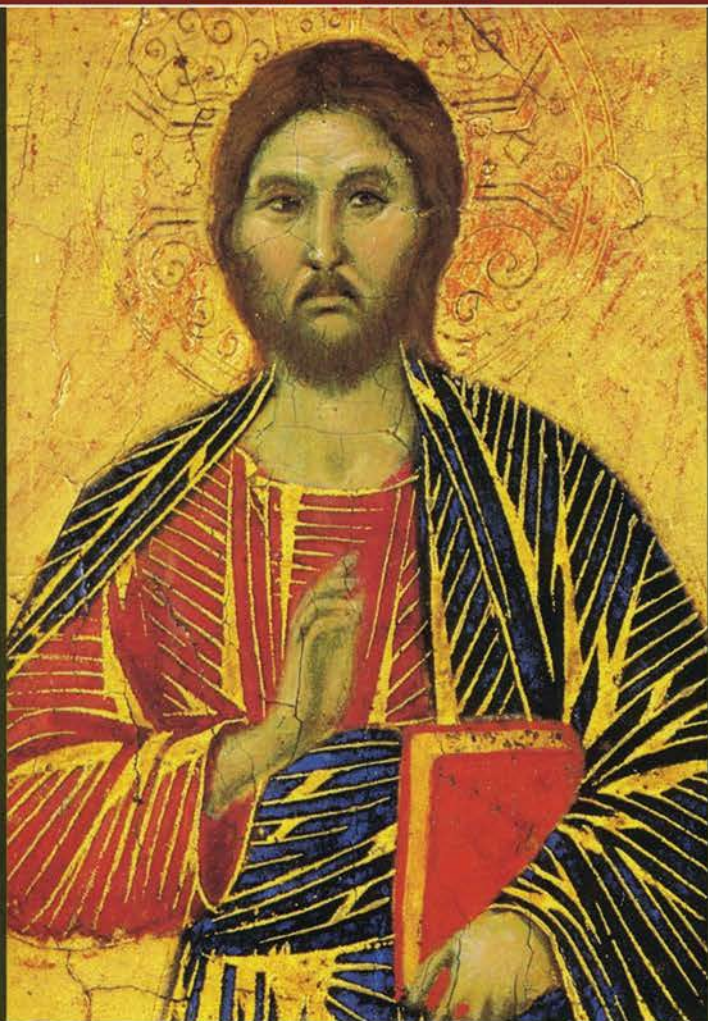


ISTITUTO DI CATECHETICA
UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA

DIZIONARIO DI CATECHETICA E-H



EDITRICE ELLE DI CI

E

EBRAISMO (Catechesi nell')

1. *Periodo biblico.* Al centro della spiritualità di Israele sta la Parola con cui Dio si fa conoscere e ci aiuta a interpretare la storia. Compito specifico quindi dell'ebreo è conoscere la Parola e trasmetterla alle nuove generazioni.

Dio parla attraverso « eventi e parole », e quindi l'insegnamento è legato alla concretezza della storia: « Ricordati dei tempi antichi! Considera gli anni di tante generazioni! Domanda a tuo padre e te lo narrerà, ai tuoi anziani e te lo diranno » (*Dt* 32,7; cf *Sal* 44,1; 78,3ss; *Es* 10,1ss). Far conoscere la storia del popolo è iniziare nello stesso tempo al mistero del Dio che opera nella storia.

Luogo privilegiato dell'insegnamento è il culto, nella sua forma domestica e pubblica. Nella celebrazione familiare della pasqua, il padre è tenuto a spiegare il significato del rito che si sta compiendo: « In quel giorno spiegherai a tuo figlio, dicendo: si fa così per quello che fece a me il Signore, quando sono uscito dall'Egitto » (*Es* 13,8). L'interesse dei giovani è tenuto desto dagli elementi rituali su cui essi stessi interrogheranno i padri (*Es* 12,26).

Il culto pubblico ha luogo nel Tempio, dove, oltre che per il culto sacrificale, il popolo — uomini, donne, bambini e anche forestieri — si raduna per ascoltare la Torah (= insegnamento) scritta da Mosè (*Dt* 31,9; 2 *Re* 22,1ss) e dove i sacerdoti aiutano anche i singoli nell'applicare alla vita quotidiana la Parola di Dio. Dopo l'esilio, predicatori e catechisti sono in particolare i leviti (*Ne* 8,7), che formano anche gruppi itineranti (2 *Cr* 17,7s).

Alla casa e al Tempio si affianca poi — nel

periodo post-esilico — la Sinagoga, quella istituzione che trova il suo perno nell'ascolto della Parola e nella risposta ad essa nella preghiera, e in cui si concretizza quella forma di spiritualità che, staccata dal culto cruento, ha dato modo a Israele di sopravvivere, quando il Tempio verrà distrutto nel 70 d.C. « Sinagoghe », nel senso ampio di riunioni del popolo per l'ascolto della Parola, si saranno probabilmente tenute in Babilonia stessa, durante l'esilio; continuarono dopo il ritorno nella Terra dei padri (*Ne* 8,1-8) e si tengono anche oggi. Edifici sinagogali si conoscono a partire dal II sec. a.C. nella Terra d'Israele e nella diaspora.

Nella Sinagoga emerge la figura dello scriba, cioè lo specialista della Torah, anche se ogni israelita è chiamato a leggere la Parola e a spiegarla (*Lc* 4,14ss), perché tutto Israele è popolo sacerdotale.

Grandi educatori del popolo sono stati pure i profeti, che insegnano a Israele a percepire la presenza del Signore anche nei momenti bui della storia, e a guardare con speranza verso il compimento futuro del piano divino. I saggi, il cui insegnamento è conservato nella letteratura sapienziale, aiutano Israele a mettersi all'osservazione della vita quotidiana, per cercare di scoprirne le regole e quindi apprendere « l'arte del pilotaggio » (*Prv* 1,5).

Occasioni per la proclamazione solenne della Parola sono le grandi festività (*Dt* 31,9s), e anche eventi particolari come il ritrovamento del « Libro della Torah » nel Tempio, al tempo del re Giosia (628-608 a.C.) o la fine dell'esilio (*Ne* 8,1ss). Speciale importanza viene acquistando il sabato, in cui già nei tempi più antichi c'era l'abitudine di visitare un « uomo di Dio » (2 *Re* 4,23), e che è il giorno in cui « si mangia, si beve, si bene-

dice il Signore e non si lavora» (Giubilei 2,21). La liturgia sabatica è centrata sulla proclamazione della pericope settimanale della Scrittura, tratta dal Pentateuco e dai Profeti o dagli Agiografi. Si è venuta arricchendo lungo i secoli, con molti apporti della tradizione mistica.

2. *Periodo post-biblico.* Le fonti post-bibliche sono ricche di dettagli riguardo all'educazione. In Israele abbiamo forse il più antico esempio di istruzione obbligatoria, iniziativa dovuta a Shimon ben Shetah (I sec. a.C.), che si afferma con Joshua ben Gamla (I sec. d.C.).

L'inizio dell'età scolare oscilla tra i cinque e i sette anni, ma si dà grande importanza alla prima infanzia: « Presso chi si trova la crema (il meglio) della Torah? Presso chi spruzza su di essa il latte succhiato al seno di sua madre » (Berakoth 63 b), cioè eccelle nella conoscenza della Parola di Dio chi ha cominciato ad apprendere quando era ancora nutrito al seno materno. L'educazione dei molto piccoli ha ragioni didattiche; si dice infatti che chi apprende la Torah da piccolo, le parole di essa « passano nel suo sangue ed escono in modo chiaro dalle sue labbra ». Ma ha pure un motivo religioso, perché il mondo si regge « sul respiro degli scolari », e fintanto che in Israele le voci dei bambini continuano a « cinguettare nella scuola, tutto il mondo non potrà prevalere contro di loro »; Gerusalemme fu distrutta perché si trascurò di far studiare la Torah ai bambini. A cinque anni si inizia lo studio della Bibbia, a dieci quello della tradizione, contenuta nella Mishnah (*corpus* di istituzioni religiose e civili, redatto nel II sec.), a quindici quella contenuta nel Talmud (sviluppo della tradizione codificata nella Mishnah). L'ebreo dovrebbe dividere ogni anno in tre parti, dedicandone una alla Bibbia, una alla Mishnah e una al Talmud; ma siccome non si conosce il corso della vita, si consiglia di applicare questo sistema a ogni giorno.

Il primo giorno di scuola è una data importante nella vita del bambino. In alcuni luoghi c'era l'abitudine che il padre lo accompagnasse, coprendolo con il manto di preghiera; si usava inoltre mettere un po' di miele sul libro di testo, perché il bambino, come Ezechiele profeta (3,3), provasse come è dolce la Parola di Dio.

Metodologicamente si dà importanza alla ripetizione dei testi ad alta voce e alla memorizzazione; la Bibbia va cantilenata con un tono e la Mishnah con un altro. Si usa-

va anche il dettato. Si consiglia lo studio comunitario, perché la Torah diventa possesso stabile solo se studiata in gruppo.

Il numero degli allievi di ogni classe è fissato a 25; se si arriva a 40, ci deve essere un assistente; se si arriva a 50, è necessario nominare un altro maestro. La sede della scuola è la sinagoga o più spesso un edificio annesso. Dato il carattere religioso dello studio, non solo non ci si interrompe di sabato, ma per andare a scuola è ammesso trascurare la norma sabatica che proibisce di correre.

3. *Periodo moderno. Finalità.* Lo studio è stato in ogni tempo uno dei valori fondamentali dell'ebraismo, valore che si avvicina a quello della preghiera e non si può differenziare da essa. Secondo una dichiarazione recente (1979) del ministro dell'istruzione, Z. Hammer, l'identità umana dell'ebreo è costituita dalla « memoria » e quindi dalla conoscenza della tradizione, dalla « azione » secondo le norme tradizionali, e dalla « anticipazione » del futuro, cioè dalla tensione messianica, che « deve influenzare la vita quotidiana, dando allo studente un atteggiamento critico nei confronti della realtà presente ».

Tappe. Fermo restando quanto detto riguardo ai periodi precedenti, una tappa religiosa importante, dopo la circoncisione all'ottavo giorno dopo la nascita, è la « maggiore età religiosa ». Consiste in una celebrazione in cui i ragazzi di 13 anni sono chiamati a leggere la Torah, nel corso della liturgia, per indicare che sono membri a pieno diritto della comunità; secondo usi locali vari, i ragazzi fanno un discorso di soggetto religioso davanti alla comunità, o recitano una preghiera davanti all'Arca della Bibbia. La celebrazione è preceduta da una preparazione particolare, che per lo più si conclude con un esame di ebraico e sui fondamenti della religione ebraica. È indicata con il termine di *bar/bath miswah*, alla lettera: figlio/figlia del precetto, termine che indica chi è tenuto ad osservare i precetti, assumendone personalmente la responsabilità.

Si può forse vedere un uso del genere nella disputa di Gesù con i dottori nel Tempio (Lc 2,41ss). L'estensione di tale uso alle ragazze che compiono 12 anni è recente, e non è accettata negli ambienti più conservatori.

Inoltre in Germania nel sec. XIX è nato l'uso della « confermazione », che si è poi diffuso in altri paesi negli ambienti riformati; l'età oscilla tra i 16-17 anni, e si sostituisce

o si aggiunge al *bar miswab*. Lo scopo è di prolungare il tempo della formazione religiosa; i confermandi sono chiamati a recitare vari passi della Scrittura e a dichiarare pubblicamente la loro devozione al giudaismo. La confermazione viene per lo più celebrata a pentecoste.

L'immigrazione dall'Europa orientale negli Stati Uniti e da tutto il mondo in Israele ha sviluppato e diffuso l'educazione permanente, con l'organizzazione di corsi per adulti sulla Bibbia e sulla Tradizione.

Strutture. La formazione religiosa è per lo più legata alla sinagoga, a cui si affianca il *beth ha-midrash* (scuola). Numerose sono anche le scuole religiose; in Israele ci sono scuole statali di orientamento religioso, e scuole religiose private sovvenzionate dallo Stato; esse accolgono circa 1/3 della popolazione scolastica. L'istruzione superiore è impartita nelle *jeshiboth* o accademie, molto numerose in Israele e nella diaspora.

Orientamenti. Differiscono secondo le varie correnti dell'ebraismo; gli ortodossi vivono in un mondo protetto, in cui i valori dell'ebraismo sono fortemente e talvolta esclusivamente sentiti. Nell'ala opposta, fra i liberali, è molto profonda l'esigenza di integrare le conoscenze religiose alla vita, che si svolge in un mondo di scarsi valori religiosi. Nei programmi si avvertono due tendenze: una di modello americano, incline a moltiplicare gli argomenti anche di carattere non religioso; e un'altra attaccata alla corrente più tradizionale, che vuole attenersi al modello: testo, *midrash* (= interpretazione) e *halakah* (norme di vita).

Dagli anni '60, in particolare in America, si sono diffuse le « comunità » (*haburoth*), che si oppongono alle grandi sinagoghe impersonali; esse vogliono aiutare a vivere insieme una esperienza di vita religiosa, e a conoscere l'ebraismo in modo informale, con forte carica anche affettiva. Esistono « comunità » nelle sinagoghe stesse o indipendenti da esse; alcune si propongono scopi più sociali, altre più strettamente religiosi.

Bibliografia

S. CAVALLETTI, *L'educazione religiosa*, in *Nuove questioni di storia della pedagogia*, vol. 1, Brescia, La Scuola, 1977, 11-61; *The Jewish Encyclopedia*, s.v. *Education*, *Bar-miswab*; C. KESSLER, *Judaïsme et éducation religieuse*, in « *Catéchèse* » 21 (1981) 84, 59-70; M. LUBINSKY, *Jewish Education in the 80's*, in « *Religious Education* » 75 (1980) 654-658; D.

ZISENWINE, *Jewish Education*, ibid., 558-562; E. ZOLLI, *L'educazione presso gli Ebrei*, Milano, 1952. → Antisemitismo.

SOFIA CAVALLETTI

ECUMENISMO

Tutti i battezzati che professano di credere nella Chiesa una sono chiamati, in forza dell'unico battesimo, a dare il proprio contributo di preghiera, di studio e di azione, secondo le proprie capacità e il proprio ruolo nella Chiesa, all'edificazione dell'unità di tutti i cristiani (cf UR 5). Tale partecipazione presuppone ed esige un'adeguata formazione ecumenica.

Giovanni Paolo II afferma esplicitamente: « La C. non può essere estranea a questa dimensione ecumenica » (CT 32). E ciò tanto per ragioni intrinseche alla stessa fede quanto per il nuovo contesto culturale, sociale e religioso in cui vivono oggi i cristiani. Il battesimo comune infatti « è ordinato all'integra professione della fede, all'integrale incorporazione nell'istituzione della salvezza, come lo stesso Cristo ha voluto, e infine alla piena inserzione nella comunione eucaristica » (UR 22). Inoltre il movimento ecumenico nei nostri giorni costituisce un avvenimento religioso di primo piano con una « serie impressionante di fatti e di iniziative » (contatti, dialoghi, cooperazione, confronto teologico, collaborazione pastorale interconfessionale) che non può essere ignorato da nessuno. D'altra parte la mobilità moderna per ragioni di lavoro, di studio, di turismo mette in contatto con le diverse confessioni cristiane nei diversi paesi. I mezzi di comunicazione, da parte loro, portano il mondo in casa con tutte le sue componenti e problematiche, ivi incluse quelle religiose. Infine il rinnovamento catechetico più recente non può non tener conto della presa di coscienza avvenuta nel Conc. Vat. II della realtà ecclesiale delle altre comunità cristiane e del loro rapporto con la Chiesa di Cristo.

A questo scopo la CT, in due appositi paragrafi (32-33), impartisce disposizioni e orientamenti. Questi orientamenti si fondano su una esperienza a dimensione mondiale compiuta, in forme e intensità diverse, dal Conc. Vat. II in poi. Allo spirito conciliare e alle indicazioni già date nel DCG (1971), si assommano i contenuti forniti dall'esperienza pratica. Nella CT vengono trattate

due problematiche che hanno fondamenti, strumenti e realizzazioni proprie, pur avendo lo stesso scopo: includere nel processo cat. anche l'orientamento verso la ricomposizione della piena unità fra i cristiani. Tale orientamento comprende la dimensione ecumenica della C. cattolica e la collaborazione ecumenica nel campo della C. La prima investe la C. nell'intera Chiesa cattolica, la seconda si riferisce a situazioni particolari dove convivono cattolici e altri cristiani nello stesso territorio.

1. *La dimensione ecumenica della C. cattolica.* Applicando le decisioni del Conc. Vat. II (particolarmente LG, UR, AG) il *Direttorio ecumenico* asserisce che «ciascun cristiano, anche se non vive in mezzo ai fratelli separati, sempre e dovunque, partecipa al movimento ecumenico conformando tutta la sua vita cristiana allo spirito del Vangelo ... non escludendo nulla del comune patrimonio cristiano» (*Direttorio Ecumenico*, 21). Il DCG ne trae la conseguenza: «La catechesi pertanto deve collaborare a questa causa» (AAS 64 [1972] 115). Perché siano efficaci, la CT ha esplicitato questi asserti, pur non pretendendo di essere esauriente. Le sue indicazioni possono essere sistematizzate in tre articoli:

a) Anzitutto *l'insegnamento della dottrina cattolica* deve essere *chiaro e integrale*; occorre evitare ogni riduzione, ogni facile irenismo e ogni minimalismo. Non si può quindi rinunciare ad insegnare che la pienezza delle verità rivelate e dei mezzi di salvezza si trova nella Chiesa cattolica. Questa stessa presentazione infatti ha un valore ecumenico in sé. Inoltre occorre fare ciò «con un sincero rispetto, nelle parole e nei fatti» verso gli altri cristiani (CT 32). Il DCG fa a questo proposito un riferimento estremamente utile. Richiama il n. 11 del Decreto conciliare sull'ecumenismo e applica nel campo della C. un orientamento dato per il dialogo teologico, il principio della gerarchia delle verità: «Nel mettere a confronto le dottrine si ricordi che esiste un ordine o gerarchia nelle verità della dottrina cattolica, in ragione del loro rapporto differente con il fondamento della fede cristiana» (UR 11). Questa applicazione è realistica. Infatti, da una parte, nel mondo cristiano di oggi avviene un dialogo più ampio di quello tecnico delle commissioni miste: la vita stessa di una Chiesa interpella le altre comunità cristiane; e dall'altra, hanno particolare importanza ecume-

nica il modo e il metodo di enunciare la fede cattolica.

b) In questo spirito, nella C. cattolica «è di estrema importanza fare una *presentazione corretta e leale delle altre Chiese e Comunità ecclesiali*, delle quali lo Spirito Santo non rifiuta di servirsi come di mezzi di salvezza» (CT 32).

Tale presentazione, evitando le alterazioni fatte nel passato di polemica e controversia, implica diversi aspetti. Occorre anzitutto dire cosa le altre Chiese rappresentano nel mistero della salvezza, e cioè che lo Spirito Santo, nonostante alcune loro carenze, le usa come mezzi di salvezza (UR 3). È questo l'aspetto fondamentale di una descrizione obiettiva della realtà delle altre Chiese.

Questa obiettività tuttavia conduce a distinguere tra le varie Chiese non in piena comunione con la Chiesa cattolica. Gli elementi per i quali la Chiesa catt. sa di essere congiunta con esse non si trovano in tutte nello stesso grado (cf LG 15; UR 3 e 15). Infatti distinta e specifica è la configurazione delle Chiese ortodosse, della Comunione anglicana e di quelle provenienti dalla Riforma. Di conseguenza distinta e specifica è la problematica aperta con queste singole Chiese. In questo contesto vanno segnalate le nuove possibilità di *communio in sacris* (CIC, can. 844) e matrimoni misti (CIC, can. 1124-1128).

Il terzo aspetto quindi da tenere presente nella descrizione leale e corretta delle altre Chiese è costituito dalla necessità di segnalare le divergenze dottrinali esistenti ancora fra la Chiesa cattolica e le altre Chiese cristiane. Infine non va ignorata una presentazione storica delle varie Chiese. Ciò farà comprendere l'origine della divisione e i fattori extrateologici che hanno contribuito alla configurazione delle singole Chiese e delle loro strutture organizzative.

c) *I nuovi rapporti con gli altri cristiani* costituiscono anche un elemento indispensabile per la dimensione ecumenica della C. I rapporti attuali fra i cattolici e gli altri cristiani non sono in una situazione storica. Il dialogo è aperto e fecondo. All'atteggiamento di estraneità e di polemica del passato è subentrata la ricerca paziente e perseverante della piena unità. Ciò va segnalato specificatamente.

Tale presentazione «aiuterà i cattolici, da una parte, ad approfondire la loro fede e, dall'altra, li metterà in condizioni di conoscere meglio e di stimare gli altri fratelli

cristiani » (CT 32). Ne conseguirà un vero desiderio dell'unità, come fedeltà alla volontà di Cristo sulla sua Chiesa e un impegno pratico nella vita della Chiesa.

In tal modo la dimensione ecumenica nella C. ha uno scopo complesso: formare un nuovo tipo di cattolico, saldo nella propria fede, aperto agli altri fratelli cristiani, attivamente impegnato secondo il proprio ruolo e capacità nella ricerca dell'unità, disposto a dare la propria testimonianza nel nostro tempo, preoccupato di portare, in concordia con gli altri cristiani, l'annuncio dell'Evangelio a chi non lo conosce.

Ma per realizzare tali obiettivi sono necessari strumenti adeguati. Urgono così nuovi catechismi, e catechisti ben formati. Il rinnovamento della C. in corso nelle varie Chiese locali offre l'occasione propizia per inserirvi l'aspetto ecumenico, il quale, esso stesso, è occasione di rinnovamento nel senso di accresciuta fedeltà dei cristiani alla propria vocazione esaminata alla luce delle esigenze evangeliche.

2. *La collaborazione interconfessionale nel campo della C.* È un fenomeno crescente tra i cristiani e una conseguenza pratica dei nuovi rapporti instaurati fra i cattolici e gli altri cristiani. È tuttavia un fenomeno particolare. Esso trova il fondamento teologico, come ha segnalato la CT, negli « elementi comuni a tutti i cristiani » (Scrittura, battesimo, simboli di fede, decalogo, beatitudini, ecc.). « In situazioni di pluralità religiosa, i vescovi possono giudicare opportune e anche necessarie determinate esperienze di collaborazione nel campo della C. tra cattolici e altri cristiani ad integrazione della C. normale che i cattolici in ogni caso devono ricevere » (CT 33). Questa collaborazione può concretizzarsi nell'uso comune per la C. di sussidi, strumenti, locali e persone, e aver luogo in ambienti comuni come le scuole, le università, il mondo del lavoro, tra emigrati. Si può verificare quindi una vera e propria C. comune con cristiani di diverse confessioni.

Tuttavia, a causa delle permanenti divisioni, questa C. è limitata, e per i cattolici deve essere completata nella Chiesa cattolica. Anche e soprattutto per il fatto che la C. non consiste in un insegnamento soltanto teorico, « ma nell'iniziare a tutta la vita cristiana facendo partecipare pienamente ai sacramenti della Chiesa ». E per i cattolici, ciò avviene pienamente soltanto nella Chiesa cattolica. In alcuni paesi esiste anche una forma particolare di collaborazione: « l'insegna-

mento della religione cristiana nelle scuole — con i suoi manuali, orari di corso, ecc. — comuni ai cattolici e ai non-cattolici ». Questa forma, anche se non costituisce una vera C., ha pure un'importanza ecumenica quando presenta con lealtà la dottrina cristiana. La CT esorta: « Nel caso in cui le circostanze imponessero questo insegnamento, è importante che sia in altro modo assicurata, con tanta maggior cura, una catechesi specificamente cattolica » (CT 33).

La questione dell'ecumenismo nella C., in tutte le sue forme e possibilità, è di primaria importanza per la formazione ecumenica dell'intero popolo cristiano.

Bibliografia

1. Documenti

UR, DCG, CT; *Direttorio ecumenico* I (AAS 1967, 574-592); II (AAS 1970, 705-724).

2. Studi

M. BROKING, *Das Thema « ökumene » im Religionsunterricht. Konzeption und Konkretion*, in « Religion Heute » 12 (1980) 4, 16-21; G. CAPRA, *Evangelizzazione ed ecumenismo*, in « Presenza Pastorale » 45 (1975) 357-373; *Catholiques et protestants*, in « Catéchèse » 14 (1974) 54, 1-136; *L'ecumenismo una dimensione della catechesi?*, in « Via Verità e Vita » 31 (1982) 86, 1-80; R. FÜGLISTER, *Interkonfessioneller Religionsunterricht in der Schweiz*, in « Christlich-pädagogische Blätter » 90 (1977) 375-381; G. GIANOLIO, *Formazione alla mentalità ecumenica*, in « Catechesi » 40 (1971) 54, 18-21; *Luther im Religionsunterricht*, in « Religionsunterricht an höheren Schulen » 26 (1983) 257-300; R. MARLÉ, *La signification permanente des Églises de la Réforme pour le Catholicisme. A travers une déchirure découvrir les voies de l'avenir*, in « Lumen Vitae » 27 (1972) 41-56; G. PRISTER, *Religionsunterricht als indirekte Ökumene*, in « Katechetische Blätter » 98 (1973) 300-304; M. PHILLIPS-BELL, *Justification and Multifaith Religious Education*, in « British Journal of Religious Education » 5 (1983) 2, 87-95.

ELEUTERIO FORTINO

EDUCAZIONE CRISTIANA

EC è il termine corrente per indicare l'educazione che si pratica all'interno delle comunità cristiane. Esaminato accuratamente, manifesta una vasta gamma di significati, dipendenti da precomprensioni di natura teologica o antropologica. Oggi esige di essere ripensato seriamente, tenendo presenti da una parte gli orientamenti attuali delle scienze dell'educazione, dall'altra le nuove prospettive con cui il Conc. Vat. II ha considerato i problemi educativi.

L'inserimento della Chiesa lungo i secoli in culture differenti ha posto alla coscienza cristiana numerosi problemi, teorici e pratici, circa il settore educativo, problemi riguardanti i fini, i metodi, i mezzi e le istituzioni educative. Le soluzioni « inventate » alla luce della fede, pur avendo alcuni denominatori comuni, appaiono molteplici e differenti, non offrendo la Bibbia — essa pure incarnata in una determinata cultura — una risposta già precostituita a tutte le domande sull'educazione.

Una concezione dell'EC, per essere valida nell'attuale contesto culturale, non può essere astratta e astorica, accontentandosi di formule generiche, quali « formare Cristo nei giovani » o « ricostruire l'immagine di Dio nell'uomo »; deve invece incarnarsi nelle attese e nelle esigenze del nostro tempo. Perciò non può essere ricavata per via di semplice deduzione dalla Bibbia o dai documenti della Chiesa, ma deve essere costruita, alla luce della fede, con l'ausilio delle scienze dell'educazione.

Nell'orizzonte di queste premesse crediamo di poter definire l'EC come: a) un'educazione *autenticamente umana e attuale*, cioè rispondente al tipo di cultura del nostro tempo; b) che formula i suoi obiettivi e le sue strategie *mediante le scienze dell'educazione alla luce della fede*; c) *ordinata ultimamente al raggiungimento di finalità specificamente cristiane* mediante processi di crescita, differenziati secondo l'età e le condizioni dei soggetti.

