e i sacramenti (→ Canisio; *Catechismo Romano*), oppure la seconda parte (→ Deharbe). A partire da Canisio si antepone al D. il comandamento principale del NT sull'amore di Dio e del prossimo, oppure questo comandamento viene inserito nel D. (l'amore di Dio nel primo comandamento; l'amore del prossimo come formulazione positiva del quinto comandamento). In questo modo il D. è fino a oggi (cf per es. *Botschaft des Glaubens*, 1977) l'unico ed esclusivo schema per presentare l'intera etica. Il testo biblico del D. non offre una numerazione dei comandamenti. La più antica enumerazione in due gruppi di cinque che si conosce è quella di Filone (*De decalogo*, 12). In questo schema le singole prescrizioni vengono numerate nel seguente modo: 1) Non avere altro Dio. 2) Non farti una raffigurazione di Dio. 3) Non usare invano il nome del tuo Dio. 4) Ricordati di santificare il sabato. 5) Tu devi onorare il padre e la madre. 6) Non uccidere. 7) Non commettere adulterio. 8) Non rubare. 9) Non dare falsa testimonianza. 10) Non desiderare la casa del tuo prossimo. In queste e altre formule brevi — interpretate a volte come ricostruzione di una presunta formula originaria del D. (per es. B. H. Schneider, *LThK* III, 200) — il D. è stato usato come formula cat., in cui il numero dieci aveva anche una funzione mnemotecnica. La enumerazione di Filone è rimasta nella Chiesa greca. Con un ritorno alla formulazione biblica (*Es* 20) è stata assunta anche dalla Chiesa Riformata di Calvino (cf *Catechismo di Heidelberg*, 1563). La tradizione cat. della Chiesa occidentale, seguita anche da Lutero, ha una diversa enumerazione. Lo spostamento dei numeri è dovuto all'omissione della proibizione sulle raffigurazioni di Dio (il 2° comandamento in Filone) e al duplicato della proibizione sul desiderio, secondo *Dt* 5,21. Questo duplicato ha avuto come conseguenza nella C. e nei catechismi, a partire dall'inizio di questo secolo, l'abbinamento tra il sesto e il nono, come pure tra il settimo e il decimo comandamento.

3. *Critica catechetica.* Questa prassi che riduce il testo biblico al contenuto principale dei comandamenti secondo il modello delle tre formulazioni più brevi (*Es* 20,13-15), mostra chiaramente che il D. è stato usato nella C. (e anche nella teologia morale) principalmente per ordinare le prescrizioni etiche secondo i diversi ambiti della vita. Le norme etiche

concrete, che nei catechismi e nei manuali sono raggruppate attorno ai singoli comandamenti, non possono essere considerate spiegazioni del testo biblico, né possono valere come direttamente derivate da queste prescrizioni molto generali, anche se nella presentazione vogliono suscitare tale impressione. In realtà si tratta di contenuti normativi, che vengono stabiliti sulla base della riflessione attorno al diritto naturale, e che vengono inseriti nella cornice preesistente del D. In questo modo era possibile, nell'ambito della C., ricondurli direttamente alla volontà di Dio, il quale si era rivelato sul Sinai. Nella C. si strumentalizzano frequentemente i fenomeni terrificanti che accompagnano la teofania (temporale, terremoto), elencati nel racconto di *Es* 19ss, per illustrare l'enorme potere di Dio che comanda, e per generare la corrispondente paura del peccato.

Tale sfruttamento didattico del D. non si giustifica oggi né dal punto di vista esegetico né dal punto di vista cat. Il suo significato dovrebbe essere visto assai più nel fatto che fede e morale sono inseparabilmente connesse tra loro. La spiegazione delle singole prescrizioni dovrebbe prendere lo spunto dal preambolo (*Es* 20,2; *Dt* 5,6). La fiducia nel Dio che crea vita e salvezza, libera e salva, ha le sue conseguenze per l'impostazione della vita. Colui che deve a Dio se stesso, la vita, la libertà, il diritto, la felicità, la proprietà, dovrà a sua volta rispettare e garantire vita, libertà, diritto, felicità e proprietà del prossimo suo. In questo modo l'intera vita del credente diventa culto di Dio, realizzazione dell'amore di Dio nella convivenza quotidiana con gli altri.

Il D. può funzionare ancora oggi come utile formula breve delle regole essenziali della vita, tuttavia l'etica cristiana dovrebbe orientarsi di preferenza sul duplice comandamento dell'amore di Dio e dell'amore del prossimo (*Mc* 12,29-31). È vero che anche da questa formula non si possono dedurre concrete norme di vita. Tali norme scaturiscono dalla comprensione delle strutture oggettive della realtà (ordine della creazione). Anche nella C. le norme concrete devono essere scoperte e fondate in questa prospettiva. Questo corrisponde alla dottrina cattolica sulla « legge morale naturale ». Queste norme ricevono la loro configurazione specificamente cristiana quando, al di là della loro fondazione oggettiva basata sull'intelligenza, vengono rapportate al principio globale dell'amore e concentrate sulle prescri-

zioni di Gesù (cf *Grundriss des Glaubens*, 1980, 205-252).

Bibliografia

S. BEN-CHORIN, *Die Tafeln des Bundes*, Tübingen, J. Mohr, 1979; Ph. DELHAYE, *Le décalogue et sa place dans la morale chrétienne*, Bruxelles, La Pensée catholique, 1963²; A. EXELER, *Vivere nella libertà di Dio*, Roma, Ed. Paoline, 1985; B. HAERING, *Come presentare i comandamenti nel catechismo*, nel vol. *Il mistero pasquale nella catechesi*, Ascoli Piceno, U.C.D., 1963, 174-185; J. M. LOCHMAN, *Wegweisung der Freiheit*, Gütersloh, J. Mohn, 1979; N. LOHFINK, *Esegesi biblica in cambiamento*, Brescia, Queriniana, 1973; J. J. PETUCHOWSKI, *Die Stimme vom Sinai*, Freiburg, Herder, 1981.

WOLFGANG LANGER

DEHARBE Joseph (e la C. neoscolastica)

Nato l'1-4-1800 a Strasburgo, morto l'8-11-1871 a Maria Laach. D., gesuita, dopo alcuni altri impieghi, si impegnò nella pastorale e si trovò subito confrontato con il problema del catechismo. La confusionaria quantità degli usuali catechismi, come pure il timore che si perdesse la vera fede e il senso della Chiesa (a confronto con le « sollecitazioni rivoluzionarie ») fecero sentire il bisogno di un catechismo unitario, su cui potersi appoggiare. D. elaborò, probabilmente incoraggiato da un vescovo, un libro del genere, e lo pubblicò, inizialmente in forma anonima, con il sintomatico titolo: *Katholischer Katechismus oder Lehrbegriff, nebst einem kurzen Abriss der Religionsgeschichte von Anbeginn der Welt bis auf unsere Zeit. Für die Jugend sowohl als für Erwachsene* (Regensburg und Luzern 1847) (Catechismo cattolico ossia la dottrina, con un breve riassunto della storia della religione dall'inizio del mondo fino al nostro tempo. Per giovani e adulti).

La Conferenza episcopale tedesca lo accettò già nel 1848 come base del nuovo catechismo della gioventù e del popolo. Di questo *Grosser Katechismus*, come venne chiamato più tardi, si fecero presto edizioni ridotte per scuole elementari e rurali, generalmente sotto il titolo *Kleiner Katechismus*. Per venir incontro alla critica, seguì presto un *Mittlerer Katechismus* in più versioni. I commenti dovevano chiarire il significato del catechismo (cf in particolare *Gründliche und leichtfassliche Erklärung des Katholischen Katechismus*, 5 Bände, Paderborn, 1857-1864; trad. ital.: *Spiegazione intima e piana del catechi-*

simo cattolico... per Giuseppe Deharbe, Firenze, Marcheselli, 1872ss).

D. puntò su logica, concetti chiari (scientifici), completezza, correttezza dottrinale (ortodossia) e apologetica (soprattutto ricavata dalla Bibbia e dalla storia della Chiesa). Intese il catechismo come un autorevole libro di insegnamento e di apprendimento, destinato a essere spiegato dal catecheta (metodo di spiegazione del testo), ad essere recepito e soprattutto imparato a memoria da parte degli allievi. L'edizione principale comprendeva oltre 1000 domande e risposte! Dal punto di vista contenutistico, D. non fece altro che prendere la teologia neoscolastica, che in quel momento si stava affermando in Italia (soprattutto G. Perrone, S.J.), confezionandola in domande e risposte, e cercando di tradurre in modo intelligibile i concetti latini; l'insieme (vagamente appoggiato su → Canisio) era articolato in Fede, Comandamenti, Sacramenti e Preghiera.

Per i piccoli è presupposta la « storia sacra », ma per il resto la S. Scrittura appare quasi unicamente in citazioni « dimostrative », staccate dal contesto, oppure in collegamento con la storia della Chiesa, come arsenale apologetico. In questo modo venne abbandonata gran parte di ciò che i migliori catecheti dell' → illuminismo e i loro creativi seguaci avevano sviluppato: la concettualità astratta (dogmatica) viene al posto della concretezza intuitiva (biblica); la completezza della materia viene al posto di una concentrazione su misura del fanciullo o del destinatario; l'istruzione autoritaria e l'apprendimento passivo vengono al posto di insegnamento ed educazione vivaci, giustificati dai catecheti, che stimolano i catechizzandi verso la maturità. Molti aspetti di questo catechismo — oltre a quelli teologici — vennero criticati e provocarono molte rielaborazioni e abbreviazioni (soprattutto della materia da memorizzare). Più tardi ci furono le rielaborazioni di J. Linden, S.J. (a partire dal 1900) e infine quella di Th. Mönnichs, S.J. La versione di quest'ultimo fu introdotta nel 1925 come *Einheitskatechismus* (catechismo unico) della Germania. Le rielaborazioni, per la verità, hanno irrigidito ulteriormente la tendenza di fondo, soprattutto la svalutazione della S. Scrittura rispetto al catechismo.

Già in precedenza il catechismo di D. (o qualcuna delle tante versioni) aveva eliminato praticamente tutti gli altri catechismi in Germania, o li aveva sottomessi alla sua concezione normativa (per es. il *Rottenbur-*

ger *Katechismus* di I. Schuster). Appena pubblicato, il catechismo di D. fu tradotto in molte lingue. Fino a metà del XX secolo è rimasto determinante in molte regioni (anche fuori Europa: in parte negli USA e nei paesi di missione).

Bibliografia

F. X. ARNOLD, *Dienst am Glauben*, Freiburg, 1948; A. BERZ, *Geschichte des Katechismus im Bistum Basel*, Fribourg, 1959; W. BUSCH, *Der Weg des deutschen katholischen Katechismus von Deharbe bis zum Einheitskatechismus*, Freiburg, 1936; A. PHILIPPS, *Die Kirchengeschichte im katholischen und evangelischen Religionsunterricht*, Wien, 1971; K. RAAB, *Das Katechismusproblem in der katholischen Kirche*, Freiburg, 1934; F. X. THALHOFER, *Entwicklung des katholischen Katechismus in Deutschland von Canisius bis Deharbe*, Freiburg, 1899; F. WEBER, *Geschichte des Katechismus in der Diözese Rottenburg von der Aufklärungszeit bis zur Gegenwart*, Freiburg, 1939.

EUGEN PAUL

DELCUVE Georges

Padre G.D., nato a Tournai il 22-5-1908, morto a Wépion il 18-12-1976, è stato il principale organizzatore del Centre International d'Études de la Formation Religieuse → « Lumen Vitae ». Come primo presidente dell'Association sans but lucratif fondata nel 1948, egli ha speso tutta la sua energia in favore del Centro Lumen Vitae. Il 25 marzo 1946 fondò la rivista internazionale della formazione religiosa « Lumen Vitae ». Il 20 ottobre 1957 aprì l'« Année Catéchétique internationale », che l'anno successivo divenne Institut International de Catéchèse et de Pastorale « Lumen Vitae ». Già durante la guerra si era dedicato alla redazione di manuali per l'insegnamento della religione nella scuola secondaria: la serie intitolata *Témoins du Christ*. A partire dal 1951 ebbe un ruolo giudiziale nella Conférence des Organisations Internationales Catholiques. Attraverso la rivista « Lumen Vitae » e il Centro egli voleva offrire uno spazio in cui le ricerche e le esperienze nell'ambito dell'educazione religiosa in diversi paesi, ambienti e culture, potessero trovare una loro espressione e un confronto. Era sensibile alle istanze del mondo in materia di sviluppo, di partecipazione, di giustizia, di liberazione, di pace, di amore, di unità, di speranza in Cristo nei dolori e nelle aspirazioni degli uomini. La C. deve quindi essere attenta alle « pierres d'attente » nella cultura e nell'antropologia. Deve cer-

care di confrontare gli uomini con la persona del Cristo. Oggi i discepoli vedono la Chiesa e credono in Cristo. Padre D. ne ricava l'enorme importanza della testimonianza della Chiesa nel mondo d'oggi. La C. deve ispirarsi alle aspirazioni umane; deve essere elaborata in maniera vitale (nel contatto con Gesù nella Chiesa); deve portare alla vita cristiana (nella testimonianza delle opere e della preghiera nella Chiesa).

Bibliografia

G. DELCUVE et al., *Où en est l'enseignement religieux?*, Tournai, Casterman, 1937; Id., *Jésus-Christ montré à la jeunesse moderne*, ivi, 1939; trad. ital.: *Cristo presentato alla gioventù d'oggi*, Brescia, La Scuola, 1955; Id. et al., *Témoins du Christ*, Tournai, Casterman, 1946-1948; trad. ital.: *Testimoni di Cristo*, Torino, Marietti, 1948-1949; 1964;² Id. et al., *Au seuil du Christianisme*, Bruxelles, Ed. Lumen Vitae, 1961. Numerosi articoli sulla rivista « Lumen Vitae ».

ANDRÉ KNOCKAERT

DERKENNE Françoise

Françoise Derkenne, nata il 20-3-1907, figura fra le donne (con → M. Fargues, J. M. Digeon, Lubienska de Lenval, M. Chanon) e i pionieri che hanno contribuito profondamente al rinnovamento della C. in Francia e nel mondo. F.D. si è formata nel mondo della pedagogia, con una licenza in filosofia e un diploma di maestra di scuola materna. Continuando nel suo lavoro di maestra, ha studiato i pedagogisti della *École nouvelle* (P. Kergomard, fondatrice delle scuole materne, di cui scrisse nel 1938 una biografia, poi Decroly, → Montessori, Ferrière, Dewey...).

F.D. è membro dell'*Éducation nationale française* quando nel 1931, su richiesta del suo parroco, si occupa del catechismo dei fanciulli di 8-9 anni a Meudon, cittadina cristianizzata dei dintorni di Parigi. Assai presto essa scopre la grande miseria pedagogica e pastorale del catechismo ufficiale basato su domande e risposte.

Le sue opere attirano l'attenzione di J. → Colomb, e nel 1950 ella diventa direttrice di lavori pratici à l'Institut Supérieur de Pastorale Catéchétique di Parigi. Su richiesta della Curia Romana, l'episcopato francese la « esonera » dalle sue funzioni in seguito alla triste crisi cat. del 1957. Da allora continua nella sua instancabile attività al servizio della C. dei fanciulli, sul piano pratico e su quello della riflessione.

Oggi le sue idee sono diventate patrimonio comune del movimento cat. È interessante coglierle nella loro prima origine, per es. nella prima edizione di *La vie et la joie au catéchisme* (1935). Due grandi intuizioni caratterizzano l'opera di F.D., la prima di ordine liturgico, l'altra di ordine pedagogico.

«Tutta la C. è nel messale. Si tratta soltanto di saperla trovare e soprattutto di distribuirla ai fanciulli nell'ordine con cui la Chiesa la distribuisce a noi». La persona di Gesù è scoperta nel modo in cui si svolgono i cicli liturgici e come la Chiesa ne ricava attualmente le proprie norme di vita, e non già nelle astrazioni razionali del catechismo. Alcuni anni più tardi si dirà che insieme con la Scrittura, la Tradizione vivente e la vita dei fanciulli, la liturgia è una delle grandi fonti della C.

Dal punto di vista pedagogico, F.D. espresse così le sue convinzioni: «Occorre stimolare l'appetito del fanciullo per mezzo dei metodi attivi che io utilizzavo nell'insegnamento profano, come maestra di scuola materna: non accontentarsi di spiegare una lezione a fanciulli seduti senza muoversi, poi farla recitare da loro, ma piuttosto farli scrivere, disegnare, modellare, mimare, ecc. In quell'epoca era qualcosa di rivoluzionario» (Intervista con J. Vimort).

La riedizione della sua opera principale *Vie et joie*, e poi altre pubblicazioni (per es. *Pentecôte*) testimoniano il suo pensiero vivace, in continua ricerca, e in ascolto di un terreno cat. che è esso stesso in movimento.

Bibliografia

F. DERKENNE, *La vie et la joie au Catéchisme*, Paris, De Gigord, 1ère année, 1935, 250 p.; 2ème année, 1939, 253 p. Nuova edizione interamente rielaborata nel 1956 (1ère année), 1957 (2ème année), 1960 (3ème année). Trad. ital.: *Vita e gioia al catechismo*, Leumann-Torino, LDC, 1965-1968 (tutti i volumi e le guide; adattamenti alla situazione ital.); Id., *Pentecôte*, Paris, Tardy, 1939 («mon petit préféré», disse F.D.). Trad. ital.: *Vita nuova: preparazione in famiglia ai sacramenti*, 3 vol., Leumann-Torino, LDC, 1970-1971; *Interview de F. Derkenne* par J. VIMORT, in «Catéchèse» 20 (1980) 80, 97-103.

GILBERT ADLER

DESTINATARI

D. della C., secondo l'accezione ovvia del termine, sono tutti coloro ai quali, di fatto o di diritto, la C. è rivolta.

Da un punto di vista descrittivo, quando

nella letteratura cat. si parla di D. della C., si ricorre spesso al criterio dell'età (→ bambini, fanciulli, adolescenti, giovani, adulti, anziani) o alla condizione *socio-culturale* (intellettuale, operai, → handicappati, ecc.), oppure alla *situazione* più propriamente *religiosa* (simpatizzanti, convertiti, battezzati, lontani, → indifferenti, ecc.) (cf DCG 77-97; CT 35-45).