L'EC deve essere anzitutto autenticamente umana e nello stesso tempo attuale, deve cioè essere un'educazione per gli uomini del nostro tempo, però secondo un progetto autenticamente umano. Essa perciò, pur inserendosi necessariamente nei processi di inculturazione e di socializzazione, non vi si identifica né vi si riduce. Differisce sia dal punto di vista degli obiettivi che delle strategie. Va intesa come processo critico di promozione umana; come sforzo di liberazione da tutte le oppressioni in funzione di una progressiva umanizzazione e maturazione personale e comunitaria. Compiti di un'educazione così intesa sono: lo sviluppo nei giovani di una crescente capacità critica di fronte ai « valori » imposti dalle forze egemoni dei diversi sistemi dominanti mediante le agenzie socializzatrici e i mass-media; la graduale costruzione in questi giovani di un progetto di vita autenticamente umano e l'acquisizione delle attitudini e delle disposizioni corri-

spondenti, anche quando l'uno e le altre siano in contrasto con il quadro dei valori e i progetti di vita, veicolati dai sistemi dominanti; lo sviluppo infine di quel senso del realismo, che costituisce la mediazione tra le aspirazioni utopiche dei giovani verso un mondo più umano e più libero dalle oppressioni e la tragica situazione in cui milioni di uomini d'oggi sono costretti a vivere, impegnando seriamente questi giovani in progetti realistici di liberazione, di umanizzazione e di pace.

L'EC deve in secondo luogo formulare questi suoi obiettivi e progettare le sue strategie, tenendo presenti le acquisizioni, i risultati delle scienze dell'educazione, letti però in un orizzonte di fede. La nuova situazione in cui si trova l'educazione oggi, il nuovo modo di concepirla da parte delle scienze dell'educazione con le tensioni che provoca e le attese utopiche che suscita, tutto questo costituisce in qualche modo quel « segno dei tempi » che il cristiano deve interpretare alla luce della Parola di Dio, confrontando questo nuovo contesto culturale — che sfida la coscienza del credente — con l'immagine totale dell'economia della salvezza, per scoprirne « nuovi significati », atti ad orientare i suoi comportamenti in questo campo. La fede del cristiano eserciterà nei confronti delle prassi e delle teorie pedagogiche contemporanee una funzione critica, stimolatrice e integratrice. La prassi educativa che ne risulterà, le teorie pedagogiche che i cristiani inventeranno, potranno giustamente dirsi « cristiane », perché la fede ha offerto ad esse orizzonti di significato, motivi, suggestioni e impulsi alla criticità e alla creatività. Però né l'una né le altre avranno la pretesa dell'assolutezza; si accontenteranno di essere tentativi « riformabili » di incarnazione delle esigenze della fede nel mondo dell'educazione e della pedagogia.

Finalmente l'EC, oltre ad essere un'educazione autenticamente umana e attuale in un orizzonte di fede, deve essere ordinata a finalità specificamente cristiane. La GE (n. 2) ne rammenta cinque:

— deve essere graduale *iniziazione al mistero della salvezza*, soprattutto mediante la catechesi, il cui scopo fondamentale è quello di far maturare l'esperienza di fede iniziale; — deve essere graduale *iniziazione alla vita liturgico-sacramentale* mediante l'acquisizione di quell'autentica religiosità interiore che nell'atteggiamento del Cristo verso il Padre ha il suo modello;

— deve essere graduale *apprendimento e tirocinio di vita morale cristiana*, che ha come meta il radicalismo delle beatitudini, nella quale inserire un progetto di vita autenticamente umano, animandolo interiormente;

— deve essere graduale *iniziazione all'apostolato ecclesiale*, inteso non come proselitismo, ma come testimonianza gioiosa di una liberazione ricevuta in dono, che impegna a testimoniare nel mondo, in attesa di quella definitiva (testimoniare con l'amore la speranza che portiamo);

— deve essere infine una graduale *iniziazione alla diaconia dei valori umani autentici*, in collaborazione con tutti gli uomini per un mondo più umano, più libero, più pacifico. Qui l'EC investe e anima interamente quella umana, intesa come processo di liberazione e promozione integrale dei valori umani.

Bibliografia

E. FEIFEL, *Educazione cristiana o educazione di cristiani?*, in «Orientamenti Pedagogici» 19 (1972) 541-566; Id., *Der Weg christlicher Erziehung in die Zukunft*, in G. STACHEL - W. G. ESSER (ed.), *Was ist Religionspädagogik?*, Einsiedeln, Benziger, 1971, 150-190; E. GIAMMANCHERI (ed.), *L'educazione cristiana dopo il Concilio*, Brescia, La Scuola, 1966; G. GROPPA, *Educazione cristiana e catechesi*, Leumann-Torino, LDC, 1972; V. SINISTRERO, *Il Vaticano II e l'educazione*, Leumann-Torino, LDC, 1970; *Insegnamenti Pontifici. 3. L'educazione*, Roma, Ed. Paoline, 1957.

GIUSEPPE GROPPA

EDUCAZIONE DELLA FEDE

L'espressione *educazione della fede* (EdF) come caratterizzazione della C. è diventata oggi proverbiale nella Chiesa, e come tale accolta anche nei documenti ufficiali della C.: « [La catechesi] consiste nell'ordinata e progressiva educazione della fede unita ad un continuo processo di maturazione della fede medesima » (*Messaggio Sinodo '77*, n. 1). « In linea generale, si può qui ritenere che la catechesi è un'educazione della fede dei fanciulli, dei giovani e degli adulti » (CT 18).

1. Nello *sviluppo del movimento cat.*, l'espressione EdF rappresenta, soprattutto dopo la seconda guerra mondiale e nei paesi dell'area culturale latina, una forma caratteristica per indicare il passaggio dal « catechismo » alla « catechesi », dalla tradizionale istruzione religiosa ad un'azione cat. più ri-

spettosa della densità esistenziale della Parola di Dio e della risposta credente alla Parola. In questo senso, il passaggio dall'*insegnamento della dottrina all'educazione della fede* può anche riassumere la portata dell'evoluzione avvenuta.

L'espressione EdF riassume, inoltre, le linee dominanti del rinnovamento cat. avvenuto nel nostro secolo. In quanto *educazione*, riecheggia tutto l'influsso delle correnti pedagogiche sulla C., mentre col riferimento alla *fede* si evoca specialmente tutto il processo di riscoperta *teologica* della natura del messaggio cristiano e della ricchezza e densità dell'atteggiamento di fede. Ciò appare anche dall'uso frequente di altre espressioni simili alla nostra, quali per es.: trasmissione della fede, servizio della fede, educazione alla fede, ecc. (cf le opere cit. di F. X. Arnold, J. A. Jungmann, J. Colomb, F. Coudreau).

2. Non mancano *difficoltà e obiezioni* di fronte alla caratterizzazione della C. come EdF:

— Alcuni hanno visto con diffidenza l'espressione EdF in quanto indicherebbe proprio la pretesa di *educare la fede*, cioè di influire direttamente su di essa, di gestirla e manipolarla in qualche modo dall'esterno. Forse anche per questo si preferisce alle volte parlare di educazione *alla* fede o di educazione *nella* fede. Va ricordato in ogni caso che si potrà parlare di EdF soltanto in *senso secondario e strumentale*, nell'ambito cioè di quelle mediazioni umane che possono facilitare, aiutare, togliere ostacoli, ecc., nel processo di risveglio e crescita dell'atteggiamento di fede, ma sempre al di fuori di ogni possibile *intervento diretto* sulla fede stessa, che rimane sempre legata all'azione gratuita di Dio e alla libera risposta dell'uomo.

— Qualcuno insiste anche nella distinzione tra C. e EdF, nel senso che quest'ultima sarebbe molto più ampia della prima. Così, per es., il documento di base del 1983 dell'Episcopato Spagnolo:

« Situata fondamentalmente entro il *ministero della parola*, l'educazione della fede si attua in *molteplici forme* e in ambiti e canali molto diversi: per es., mediante la predicazione alla comunità cristiana, l'omelia, l'insegnamento scolastico della religione, l'educazione cristiana in famiglia, l'educazione d'ispirazione cristiana nella scuola, la formazione entro i movimenti apostolici, l'annuncio del messaggio attraverso i mezzi di comunicazione, l'insegnamento della teologia, gli esercizi spi-

rituali, ritiri, corsi e giornate di riflessione, ecc.

Tutte queste modalità di *educazione della fede* hanno, certamente, un aspetto catechetico, ma non sono, propriamente, *catechesi* nel senso da noi definito » (*Catechesis de la comunidad*, Madrid, EDICE, 1983, n. 58).

Sembra che il significato di questa distinzione sia da collegare e da valutare sulla base del concetto, più o meno ristretto, che si abbia della C. stessa (cf → Catechesi). Sembra inoltre che sia sufficiente, per rispondere alla difficoltà presentata, tener presente la distinzione tra C. propriamente detta, pur nella varietà delle sue forme, e la *dimensione cat.* di altre attività o momenti pastorali. È in questa prospettiva che la C. può essere caratterizzata come EdF.

3. Fatte le dovute precisazioni, la qualifica di EdF contribuisce in forma rilevante ad *affermare l'identità e la genuina funzione della C.* come azione pastorale:

— In quanto *educazione*, la C. rivendica la sua *natura propriamente pedagogica* di intervento intenzionale in vista di una crescita personale, libera, interiorizzata, al servizio di un valido progetto esistenziale, aperto ai valori e capace di discernimento critico. L'attenzione a questa identità pedagogica dovrebbe liberare la C. dal sempre incombente pericolo dell'immaturità securizzante, o dell'infantilismo, o della fuga nel « soprannaturalismo », ecc. La giusta attenzione alle esigenze educative della C. dovrebbe ugualmente aiutare ad evitare frequenti deformazioni o riduzioni indebite della funzione cat., concepita alle volte come semplice *insegnamento* di contenuti religiosi, o come processo adattativo di *socializzazione religiosa*, o come vero e proprio *indottrinamento*, ecc. Nella sua prospettiva pedagogica, la C. è invitata in modo particolare a non dimenticare le implicazioni e i condizionamenti umani della crescita nella fede, e a non perdere di vista le esigenze di ogni dinamismo di maturazione umana e cristiana.

— In quanto *educazione della fede*, la C. è chiamata al rispetto della *totalità esistenziale* e della ricchezza di dimensioni del suo obiettivo fondamentale. Vuol dire che non è giustificato fermarsi unilateralmente a qualche aspetto particolare del dinamismo della fede, quale la conoscenza della verità rivelata o l'acquisizione di condotte morali; ma che bisogna allargare il suo compito alla complessità e densità dell'atteggiamento di

fede come risposta personale e totale al progetto di vita cristiana, che è adesione e « sequela » di Cristo. E in questa stessa prospettiva, la C., in quanto *educazione della fede*, avrà cura di non deviare dal suo compito in funzione di altre realtà che, pur collegate con la fede, non si identificano con essa (come il sapere teologico, o il patrimonio culturale dominante, o le tradizioni religiose) o ne costituiscono addirittura la negazione (come le diverse forme di ideologia religiosa).

4. Anche *in sede di progettazione e di realizzazione* della C. appare feconda di conseguenze e di indicazioni la qualifica di EdF. Essa permette infatti di organizzare e gestire tutta la realtà cat. nella linea di una corretta metodologia educativa, al servizio di un'autentica educazione e maturazione della persona nell'ambito della fede. Si trova qui, per es., il criterio orientativo per risolvere non pochi problemi tradizionali della prassi cat., quali la completezza del contenuto, il ruolo della memorizzazione, la dimensione esperienziale, l'uso dei diversi metodi o tecniche, ecc. Generalmente parlando, la *funzionalità educativa* al servizio della crescita e maturazione della fede dovrebbe costituire la chiave risolutiva e interpretativa per regolare le diverse componenti di ogni processo catechistico.

Bibliografia

E. ALBERICH, *Catechesi e prassi ecclesiale*, Leumann-Torino, LDC, 1982, 90-131; F. X. ARNOLD, *Il ministero della fede*, Alba, Ed. Paoline, 1954; J. COLOMB, *Al servizio della fede*, vol. I, Leumann-Torino, LDC, 1969, libro I, parte II; Id., *Le devenir de la foi*, Paris, Centurion, 1974; F. COUDREAU, *Si può insegnare la fede?*, Leumann-Torino, LDC, 1978; A. EXELER, *Wesen und Aufgabe der Katechese*, Freiburg, Herder, 1966, 47-128; G. GROPPA, *Educazione cristiana e catechesi*, Leumann-Torino, LDC, 1972; J. A. JUNGEMANN, *La predicazione alla luce del Vangelo*, Alba, Ed. Paoline, 1965; A. LIÉGÉ et al., *Catechesis: educación de la fe*, Madrid, Marova, 1968; J. J. RODRÍGUEZ MEDINA, *Pedagogia de la fe*, Madrid-Salamanca, Bruño-Sigueme, 1972; M. VAN CASTER, *Le strutture della catechesi*, Roma, Ed. Paoline, 1971.

EMILIO ALBERICH

EDUCAZIONE E CATECHESI

Il rapporto che esiste tra E. e C. è molteplice e la comunità cristiana l'ha sempre riconosciuto. È stato però interpretato diversamente secondo i significati che di volta in

volta venivano attribuiti ai due partner del confronto. Se diamo ad es. alla C. quel posto e quel significato che ad essa è stato assegnato nella prassi pastorale dai recenti documenti della Chiesa (DCG, Sinodi dei Vescovi 1974 e 1977, EN e CT); e se concepiamo l'E. come qualcosa di più e di diverso dalla semplice → socializzazione inculcatrice, i rapporti tra queste due grandezze si configurano in modo diverso da quello che esse avrebbero se la C. si riducesse a semplice insegnamento dottrinale e l'E. a puro processo di socializzazione « riproduttrice » a servizio di una qualche ideologia. Sembra scontato che noi ci porremo nella prima prospettiva.

1. *L'evangelizzazione-C. implica necessariamente un processo di E. liberatrice e umanizzatrice.* La C., che fa parte dell' → evangelizzazione, intesa secondo la EN nel senso largo di annuncio-testimonianza resi al Vangelo da parte della Chiesa, consiste in quel particolare servizio della Parola di Dio che ha lo scopo di approfondire e far maturare la fede delle persone e della comunità, interpretando la realtà e la vita alla luce di questa Parola. Oggi si attribuisce alla C. anche una funzione missionaria o di primo annuncio-testimonianza della fede, perché i cristiani ai quali ci si rivolge nella C. sono per lo più solo anagraficamente tali, hanno cioè ricevuto una socializzazione religioso-cristiana senza essersi mai veramente convertiti.

Se intendiamo la C. nel senso sopra esposto, la sua finalità specifica diviene quella di innescare e far maturare quel processo di conversione che è fatto sostanzialmente di fede speranza e carità e che ha come meta la santità e perfezione cristiana. È stata certamente una grande conquista del Vat. II e della teologia postconciliare quella di concepire la santità e perfezione cristiana non più in senso intimistico e privatistico, come era avvenuto in passato da parte di una antropologia teologica e di una prassi pastorale, le quali avevano operato, a livello ontologico ed etico, una pericolosa dicotomia tra corpo e spirito, tra naturale e soprannaturale. La santità e perfezione cristiana, non essendo altro che il risvolto soggettivo della salvezza portata da Cristo, devono, come quest'ultima, essere intese nel loro senso integrale.

La → salvezza a cui Dio chiama in Cristo tutta l'umanità è anzitutto dono che investe tutto l'essere umano: anima e corpo, dimensione temporale ed eterna; si attua già fin

d'ora quaggiù sulla terra, sia pure in forma solo germinale e nel mistero, ed ha come meta finale il mondo definitivo che Gesù instaurerà con la sua seconda venuta. È però anche impegno: attende cioè la risposta della fede-speranza-carità, con cui l'uomo si converte e traduce l'amore a Dio attraverso l'amore e il servizio dei fratelli. In altri termini, il processo di → conversione diviene necessariamente, se vuole evitare il rischio della sterilità, animazione cristiana di tutte le attività temporali, quindi impegno di liberazione dalle oppressioni, di promozione umana delle persone e delle comunità umane, interesse particolare per i poveri, gli emarginati e gli oppressi.

Ora è compito essenziale della C. testimoniare con l'annuncio e con la vita l'integralità di questa salvezza liberante e umanizzante. Il che significa che la C. possiede necessariamente una funzione liberatrice e umanizzatrice. La comunità cristiana non può disgiungere il suo impegno di evangelizzare da quello di promuovere, mediante un'educazione liberatrice, processi di maturazione e promozione umana. Quindi la C., pur non identificandosi coi processi educativi in funzione della liberazione e promozione umana, li implica necessariamente. Essa diviene promotrice di un tipo di E., il cui scopo è la liberazione e maturazione dell'uomo, ispirata però dalla fede e quindi tale da potersi dire « cristiana ». E così i processi educativi mediante la C. vengono inseriti nei processi di conversione, la cui finalità è la salvezza cristiana integrale, ricevendone in questo modo il loro significato ultimo.

2. *L'evangelizzazione-C. è mezzo precipuo per la maturazione dell'opzione di fede in un mondo secolarizzato.* La cristianità attuale si presenta generalmente costituita da una massa di persone sacramentalizzate (hanno ricevuto il battesimo, la confermazione, l'eucaristia, il matrimonio) ma non evangelizzate, persone cioè che non si sono mai convertite veramente, non hanno mai fatto una vera opzione di fede. Queste persone inoltre vivono in un mondo ampiamente secolarizzato, ideologicamente e religiosamente pluralistico, nel quale l'appartenenza alla Chiesa non è più un fatto scontato. Ora l'opzione globale di fede, che il primo annuncio ha lo scopo di suscitare e la C. deve poi esplicitare a far maturare fino a pervaderne tutta la vita del credente (= processo di conversione che tende alla perfezione cristiana), se da una

parte è dono di Dio (la grazia della fede), dall'altra è risposta umana, atto umano, soggetto a tutti i condizionamenti della libertà umana. Perciò l'opzione globale di fede, in quanto atto umano, ha bisogno di maturare attraverso processi educativi specificamente cristiani (cf → maturità di fede).

La C., pertanto, entra a far parte dei mezzi specifici dell'educazione cristiana. La comunicazione graduale del messaggio cristiano nella sua integralità, l'interpretazione della vita e del mondo alla luce della fede, l'aiuto offerto al credente perché trasformi la sua opzione di fede in progetto di vita che inglobi in sé tutte le aspirazioni autenticamente umane, ecc., cioè tutte le funzioni di una C. così come viene intesa oggi nei documenti ufficiali della Chiesa, diventano necessariamente anche funzioni educative. La C. può definirsi veramente « educazione della fede » nel senso da noi indicato sopra.

Bibliografia

E. ALBERICH, *Catechesi e prassi ecclesiale*, Leumann-Torino, LDC, 1982 (sopratt. il cap. IV, con buona bibl.); G. GROPPA, *Educazione cristiana e catechesi*, ivi, 1972 (sopratt. 109ss); R. TONELLI, *Pastorale giovanile*, Roma, LAS, 1982 (sopratt. la III parte, 141ss, con ampia bibl.); ID., *Un itinerario di educazione dei giovani alla fede*, in « Note di Pastorale Giovanile » 18 (1984) 8, 57-88.

GIUSEPPE GROPPA

EDUCAZIONE MORALE

1. L'EM è quel settore dell'attività educativa che ha come obiettivo la formazione della maturità morale dell'educando. Ma l'espressione serve anche per indicare lo studio delle diverse fasi e dinamismi dello → sviluppo morale e il sapere pratico che guida la progettazione e l'azione pedagogica tesa a favorire la maturazione morale della persona. Come tale l'EM ha naturalmente un suo posto e un suo statuto specifico all'interno delle scienze dell'educazione.

Nella misura poi in cui l'EM è per il credente una dimensione essenziale dell'educazione della fede, essa viene a interessare in qualche modo anche la C., che di questa educazione è momento indispensabile. Il cristianesimo infatti, anche se non è primariamente una morale, ha un suo specifico messaggio etico. L'evangelizzazione e la C., in quanto comunicazione del messaggio di fede, e in quanto educazione di tutto il dinamismo

psicologico della fede, hanno quindi, tra i loro contenuti, anche quella forma di sapere, che va sotto il nome di morale cristiana e, tra i loro obiettivi, l'educazione degli atteggiamenti morali, specifici della vita di fede.

2. Il discorso sull'EM, in quanto settore specifico dell'educazione della fede, deve naturalmente affrontare il problema previo della identificazione di ciò che, nell'esperienza morale, è specificamente cristiano, e quindi contenuto o obiettivo specifico della evangelizzazione e della C. Bisogna dire che negli ultimi due decenni si sono venute formando in teologia morale, a questo proposito, due opinioni contrastanti.

Per alcuni (A. Auer, J. Fuchs, S. Bastianel), tale specifico si situerebbe, unicamente o quasi, al livello del trascendentale della morale, cioè al livello della generale intenzionalità di fede-carità che fa da motivazione e da orizzonte di significato all'agire morale del credente. I contenuti normativi e la determinazione dell'atteggiamento virtuoso apparterrebbero invece al campo del genericamente umano. A questo livello contenutistico-normativo la morale sarebbe così autonoma dalla fede.

Per altri invece (B. Stöckle, H. U. von Balthasar), si darebbe uno specifico cristiano anche a livello dei contenuti normativi, e quindi dei criteri di valutazione etica; la morale non godrebbe neppure a questo livello di alcuna autonomia dalla rivelazione e dalla fede.

La C. ha praticamente sempre seguito, senza porsi molti problemi, questa seconda impostazione. Essa ha infatti presentato la morale nella sua globalità, come un tutto rivelato, come una risposta di fede all'invito di Dio, e come obbedienza al suo comando.

3. L'EM in questa impostazione non ha alcuna autonomia rispetto all'educazione della fede che la fonda e la ingloba. Ci sembra di poter dire che questa scelta, che non pregiudica necessariamente la soluzione teologica del problema dello specifico cristiano della morale, sia la più consona e la più connaturale con quello che sono la C. e l'educazione della fede. L'educazione della fede è infatti quell'azione educativa che tende a favorire nell'educando una scelta di fondo di sua natura totalizzante, atta ad integrare in sé tutta quanta l'esperienza morale della persona, dandole una fisionomia specificamente teologale.

A livello di vita concreta, la distinzione, teo-

logicamente corretta e anche importante, tra categoriale e trascendentale, tra contenuti normativi e orizzonte di significato, non ha ragione di porsi. Nella concreta esperienza del credente, la fede non è soltanto una intenzionalità di fondo o un orizzonte di significato, è un principio dinamico unificatore, che riassume in sé tutta l'esperienza del soggetto.

4. Detto questo, si deve aggiungere che la C. non è però l'unico luogo o l'unico momento dell'educazione della fede, e quindi neppure l'unico momento dell'EM cristiana; va quindi precisato meglio il contributo specifico che essa in quanto tale è in grado di offrire alla più generale EM cristiana. Questa funzione di EM è svolta dalla C. secondo le specifiche modalità del suo apporto alla generale educazione della fede, apporto che è, secondo la CT, principalmente legato alla dimensione cognitiva della fede: « Lo scopo della C., nel quadro generale dell'evangelizzazione, è di essere la fase dell'insegnamento e della maturazione » (CT 20). Si pone quindi per la C. il problema di determinare i contenuti dell'annuncio morale cristiano (annuncio che è il suo contributo specifico all'EM); e questo postula un contatto sistematico e vitale tra la C. e quella forma di sapere etico riflesso che è la teologia morale.

5. Ma la C. non si limita ad essere insegnamento, trasmissione di sapere; attraverso la comunicazione di una dottrina, essa tende a formare delle specifiche abilità morali: la capacità di riconoscere, giudicare rettamente, progettare creativamente il bene morale, capacità che costituiscono una coscienza morale cristiana sviluppata e matura: « Le convinzioni ferme e ponderate spingono all'azione coraggiosa e retta » (CT 22).

La C. include quindi tra i suoi obiettivi « lo sforzo per educare i fedeli a vivere oggi come discepoli del Cristo » (*ibid.*), e nello svolgimento del suo compito educativo non potrà limitarsi a una presentazione dei contenuti e delle motivazioni di fondo della morale cristiana; dovrà proporsi mete educative che vadano al di là del puro sapere, e riguardino atteggiamenti e strutture psicologiche della personalità morale, utilizzando per questo dinamismi e forme di interazione pedagogica che vadano al di là della pura trasmissione di un messaggio. Essa dovrà attingere queste mete e imparare questi dinamismi da

quella specifica forma di sapere pedagogico che è appunto l'EM.

6. Quanto alle mete educative, la C. dovrà porre tra i suoi obiettivi educativi non soltanto i comportamenti virtuosi in generale, ma anche certe modalità qualitative dell'agire morale, cui la morale tradizionale non ha sempre dato la dovuta attenzione: tra di esse vanno poste l'autonomia morale (intesa naturalmente non come indipendenza dai valori, ma come superamento del servilismo legale) e la razionalità (intesa come flessibile ragionevolezza e capacità creativa nei confronti della norma).

7. Tra i dinamismi educativi vanno segnalati (in un ordine cronologico di privilegiata efficacia) l'amore accogliente e incondizionato che ispira la fiducia di base, la testimonianza leale della verità etica, una disciplina ragionevole ispirata all'amore, l'identificazione con modelli credibili di fede vissuta e di umanità riuscita, e infine la graduale responsabilizzazione all'interno della comunità ecclesiale e della società umana. Si tratta di obiettivi e di dinamismi di cui è facile scoprire la profonda consonanza con i dati della fede; così come sono profondamente sintonizzati con i dati della fede, perché ispirati alla stessa pedagogia attuata da Dio nella storia della rivelazione e della salvezza, l'utilizzazione del principio di gradualità e l'appello alle interiori energie di bene dell'educando, che l'educatore della fede riscopre proprio nell'approccio ai problemi dell'EM, ma che hanno validità in tutta quanta l'educazione della fede.

Bibliografia

- E. ALBERICH (ed.), *Educazione morale oggi*, Roma, LAS, 1983; *L'educazione morale*, Brescia, La Scuola, 1977; N. GALLI, *Educazione morale e crescita dell'uomo*, ivi, 1979; C. GUENZIER - G. M. TEUTSCH, *Erziehen zur ethischen Verantwortung*, Freiburg, Herder, 1979; T. HOFFMANN, *Moralpädagogik*, Patmos, Düsseldorf, 1978; *Moral Education and Christian Conscience*, Washington, USCC, 1977; *Moral Education*, Cambridge, Mass., Harvard Univ. Press, 1970; *Moralerziehung im Religionsunterricht*, Freiburg, Herder, 1975; H. SCHMIDT, *Ethik: Didaktik des Ethikunterrichts*, vol. I, Stuttgart, Kohlhammer, 1983; G. STACHEL - D. MIETH, *Ethisch handeln lernen*, Zürich, Benziger, 1978; *Toward Moral and Religious Maturity*, Morristown, N. J., Burdett, 1980; R. ZAVALLONI - R. GIOBERTI, *La personalità in prospettiva morale*, Brescia, La Scuola, 1982.

GUIDO GATTI

EDUCAZIONE SESSUALE

1. L'espressione ES può avere un significato generico e fare riferimento a tutto il complesso influsso educativo che favorisce la maturazione psicosessuale della persona in età evolutiva. Essa è però più spesso intesa in un significato più ristretto, che si riferisce a un fatto educativo di natura quasi esclusivamente cognitiva, finalizzato a una illuminazione dell'educando, circa i dinamismi biologici della sessualità umana. Tale illuminazione ha un valore educativo solo se personalizzata il più possibile, e quindi graduale e rispondente agli effettivi bisogni e domande almeno implicite dei ragazzi, e se accompagnata da un discorso, il più possibile onesto, sulla dimensione interpersonale e quindi specificamente umana della sessualità. I protagonisti ideali di questa forma di istruzione sono i genitori; di fatto essi però incontrano spesso, nell'espletamento di questo compito, difficoltà psicologiche non facilmente superabili. La scuola può svolgere allora una utile funzione complementare; al punto che oggi per ES si intende quasi esclusivamente questa forma di istruzione offerta in sede scolastica, e prevista dai programmi scolastici di molti paesi.