È giusto osservare che, in una concezione rinnovata della C., non si dovrebbe parlare di semplici «destinatari», ma piuttosto di «partecipanti», in quanto tutti hanno un ruolo attivo da svolgere nel processo di trasmissione e di crescita della fede. In questo senso appare indovinato, invece che parlare di C. *a* (ai giovani, agli adulti, ecc.), parlare di C. *con* (con i giovani, con gli adulti, ecc.). Ed è anche per questo che, in alcuni contesti, si mette in risalto come i D. in senso tradizionale siano diventati in realtà veri promotori e agenti di evangelizzazione e C. (cf per es. la vigorosa affermazione del doc. di Puebla dove si parla del «potenziale evangelizzatore dei poveri»: Puebla 1147).

Il tema dei D. della C. suscita oggi non pochi problemi e prese di posizione significative.

1. Le circostanze attuali del lavoro pastorale portano spesso a domandarsi se la C. può essere rivolta a tutti indistintamente gli appartenenti al corpo ecclesiale, o se, nel suo concetto, non bisogna presupporre almeno una *fede iniziale*. Si dovrebbe distinguere così più accuratamente tra C. e primo annuncio del Vangelo. La distinzione ha un senso, ma investe l'esercizio stesso della C., in quanto non pochi D. della C. hanno di fatto bisogno di essere evangelizzati, o almeno ri-evangelizzati. Ed è in questo senso che si parla oggi di C. *evangelizzatrice*, o della *dimensione evangelizzatrice* della C. (cf DCG 18; CT 19; Medellín, Catechesi 9).

2. Un'istanza importante riguarda il superamento della visione individualistica della C.: D. della C. non sono soltanto gli individui, ma anche le *comunità*, i *gruppi*, come chiaramente è stato affermato in DCG 21: «Nell'ambito dell'attività pastorale la C. è quell'azione ecclesiale che conduce le comunità e i singoli alla maturità nella fede».

3. All'interno della comunità, la C. riguarda non soltanto i bambini e gli adolescenti (come per tanto tempo si è ritenuto), ma *tutte le età* («Nessuno nella Chiesa di Gesù Cri-

sto dovrebbe sentirsi dispensato dal ricevere la C. », CT 45) e in modo del tutto particolare gli *adulti* (« Gli adulti di qualsiasi età e le stesse persone di età avanzata [...] sono [...] destinatari della C. quanto i fanciulli, gli adolescenti e i giovani », CT 45). Non solo: la C. degli *adulti* è ritenuta giustamente *la forma principale* della C.: « Si ricordino anche [i pastori] che la C. agli adulti, in quanto è diretta a persone capaci di una adesione e di un impegno veramente responsabile, è da considerarsi come la forma principale della C., alla quale tutte le altre, non perciò meno necessarie, sono ordinate » (DCG 20; cf CT 43; RdC 124). È una scelta preferenziale di enorme portata per lo sviluppo della C., e più in generale per il futuro della Chiesa.

4. Altre istanze presenti nell'ambito dei D. della C. riguardano anche la convenienza di *non isolare le diverse età o categorie* di persone (bambini e genitori, giovani e adulti, diverse generazioni e condizioni sociali, ecc.), come anche l'attenzione particolare che meritano i *più poveri ed emarginati*. La preferenza per questi ultimi è da considerare segno di autenticità per la C. (RdC 125-126; cf Puebla 1130).

5. Il movimento cat. ha abbondantemente sottolineato l'esigenza che l'attenzione ai D. della C., la necessità cioè di conoscere accuratamente i soggetti della C. e di adeguarvi tutti i suoi elementi, non rappresenti soltanto un fattore metodologicamente importante, ma costituisca un elemento essenziale dello stesso processo cat. come servizio della parola di Dio per l'educazione della fede. In questo senso la « fedeltà all'uomo » è diventata, insieme con la « fedeltà a Dio », criterio di base del metodo cat. (RdC 160).

6. In riferimento ai D. della C. rimane aperto il problema se la C. debba avere un termine temporale o se vada considerata come un processo che accompagna, almeno di diritto, tutta la vita dei credenti. La posizione più comune considera la C. come un compito sempre aperto, come cammino di crescita verso una maturità mai del tutto raggiunta (cf A. Exeler 1966, 11-66). Si ribadisce, come abbiamo visto sopra, la destinazione della C. a tutte le età, e si parla di conseguenza di C. *permanente* (CT 45; Puebla 1007; G. Adler - G. Vogeisen 1981, 422; J. Colomb 1970, 243-246), pur riconoscendo diversità di accentuazioni nel cor-

so dello sviluppo della C. Non mancano però voci che propugnano una C. limitata nel tempo, ben definita nel suo compito di iniziazione alla fede e alla vita cristiana (cf *Cat. de la comunidad*, 34, 96). Questa posizione sembra identificare C. e « iniziazione cristiana », ma sia la storia che la riflessione cat. attestano un uso più largo e non improprio di C. come servizio di parola e cammino verso la maturità della fede coestensivo con la durata dell'esistenza delle persone e delle comunità.

Bibliografia

G. ADLER - G. VOGELISEN, *Un siècle de catéchèse en France 1893-1980*, Paris, Beauchesne, 1981, 422-425; E. ALBERICH, *Orientamenti attuali della catechesi*, Leumann-Torino, LDC, 1973, 29-42; J. COLOMB, *Al servizio della fede*, vol. 2, Leumann-Torino, LDC, 1970, 235-246; COMISIÓN EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y CATEQUESIS, *La catequesis de la comunidad*, Madrid, EDICE, 1983; B. DREHER et al., *La sterilità della catechesi infantile*, Modena, Ed. Paoline, 1968; A. EXELER, *Wesen und Aufgabe der Katechese*, Freiburg, Herder, 1966, 11-66; W. NASTAINEZYK, *Katechese: Grundfragen und Grundformen*, Paderborn, Schöningh, 1983, 49-62.

EMILIO ALBERICH

DEUTSCHER KATECHETEN VEREIN

Il DKV (Associazione dei catecheti tedeschi) è nato dal Katecheten Verein di Monaco, fondato nel 1887 da Andreas Seidl. Esso veniva incontro a un bisogno universalmente sentito di migliorare l'istruzione religiosa nelle scuole elementari. Andreas Seidl formulava le finalità dell'organizzazione nei seguenti termini: « Promuovere gli interessi dell'IR nelle scuole elementari ». Nel 1921, per opera di Gustav Götzl, questa organizzazione fu ampliata e diventò il Deutscher Katecheten Verein, con sede a München. Il suo organo principale è « Katechetische Blätter » (München).

Fin dall'inizio il DKV si preoccupò di conservare una certa autonomia finanziaria. Attualmente è finanziato dai contributi dei circa 10.000 membri.

In principio i membri dell'organizzazione furono soltanto sacerdoti e insegnanti di religione nelle scuole elementari. Oggi possono partecipare al DKV tutti coloro che in qualche modo sono responsabili nella trasmissione della fede, vale a dire catechisti di professione e volontari, insegnanti di religione ed

educatori, sacerdoti e laici in servizio pastorale. Secondo lo statuto, l'organizzazione ha il compito di promuovere la ped. rel. e la catechetica, come pure la C. e la formazione teologica degli adulti, la pastorale dei fanciulli e dei giovani, e di contribuire al loro rinnovamento.

Il DKV ha avuto un ruolo determinante nell'introduzione del metodo curricolare (1970) nell'IR. Furono elaborati Programmi generali (Rahmenpläne) e Programmi per l'IR, per es. i diversi → « Zielfelderpläne » (piani di aree di obiettivi) per la scuola elementare (1^a-4^a classe) e la scuola secondaria inferiore (5^a-10^a classe). Il DKV stimolò l'elaborazione di materiali didattici per l'IR, la C., l'educazione religiosa dei bambini, la pastorale dei fanciulli e dei giovani, come pure per la formazione dei genitori e per la C. degli adulti, e pubblicò anche molto di questo materiale. Il DKV ha pure collaborato alla elaborazione e alla pubblicazione del *Katechismus für die Bistümer Deutschlands* (1955: → Catechismo cattolico per le diocesi della Germania), e anche al Direttorio per la messa dei fanciulli (*Gottesdienste mit Kindern*, 1972/73).

Una volta all'anno si raduna l'alto consiglio direttivo del DKV. Vi partecipano i rappresentanti eletti dalle 22 organizzazioni diocesane del DKV, e inoltre gli incaricati diocesani dell'IR e della C. Essi determinano gli orientamenti per il lavoro e scelgono il Comitato direttivo. Per l'assolvimento dei compiti è responsabile la sede operativa di München.

Il DKV collabora a) con esperti e associazioni cat. nella Germania e all'estero, soprattutto con la → Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik Dozenten (AKK: Associazione dei docenti cattolici di catechetica); b) con le sezioni diocesane per l'IR e la C., come pure con altri servizi e organizzazioni ecclesiali; c) con le organizzazioni di insegnanti di religione; d) con la → Equipe Europea di catechesi (EEC) e altre organizzazioni internazionali.

Nel corso della sua storia il DKV ha avuto un grande influsso nei congressi cat. di lingua tedesca, per es. negli anni 1912 (Vienna), 1928 (Monaco), e nella Settimana internazionale di C. missionaria (Eichstätt, 1960). L'ultimo grande congresso ebbe luogo nel 1983 a Freiburg, sul tema « Imparare insieme a credere, nella famiglia, nella comunità, nella scuola ».

In forza della sua origine il DKV è un mo-

vimento di rinnovamento sul terreno della educ. rel. Come iniziativa libera nell'ambito della Chiesa cattolica, il DKV è fino a oggi una specie di « propulsore » della ped. rel. e della C. nell'ambito della lingua tedesca.

Bibliografia

A. EXELER, *Die Geschichte des Deutschen Katecheten Vereins im Spiegel der Katechetischen Blätter*, in « Katechetische Blätter » 100 (1975) 765-775; ibid. 38 (1937) 321-350 (celebrazione del cinquantenario); H. W. OFFELE, *Geschichte und Grundlagen der sogenannten Münchener katechetischen Methode*, München, 1961.

VALENTIN HERTLE

DIACONIA - CARITÀ

Nella sua accezione più ampia, D. o servizio può indicare, in forma onniinclusiva, la spiritualità e la missione dei cristiani. Con essa si designa difatti un tratto essenziale dei discepoli del Cristo, che è venuto « non ad essere servito ma a servire » (Mc 10,45), e anche la missione stessa della Chiesa, che si è dichiarata nel Vat. II « serva dell'umanità » (cf Discorso di Paolo VI, 7-12-1965). Qui però, parlando di D. e di carità, si intende quella specifica funzione ecclesiale che si manifesta nelle forme svariate di amore al prossimo e di servizio, e che solitamente viene distinta dal ministero o servizio della parola (funzione profetica), e dalla funzione « sacerdotale » del culto e della celebrazione (liturgia).

1. L'esercizio della D. o carità ecclesiale prende forme molto varie: beneficenza, solidarietà, aiuto, assistenza, azione sociale, educazione, promozione umana, volontariato, animazione, impegno e partecipazione politica, ecc. In una prospettiva storica, è possibile seguire l'evolversi delle diverse « incarnazioni » o concretizzazioni della carità cristiana lungo i secoli: dalla condivisione dei beni (cf At 2,44) alle opere di misericordia, dalle organizzazioni per l'assistenza ai bisognosi alle istituzioni educative e promozionali dell'età moderna, ecc. L'epoca contemporanea poi sta apportando nuove istanze e accenti e configurando in modo nuovo il volto della D. dei cristiani, come attesta lo sviluppo della dottrina sociale del magistero della Chiesa e soprattutto le nuove prospettive

aperte dal Concilio (GS) e dalle successive prese di posizione all'interno della Chiesa, sia a livello mondiale che locale.

In termini generali, si può dire che assistiamo al passaggio da una concezione prevalentemente individualistica e assistenziale della pratica della carità a una visione più sociale e strutturale, più attenta alla ricerca delle cause dei mali da combattere, più impegnata a livello sociale e politico, più preoccupata di tradursi in prassi storica di trasformazione e promozione. Termini programmatici come liberazione, promozione integrale dell'uomo, impegno per la giustizia, civiltà dell'amore, cultura di pace, e simili, sono indicatori dei nuovi orizzonti che si aprono alla D. dei cristiani nel mondo. Non solo: si delinea anche un certo *primato* della D. e della carità nella strategia della prassi ecclesiale. La formula: « Evangelizzazione nella promozione umana e a partire dai poveri » può forse indicare una via preferenziale per l'azione della Chiesa nella nostra epoca.

2. Il rapporto tra C. e D.-carità è molto stretto e ricco di applicazioni.

— Nella sua qualità di *iniziazione* alle diverse forme di vita cristiana e di azione ecclesiale, la C. ha anche il compito di *iniziare alla D. ecclesiale* in tutte le sue implicanze e livelli operativi. Concretamente, « iniziare » significa, in rapporto alla pratica della D.: guidare, informare, coinvolgere, fornire motivazioni e chiavi di interpretazione, maturare la coscienza cristiana in vista dell'azione. E tutto questo in riferimento alle diverse manifestazioni della D.: azione individuale, condivisione e partecipazione, impegno sociale, culturale, politico, forme di solidarietà, denuncia e annuncio, ecc.

— Ma la D. non costituisce soltanto un punto di arrivo del compito della C. come iniziazione, poiché va anche considerata *elemento essenziale* della crescita e → maturazione della fede, e quindi ingrediente necessario in ogni autentico itinerario cat. Si può affermare che *senza la pratica della D. non ci può essere un'autentica educazione della fede*, dal momento che la fede, nella sua globalità di atteggiamento centrale dell'esistenza cristiana, include anche il momento operativo e comportamentale. Naturalmente, il grado di applicazione di questo principio può variare molto, essendoci realizzazioni cat. più rivolte verso il momento cognitivo dell'insegnamento (con l'inserimento di sbocchi o conseguenze di tipo operativo), e altre più

centrate sull'azione come luogo privilegiato di crescita di fede (come, per es. nell'esperienza delle → comunità ecclesiali di base).

— L'orientamento articolato della C. verso l'esercizio della D. e carità, nelle concrete circostanze dell'odierno contesto, comporta rilevanti conseguenze a livello operativo e metodologico. Per es., una prima conseguenza riguarda il ripensamento dei → *contenuti* della C. in funzione del nuovo modo di concepire l'azione dei cristiani nel mondo. Molto spesso la C. è stata di fatto uno stimolo alla passività, al conformismo, all'accettazione dello status quo, più in chiave di conservazione che di trasformazione. È compito della C., non solo rivedere in questo senso le proprie tematiche, ma anche saper rilevare, a proposito dei diversi elementi del messaggio cristiano, la loro dimensione impegnativa e socio-politica, per una illuminazione cristiana dell'agire storico della Chiesa. Inoltre, appare anche oggi urgente, come compito della C., illustrare e iniziare i cristiani a una *retta metodologia* dell'azione, nel rispetto delle fondamentali sequenze programmatiche di ogni itinerario operativo: conoscenza e analisi della situazione, valutazione e interpretazione alla luce della fede, realizzazione e verifica, ecc.

— Sempre in riferimento alla D., ci sono momenti o ambiti particolari di attività che comportano possibilità e problemi specifici, e impegnano quindi in forma speciale la riflessione e la prassi della C. Si possono ricordare, per es., *l'opera educativa*, in quanto servizio promozionale dell'uomo, campo tradizionalmente privilegiato di impegno della Chiesa; *l'azione politica*, che tante riflessioni e polemiche ha suscitato a proposito del suo rapporto con la fede cristiana e la missione della Chiesa; la *promozione della pace* e *l'educazione alla pace*, temi di bruciante attualità nel nostro tempo. Sono problemi e istanze che coinvolgono anche, e in misura decisiva, la responsabilità della C.

Bibliografia

- E. ALBERICH, *Catechesi e prassi ecclesiale*, Leumann-Torino, LDC, 1982, 158-189; *Catechesi come promozione umana*, in « Via Verità e Vita » 25 (1976), n. 58; CONF. EPISC. ITALIANA, *Evangelizzazione e promozione umana*. Atti del Convegno Ecclesiale, Roma 30 ott.-4 nov. 1976, Roma, AVE, 1977; EQUIPE EUROPEA DI CATECHESI DEGLI ADOLESCENTI E DEI GIOVANI, *Opzioni per una catechesi liberatrice*, in « Orientamenti Pedagogici » 25 (1978) 492-500; A. EXELER, *Engagement aus der Mitte des Glaubens*,

in « Katechetische Blätter » 104 (1979) 1, 21-35; INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS CATEQUÉTICAS SAN Pío X (ed.), *Educación de la fe y compromiso cristiano*, Salamanca, S. Pío X, 1976; P. JURÍO, *Diaconía*, in C. FLORISTÁN - J. J. TAMAYO (ed.), *Conceptos fundamentales de pastoral*, Madrid, Cristianidad, 1983, 230-237; E. J. KORHERR, *Katechese und Caritas*, in « Christlich-pädagogische Blätter » 94 (1981) 326-338; G. PASINI, *Carità*, in V. Bo et al. (ed.), *Dizionario di Pastorale della comunità cristiana*, Assisi, Cittadella, 1980, 109-120; PONT. OPERA DI ASSISTENZA (ed.), *Teologia e storia della carità*, Roma, Caritas, 1965; SEMANA INTERNACIONAL DE CATEQUESIS, *Catequesis y promoción humana*, Salamanca, Sígueme, 1969; R. VÖLKL, *Diaconia e carità*, Bologna, Dehoniane, 1978.