2. Naturalmente anche quando la dimensione etica non entra esplicitamente come oggetto tematizzato di questo insegnamento, essa resta, alla maniera di un certo orizzonte implicito, e influisce in modo negativo o positivo, secondo la sua ispirazione, sugli educandi. Per questo, il problema della dimensione etica dell'ES non può essere eluso, in un discorso serio sull'ES stessa. Questa esplicitazione del discorso etico non contraddice necessariamente il carattere ideologicamente neutrale della scuola pubblica che dovrebbe riflettere nel suo interno il pluralismo etico, ideologico e religioso della nostra società. Dovrebbe infatti essere sempre possibile enucleare un quadro minimale di valori etici e sociali che goda del consenso di tutte le componenti della scuola (Mindestkonsens).

3. La rilevanza etica dell'ES è la ragione più importante dell'interesse che per essa può avere la C. Anche la C. infatti propone una sua etica sessuale, che è parte integrante del messaggio morale cristiano (anche se tale morale sessuale è, nella sua materialità, prima ancora morale naturale o genericamente umana, piuttosto che specificamente cristia-

na). Le fonti di questo messaggio sono quelle proprie della C.: cioè la Bibbia, la tradizione e l'insegnamento della Chiesa. L'interferenza della C. su questo punto particolare con altre forme di istruzione e di educazione crea la necessità di un consapevole coordinamento. La C. guadagnerà in pertinenza ed efficacia se saprà agganciarsi ad esse e svolgere nei loro confronti un'opera di complemento, di approfondimento ed eventualmente di rettifica.

4. Gli obiettivi di una vera ES non possono peraltro limitarsi al campo della cognitività, per quanto utile possa essere una franca e graduale illuminazione in questo campo. L'educazione è sempre anche formazione di specifiche abilità, in questo caso di atteggiamenti morali, sia generali (autocontrollo, altruismo, razionalità), sia specificamente connessi con la sessualità (castità intesa come controllo di sé al servizio dell'amore). Da questo punto di vista la C. si inserisce nella più generale formazione morale che si attua all'interno dell'educazione della fede. La fede non offre soltanto specifici contenuti normativi, ma anche orizzonti di significato e dinamismi educativi di particolare efficacia, tra i quali non vanno dimenticati i segni celebrativi della salvezza cristiana.

Bibliografia

J. M. AUBERT, *Sexualité, amour et mariage*, Paris, Beauchesne, 1970; L. CIAN, *Informazione sessuale ed educazione all'amore*, Leumann-Torino, LDC, 1980; V. COSTA, *Orientamenti per una psicopedagogia pastorale della castità*, Torino, Borla, 1966; G. GATTI, *Morale sessuale, educazione dell'amore*, Leumann-Torino, LDC, 1979; B. STRAETLING, *Etica ed educazione sessuale*, Roma, Ed. Paoline, 1973; R. ZAVALONI - T. FRATINI, *Educazione sessuale nella scuola*, Roma, Antonianum, 1974.

GUIDO GATTI

ELUCIDARIUM

L'*Elucidarium* o *Elucidarius* (= E) non è un catechismo, ma uno scritto teologico, redatto sotto forma di dialogo tra un « discipulus » che interroga e un « magister » che risponde. Il suo autore ha voluto restare anonimo (« Nomen autem meum... volui silentio contegi », dal *Prologo*).

È diviso in tre libri preceduti da un prologo. Nel *primo* le domande e risposte riguardano la storia della salvezza: Dio e la creazione;

angeli e demoni; il mondo e l'uomo; il paradiso terrestre; il peccato dei progenitori; necessità della soddisfazione per il peccato; Incarnazione del Figlio di Dio; passione morte e risurrezione di Gesù Cristo; la Chiesa come Corpo Mistico; i cattivi preti. Il *secondo libro* affronta il tema della vita cristiana: provvidenza e predestinazione; peccato originale e battesimo; il matrimonio e i suoi impedimenti; la remissione dei peccati; la condizione umana e i rapporti con Dio; gli angeli custodi e i diavoli tentatori; l'estrema unzione, la morte e la sepoltura. Il *terzo libro* tratta i temi dell'escatologia cristiana: la sorte dell'uomo dopo la morte (paradiso, purgatorio, inferno); la condizione delle anime prima del giudizio finale; l'anticristo; la risurrezione dei corpi e il giudizio finale; la beatitudine eterna.

Le ricerche di questi ultimi trent'anni hanno chiarito, almeno in parte, sia l'enigma dell'autore sia la natura e l'importanza di quest'opera per la pastorale e la C. medioevale. Per quanto riguarda l'autore si è ormai concordi nell'attribuirlo a *Honorius Augustodunensis* (resta però incerto il significato esatto dell'aggettivo: sembra non di Autun, ma forse di Augsburg o di Regensburg), autore di numerosi scritti di divulgazione teologica in funzione pastorale, tra cui lo *Speculum Ecclesiae*. L'E. sarebbe la sua prima opera, scritta per la scuola, in un monastero dell'Inghilterra, negli ultimi anni del sec. XI, quando Onorio era ancora studente e discepolo di sant'Anselmo di Canterbury. Di questi riprodurrebbe l'insegnamento sistematico, però in forma piana e accessibile, mediante l'uso di formule facili a memorizzarsi e attraverso l'espedito didattico del dialogo, dando ad ogni problema proposto una soluzione netta e unica.

Quest'opera, concepita dal suo autore come « summa totius theologiae » a servizio della scuola, di fatto, nel breve arco di una trentina d'anni, invecchiò come libro di scuola e fu trascurata dagli « scholastici » e dai « magistri ». Trovò invece grande favore ed ebbe successo tra il clero semplice e tra i monaci che non frequentavano l'università e si dedicavano alla cura d'anime. A partire infatti dalla prima metà del XII sec. fino al sec. XV l'E. ebbe un'ampia diffusione, come si ricava dal numero imponente di manoscritti rimasti (ai 60 trovati da Y. Lefèvre nelle biblioteche francesi, H. Düwell ne aggiunse altri 112 esistenti in biblioteche di altri paesi) e dalle traduzioni nelle lingue romanze.

Assieme ai Sermonari, alle raccolte di « exempla », ai Settenari, alle Summae Casuum, ecc., l'E., quale piccolo « manuale di dogmatica », contribuì efficacemente alla formazione pastorale dei sacerdoti in cura d'anime e, indirettamente, alla formazione cristiana dei fedeli, esercitando un influsso notevole sulle credenze religiose popolari.

Il successo dell'E. diminuisce rapidamente nel sec. XV, nel momento cioè in cui appaiono « regole di vita » e « manuali di pietà » sia per il clero che per i laici, e Gerson si adopera per un rinnovamento della spiritualità e dell'attività pastorale del clero.

Bibliografia

M. DEGLI INNOCENTI, *La tradizione manoscritta dei volgarizzamenti italiani dell'Elucidarium di Onorio Augustodunense*, in « Studi medievali » 23 (1982) 193-229; lo stesso autore sta pubblicando sulla rivista « Scriptorium », da 36 (1982) 269-280, un elenco completo dei manoscritti dell'E.; V. I. J. FLINT, *Heiricus of Augsburg and Honorius Augustodunensis: Are the same Person?*, in « Revue Bénédictine » 92 (1982) 148-158 (della stessa Autrice e sulla stessa rivista altri articoli negli anni 1972, 1975 e 1977); Y. LEFÈVRE, *L'Elucidarium et les Lucidaires*, Paris, De Boccard, 1954.

GIUSEPPE GROPPA

EMIGRANTI (C. degli)

1. *Concetto*. Dal punto di vista puramente quantitativo il problema della migrazione degli operai nei paesi dell'Europa libera è assolutamente dominante rispetto al problema dell'emigrazione in senso ampio (per es. 1983, 2 milioni di stranieri cattolici nella Rep. fed. della Germania). Di conseguenza la migrazione degli operai provenienti dagli stati del Mediterraneo costituisce un problema particolarmente rilevante per la C. nei paesi ospitanti, poiché esiste nella maggior parte degli operai stranieri, almeno a livello teorico, l'opzione di un futuro ritorno nella loro terra. La C. agli emigranti in senso ampio ricade presto o tardi sotto le condizioni generali della C.

2. *Lo spazio dell'azione ecclesiale*. La pastorale degli operai stranieri si fa nella lingua della loro patria ed è organizzata secondo le direttive della Chiesa universale. Nelle « missiones cum cura animarum », la responsabilità territoriale e la competenza per determinati gruppi di persone è affidata a sacerdoti

e altri operatori pastorali provenienti dalla patria, che lavorano per gli emigranti della propria nazione. Le « missioni » sono parte integrale della Chiesa locale.

3. *Compiti e finalità della missione nei confronti della prima generazione di emigranti.*

a) Mantenere e sostenere il legame con la cultura religiosa ed ecclesiale della patria; nello stesso tempo fare opera di mediazione per l'accesso alla Chiesa locale, evitando in tal modo l'isolamento. Ambedue sono presupposti per il compito successivo.

b) Imparare a comprendere in modo nuovo la propria fede come sostegno e fondamento della speranza; di conseguenza imparare a vivere ulteriormente oppure riprendere a vivere, o vivere in un modo nuovo la propria fede; altrimenti non è possibile fare esperienza di speranza cristiana. Proprio nelle condizioni più gravose della emigrazione degli operai, la C. deve aiutare gli emigranti affinché la loro vita riesca nell'accoglienza delle promesse e dell'appello di Dio. Gli emigranti devono riconoscere nella loro esistenza elementi di quella condizione di « migrazione » che appartiene anche in modo essenziale al cristianesimo.

c) La C. deve incoraggiare e abilitare alla trasmissione della fede anche nelle condizioni più difficili di comunicazione linguistica nell'ambito della propria famiglia e di minaccia di rottura culturale tra la prima e la seconda generazione di emigranti. Questa situazione non è solo caratterizzata dal fatto che i figli spesso conoscono meglio la lingua del paese ospitante che non la lingua materna, ma anche da una più o meno profonda assimilazione di tutti i comportamenti sociali dei fanciulli della stessa età nella scuola, dalla formazione e dal tempo libero.

4. *Compiti e finalità per la seconda e la terza generazione.*

a) La C. deve tener conto dell'origine dei fanciulli degli emigranti anche nel caso in cui è già dominante la lingua del paese ospitante. Dare aiuto per scoprire la propria identità è una premessa per la C.

b) Non più in primo luogo la competente « missione », ma primariamente tutta la Chiesa locale nell'insieme deve offrire la C. ai figli degli emigranti. I giovani emigranti vengono confrontati con i problemi generali della fede incontrati da tutti i giovani del paese ospitante. Insieme con questi giovani essi

devono trovare quelle forme di vita ecclesiale già esistenti che sono confacenti a loro, in cui possono imparare a conoscere e a vivere la fede. Come molti giovani del paese ospitante, anche i figli degli emigranti hanno bisogno di un neo-catecumenato, per poter ricevere i sacramenti della confermazione e del matrimonio.

c) Anche per la seconda e la terza generazione di emigranti il processo della C. richiede che, oltre ai genitori e ai sacerdoti, vi siano autentici testimoni della fede (per es. in qualità di interlocutori e animatori di gruppi catechistici). A causa della migrazione operaia (ambedue i genitori lavorano, lavoro a turni, lavoro dopo una serata festiva...) capita spesso che non sono disponibili persone del paese di origine per svolgere questo compito. Ciò costituisce un altro argomento per urgere la cooperazione catechetica sul piano della Chiesa locale.

Bibliografia

Directorium « Peregrinans in Terra » (30-4-1969); Motu Proprio « Pastoralis Migratorum Cura » (15-8-1969); Instructio « De Pastoralis Migratorum Cura » (22-8-1969); « Per una Pastorale dei Migranti », Roma, 1980; « La Familia Emigrante Española en Alemania » (Documento final de la X Asamblea Nacional de las Misiones Católicas Españolas en Alemania), Bonn, 1982.

JÜRGEN ADAM

ÉQUIPE EUROPEA DI CATECHESI

L'*Équipe Européenne de Catéchèse* (EEC) è un gruppo non ufficiale di responsabili ed esperti della C. in Europa, che si riunisce periodicamente, in genere ogni due anni, per lo scambio di esperienze e l'approfondimento dei problemi principali concernenti la C. europea.

La creazione dell'*équipe* risale al 1950, in occasione del I Congresso Cat. Internazionale di Roma, ed ebbe come promotori mons. A. Elchinger, allora direttore diocesano dell'IR e poi arcivescovo di Strasburgo, e → Klemens Tilmann, rappresentante del → DKV (Associazione dei catechisti tedeschi). A partire dal primo incontro (Strasburgo 1951) con rappresentanti di 6 paesi del Centro Europa, le riunioni si sono succedute quasi tutti gli anni, in diverse città europee, attorno a temi cat. ritenuti di importanza generale. Dopo

la pausa del Concilio, l'EEC ha ampliato progressivamente la sua rappresentanza, fino a includere praticamente tutti i paesi europei. Nella sessione di Vienna (1972) l'EEC ha precisato meglio la sua identità di gruppo non ufficiale e la sua composizione: vi prendono parte i direttori degli Uffici o Segretariati Cat. nazionali, i direttori degli Istituti Cat. a raggio internazionale, il presidente dell'AKK (Associazione tedesca dei professori di cat.) e alcuni esperti dei diversi paesi. Il gruppo (circa 80 persone) si riunisce ogni due anni, nella settimana di Pentecoste, per l'approfondimento di un tema concordato in precedenza. Negli ultimi anni, gli incontri e i temi sono stati: Vienna 1972 (« Verso una C. della creatività »); Zurigo 1974 (« Il significato di Cristo per l'uomo d'oggi: un problema per la nostra C. »); Roma 1976 (« Esperienza di C. ed esperienza di Chiesa »); Londra 1978 (« L'iniziazione all'agire cristiano »); Lisbona 1980 (« Annunciare il Vangelo ai ricchi? Compiti e prospettive della C. in una società dominata dal denaro e i consumi »); Monaco 1982 (« Adulti nella Chiesa e nella società: possibilità e compiti della C. degli adulti »); e St. Georgen/Längsee (Austria) 1984 (« Comunicare la fede in un mondo di tecnologia avanzata: sfide e nuove vie per la C. »).

I frutti dell'attività dell'EEC non sono appariscenti, in quanto non è suo compito prendere decisioni, e non esprime il suo lavoro in specifiche pubblicazioni o documenti. Ma l'efficacia delle sue sessioni è stata sempre rilevante, non solo per le possibilità di scambio e approfondimento che offre, ma anche per la maturazione della riflessione cat. europea, attraverso i diversi membri dell'EEC che hanno un influsso molto consistente nei diversi ambiti della realtà cat., vale a dire: organizzazione, insegnamento, ricerca, elaborazione di testi, consulenza, ecc.

Bibliografia

E. ALBERICH, *Annunciare il vangelo ai ricchi? Incontro dell'Équipe Europea di Catechesi*, Lisbona 25-31 maggio 1980, in « Orientamenti Pedagogici » 27 (1980) 5, 898-902; *Europäische Arbeitsgemeinschaft für Katechese*, in « Christlich-pädagogische Blätter » 98 (1985) 45-66; J. GEVAERT, *Educare all'agire cristiano*. Convegno dell'Équipe europea di catechesi, Londra 15-20 maggio 1978, in « Orientamenti Pedagogici » 25 (1978) 893-902; R. MARLÉ, *Réunion de l'Équipe Européenne de catéchèse*, Londres 15-20 mai 1978, in « Catéchèse » 18 (1978) 72, 345-347; F. SCHREIBMAYR, *25 ans d'Équipe Européenne de Catéchèse*, in « Lumen Vitae » 31 (1976) 487-502.

EMILIO ALBERICH

ERMENEUTICA (e catechesi)

1. *Nozione*. Il termine E. significa l'arte di interpretare. Deriva dal greco, in cui il verbo « ermeneúo » significa « esprimere », « tradurre », « spiegare », « interpretare ».

L'E. nell'ambito della fede consiste nel complesso delle pratiche interpretative del patrimonio dottrinale della Chiesa e della sua esperienza, attraverso le quali la comunità ecclesiale perviene alle nuove formulazioni dell'annuncio salvifico al mondo. Il problema ermeneutico, che nel nostro tempo si è presentato con caratteristiche inedite, consiste per la Chiesa nella domanda: come cogliere la verità trasmessa attraverso le formule pervenuteci dal passato e come riformularle per una efficace socializzazione della fede?

La C. è un momento essenziale della funzione interpretativa della comunità ecclesiale. Ha perciò avvertito in modo peculiare l'incidenza dell'attuale problematica ermeneutica.

2. *Cenni storici*. La pratica interpretativa ha accompagnato da sempre il cammino della comunità ecclesiale cristiana. Dal kerygma apostolico alle prime narrazioni delle esperienze cristiane, dai simboli di fede ai riti sacramentali, la comunità cristiana si è esercitata continuamente nella interpretazione degli eventi salvifici culminati nella morte-risurrezione di Cristo.

Ma ai nostri giorni l'E. ha acquistato una particolare incidenza per il cambiamento verificatosi nella cultura in seguito all'ingresso della coscienza storica, compimento di un lungo cammino culturale.

La prima tappa ha riguardato l'utilizzazione dei dati storici nell'esposizione del dogma cristiano secondo il metodo critico. La seconda tappa è stato l'affinamento del senso storico: la diffusione della sensibilità alle connessioni profonde tra gli eventi della storia, alle circostanze globali che li accompagnano, alle differenze ambientali, culturali, sociali che li caratterizzano. La terza tappa, infine, è rappresentata da tutte le implicazioni della soggettività nella interpretazione della vita e della storia.

A giudizio di H. G. Gadamer, l'insorgenza della coscienza storica « è, verosimilmente, la più importante delle rivoluzioni da noi subite dopo l'avvento dell'epoca moderna. La sua portata spirituale sorpassa probabilmente quella che noi riconosciamo alle realizzazioni delle scienze naturali » (H. G. Gadamer, *Il problema della coscienza storica*, Napoli,

Guida, 1969, 7). Questi cambiamenti sono stati accompagnati da riflessioni che hanno costituito la ragione di molte filosofie recenti, caratterizzate appunto dalla sensibilità ermeneutica (F. D. E. Schleiermacher, W. Dilthey, M. Heidegger, H. G. Gadamer, P. Ricoeur, ecc.).

Anche nell'ambito della fede il problema ermeneutico si è imposto in modo sempre più rilevante. Teologia e C. si sono alternate nella verifica dei nuovi metodi e nella soluzione dei problemi che man mano si presentavano. Le prime utilizzazioni del metodo critico-storico operate dai biblisti e dagli storici del dogma alla fine del secolo scorso suscitavano notevoli opposizioni e sospetti. La bufera del modernismo oscurò l'orizzonte e intorbì le acque. Era difficile in quel clima costruire qualcosa di valido. Non mancarono infatti errori e insufficienze, come anche esagerate reazioni e sospetti generalizzati. Il timore per i nuovi metodi rimase per molti anni nell'ambito cattolico, e solo con il Conc. Vat. II si può parlare del suo definitivo superamento.

Significativo è il fatto che l'opera di Chenu, *Une école de théologie*, pubblicata nel 1937, messa all'Indice nel 1942, sia stata tradotta in italiano dopo 45 anni. Nella introduzione G. Alberigo ha scritto: « A mio modo di vedere l'istanza che ha conservato grande attualità, anzi ha visto accrescere ininterrottamente il suo rilievo, è quella relativa al riconoscimento dello statuto storico del cristianesimo » (M. D. Chenu, *Le Saulchoir. Una scuola di teologia*, Torino, Marietti, 1983. Nota introduttiva di G. Alberigo, *Teologia come storia e teologia confessante*, p. XXIII). Analoghe difficoltà incontrarono alcuni catechismi che diffusero conclusioni opinabili di esegeti e teologi. Si pensi ad es. alle reazioni suscitate dal *Catechismo olandese*, pur riconosciuto « lodevole per il suo carattere pastorale, liturgico e biblico » (cf *Dichiarazione della Commissione cardinalizia*, 15-10-1968, AAS 60 [1968] 691).

Sono poi sopravvenute le scienze sociali, psicologiche e, più recentemente, quelle linguistiche che hanno offerto nuovi strumenti di interpretazione, allargando l'ambito di indagine e l'esigenza di nuova sensibilità ermeneutica. L'applicazione di questi metodi ha avuto largo spazio nelle pratiche cat. popolari di quelle comunità ecclesiali che si trovano in condizioni sociali difficili. L'esperienza delle comunità di base latino-americane è a questo proposito sintomatica. Esse hanno

creato una rete di C. vitale che ha alimentato la stessa teologia e la vita della Chiesa intera.

3. Riflessi metodologici. Questi processi culturali hanno richiesto il passaggio da una C. della formula ad una C. dell'evento o dell'esperienza salvifica.

La C. della formula poneva come punto di partenza il dato della tradizione, o la formulazione che ne dava il magistero. Il dato di fede veniva poi giustificato con i richiami biblici, storici e razionali. Fondamento di tutto il processo era la certezza che i contenuti dottrinali delle formule tradizionali potessero essere assunti così come si presentavano. Ma con l'ingresso delle scienze storiche non è stato più possibile considerare assolute le formule della tradizione, esigendo esse una previa accurata analisi per essere comprese ed utilizzate.

Conseguenza di tutti questi sviluppi è stato il diverso uso della Scrittura e delle formule dogmatiche.

La Scrittura viene ampiamente utilizzata nella C. come la raccolta dei racconti tradizionali con i quali le generazioni ebraiche e cristiane hanno trasmesso le loro esperienze salvifiche. La sua verità non riguarda i modelli culturali utilizzati nella formazione o nella redazione delle tradizioni. Essi, infatti, risentono necessariamente delle insufficienze e degli errori del tempo. L'interpretazione consiste appunto nel liberare le verità dai suoi abiti antichi per rivestirla di nuovi.

Ma soprattutto si avverte l'urgenza di cogliere i significati che i racconti salvifici acquistano sotto lo stimolo dei fatti e dei problemi vissuti nel presente. Non ci si accontenta di ricostruire i fatti accaduti, ma si avverte l'urgenza di individuare le dinamiche sociali in atto, i processi economici più influenti e le modalità di produzione dei beni, come condizione per cogliere il valore degli eventi storici. Nell'esame dei testi e delle formule non ci si limita a ricostruire i significati correnti delle parole, ma ci si impegna a individuare le costellazioni linguistiche nelle quali le parole sono inserite e dalle quali ricevono per contrapposizione il loro significato. Non ci si ferma all'esame grammaticale o sintattico, ma si cerca di individuare quale esperienza vitale costituisca la culla semantica della formula pervenutaci.

4. Cambiamenti dei contenuti. Questa rivoluzione metodologica è stata accompagnata da alcuni cambiamenti teologici relativi ai

fondamenti stessi dell'attività cat. come la nozione di rivelazione, la funzione di autorità magisteriale e il valore dei segni dei tempi.

a) *La rivelazione* è concepita non come un complesso di idee comunicate miracolosamente, ma come una serie di eventi, accompagnati da parole (DV 2), attraverso i quali l'uomo è progressivamente condotto da Dio alla scoperta del suo mistero e al significato della sua avventura storica. Ai fini ermeneutici vi è una notevole differenza tra una formula e un evento. La formula infatti si interpreta analizzandone i significati nel contesto storico e nell'orizzonte della situazione presente, ma un evento lo si può interpretare solo se si analizzano anche i suoi sviluppi nella storia e le sue rilevanze vitali, attraverso scelte coerenti di vita.

b) *I segni dei tempi* in questa prospettiva diventano un fattore essenziale per l'interpretazione della rivelazione. Essi sono quei dati storici che, analizzati con gli strumenti propri della scienza, alla luce della fede, appaiono come emergenza dell'azione salvifica di Dio che suscita nella storia le risposte salvifiche ai problemi nuovi.

Secondo le autorevoli indicazioni del Concilio sui segni dei tempi (GS 4,11,44) la Chiesa deve volgersi alla *storia* degli uomini, alle loro esperienze per cogliere gli aspetti non ancora scoperti della verità e per poterli annunciare in modo efficace. Essa deve perciò servirsi degli « esperti del mondo, siano essi credenti o non credenti » (GS 44). Importante rilevare per l'attività cat. che il soggetto di lettura dei segni dei tempi è l'intera comunità ecclesiale, il *popolo di Dio* (GS 4, 11,44).

c) Anche la funzione del *Magistero* acquista in questa prospettiva un carattere nuovo. Essa consiste nella proposta autoritativa della formulazione che la fede assume nelle diverse esperienze delle comunità cristiane, proposta possibile solo dopo un attento ascolto delle diverse esperienze e un confronto dei loro risultati.

d) Conseguentemente la teologia ha avvertito l'esigenza di essere una « teoria critica della prassi cristiana ed ecclesiale » (W. Kasper, *La funzione della teologia nella Chiesa*, nel vol. *Avvenire della Chiesa*, Brescia, Queriniana, 1970, 72. Cf C. Molari, *Natura e funzione della teologia*, in *Bruxelles Documents*, Bologna, EDB, 1970, 85-97).

Di qui l'importanza che hanno acquistato la

storia e la prassi della comunità ecclesiale. Essa diventa il luogo necessario di ogni riflessione di fede, la condizione assoluta per cogliere la parola di Dio nelle risonanze attuali.

5. *Catechesi ermeneutica*. In questa prospettiva anche la C. acquista un diverso significato all'interno della vita ecclesiale. Essa è divenuta in seguito alla rivoluzione ermeneutica uno spazio originario dell'interpretazione della fede e una sua funzione essenziale.

La C. non può essere una esposizione ridotta di sintesi teologiche. Ma costituisce un momento originario di analisi della situazione storica vissuta nella fede da cui emerge la parola di Dio. La C. diventa così luogo sorgivo del processo di formulazione della fede ecclesiale, il primo ambito di riflessione sull'esperienza salvifica compiuta dalla comunità nel mondo, espressa nelle formule simboliche, tradotta nei riti e testimoniata nella vita.

Bibliografia

C. BOFF, *Segni dei tempi*, Roma, Borla, 1983; C. GEFRE, *Le christianisme au risque de l'interprétation*, Paris, Cerf, 1983; W. KERN - F. J. NIEMANN, *Gnoseologia teologica*, Brescia, Queriniana, 1984; K. LEHMANN, *Ermeneutica*, in *Sacramentum mundi*, vol. III, Brescia, Morcelliana, 1975, 520-530; R. MARLÉ, *Il problema teologico dell'ermeneutica*, Brescia, Queriniana, 1968; Id., *Herméneutique et catéchèse*, Paris, Mame-Fayard, 1970; C. MOLARI, *Ermeneutica e linguaggio*, in *Dizionario Teologico Interdisciplinare*, vol. II, Torino, Marietti, 1977, 774-792 (bibl. 792-794); Id., *Autorità e Magistero nella Chiesa*, in R. FABRIS, *Matteo*, Roma, Borla, 1982, 599-615; E. SCHILLEBEECKX, *Verso un impiego cattolico dell'ermeneutica*, nel vol. *Fede e interpretazione*, Brescia, Queriniana, 1971, 25-82; Id., *L'intelligenza della fede*, Roma, Ed. Paoline, 1975.