EMILIO ALBERICI

DIDACHÉ

La *Didaché* (= insegnamento) dei dodici apostoli (ma il titolo originario sembra essere *Insegnamento del Signore ai pagani per mezzo dei dodici apostoli*) ci si presenta come un piccolo manuale di legislazione ecclesiastica a tinta molto arcaica, in uso in una comunità probabilmente della Siria verso la fine del I secolo. Il contenuto, che sembra derivare da una pluralità di fonti giustapposte in modo piuttosto estrinseco, si può per comodità ripartire in due sezioni, la prima di carattere liturgico e la seconda di carattere disciplinare. La prima sezione comincia con norme per l'istruzione dei catecumeni: essa viene compendiate nella dottrina cosiddetta delle *Due vie*, che consiste nella descrizione della via della vita e della via della morte. Lo stesso tipo di C. si ritrova nella lettera dello Ps. Barnaba, ed ha corrispondenza nel *Manuale di disciplina* di Qumran. Ma non si dovrebbe trascurare che il motivo era anche classico (Ercole al bivio). Abbiamo poi norme relative all'amministrazione del battesimo, all'osservanza del digiuno, alle preghiere eucaristiche, ecc.

Sono importanti, dal punto di vista storico, le norme sugli apostoli e i profeti, cioè sui missionari itineranti (cc. 11-13). La norma secondo cui il missionario di passaggio nella comunità può essere da essa ospitato per un massimo di due giorni documenta la crisi della tradizionale missione itinerante a beneficio dell'azione missionaria esercitata *in loco* dalla comunità stessa. Le norme relative all'elezione di vescovi e diaconi attestano un'organizzazione ecclesiale ancora arcaica, anteriore all'instaurazione dell'episcopato monarchico. Il cap. finale, che esorta i fedeli ad essere vigilanti nell'attesa del ritor-

no del Signore, è espressione di una tensione escatologica ancora ben viva. In complesso la *Didaché* è documento di una comunità organizzata prevalentemente in senso giudeo-cristiano, e perciò ancora legata alle pratiche giudaiche (digiuno), che sembra del tutto estranea all'influsso della predicazione di Paolo.

Bibliografia

J. P. AUDET, *La Didaché. Instruction des apôtres*, Paris, 1958; A. VÖÖBUS, *Liturgical Tradition in the Didache*, Stockholm, 1968; S. GIET, *L'énigme de la Didaché*, Paris, 1970.

MARIO SIMONETTI

DIDATTICA

1. Il termine D. deriva dalla parola greca διδάσκειν, che significa « insegnare ». Nell'uso si sono progressivamente addensati attorno a questo termine diversi significati. Ugo di S. Vittore († 1141) ha impiegato questo termine con forti connotazioni pedagogiche: « Insegnare vuol dire educare, ed educare significa insegnare ». Analoghe impostazioni si trovano in Comenio, J. F. Herbart e O. Willmann. Nel pensiero idealistico, soprattutto italiano, è stato sottolineato che la D., intesa come espressione della pienezza dello spirito, deriva dal possesso della conoscenza, più che da tecniche relative alla sua trasmissione; nel positivismo, invece, è stata riconosciuta l'importanza del metodo, derivato, in genere, da quello sperimentale proprio delle scienze fisiche. Nel primo caso si è assimilata la D. all'arte, nel secondo caso alla scienza. Occorre anche ricordare una tradizione che ricollega la parola arte al termine greco τέχνη, e che fa riferimento a un saper fare di ordine pratico, o a un insieme di tecniche, giustificato da una riflessione critico-comparativa. Nel mondo germanico si distingue spesso tra metodica, scienza che regola l'azione di insegnamento, e D., scienza che studia sia i fini, che il contenuto, che il metodo dell'insegnamento. Recentemente si preferisce usare nel primo caso il termine → « metodo », al singolare, o « metodi », al plurale, anche per l'uso sempre più diffuso nel mondo anglosassone dell'espressione « methods » in sostituzione della più antica forma « theory and practice of education ». Da un punto di vista più generale si può distinguere tra un senso attivo della D., quan-

to fa o sa fare un determinato insegnante, e un senso passivo, riflessione critico-comparativa sui modi e i risultati dell'insegnamento; e tra un senso tecnologico, studio sistematico delle condizioni di efficienza e di efficacia dell'azione di insegnamento, e uno scientifico, ricerca produttiva sull'azione, e l'interazione, di insegnamento in classe.

Una chiarificazione del rapporto che si può stabilire tra D. e C. dipende però, e in gran parte, dal senso che si dà a quest'ultima. Anche se, ricordando l'insistenza con cui nella tradizione si è collegata l'azione di insegnamento a quella educativa (J. F. Herbart, ad esempio, ha scritto: « Confesso [...] di non aver alcun concetto di educazione senza istruzione, come viceversa [...] non riconosco alcuna istruzione la quale non educi »): non sembra difficile riconoscere una componente di insegnamento nella stessa proclamazione comunitaria della fede e nella sua educazione ecclesiale. Più specificatamente ciò sembra evidente nell' → IR scolastico, a causa soprattutto dell'emergere con sempre maggior chiarezza del carattere unitario e specifico del progetto educativo scolastico, che va considerato in tutte le sue componenti e dimensioni.

2. L'azione di → annuncio e di → educazione della fede può svolgersi in maniera occasionale o sistematica. In quest'ultimo caso essa ha bisogno di un supporto metodologico, che la renda non solo valida da un punto di vista contenutistico, ma ne assicuri anche, per quanto umanamente possibile, l'efficacia. La D. si presenta in questo caso come una scienza pratica che studia le condizioni soggettive e oggettive che rendono valida e produttiva l'azione di annuncio e di educazione della fede, considerata particolarmente nei suoi risvolti istruttivi. Va tuttavia ricordato come l'istruzione miri non solo all'acquisizione di conoscenze, ma anche allo sviluppo di atteggiamenti e di comportamenti coerenti e fecondi, e quindi abbia valenza sia cognitiva, sia affettiva, sia comportamentale.

Il carattere di sistematicità dell'azione cat. o di IR implica da una parte intenzionalità, cioè il perseguire finalità educative chiaramente delineate e comunicate da parte della comunità coinvolta, e dall'altra uno svolgersi dell'azione secondo piani accuratamente prefigurati in vista del raggiungimento di queste finalità.

La D. può fornire alla C. e all'IR elementi di conoscenza e di competenza in questa di-

rezione in tre momenti specifici. Il primo momento è quello progettuale. Esso precede l'azione vera e propria, e in esso la comunità chiarisce a se stessa e ai destinatari le ragioni e gli intenti della sua azione, delinea un itinerario progressivo secondo il quale si svilupperà l'azione, sceglie le persone, i tempi e i modi di realizzazione. Il secondo momento è quello della conduzione concreta dell'azione, nel quale si esplicano concretamente le competenze educative e didattiche delle persone impegnate, e riguarda le forme e le modalità di comunicazione e di rapporto interpersonale. Il terzo momento si pone come raccordo o collegamento continuo tra progetto predisposto e concreta sua realizzazione. Esso riguarda cioè la valutazione dell'azione, e dei suoi risultati, via via che si svolge, in modo da avere non solo informazioni attendibili ma anche criteri di interpretazione, di giudizio e di decisione. Si potrà così adattare o trasformare il progetto iniziale sulla base dei nuovi elementi informativi, ovvero migliorare l'azione, perché o non coerente con il progetto o non valida nelle sue forme di esplicazione concreta.

La D., modernamente intesa, è quindi una scienza pratica che tende a fornire le conoscenze e le competenze necessarie a realizzare una mediazione feconda tra scienze dell'uomo e dell'educazione (psicologia, sociologia, antropologia, ecc.) e sapere tecnologico da una parte, e azione di annuncio e di educazione dall'altra. Mediazione nei due sensi, in quanto dalla scienza e dal sapere organizzato trova elementi per la prefigurazione di un'azione sistematica, e da quest'ultima derivano stimoli continui per trasformare, adattare e migliorare quanto progettato inizialmente.

3. Certamente sia nella C., sia nell'IR, la → testimonianza personale e comunitaria sono condizioni indispensabili per creare una disponibilità di base alla fede e una qualche comprensione delle sue ragioni. Tuttavia tutte le volte che si vuole impostare un'azione educativa sistematica occorre tener conto di altre condizioni, che risultano parimenti necessarie, anche se certamente non sufficienti, in quanto l'azione della grazia divina e le scelte personali sono in questo contesto componenti essenziali e determinanti. Tali condizioni sono studiate ed esplicitate dalla didattica. L'acquisizione di una competenza didattica implica quindi in primo luogo una conoscenza adeguata dei suoi concetti e dei suoi principi metodologici. Tuttavia è bene

ricordare come la conoscenza non sia sufficiente, occorre infatti l'acquisizione progressiva di capacità progettuali, comutative, di interazione e di valutazione, adeguatamente ricche e flessibili. Distinguere tra sapere didattico e competenza didattica significa anche accostare intimamente scienza e arte, incarnate in un'azione che è resa intensa e pregnante dalla ricchezza di sensibilità e di sapienza presenti nella persona dell'educatore.

Bibliografia

E. DE CORTE et al., *Les fondements de l'action didactique*, Bruxelles, De Boeck, 1979; V. e G. DE LANDSHEERE, *Definire gli obiettivi dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1977; R. M. GAGNÉ - L. J. BRIGGS, *Principles of Instructional Design*, New York, Holt Rinehart & Winston, 1979; M. PELLERREY, *Progettazione didattica*, Torino, SEI, 1979.

MICHELE PELLERREY

DIDATTICA BIBLICA

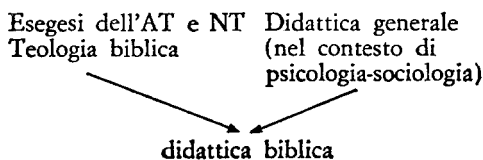
I. Per DB qui si intende quella parte della D. dell'IR o della C., scientificamente elaborata, che riguarda la C. o l'insegnamento della B. In senso più ristretto si comprende quel processo di insegnamento che ha per oggetto brani biblici o si occupa per altri versi con la B. (luoghi e tempi, generi letterari della B., ecc.). Poiché in generale ogni C., o direttamente o indirettamente, è biblica, una DB pone delle affermazioni che toccano anche la C. in genere. Di qui la necessità di esprimere quei fattori di contenuto e di metodo che rendano possibile la programmazione e l'analisi della C. e insegnamento biblici. Tutto ciò va sviluppato avendo presente la storia della C. biblica. Quanto viene affermato vale analogicamente anche per l'omelia biblica: vi si riscontrano infatti tratti didattici simili a quelli nella C.

1. Quale primo rappresentante di una DB troviamo J. B. → Hirscher, che sviluppò una catechetica imperniata sul « regno di Dio ». Hirscher è insieme catecheta e teologo morale. L'accento sul potenziale etico dei racconti biblici viene posto già da Cl. Fleury: lo stile di un catechismo scolastico è « assai secco » e « stanca » i fanciulli. Nella B. invece essi trovano « la religione... conservata mediante racconti e storie ». La C. biblica « narra fatti ». La pedagogia dell'Illuminismo apprezza la C. biblica perché procura gioia ai piccoli ed esercita benefici in-

flussi morali (J. I. von → Felbiger). Nell'area di lingua tedesca si sviluppa un peculiare insegnamento biblico nella scuola, cui possono partecipare anche laici, e occasionalmente viene impartito addirittura sovra-confessionalmente (Svizzera). Ha come proprio strumento la B. a passi scelti, o Storia biblica (→ Bibbia scolastica).

2. Si potrebbero caratterizzare diversi periodi di questo secolo proprio in relazione alla didattica applicata alla B. Mentre fino alla svolta → kerygmatica si fa molta leva sui processi psicologici dell'apprendimento sia in Francia (→ M. Fargues, F. Derkenne...), sia in Italia (scuola → montessoriana, G. → Nosenzo), dopo tale svolta che indirizza l'attenzione sui contenuti della B., verso gli anni '60 crescono insieme (soprattutto in Germania) insegnamento di catechismo e della B. Si può parlare di una primavera biblica con peculiare attenzione a una didattica rispettosa del mondo del testo nelle sue formalità esegetiche ed ermeneutiche. Ma è breve questa fase a dominanza biblica (fin verso la fine degli anni '60). Seguono una quindicina di anni di prolungata astinenza (a favore di un orientamento antropologico). Da qualche anno la B. nella scuola e nella comunità parrocchiale ritrova maggiore interesse. La tendenza attuale è di far convergere teologia (del Libro Sacro) e antropologia (del giovane) in una reciproca problematizzazione e (stimolo alla) risposta (→ correlazione). In Italia va segnalata la serie (per la media inferiore) *Progetto Uomo* (Leumann-Torino, LDC, 1975) come un interessante tentativo di tale correlazione fra B. e destinatario.

II. Una didattica speciale riceve le sue informazioni di contenuto e di metodo sia dalle competenti scienze, sia dalla didattica generale. Questo grafico evidenzia la DB:



1. L'esegesi dell'AT e NT come disciplina storico-critica influenzò anzitutto l'IR evangelico in Germania (M. Stallmann, G. Otto, K. Wegenast). Al seguito degli studi di B. Dreher (1963) sull'insegnamento biblico protestante, divenne chiaro che l'esegesi storico-critica poteva dare forma alla C. cattolica del-

la B., e se ne esplicitò il come (H. Halbfas, A. Höfer, G. Stachel a partire dal 1964). Nella misura che i risultati dell'esegesi scientifica non possono essere direttamente assunti nella C. (e il farlo sarebbe più noioso che dannoso) si pone il compito ermeneutico (cf sopra I,1). Infatti l'esegesi storico-critica tende per sé a una comprensione unilaterale dei problemi (ad es. come ha veramente agito e parlato Gesù). Per questo R. Bultmann richiese l'interpretazione esistenziale (interpretazione attualizzante). I suoi allievi G. Ebeling ed E. Fuchs svilupparono il concetto di interpretazione come evento linguistico o accadimento della parola: non *noi* spieghiamo la Scrittura, ma la Scrittura spiega *noi*.

Più recentemente è stata contestata la correttezza dell'approccio storico-critico e si è richiesta una esegesi psicoanalitica (W. Wink, *The Bible in Human Transformation*, Philadelphia, 1973). Vengono pure avanzate esegesi politiche, liberatrici, materialistiche, interazionali, femministe, ecc. (cf C. Bissoli, *La Bibbia nella scuola*, Queriniana, Brescia 1983; → letture attuali). Tramite la dimensione didattica, la catechetica vaglierà la consistenza di tutte queste forme, senza doverle riconoscere come discipline esegetiche. Tuttavia, approcci di tipo strutturalistico e di altra interpretazione linguistica sono anche esegeticamente rilevanti. I testi sono da prendere seriamente e da interpretare anzitutto e soprattutto come prodotto linguistico. Nell'indagine sul cosiddetto « Sitz im Leben » (ambiente vitale) convergono esegesi storica e linguistica.

Però le indicazioni che provengono dalla « esegesi » scientifica non sono sufficienti per i bisogni della didattica speciale. Piuttosto dovrebbe essere fissato, almeno provvisoriamente, anche per l'esegesi, la « structure of the discipline » indicata da J. J. Schwab a proposito della fisica. E cioè, che il discorso biblico è sempre un discorso concreto. Non si tratta di significati « generalizzati », ma di un avvenimento che assunto dall'uditore lo spinge all'azione, alla sequela « sulla traccia di Gesù » e naturalmente anche sulla traccia di Abramo, di Mosè, di Geremia, ecc. La B. viene compresa nella misura in cui viene vissuta, cioè dal come viene biograficamente incontrata. La croce di Gesù rivela il suo significato soltanto se io stesso « sono crocifisso » (S. Weil, *En attente de Dieu*, 1950; K. Kadowaki, *Zen and the Bible*, 1977).

Da questo modo di intendere la struttura dell'esegesi biblica deriva necessariamente che l'interprete non può sparire dietro a una falsa obiettività: l'esegesi interpreta lui stesso. L'esegesi è in se stessa eminentemente didattica, cioè relativa all'uditore, giacché la B. stessa parla pienamente se riferita all'uditore. Già Kierkegaard scopre il problema di rendere « contemporanei » l'uditore di oggi e l'accaduto narrato nella parola della B.

2. Il problema specificamente didattico compare quando ci si interroga sul « Sitz im Leben » di oggi. Un testo biblico che cosa può e deve stimolare, chiamare, mettere in moto presso bambini, giovani ed adulti? È quanto viene designato dalla ermeneutica di H. G. Gadamer (*Wahrheit und Methode*, Tübingen, Mohr, 1960; trad. ital.: Milano, Bompiani, 1984) come messa in evidenza e chiarificazione della precomprensione o allargamento-fusione degli orizzonti. Invece P. Ricoeur mira a una « via più lunga » attraverso « les analyses du langage » e « l'éluclucidation sémantique » dell'interpretazione. Alla nuova ermeneutica sta a cuore far diventare la lettera (morta) di ieri una espressione viva e significativa per oggi, realizzare, cioè da un altro punto di vista, « une lecture du sens caché dans le texte du sens apparent » (P. Ricoeur, *Existence et herméneutique*, in H. Kuhn et al. (ed.), *Interpretation der Welt*, Würzburg, Echter, 1964, 49). Laddove si intersecano i piani della interpretazione (scientifica) e quelli della psicologia e sociologia didattica, ivi si compie la « contemporaneità » del testo con la comprensione (attuale). Questa contemporaneità è ovviamente in ogni caso da esprimere come correlazione fra → rivelazione ed esperienza, fra origine teologica e obiettivo antropologico, fra comprendere e agire, fra (antico) testo e uditore (moderno), fra primitivo « Sitz im Leben » e « Sitz im Leben » nella società attuale.

Anche nel processo di insegnamento e di apprendimento della B. si deve riflettere su *contenuti, obiettivi e metodi* (→ curriculum). Contenuti e obiettivi dell'istruzione biblica sono scelti secondo la loro rilevanza per la spiritualità e l'agire cristiani. La risposta alla domanda quali libri e brani biblici possono venir trattati in una determinata età (dalle elementari fino all'adolescenza) dipende da queste altre domande: quanto tempo c'è a disposizione per la C. biblica? Come si possono coordinare determinati libri e pericopi in maniera tale da apprenderli secondo una

sequenza significativa? Come si costruisce in una età specifica su quello già imparato, in modo da evitare ripetizioni defatiganti e prevederne invece una comprensione più approfondita, rinnovata? L'apprendimento biblico va collegato con la C. tematica. Si deve evitare però una funzionalizzazione della B. (K. Sorger, *Zum problem der Funktionalisierung biblischer Texte*, in « Religionspädagogische Beiträge » 1 [1978] 59-70). Così ad es. per ragazzi fra i 10-12 anni la trattazione di certe pericopi del libro dell'Esodo si può connettere con uno sviluppo approfondito della festa di Pasqua. È saggio far poi seguire brani degli Atti degli apostoli. Con Esodo e Atti si evidenzia il problema del « popolo di Dio », cioè di Israele e la Chiesa, problema che potrà trovare risposta nella C. del Credo. Curricoli parziali dovrebbero essere assennatamente ordinati nel curriculum globale. Quali obiettivi e contenuti devono essere trattati e raggiunti alla fine del catecumenato infantile e giovanile in famiglia, parrocchia e scuola? Che cosa deve sapere e comprendere un giovane cristiano? Quali rappresentazioni e modelli di agire deve aver interiorizzato e su quali affermazioni di valore deve essersi esercitato? A quali forme di prassi cristiana (di preghiera e di agire) deve essere iniziato? È manifestamente noto che quasi ogni pericope sfocia nell'imperativo: « Va' e fa' anche tu lo stesso! ». Tu hai conosciuto e hai dato il tuo assenso, ora agisci di conseguenza!

3. Contenuti e obiettivi sono interdipendenti con i metodi. Un brano biblico va anzitutto fatto conoscere. Questo accade per i bambini mediante la narrazione, nella misura che si tratta di testi narrativi, o mediante il rivestimento narrativo di quei testi che sono letti e ripetuti (parole di Gesù, dei profeti, comandamenti, salmi). Modo e specie del narrare biblico non sono a piacere. Il narrare va inteso piuttosto come una sorta di interpretazione esegetica. Presuppone un certo grado di conoscenza oggettiva (manuali di C. biblica, semplici commentari). Ancor più importante è che l'insegnante si senta coinvolto personalmente. Tale coinvolgimento sgorga da una prassi cristiana di vita e da una capacità spirituale di ascolto. Ormai la lettura di un testo della Scrittura esige una melodia linguistica adeguata, ritmo e accentuazione, che richiedono l'emotività del lettore, come pure la sua preparazione.

La realtà testimoniata dalla B. viene rappresen-

tata mediante la relazione a faccia a faccia realizzata nella narrazione. L'epico deve restare epico; non vi devono essere significati astratti; non vi è da fare nessuna generalizzazione, né da impararla. La lingua deve essere semplice, né sacrale-patetica, né alla moda, né volgare. H. Schlier ha richiesto una « lingua dignitosa ». Nei confronti della teologia narrativa va dosata l'attualizzazione politica. Abbellimenti che fanno deviare dal senso originale, in particolare lo psicologizzare, devono essere evitati. Va pure sconsigliata la maniera soggettiva di narrare, proposta da W. Neidhart: « Il mio racconto non deve essere orientato dalla comprensione di fede del P(resbiterale) o di Lc, ma dalla mia personale comprensione ». Ma se la mia comprensione di fede si oppone a quella di Luca, allora c'è un errore ermeneutico di principio.

Alla narrazione del maestro fa seguito la ridizione dell'alunno. Tale ripetizione nell'età infantile è un primo passo importante verso l'identificazione con la B. e la sua prassi. Sui dodici anni al posto del racconto subentra la lettura di testi scritti. La narrazione di cornice rimane però ancora importante e legittima. Così la lettura del brano di « Gesù e l'adultera » (Gv 8,3-11) con preadolescenti viene ottimamente preparata da un racconto, nel quale la concezione giudaica di adulterio, la corrispondente punizione e la sua esecuzione vengono chiarite non in modo discorsivo-concettuale, ma dentro il racconto. Dall'AT si può preleggere Dt 22,22-24. Anche la misericordia di Dio testimoniata dall'azione e parola di Gesù viene ricordata narrando. La lettura di Gv 8,3-11 ha una interruzione dopo il v. 6 e il v. 8: « Gesù si piegò e scrisse in terra ». A questo punto si può raccontare ciò che noi — come spettatori e uditori — vediamo e ascoltiamo: le moleste domande degli « scribi e farisei »; come se ne vanno uno dopo l'altro; e così si scioglie il cerchio che avevano formato intorno a Gesù e alla donna.

Al racconto e alla lettura si connette il dialogo con il gruppo degli alunni, da condurre aperto, senza domande ristrette. Gli alunni manifesteranno le loro impressioni; ciò che non è stato capito si farà interrogativo; consenso e rifiuto potranno evidenziarsi. Ogni dialogo sul testo viene riportato nell'orizzonte del presente. « La legge divina che proibisce l'adulterio vale dopo come prima. Ma poiché nessuno è senza colpa, a nessuno è lecito compiere la punizione ». Ca-

so concreto: « Come agire con un compagno che vi ha derubato? Gli date ancora fiducia? ». Tali dialoghi possono condurre ad una azione concreta, occasionalmente possono determinare un progetto. Così con undicenni la trattazione della vigna di Nabot (1 Re 21) si può collegare con una proposta di questo tipo: « Come possiamo esortare in nome di Dio i governi di El Salvador e Perù di cessare lo spogliamento e l'assassinio degli indios? ». In altri luoghi, ad es. in Germania, il compito potrà essere: « Il nostro gruppo impedirà che lo scolaro turco nell'ora di pausa venga percosso ». Per l'insegnamento e l'apprendimento c'è bisogno di una → Bibbia scolastica per allievi catecumeni, o si distribuiscono traduzioni dell'AT o NT.

4. Praticamente sono necessari sussidi per la C. e l'IR biblico esegeticamente informati e didatticamente ponderati. Vanno sviluppati curricula biblici adeguati per tutte le età. Riflessioni didattiche ed ermeneutiche non sono da introdurre in appendice, ma da comunicare nel processo esegetico come suo specifico aspetto formale. La prassi non va vista come il momento applicativo (deficiente) della teologia scientifica, poiché la parola di Dio si rivolge all'uditore concreto per amore suo, e non per amore della teologia. In particolare la teologia (esegesi) biblica prende significato soltanto nell'orizzonte delle esegesi pratiche (= didattica). La DB e la sua prassi dovrebbero essere in grado di prendere conoscenza dei « sussidi » sopra accennati. Nella traduzione pratica è da evitare sia di restar impigliati nel « parenetico-ingenuo » (« edificazione » senza sapere e conoscere) come pure di lavorare sul testo e nell'area della introduzione scientifica con un procedimento scienziato oberato di nozioni (cf Langer 1975). La figura base dell'insegnamento/apprendimento biblico è l'ascolto inteso della B., il sapersi interpellato, il coinvolgimento che conduce alla prassi. Perdita di linguaggio, carente percezione del simbolo (deficienza estetica), preferenza della teoria alla pratica (deficienza etica) sono sempre in agguato e vanno quindi corrette. La critica della burocratizzazione ecclesiale e del predominio istituzionale a favore di una comunità vivente come Chiesa, in liturgia e diakonia, sarebbero anche i frutti di questo sentirsi interpellati dalla Bibbia.

Bibliografia

Bibel Didaktik, in « Religionspädagogische Beiträge » 1 (1978) n. 1; C. BISSOLI, *La Bibbia nella catechesi*, Leumann-Torino, LDC, 1985; B. DREHER, *Die biblische Unterweisung im katholischen und evangelischen Religionsunterricht*, Freiburg, Herder, 1963; H. HALBEAS, *Psicologia e didattica nella nuova catechesi*, Leumann-Torino, LDC, 1969; A. HÖFER, *La linea biblica nella nuova catechesi*, ivi, 1969; W. LANGER, *Kerygma e catechesi*, Brescia, Queriniana, 1971; Id., *Praxis des Bibelunterrichts. Ziele - Gestaltungsformen - Entwürfe*, München, Kösel, 1975; G. OTTO, *Handbuch des Religionsunterrichts*, Hamburg, Furche, 1965; C. SKUPIEN, *Biblische Erneuerung. Die bibeldidaktische Erneuerung im deutschen Religionsunterricht der 1960er Jahre und die bibelkatechetische Erneuerung in der polnischen Katechese der 1970er Jahre*, Frankfurt, Peter Lang, 1984; G. STACHEL, *L'insegnamento biblico nella scuola*, Modena, Ed. Paoline, 1969; Id., *Heutige Schriftauslegung und Religionsunterricht*, in « Anima », Heft 2, 1964; M. STALLMANN, *Die biblische Geschichte im Unterricht*, Göttingen, Vandenhoeck, 1963; K. WEGENAST, *Der biblische Unterricht zwischen Theologie und Didaktik*, Gütersloh, Gerd Mohn, 1965.

GÜNTER STACHEL

DIFFERENZIALE (Catechesi)

Per CD si intende generalmente quella determinazione della metodologia della C. che viene fatta tenendo conto non tanto della distinzione per fasce di età, ma piuttosto delle differenze individuali e ambientali. Quanto all'ambiente, la C. si differenzia secondo le varie istituzioni educative in cui si svolge. Si ha così la C. → familiare, → scolastica, parrocchiale e → associativa. A ciascuna di esse si possono e debbono assegnare compiti e azioni specifiche, che però si integrino vicendevolmente, senza fratture o ripetizioni.

Quanto alle differenze individuali, esse non riguardano più la componente comunitaria, ma l'altro polo della struttura dell'educando, e cioè gli aspetti individuali. Tra le differenze individuali si tiene naturalmente conto soprattutto di quelle più significative e problematiche, come sono quelle dovute al sesso e alla cultura (operaia e rurale, o borghese e classica, ecc.).

Esistono anche differenziazioni secondo il tipo caratterologico, la capacità intellettuale o il livello di fede (C. ai lontani). Si viene incontro a questi problemi con i metodi di → individualizzazione proposti dalla metodologia didattica e pedagogica. Un caso di particolare importanza è quello dei soggetti disadattati o portatori di handicap fisici o mentali. Soprattutto in quest'ultimo campo

(insufficienza mentale), le realizzazioni sono numerose. Sovente esse vanno sotto il nome di C. → speciale.

Bibliografia

P. BRAIDO (ed.), *Educare*, vol. III, Zürich, PAS-Verlag, 1964, 52, 57, 420-429 e 523-554; R. TIRONI, *Metodologia didattica*, ivi, 1963, 165-218.

UBALDO GIANETTO

DIMENSIONI DELLA CATECHESI

L'espressione DdC è di largo uso nell'ambito della riflessione e della prassi cat., ma difficilmente riconducibile a un significato unitario.

1. Nella sua accezione più generale e più corrente, vengono chiamate DdC quegli *aspetti* o *caratteristiche* o *qualità* della C. che in una determinata situazione storica o culturale ne definiscono il volto e la natura. In questo modo si sottolineano ordinariamente una serie di istanze o di opzioni che per la C. appaiono particolarmente importanti o urgenti (per es. la D. → missionaria o evangelizzatrice della C.; la D. antropologica, comunitaria, liberatrice, ecc.). Oppure si parla di D. per individuare quegli aspetti o elementi che, senza costituire in se stessi delle parti o azioni cat. proprie, rappresentano delle caratteristiche o proprietà inseparabili dall'azione cat. nella globalità del suo esercizio. È in questo senso che si afferma, per es., che la preoccupazione → *ecumenica*, o l'istanza → *esperienziale*, o l'esigenza → *cristocentrica*, non possono essere ridotti a semplici temi o argomenti all'interno della C., ma ne devono impregnare l'andamento in tutto il suo sviluppo e a proposito della totalità dei contenuti.

La determinazione e precisazione delle DdC diventa perciò un compito di non poca rilevanza, sia per richiamare la complessità e ricchezza del compito cat. contro possibili riduzionismi (come quando il *Messaggio del Sinodo '77* ricorda che la C. deve essere allo stesso tempo → *Parola*, *Memoria* e *Testimonianza*, nn. 8-11), sia per sottolineare alcune urgenze o priorità cat. in determinati contesti pastorali. Sono molto diversi i *modi* di formulazione delle DdC e i *criteri* di riferimento implicati in tale formulazione. Spesso tale criterio è dato dal riferimento agli *obiettivi* della C. (per es. D. evangelizzatri-

ce, liberatrice, ecclesiale, ecc.); oppure in ordine a determinati *contenuti* o *fonti* cat. (D. cristologica, biblica, antropologica, situazionale, escatologica, ecc.); o si guarda a circostanze particolari di *luogo*, *destinatario*, *metodo*, ecc. (D. comunitaria, «grupiale», audiovisiva, permanente, ecc.).

2. In un senso più ristretto e storicamente collegato soprattutto al rinnovamento «keyrgmatico» della C. si è parlato e si parla di DdC in riferimento particolare al → *contenuto* della C. Nel tentativo di garantire la fedeltà della C. al suo contenuto, cioè al messaggio cristiano nella sua autenticità e integrità, si cerca di individuare quegli *aspetti* o *dimensioni* del messaggio che in qualche modo lo pervadono tutto e ne rappresentano quindi delle *costanti* (sono stati chiamati anche «trascendentali»). In questa prospettiva, le DdC non si riducono a *temi* o *argomenti* da includere in una programmazione cat., né sono semplici *punti di riferimento* o categorie portanti per l'organizzazione di una sintesi cat., ma costituiscono quegli aspetti o linee tematiche che in qualche modo devono essere presenti in ogni momento della trasmissione cat., perché ritenuti *aspetti essenziali* del messaggio cristiano che la C. deve comunicare.

È in questa linea che alcuni → *Direttori cat.* presentano le dimensioni fondamentali del contenuto della C.; per es. il DCG 40-45 (cristocentrismo, teocentrismo trinitario, dimensione antropologica, carattere storico del mistero della salvezza); o il RdC 78-79 (D. comunitaria, storico-escatologica, sacramentale, spirituale); o il recente Direttorio Cat. brasiliano (D. cristologica, ecclesiologica, escatologica, antropologica: cf *Catechese rinnovata* 103-109). Non mancano autori che hanno approfondito il tema in forma particolare, come N. Bussi (1967), che distingue sei D. o «strutture» della C.: dialogica, critica, soterica, comunitaria, agapica, escatologica. Per altre esemplificazioni, v. bibliografia.

La ricerca delle D. fondamentali rivela da una parte la consapevolezza del fatto che la realtà cristiana, contenuto della C., è molto ricca, complessa, pluridimensionale, e perciò non può essere imprigionata in anguste categorie. Ma allo stesso tempo, col ricorso al quadro delle D., si vuole garantire la fedeltà contenutistica, non attraverso l'elencazione o accumulazione di punti dottrinali (integrità *estensiva*), ma nel rispetto degli aspetti essenziali e caratterizzanti del messaggio rivelato (fedeltà *intensiva*).

Bibliografia

N. BUSSI, *Il mistero cristiano contenuto della catechesi*, Alba, Ed. Domenicane, 1967; CNBB (Conf. Episc. Brasiliana), *Catequese renovada. Orientações e conteúdo*, São Paulo, Paulinas, 1983; D. GRASSO, *Il kerigma e la predicazione*, in «Gregorianum» 41 (1960) 440-441; P. HRTZ, *L'annuncio missionario del Vangelo*, Roma, Mame, 1959; J. HOFINGER, *The Art of Teaching Christian Doctrine*, Notre Dame, Univ. Press, 1957, 60-66; M. VAN CASTER, *Le strutture della catechesi*, Roma, Ed. Paoline, 1971.
→ Fonti della catechesi.

EMILIO ALBERICH

DINAMICA DI GRUPPO

1. *Origine del concetto.* L'espressione DG è stata usata per la prima volta dallo psicologo sociale tedesco Kurt Lewin, in un articolo del 1944 dedicato ai rapporti tra la teoria e la pratica della psicologia sociale. Con questa formula Lewin faceva riferimento a un metodo per studiare i fenomeni dei piccoli gruppi. Proponeva di sostituire con DG l'espressione allora corrente di «psicologia di gruppo» per sottolineare due aspetti importanti di una corretta teoria sui gruppi: il gruppo implica dei fenomeni non solo di ordine psicologico; la caratteristica fondamentale dei gruppi è la loro dinamicità.

La ragione di questi orientamenti era costituita per Lewin dal collegamento di interdipendenza esistente tra comportamenti e contesto; esso portava a concludere che «le proprietà di ogni evento sono determinate dai suoi rapporti con il sistema di eventi di cui esso fa parte». Nasceva così un metodo per studiare i fenomeni dei piccoli gruppi che si ispirava alla «teoria del campo», tipica della fisica: gli elementi presenti in un campo di forze si caratterizzano in funzione del campo stesso. Con le stesse parole di Lewin, DG è «lo studio delle condizioni della vita di gruppo e delle forze che possono provocare dei cambiamenti o resistere ai cambiamenti. Il termine dinamica si riferisce a queste forze».

Alla prova dei fatti il contributo di Lewin è risultato decisivo. Oggi ogni ricerca sui gruppi parte dal presupposto che il gruppo non è un insieme di individui, ma un insieme dinamico di rapporti tra individui reciprocamente interagenti.

2. *L'uso attuale.* Dallo sviluppo delle teorie di Lewin si è giunti oggi a un uso allargato della espressione DG, che approfondisce e supera le indicazioni offerte dal suo inven-

tore. Possiamo sintetizzare l'attuale pluralismo in tre linee tendenziali.

Una prima definizione presenta la DG quasi come una ideologia antropologica e politica. Essa parte dall'ipotesi che tutto quello che avviene nel gruppo è sempre migliore dell'azione individuale. Di conseguenza suggerisce modelli di organizzazione sociale e di gestione gruppalare a carattere fortemente democratico e partecipativo.

Una seconda definizione, molto diffusa oggi, fa della DG un insieme di tecniche utili per la conduzione dei gruppi terapeutici o, più generalmente, formativi. Obiettivo di questi processi è la capacità di comprensione reciproca e di totale apertura.