CARLO MOLARI

ESCATOLOGIA

1. E. è parola composta derivata da due vocaboli greci che significano rispettivamente discorso o riflessione (logos) e realtà finali o ultime (éschata). Qui, ultimo o finale non designa soltanto o primariamente ciò che viene alla fine, ma anche e soprattutto ciò che costituisce il fine e l'intento di un progetto o di una vita, e comanda il loro svolgimento. L'E. in genere è quel settore del sapere umano che analizza, verifica e approfondisce le mete ultime della vita umana in vista di una gestione responsabile del cammino che conduce alla loro realizzazione. Suo ambito specifico è il futuro; suo atteggiamento di-

stintivo è la speranza, che consiste nella tensione costruttiva verso il futuro.

2. Esistono E. che vogliono essere puramente immanenti o infrastoriche, e altre che guardano ad esiti umani tali da superare anche la morte. Siccome l'uomo è più grande del proprio decesso, la vera E. è necessariamente trascendente. Non sono tali le ideologie che riducono l'uomo alla sola dimensione terrena, come ad es. il marxismo o le culture laiciste; non è E. in senso proprio neppure l'indispensabile progettazione di un mondo terreno migliore, perché concerne realtà penultime o provvisorie, che spariscono con il tramonto della figura di questo mondo.

Ne consegue che l'oggetto proprio della E. va rintracciato non già nel futuro *relativo*, quale sarebbe l'esito di azioni di indole politica, economica, culturale o tecnica, bensì nel futuro *assoluto*, o futuro « sciolto dal » limite della morte, quello indotto da Gesù; e la C. delle realtà finali non deve confondere la promessa cristiana con i messianismi terreni e temporali.

3. L'originalità della E. cristiana deriva dalla vertiginosa novità del messaggio centrale del cristianesimo, l'incarnazione del Figlio di Dio culminata nella risurrezione. Le realtà finali e ultime che essa annuncia, infatti, sono precisamente la risurrezione di Gesù e quella, derivata dalla sua, degli uomini e del cosmo. Il futuro assoluto, cioè, è Gesù Cristo in persona in quanto ricapitolazione del creato, e l'E. cristiana può giustamente essere definita una « cristologia dei fini ultimi » (G. Martelet).

4. Siccome l'assimilazione a Gesù risorto si compie nel tempo presente, o tempo intermedio tra il già di Gesù e dei glorificati e il non ancora degli uomini viatori, l'E. parla del futuro a partire dal presente per illuminare il presente; riflette sul futuro assoluto per svelare la portata del presente e distinguere in esso quanto è irrinunciabile da ciò che è soltanto importante. Con ciò fa unità con la storia, scavalcando la concezione distorta della storia senza E. sostenuta dall'integralismo secolarista o della E. senza storia patrocinata dall'integralismo soprannaturalista.

5. Stante la sua radicazione cristologica, l'E. non fa leva su ragionamenti di indole filosofica, pur servendosi, ma fonda le proprie asserzioni sui detti e fatti del vissuto di Gesù nel loro contesto globale (testimonianza biblica), come pure sui tratti della vita dei

credenti, che prolunga la sua. Chiarisce la glorificazione, ad es., sulla base della grazia, la dannazione a partire dal peccato, e la purificazione ultraterrena (purgatorio) in relazione alla penitenza e alle prove mistiche. Mette in luce la capacità di ogni elemento della fede di contribuire alla rivelazione del futuro assoluto, mostrando che il cristianesimo è « E. dal principio alla fine e non soltanto in appendice » (J. Moltmann). Soprattutto, non si limita all'annuncio formalistico di un futuro anonimo o di una promessa generica, ma propone contenuti precisi mutuati dalle fonti indicate.

Queste sue peculiarità rappresentano altrettanti imperativi categorici della C.

6. I temi della E. cristiana conseguono dalla considerazione del futuro assoluto, e si giustificano quali componenti della sua realtà. Come sappiamo dalla tradizione, essi si scagliano essenzialmente su di una gamma di nove titoli: risurrezione della carne, parusia, palingenesi, vita eterna, giudizio, inferno, morte, purgatorio e stato intermedio. Tutti e ciascuno, pur non rivestendo la medesima importanza, entrano nei contenuti della C.

I primi tre concordano nel testimoniare che il futuro assoluto dell'uomo esiste realmente e comporta la totalizzazione dell'uomo intero, compresa la sua materialità, nella piena vittoria sulla morte (risurrezione della carne), grazie alla appropriazione della risurrezione di Gesù (parusia) e nel coinvolgimento dell'universo intero (palingenesi).

L'asserzione della vita eterna specifica i contenuti del futuro assoluto riconoscendoli stabiliti sulle relazioni interpersonali (comunione con Dio per Gesù Cristo nello Spirito, con gli uomini, col cosmo, con se stessi).

Il tema del giudizio addita nel futuro assoluto la suprema opera salvifica di Dio, ma al contempo sottolinea l'esigenza della libera risposta umana. Per ciò stesso si apre alla denuncia del rischio di irreversibile fallimento a cui si espone chiunque rifiuta questa risposta stagnando nel peccato (inferno o dannazione).

Morte, purgatorio e stato intermedio sono argomenti concernenti le condizioni della totalizzazione del futuro assoluto. Spiegano rispettivamente che la definitività di ogni singolo uomo trova il proprio fondamentale completamento con la morte di ciascuno; che la vita eterna non si avvera per ognuno, secondo il grado di maturazione raggiunto nella vita terrena, senza la previa rimozione di quanto ancora si frappone alla piena comu-

nione con Dio; e che l'unità dei singoli con la totalità umana s'accompagna ad una saturazione della loro storia rispetto a quella dell'umanità, dalla quale consegue l'esigenza di una attesa attiva dei defunti nei confronti della totalizzazione del proprio assetto definitivo.

7. Le realtà finali si completano solo oltre la morte ma germinano nella vita terrena. Luogo privilegiato della loro rivelazione è la liturgia: importa mostrare la correlazione della eucaristia con la risurrezione della carne, la parusia, la palingenesi e la vita eterna; quella dei sacramenti con il giudizio, o della penitenza con il purgatorio e la rimozione dell'inferno; e così via.

8. Il linguaggio cat. oggi più conveniente sembra essere quello interpersonale e situazionale già tipico delle Scritture. Ma le immagini vanno desunte dal contesto culturale odierno.

9. La C. delle realtà finali incontrò forti difficoltà sia sul fronte dei destinatari, spesso propensi a considerare concrete solo le mete infrastoriche, sia su quello dei contenuti del messaggio medesimo, messi in crisi da una profonda revisione teologica tuttora in movimento. Occorre insegnare a cogliere le realtà finali quali ultima e decisiva frontiera delle realtà terrene immediate. Bisogna ancorarsi saldamente alle direttive del Magistero, per es. a quelle della Lettera della Sacra Congregazione per la Dottrina della Fede su alcune questioni concernenti l'E. del 17 maggio 1979.

Bibliografia

J. FEINER - M. LÖHRER (ed.), *Mysterium salutis*, vol. 11, Brescia, Queriniana, 1978; G. GRESHAKE, *Breve trattato sui novissimi*, ivi, 1978; G. MARTELET, *L'al di là ritrovato. Cristologia dei fini ultimi*, ivi, 1977; G. MOIOLI, *L'escatologico cristiano. Proposta sistematica*, Milano, (pro man.), 1979; J. MOLTSMANN, *Teologia della speranza*, Brescia, Queriniana, 1970; F. J. NÖCKE, *Escatologia*, ivi, 1984; C. POZO, *Teologia dell'al di là*, Roma, Ed. Paoline, 1983; J. RATZINGER, *Escatologia, morte e vita eterna*, Assisi, Cittadella, 1979; J. L. RUIZ DE LA PEÑA, *L'altra dimensione. Escatologia cristiana*, Roma, Borla, 1981; D. WIEDERKEHR, *Prospettive della escatologia*, Brescia, Queriniana, 1978.

GIORGIO GOZZELINO

ESPERIENZA

Per E. s'intendono generalmente le conoscenze acquisite nel contatto vissuto con la real-

tà. Esse comprendono sempre un aspetto di coinvolgimento personale e un aspetto di interpretazione del vissuto. Possono essere personali o individuali, ma anche collettive o di altre persone; non sono soltanto del presente ma anche della storia.

Da quindici anni circa l'E. è diventata una categoria centrale della C. Si parla di C. esperienziale, di dimensione esperienziale della C., di C. incentrata sulle E. dei giovani, ecc. Negli ultimi anni la categoria E. ha soppiantato quasi dappertutto il termine → antropologia (C. antropologica), maggiormente usato nel periodo del Conc. Vat. II.

L'idea sottostante a tutti gli indirizzi in cui questa C. è presente, potrebbe riassumersi nel seguente modo: il messaggio cristiano deve allacciarsi all'E. umana ed essere annunciato in riferimento all'E.; soltanto in questo modo potrà essere compreso come lieto messaggio e sarà in grado di trasformare la vita nella direzione del Vangelo.

1. *Principali forme di ricorso all'E. nella C.*

a) Il ricorso all'E. nella C. è anzitutto ricollegabile con il metodo della → revisione di vita, promosso e applicato dall'Azione Cattolica Operaia (adulti) in Francia e nella Gioventù Operaia Cattolica (Cardijn). L'E. è la realtà umana vissuta nell'ambiente di lavoro, nel quartiere, nella famiglia, nella società... Strettamente parlando, si tratta più di un metodo di spiritualità (vivere il Vangelo nella vita, scoprire il senso del Vangelo nella vita) che di un metodo cat. Sia in Francia che in Italia (attraverso G. C. Negri, C. Bucciarelli et al.) ha avuto un notevole impatto sulla C.

b) La prima grande spinta per fare la C. in stretto collegamento con la vita e l'esperienza viene data da *Linee fondamentali per una nuova catechesi* (Nijmegen 1964; Torino-Leumann, LDC, 1969). Poiché la rivelazione non è primariamente la comunicazione di verità, ma la manifestazione e la realizzazione di salvezza da parte di Dio nell'esperienza umana, la C. è chiamata a illuminare le diverse dimensioni dell'esistenza come agire salvifico di Dio. Tale interpretazione dell'esistenza va fatta alla luce del Vangelo.

c) Attorno agli anni 1970 si manifesta dappertutto una quasi impossibilità di impartire ancora la C. ecclesiale nelle scuole. Essa viene sostituita da un insegnamento incentrato sulle esperienze dei giovani: i loro problemi personali, la loro crescita, i rapporti sociali, la famiglia, ecc. In Olanda (Bakker-Saris) si ela-

bora un metodo che analizza la vita e le esperienze dei giovani, praticamente senza riferimento religioso esplicito, come pre-catechesi. In → Germania prevale il « problemorientierter Religionsunterricht » (K. Nipkow), incentrato sulle esperienze personali, interpersonali e sociali dei giovani. Generalmente vi è qualche tentativo di interpretazione cristiana di dette esperienze. In Italia prevale di fatto, nelle scuole secondarie superiori, un insegnamento incentrato sulle esperienze dei giovani e sull'attualità.

d) Un quarto indirizzo di C. esperienziale tenta di conservare la centralità delle E. umane, integrandole però con le esperienze bibliche e con esperienze ricavate dalla storia e dalla prassi del cristianesimo. Questo indirizzo si concretizza molto nel metodo della « convergenza » (M. van Caster) e nel metodo della → correlazione (→ Zielfelderplan).

e) La C. esperienziale è soprattutto incentrata sulla scoperta e sull'approfondimento dei grandi problemi esistenziali (problema del senso della vita). Da un lato si reagisce contro il ricorso alle esperienze troppo soggettive e momentanee degli allievi. Da un altro lato si cerca di recuperare la significatività della religione nel mondo secolarizzato. Queste E. antropologiche vengono generalmente indicate come « dimensione religiosa dell'esistenza ».

f) Infine vi sono diversi indirizzi di C. che assumono l'E. nella sua connotazione sociale e politica. In Germania vi sono tentativi di C. politica e di C. nella linea dell'emancipazione. In Olanda si tenta un abbinamento tra esperienze di emancipazione e di liberazione con il messaggio profetico della Bibbia (J. A. van der Ven). In America Latina si prende l'esperienza di liberazione sociale e politica come luogo di pratica del cristianesimo e di C.

2. Con la C. esperienziale risulta con sempre maggiore chiarezza che la trasmissione della fede cristiana è essenzialmente legata a tre espressioni fondamentali dell'E.:

a) L'E. umana precristiana, profana o antropologica. Si tratta in genere della dimensione profonda (P. Tillich) dell'E., in cui ogni essere umano si trova confrontato con i grandi interrogativi dell'esistenza (origine, destino, senso della vita) e scopre la fondamentale convinzione dell'esistenza di Dio, creatore e salvatore. « Colui che si accosta a Dio

deve credere che egli esiste, e che ricompensa coloro che lo cercano » (Eb 11,6).

Questa zona dell'E. è stata fortemente accentuata dalla C. nel contesto della secolarizzazione e dell' → indifferenza religiosa, in cui religione e cristianesimo sembrano aver perso in larga misura la rilevanza e la significatività, o vengono esclusi dai centri vitali dell'esistenza. La scoperta « personale » che i problemi centrali del senso della vita, di cui si occupano tutte le religioni, stanno piantati nel cuore dell'esistenza umana, è una condizione *sine qua non* per il recupero della significatività della religione nel mondo secolarizzato. Di conseguenza la C. ha fatto uno sforzo notevole per educare a questa problematica esistenziale.

Dal punto di vista teologico questo riferimento agli interrogativi centrali dell'esperienza umana si inserisce pienamente nella visione cristiana: l'uomo è creato in vista della partecipazione alla vita eterna. « Fecisti nos ad te, Domine... » (sant'Agostino). Attraverso la ricerca del senso della vita e l'inquietudine esistenziale si esprime anche l'appello di Dio che cerca l'uomo e la sua salvezza.

Inoltre l'intera rivelazione cristiana è « per noi uomini e per la nostra salvezza » (Credo). L'annuncio di questo « lieto messaggio » implica sempre e necessariamente un riferimento alle dimensioni centrali dell'esistenza umana (cf GS).

b) Per accedere al Vangelo non è sufficiente la sola E. antropologica. Ci vuole inoltre l'E. di cristianesimo vissuto nei testimoni contemporanei (cristiani, comunità ecclesiale) e nella tradizione. Soltanto sulla base di tale E. è possibile vedere in concreto che cosa vuol dire il Vangelo nell'esistenza umana. Va tenuto presente il grande fatto che proprio l'E. di cristianesimo vissuto (in primo luogo nell'ambito familiare e nell'ambiente) è stato nella storia della Chiesa un elemento primario e costitutivo della trasmissione del Vangelo. Si imparava il Vangelo anzitutto dal vissuto cristiano, ascoltando, osservando, partecipando gradualmente. Poi si dava anche forma e istruzione più sistematica alla fede attraverso la C. Sarebbe illusorio credere che la C. organizzata sia stata l'unico o il principale fattore della trasmissione della fede cristiana.

c) L'E. che determina la trasmissione del Vangelo non è rinchiusa nelle due forme precedenti. Anche l'E. degli uomini biblici è un'E. costitutiva dell'annuncio della fede. La Bibbia, fra l'altro, è un lungo documento di

E. Vi si ritrovano, dai miti primitivi fino alla morte di Cristo, le grandi E. antropologiche e gli interrogativi fondamentali di fronte all'esistenza. La Bibbia offre anche con grande abbondanza indicazioni e descrizioni di E. di cristianesimo vissuto (cf Vangeli, Atti), con la loro espressione culminante nella vita, morte e risurrezione di Cristo. In tutta la Bibbia vi sono E. centrali in cui testimoni privilegiati, in primissimo luogo Gesù Cristo, vivono la manifestazione della salvezza di Dio per tutti gli esseri umani, la toccano dal vivo e la interpretano autorevolmente.

Una equilibrata C. dovrà sempre ricorrere a queste tre forme di E. A seconda del contesto potrà partire di preferenza dall'una o dall'altra, oppure accentuare maggiormente l'una o l'altra. Ma nel suo sviluppo la C. dovrà sempre estendersi a tutte queste forme di E. Un pericolo reale della C. contemporanea consiste nella dissociazione di questi tre ambiti di E., che costituiscono la matrice unitaria della trasmissione del Vangelo.

3. La traduzione didattica della dimensione esperienziale della C. incontra spesso difficoltà e intoppi.

a) Sul piano dell'esperienza umana si dà il fatto della intrinseca difficoltà dell'antropologia: le vere dimensioni dell'umano non si raccolgono nella superficie delle cose e del quotidiano. Inoltre, a causa del contesto secolarizzato, l'E. antropologica profonda, i grandi interrogativi esistenziali, che sono maggiormente interessanti per l'accesso al Vangelo, sono spesso insufficientemente sviluppati. Talvolta ci si perde nelle E. individuali, soggettive, sentimentali, superficiali, in ogni tipo di problemi pedagogici e psicologici, dimenticando la necessità di chinarsi sulle grandi espressioni culturali dell'uomo e della religione. Alcune teorie moderne sulla centralità del fanciullo nel processo didattico vengono interpretate in modo talmente unilaterale da implicare un rifiuto aprioristico della grande esperienza biblica ed ecclesiale. Infine, la sopravvalutazione del sociale e del politico nella cultura secolarizzata porta con sé che anche nella C. il cerchio dell'E. venga eccessivamente ristretto al sociale e al politico.

b) Per le E. di cristianesimo vissuto, il maggior intralcio della C. contemporanea consiste nella diminuita pratica cristiana nelle famiglie e nell'ambiente, e quindi la parziale o totale mancanza di questa esperienza di cristianesimo vissuto quale presupposto di una

feconda C. Per l'IR scolastico si aggiunge la difficoltà che l'E. di cristianesimo vissuto difficilmente si inserisce nell'orario e nell'educazione scolastica.

c) Per l'accesso alle E. bibliche, le difficoltà sono dovute soprattutto alle distanze storiche e culturali, molto diverse dalla cultura contemporanea (cf → C. biblica; didattica biblica).

Bibliografia

- A. BERTULETTI, *Il concetto di « esperienza » nel dibattito fondamentale della teologia contemporanea*, in « Teologia » 6 (1981) 283-341; G. BIEMER, *Menschliche Grunderfahrungen und religionspädagogische Bedeutung*, in E. FEIFEL (ed.), *Welterfahrung und christliche Hoffnung*, Donauwörth, Auer, 1977, 44-74; K. DIENST, *Glauben - religiöse Erfahrung - Erziehung. Religionspädagogische Beiträge*, Gütersloh, G. Mohn, 1979; W. G. ESSER (ed.), *Zum Religionsunterricht morgen*, vol. I, Wuppertal-München, 1970; *Fede ed esperienza nella catechesi*, Leumann-Torino, LDC, 1982; E. FEIFEL, *Die Bedeutung der Erfahrung für religiöse Bildung und Erziehung*, in Id. et al. (ed.), *Handbuch der Religionspädagogik*, vol. I, Zürich, Benziger, 1973, 86-107; J. GEVAERT, *Esperienza umana e annuncio cristiano*, Leumann-Torino, LDC, 1975; Id., *La dimensione esperienziale della catechesi*, ivi, 1984; B. GROM, *Botschaft oder Erfahrung? Tendenzen der französischsprachigen Religionspädagogik*, Zürich, Benziger, 1969; H. HALBFAS, *Linguaggio ed esperienza nell'insegnamento della religione. Una nuova linea per la catechesi*, Roma, Herder, 1970; J. P. JOSSUA, *Esperienza cristiana e comunicazione della fede*, in « Concilium » 9 (1977) 5, 99-113 (879-893); P. ROQUEPLO, *Esperienza del mondo: esperienza di Dio?*, Leumann-Torino, LDC, 1972; G. STACHEL (ed.), *Existenziale Hermeneutik. Zur Diskussion des fundamentaltheologischen und religionspädagogischen Ansatzes von H. Halbfas*, Einsiedeln, Benziger, 1969.

JOSEPH GEVAERT

ESPERIENZE RELIGIOSE

1. *Aspetti psicologici.* All'inizio del secolo W. James (1902) inaugurò lo studio psicologico dei fenomeni religiosi, invitando alcune persone a parlare delle loro esperienze in questo ambito. Le sue pubblicazioni furono caratterizzate da due tratti: dalla scoperta della « varietà » delle ER, e dalla preoccupazione di scoprire la « specificità » religiosa che dovrebbe distinguere le ER dalle altre esperienze umane, fosse anche soltanto sul piano dei frutti (felicità, interiorità, conversione, illuminazione). Privilegiando l'aspetto interiore e personale del fatto religioso, lo psicologo raccoglieva anche racconti di emo-

zioni o la storia di queste emozioni. Si trattò di una « *impasses méthodologique* », come ha ben dimostrato J. P. Deconchy (1969). Infatti, i linguaggi che descrivono queste esperienze portano inevitabilmente, e con una inestricabile confusione, le caratteristiche semantiche di una cultura religiosa acquisita socialmente e istituzionalmente.

Senza dubbio, le esperienze descritte come contatti fugaci e imperfetti con una realtà trascendente sono meravigliosamente eccezionali rispetto alle realtà della vita quotidiana (anche religiosa), le quali sbiadiscono al punto di sembrare quasi irreali. Ciò nonostante, il contatto immediato con realtà trascendenti evoca una prestigiosa possibilità per il desiderio umano. Ciò che alla fine del secolo era ancora considerato risultato di purificazioni ascetiche o come doni ricevuti dai « mistici », sarà presto considerato una capacità innata, che è anche possibile coltivare con l'ausilio di appropriate discipline (A. Hardy, 1980; D. Hay, 1982). Brevi stati di coscienza « estatica » (attestati dal 30% al 40% della popolazione degli USA; A. Greeley, 1974; Id. e W. McReady, 1975) possono anche essere provocati o accentuati da sostanze allucinogene (W. Clark, 1969, e Symposium 1973; S. Grof, 1975; D. R. Cromfield, 1984). Coloro che attraversano esperienze di quest'ultimo tipo ricorrono spontaneamente al linguaggio religioso mistico. Occorre però domandarsi se in realtà si tratti degli stati mentali che vengono raggiunti con meditazioni prolungate secondo il Kriya-Yoga, il buddhismo zen o gli esercizi ignaziani. Anche se le espressioni linguistiche si rassomigliano, gli elettroencefalogrammi rivelano differenze nella graduatoria della vigilanza con o senza apertura a stimoli esteriori (Ch. T. Tart, dal 1969, poi articoli su « *Aldine Annuals* » dal 1970).

Che dire allora: sono i ritmi alfa o la preponderanza di onde teta che serviranno come criterio per identificare il segno relazionale di un'azione divina? Il linguaggio delle persone in preda all'esperienza estatica sarà soltanto interpretazione di stati soggettivi o pura creazione, una fiaba creata dal desiderio amoroso per indicare una irrimediabile assenza: « *Dialogue de la langue avec son autre* » (Michel de Certeau, 1982)? E forse questo altro è « questa altra » (polo femminile del desiderio iscritto nell'inconscio)? È quanto appare dalle analisi di J. Maitre (1981, 1983) almeno per ciò che riguarda il caso di Thérèse Martin, erede di un filone mistico che

raggiunse il Carmelo a partire dai renani-fiamminghi o britannici (XIII-XV sec.), poi dagli spagnoli e italiani del rinascimento, infine dai francesi del XVII sec. Sono questi gli interrogativi sollevati dagli stati « patici »: emozioni sentite, desiderate e considerate come esperienze (*Erlebnis*) della relazione con il divino. Il problema è di sapere se al di là del linguaggio adottato vi sia qualche altra cosa.

Rovesciando la prospettiva di W. James, A. Maslow (1964 e 1971) raccolse descrizioni di esperienze eccezionali (*peak experiences*), cioè di adulti che avevano conosciuto la riuscita e la felicità nella loro esistenza. In questo senso Maslow raccoglie, per farne poi l'analisi, racconti di esperienze culminanti, indipendentemente dal valore che in esse si realizza: esperienze amorose, artistiche, intellettuali, morali, « oceaniche » (religiose o di orientamento mistico), parentali e perfino sportive (per es. una prestazione atletica). Dei venti e più tratti che caratterizzano queste esperienze se ne possono ricordare alcuni che spesso sono considerati specifici per le esperienze dette religiose: svelamento del « fondo » dell'esistenza, sentimento di un assoluto che valorizza la vita e riorganizza tutto il resto in funzione di sé, soppressione dell'ansia e sblocco delle proibizioni, impressione di essere colmato, al di là di ogni merito personale, da un dono che ci stupisce, anche se lo riceviamo attivamente. Quest'ultimo tratto, prereligioso, è una osservazione di grande interesse. Nel culmine di una gioia vissuta, questa « sovrabbondanza » è attribuita spontaneamente a un potere esteriore, il quale interverrebbe direttamente per accentuare il « vissuto ».

Comunque sia, la dimensione dell'esperienza è giustamente considerata un elemento importante nello studio della religione sotto il profilo psicologico (→ psicologia della religione). G. Glock e R. Stark (1965) hanno proposto una classificazione di queste esperienze secondo il ritmo di frequenza:

a) Esperienza di conferma, quando un sentimento di presenza, di gioia interiore, apporta la sicurezza che le credenze religiose sono vere.

b) Esperienza di risposta, quando nella preghiera si prende coscienza di una relazione reciproca, oppure in un qualche evento che sembra essere la risposta a una invocazione, o sanziona uno sbaglio commesso.

c) Esperienza estatica (in senso largo: senza perdita della coscienza), in cui il sentimento

della presenza è accompagnato da quello di essere posseduto o di passare personalmente nella divinità.

d) Esperienza di rivelazione (per mezzo di un segno, un messaggio ascoltato, o una visione), in cui, talvolta in forma fiduciosa, vengono ricevute informazioni. L'esperienza di rivelazione è più rara, e solleva problemi di autenticità anche per la persona che vi è coinvolta: debbo seguire quella strada che mi è stata indicata? Oppure: si tratta di un messaggio divino o di un messaggio diabolico?

Negli USA R. W. Hood (1975) compose una scala di dieci racconti (adattamenti di descrizioni raccolte nel passato da W. James), che vanno dal meno estatico al più estatico. Con questo mezzo volle scoprire se le persone esaminate vi trovassero similitudini con esperienze fatte personalmente. Questa scala, messa in parallelo con un questionario atto a misurare la *souplesse* dell'io, conferma un'idea già espressa da Maslow: le persone più capaci di abbandonarsi a emozioni e a comportamenti detti « regressivi » (ludici, apparentemente irrazionali) hanno esperienze affettive molto intense nell'ambito religioso e anche in altri ambiti.

Una emozione intensa fa conoscere per forza propria qualcosa di ciò che, sulla base dell'interpretazione o dell'intuizione, è supposto esserne la causa? Si può certamente condividere la sorpresa di L. W. Brandt (1982) per il fatto che « gli psicologi di lingua inglese mostrano una mancanza di interesse per la psicologia cognitiva nel suo rapporto con la psicologia dell'esperienza soggettiva ». Secondo questo autore il fenomeno sarebbe perfino attribuibile all'ambiguità del termine inglese *experience*: « un solo termine equivoco per tradurre i concetti di *Erlebnis* e *Erfahrung* » (p. 27). Una distinzione tra *esperienza-Erlebnis* (ripercussione interiore di una emozione sentita con grande intensità) ed *esperienza-Erfahrung* (sintesi attivamente stabilita tra percezione, sentimento o azione e il loro significato), ancora zoppicante anche in italiano e in francese, potrebbe chiarire certe discussioni situate sulla frontiera tra psicologia e scienze speculative (filosofia della religione e teologia cristiana).