Una terza definizione fa della DG una delle scienze sociali: quella che studia la natura dei gruppi, le leggi del loro sviluppo, le relazioni interpersonali nel gruppo e del gruppo con le altre organizzazioni. In questa accezione, alcuni autori preferiscono limitare la loro ricerca alla comprensione dei fenomeni di gruppo; altri invece suggeriscono anche metodi di intervento sugli individui in gruppo e/o sul gruppo stesso, per ottenere un mutamento negli atteggiamenti e nei comportamenti personali e/o nella fisionomia del gruppo.

In tutti i casi è tipico della DG il bisogno di esplorare i fenomeni in chiara interdipendenza e con largo uso di metodi di verifica sperimentale.

3. *Dinamica di gruppo e gruppi ecclesiali.* I gruppi ecclesiali sono costitutivamente dei «gruppi»: al loro interno si scatenano fenomeni che derivano dalle interazioni interpersonali e istituzionali. In questo senso, anch'essi, a pieno titolo, sono oggetto di studio da parte della DG, soprattutto quando essa è compresa nella terza delle tre linee di tendenza appena ricordate. Sarebbe perciò rischioso ignorare, nella comprensione della loro vita, quello che suggeriscono i manuali di DG, attraverso generalizzazioni scientifiche di rilevamenti a carattere empirico.

La DG non è però solo questa rilevazione neutrale di fenomeni. Soprattutto nella sua dimensione progettuale, essa è influenzata dalle precomprensioni del suo autore. Una rapida scorsa ai diversi manuali di DG lo conferma immediatamente. Modelli antropologici differenti portano a valutare in modo diversificato quello che si constata e di conseguenza spingono a intervenire in direzione di mutamento o di consolidamento.

Per i gruppi ecclesiali si richiede la defini-

zione di categorie interpretative e progettative, molto fedeli alla fondamentale ispirazione ecclesiale, anche se costruite in un confronto ampio e disponibile con le esigenze di una corretta DG.

Se vogliamo coniugare la normatività ecclesiale con l'accoglienza piena del gruppo, dobbiamo prendere le distanze nel cuore stesso della implicazione. Non è praticabile perciò né l'ipotesi di mantenere gli eventuali effetti indesiderati in limiti sopportabili, né il tentativo di censurare le sue logiche senza snaturarlo: in ambedue i casi la vita del gruppo riprende presto il sopravvento. È necessario invece possedere strumenti di interpretazione e elaborare alternative che dicano il nuovo nel linguaggio tipico del gruppo. Ma questo, in buona parte, è ancora un compito aperto.

Bibliografia

J. LE DU, *Catéchèse et dynamique de groupe*, Paris, Fayard-Mame, 1969; J. LUFT, *Introduzione alla dinamica di gruppo*, Firenze, La Nuova Italia, 1973; J. MAISONNEUVE, *La dinamica di gruppo*, Milano, Celuc-Irips, 1973; G. F. MINGUZZI, *Problemi di psicologia di gruppo*, Bologna, Cooperativa Libreria Universitaria, 1970; Id., *Dinamica psicologica dei gruppi*, Bologna, Il Mulino, 1974; R. MUCCHIELLI, *La dinamica di gruppo*, Leumann-Torino, LDC, 1970; P. SCILLIGO, *Dinamica dei gruppi*, Torino, SEI, 1973; R. TONELLI, *Gruppi giovanili e esperienza di Chiesa*, Roma, LAS, 1983.

RICCARDO TONELLI

DINGEON Jeanne-Marie

Nata il 3-3-1903 ad Annecy. Il padre, ufficiale, muore nel 1914; la madre nel 1925. Essa prosegue gli studi fino al Brevet élémentaire. A 20 anni è catechista nella sua parrocchia. Nel 1946 diventa aggiunta della segretaria generale di una associazione privata: « La formation chrétienne des tout-petits », con irradiazione cat. in tutta la Francia, nei paesi francofoni e nel Canada. Nel 1950 diventa presidente di questa associazione. Nel 1955 i vescovi di Francia richiedono che questa associazione sia integrata come servizio del Centre National de l'Enseignement Religieux. D. ne rimane responsabile fino al 1960. Nel frattempo segue corsi di teologia. Nel 1957 scoppia la crisi della C. già presentata dalla D. nel 1947, nei contatti con ambienti dell'estrema destra. Inviata a Roma dal card. arciv. di Parigi, mons. Felin, la D. difende gli orientamenti cat. da lei presi, in accordo

con il C.N.E.R., per l'educazione religiosa dei piccoli. Rimane confermata nella sua responsabilità nazionale e le sue opere vengono pubblicate.

Donna di fede sensibile e coraggiosa, ha nutrito un profondo amore per la Chiesa; per essa ha sofferto, e non ha mai cessato di amarla e di farla amare, anche quando essa l'ha fatta soffrire dolorosamente. Le sue opere lasciano quattro messaggi: 1) l'infinito rispetto dei bambini: Dio abita in loro; 2) il risveglio della fede non richiede tanto un insegnamento programmato quanto scambi occasionali, che integrano attività svolte con i bambini; 3) ciò che viene rivelato deve essere qualitativo ed escludere ogni infantilizzazione; 4) la preoccupazione per gli incontri con i genitori primeggia su quella degli incontri con i bambini; questi ultimi devono essere poco frequenti.

Bibliografia

Méthode d'Enseignement Religieux. Tome 1: *A la découverte de Dieu* (4-6 ans). Tome 2: *Par Jésus Dieu nous parle* (6-7 ans). Tome 3: *Vers les Sacrements* (7-9 ans), Paris, Ed. Senevé, 1956-1957; *Père et Mère à l'image de Dieu*, ivi, 1960.

FRANÇOISE DESTANG

DIOCESI

La diocesi o Chiesa particolare è il « popolo di Dio » che vive in un particolare territorio. Essa è formata da uomini uniti da comuni legami di lingua, di storia, di costumi e di tradizioni (cf EN 62). È il luogo dove si incarna e si manifesta concretamente la Chiesa universale. In essa si attua pienamente il mistero della salvezza (RdC 142), perché « qui attorno al vescovo, successore degli apostoli, attraverso il Vangelo e l'Eucaristia, il corpo di Cristo si compagina in tutte le sue connessioni » (CdA 295) e si rende presente e operante la Chiesa di Cristo, una santa cattolica e apostolica (cf CD 11). Grazie all'inserimento nella Chiesa particolare, i fedeli appartengono alla Chiesa unica e universale (CeC 39).

La vita della Chiesa particolare si esprime nell'ascolto e nell'obbedienza all'unica parola di Dio, nella celebrazione dell'unico sacrificio di Cristo e nella pratica della carità fraterna (cf CD 11-12). Ma all'inizio di ogni attività pastorale c'è l'annuncio del Vangelo: dalla parola di Dio la Chiesa viene adunata

e i suoi figli rigenerati (cf LG 9). La Chiesa dipende dalla parola di Dio.

1. *Il servizio profetico della Chiesa particolare.* La Chiesa particolare, attraverso il ministero del vescovo, garantisce l'autenticità del servizio della parola di Dio e offre a tutti gli uomini, « anche a quelli che, a motivo delle loro condizioni di vita, non possono godere dell'ordinario ministero dei parroci o sono privi di qualsiasi assistenza » (CD 18), la possibilità di ascoltare l'annuncio del Vangelo e di progredire nella vita di fede e di carità.

Essendo essa amalgamata con le aspirazioni, le ricchezze, i limiti, la cultura dell'ambiente in cui vive e opera, ha la possibilità e il dovere di riesprimere il Vangelo nel linguaggio proprio del suo contesto culturale. Questo processo di inculturazione della fede e questo adattamento del linguaggio sono due compiti fondamentali per l'efficacia della predicazione, a cui la diocesi non può sottrarsi (cf EN 63).

L'inculturazione del messaggio cristiano però esige che la Chiesa particolare si conservi profondamente aperta alla Chiesa universale. Quanto più essa è unita con solidi legami di comunione alla Chiesa universale, tanto più sarà in grado di tradurre il tesoro della fede nella legittima varietà di espressioni della professione di fede, della preghiera e del culto, della vita del popolo in cui è inserita (cf EN 64).

La Chiesa particolare, infine, pur promuovendo l'adattamento della pastorale cat. alle diverse situazioni locali, è chiamata a dare alle comunità parrocchiali, alle associazioni e movimenti ecclesiali alcune linee pastorali comuni per quanto riguarda l'annuncio del Vangelo e l'educazione della vita di fede, « di modo che attorno al Vescovo tutte le iniziative di carattere cat., missionario, caritativo, sociale, familiare, scolastico, ed ogni altro lavoro mirante ai fini pastorali, tendano ad un'azione concorde, dalla quale sia resa ancora più palese l'unità della diocesi » (CD 17).

2. *Le scelte cat. della Chiesa particolare.* Per adempiere il suo compito profetico, la Chiesa particolare ha bisogno anzitutto di mettersi in costante ascolto della Parola di Dio e in conversione. Essa infatti « fa C. principalmente per quello che è, in progressiva anche se imperfetta coerenza con quello che dice » (RdC 145).

In secondo luogo, essendo stato affidato il compito profetico, attraverso la Chiesa, a tutti i suoi membri, la diocesi deve promuovere in tutti i battezzati la corresponsabilità nei confronti della C. e deve stimolarli ad assumere le loro responsabilità nella Chiesa (RdC 143). La Chiesa locale ha il dovere di stimolare anche le varie istituzioni — parrocchie, famiglie, associazioni, scuole cristiane e altre strutture educative — a svolgere il loro servizio specifico per la crescita umana e cristiana delle persone; ha il compito di coordinare i loro interventi educativi, per assicurare la formazione armonica e integrale delle persone ed evitare disarmonie, equivoci, squilibri e contraddizioni in questo servizio educativo.

Per adempiere questo compito la diocesi deve rilevare le condizioni sociali e spirituali dei fedeli, prendendo in esame, in particolare, i fenomeni che caratterizzano la vita moderna. « La Chiesa locale li può avvertire nelle giuste proporzioni, non per catalogare dei dati statistici, ma per trovare le vie della carità. Da questa sensibilità derivano la scelta e l'adattamento dei programmi della C. » (RdC 146). Una volta rilevata la situazione sociale, culturale ed ecclesiale diocesana, la Chiesa particolare è chiamata a delineare un progetto cat. che offra alle parrocchie, alle associazioni e alle altre strutture educative le linee di fondo in base alle quali svolgere una concorde e articolata azione evangelizzatrice.

3. *Le strutture diocesane della pastorale cat.* Per promuovere l'evangelizzazione e la C. la Chiesa particolare si avvale di diverse strutture. Essa, di solito, affida il compito della programmazione e del coordinamento cat. ai vari organismi di partecipazione ecclesiale, quali i Consigli Presbiterale e Pastorale diocesani, e a un centro apposito: l'Ufficio Cat. A quest'ultimo nell'attuazione del programma cat. si affiancano spesso altre istituzioni diocesane, quali l'Istituto Teologico e i vari Centri pastorali. L'attività cat. raggiunge il suo scopo quanto più è sorretta dalla solidarietà con il vescovo e dall'attività degli organi diocesani, purché questi ultimi siano in grado di offrire un servizio autorevole e qualificato.

Bibliografia

Evangelizzazione e comunità, Roma, AVE, 1978, 143-164; G. MEDICA, *Chiesa locale, comunità catechistica formatrice di catechisti*, nel vol. *Dal docu-*

mento di base ai nuovi catechismi alla catechesi viva, Leumann-Torino, LDC, 1973, 315-354; L. SARTORI, *Introduzione generale*, in V. Bo et al. (ed.), *Dizionario di pastorale della comunità cristiana*, Assisi, Cittadella, 1980.

LUCIO SORAVITO

DIO PADRE

Le indicazioni che seguono riguardano l'origine e il fine ultimo dell'uomo, quale oggi è riconosciuto da tutti i teisti, e che abitualmente viene caratterizzato come « Dio ». Ma riguardano anche la comprensione specificamente cristiana di questo Dio, che Gesù e il NT hanno espresso con la parola « Padre » o « Dio, nostro Padre ». I due significati vanno distinti, ma anche considerati come unità.

1. Quando la Bibbia parla di « Dio » o di « Dio-Padre » non scivola mai nel discorso disimpegnato di un dotto trattato su Dio, ma rimane sempre nella forma impegnata ed esperienziale della preghiera, della benedizione, della professione e dell'appello. Per l'AT Dio è soprattutto Iahvè, « Io-cis-sono » (Es 3,14): di lui si fa l'esperienza nell'ascolto disponibile, timoroso e fiducioso. Questo non significa soltanto un sapere, ma un rapporto e una partecipazione « con tutto il cuore, con tutta l'anima, e con tutte le forze », come conviene soltanto a Dio, l'« unico », « colui che vive », « il santo », « non paragonabile con nessuno degli dèi ». Nell'AT credere in Dio significa praticamente essere afferrati da ciò che e da colui che « ci riguarda incondizionatamente » (P. Tillich), nel ringraziamento, nella fiducia, nella responsabilità, nell'adorazione. Significa essere ricollegati con l'Ultimo e l'Altissimo, vivere nel « Patto » che egli per mezzo di Abramo, Isacco e Giacobbe ha sigillato con tutte le generazioni del suo popolo. Il credente di Israele se lo ricorda nella preghiera quotidiana: « Ascolta, Israele » (Dt 6,4ss). Nel NT Gesù conferma questa professione (Mc 12,30), esplicitandola però nella propria direzione: Dio va visto soprattutto come « Padre » che vuol rendere vicino a noi il « Regno di Dio ». Il discorso di Gesù su Dio come « Padre » è essenzialmente legato al lieto annuncio della vicinanza del → « Regno di Dio ».

Dio come « Padre » (il NT lo chiama 250 volte in questo modo) evoca un nuovo, più profondo legame (« nuovo patto »): partecipazione al rapporto che Gesù aveva con colui che egli — con una fiducia e intimità che

l'ebraismo non aveva mai osato — invocava come « Abbà », come « caro Padre » (Mc 14,36; cf J. Jeremias). Si tratta di un rapporto molto diverso da quello attuale, ampiamente diffuso, fatto di ansia nei confronti di « padri » e altre autorità simili. Un rapporto che è precisamente il contrario di mancanza di libertà, incapacità di gestirsi da solo, infanzia. Un rapporto che è *fiducia* nel proprio valore di fronte a Dio, nella sua provvidenza, nel suo amore, nel suo perdono (Mt 6,26; 7,11; Lc 15; Rm 8,14-17; Gal 4,3-7). Un rapporto che è *conformità* con la volontà di questo « Padre », e significa essergli riconoscente, sentirsi sostenuti da lui, lavorare come Dio e in unione con lui (Mt 5,45. 48; 6,4.14).

2. Perciò l'*idea-guida* del discorso su Dio e su Dio-Padre deve consistere nella preoccupazione di trasmettere, nella linea di ciò che il messaggio biblico ha già tracciato, la fede in Dio riferita nel modo più concreto possibile all'esperienza, e come rilevante per la totalità dell'esistenza, per la volontà (affettiva), per il pensiero (cognitivo) e per il comportamento. Il grande pericolo è che il nostro parlare di Dio si riduca alla trasmissione di sole formule e affermazioni astratte: i fanciulli e i giovani capiscono che appartengono alla tradizione cristiana, ma non vedono come con esse potrebbero interpretare e strutturare le loro esperienze personali e sociali come una storia con Dio (« patto »). La loro conoscenza di Dio si riduce allora a una vuota formula, a un rimasuglio dell'infanzia, un fenomeno marginale: non è certo un parlare e agire con Dio, che matura insieme con la loro personalità e le loro esperienze.

3. Già la Bibbia afferma che una fede in Dio radicata nell'esperienza ha bisogno di un lungo processo di maturazione: deve superare le resistenze (Rm 1,21; 2,17-24) e « crescere in forza e robustezza » (Ef 3,16-21), in « comprensione e sensibilità » (Fil 1,9). Nel clima secolarizzato in cui oggi vive la maggior parte delle famiglie, questo processo di maturazione viene reso difficile da alcuni aspetti tipici del nostro tempo:

a) La fede in Dio non è più una cosa che va da sé, ma appare discutibile e non rilevante ai fini della nostra società produttrice. — Occorre renderla nuovamente plausibile attraverso una prassi cristiana nelle famiglie, nelle parrocchie e nei gruppi cat.

b) Di fronte alle scienze naturali che sembrano poter spiegare tutte le cose, la fede in Dio appare antiquata e insostenibile. — Occorre far vedere che le scienze naturali non fanno altro che descrivere connessioni operative, mentre il problema della causa ultima, che rende possibile il tutto, è lasciata alla teologia, e che una interpretazione globale del mondo deve comprendere ambedue gli approcci.

c) Il problema di Dio è spesso visto in contrasto con la ricerca di libertà, autonomia ed emancipazione. — Occorre far vedere che fede non significa sottomissione a una autorità esteriore all'uomo (eteronomia), ma è al contrario una fonte che conferma il valore della persona e la sua autonomia nei confronti delle tendenze che vogliono manipolare e strumentalizzare l'uomo.

4. A che cosa stare particolarmente attenti quando si tratta dello → sviluppo di fanciulli e giovani? Forse a questo, che il principio « trasmettere la fede in Dio in riferimento all'esperienza » implica in primo luogo parlare di Dio tenendo conto delle fasi dello sviluppo.

a) Secondo una concezione oggettivo-teologica (→ kerygmatica), difesa tuttora da una minoranza agguerrita, prendere in considerazione le fasi dell'età significherebbe soltanto esprimere le affermazioni bibliche e teologiche su Dio in un → linguaggio più semplice per i fanciulli più piccoli. — Questo però non è sufficiente. Se non viene fatto qualcosa di più per fondare una precomprensione, è inevitabile che anche il linguaggio semplice su « Creatore » e « Padre » per molto tempo o non sarà compreso o sarà compreso in modo sbagliato dai fanciulli.

b) Un indirizzo simbolico, appoggiandosi liberamente sulla teoria degli archetipi di C. G. Jung, richiede di sviluppare sistematicamente nel fanciullo la capacità di cogliere i → simboli biblici di Dio (Re, Luce, Padre) e giungere in tal modo a una fede fortemente radicata nell'esperienza. — Questo indirizzo però non ha mai chiarito secondo quale successione occorre procedere e da quali esperienze previe bisogna partire.

c) Una concezione prevalentemente cognitiva è rappresentata da J. W. Fowler e F. Oser, in collegamento con le teorie di J. Piaget e di L. Kohlberg sullo sviluppo cognitivo e morale. Secondo questa concezione il soggetto in sviluppo può percorrere sei li-

velli nella costruzione di modelli di comprensione (strutture del giudizio religioso), in cui il rapporto con Dio è visto sempre meno come rapporto di sottomissione e sempre più come rapporto di collaborazione. È compito dell'istruzione religiosa promuovere attivamente questo sviluppo, per es. per mezzo di storie problematiche e domande che mirano a favorire il passaggio verso la fase immediatamente successiva. — Questo approccio non sembra vedere sufficientemente quale sia la rilevanza delle « esperienze-chiave » per la comprensione religiosa; non vede come in esse l'esperienza e il pensiero siano strettamente connessi; infine non sembra vedere come il fanciullo costruisca strutture parziali di diversa natura piuttosto che modelli globali del pensiero religioso.

5. Sotto l'angolatura prevalentemente affettiva è probabile che sia l'educazione come l'istruzione religiosa possano appoggiarsi sulle seguenti esperienze fondamentali, approfondendole fino a farle diventare una fede in Dio con radici nell'esperienza:

— La ricerca dei giovani di essere apprezzati nel loro valore personale (« Fiducia fondamentale » secondo E. H. Erikson). Essa può maturare diventando la certezza che Dio, Padre di Gesù Cristo, dice sì alla sua vita.

— La disponibilità verso un atteggiamento positivo di fronte alla vita. Essa può diventare *consenso riconoscente* alla vita e al suo Creatore e Signore.

— La sensibilità sociale, la compassione nel dolore e partecipazione nella gioia degli altri. Essa può svilupparsi diventando, nell'impegno sociale, una *partecipazione all'amore di Dio*, Padre di tutti.

Stimoli verso questo triplice sviluppo dovrebbero darsi a tutte le età, a partire dal terzo anno di vita, in situazioni però che siano vissute come significative dal soggetto interessato. In questo modo — nella misura in cui il fanciullo acconsente e partecipa liberamente — dovrebbe potersi sviluppare una fede in Dio che, partendo dai primi stimoli sentimentali, ancora fortemente dipendenti dall'ambiente, labili e ristretti al piccolo mondo del fanciullo, diventa gradualmente più costante, decisa e determinante per le esperienze a livello dell'adulto. In sostanza, sul piano pratico, questo potrebbe realizzarsi nel seguente modo:

1) *Fede in Dio come sapersi accettato.*

a) Il compito è di rendere coscienti di questo problema: occorre vincere continuamente

te la mancanza di stima, l'angoscia, la depressione; occorre lottare sempre per stimare il valore della nostra persona e per avere il coraggio di vivere. Dopo aver creato un clima favorevole o per mezzo di un racconto o di una immagine, si potrebbe far riflettere in quali occasioni facciamo esperienze negative e come ci comportiamo in questo caso. Per mettersi nel contesto si potrebbe anche ricorrere a un esercizio di pedagogia di gruppo (esprimere apprezzamenti positivi, potersi appoggiare sulla premura di un partner o di un gruppo) per sperimentare in che senso occorre superare l'ansia e la mancanza di stima.

b) Cercare di dire che cosa ci aiuta in simili circostanze (eventualmente, per i più grandi, offrire informazioni psicologiche).

c) La testimonianza del catecheta e (per fanciulli più grandi) l'esempio di Abramo, di Gesù o di un altro cristiano esemplare, un testo, un'immagine o un canto possono illustrare in che modo la fede in Dio, il quale ci conferma per ciò che siamo e non ci abbandona mai, può dare all'uomo maggiore fiducia in sé, sostegno e coraggio, anche se non lo libera dalla necessità di lottare contro il bisogno e la delusione. Si possono far esercizi e discutere come sia possibile pregare in quei momenti, senza fissarsi in attese magico-materiali; come si possa essere disponibili a lasciarsi incoraggiare: « Mio Dio, io credo che tu mi ami più di quanto io ami me stesso » (J. H. Newman).

2) *Fede in Dio come consenso riconoscente.*

a) Rendersi consapevoli, esprimendolo nel disegno o per iscritto, di quanto ci causa gioia e ci dà spontaneamente la sensazione che è bello vivere (esperienze con la natura, con il prossimo, con le nostre abilità).

b) Parlare sul modo di fare queste esperienze positive e sviluppare la nostra capacità di vivere nella gioia.

c) Richiamare l'attenzione su un testo biblico (per es. salmo di ringraziamento), su un cristiano significativo (per es. san Francesco), su un canto religioso moderno, per far vedere in che senso nella gratitudine spontanea si percepisce in qualche modo che non siamo noi a fare noi stessi, la vita, il mondo, ma lo dobbiamo a qualcuno che è più grande e ci dona tutto ciò. Si possono fare esercizi per richiamare all'attenzione tali espe-

rienze positive, guardando indietro sulla giornata, ed esprimere « come godere nel ringraziamento » (1 *Tm* 4,4) in una preghiera (o celebrazione liturgica).

3) *Fede in Dio come partecipazione socialmente impegnata all'amore di Dio.*

a) Servirsi di un esercizio di pedagogia di gruppo per cercare di realizzare un comportamento sociale (cooperazione, stima, correttezza nel tratto) oppure per rendersi consapevoli di tali esperienze sociali già presenti nel quotidiano.

b) Discutere sul fatto che possiamo essere trascinati verso l'egoismo e la mancanza di rispetto, come pure verso la giustizia e la disponibilità a dare aiuto. Volendo sviluppare il nostro comportamento sociale, ci troviamo continuamente confrontati con il significato che ha per noi il prossimo, e per quale motivo dobbiamo cercare di essere sociali.

c) A questo punto è possibile intravedere che il prossimo ha valore per quello che è, proprio secondo il giudizio di Colui che vuole noi uomini: Dio. Con Dio, come disse Gesù, noi dobbiamo sostenere il prossimo, « amarlo », poiché siamo sorelle e fratelli di un comune Padre. Questo è il motivo per cui, per Gesù e per molti cristiani (per es. madre Teresa), la giustizia e la volontà di portare aiuto sono assolutamente importanti, e realizzano l'uomo.

Se invece si preferisce procedere più « teologicamente » partendo da un determinato testo biblico, o da un tema quale → creazione, → speranza, → preghiera di domanda, ecc., è sempre possibile servirsi dei tre approcci di cui sopra per realizzare una comprensione degli enunciati centrali. È chiaro che queste indicazioni riguardanti un Dio che ci conferma incondizionatamente, ci gratifica e ci vincola, avranno valore convincente soltanto se il catechista farà anche il possibile per creare nel suo gruppo un clima di rispetto, di fraternità e di gioia.

6. Nell'*ottica prevalentemente cognitiva* e tenendo conto dello sviluppo da un'intelligenza prevalentemente intuitiva verso una « intelligenza operativa » (J. Piaget), la capacità di riconoscere meglio l'azione e l'essere di Dio può essere promossa nel seguente modo: non più — come nelle prime intuizioni religiose verso 4-6 anni — come qualcuno che è comunque « più grande dei geni-

tori», ma più chiaramente come «altro», sovrumano, trascendente, non legato alla corporeità, al tempo, ai cambiamenti di voce, ecc. Anche le espressioni metaforiche della Bibbia quali «padre», «signore», «creatore», «ci ascolta», «abita nel cielo», ecc., dovrebbero diventare più comprensibili nel loro significato simbolico e analogico, distinto dal linguaggio corrente. Cosa significano tali espressioni, quando parliamo di esseri umani? Che cosa è diverso quando le applichiamo a Dio?

In particolare, per ciò che riguarda ragazzi e ragazze di 6-12 anni, andrebbero chiarite le seguenti idee:

a) La «creazione» da parte di Dio non va pensata come una *attività artificiale* nella linea dell'attività manuale, della produzione tecnica o della fabbricazione umana. Essa consiste nel rendere continuamente possibili tutti i materiali e le forze con cui noi lavoriamo.

b) La *provvidenza*, *l'aiuto*, *il premio* e *il castigo* da parte di Dio non devono essere pensati secondo il modello *animistico*, cioè come remunerazione materiale che si esprime nel successo o nel fallimento. Il «premio» da parte di Dio consiste soprattutto nel dono di un legame interiore più accentuato e in un maggiore sostegno; il suo «castigo» è nella separazione interiore da Dio, in cui l'uomo malvagio vive, anche se magari sta bene sul piano materiale.

c) L'essere di Dio non va pensato in forma *materializzante*, come un essere umano, corporeo e visibile, che vive in qualche parte nello spazio. Dio è piuttosto nella linea del nostro Io, che non possiamo vedere e localizzare, invisibile ma quanto mai reale: ne possiamo fare l'esperienza nel colloquio raccolto del nostro Io invisibile con il Tu di Dio.

Bibliografia

J.-P. DECONCHY, *Structures génétiques de l'idée de Dieu chez des catholiques français, garçons et filles de 8 à 16 ans*, Bruxelles, 1967; *Dire Dieu*, in «Catechèse» 16 (1976), 64, 261-335; J. W. FOWLER, *Stages of Faith*, San Francisco, 1981; B. GROM, *Religionspädagogische Psychologie der Kleinkind-, Schul- und Jugendalters*, Düsseldorf, 1981; J. JEREMIAS, *Abbà*, Brescia, Paideia, 1968; W. KASPER, *Il Dio di Gesù Cristo*, Brescia, Queriniana, 1984; F. OSER - P. GMÜNDER, *Der Mensch. Stufen seiner religiösen Entwicklung*, Zürich, 1984; R. SAUER (ed.), *Wer ist Gott - wo ist Gott?*, München, 1973; M. P. STROM-

MEN (ed.), *Research on Religious Development*, New York, 1971; Z. TRENTI, *Eclissi di Dio?*, in «Catechesi» 49 (1980), 9, 21-33; Id., *Verso una nuova immagine di Dio?*, in «Religione e Scuola» 8 (1980) 198-204; R. VIANELLO, *La religiosità infantile*, Firenze, 1976; A. WEISS, *Die Gottesfrage als religionspädagogisches Problem*, Frankfurt, 1983.

BERNHARD GROM

DIRECTOR OF RELIGIOUS EDUCATION

DRE è il titolo che negli USA viene dato a uno specialista, generalmente con una formazione professionale, incaricato dei programmi di C. o di educ. rel. nella Chiesa locale. I compiti del DRE variano notevolmente da una regione a un'altra. Normalmente ha tre incombenze: 1) organizzazione e amministrazione di programmi di C. e di educ. rel. nella parrocchia; 2) formazione degli insegnanti; e 3) presentazione di mezzi didattici: libri di testo, audiovisivi, ecc. Nelle Chiese protestanti la posizione del DRE incominciò a delinearsi nell'epoca in cui fu fondata la → Religious Education Association (1903). Nelle parrocchie cattoliche la posizione del DRE prese contorni concreti negli anni dopo il Conc. Vat. II, quando i laici incominciarono a svolgere una parte più attiva nel ministero pastorale.

Anche se protestanti e cattolici interpretano i compiti del DRE sostanzialmente alla stessa maniera, vi sono alcune denominazioni protestanti e alcune diocesi cattoliche che usano altri titoli per indicare questa figura. Molte Chiese protestanti lo chiamano «Director of Christian Education» (DCE) oppure, se si tratta di persona ordinata, «Minister of Religious Education» (MRE). Tra i cattolici il titolo «Coordinator of Religious Education» è usato comunemente, specie nelle parrocchie che hanno una grande varietà di programmi di C. e di educ. rel. Nelle diocesi cattoliche in cui si usa di preferenza il titolo MRE, esso si riferisce a persone non ordinate, contrariamente all'uso protestante.

Bibliografia

D. J. FURNISH, *DRE/DCE - The History of a Profession*, Nashville, TN, Christian Educators Fellowship, 1976; M. HARRIS, *DREs in the U.S.: The First Twenty Years*, in «The Living Light» 17 (1980) 250-259; K. C. MURPHY, *The DRE Today: A Personal History*, ibid., 260-269.

BERARD L. MARTHALER

DIRETTORI CATECHISTICI NAZIONALI

1. I DCN o Regionali sono documenti autorevoli (emanati generalmente dagli episcopati o da commissioni episcopali) che regolano, coordinano e stimolano l'attività cat. nelle diverse nazioni o regioni. Alcuni sono sorti già negli anni '60, ma la maggior parte sono posteriori, stimolati anche dal Direttorio Cat. Generale (1971), che ne incoraggia la creazione (DCG introd.; 103) e ne precisa lo scopo, che è quello « di promuovere e coordinare l'azione cat. in una regione o nazione o anche in più nazioni appartenenti alla medesima area socioculturale » (DCG 117).

2. La *natura e i compiti* dei DCN possono essere così riassunti: *orientare* la progettazione e realizzazione dell'attività cat. nelle rispettive nazioni o regioni unificando criteri operativi e creando o rinnovando mentalità; *coordinare* le diverse iniziative cat. in modo da evitare dispersione e contraddizioni; *stimolare* il lavoro cat. specialmente là dove più manca; *guidare*, con opportune indicazioni operative e organizzative, lo sviluppo generale dell'azione cat. In questo senso, è compito dei DCN favorire un ordinato sviluppo della C., nell'unità di un progetto omogeneo e aggiornato, pur senza compromettere il legittimo pluralismo e la varietà di espressioni della prassi cat.

3. Ai DCN possono venire equiparati altri documenti che, pur con altro nome (come: « orientamenti », « linee direttive », e simili), ne svolgono praticamente la funzione (cf → Olanda, Cile, Spagna). Molto affini sono anche i cosiddetti « documenti di base » (cf → Italia, Francia), dove mancano soltanto le indicazioni operative e organizzative proprie di un Direttorio. Altri documenti, come lettere pastorali, programmi, « Syllabus », « fondi obbligatori », ecc., restano più lontani dai DCN, in quanto affrontano il tema della C. in forma più globale o in qualche suo aspetto particolare.

4. Per ciò che riguarda lo *schema* e i *contenuti* dei diversi DCN, pur nella loro diversità, è possibile tracciare un canovaccio abbastanza comune. Spesso si aprono con una descrizione della *situazione* religiosa e cat. delle rispettive nazioni o regioni; si precisa la natura e significato della C. nel contesto dell'*azione pastorale* della Chiesa; si appro-

fondiscono gli *aspetti* o *elementi fondamentali* della C. (finalità e obiettivi, fonti e contenuti, dimensioni, criteri metodologici di base); si specificano alcune caratteristiche e *linee metodologiche* della C. secondo le età e condizione dei destinatari; si aggiungono indicazioni di ordine *organizzativo* e *pratico* (formazione dei catechisti; ambienti e luoghi della C.; strutture organizzative; strumenti e sussidi, ecc.).

5. Nella varietà dei DCN apparsi fino ad oggi, alcuni meritano menzione speciale, o per il loro valore intrinseco, o per il significato che hanno assunto nel processo globale del rinnovamento della C., anche al di là delle proprie nazioni o regioni.

1) Apre la serie il *Directoire de Pastorale Catechétique à l'usage des diocèses de France* (1964; cf bibl.), che a suo tempo raccolse le conclusioni più mature del movimento cat. francese, offerse una visione rinnovata della C. nelle sue dimensioni pastorale, biblico-teologica e pedagogica, e contribuì in modo rilevante al rinnovamento cat. di molte regioni. In seguito, la Chiesa francese ha prodotto altri documenti cat. di notevole valore e significato, anche se non hanno l'ampiezza e il significato di un vero e proprio direttorio (cf *Fonds obligatoire* [1967], *Document de base* [1969], *Texte de référence* [1980]).

2) Degno di nota è anche il documento olandese: *Grondlijnen voor een vernieuwde schoolcatechese* (1964), espressivo della coraggiosa svolta conciliare della C. in Olanda, che troverà poco dopo nel « Nuovo Catechismo », o catechismo olandese per gli adulti, la sua più famosa e significativa realizzazione. Il significato particolare di questo documento risiede, da una parte, nella concezione spiccatamente *antropologica* della C. come illuminazione dell'esistenza umana alla luce della parola di Dio, e dall'altra nell'accentuazione dell'*aspetto educativo* della C., intesa come azione pastorale che punta alla maturità cristiana sulla base e nell'ambito della maturazione umana dei giovani.

3) Nel 1970 appare il Documento di base italiano: *Il rinnovamento della catechesi*, che è chiamato a svolgere un ruolo di primo piano nel rinnovamento della mentalità cat. e come piattaforma teologico-pastorale di base per lo sviluppo di tutto il progetto cat. della Chiesa italiana. Frutto di larga consultazione e collaborazione, esso raccoglie le istanze conciliari riguardanti la C. e le indicazioni più

assodate del movimento cat. contemporaneo. Tra le sue linee di forza possono essere ricordate: la concezione della C. come educazione della fede, in funzione della « mentalità di fede »; l'importanza dell'integrazione tra fede e vita; la vigorosa affermazione del cristocentrismo nel contenuto della C.; la centralità della Bibbia come « il libro della C. »; l'importanza dell'impostazione metodologica; il primato del catechista e della comunità ecclesiale nella realizzazione del compito cat., ecc. Il fatto che questo documento sia stato anche adottato dagli episcopati dell'Australia e dell'Inghilterra e Galles è indice espressivo del favore con cui è stato visto anche al di fuori delle frontiere italiane.