2. *Filosofia della religione e teologia*. Una importante tradizione pietista nell'ambito della lingua tedesca (K. Gergensohn, G. Wunderle, W. Gruehn) ha sviluppato la descrizione e l'analisi dell'esperienza religiosa come

sentimento vissuto (*Erlebnis*). Come reazione a un razionalismo dogmatico e arduo, essa mette l'essenza della religione nell'esperienza spirituale, interiore e vivificante, globale e integrante, intuitiva e luminosa per se stessa. Accanto a una corrente soggettivista (F. Schleiermacher), e soprattutto devozionale, alcuni pensatori (R. Otto, M. Scheler) si sforzarono di focalizzare la specificità della sfera religiosa. Spesso fecero ricorso all'ipotesi di un bisogno religioso o della categoria del sacro. Alcune volte lo fecero con la finalità di analizzare il movimento psicologico di una conversione (in questo senso L. Beirnaert, 1964, per Ignazio di Loyola).

Fuori dell'ambito degli stati mistici il concetto di *esperienza-Erlebnis* si è rivelato interessante nella sua applicazione alla storia delle religioni (M. Eliade; G. van der Leeuw) e nell'esame di una religiosità nevrotica o in stato di crisi (J. Rudin, 1963). Nell'insieme però rimane estraneo, anzi sospetto al pensiero cristiano. Per molto tempo l'intensità, l'immediatezza, il carattere subitaneo di queste esperienze sembrarono difficilmente riconciliabili con l'oggettività storica, per esempio le mediazioni liturgiche, e la permanenza di una Rivelazione: parola e progetto divino sull'avvenire delle relazioni umane in un mondo peccatore.

Dal lato opposto bisogna anche domandarsi se queste mediazioni, che sono essenziali per la *Erfahrung* cristiana (enunciati dogmatici, liturgie sacramentali istituzionali, regole morali), lascino un qualche posto a una *Erlebnis* intesa come esperienza diretta e gioiosamente accessibile in altri luoghi o in altre forme rispetto a quelle dell'eredità che deve essere conservata nella fedeltà e nell'obbedienza. Sul confine tra psicologia e teologia, l'articolazione tra *Erfahrung* ed *Erlebnis* è stata affrontata in modi diversi sul piano teorico-speculativo (teologia) e su quello devozionale (rinnovamento nello spirito, rinnovamento carismatico).

Per prendere le distanze rispetto all'« empirico » (esperienza viva, momentanea, non riflessa) Jean Mouroux (1952) ha introdotto la categoria dell'« esperienziale ». Voleva in tal modo reintegrare « nella totalità della persona » quella conoscenza diretta con la quale l'uomo coglie la sua relazione « con l'Essere sacro come tale », caratterizzato immediatamente come persona, creatore, soggetto di amore, principio d'appello. Questa importante opera trascura la vita spirituale delle tradizioni orientali e dei grandi umanisti atei

(« mistici senza Dio »); pertanto offre scarso aiuto per distinguere nell'esperienza cristiana il versante « passività e accoglienza » dal versante « attività e costruttività ».

Olivier Rabut (1969) è assai più preoccupato di introdurre in una esperienza creatrice di significato la realtà della storia cristiana. Afferma perciò con decisione che « l'unione con Dio mi fa creatore di significato » (p. 150). Non specifica però in che senso ciò sia possibile dopo la rivelazione di Gesù Cristo e nel tempo dello Spirito. Il teologo Yves Congar (1979) si preoccupa del discorso predominante in certi gruppi carismatici riguardo all'immediatezza dell'azione dello Spirito. Perciò egli richiama le « lunghe e laboriose mediazioni » che sono necessarie per sviluppare questa presenza di amicizia, la quale « si rende sensibile per mezzo di segni e di tutti gli effetti psicologici che accompagnano l'amore » (*op. cit.*, t. I, 15). « Si è qui in presenza di un vero problema », aggiunge Congar (*ibid.*, II, 218): « Il rinnovamento potrebbe restare affascinato di fronte alla relazione verticale, di fronte a Dio che è al di là, in modo da trascurare la relazione orizzontale, l'uomo nel mondo, forse non quella immediata, ma almeno quella a lunga distanza, specificamente sociale ».

Questa posizione è vicina a quella di Victor Warnach (a proposito dell'amore): « Ogni esperienza (*Erleben*) scaturisce da una esperienza (*Erfahrung*) ed è accompagnata da una esperienza (*Erfahrung*) » (1963, in Rudin, *op. cit.*, 231). Questa proposta sottolinea la priorità di mediazioni secondo lo Spirito, precedenti il momento del giubileo interiore (*Erlebnis*) che poi si traduce in azione caritativa. Bisogna però domandarsi se tale proposta sia un prodotto del pensiero teologico, oppure si situi sul piano del dinamismo specificamente psicologico. Il problema è stato discusso diverse volte da A. Vergote (1966, 1976, 1983) e da alcuni altri autori commentati da H. Müller-Pozzi (1975). Un symposium delle Facoltà di teologia celebrato a Strasburgo (1983; edizione degli atti per il 1985) esamina il problema secondo approcci multidisciplinari.

G. Morel (1977), un filosofo molto competente in scritti mistici, ha proposto di affrontare il problema lungo il versante della problematica del desiderio di amore. L'immediatezza di una spinta (provocata dal sesso) non è già a) l'esperienza di un primo livello di godimento (*Erlebnis*) e nello stesso tempo attesa di una conoscenza dell'altro, il quale

b) attraverso la parola manifesta il suo desiderio differente, anche se si tratta di un desiderio di amore (*Erfahrung*), finalmente c) possibilità di una unione amorosa in cui sono compresenti l'esperienza (*Erlebnis*) dei desideri nel loro progetto.

In forma analogica, l'esperienza specificamente cristiana della filiazione adottiva diventa esperienza-in-tensione secondo lo Spirito del Figlio primogenito. A volte l'esperienza parte dal desiderio del Figlio di identificarsi con i più poveri tra gli uomini (« L'avete fatto a me ») e instaura la convivialità con coloro che sono immediatamente presenti nella realtà. Altre volte l'esperienza parte da questa presenza concreta dei poveri, intollerabile dal punto di vista umano, e privilegia il progetto di una convivialità liberatrice, che si ispira ai comportamenti del Figlio primogenito e all'interiorizzazione contemplativa del suo desiderio. Nei due casi l'esperienza trova il duplice ancoraggio nel progetto liberatore, quale annunciato in Gesù Cristo e riscoperto come azione che deve essere intrapresa nella realtà di oggi. Altre applicazioni (esperienze sacramentali, esperienze di discernimento) si trovano sviluppate secondo il medesimo principio in A. Godin (1983).

Le opere teologiche di lingua tedesca parlano generalmente dell'esperienza cristiana usando il termine *Erfahrung*. Per riferimenti più dettagliati occorre consultare il *Lexikon für Theologie und Kirche* (vol. III, 1959) oppure *Herders Theologisches Taschenlexikon* (vol. II, 1972). Analisi interessanti del concetto di esperienza e di intuizione sono state presentate da F. Grégoire (1946), da Jacquemont, Jossua e Quelquejeu (1972), e da D. Mieth e H. Stirnimann (« Concilium », 14 [1978]). Le analisi linguistiche del discorso cristiano, a confronto con l'empirismo logico (R. B. Braithwaite, I. T. Ramsey), proposte in forma critica da P. Lucier (1976), potrebbero ugualmente rendere un servizio utile.

Concepita come *Erfahrung* (sintesi attiva tra una percezione e un significato), la legittimità teologica di una *esperienza* nella struttura della fede cristiana è fuori dubbio. Questo è già palese per le origini del cristianesimo. Seguendo sant'Agostino i teologi ripetono che gli apostoli di Gesù di Nazaret hanno « visto l'uomo e creduto Dio » (*In Ioan.*, 79,1). La loro esperienza di Dio, e in particolare la loro esperienza di Dio come Padre, risulta da una sintesi attivamente stabilita e mantenuta tra un incontro umano

nel senso forte del termine (*Widerfahrnis* di un evento inaspettato che sopravviene di sorpresa, disturba, fa reagire) e una interpretazione nata dalla confidenza. Superando il livello del semplice fascino (emozione vissuta, *Erlebnis*), lo sforzo di conservare questa sintesi attiva ebbe conseguenze molto rilevanti per la loro pratica, per i loro impegni di vita e, al di là del lutto finale, per la loro speranza e per i loro progetti, da ora in avanti ispirati dallo Spirito e secondo lo Spirito. L'interiorizzazione degli atteggiamenti e dei desideri di Cristo a partire da una esperienza strutturata nel suddetto modo fu certamente all'origine storica del cristianesimo. Essa si è cristallizzata nella Scrittura del NT.

Possiamo dire la stessa cosa oggi per l'esperienza del Dio interiore, e più specificamente per l'esperienza dello Spirito? Possiamo, trascurando le molteplici mediazioni (umanità di Cristo, Scritture e tradizioni delle comunità viventi) che gli danno consistenza, dichiarare che l'esperienza dello Spirito è immediata?

Conclusione. Nella seconda metà del sec. XX la psico-pedagogia si è orientata verso l'educazione basata sull'esperienza, sulle esperienze, sulla comunicazione delle esperienze. L'educ. rel., se intende essere C. specificamente cristiana, si trova situata sul crocevia degli aspetti psicologici e delle riflessioni teologiche che sono state indicate in questo articolo. Quali esperienze (dei fanciulli, dei giovani, degli adulti uomini e donne) conviene ritenere? Soltanto quelle provenienti da una vita ordinata e felice, dell'obbedienza familiare, della tenerezza, degli amori, della bellezza? Oppure anche quelle della collera, della rivolta, della bruttezza e dei conflitti? L'annuncio della Buona Novella dovrà realizzarsi parlando della soddisfazione dei desideri a partire da modelli idealizzati, da attese che vengono riportate nell'aldilà? Oppure conviene partire da *tutte* le esperienze umane, anche da quelle negative, per cercare in esse il significato profondo, e per trasformarle a partire dalle parole e dagli insegnamenti del Vangelo? Questi possono anche sconcertare, perché testimoniano i desideri della Trinità, e non sono i desideri religiosi che abitano spontaneamente nell'uomo.

Spetta alla C. cercare una impostazione e scegliere tra le esperienze che le vengono apportate: il suo discorso dovrà essere teologicamente fondato; ma le applicazioni pratiche dovranno essere inventate a partire da situa-

zioni e disposizioni proprie di coloro ai quali essa si rivolge. Dopo tutto Gesù di Nazaret non ha agito diversamente.

Bibliografia

L. BEIRNAERT, *Expérience chrétienne et psychologie*, Paris, Ed. de l'EPI, 1964; Y. CONGAR, *Je crois en l'Esprit Saint*, 3 vol., Paris, Cerf, 1979; *L'expérience de Dieu et le Saint-Esprit: immédiateté et médiations*. Colloque de Strasbourg 1983 (in preparazione 1985); A. GODIN, *Psicologia delle esperienze religiose*, Brescia, Queriniana, 1983; F. GRÉGOIRE, *Note sur les termes « intuition » et « expérience »*, in « Revue Philosophique de Louvain » 44 (1946) 401-415; P. LUCIER, *Empirisme logique et langage religieux*, Tournai, Desclée, 1976; D. MIETH, *Alla ricerca d'una definizione del concetto « esperienza »: che cos'è l'esperienza?*, in « Concilium » 14 (1978) 69-89 (443-463); G. MOREL, *Questions d'homme*, vol. II: *L'autre*, Paris, Aubier, 1977; J. MOURoux, *L'esperienza cristiana*, Brescia, Morcelliana, 1956; H. MÜLLER-POZZI, *Psychologie des Glaubens*, München, Kaiser, 1975; O. RABUT, *L'expérience religieuse fondamentale*, Tournai, Casterman, 1969; J. RUDIN (ed.), *Religion und Erlebnis*, Olten, Walter, 1963; H. STIRNIMANN, *Linguaggio, esperienza e incontro con Colui che parla*, in « Concilium » 14 (1978) 172-191 (546-565); A. VERGOTE, *L'esperienza religiosa*, nel vol. A. GODIN (ed.), *Dall'esperienza all'attitudine religiosa*, Roma, Ed. Paoline, 1966, 33-59; Id., *L'Esprit, puissance de salut et de santé spirituelle*, nel vol. *L'expérience de l'Esprit*, Paris, Beauchesne, 1976, 210-223; Id., *Religion, foi, incroyance*, Bruxelles, Mardaga, 1983 (cap. 3: *L'expérience religieuse*); V. WARNACH, *Liebe als Grunderfahrung*, nel vol. J. RUDIN (ed.), *op. cit.*; *Lexikon für Theologie und Kirche*, Freiburg, Herder, 1963; *Herders Theologisches Taschenlexikon*, ivi, 1972.

ANDRÉ GODIN

ESPRESSIONE CORPORALE

1. Con la formula E. corp. si intende comprendere tutti quei gesti, movimenti, azioni che derivano dal fatto che l'uomo possiede un corpo, che ha un suo caratteristico « linguaggio ». Il linguaggio del corpo, per cui esso ha una valenza espressiva e comunicativa, viene anche meglio riscoperto e stimato nella sua specificità in contrapposizione all'E. verbale, per cui si parla di « comunicazione non verbale » dell'uomo.

Bisogna subito aggiungere che non si tratta di una contrapposizione rigida, ma di valutare l'E. non verbale e quella verbale in una loro reciproca integrazione. « Quello che noi chiamiamo corpo altro non è se non l'attualità dell'anima stessa (...), l'autoaffermazione nell'altro dell'anima stessa, la sua

E. quindi; nel corpo, come nell'altro elemento da lei distinto, l'anima diviene presente a se stessa e si "manifesta" ». La precisazione di K. Rahner (*Saggi sui sacramenti e sulla escatologia*, Roma, Ed. Paoline, 1965, 98s) induce a stabilire che in ogni E. dell'uomo, di carattere fonico, mimico, gestuale, vive e si esprime tutto l'uomo, secondo i diversi temperamenti e le diverse circostanze. Quindi il sensibile e l'E. corp. dell'uomo sono comunicazione della sua forza e della sua energia spirituale.

2. Per cogliere l'ampiezza dei segnali non verbali dell'uomo, lo studio di M. Argyle (1978, 158ss) offre alcune indicazioni. Il volto è l'elemento più rilevante per l'E.-comunicazione non verbale: lo sguardo, per dare e soprattutto per ricevere informazioni; gesti e movimenti del corpo, e specialmente delle mani; la postura, con le diverse posizioni che assume il corpo (eretta, a sedere, rannicchiata, in ginocchio, distesa); il contatto corporeo diretto; il comportamento spaziale, con la vicinanza, l'orientamento, il movimento nell'ambiente fisico; le manipolazioni dell'aspetto esteriore, con gli abiti, ecc.; vocalizzazioni non verbali, come il piangere, sorridere, fischiare, variare le componenti della voce. Attraverso questi segnali non verbali si attua e si comunica un certo tipo di emozione, si esplicitano gli atteggiamenti interpersonali, si offrono informazioni, ecc.

3. L'E. corp. o il linguaggio del corpo, probabilmente anche per influsso di una concezione dell'apprendimento (scolastico e non) basato in prevalenza sullo sviluppo delle capacità intellettive, non ha avuto a livello cat. quel rilievo che poteva e doveva avere. (Per una serie di indicazioni e suggerimenti, cf → drammatizzazione). Nel campo liturgico si è verificata una maggiore sensibilità, come reazione positiva per una partecipazione al rito più consapevole, totale e corale. E il riferimento alla liturgia potrà essere stimolante in due direzioni anche per un recupero dell'E. corp. nell'ambito cat.: una tensione attenta a valorizzare il gesto umano di Cristo, la coscienza del valore del gesto liturgico in se stesso.

4. Come avvio a una ripresa positiva della totalità dell'E. e comunicazione umana, nella lettura e meditazione del Vangelo converrà sottolineare l'insieme dei gesti attraverso i quali si è automanifestata ed estrinsecata la partecipazione di Cristo stesso al-

l'avventura umana. Qualche accenno. Il gioco di sguardi, per esempio, che intercorre tra il Battista, i suoi due discepoli e l'Agnello di Dio (*Gv* 1,35ss); la presenza-vicinanza di Cristo alle nozze di Cana; il gesto di ribellione contro i profanatori del tempio (*Gv* 2,14ss); l'abitudine di Gesù a mettersi in contatto diretto, fisico, con gli ammalati che guariva (cf l'incontro con il lebbroso) (*Mc* 1,40ss), l'incontro con l'emorroissa (*Mc* 5,28s), la guarigione del cieco di Betsaida (*Mc* 8,22), ecc.; i semplici e significativi gesti della moltiplicazione dei pani (*Gv* 6,11ss) che preludono ai gesti sacrificali dell'ultima cena.

5. Per una dimensione ed E. corp. nella liturgia, basterà richiamare alcuni gesti abituali e ripetuti, che acquistano valore solo da una cosciente e integrale partecipazione: lo stare seduti, in un atteggiamento di ascolto; lo stare in piedi, segno di attenzione e di tensione; l'inchinarsi, inginocchiarsi, prostrarsi; il muoversi in corteo o in processione; lo spezzare il pane, lo scambio del segno di pace, le posizioni delle mani (sollevate, giunte, ecc.), il segno della croce, ecc. Ma oltre a un elenco di gesti-atteggiamenti converrà tenere presente la situazione fondamentale dei sacramenti, dove l'unità fra gesto e parola forma qualcosa di unico, che realizza appunto il momento essenziale della celebrazione.

Bibliografia

M. ARGYLE, *Il corpo e il suo linguaggio*, Bologna, Zanichelli, 1978; CH. BAILLY, *La rythmo-catéchèse ou mémorisation rythmée de l'Évangile*, in « Lumen Vitae » 36 (1981) 359-376; *La communication par le geste*, Paris, Centurion, 1970; B. FERRERO, *Il linguaggio del corpo nella preghiera dei ragazzi*, in « Note di pastorale giovanile » 12 (1978) 7, 66-76; J. LE DU, *Pratique du corps, chemin vers Dieu?*, in « Catéchèse » 16 (1976) 64, 299-316; J. B. MOLIN, *La preghiera dell'assemblea. Atteggiamenti e gesti*, nel vol. *Nelle vostre assemblee*, Brescia, Queriniana, 1975 (con bibl.).

GOTTARDO BLASICH

ETA EVOLUTIVA

1. *Puntualizzazioni preliminari*. Nell'uso corrente, il termine *età evolutiva* significa l'età compresa tra l'infanzia e l'adolescenza, in cui lo sviluppo è più intenso e rapido. Nel linguaggio psicologico italiano, la locuzione

psicologia dell'età evolutiva (PEE) tradizionalmente equivale a psicologia dell'età pre-adulta.

Recentemente, però, intesa come *psicologia dello sviluppo* umano, essa allarga l'ambito della ricerca a tutto l'arco della vita umana, dalla nascita (per alcuni aspetti dall'età prenatale) alla vecchiaia. Autori contemporanei considerano infatti arbitrario far coincidere la fine dello sviluppo psicologico con il superamento della tappa adolescenziale. Tra questi Erikson che, ponendosi in una prospettiva psico-sociale, mostra come gli stadi della vita dipendano gli uni dagli altri nell'attivare reciprocamente le loro forze complementari. Lo studio scientifico dello sviluppo umano è condotto secondo prospettive diverse che autorizzano a parlare di *scienze psicologiche dell'età evolutiva*. Non esistono perciò teorie onnicomprensive dei fenomeni psicologici dello sviluppo, ma teorie parziali, la cui utilità risiede principalmente nel loro valore euristico. Per una rassegna delle principali teorie si rinvia alle opere di A. Baldwin, H. Maier, J. Langer.

La C. è descritta da CT come « educazione alla fede dei fanciulli, dei giovani e degli adulti » (CT 18). Suo fine specifico è quello di « sviluppare, con l'aiuto di Dio, una fede ancora germinale, di promuovere in pienezza e di nutrire quotidianamente la vita cristiana dei fedeli di tutte le età » (CT 20). Il DCG la presenta « come quell'azione ecclesiale che conduce le comunità e i singoli cristiani alla maturità nella fede » (DCG 21). L'accento è posto sulle comunità cristiane che, mediante la C., « si costruiscono nello sforzo di rendere matura e illuminata la loro fede e di rendervi partecipi gli uomini che tendono ad essa » (*ibid.*). In questa prospettiva, viene valorizzata la C. agli adulti, considerata come « la forma principale della C., alla quale tutte le altre, non perciò meno necessarie, sono ordinate » (DCG 20; cf CT 43).

2. *Apertura della C. alla psicologia dell'età evolutiva*. La presa di coscienza che la C. è educazione alla fede in tutte le età della vita fonda l'esigenza di ricorrere alle scienze dell'educazione, in particolare alla metodologia cat. (C. delle diverse età). Per la formulazione di finalità e obiettivi specifici delle diverse età sembra d'obbligo avvalersi dei contributi della PEE. Le opere di alcuni pionieri del rinnovamento catechistico rivelano sensibilità e impegno nell'accogliere e applicare alla C. i risultati delle ricerche psicologiche sullo

sviluppo. I recenti documenti della Chiesa universale, inoltre, codificano l'esigenza di adeguare l'annuncio della parola di Dio alle caratteristiche delle diverse età (DCG 30, 34, 70, 77-97; CT 35-45). Il DCG giunge fino ad abbozzare una descrizione delle tappe evolutive in cui è dato intravedere un riferimento prevalente al modello interpretativo psico-sociale, che privilegia l'importanza delle relazioni interpersonali nella graduale strutturazione della personalità e riconosce l'incidenza fondamentale delle culture, con i valori che esse veicolano, nelle manifestazioni delle crisi evolutive e nelle loro modalità di soluzione.

Su questo sfondo, acquistano rilievo anche dal punto di vista psicologico le sottolineature relative all'importanza della C. agli adulti e l'appello a favorire la « perfetta complementarità » tra le C. delle diverse età (inclusa la vecchiaia), in quanto viene così implicitamente affermata l'interdipendenza dei cicli di vita (cf CT 45). La natura dei documenti citati renderebbe inopportune indicazioni più esplicite, ma l'impostazione che essi suggeriscono è stimolante non solo per catecheti e catechisti ma anche per studiosi dell'età evolutiva.

3. *Quello che la PEE può dire alla C.* Nella sua breve storia, la PEE ha conosciuto diversi approcci allo studio dello sviluppo umano. La sua natura di scienza positiva non ne esclude alcuno, purché sia assicurato il rispetto del rigore metodologico. La discussione sull'esistenza e sulla natura degli stadi dello sviluppo esprime in forma emblematica la relatività e insieme la legittimità delle diverse prospettive di ricerca. Superata la fase dell'accettazione empirica dell'esistenza degli stadi di sviluppo, il riconoscimento dell'importanza e delle delimitazioni dei medesimi varia da un sistema teorico all'altro. Le divergenze sono in parte riferibili ai diversi gradi di elaborazione scientifica che caratterizzano i sistemi stessi, ma soprattutto derivano dalle prospettive di studio adottate dagli Autori. Considerando, ad esempio, i sistemi di Piaget, Freud, Wallon, Gesell si possono rilevare due tendenze tipiche: un approccio concreto e multidimensionale (Gesell, Wallon) e un approccio astratto e unidirezionale (Piaget, Freud), che condizionano sia l'analisi e l'interpretazione dello sviluppo sia la definizione degli stadi. Il primo tipo di approccio, studiando il comportamento in se stesso con l'insieme delle condizioni interne ed esterne che lo specificano, riconosce gli

stadi come tappe qualitative della graduale evoluzione verso la maturità; il secondo, astraendo alcuni aspetti dall'insieme del comportamento e delle condizioni di esistenza per descrivere rispettivamente la genesi delle strutture logiche (Piaget) e le vicissitudini degli investimenti pulsionali (Freud), mette in evidenza la continuità degli stadi, la loro solidarietà anziché la discontinuità.

Storicamente, la PEE, superato il periodo dell'ingenuo ottimismo in cui pretendeva di offrire all'azione educativo-didattica la visione completa e definitiva dello sviluppo (psicologismo), si è impegnata nello studio di aspetti settoriali per soddisfare all'esigenza di rigore metodologico che, in una *concezione univoca* di scientificità, mutuava i suoi canoni da quelli delle scienze della natura. In tale prospettiva naturalistica, i fenomeni dello sviluppo venivano considerati come la risultante di condizionamenti esterni o come l'espressione di pulsioni biologiche interne. Evidentemente tali modelli focalizzavano oggetti di studio scarsamente rilevanti per la C. La riflessione epistemologica attuale approda a un *concetto analogico* di scienza, che consente di *ritagliare* nella *cosa* allo studio (sviluppo umano) punti di vista che non sono necessariamente quelli della scienza naturalistica. Dapprima in forma incerta e talora polemica, oggi con maggiore equilibrio e consapevolezza si imposta la ricerca scientifica sullo sviluppo secondo angolature che rispettano la specificità della situazione umana. Nell'area della psicoanalisi si affermano gli *psicologi dell'Io* (Erikson) e i rappresentanti della *teoria delle relazioni oggettuali* (Winnicott); numerosi Autori, pur differenziandosi nel modo in cui accostano lo sviluppo della personalità, si definiscono *umanisti* per l'intento che li accomuna di abbandonare prospettive riduzionistiche (Allport, Rogers, Maslow), benché alcuni di essi sfocino in forme non meno discutibili di riduttivismo (umanesimo potenzialista).

Nel quadro eterogeneo delle teorie psicologiche sull'età evolutiva, è possibile cogliere alcune linee di convergenza, tanto più significative in quanto derivanti da diversi punti di partenza, e abbozzare a grandi tratti le caratteristiche generali dello sviluppo rilevando i fattori che ne sono i principali responsabili. — L'essere umano ha bisogno del contesto umano per «umanizzarsi»: non esiste uno sviluppo immutabile e necessario, il bambino è un candidato all'umanità;

— fin dai primi mesi di vita il bambino è

attivo e capace di reciprocità, benché ovviamente a livello non intenzionale;

— nell'interazione si struttura precocemente un'immagine dell'Io che, senza essere determinante, ha un valore dinamico, condizionando l'ulteriore sviluppo;

— l'infanzia è caratterizzata da complesse problematiche relazionali che, positivamente superate, consentono al fanciullo di dedicarsi ad un apprendimento intenso degli strumenti fondamentali della convivenza sociale nella propria cultura, sviluppando il gusto del fare e il senso di appartenenza sociale;

— l'adolescenza è il lungo periodo che nelle società più complesse è dato alle giovani generazioni per elaborare la propria identità personale e giungere a precisarla in una scelta vocazionale: le crisi di identità degli adulti e delle epoche storiche rendono problematico il superamento positivo della tappa adolescenziale, e possono indurre il giovane a fissarsi in uno stato di dispersione o in pseudo-identità negative; lo sviluppo intellettuale in tal caso orienterà ad abbracciare ideologie totalizzanti anziché sostenere nella ricerca del significato dell'esistenza;

— la conclusione positiva della tappa adolescenziale costituisce un punto di arrivo in cui si sintetizzano le acquisizioni delle tappe precedenti e insieme un punto di partenza, in quanto, essendo ormai possibile invertire il rapporto di importanza tra fattori esterni o pulsionali e decisione personale, il giovane è in grado di proiettarsi nel futuro e di impegnarsi in coerenza con le sue scelte nell'amicizia, nella collaborazione, nella generatività; — l'adulto dovrebbe riconoscere la vita come compito e sapersi impegnare con sollecitudine per assolverlo, qualunque esso sia; il senso di appagamento e di integrità caratterizzerebbe allora gli stadi finali della vita, in cui è dato testimoniare la bontà del proprio ciclo vitale proprio nel riconoscimento del suo valore e della sua relatività, offrendo così motivi di speranza alle giovani generazioni.