4) Nell'ambito della celebrazione del Sinodo Generale delle *Diocesi Tedesche* (Würzburg 1971-1975) sono da segnalare due importanti documenti: uno sull'insegnamento scolastico della religione (*Der Religionsunterricht in der Schule*) e un altro sull'attività catechetica della Chiesa (*Das katechetische Wirken der Kirche*). Il primo, molto noto anche fuori della Germania, consacra in qualche modo la distinzione tra C. e IR scolastico, precisando di quest'ultimo la natura e significato teologico-pedagogico nel contesto del progetto educativo della scuola moderna. Il secondo rappresenta una stimolante riflessione sull'identità e ruolo della C. nell'ambito dell'agire globale della Chiesa. Da segnalare la visione aperta e umanizzante della C. al servizio di una vita pienamente riuscita, la sua funzionalità per un progetto rinnovato di Chiesa e l'importanza centrale attribuita alla C. degli adulti.

5) In *America Latina* sono sorti, nel periodo postconciliare, diversi DCN (cf Argentina [1967 e 1984], Messico [1971], Cile [1974], Ecuador [1981]). In un modo o nell'altro, le caratteristiche di base sono date spesso dalle grandi Assemblee Episcopali di Medellín (1968) e Puebla (1979), che hanno orientato per vie decisamente originali l'azione pastorale nel continente. Merita attenzione speciale il Direttorio, recentemente pubblicato, del *Brasile, Catequese renovada* (1983) che, nella linea e nello spirito di Puebla, accentua in modo speciale la necessaria « interazione » tra fede e vita, nel concreto dell'esperienza e della storia, e stimola la crescita della fede nel seno di autentiche comunità cristiane, anche nella scia della promettente esperienza delle « comunità ecclesiali di base ».

6) Significativo appare anche il DCN degli *Stati Uniti, Sharing the Light of Faith* (1979), frutto di vastissima consultazione e collaborazione. Il documento si distingue per l'aderenza e fedeltà alla situazione americana, con i suoi contrasti e problemi, con la caratteristica presenza di diversi gruppi religiosi, etnici, culturali, ecc.

7) Tra i DCN di recente pubblicazione, merita infine una speciale menzione il documento *spagnolo: La catequesis de la comunidad* (1983). Elaborato in forma sostanziale e robusta, sottolinea in particolare l'orientamento ecclesologico verso il progetto del Regno di Dio, la dimensione evangelizzatrice e « catecumenale » della C., il primato degli adulti e della comunità nel dinamismo della C. e la riaffermazione dell'identità cristiana.

6. Dopo aver ricordato la natura e finalità dei DCN e nominato alcune realizzazioni più importanti, un ultimo rilievo riguarda il *significato* dei DCN nello *sviluppo storico del rinnovamento della C.* Questi documenti non solo compiono la funzione che di per sé è loro propria, quella cioè di guidare, coordinare e stimolare l'attività cat. nei diversi paesi e regioni. Il loro apparire e affermarsi ad un dato momento della storia contemporanea, sotto la spinta del movimento cat. e del nuovo clima postconciliare, può essere valutato come una autentica e significativa svolta: essi consacrano in qualche modo la fine dell'« epoca del catechismo » e della concezione pedagogica che vi era connessa, così come si può dire che, in un certo senso, il → DCG, elaborato in ottemperanza alla richiesta di CD 44, rappresenta la risposta del Concilio alla vecchia domanda di un « catechismo universale ». I DCN, come documenti di base del rinnovamento cat., segnano l'inizio di un'azione cat. rinnovata nella sua concezione e più partecipata dal popolo cristiano, più pedagogica e comunitaria, più zelante del proverbiale criterio della doppia fedeltà, a Dio e all'uomo. C'è da augurarsi perciò che questi documenti, lungi dal rimanere pezzi retorici o lettera morta, possano davvero creare una mentalità rinnovata e aprire nuove vie allo sviluppo della C. nel mondo.

Bibliografia

Per una visione complessiva dei DCN, con indicazione di traduzioni e commenti, cf J. GEVAERT, *Studia re catechetica*, Leumann-Torino, LDC, 1983, 49-61. Argentina - CONF. EPISC. ARGENTINA, *Directorio de*

catequesis, Buenos Aires, Bonum, 1967; In., *Directorio de catequesis*, in « Actualidad Catequética » 18 (1984) 117/118, 9-69.

Austria - ÖSTERREICHISCHE KOMMISSION FÜR BILDUNG UND ERZIEHUNG DES SEKRETARIATS DER ÖSTERREICHISCHEN BISCHOFSKONFERENZ, *Österreichisches Katechetisches Direktorium für Kinder- und Jugendarbeit*, Wien, Österreichische Kommission..., 1981.

Belgio - INTERDIOCESANE CATECHETISCHE COMMISSIE VOOR HET SECONDAIR ONDERWIJS, *Schoolcatechese in het secundair onderwijs*. Basis-document in opdracht van het episcopaat..., Brussel, Nationaal Secretariaat voor het katholiek onderwijs, 1970.

Brasile - *Catequese renovada. Orientações e conteúdo*. Documento aprovado pelos Bispos do Brasil na 21ª Assembléia Geral, 15 de abril de 1983, São Paulo, Ed. Paulinas, 1983.

Cile - OFICINA NACIONAL DE CATEQUESIS, *Líneas generales para la catequesis en Chile*, Santiago, Publicaciones ONAC, 1974; COMISIÓN EPISCOPAL DE CATEQUESIS, *Líneas y orientaciones para la catequesis*, Santiago, ONAC, 1984.

Ecuador - CONF. EPISC. ECUATORIANA, *Directorio Nacional de Catequesis*, Quito, Conf. Episc. Ecuatoriana, 1981.

Francia - Le *Directoire de Pastorale Catéchétique à l'usage des diocèses de France*, in « Catéchèse » 4 (1964) n. 14, 15-81. Ediz. separate: Paris, CNER, Fleurus, Centurion. Trad. ital.: *Direttorio di Pastorale Catechistica ad uso delle diocesi di Francia*, Leumann-Torino, LDC, 1965; 1968².

ASSEMBLÉE PLÉNIÈRE DE L'ÉPISCOPAT DE FRANCE, *Fonds obligatoire à l'usage des auteurs d'adaptations*. Catéchisme français du cours moyen, Paris, Association Épiscopale Catéchistique, 1967; supplément de « Catéchèse » 7 (1967) n. 29, 160.

ASSEMBLÉE PLÉNIÈRE DE L'ÉPISCOPAT FRANÇAIS, *Éléments pour une pastorale des jeunes de sixième et cinquième et Document de base à l'intention des auteurs d'ouvrages catéchétiques pour les jeunes de sixième et cinquième*, Paris, CNER, 1969. Cf « Catéchèse » 10 (1970) n. 41, 389-434.

CONF. EPISC. FRANÇAISE, *La catéchèse des enfants. Texte de référence*, Paris, Centurion, 1980. Trad. ital.: *Direttive per l'iniziazione cristiana dei fanciulli dagli 8 ai 12 anni*. Testo base per gli autori di pubblicazioni cat. e i responsabili della pastorale, Leumann-Torino, LDC, 1981.

Germania R.F. - GEMEINSAME SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, *Der Religionsunterricht in der Schule*, in *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I*, Freiburg im Br., Herder, 1976, 123-152. Trad. ital.: *Scuola e insegnamento della religione*. Sinodo nazionale delle diocesi della Germania Federale, Leumann-Torino, LDC, 1977.

SACHKOMMISSION DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, *Das catechetische Wirken der Kirche. Ein Arbeitspapier*, in L. BERTSCH et al. (ed.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Offizielle Gesamtausgabe. II. Ergänzungsband: Arbeitspapiere der Sachkommission*, Freiburg, Herder, 1977, 37-97.

Gran Bretagna - THE BISHOPS' CONFERENCE OF ENGLAND AND WALES, *Teaching the Faith. The New Way*, Slough, St. Paul Publ., 1973 (trad. del RdC italiano); NICHOLS K., *Guidelines for Religious Edu-*

cation. Vol. I: *Cornerstone*, Middlegreen, Slough, St. Paul Publ., 1978.

Italia - CONF. EPISC. ITALIANA, *Catechismo per la vita cristiana*. 1. *Il rinnovamento della catechesi*, Roma, Ed. Conf. Episc. Italiana, 1970.

Messico - COMISIÓN EPISC. DE EVANGELIZACIÓN Y CATEQUESIS, *Directorio Nacional para la Evangelización y Catequesis*, México, Conf. Episcopal, 1971.

Olanda - HOGER KATECHETISCH INSTITUUT, *Grondlijnen voor een vernieuwde schoolcatechese*, Nijmegen, Hoger Katechetisch Instituut, 1964. Trad. ital.: *Linee fondamentali per una nuova catechesi*, Leumann-Torino, LDC, 1969.

Spagna - COMISIÓN EPISC. DE ENSEÑANZA Y CATEQUESIS, *La catequesis de la comunidad*. Orientaciones pastorales para la catequesis en España, hoy, Madrid, EDICE, 1983.

USA - UNITED STATES CATHOLIC CONFERENCE, *Sharing the Light of Faith*. National Catechetical Directory for Catholics of the United States, Washington, United States Catholic Conference, Department of Education, 1979. Trad. ital.: *Condividere la luce della fede*. Direttorio catechistico nazionale dei cattolici degli Stati Uniti, Leumann-Torino, LDC, 1981.

EMILIO ALBERICH

DIRETTORIO CATECHISTICO GENERALE

Il DCG fu pubblicato dalla S. Congr. per il Clero (= SCC) l'11 aprile 1971. Si tratta di un testo ufficiale, alla cui origine sta una precisa raccomandazione del Conc. Vat. II: « Si rediga ... un direttorio catechistico per la formazione del popolo cristiano... » (CD 44).

1. *Genesi*. La SCC, dopo aver interpellato in merito le Conferenze Episcopali mediante un questionario e averne diligentemente raccolto i pareri, incaricò nel 1968 una speciale Commissione di esperti, che ne curasse la redazione. Nei primi mesi del 1969 fu portato a termine dalla Commissione un primo abbozzo di Direttorio, che fu subito sottoposto all'esame di tutte le Conferenze Episcopali. Tenendo conto delle osservazioni ricevute, la Commissione degli esperti, nell'autunno del 1969, poté procedere alla redazione del testo definitivo. Questo però fu sottoposto ulteriormente a una speciale Commissione di teologi, che apportò varie correzioni al testo e vi aggiunse come appendice l'« Addendum ». Il testo così corretto fu infine sottoposto all'esame e all'approvazione definitiva della S. Congregazione per la Dottrina della Fede. Alla redazione di questo documento, molto importante per la C., contribuirono dunque catecheti e teologi, con prevalenza dei secondi per quanto riguarda

l'ultima redazione. Non deve meravigliare perciò se il testo definitivo presenta qualche discontinuità di impostazione e di stile, dovuta principalmente alle aggiunte e correzioni apportate nelle successive redazioni.

In appendice al DCG fu collocato un « Addendum » sulla « Iniziazione ai sacramenti della Penitenza e dell'Eucaristia », il cui contenuto va considerato come qualcosa di distinto dal DCG, anche se la sua approvazione da parte della S. Sede avvenne contemporaneamente a quella del Direttorio.

2. Natura, valore e finalità. Il DCG non è un « catechismo universale ». L'idea di scrivere un « catechismo unico » per tutta la Chiesa fu scartata fin dall'inizio dei lavori della prima commissione. Il DCG è invece un complesso di principi e di norme, di natura teologica e metodologico-pastorale, ispirati al Conc. Vat. II, con la funzione di orientare e coordinare, a livello di Chiesa universale, l'azione pastorale nel campo della C. Per quanto riguarda il valore normativo di tale documento, nella presentazione ufficiale di esso, fatta dalla SCC, si afferma chiaramente che non tutte le sue parti « hanno una uguale portata. Le parti che trattano della divina rivelazione, della natura della C., dei criteri di annuncio del messaggio cristiano e dei suoi più importanti contenuti, hanno valore per tutti ». Le altre parti invece, « siccome vengono in gran parte desunte dalle scienze umane... sono da accogliere piuttosto come indicazioni e suggerimenti » (p. 6 ed. ital.).

Destinatari principali del DCG sono i vescovi, le Conferenze Episcopali e quanti, sotto la loro guida, hanno responsabilità nel settore della C. Esso dovrebbe servire come quadro generale per la redazione dei → Direttori Catechistici particolari e dei → Catechismi.

3. Contenuti principali. Il DCG si divide in sei parti: I. Si mette in luce l'attualità del problema attraverso un'analisi della situazione del mondo contemporaneo e della Chiesa. II. Si cerca di spiegare la natura e le funzioni della C., situandola all'interno del ministero della Parola e formulandone la legge fondamentale: fedeltà a Dio e fedeltà all'uomo. III. Si stabiliscono i criteri che devono presiedere al reperimento e alla presentazione dei contenuti del messaggio cristiano nella C., definendone contemporaneamente gli elementi essenziali. IV. Si elencano senza pretese di completezza alcuni princi-

pi metodologici che devono presiedere alla C. V. Si descrivono i destinatari della C. secondo il criterio dell'età: fanciulli, preadolescenti, adolescenti, giovani e adulti. VI. Sotto il titolo di « La pastorale del ministero della Parola » si offrono orientamenti generali per la progettazione e l'organizzazione della pastorale catechistica.

4. Valutazione. Il DCG rappresenta un momento importante nella realizzazione delle istanze pastorali di rinnovamento, emerse nel Conc. Vat. II, e viene incontro alle esigenze più vive della C. contemporanea, costituendo un tentativo coraggioso ed equilibrato di affrontare apertamente i problemi scottanti che la cultura pone oggi alla fede. Le parti più valide sembrano essere quelle che riguardano sia la natura e le funzioni della C. (nn. 17-35) che i criteri dei suoi contenuti (nn. 36-46). L'aver messo l'accento sulla dimensione evangelizzatrice di ogni C. (n. 18); il considerare la C. degli adulti come la forma principale della C. (n. 20); l'aver accettato l'istanza antropologica, propria della C. contemporanea (nn. 21, 34, 37, 38, 42, 46), e l'aver messo in luce la dimensione educativa di ogni autentica C. (n. 30), ecc., sono da considerarsi tra le intuizioni più significative del DCG.

Bibliografia

S. CONGREGATIO PRO CLERICIS, *Directorium Catechisticum Generale*, Città del Vaticano, Libr. Ed. Vaticana, 1971 (anche in AAS 64 [1972] 97-176). Trad. ital.: *Direttorio Catechistico Generale*; Leumann-Torino, LDC, 1971; *Directoire Catéchétique Général*. Traduction française et commentaire du *Directorium Catechisticum Generale*, Paris, Association Episcopale Catéchétique, 1971; S. GORETTI, *Para una interpretación del Directorio*, in « Catequesis Latino-americana » 5 (1973) 18, 29-44; B. MARTHALER, *Catechetics in Context. Notes and Commentary on the General Catechetical Directory*, Huntington, Our Sunday Visitor, 1972; J.-J. RODRÍGUEZ-MEDINA, *El Directorio catequístico General*, in « Síntesis » 12 (1971) 387-396.

GIUSEPPE GROPPA

DISEGNO

Poiché la tecnica ha messo a disposizione strumenti espressivi affascinanti, si è corso il rischio di non valutare nel loro giusto significato le forme di comunicazione da sempre utilizzate nella C., come la parola, il D., il canto, la → drammatizzazione, la → festa. Tuttavia oggi sono evidenti i segni di

un'inversione di tendenza, almeno nei gruppi più attenti alle situazioni socio-politiche in cui si opera e alla dinamica della comunicazione umana: da un facile entusiasmo per i nuovi mezzi ci si sta orientando a una loro utilizzazione più critica e al tempo stesso si insiste sul ricupero pieno delle forme di comunicazione dove l'interazione, la corresponsabilità, il dialogo conservino tutto il loro valore. C'è la consapevolezza che i mezzi « potenti » sono necessariamente condizionati dai capitali, dai meccanismi di mercato e dalla politica, mentre gli strumenti poveri sfuggono meglio alla logica del potere, sono sempre disponibili, costruiscono la comunità, dove ciascuno ha parola e corresponsabilità.

Il D. è uno di questi strumenti poveri: esige poca o nessuna spesa, nessuna tecnologia sofisticata; è facilmente disponibile ovunque; può essere utilizzato sia dal maestro che dall'allievo (a volte i migliori risultati sono dell'allievo); è una forma espressiva di base, utilizzabile in forme più articolate: può essere ingrandito, ciclostilato, fotocopiato, stampato, fotografato.

Non è fuori luogo insistere sul fatto che neppure il D. può essere pensato come un linguaggio universale; e tuttavia quando ci si affida a pochi tratti essenziali, allusivi ad esperienze sufficientemente comuni, il D. è comprensibile ad una cerchia assai più larga di persone di quanto non lo sia un testo scritto; inoltre può essere letto a livelli diversi di profondità, dall'adulto come anche dal bambino.

1. Importanza del D. nella C. dei bambini e dei fanciulli. Il bambino nei primi passi dell'iniziazione cristiana non ha maturato che un'incipiente competenza comunicativa a livello linguistico: non conosce ancora le parole e la grammatica necessarie per nominare e per comunicare le scoperte che va facendo: la lingua non gli consente di esprimersi compiutamente. La competenza comunicativa non è raggiunta neppure a livello di D. In questo campo però i vincoli grammaticali imposti dalla cultura sono meno stretti, e il bambino s'accorge presto di avere maggior libertà: il D. per il bambino diviene gioco, allenamento della destrezza manuale, espressione del suo mondo interiore, scoperta della realtà che lo circonda, comunicazione. Questa sua attività è premiata dall'attenzione dell'adulto, il quale guarda ammirato la novità delle forme, l'arbitrarietà dell'uso dei colori e delle proporzioni. In questo modo il

bambino si sente sostenuto, e il suo lavoro diventa come il canovaccio per lunghe spiegazioni verbali.

Il D. può essere anche un'attività con la quale apprendere la capacità di collaborazione. Non è facile che un gruppo di bambini rifletta e dialoghi a lungo su un argomento, così come non è loro facile produrre un testo scritto a più mani. È invece possibile fare in gruppo dei D. (in sequenza o meno), dei cartelloni, dei murali. Il lavoro di progettazione e di ricerca è fruttuoso a livello intellettuale quanto l'esecuzione lo è a livello di interazione e di apprendimento di tecniche manuali. Il D. così concepito può essere un momento di ricerca o di sintesi; può essere utilizzato come strumento per memorizzare i fatti e le idee più importanti; può essere il canale con cui comunicare ad altri le scoperte fatte.