Nella prospettiva abbozzata trovano la loro giusta collocazione aspetti specifici dello sviluppo, quali lo sviluppo morale e religioso. Per quanto concerne lo → *sviluppo morale*, sono notevoli i contributi delle teorie psicoanalitiche e cognitive (Freud, Piaget e Kohlberg); essi richiedono tuttavia di essere integrati in contesti più ampi (cf da un lato Allport: coscienza del «dovrei», esigenzialità; Frankl: esperienza della coscienza come

« voce dalla trascendenza »; dall'altro, nell'ambito delle teorie cognitive, le critiche agli stadi universali di Kohlberg in base alla ridefinizione del cognitivo come struttura non indipendente dalla cultura, per cui l'interconnessione tra sociale e cognitivo connoterebbe inevitabilmente anche il giudizio morale).

Riguardo allo → *sviluppo religioso*, è appena il caso di segnalare quanto la natura dell'educazione incida sulle sue manifestazioni. È ipotizzabile che l'immagine di Dio, ad esempio, risulti notevolmente modificata negli ambienti in cui la catechesi rivolta a tutte le età tenda a creare effettivamente comunità i cui membri sono impegnati a vivere consapevolmente, nel quotidiano, da figli di Dio. Si intravede, in questa linea, l'interesse di valorizzare la precoce bidirezionalità del rapporto madre-bambino rilevata nello studio dell'interazione secondo modelli teorici di tipo interattivo-cognitivista (cf Schaffer).

4. *Valutazione e prospettive.* I contributi che la PEE offre alla C. sono eterogenei quanto al contenuto. La relativizzazione dei diversi approcci, lungi dall'indurre ad atteggiamenti svalutativi o relativistici, dovrebbe favorire la maturazione nei catecheti e nei catechisti di un atteggiamento criticamente consapevole nell'accogliere i contributi delle scienze positive, collocandoli nell'ambito più vasto delle discipline che studiano l'uomo, e orientare verso l'interdisciplinarietà e la transdisciplinarietà. L'emergere di nuovi modelli che studiano con rigore scientifico l'interazione bambino-adulto-società amplia la gamma di conoscenze significative che la PEE può mettere a servizio della C. Mentre gli approcci naturalistici si situano infatti in uno spazio articolato secondo una sequenza lineare causa-effetto, gli approcci di tipo psico-dinamico e interattivo-cognitivista definiscono un oggetto scientifico che rinvia a una cultura diversa da quella dell'organicismo naturalistico: una cultura all'insegna dell'espressività, che riguarda un significato relativo alla relazione stessa. I due tipi di approccio sono ugualmente legittimi ma diversamente rilevanti per la C. Se lo sviluppo del bambino, del fanciullo, dell'adolescente avviene in un contesto umano portatore di valori, si intravede la possibilità di formulare ipotesi operative che partano da una prospettiva aperta a valori trascendenti, più specificamente alla vita di comunione con Cristo. È questo un tipo di ricerca nell'ambito della PEE che la C. postconciliare, rivolta a tutte le età della vita,

potrebbe rendere attuabile qualora essa raggiungesse e trasformasse in profondità la vita degli adulti. La C. offrirebbe in tal modo l'occasione di un approccio originale allo studio dello sviluppo, simile — si passi l'accostamento — a quello dato dai kibbutzim israeliani.

È appena il caso di precisare che le nuove prospettive non annullano la validità di molte acquisizioni precedenti: collocate nel loro contesto originario, esse risultano utili schemi di riferimento per comprendere la complessa e mutevole realtà dello sviluppo umano nelle sue fasi successive, vissute in contesti culturali diversi.

Bibliografia

- A. L. BALDWIN, *Teorie dello sviluppo infantile*, Milano, F. Angeli, 1971; L. CAMAIONI, *La prima infanzia. Lo sviluppo psicologico dalla nascita ai tre anni*, Bologna, Il Mulino, 1980; H. E. ERIKSON, *I cicli della vita. Continuità e mutamento*, Roma, Armando, 1984; Id., *Aspetti di una nuova identità*, ivi, 1975; Id., *Gioventù e crisi di identità*, ivi, 1974; *Il giudizio morale nell'adolescenza: categorie cognitive e valori*, Milano, F. Angeli, 1983; H. L. HOFFMAN, *Review of Child Development Research*, New York, Russel Sage Foundation, 1964-1966; B. INHELDER - J. PIAGET, *Dalla logica del bambino alla logica dell'adolescente*, Firenze, Giunti e Barbera, 1973; J. LANGER, *Teorie dello sviluppo mentale*, ivi, 1973; H. W. MAIER, *L'età infantile*, Milano, F. Angeli, 1971; R. MOCCIARO, *Giocare con Dio; l'immagine di Dio nei ragazzi d'oggi*, Roma, Ed. Kappa, 1982; P. H. MUSSSEN (ed.), *Charmicael's Manual of Child Psychology*, 2 vol., New York, Wiley and Sons, 1970³; R. SCHAFFER (ed.), *L'interazione madre-bambino: oltre la teoria dell'attaccamento*, Milano, F. Angeli, 1984; TRAN-THONG, *Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine*, Paris, Vrin, 1974.

ANTONIA COLOMBO

EUCARISTIA

Il termine E. (dal greco del NT = rendimento di grazie) indica la « Cena del Signore », il pasto che Gesù ha celebrato con i suoi discepoli più intimi alla vigilia della sua passione-morte-risurrezione, e che ha affidato a loro perché lo ripetessero « in memoria di me » (1 Cor 11,23-25; Mc 14,22-25; Mt 26,26-29; Lc 22,14-20). Fin dalle origini apostoliche essa è il rito che caratterizza la comunità dei cristiani che si riuniscono nel « giorno del Signore », domenica ed E. si richiamano reciprocamente, divenendo pratiche religioso-sociali tipiche della Chiesa e dei battezzati credenti e praticanti.

1. *La C. sulla Cena del Signore nel NT.* La questione del senso che la pratica dell'E. ha per la comunità cristiana si pone ben presto, e l'apostolo Paolo deve ricordarlo ai cristiani di Corinto che, radunandosi in assemblea per mangiare la cena del Signore, hanno comportamenti (divisioni in gruppuscoli contrapposti, consumazione di alimenti in forma individuale o in raggruppamenti per affinità sociali, non attenzione a chi è nel bisogno) in contrasto con il suo significato. Questo viene esposto narrando ciò che il Signore Gesù ha fatto « nella notte in cui veniva tradito », per concludere che con il mangiare il pane e bere il calice di quella cena i cristiani « annunciano la morte del Signore, finché egli venga ».

Segue l'invito a partecipare in modo degno a questo pasto, riconoscendo, con atto di discernimento, che l'assemblea così riunita e celebrante è il corpo del Signore. Questa C. collega il memoriale-annuncio della Pasqua di Gesù (morte e risurrezione nell'attesa del ritorno) a uno stile fraterno di comunicazione e di condivisione che contraddistingue la comunità cristiana. In *At* 2,42 la « frazione del pane » è presentata come momento costitutivo della comunità insieme all'insegnamento degli apostoli, all'unione fraterna e alla preghiera. Nei Vangeli sinottici il racconto della Cena eucaristica è condotto con preoccupazione liturgica, ma è evidente anche una premura cat., poiché include la denuncia del traditore e, nel caso di *Lc* 22,24-27, la parola di servizio.

Partecipare all'E. è segno di fedeltà al Signore e impegno a realizzarne l'esempio. La C. già insita nei gesti e nelle parole del Signore (il dare il pane come suo corpo e il calice come suo sangue; il corpo designato come « dato per voi » e il sangue come « sparso per voi e per molti in remissione dei peccati »; l'accento alla « nuova ed eterna alleanza »; l'uso della preghiera di benedizione e di rendimento di grazie e del termine anamnesi-memorale nel comando) viene sviluppata da *Gv* 6 nel discorso sul pane di vita, partendo dalla moltiplicazione dei pani e innestandola su temi veterotestamentari, specialmente quello della Sapienza divina che si fa alimento dei fedeli (*Prv* 9,2-6; *Sir* 24,19-21). Il pane di Dio, che dà la vita al mondo, è Gesù, come Parola che si accoglie con fede, e come carne e sangue da mangiare e bere per entrare in comunione con lui, avere la vita eterna, risuscitare nell'ultimo giorno. Alla fi-

ne del cap. 6 l'accettazione di Gesù come nutrimento essenziale, e quindi indispensabile per essere in comunione con Dio, diventa discriminante per essere discepolo.

Espressa in vari modi, la C. neotestamentaria sulla E.-cena del Signore è connessa con il fatto celebrativo, a cui i credenti prendono parte con il mangiare e il bere, e con la esistenza personale e comunitaria che trovano in essa la loro forma e il loro orientamento.

2. *La C. sulla Messa nell'epoca patristica.* Nelle comunità cristiane la celebrazione dell'E. assume ben presto una forma che attinge alla tradizione liturgica giudaica, tanto della Sinagoga (per la liturgia della Parola) quanto della famiglia (per il banchetto di pane e vino con la preghiera eucar.). La più antica testimonianza (metà II sec.: Giustino, *I Apologia*, 65) ci presenta già la celebrazione strutturata nelle sue linee essenziali, che si sviluppano nei secoli successivi sino a giungere a quella forma celebrativa che in Occidente prende il nome di Messa: letture bibliche, omelia, preghiera, presentazione di pane e vino, preghiera eucar. presidenziale con l'amen dei fedeli, comunione dei presenti e invio agli assenti, colletta per i poveri. Col termine E. Giustino denomina anche il pane e il vino sui quali è stata proclamata la preghiera eucar., e tenta una C. per distinguerli dal pane ordinario e dalla bevanda comune: « Come per la parola di Dio, Gesù Cristo, il nostro Salvatore, incarnato ebbe e la carne e il sangue per la nostra salvezza, così abbiamo imparato che anche il nutrimento eucaristizzato da una parola di preghiera proveniente da lui è la carne e il sangue proprio di Gesù fatto carne, del quale per trasformazione il nostro sangue e la nostra carne sono nutriti » (*ivi*, 66).

Agli inizi del sec. III la → *Tradizione Apostolica*, di Ippolito di Roma, contiene una preghiera eucar. che è insieme testo di preghiera e di C.: per capire che cosa fa la Chiesa celebrando l'E. si deve ascoltare come essa prega. Questo rapporto inscindibile fra celebrazione, C. ed esistenza cristiana accomuna tutti i grandi catecheti dei secoli III-V, e continua a influire su quelli dei secoli successivi. La struttura di pensiero che è alla base delle loro riflessioni ed esposizioni si può esprimere nei diversi significati che essi danno alla parola « mistero », termine entrato nei formulari liturgici e con il quale anche la C. odierna deve misurarsi, perché ritorna spesso nelle orazioni della messa. Con « mi-

stero » i Padri latini e greci intendono ciò che Dio ha fatto e fa nella storia della salvezza per rivelare e donare se stesso, pur rimanendo inaccessibile nella sua infinita santità e inaccessibilità. Mentre nel successivo linguaggio teologico-cat., e anche in quello comune, questo vocabolo indica una verità che non si può conoscere se non per fede, nell'antico linguaggio cristiano e in quello liturgico, ma ormai anche in quello teologico e cat., esso designa un evento che manifesta l'azione divina in vista della nostra salvezza. Basti pensare all'uso che si fa dell'espressione « mistero pasquale », o dei « misteri » della vita di Cristo.

Ma con la parola « mistero » i Padri, e ora la liturgia, indicano anche il fatto celebrativo, i riti che si compiono, in quanto sono manifestazioni liturgiche, commemorative e attualizzanti, dei misteri della salvezza. In questo senso → Ambrogio, vescovo di Milano, intitola le sue C. sulla messa *De mysteriis*, seguite da un'altra opera *De sacramentis*. Nella lingua latina i misteri rituali saranno chiamati sacramenti, ma i due termini coesistono. Le C. patristiche sull'E. hanno una impostazione mistagogica: dai misteri della celebrazione (i segni rituali) si conduce a comprendere il mistero che attraverso di essi si attua e si esprime. In realtà essi usano tutta una gamma di termini (*signum, figura, similitudo, species*) per aiutare a capire che nelle realtà visibili della celebrazione (l'assemblea, la Parola, il pane e il vino, il mangiare e il bere...) viene significata la realtà di Cristo che è presente, si dona e si offre, si fa nutrimento. Nelle sue C. sull'E. Ambrogio cita ampi pezzi della preghiera eucar. e ne spiega la portata per la fede e la vita cristiana. Lo stesso metodo è seguito da Giovanni → Crisostomo, → Cirillo di Gerusalemme, → Agostino...

In questa epoca non si distingue la C. dalla teologia, la riflessione-esposizione intorno all'E. è fatta nell'assemblea celebrante, è in riferimento all'esperienza celebrativa, attinge alle figure bibliche, coinvolge l'esistenza, conduce a contemplare la Chiesa come il Corpo di Cristo, nutrito dal corpo sacramentale del Signore.

3. *C. della presenza reale e del sacrificio eucar. nell'epoca medievale e moderna.* Con il passaggio dal primo al secondo millennio avviene un notevole cambiamento d'impostazione nella riflessione teologica e conseguentemente nella C. Vi influiscono alcune eresie circa la presenza sacramentale di Cristo e

l'aspetto sacrificale, e la prassi dei fedeli ormai spettatori di un rito che non capiscono e a cui non partecipano. Inoltre la comunione diventa un fatto raro (è prescritta almeno a Pasqua) e staccata dal contesto celebrativo. Da mistagogica la C. si fa dottrinale, anzi apologetica, e troverà i suoi argomenti salienti, se non esclusivi, nella presenza reale di Cristo sotto le specie eucar., nell'aspetto sacrificale della messa, negli effetti spirituali della comunione.

Il *Catechismo per i parroci*, edito per volontà espressa del Conc. di Trento, sarà il testo a cui si ispireranno quasi tutti i catechismi successivi. I rapporti dell'E. con la Chiesa e la comunità sono del tutto trascurati, come è del tutto assente la prospettiva di una partecipazione diretta e attiva dei fedeli. Questi, assistendo devotamente, usufruiscono dei frutti del sacrificio. Nella spiegazione di questo non si cercano nel NT le caratteristiche specifiche dell'atto redentivo e sacrificale di Gesù per ritrovarle nell'atto eucar. che ne è memoriale; dal concetto di sacrificio dedotto dai riti del tempio di Gerusalemme e dalle altre religioni si derivano categorie che si applicano al sacrificio della croce e che si vogliono vedere realizzate nella messa. La preoccupazione controversistica con i protestanti, che condiziona anche i catechismi, elimina le categorie teologiche da loro usate — memoria, rendimento di grazie — che fanno parte della tradizione cristiana e sono presenti nei testi liturgici, ormai non più compresi.

La linea della interpretazione simbolico-sacramentale, propria del primo millennio, viene continuata ad uso cat.-devozionale, ma nella degenerazione allegorico-rituale. Per l'esperienza dei fedeli la messa è un rito con segnali sonori e gestuali, che vengono intesi come supporti per rievocare episodi della passione di Gesù e meditare su di essi. Attraverso molte *Esposizioni della messa*, che dal medioevo giungono alla vigilia del Vaticano II, è questo il modo con cui il popolo cristiano più devoto viene formato a intendere e sentire l'E. come il rinnovarsi del sacrificio di Gesù. La C. ufficiale non lo legittima, ma di fatto è questa la C. che ha più presa sul vissuto di fede dei praticanti devoti.

Le ricerche bibliche sulla Cena del Signore e sul concetto di sacrificio nell'AT e nel NT, la comprensione della tradizione liturgica specialmente delle preghiere eucar., l'uscita della teologia dalle secche controversie per una cordiale accoglienza ecumenica, le proposte del movimento liturgico per una partecipazio-

ne piena dei fedeli alla messa, pongono le basi a un progressivo rinnovamento della C. dell'E., favorito e promosso dai documenti del Vat. II, dalla riforma liturgica, dai nuovi catechismi e dai documenti episcopali. Per l'Italia è doveroso segnalare il documento *Eucaristia, comunione e comunità*, edito dalla CEI (1983).

4. *Linee per una C. dell'E.* Dagli apporti delle varie discipline che studiano l'E. e dalle concrete situazioni in cui si svolge la C. su di essa appaiono tre linee principali, che però si intrecciano e si intersecano, secondo le esigenze degli uditori e le articolazioni dell'esposizione.

a) *Linea biblica.* È seguita in ogni esposizione della storia della salvezza, della vita di Gesù e delle attività delle comunità apostoliche. Si riconosce che nei racconti evangelici la Cena è posta a cerniera fra la missione di Gesù e la sua morte-risurrezione. In essa il Signore riassume e svela il senso della sua vita, dà significato agli avvenimenti che seguiranno, fonda la comunità dei suoi discepoli come fraternità conviviale dedicata a continuare la sua opera. I gesti e le parole di Gesù, tramandati da 1 Cor 11,23-27 e dai Sinottici, hanno riferimenti espliciti e allusivi alle Scritture, agli eventi ivi narrati e alle promesse ivi contenute, per cui una catechesi sulla Cena deve richiamare questo contesto scritturistico: il sacrificio e banchetto della Pasqua (Es 12); il rito di alleanza al Sinai (Es 24); il sangue dell'espiazione sacrificale (Lv 4-6 e 16); il banchetto escatologico (Is 25,6-10; 55,1-3); il sacrificio del Servo di Iahvè (Is 53), la nuova alleanza promessa (Ger 31,31-34). Inoltre il contesto celebrativo dell'ultima Cena deve essere evocato come significativo di ciò che Gesù ha fatto e la Chiesa continua: se non è stato un banchetto pasquale, esso è stato uno dei pasti sacri giudaici comportante la preghiera di benedizione e di rendimento di grazie, strutturata come memoria viva delle opere salvifiche di Dio e invocazione perché si attuino ancora (vedi L. Della Torre, *Pregare l'eucaristia*. Preghiere eucaristiche di ieri e di oggi per la catechesi e l'orazione, Queriniana, Brescia, 1982).

In questa linea diventano importanti anche le rare descrizioni dell'E. nelle comunità del NT, notando che di essa non si parla mai in modo teorico, ma la si presenta sempre in situazione, per mostrarne il senso che ha per la fede e la vita di quelle comunità. Il ci-

tato documento CEI descrive la comunità di Gerusalemme (nn. 21-25), dove la « frazione del pane » (At 2,42) è intimamente connessa con la comunione fraterna e la condivisione dei beni; e quella di Corinto (nn. 26-31), richiamata da Paolo a scoprire il senso dell'E. nel riconoscere il « corpo del Signore » nell'assemblea, a superare le divisioni interne, a usare i carismi per il bene comune (1 Cor 14), a condividere i doni ricevuti. Si può anche evidenziare la portata eucar. che i Sinottici danno alla moltiplicazione dei pani, massimo segno messianico compiuto da Gesù, e che vede i discepoli in primo piano (Mc 6,33-44; 8,1-9) per dire alle future assemblee eucar. che esse hanno il compito di continuare la prassi messianica del Signore (J. M. Van Cangh, *La multiplication des pains et l'eucharistie*, Paris, Cerf, 1975). Anche la sostituzione che Gv 13,1-21 fa dell'E. con la lavanda dei piedi, e il successivo « mandato » dell'amore fraterno, è un'operazione cat. per dire alle comunità cristiane che esse realizzano il senso della Cena di Gesù facendosi accoglienti e ospitali. Lc 22,23-30 è una C. sul servizio inserita nel contesto eucar. Questa linea cat. può trovar giovamento nell'interpretazione di X. Léon-Dufour (*Condividere il pane eucar. secondo il NT*, Leumann-Torino, LDC, 1983) che dalla Cena vede partire due tradizioni, entrambe vincolanti per la Chiesa, l'una liturgica e l'altra esistenziale, che trovano attuazione nella celebrazione e nella carità fraterna.

b) *Linea liturgica.* Riallacciandosi alla C. mistagogica dei Padri e nella scia della partecipazione piena oggi richiesta dalla messa, si sta sviluppando una promettente C. che fa percepire il mistero celebrato, per viverlo poi nell'esistenza, « attraverso i riti e le preghiere » (SC 48). L'istruzione *Eucharisticum mysterium* (1966, nn. 14-15) dice che questa C. « inizia dai riti e dalle preghiere che ricorrono nella celebrazione, per renderne chiaro il senso, soprattutto quello della grande preghiera eucar. » e che deve « condurre i fedeli alla profonda comprensione del mistero che tali riti e preghiere significano e compiono ». Il citato documento CEI descrive questo metodo ai nn. 34-35 e lo applica, almeno parzialmente, nei nn. 36-55. Tale C. non restringe l'attenzione agli elementi essenziali della Cena del Signore, ma la estende a tutta la celebrazione, evitando di frammentarsi sui singoli gesti e cogliendo i grandi segni: l'assemblea, i ministeri in essa esercitati, la struttura dialogica della liturgia della

Parola, l'azione eucar. come convito durante il quale si proclama la preghiera eucar.

Per individuare funzione, scopo e senso di queste sequenze rituali, che sono alla base di tale C., è metodologicamente importante conoscere i capp. I-III di *Principi e norme per l'uso del Messale romano*, documento contenuto nel Messale liturgico. Per questa C. diventa fondamentale la « preghiera eucar. », come testo nel quale la Chiesa proclama la coscienza di fede di ciò che celebra e di come essa viene trasformata. La molteplicità di formulari per tale preghiera è ricchezza anche cat., perché su di una struttura tematica comune (descritta al n. 55 della citata introduzione al Messale) mostra come la preghiera della comunità può variare secondo le differenti culture, i diversi momenti, le sensibilità spirituali. Solo una familiarità con i molti testi attuali e la conoscenza di quelli passati (si veda il cit. libro *Pregare l'eucaristia*) educa i fedeli a essere partecipi consapevoli e impegnati a questo momento decisivo dell'E. cristiana, e quindi a prendere parte al banchetto, mangiando e bevendo, coscienti delle implicazioni spirituali ed ecclesiali di tale gesto.

Gli interventi vocali dell'assemblea sono minimi, ancorché importanti, durante la preghiera eucar. di esecuzione presidenziale; per questo l'attenzione di fede attraverso l'ascolto e la visione può essere sostenuta solo dagli atteggiamenti interiori suscitati e nutriti da una opportuna C. I motivi del rendimento di grazie, dell'invocazione dello Spirito sui doni e sui comunicandi, del memoriale della Pasqua, dell'offerta sacrificale, della comunione con la Chiesa terrena e celeste, della dossologia... esigono, nella trattazione cat., continui riferimenti alla Bibbia e coinvolgimenti concreti di atteggiamenti esistenziali.

c) *Linea dottrinale.* Questa linea sostiene le esposizioni precedenti, chiarendo concetti e approfondendo aspetti, ma può essere sviluppata anche in trattazioni catechistiche proprie, pur con gli indispensabili riferimenti biblici e liturgici. Le fonti si trovano nei documenti conciliari, nei vari interventi successivi della Santa Sede, nei documenti e catechismi CEI, oltre che nelle opere teologiche più significative. Per gli aspetti ecumenici è interessante il documento di convergenza, sottoscritto anche dai teologi cattolici, *Battesimo, eucaristia, ministero*, approvato a Lima (1982).

La prima questione riguarda il soggetto agente dell'E.: esso è l'assemblea ministerialmen-

te servita e presieduta, che opera in unione a Cristo Signore, di cui il prete presidente è segno. Tale presenza operante di Cristo è significata già dal riunirsi in assemblea (Mt 18,19-20: dove Gesù garantisce la sua presenza a una riunione i cui membri si accordano, quindi dialogicamente, su ciò che conviene al regno del Padre); è nell'ascolto credente e attualizzante della parola del Signore (che esige l'esercizio in ogni fedele del *sensus fidei*, la sensibilità di fede, LG 12, unita alla « grazia della parola », LG 35); ed è, in modo particolare, sacramentale, nell'azione eucar. che comporta la trasformazione del pane e del vino in corpo e sangue di Cristo. Questa trasformazione profonda, che attinge l'intima essenza delle loro realtà (e chiamata « transustanziazione », un termine da usarsi con delicatezza nella C. perché può ingenerare interpretazioni erronee), viene ora spiegata passando attraverso la categoria di memoriale e richiamando l'invocazione dello Spirito Santo (epiclesi) sul pane e sul vino. Usando il termine biblico di memoriale (greco *anamnesi*, aramaico *zikkaron*) Gesù fa intendere che la Cena eucar. rende i discepoli di ogni tempo « contemporanei » all'evento pasquale — morte e risurrezione — evocato dal suo gesto e dalle sue parole per renderli partecipi della forza trasformante, santificante, del suo Spirito. Perciò lo Spirito Santo viene invocato perché operi la trasformazione del pane e del vino, e successivamente agisca in coloro che vi si comunicano rendendoli « corpo di Cristo », cioè comunità che ne continua la testimonianza e l'opera. La presenza eucar., reale e sostanziale, è finalizzata alla santificazione dei fedeli e alla edificazione della comunità.

L'aspetto sacrificale dell'E. deve essere trattato con correttezza teologica e con delicatezza psicologica, per non suscitare idee di sacralismo pagano e non ingenerare interpretazioni vittimali. Il sacrificio redentore di Gesù deve essere compreso nella linea profetico-sapienziale della vita che è sacrificio gradito a Dio se è in obbedienza alla sua parola, che si esprime nella lode e nel rendimento di grazie anche fra le più grandi difficoltà. Gesù ha portato la sua fedeltà alla parola del Padre sino all'estremo, alla morte in croce, compiendo così il più alto servizio all'umanità e inaugurando il tempo dello Spirito che lo ha risuscitato dai morti. La Cena del Signore è memoriale, sacramento, di tale azione sacrificale, ed è nello stesso tempo segno dell'offerta che la Chiesa fa di sé a Dio, impegnan-

dosi nella sequela del suo Signore, in ciò sostenuta dalla forza dello Spirito.

La comunione alla mensa eucar. è partecipazione al memoriale e all'offerta sacrificale, è accoglienza dello Spirito che rende viva la Parola ascoltata, è riconoscimento di essere nella comunione fraterna con gli altri, è impegno di condivisione e cooperazione nella comunità, è manifestazione della speranza escatologica perché ogni E. si celebra nell'attesa della venuta del Signore. La dimensione personale, sottolineata dal mangiare e dal bere che intimizzano la presenza santificante di Cristo, si coniuga sempre con quella comunitaria espressa dal fatto celebrativo. Riflessione teologica ed esperienza spirituale sottolineano i rapporti dell'E. con il vissuto concreto, la realtà sociale e il destino del mondo, perché i cristiani vivano in questi contesti gli atteggiamenti propri della celebrazione, e in questa portino le attese, le lotte, le sofferenze, le speranze, le gioie della vita. La C. deve far capire che partecipando all'E. i cristiani si rendono disponibili ad attuare la volontà di Dio nella storia, come il Cristo, e quindi a continuarne la missione.

Bibliografia

F. X. ARNOLD, *L'influence du Concile de Trente sur la catéchèse de la messe*, nel vol. *Pastorale et principe d'incarnation*, Bruxelles, CEP, 1964; D. BORRIBIO, *Eucaristia para el pueblo. Para una catequesis sobre la eucaristía*, Bilbao, Desclée, 1981; E. COSTA - L. DELLA TORRE - F. RAINOLDI, *Interpretare il rito della messa*, Brescia, Queriniana, 1980; E. COSTA - J. GELINEAU - L. MALDONADO, *Il sacramento dell'unità*, in *Nelle vostre Assemblee. Teologia pastorale delle celebrazioni liturgiche*, vol. 2, Brescia, Queriniana, 1984, 151-153; L. DELLA TORRE, *La « nuova messa »*, 2 vol., Brescia, Queriniana, 1965; Id., *Celebrare comprendere vivere la messa*, Roma, Ed. Paoline, 1981; Id., *L'eucaristia al centro*, Brescia, Queriniana, 1981 (22 catechesi-celebrazioni sulla messa come forma della comunità cristiana); Id., *Pregare l'eucaristia*. Preghiere eucaristiche di ieri e di oggi per la catechesi e l'orazione, ivi, 1982; *Eucaristia. Memoriale del Signore e Sacramento permanente*, Leumann-Torino, LDC, 1976 (commento all'istruzione *Eucharisticum mysterium*); H. FISCHER, *Catechesi eucaristica e rinnovamento liturgico*, Alba, Ed. Paoline, 1961; *Liturgia eucaristica*, Leumann-Torino, LDC, 1966; P. MASSI, *Catechesi e rinnovamento liturgico*, ivi, 1965; G. M. MEDICA, *Catechesi sulla messa. Il nuovo rito e le preghiere eucaristiche*, ivi, 1969; *La messe et sa catéchèse*, Paris, Cerf, 1947; *La partecipazione dei fedeli alla messa*, Roma, CAL, 1963 (art. sulla C.); J. J. RODRIGUEZ MEDINA, *Pastoral y catequesis de la eucaristía*, Salamanca, Sigueme, 1966; *Nuovo Dizionario di liturgia*, Roma, Ed. Paoline, 1984, cf voci: *Assemblea* (A. CUVÁ), *Eucaristia* (P. VISENTIN), *Memoriale* (B. NEUNHEUSER), *Rilevanza della messa come comunicazione* (F. LEVER), *Sacerdozio* (B. BA-

ROFFIO), *Sacrificio* (B. NEUNHEUSER)... Per una C. che tenga conto dell'aspetto ecumenico cf *Battesimo, Eucaristia, Ministero*, Leumann-Torino, LDC, 1982.

LUIGI DELLA TORRE

EVANGELII NUNTIANDI

L'Esort. Apost. EN, emanata l'8-12-1975 nel X anniversario della chiusura del Conc. Vat. II dal papa Paolo VI per venire incontro ad una esplicita richiesta della III Assemblea Generale del Sinodo dei Vescovi (1974), riprendendo il tema stesso del Sinodo e i frutti delle riflessioni in esso emerse sull'E. → evangelizzazione (= E.) del mondo contemporaneo, è, assieme al DCG (1971) e alla CT (1979), uno dei documenti più importanti per il rinnovamento della C. a livello di Chiesa universale, oltre ad essere la « magna charta » dell'E.

1. *Struttura e contenuti*. La EN, pur essendo divisa in 7 sezioni con un'introduzione e una conclusione, consta fondamentalmente di 3 parti. Nella *prima* si pone il fondamento dell'E. e se ne definisce il valore e le dimensioni. Il Cristo, in quanto portatore della Buona Novella del Regno e della salvezza redentrice, è il primo evangelizzatore e il fondamento ultimo della missione evangelizzatrice della Chiesa (nn. 7-12). La Chiesa come comunità degli evangelizzati divenuti credenti è inviata dal Cristo ad evangelizzare il mondo intero e a continuare la sua missione fino al suo ritorno (nn. 14-16). Facendo leva su questa base cristologica ed ecclesiologica, il Papa chiarisce il significato che oggi si deve attribuire al termine E., sia descrivendone gli elementi essenziali e mettendo in luce la complessità dell'azione missionaria della Chiesa (nn. 17-24), sia attraverso una « aggiornata » definizione dei suoi contenuti: l'E. viene intimamente connessa coi processi di promozione e di liberazione umana integrale (nn. 25-39). Nella *seconda parte* vengono affrontati i due problemi delle vie dell'E. (nn. 40-48) e dei destinatari di essa (nn. 49-58), mettendo l'accento sulla funzione essenziale della testimonianza (n. 41) e sulla necessità di dare una dimensione evangelizzatrice ad ogni tipo di predicazione, quindi anche alla C. (n. 44). Per quanto riguarda i destinatari, va notata l'attenzione particolare che il Papa dà alle « comunità di base » nella missione evangelizzatrice della Chiesa di oggi (n. 58). La *terza parte* infine si sofferma a lungo su-

gli « operai » dell'E. (nn. 59-73), concludendo con un pressante appello sullo spirito che deve animarli in quest'opera (nn. 74-80).

2. *Importanza della EN per la C.* Sebbene a prima vista questo documento sembri interessato solo marginalmente alla C. (se ne tratta esplicitamente in modo diffuso solo al n. 44), tuttavia il suo influsso è stato decisivo nel processo di rinnovamento della C., in atto dopo il Conc. Vat. II. Esso costituì un'importante integrazione e uno sviluppo decisivo delle prospettive e degli orientamenti apparsi nel DCG (1971), e rese possibili gli approfondimenti sulla natura e sulle funzioni della C., emersi nel Sinodo dei Vescovi del 1977, dedicato appunto alla C., confluiti poi — almeno in parte — nella CT. Ne accenniamo solo qualcuno.

Un primo e importantissimo merito della EN è stato quello di aver ridato al termine E. il suo significato originario e di aver fatto dell'E. « la missione essenziale », « la grazia e la vocazione propria » della Chiesa (n. 14), esplicitando la complessità (n. 17) e la ricchezza di dimensioni (nn. 18-24) del processo evangelizzatore: testimonianza (nn. 21; 41); annuncio esplicito (n. 22) mediante tutte le forme di predicazione (nn. 42-46); resi al Vangelo da tutta la Chiesa (nn. 59ss), mediante tutta se stessa (ciò che è, ciò che dice e ciò che fa); in funzione di un processo continuo di conversione e di inserimento sempre maggiore nella vita liturgica, caritativa, apostolica della comunità. Questa ampiezza di prospettive sull'E. ha permesso di concepire la C. come momento caratteristico dell'E., aspetto questo già presente nel DCG (n. 18), ma poi ampiamente discusso e sviluppato nel Sinodo del 1977 e nella CT (nn. 18ss). Un altro grande merito della EN è stato quello di aver affrontato esplicitamente il problema dell'E. delle → culture (n. 20) in chiave di « acculturazione » del messaggio cristiano, tema questo non ancora presente nel DCG, e in seguito alle suggestioni della EN diventato uno dei temi centrali del Sinodo del 1977 ed entrato nella CT (n. 53). La stessa cosa si deve dire della religiosità popolare (EN, n. 48), tema ripreso nella CT (n. 54). Le affermazioni della EN su questi problemi sono state decisive per una concezione della C. come mezzo importante di incarnazione della fede cristiana nelle differenti culture.

Infine la presa di posizione della EN a proposito del rapporto E. e promozione-liberazione umana (nn. 30-38) ha permesso negli anni successivi un ripensamento della dimen-

sione « politica e liberatrice » della C. (si pensi a Puebla, 1979, ma anche al Sinodo del 1977 e alla CT, n. 29). Possiamo dire che nella EN, mediante un linguaggio piano e pacato, sono anticipate in forma germinale posizioni coraggiose ma nello stesso tempo equilibrate sulla natura e sulle funzioni della C. nei processi di promozione e di liberazione umana.

Bibliografia

PAULUS PAPA VI, *Adbortatio Apostolica Evangelii Nuntiandi*, in « Acta Apostolicae Sedis » 68 (1976) 5-76. Trad. ital.: *Esortazione Apostolica Evangelii Nuntiandi*, Città del Vaticano, Poliglotta, 1975; *L'annuncio del Vangelo oggi*. Commento all'Esortazione Apostolica EN, Roma, Pontificia Università Urbaniana, 1977; *Esortazione Apostolica EN*. Commento... teologico, ascetico, pastorale, Roma, Ediz. S. Congr. per l'Evangeliz. dei Popoli, 1976.

GIUSEPPE GROppo

EVANGELIZZAZIONE

1. *Urgenza dell'E.* « Cristo non mi ha mandato a battezzare, ma a predicare il vangelo » (1 Cor 1,17); « Guai a me se non predicassi il vangelo! » (1 Cor 9,16); « Non si accende una lucerna per metterla sotto il moggio » (Mt 5,15).

L'E. è una dimensione del credere: credere implica *confessare* la fede, rendere testimonianza. Non si può credere senza evangelizzare; non si può evangelizzare senza credere; già il solo credere evangelizza. Una Chiesa che crede con fede confessante è una Chiesa che evangelizza; e una Chiesa che evangelizza senza tradire il Vangelo nel contenuto o nella forma di annunziarlo può essere soltanto una Chiesa vivamente credente. L'E. è azione di tutta la Chiesa e della Chiesa tutta. È la sua identità più profonda: essa esiste per evangelizzare (EN 14). Soggetti dell'E. sono tutti i membri della Chiesa. L'E. fa crescere la Chiesa in mezzo agli uomini.

2. *Cosa s'intende per E.* Va evitata ogni definizione riduttrice: « Nessuna definizione parziale e frammentaria può dare ragione della realtà ricca, complessa e dinamica, quale è quella dell'E., senza correre il rischio di impoverirla e perfino di mutilarla » (EN 17). Essendo ciò che definisce la missione totale della Chiesa, l'E. è « il processo totale mediante il quale la Chiesa, Popolo di Dio,

mossa dallo Spirito: annuncia al mondo il Vangelo del Regno di Dio; rende testimonianza tra gli uomini del nuovo modo di vivere e di essere da esso inaugurato; educa nella fede coloro che si convertono al Vangelo; celebra nella comunità dei credenti, mediante i sacramenti, la presenza del Signore Gesù e il dono dello Spirito; e impregna e trasforma con la sua forza tutto l'ordine temporale » (Comisión episcopal de enseñanza y catequesis, *La catequesis de la comunidad* [= CC], Madrid, EDICE, 1983, n. 169).

3. *Elementi dell'azione evangelizzatrice.* La missione o azione evangelizzatrice è una realtà ricca, complessa e dinamica, composta da svariati elementi: « Rinnovamento dell'umanità, testimonianza, annuncio esplicito, adesione del cuore, ingresso nella comunità, accoglimento dei segni, iniziative di apostolato » (EN 24). Nella Chiesa tutti questi elementi dell'E. sono mutuamente interrelati e si mantengono sempre attivi. La Chiesa universale, e ogni Chiesa particolare, evangelizza quando: a) con vivo senso missionario, cerca di *rinnovare* l'umanità in mezzo alla quale vive, trasformando con la forza del Vangelo i criteri, i valori, le correnti di pensiero, i modelli di vita che sono in contrasto con il Regno di Dio; b) diventa, nel luogo o ambito concreto dove è inviata, *testimone* dei valori del Regno e della nuova vita che questo comporta; c) *annuncia esplicitamente* il Vangelo ai non credenti (predicazione missionaria) e sviluppa una adeguata *educazione della fede* nei credenti (C., omilia, insegnamento della teologia...); d) cerca di suscitare la conversione, cioè *l'adesione del cuore* al Regno di Dio, al « mondo nuovo », al nuovo stato di cose, alla nuova forma di essere, di vivere e di vivere insieme inaugurata dal Vangelo; e) crea *spazi comunitari* dove la fede possa essere alimentata, condivisa, vissuta, strutturandosi così in comunità cristiane vive, come luce del mondo e sale della terra; f) celebra nei *segni sacramentali* la presenza di Gesù, il Signore, e il dono dello Spirito Santo nella comunità; g) sviluppa, infine, un *apostolato attivo* nei diversi ambienti e situazioni. « Questi elementi possono apparire contrastanti e persino esclusivi. Ma in realtà sono complementari e si arricchiscono vicendevolmente. Bisogna sempre guardare ciascuno di essi integrandolo con gli altri » (EN 24). In realtà, la Chiesa evangelizza con tutta la sua presenza, con tutto ciò che essa vive, celebra, confessa, proclama

ed è. Questa concezione dell'E. come processo dinamico e totale è quella che conferisce vero senso e coerenza interna alla ricca gamma di azioni che configurano la missione tutta della Chiesa.

4. *Dinamica del processo evangelizzatore.* Questo processo, unico e identico in ogni luogo e in tutte le circostanze, pur realizzandosi in modo diverso secondo le circostanze (AG 6), si articola in una dinamica particolare, propria della « plantatio » della Chiesa tra i popoli e gruppi che ancora non credono in Cristo. Questa dinamica si sviluppa secondo una serie di tappe che costituiscono il paradigma dell'opera evangelizzatrice della Chiesa: partendo da inizi modesti, avanza gradualmente nella sua opera coraggiosa per realizzare il disegno di Dio (AG 6), l'attuazione cioè del Regno. Rispondendo alle diverse situazioni con azioni proprie e adeguati strumenti (AG 6), la Chiesa evangelizza seguendo un processo dinamico nel quale, con logica propria, si succedono i diversi elementi che ne fanno parte: a) *Azione missionaria*, nei confronti dei non convertiti o non credenti (testimonianza di vita, dialogo, esercizio della carità, rinnovamento dell'umanità, annuncio esplicito, predicazione missionaria e conversione); b) *Azione catecumenale-iniziativa*, verso i convertiti (catecumenato e iniziazione cristiana, esplicitazione e approfondimento del Vangelo di Cristo, insegnamento elementare della fede, approfondimento della fede, confessione e testimonianza della fede, inserimento progressivo e dinamico nella vita della comunità, adesione alla nuova forma di essere, vivere e pensare propria del Vangelo); c) *Azione pastorale*, coi membri della comunità cristiana, già battezzati e partecipanti nel banchetto eucaristico (formazione della comunità cristiana, radunata attorno all'eucaristia, strutturata nei carismi e ministeri, segno e presenza della realtà sacramentale della Chiesa nella parola e nell'annuncio, nella diaconia, nella comunione, nella liturgia, nell'apostolato attivo: cf AG 11-18). « Si potrebbe dire che si tratta, più che di tappe *temporali* che si succedono l'un l'altra, di momenti *dialettici* che creano quel rapporto dinamico che le diverse azioni evangelizzatrici conservano tra di loro. Il processo di E., d'altra parte, si chiude e si apre *continuamente*: "Chi è stato evangelizzato a sua volta evangelizza" (EN 24) » (CC 27).

5. *Azione missionaria.* Nella situazione concreta odierna, è importante insistere, nel pro-

cesso totale dell'E., sull'azione missionaria, vale a dire su quell'attività in cui i cristiani, mediante la testimonianza di vita e l'annuncio esplicito, rendono presente il Vangelo e lo fanno conoscere ai non credenti. Questa azione missionaria è rivolta a quanti ignorano il significato del Regno di Dio, annunciato e inaugurato da Gesù Cristo; si rivolge inoltre alle « moltitudini di persone che hanno ricevuto il battesimo ma vivono completamente al di fuori della vita cristiana » (EN 52), agli ambienti lontani dove non è possibile percepire l'efficacia salvatrice del Vangelo. Implica la testimonianza, la presenza e l'annuncio esplicito del Vangelo ai non credenti in vista della conversione, del risveglio della fede e dell'adesione del cuore al Vangelo.

6. *Annuncio missionario.* Entro l'evento evangelizzatore va tenuto presente l'annuncio missionario: annuncio pubblico e narrativo del Vangelo della salvezza, della gioia e della grazia che è il Cristo pasquale (morte e risurrezione di Gesù; la croce come elemento integrante di ogni E.), presente nella vita e nella storia degli uomini; annuncio fatto nello Spirito, nella debolezza e contraddizione della croce, nella continuità apostolica, in segni e parole, che costituisce una chiamata energica e interpellante alla conversione, tocca le fibre più profonde dell'uomo e interessa le aspirazioni e necessità dei destinatari; annuncio orientato alla fede esplicita nel Signore, alla speranza nel futuro di Dio come futuro dell'uomo, fede e speranza che dovranno tradursi in una vita di amore, in impegni e atteggiamenti evangelici — le beatitudini —, nella preghiera e nei sacramenti, espressione piena della Chiesa-sacramento, fondata nella fede e nel battesimo.

7. *Alcune caratteristiche fondamentali dell'E.*

a) L'E. è annuncio e comunicazione di una salvezza che viene da Dio. Chi evangelizza lo fa nel nome di Dio, di Cristo, non in nome proprio né con autorità umana. Cristo inviò gli Apostoli con la missione ricevuta dal Padre. Rivestiti dallo Spirito, compiono la missione di essere testimoni di Cristo con opere e parole e di annunciare il Vangelo agli uomini, facendoli discepoli di Gesù. Il Vangelo è la parola viva di Dio agli uomini; è la sua presenza escatologica, la sua forza salvatrice nell'oggi degli uomini per chiunque crede; è la venuta di Dio nella storia per apportarvi un evento che le dà senso e ne trasforma il

cammino; è un evento gioioso che concerne tutti gli uomini e la storia fin nelle sue radici, trasformando e rinnovando l'umanità intera; è un evento che apre alla speranza. L'E. dovrà perciò essere sempre presentazione di questa salvezza di Dio.

b) L'E. tende alla *conversione*. Essa porta l'uomo a una decisione: optare per Cristo e seguirlo, aderire alla sua persona e al nuovo stile di vita inaugurato da lui come possibilità di salvezza per tutti. La conversione personale rimane sempre nucleo basilare del cristiano e perciò meta dell'E. Ma questa conversione personale porta con sé il rinnovamento-conversione dell'umanità e del mondo. La creazione dell'« uomo nuovo » e le trasformazioni — anche strutturali — della società costituiscono un doppio compito da svolgere in continuità, senza lacerazioni né confusioni, d'accordo con la natura dell'uomo. E questo duplice rinnovamento-conversione implica la creazione di una comunità fraterna universale, dove diventa visibile il progetto di Dio.

c) La conversione esige lo sforzo affinché le attuali condizioni umane diventino situazioni di riconciliazione, di pace, di giustizia, di fraternità e di amore ispirate al Vangelo. Il segno di autenticità dell'E. è che i poveri sono evangelizzati. Ogni azione evangelizzatrice deve essere in profonda simbiosi con la *liberazione* degli uomini, specialmente degli ultimi, i preferiti nel Regno di Dio. L'E. è annuncio e realizzazione della liberazione. La liberazione si inserisce nell'E. come suo contenuto integrale. La liberazione, in senso evangelico, è la salvezza integrale dell'uomo e dell'umanità, così come Cristo l'ha realizzata, senza mistificazioni né riduzioni spiritualistiche o temporalistiche. L'E. porta con sé un messaggio, specialmente vigoroso nei nostri giorni, sulla liberazione (EN 29).

d) In questa prospettiva, l'E. appare primordialmente come *testimonianza* (di comportamento e di parole). La testimonianza è espressione della salvezza, dell'umanità rinnovata, della comunità di fede e di carità; è segno della presenza viva e attiva del mistero e dell'evento di Cristo tra gli uomini. La testimonianza evangelizzatrice consiste nel mostrare con segni e parole quella vita di fede cui sono invitati gli uomini. Si tratta di una testimonianza personale e comunitaria dei valori del Regno, della vita nuova che viene annunciata. I segni personali e comunitari di comprensione, di accoglienza, di so-

lidarietà e di speranza « fanno salire, nel cuore di coloro che li vedono vivere, domande irresistibili: perché sono così? Perché vivono in tal modo? Che cosa o chi li ispira? Perché sono in mezzo a noi? Ebbene, una tale testimonianza è già una proclamazione silenziosa, ma molto forte ed efficace, della Buona Novella » (EN 21). Ma tutto ciò non basta, « perché anche la più bella testimonianza si rivelerà a lungo impotente, se non è illuminata, giustificata — ciò che Pietro chiamava "dare le ragioni della propria speranza" —, esplicitata da un annuncio chiaro e inequivocabile del Signore Gesù » (EN 22). Evangelizzare non vuol dire semplicemente dare nomi nuovi a valori umani che la storia umana può da sé raggiungere. È annunciare e offrire una radicale novità — Cristo risorto — che mediante l'azione dello Spirito porta l'uomo alla vita intima del Padre. Non c'è E. in senso pieno senza proclamazione espressa di Gesù come chiave e senso ultimo dell'enigma dell'uomo e della storia.

8. *La C. nell'azione evangelizzatrice.* La C. è parte del processo globale di E. La sua identità va cercata in rapporto alla totalità di elementi dell'E. e ai diversi momenti o tappe del processo. « La C. non può essere dissociata dall'insieme delle iniziative pastorali e missionarie della Chiesa. Essa ha, nondimeno, una sua specificità » (CT 18). La C.

rappresenta infatti un momento — e quanto importante — del processo di E. (cf CT 18). La C. segue l'azione missionaria e precede l'azione pastorale. Essa accompagna quanti si sono convertiti al Cristo nel cammino di fede verso la maturità e li porta alla partecipazione matura, attiva e responsabile, nella comunità cristiana, e alla confessione e testimonianza di fede nel Vangelo di Gesù.

Bibliografia

A. CAÑIZARES, *La evangelización hoy*, Madrid, Marova, 1977; M. DAGRAS, *Théologie de l'Évangélisation*, Paris, Desclée, 1976; *Evangelizzare nel mondo d'oggi*, in « Concilium » 14 (1978) n. 4; R. FABRIS, *Evangelizzazione*, in J. B. BAUER - C. MOLARI (ed.), *Dizionario Teologico*, Assisi, Cittadella, 1974, 245-255; C. FLORISTÁN, *La evangelización, tarea del cristiano*, Madrid, Cristiandad, 1978; GRUPPO DI « CATECHESI », *Una Chiesa per gli uomini. Evangelizzazione, sacramenti e promozione umana, oggi*, Leumann-Torino, LDC, 1976; A. M. HENRY, *La forza del Vangelo*, Assisi, Cittadella, 1969; J. HOFINGER, *Evangelisation and Catechesis*, New York, Paulist Press, 1976; R. LAURENTIN, *L'évangélisation après le quatrième Synode*, Paris, Seuil, 1975; PONT. UNIV. URBANIANA (ed.), *L'annuncio del Vangelo oggi. Commento all'Esortazione Apostolica di Paolo VI « Evangelii Nuntiandi »*, Roma, Pont. Univ. Urbaniana, 1977; D. VALENTINI, *Evangelizzazione*, in G. BARBAGLIO - S. DIANTICH (ed.), *Nuovo dizionario di teologia*, Roma, Ed. Paoline, 1982³, 470-490; 1978-1985.

ANTONIO CAÑIZARES

F

FAMIGLIA (Catechesi familiare)

Con l'espressione Catechesi Familiare (CF) si designa il ministero educativo derivante dal matrimonio (cf FC 39), che i genitori svolgono nella F. « Chiesa domestica » (LG 11), per promuovere il risveglio e la crescita dei figli nella fede, in collaborazione con le altre agenzie educative, in particolare con l'istituzione cat., l'associazione, il movimento apostolico (cf ESM 59.69.103). È una funzione che, nei primi secoli, la Chiesa riconosce ai genitori, coadiuvati dai padrini, impostando fino al medioevo la → pastorale dei fanciulli come animazione fam. La tradizione patristica latina con Tertulliano, Cipriano, Agostino e quella greca con il Crisostomo sottolineano molto il ruolo cat. dei genitori, anche se ne accentuano in particolare la dimensione morale. Con il Conc. di Trento (1545-1563), osserva D. Boureau, « quando nasce la C. dei fanciulli, la sua organizzazione tende a misconoscere che da sempre i genitori hanno adempiuto, bene o male, un servizio ufficialmente instaurato da essa e che la maggior parte, senza alcun dubbio, continua ad adempierlo » (1970, 53). Storicamente incomincia così la graduale rinuncia dei genitori alla C. in F. fino al suo progressivo ricupero nella seconda metà del sec. XX, dovuto a diversi motivi: la riscoperta ecclesiale della corresponsabilità cat. di tutti i battezzati nella complementarità dei vari ministeri, in particolare in quello fam. (cf LG 11.35; GE 3; GS 48); la valorizzazione teologica del sacramento del → matrimonio come matrice non solo di doveri, ma di carismi e di doni (cf FC 19; ESM 104.107); l'acquisizione del ruolo primario dell'iniziativa parentale nell'educazione dei figli alla fede (cf LG 11; AA 11), favorita anche dall'associazionismo fam.; la graduale partecipazione attiva dei genitori all'iniziazione sacramentale dei figli, sollecitata da

una serie di pubblicazioni di vari autori: in Belgio → P. Ranwez; in Francia → M. Farques, A. Merlaud, F. Destang; in Germania M. Leist, J. Klink, e promossa in Italia dai nuovi catechismi, in particolare da *Il catechismo dei bambini* (1973).

Se il Vat. II delinea i principi su cui si fonda la CF, i vari documenti dell'Episc. italiano: MF (1969), RdC (1970), ESM (1975) e anche il Sinodo dei Vescovi con la FC (1981) suggeriscono la modalità di intervento.

I. MODELLI DI INTERVENTO

La CF matura la propria identità nel confronto diretto con l'istituzione cat., con un distacco progressivo da questa che trova diverse remore nell'incapacità dei genitori. Emergono, pertanto, modelli di intervento che, lentamente, evolvono verso forme più precise e adeguate.

1. *Modello sussidiario funzionale.* Il primo confronto tra la F. e l'istituzione cat. si verifica sul piano dell'agire, ed è sollecitato da un tipo di intervento che tende a sostenere l'opera dei catechisti: assicurare la frequenza dei figli, controllare il loro profitto, favorire le varie forme di attivismo, ecc. I genitori sono aiutati in questo da un'abbondante serie di album, fascicoli, quaderni, ecc. L'istituzione cat. conserva il suo ruolo primario, e utilizza la collaborazione manualistica della F. I genitori svolgono una funzione sussidiaria e funzionale ad essa, e adempiono un ruolo suppletivo, in rottura con una prassi completamente rinunciataria.

2. *Modello organizzativo fam.* La C. dei → fanciulli è organizzata in modo fam., cioè si stabiliscono gruppi ristretti che si riuniscono in una casa sotto la guida di una mamma

catechista. Si cerca così di ricostruire materialmente la realtà fam. entro cui dovrebbe filtrare a questa età la proposta cristiana. In questi gruppi si può avere un contatto più diretto con i fanciulli, adottare un linguaggio più concreto, estendere meglio il rapporto alle F. e mediare, in modo esistenziale, l'incontro con la parrocchia attraverso alcuni momenti celebrativi. Pur suscitando la partecipazione dei genitori, non si riesce ancora ad esprimere tutta l'originalità del loro contributo educativo. Si verifica una semplice trasposizione dell'atto di C. dall'istituzione ad alcuni ambienti fam.

3. *Modello ministeriale.* I → genitori educano i figli alla fede, sentendosi compartecipi di un unico progetto cristiano, perché la Chiesa è presente e opera nella F. attraverso la specificità del carisma dei suoi membri, e da qui si apre alla comunione con gli altri ministeri nella comunità. I genitori, nei confronti dei figli, sono detti « primi annunciatori della fede » (LG 11; cf AA 11), in forza del loro matrimonio (cf GE 3; LG 11.41; GS 50.61), con una terminologia che non restringe il loro servizio alla trasmissione cat., ma lo estende alla totalità della vita del fanciullo con lo stile specifico di un ministero, che è loro riconosciuto dalla comunità. L'istituzione cat. promuove il carisma educativo parentale, sente di non poter farne a meno, perciò non lo sostituisce mai. I catechisti si affiancano ai genitori, con interventi diversificati, per realizzare un comune progetto educativo nella comunione ministeriale (cf ESM 59.69.103).