Il D. è strumento significativo anche nella comunicazione del catechista che lavori con fanciulli e bambini: infatti egli sa che la parola non è sufficiente per sostenere l'attenzione, la partecipazione, il dialogo. È importante a questo riguardo evitare le infantilizzazioni, le banalizzazioni (si ricorderanno i segni geometrici per indicare la presenza di Dio); lo stile deve essere coerente con quanto si annuncia (per rendere leggibile il D. non si dovranno scimmiettare le scelte dei fumetti dove i protagonisti buoni sono belli, ricchi, biondi, cittadini della classe borghese...). Il messaggio affidato al D. è meglio non sia facilmente esauribile in un primo colpo d'occhio, ma provochi piuttosto un lavoro di ricerca, di dialogo. Se si vogliono proporre schede con D. da colorare, non si impongano i criteri di utilizzazione dei colori, ma piuttosto si insista perché questa attività divenga una forma di lettura critica e personale del D. stesso, il quale deve lasciare un massimo di spazio all'attività del bambino e del gruppo didattico.

2. Il D. nella C. in genere. Man mano che il bambino cresce, prende consapevolezza delle regole di rassomiglianza, di proporzione, di prospettiva con cui la nostra cultura organizza il D., regole che ora l'adulto aspetta siano rispettate: così il ragazzo è meno sicuro di prima, non si affida più alla spontaneità; si sente valutato. In una parola, il D. non è più un luogo privilegiato di espressione e di comunicazione. Il D. è lasciato ai più dotati.

Non credo tutto ciò sia ragione valida per lasciare perdere questo mezzo espressivo: va

usato secondo nuovi contesti comunicativi, secondo nuove esigenze. Anche se il ragazzo, come poi il giovane e l'adulto, si sente più sicuro quando comunica verbalmente che non attraverso un D. personale (la scuola e la vita hanno privilegiato quella forma di comunicazione), tuttavia il cartellone, il manifesto, il D., mantengono la loro funzione di comunicazione per il gruppo: possono essere annuncio, provocazione, sintesi; la vignetta, lo schizzo, il racconto per immagini hanno sempre un posto privilegiato nelle schede didattiche e nei testi per gli incontri cat., come anche nei fogli e nei giornali parrocchiali, scolastici, o di associazione. L'eleganza, la proprietà, l'intelligenza con cui si elaborano questi mezzi poveri vanno coltivate come i segni di una comunità vivace, moderna. Non si apprezzerà mai abbastanza da parte dell'educatore il fatto che attraverso queste attività si favorisce la formazione di un linguaggio visivo valido per esprimere in termini attuali il messaggio religioso, e insieme si incoraggiano, si sostengono i talenti che emergono nella comunità. E la comunità ha bisogno di gusto, di eleganza, di arte.

Bibliografia

O. DUBUISSON, *Le dessin au catéchisme expression de la foi*, Paris, Le Centurion, 1968; K. FROER, *Zeichnung und Bild im kirchlichen Unterricht*, München, Kaiser Verlag, 1966; P. IMBERDIS, *Ditelo col gesso. Il disegno a servizio della catechesi*, Leumann-Torino, LDC, 1981; A. OLIVIERO FERRARIS, *Il significato del disegno infantile*, Torino, Boringhieri, 1973; C. ROMANEK, *Zeichnen im Religionsunterricht*, in « Christlich-pädagogische Blätter » 96 (1983) 2, 127-133.

FRANCO LEVER

DRAMMATIZZAZIONE

1. Per comprendere il valore e l'ambito della D. da una parte conviene tener presente quanto viene definito a proposito dell' → espressione corporale, e quindi la valenza espressivo-comunicativa del → linguaggio mimico-gestuale dell'uomo; dall'altro lato l'inserimento della D. nelle diverse tecniche di animazione (espressione sonoro-musicale, manipolazione, linguaggio audiovisivo, espressione pittorica). In Italia il fenomeno dell'animazione si rivela e si dilata sul finire degli anni '60, investendo soprattutto il mondo della scuola, e puntando sulla riscoperta appunto della totalità delle possibilità espres-

sive non verbali, che dovrebbero integrarsi con l'educazione tradizionale che insisteva prevalentemente sul linguaggio verbale e scritto.

In questa collocazione storica non dovremmo comunque dimenticare come fin dal 1959 un numero speciale di « Letture Drammatiche » (ed. LDC), rifacendosi a una attività fiorente in Francia (con i nomi di L. Chancel, H. Brochet), in Olanda, in Germania, aveva già documentato una forma espressiva di matrice cattolica e stimabile dal punto di vista cat., che si configurava come « teatro di espressione », « espressione totale », di singolare incidenza e di ampio coinvolgimento.

2. Dato il rapporto fra animazione in genere e D., conviene anticipare una definizione di animazione: « L'animazione è tutta quella serie di azioni, di stimoli in base ai quali un gruppo attua un processo di socializzazione, e valorizzando la globalità della propria esperienza, trova un accordo su un tema, su una situazione, su una problematica di comune interesse. Il tema, o la problematica comune, sono riespressi con tecniche diverse, che comprendono il linguaggio mimico-gestuale (drammatizzazione), il linguaggio audiovisuale, e altri linguaggi come quello visivo-pittorico, tecnico manipolativo, ritmico sonoro, ecc. » (Blasich 1978, 9). La D. (*ibid.*, 16) è l'espressione concorde di un gruppo di fronte a un tema, sfruttando il linguaggio mimico-gestuale. E si tratta di una specificazione settoriale, che per sé non esclude la possibilità di assorbire altre tecniche e linguaggi in una forma di D. piuttosto articolata. La posizione non va quindi contrapposta a chi preferisce parlare di « animazione teatrale », che si attua poi nel giocodramma, nella D., nel teatro vero e proprio, come si ritrova in R. Rostagno - B. Pellegrini: « Animazione teatrale è prendere coscienza di sé da parte di un gruppo in relazione al suo ambiente, è maturare l'esigenza di esprimersi teatralmente, è sperimentare tutti i linguaggi, è scelta e organizzazione di una comunicazione da attuarsi collettivamente » (Rostagno 1978, 223).

3. Il legame che si stabilisce fra la D. e la C., e quindi il peso e la valenza dell'intervento, è dato soprattutto da tre elementi che entrano già nella definizione stessa di D. Il primo elemento è costituito dal linguaggio stesso che viene usato, il linguaggio mimico-gestuale, per cui personalmente e col-

lettivamente ci si « espone » con la totalità della propria personalità (cf → espressione corporale). Il secondo elemento è stabilito dal valore che l'espressione assume come espressione gestuale di un gruppo. La verifica più persuasiva l'abbiamo dall'azione liturgica, dove il singolo partecipante vive in sintonia con tutti quelli che si dispongono ad ascoltare la Parola, si uniscono in una offerta comune, godono della Presenza divina (ciascuno con i suoi ruoli specifici, naturalmente). E ancora la liturgia sottolinea il terzo elemento, l'attualità dell'esperienza. Il mistero pasquale che viene rinnovato non è il puro ricordo di un fatto lontano, ma è vissuto ora, e partecipato in questo istante dall'assemblea. La Parola che viene annunciata è Presenza viva in questa assemblea e per questa assemblea.

4. Queste dimensioni della D., che vengono senza dubbio potenziate in relazione alla C., presuppongono che il catechista (e il sacerdote stesso) abbiano fatto l'esperienza diretta e personale delle categorie appena ricordate. Nasce l'esigenza che corsi di aggiornamento sulla C. non trascurino questo fattore di tecnica espressiva, e che all'interno dei gruppi di ricerca biblica, liturgica, ecc., questo medesimo fatto non venga trascurato. Anche per superare le difficoltà che facilmente si avvertono a livello di C. o di celebrazioni liturgiche: mancanza di atteggiamento di ricerca, scarsa creatività, ritualizzazione in senso negativo di gesti liturgici che dovrebbero essere carichi di stimoli positivi, ecc.

5. Il *Direttorio per le → Messe dei fanciulli*, in vista di una « partecipazione attiva, consapevole e vera » alla celebrazione eucaristica, indica due direzioni di lavoro cat., e suggerisce che nell'impegno educativo i fanciulli siano condotti a fare l'esperienza concreta di quei valori umani che sono sottesi alla celebrazione eucaristica, quali l'azione comunitaria, il saluto, la capacità di ascoltare, quella di chiedere e di accordare il perdono, il ringraziamento, il clima di un banchetto fra amici, la celebrazione festiva (cf n. 9). Inoltre mette in risalto l'importanza di alcune celebrazioni della parola di Dio, fatte specialmente in Avvento e in Quaresima (cf n. 13). Le precisazioni del *Direttorio* possono giustamente essere riferite a diversi gruppi di persone, e, riadattate secondo le loro esigenze particolari, offrono due primi tracciati per concretizzare il rapporto D. e C.

6. Per riprendere a diversi livelli i temi proposti dal *Direttorio*, a cui si possono aggiungere vari altri di notevole rilievo, conviene seguire uno schema di lavoro, riassumibile in questi termini: definizione sommaria del tema; sua determinazione in vari sottotemi; documentazione attraverso varie fonti; precisazione del messaggio che si vuole comunicare; in base a questo ordinare il materiale raccolto; montaggio dello stesso materiale in dialoghi, canti, recitativi, ecc.; prove e realizzazione.

Per una esemplificazione concreta di quanto è stato appena proposto ci si può riferire alla elaborazione in forma espressiva di alcuni temi raccolti in « Fotoproblemi » (ed. LDC), dove ogni fascicolo raccoglie una serie di foto su una vasta gamma di problemi. Vi sono raccolti e sintetizzati insieme gli stimoli contenuti nei fascicoli riguardanti la *Crisi della civiltà dei consumi*, *La condizione operaia* e *Emigrazione amara*; poi viene ripreso il tema « Gioia e festa come celebrazione della vita », e quindi « Il segno della violenza ». In una parola, il metodo impiegato è quello di documentare con brani letterari e desunti dalla cronaca i singoli problemi e quindi di ordinarli in una sequenza, offrendo alcune indicazioni mimico-gestuali (cf Blasich 1978, 147ss).

7. Riguardo all'ipotesi di → celebrazioni della Parola di Dio, il metodo più semplice è quello di scegliere un brano del Vangelo (o della Scrittura in genere), precisare i punti nodali per il messaggio che comunica, tentare delle interpretazioni-improvvisazioni, che vengono quindi « fissate » e definite per la presentazione finale. Un esempio di D. con i fanciulli di alcuni brani del Vangelo si ritrova ancora nel mio volume appena ricordato, e riguarda la risurrezione di Lazzaro, il figlio prodigo, la guarigione del paralitico (*ibid.*, 19ss). Particolari difficoltà il gruppo non aveva incontrato per realizzare qualcosa di autentico e di sincero. E per le precise annotazioni musicali e mimiche vorrei citare una decina di esperienze offerte dal supplemento a « Armonia di voci », dal titolo *Il Signore mi chiama ogni giorno* (inserto redazionale 2, 1976, ed. LDC). Si può ancora aggiungere che tanti insegnanti avranno presente la rielaborazione fatta sul Natale dai ragazzi di M. Lodi, e reperibile nel volume *Insieme* (Torino, Einaudi, 1974). A un livello di maggior ampiezza e inventiva, e riferibile a un gruppo di giovani, si pone il

il gioco drammatico di H. Ghéon, *Natale in piazza* (« Espressione Giovani », 1982, n. 6). Celebrazioni che hanno o non hanno un rapporto diretto con la Scrittura, e che riguardano la Via Crucis, la riconciliazione, la confessione, ecc., si possono trovare facilmente in commercio (mentre è difficile reperire una riflessione sul problema e le implicazioni sottese al rapporto D. e C.).

Analoghe osservazioni fatte a proposito delle celebrazioni si possono riprendere per quanto riguarda l'invenzione o la reinvenzione di *veglie* e *paraliturgie*. Così per quanto interessa una impostazione a *recital* (e una ricca serie è stata curata dall'LDC, come collana « Espressione Giovani »).

8. Una formula espressiva diversa dalle precedenti può essere considerata la D. come *ricerca espressiva su un tema*, e in particolare sull'ambiente in cui si vive e si opera (anche se con un atteggiamento di ricerca devono essere affrontati i precedenti modelli). L'impegno della ricerca porterà a sottolineare con chiarezza i problemi, a sfruttare una pluralità di strumenti per la documentazione, a rielaborarla a livello espressivo in vista di quanto si vuole comunicare.

Bibliografia

C. ALLASIA - F. PONCHIONE, *Manuale aperto di animazione teatrale*, Torino, Musolini, 1977; *Animazione nella scuola e nel territorio*, Leumann-Torino, LDC, 1983; G. BLASICH, *E con i tavoli facciamo il monte. L'animazione nella proposta del messaggio cristiano*, ivi, 1978; Id., *Drammatizzazione nella scuola*, ivi, 1981; B. FERRARI et al., *Il corpo racconta*, ivi, 1981; J. HODGSON - E. RICHARDS, *L'improvvisazione teatrale*, Bari, De Donato, 1970; RAGAZZI ED EDUCATORI DI ARESE, *Teatro fattore di comunione*, Leumann-Torino, LDC, 1975; R. ROSTAGNO - B. PELLEGRINI, *Guida all'animazione*, Milano, Fabbri, 1978.

GOTTARDO BLASICH

DRINKWATER Francis Herold

F. Drinkwater nacque nel 1886 e morì nel 1982. Ordinato sacerdote nel 1910, iniziò il suo lavoro in una parrocchia dell'arcidiocesi di Birmingham. Nello stesso anno uscì il decreto *Quam singularem* di Pio X, giudicato da D. il vero inizio del rinnovamento cat., poiché riconosce in modo ufficiale le realtà psicologiche della fanciullezza e richiede da tutti coloro che sono impegnati nella

C. dei fanciulli di prenderli sul serio. Personalmente D. basò la sua teoria e la sua pratica sul pronunciamento del Papa secondo cui i fanciulli devono studiare il catechismo con gradualità e secondo un metodo confacente alla loro intelligenza. D. subì l'influsso di grandi pedagogisti, quali → M. Montessori, ma la sua competenza era basata in primo luogo sulla esperienza personale di prete nella parrocchia e di cappellano militare nella guerra del 1914-1918. Lavorando con i militari si rese conto che questi ricordavano un numero estremamente esiguo di testi dottrinali del catechismo. D'altra parte rimase però impressionato per il fatto che questi militari ricordavano e mostravano un rinnovato interesse per le pratiche religiose e le devozioni, cioè per l'aspetto pratico della religione. Dopo la guerra tornò al lavoro parrocchiale e nel 1919 iniziò la pubblicazione della riv. « The Sower ». In questa riv. egli espresse le proprie idee e fece conoscere il pensiero e la pratica di altri catecheti che lavoravano sul campo. Forse si è nel vero affermando che la riv. ebbe maggiore influsso all'estero che in Inghilterra. Nel 1922 fu nominato ispettore per le scuole dell'arcidiocesi di Birmingham.

D. non era contrario al catechismo, e lo accettò come sommario tradizionale delle verità cristiane. Riconobbe però che la conoscenza di tali verità è soltanto un aspetto nella comprensione e nella pratica della fede cristiana. La sua principale critica riguardava il linguaggio del « Penny Catechism », giudicato troppo astratto e perciò difficile a comprendere da parte dei fanciulli. Era contro il sistema del « pappagalismo », vale a dire « apprendimento rovinoso del linguaggio scientifico prima che l'intelligenza sia pronta a riceverlo » (*Educational Essays*, 73). Non voler prendere atto di questo fatto significava « addestrare masse di fanciulli nella ripetizione verbale ». D. era del parere che, se il catechismo doveva essere studiato con gradualità, i fanciulli più piccoli dovevano studiare assai poco catechismo nella scuola elementare. Questo avrebbe anche permesso agli insegnanti di adottare metodi e approcci appropriati ai loro bisogni. In secondo luogo i fanciulli, che pure dovevano imparare i testi, avrebbero potuto farlo con maggiore interesse studiandoli per la prima volta. D. introdusse questo principio didattico come schema opzionale per le scuole di Birmingham. In quell'epoca questo semplice sugge-

rimento era rivoluzionario, ed erano in pochi a seguirlo. D. sottolineò anche l'importanza delle celebrazioni liturgiche con i fanciulli, come pure il valore della narrazione di storie bibliche. Raccomandò l'uso della drammatizzazione e la compilazione di catechismi domestici, in cui anche i fanciulli dovevano inserire i propri testi, illustrazioni e disegni. Per D. la religione è essenzialmente qualcosa che deve essere vissuta. Conseguentemente il miglior modo per insegnare la religione è la pratica della religione, l'esperienza di essa attraverso atti privati e comunitari di culto. D. richiedeva che anche nella scuola ci fosse esposizione di oggetti religiosi.

Più tardi, quando promuoveva coraggiosamente nuove iniziative in Gran Bretagna e altrove, la critica di D. diventò più radicale. L'idea che egli perseguiva può essere formulata con le sue stesse parole: « Vedete come

funziona: amore, interesse, autodisciplina, speranza, insegnamento creativo, attività piacevoli, libertà di esprimersi, il desiderio di diffondere la fede » (*Educational Essays*, 74). Le cose da proscrivere erano: noia, paura, costrizione, legalismo, pappagalismo e intolleranza. D. insisteva sempre sull'idea che ogni specie di regolamentazione doveva essere proschritta dalla religione.

Bibliografia

Opere di F. DRINKWATER pubblicate a London, Burns & Oates: *The Givers*, 1926; *Religion in School Again*, 1936; *Educational Essays*, 1951; *Teaching the Catechism*, 1952; *Catechism at Early Mass*, 1957; *Telling the Good News*, 1960; *The Religious Schools Inspector*, 1962; *Talking to Teenagers*, 1964. — *Prophet with honour. Canon Francis H. Drinkwater, 1886-1982*, in « The Sower » 7 (1983) 1, 15-16.

JAMES GALLAGHER