II. LA COMUNICAZIONE CAT. FAM.

La novità della trasmissione cat. fam. risiede nell'origine sacramentale del loro ministero e nella modalità del loro intervento. La F. è un luogo dove si vive, si cresce, si lavora, si fatica, si soffre, si gioisce, e attraverso queste realtà emerge il messaggio cristiano che insieme si è invitati a cercare con lo sguardo di fede.

1. *Le funzioni cat. della F.* La F., chiesa domestica, attraverso la sua opera educativa esprime e realizza la triplice missione della Chiesa in quanto educa i figli a « percepire il senso di Dio » (missione profetica), a venerarlo (missione sacerdotale), ad amare il prossimo e a inserirsi nella comunità civile ed ecclesiale (missione regale; cf GE 3). Adempie tale missione svolgendo alcune funzioni.

a) *Simbolico-rivelativa.* È legata all'essere stesso della F., che assurge a divenire simbolico e rivelativo della identità del cristiano nelle relazioni fondanti: rapporto di filiazione con Dio Padre, di fratellanza con Gesù Cristo, di comunione nello Spirito, di corresponsabilità nella Chiesa. « Nel matrimonio e nella F. si costituisce un complesso di relazioni interpersonali — nuzialità, paternità-maternità, filiazione, fraternità — mediante le quali ogni persona è introdotta nella "F. umana" e nella "F. di Dio", che è la Chiesa » (FC 15).

b) *Interpretativo-esistenziale.* La proposta cristiana in F. emerge dalla pluralità delle situazioni di vita e ingloba la persona stessa dei figli e dei genitori. L'intervento fam., pertanto, si traduce in un'opera interpretativa e narrativa, a volte critica, dei fatti quotidiani, e si modella sul ritmo della ferialità, tendendo all'essenziale, alla concretezza e alla semplicità.

c) *Alfabetizzatrice-significante.* La F. adempie una funzione alfabetizzatrice cristiana, in quanto trasmette ai figli il linguaggio della fede, cioè il significato essenziale dei gesti, dei segni, delle realtà, dei misteri e dei comportamenti cristiani. In tal senso presuppone e si apre all'istituzione cat. per un discorso più elaborato, organico e sistematico della proposta cristiana.

d) *Avvalorativo-testimoniale.* In F. le opzioni cristiane sono avvalorate dall'esemplarità dei genitori, che, almeno inizialmente, conferiscono ad esse un credito affettivo, sul quale in seguito si elaborano scelte personali più responsabili. « I membri di una F. si aiutano vicendevolmente a crescere nella fede grazie alla loro testimonianza cristiana, spesso silenziosa, ma perseverante nel ritmo di una vita quotidiana vissuta secondo il Vangelo » (CT 68).

Tali funzioni sono diversificate in rapporto all'arco evolutivo: il bambino è più attirato dal simbolo, il fanciullo dalla componente interpretativa, il preadolescente dall'apporto avvalorativo-testimoniale.

2. *La modalità di trasmissione.* Componente non irrilevante della CF è lo stile, cioè la forma con cui viene offerta la proposta cristiana. Appellandosi a realtà e a situazioni-segno, la trasmissione adotta una metodologia che si affida all'intuizione, alla capacità creativa dei genitori e, in particolare, all'intensità della loro fede. « La CF trova la sua originalità e la sua efficacia nel carattere →

occasionale e nella immediatezza dei suoi insegnamenti, espressi anzitutto nel comportamento stesso dei genitori e nella esperienza spirituale di ognuno » (RdC 152).

a) *L'occasionalità*. « La stessa vita di F. diventa un itinerario di fede e in qualche modo iniziazione cristiana e scuola della sequela di Cristo » (FC 39). I genitori sono chiamati ad essere pronti e vigilanti nel recepire le situazioni educative della convivenza fam., da cui far emergere l'interpretazione di fede, provocando, a volte, le domande implicite dei figli. Il susseguirsi degli avvenimenti nella loro imprevedibilità costituisce la trama della CF.

b) *La spontaneità*. Il discorso religioso in F. si apre alla fiducia reciproca, al dialogo, allo scambio vicendevole, e pertanto scaturisce in modo spontaneo. Anzi « i genitori stessi, annunciando ascoltano, insegnando imparano » (RdC 152). Diventa momento educativo « la vita stessa della F., che in tutte le sue diverse circostanze viene interpretata come vocazione di Dio e attuata come risposta filiale al suo appello: gioie e dolori, speranze e tristezze, nascite e compleanni, anniversari delle nozze dei genitori, partenze, lontananze e ritorni, scelte importanti e decisive, la morte di persone care, ecc., segnano l'intervento dell'amore di Dio nella storia della famiglia » (FC 59).

In tal modo si favorisce l'interiorizzazione dei valori cristiani per l'intensità emotiva e relazionale che unisce i genitori e i figli in un'unica esperienza di fede fam., che conosce momenti di ascolto della Parola di Dio, di condivisione interpretativa, di celebrazione tramite la liturgia domestica, di preghiera coniugale e fam. e di impegno apostolico. Spontaneità non è sinonimo di casualità, ma richiede ai genitori una sapienza educativa che sa trovare momenti di incontro con il Signore nelle occasioni più opportune e vitali « per interpretare una difficoltà ed insegnare a superarla, per aprire alla coerenza spirituale, per ringraziare Dio dei suoi doni... » (RdC 152).

Concludendo, la CF è una componente irrinunciabile della crescita di fede dei figli. Nell'infanzia precede il servizio della istituzione cat.; durante la fanciullezza lo accompagna, in particolare in occasione della iniziazione sacramentale; nella adolescenza lo avvalora e lo apre ad un'interiorizzazione personale delle scelte cristiane, con la specificità di un apporto educativo che deriva ai geni-

tori dall'adempiere nella Chiesa un « vero ministero » (FC 39).

Bibliografia

D. BOUREAU, *La mission des parents. Perspectives conciliaires*, Paris, Cerf, 1970; *L'educazione religiosa in famiglia*, Brescia, La Scuola, 1975; M. FARGUES, *I nostri bambini davanti al Signore*, Milano, Ancora, 1961; G. GATTI, *Il ministero catechistico della famiglia nella Chiesa*, Bologna, EDB, 1978; Id., *Genitori educatori alla fede nella Chiesa oggi*, Leumann-Torino, LDC, 1978; J. L. KLINK, *Il bambino e la fede*, Milano, Ed. Paoline, 1972; Id., *Il bambino e la vita*, ivi, 1974; Id., *Il bambino sulla terra*, ivi, 1975; L. KOCKEROLS, *L'educazione religiosa in famiglia*, Torino, Borla, 1975; M. LEIST, *I nostri figli a colloquio con Dio*, ivi, 1970; A. MERLAUD, *Il bambino, la famiglia e i suoi educatori*, ivi, 1967; P. RANWEZ, *L'alba della vita cristiana*, Leumann-Torino, LDC, 1968; *Risveglio religioso dei bambini*. Catechesi familiare per bambini e genitori, Assisi, Cittadella, 1974; W. SARIS, *Dove nasce la Chiesa*. Catechesi familiare, Leumann-Torino, LDC, 1978.

GAETANO GATTI

FANCIULLI (Catechesi dei)

1. *Premessa terminologica*. Occorre anzitutto precisare la distinzione concettuale tra le due espressioni CdF e C. ai F.

Con C. ai F. si indica la prassi ecclesiale immediatamente ordinata a educare questi soggetti alla vita di fede mediante la comunicazione del messaggio cristiano fatta in modo organico e sistematico all'interno del processo educativo globale. Si tratta di sostenere la crescita umana e di illuminarla con la Parola di Dio per far acquisire l'identità cristiana al fine di educare i fanciulli non solo a conoscere i contenuti della fede, ma a vivere la fede da testimoni di Cristo nel loro ambiente di vita con quella particolare modalità che è propria della loro età (cf RdC 136; DCG 79; CT 37).

Con l'espressione CdF ci si riferisce ai principi teorici che orientano la prassi cat. e che trovano nell'elaborazione metodologica la loro organizzazione. La CdF si interessa pertanto dei → metodi (teorie) riguardanti l'arco di età 6-11 anni, ed elabora modelli di intervento nel rispetto della fedeltà al soggetto e al messaggio cristiano (cf DCG 34; RdC 160). A tal fine recupera le istanze poste dalle scienze umane (ambito psico-socio-pedagogico), da quelle teologiche (ambito biblico-liturgico-dottrinale), nonché da quelle didattiche (ambito didattico). Questo per le imprescindibili implicanze che tali scienze presentano in ordine all'atto di fede che, nella

sua dimensione umano-divina, lascia intravedere nella valenza pedagogica e in quella teologica i due poli che orientano la prassi cat.

2. *La CdF alla luce del rapporto C.-educazione.* In continuità con l'apertura al senso di Dio realizzata nell'infanzia, la CdF si esprime in una *prima* → *iniziazione cristiana*, che verrà completata e perfezionata nelle età successive. Si è ormai concordi, infatti, nel ritenere la fanciullezza uno dei tempi scanditi nel cammino della sequela Christi, e che questo tempo si qualifichi e si integri con le altre età della vita. Approfondire il senso dell'iniziazione cristiana — secondo il pensiero di molti catecheti contemporanei — significa pertanto cogliere la peculiarità dell'annuncio da proporre ai fanciulli nel rispetto della loro crescita. Significa, più concretamente, trovare la via per una fondazione psicologica degli obiettivi, consapevoli del peculiare valore dell'esistenza del fanciullo quale « luogo » umano in cui si radica la vita in quanto risposta di fede in Gesù Cristo. La fanciullezza è infatti l'età della prima strutturazione della personalità, e poiché ogni annuncio di fede deve integrarsi nella vita, la formazione del fanciullo cristiano esige l'elaborazione di un processo cat. che non può ignorare i particolari dinamismi che le funzioni dell'io assumono nello sviluppo umano (→ età evolutiva) del soggetto di questa età, il cui processo di crescita pone le basi per la formazione dell'atteggiamento religioso.

In questo senso l'impostazione metodologica della C. articola l'intervento educativo tenendo presenti i caratteri propri della crescita del soggetto, quali la sua incipiente attività razionale (logica concreta), l'acquisizione dell'immagine di sé raggiunta attraverso il modo con cui egli sente di essere percepito dagli adulti, la capacità di autocoinvolgersi al di là dei propri interessi immediati, la valorizzazione dell'io come graduale presa di coscienza delle proprie capacità, l'emergenza dei valori in rapporto al processo di identificazione realizzato con adulti significativi i quali gli mediano l'immagine della paternità di Dio. Da ciò deriva la correlazione sviluppo umano-obiettivi, nel senso che gli obiettivi cat. dovranno adeguare le attese educative alle reali possibilità dei soggetti, per cui saranno tali da favorire nel fanciullo la conoscenza esperienziale del messaggio cristiano, la consapevolezza della propria realtà di figlio di Dio esperita mediante il rapporto con i ge-

nitori e gli educatori, la percezione della propria appartenenza alla Chiesa mediante la partecipazione attiva nella comunità cristiana, l'assunzione del proprio ruolo di protagonista per rendere migliore l'ambiente in cui vive. Tutto questo in ordine a un primo orientamento dell'agire del fanciullo in Cristo da figlio di Dio nel quotidiano della sua esistenza.

Si tratta di linee di tendenza emergenti dall'attuale movimento cat. per realizzare una C. sempre più integrata nella totalità del processo educativo, dove appunto crescita umana e crescita cristiana si sviluppano sincronicamente, trovando nel momento celebrativo dei sacramenti dell'iniziazione cristiana il proprio punto culminante. È allora evidente che la C. di questa età, qualificata come inizio dell'apprendistato al divenire cristiano, si scandisce al ritmo di tre momenti fondamentali: promozione umana (dimensione pedagogica), evangelizzazione (dimensione kerygmatica), celebrazione (dimensione sacramentale). Come auspicato dalla CT (cf n. 17), si può allora cogliere nelle istanze del movimento cat. post-conciliare un allargamento del concetto stesso di C. Questa, diretta al fanciullo in situazione, mentre gli annuncia il messaggio di Cristo, suscita un contesto educativo portatore di quei valori umani senza di cui non si forma una natura sana aperta alla crescita nella fede.

3. *I modelli della C. dal post-Concilio a oggi.* I principi che connotano la natura stessa della C. ai F. sono individuabili, in misura diversa, nei testi cat. rinnovati nella linea delle istanze poste dal Conc. Vat. II. Nel corso di questo ventennio l'attività cat. delle diverse Chiese locali è stata infatti molto feconda nell'intento di individuare vie sempre più adeguate perché la Parola di Dio raggiunga il fanciullo nella sua situazione concreta di crescita, particolarmente segnata tra l'altro dal cambio culturale che caratterizza la nostra epoca. In questa ottica pertanto vanno letti i numerosi tentativi che si esprimono nella varietà di metodi e di modelli. Segnaliamo anzitutto il *modello storico-dottrinale* che ha superato il catechismo-formulario e si è connotato per una trasmissione oggettiva dei contenuti della fede dove il protagonista è Dio, ma in un processo educativo in cui il fanciullo non è coinvolto attivamente. Come reazione a questa tendenza è sorto il *modello esistenziale*, che ricorre all'esperienza e privilegia metodi non direttivi, spesso sottovaluta la Tradizione e le formule

della fede, rischiando così di cadere nel soggettivismo e nel riduzionismo. Hanno poi fatto seguito il *modello antropologico-kerygmatico* e quello *comunitario-catecumenale*, nei quali prevale l'aspetto dell'interazione tra contenuto di fede ed esperienza umana nel rispetto della natura stessa della C., e dove emerge una sempre maggiore attenzione a educare il fanciullo alla vita di fede nella comunità cristiana.

I poli attorno ai quali il *modello antropologico-kerygmatico* organizza l'intervento cat. sono Cristo, il cui mistero di salvezza viene considerato nella triplice dimensione biblica, liturgica, dottrinale, e il fanciullo, raggiunto nella sua situazione concreta di crescita e di esperienza di vita. In questa prospettiva, il modello propone una C. che si avvale di un procedimento didattico il quale, partendo appunto dalla vita, coinvolge attivamente il fanciullo e assume il carattere di un annuncio che imprime significato cristiano all'esistenza, nonché il carattere dell'esattezza contenutistica al di là di ogni forma di nozionismo, di sentimentalismo, di infantilismo. Un tale modello, perché raggiunga il suo fine — quello di evangelizzare la vita —, esige il coinvolgimento dell'azione dei vari luoghi educativi, diventando così pure stimolo di evangelizzazione della comunità cristiana. Tipici di questo orientamento sono alcuni testi nazionali, tra i quali particolarmente significativi sono quelli del Canada (1964-1980), dell'Italia (1974-1976), della Spagna (1980-), dell'Austria (1981), ecc.

Il *modello comunitario-catecumenale* nasce dalla convinzione che l'educazione alla fede dei fanciulli non può attuarsi senza che allo stesso tempo vengano evangelizzati gli adulti. Si tratta pertanto di un modello che suscita un'azione pastorale organizzata, la quale si rivolge direttamente agli adulti per raggiungere, attraverso questi, i fanciulli, nella consapevolezza che la C., coinvolgendo tutta la comunità-Chiesa, trae origine dalla sua professione di fede (*traditio*) e conduce a una rinnovata professione di fede (*redditio*). È questa una modalità pastorale che vuole realizzare un nuovo tipo di catecumenato nell'attuale società scristianizzata, segnando così una rottura con schemi e strutture ritenuti non più adeguati alle sfide lanciate dagli odierni cambi culturali. In questo senso, il primato della struttura parrocchiale della C. si arricchisce dei → «luoghi cat.» e della «C. familiare» (Documenti del Cile, del Perù, della Bolivia, dell'Ecuador, ecc.). Si

tratta di rivalutare una pedagogia cat. che, pur non essendo nuova nella storia della C., viene oggi riproposta in termini di «relazione» quale via per arrivare a vivere la fede come relazione personale con Dio all'interno dei singoli gruppi che vogliono esprimere la propria appartenenza comunitaria alla Chiesa di Cristo.

Le opzioni metodologico-didattiche sottese a questi modelli esprimono l'attenzione al graduale sviluppo del soggetto e quindi privilegiano i metodi induttivo, attivo, ciclico-progressivo, il metodo della ricerca e dell'approccio ai documenti e ai segni.

4. *Prospettive di studio e di ricerca.* Gli sforzi del rinnovamento in atto rimangono aperti al superamento di una proposta che talvolta rischia di essere troppo preoccupata di una trasmissione quantitativa dei contenuti della fede, così che permane in molti casi riduzionista, nel senso che si ferma alla nozione risultando inadeguata a maturare personalità cristiane convinte. Una tale inadeguatezza è particolarmente grave oggi per l'incidenza che l'ambiente scristianizzato ha sui fanciulli, per cui risulta ineludibile l'impegno di abilitarli a dare una risposta vitalizzante agli interrogativi esistenziali che il contesto socio-culturale di oggi suscita anche in essi. Per tutti questi motivi, l'impegno di rinnovamento avviato continua a essere urgente e sempre più bisognoso di seri studi scientifici che, accogliendo gli apporti delle scienze dell'educazione, applichino in favore dell'educazione della fede quanto di meglio il progresso scientifico ha offerto nell'ambito pedagogico, sempre tuttavia nel rispetto della fondamentale originalità del metodo cat. (cf CT 58; RdC 161).

In tale ottica, i catechismi nazionali dovrebbero essere fatti oggetto di verifica a livello ecclesiale, non solo per essere in grado di offrire una sempre più idonea risposta alle sfide culturali, ma anche come occasione per maturare una mentalità convergente nell'opera evangelizzatrice della Chiesa in modo che la C. coinvolga di fatto tutta la comunità ecclesiale. A questo fine potrà concorrere l'individuazione dello specifico proprio della comunicazione religiosa nei diversi ambienti di vita, così che venga rispettato il carattere proprio del «luogo» educativo in cui questa viene attuata evitando di identificare C. parrocchiale e → IR nella scuola, come di fatto attualmente ancora si verifica nelle scuole cattoliche di numerosi paesi, quali ad es. l'Austria, il Belgio, il Canada, l'Olanda, ecc.

Bibliografia

G. ADLER - G. VOGELISEN, *Un siècle de catéchèse en France 1893-1980. Histoire-Déplacements-Enjeux*, Paris, Beauchesne, 1981; D. BOROBIO, *Proyecto de iniciación cristiana. Como se hace un cristiano. Como se renueva una comunidad*, Bilbao, Desclee de Brouwer, 1980; *La catéchèse des enfants*, in « Catéchèse » 20 (1980) 79, 9-89; J. COLOMB, *Al servizio della fede*, 2 vol., Leumann-Torino, LDC, 1969-1970; B. DREHER - A. EXELER - K. TILMANN, *La sterilità della catechesi infantile*, Modena, Ed. Paoline, 1969; G. GATTI, *Panorama degli attuali orientamenti della catechesi ai fanciulli*, in « Orientamenti Pedagogici » 18 (1971) 1312-1367; Id., *La catechesi dei fanciulli*, Leumann-Torino, LDC, 1975; M. L. MAZZARELLO, *Catechesi dei fanciulli: prospettive educative*, Leumann-Torino, LDC, 1986; J. NIEUWENHUIS, *Terwijl de boer slaapt. Opvoeding van kleine gelovigen*, Baarn, Ambo, 1976; D. J. O'LEARY - T. SALLNOW, *Love and Meaning in Religious Education*, Oxford, Oxford Univ. Press, 1982; S. RIVA, *L'educazione religiosa del fanciullo*, Bologna, EDB, 1977.

MARIA LUISA MAZZARELLO

FANCIULLI (Pastorale dei)

Comprende il complesso degli interventi educativi con cui la Chiesa, adempiendo una funzione materna, provvede al divenire cristiano delle nuove generazioni, promuovendo la maturazione della fede battesimale e il pieno inserimento nella comunità. È una volontà educativa che si adegua ai diversi tempi storici e si esprime mediante vari modelli pastorali di apprendistato cristiano.

Il catecumenato familiare. Fino al medioevo l'educazione dei figli alla fede è affidata ai genitori che provvedono alla loro iniziazione nella comunità.

Il catecumenato parrocchiale. Dal sec. XVI con la Riforma si configura un intervento specifico per i fanciulli da parte dell'istituzione catechistica, che dispone di manuali destinati alle varie età.

Il catecumenato scolastico. Nel sec. XIX, con il diffondersi dell'obbligo scolastico, la Chiesa trova nella → scuola, anche se in modo non esclusivo, la possibilità di educare alla fede, avvalendosi dei procedimenti tipici dell'insegnamento scolastico.

Queste varie forme di apprendistato cristiano nel periodo post-conciliare subiscono un profondo cambiamento dovuto al rinnovamento ecclesiale e al nuovo contesto socioculturale. La revisione pastorale, con la molteplicità delle sue iniziative, può essere ricondotta all'interno delle componenti di base del divenire cristiano che, secondo il *Messaggio del Sinodo 1977*, n. 11, si articola attorno alla conoscenza della Parola, alla cele-

brazione della fede, alla testimonianza della vita cristiana.

1. *L'educazione alla fede.* La PdF riceve un impulso decisivo dalla animazione cat. promossa dai documenti pubblicati dai vari episcopati: in Olanda: *Linee fondamentali per una nuova catechesi* (1969); in Francia: *Direttorio di pastorale catechistica* (1964); *L'educazione cristiana dei fanciulli* (1975); *Direttive per l'iniziazione cristiana dei fanciulli* (1979); in Spagna: *Documentos colectivos del Episcopado Español sobre formación religiosa y educación*, 1969-1980; in Austria: *Österreichisches Katechetisches Direktorium für Kinder- und Jugendarbeit* (1981); in Italia: RdC (1970). Ai documenti fa seguito l'adozione dei nuovi catechismi per i F. in Italia (1974-1976), in Spagna (1980), in Francia (1980). Tali iniziative non promuovono un semplice aggiornamento dottrinale o metodologico dei testi, ma un rinnovamento della PdF, in quanto i nuovi manuali sono indirizzati prevalentemente alla comunità e coinvolgono in modo particolare la famiglia e l'ambiente di vita. Si supera così l'isolamento tra l'educazione dei F. alla fede, l'intera comunità, la responsabilità familiare e i contesti sociali, richiamando la funzione profetica degli adulti e dei genitori.

2. *L'iniziazione alla liturgia.* Il rinnovamento cat. si associa negli anni '70 ad una particolare attenzione liturgica, rivolta a rendere il linguaggio, i riti e i gesti delle celebrazioni più accessibili ai fanciulli. Il principio della SC n. 21, che aveva interessato gli adulti, si rivolge ai fanciulli perché possano partecipare in modo più cosciente e attivo all'azione liturgica con interventi e parole adeguati alla loro età e comprensione. Si colloca in questa prospettiva il *Direttorio per la Messa con la partecipazione dei F.* (1973), la cui applicazione nei suoi diversi adattamenti è demandata ai vari Episcopati. Segue, in Italia, la pubblicazione dell'istruzione *La partecipazione dei F. alla Messa* (1975) e del *Lezionario per la Messa dei F.* (1976). L'iniziazione dei F. è intesa come un'introduzione alla vita dell'intera comunità, cui è strettamente collegata la testimonianza degli adulti. Adattamenti per i F. sono previsti nel *Rito della Penitenza* (1974) con una celebrazione penitenziale specifica, e nel RICA (1978; → Iniziazione cristiana degli adulti) dove al cap. V si propone il *Rito dell'iniziazione cristiana dei F. nell'età del catechismo*, sviluppando una forma di itinerario catecumenale.

Si evidenzia in tal modo il ruolo educativo della comunità celebrante nei confronti dei F. e l'impegno di assicurare la loro accoglienza, adempiendo la propria funzione sacerdotale.

3. *L'introduzione all'esperienza ecclesiale.* La graduale ecclesializzazione dei F. nell'attuale contesto sociale esige un profondo inserimento nel mondo degli adulti, a contatto diretto con la loro testimonianza. Si attua cioè, tramite una varietà di interazioni cristiane, capaci di trasformarsi in autentiche matrici di fede e di evangelizzare, l'appartenenza dei F. alla Chiesa, per favorire la loro integrazione cristiana. Tutto ciò obbliga a ripensare la prassi pastorale tradizionale in rapporto al modo, al luogo e al tempo del divenire cristiano delle nuove generazioni. In una società secolarizzata l'identità cristiana è mediata da realtà e da situazioni che esigono una pastorale d'insieme capace di far convergere l'apporto educativo di ogni ambiente di vita: famiglia, parrocchia, gruppo, associazione, movimento, nel rispetto della loro specificità. Si invoca, pertanto, la ministerialità educativa dell'intera comunità, perché diventi luogo di accoglienza e di servizio della fede dei F. In una società pluralista, pur non disattendendo le agenzie istituzionali dell'educazione alla fede, l'azione pastorale ricerca luoghi referenziali, che sappiano riproporre nuove forme di aggregazione cristiana, in cui F. e adulti condividono un unico cammino di fede. In Francia si tende a costituire i luoghi cat. (→ lieu catéchétique). « È un luogo in cui la testimonianza di coloro che vi si riuniscono — animatori, genitori e F. — permette che la fede venga realmente vissuta insieme » (*Directive...*, 54). L'istituzione cat. è chiamata a divenire centro propulsore di una molteplicità di luoghi referenziali cristiani nella parrocchia, nel quartiere, nel condominio, ecc.

In una società conflittuale in continua evoluzione la crescita cristiana recupera il senso della progettualità, si colloca cioè contemporaneamente in rapporto alla specificità del momento evolutivo e in rapporto all'educazione permanente della persona. La PdF ricerca nuovi ritmi e si sviluppa lungo una traiettoria cat. che prevede itinerari differenziati, in cui sono presenti tempi di iniziazione, di crescita e di maturazione, senza precocismi o ritardi deleteri. Infatti, ritenendo troppo presto cristiani adulti i bambini, si rischia di avere sempre di più adulti an-

cora bambini nella fede. Ciò comporta il superamento di alcune scadenze artificiali dell'iniziazione sacramentale, legata all'età cronologica, al grado scolastico, ma disgiunte dal processo di maturazione cristiana.

L'azione pastorale si impegna ad assicurare ai F. non tanto nuovi catechismi, ma una comunità ministeriale evangelizzante, che professi, celebra e vive la fede e si presenta loro come segno, testimonianza e invito a condividere la scelta cristiana.

Bibliografia

AGESCI, *Progetto unitario di catechesi*, Milano, Ancora, 1983; CONF. EPISC. FRANCESE, *Directive per l'iniziazione cristiana dei fanciulli*, Leumann-Torino, LDC, 1981; B. DREHER - A. EXELER - K. TILMANN, *La sterilità della catechesi infantile*, Modena, Ed. Paoline, 1969; G. GATTI, *La catechesi dei fanciulli*, Leumann-Torino, LDC, 1975; J. M. KIJM, *Educazione alla fede*, ivi, 1969; *Linee fondamentali per una nuova catechesi*, ivi, 1969; S. RIVA, *L'educazione religiosa del fanciullo*, Bologna, EDB, 1977; UCN, *La iniziazione cristiana dei fanciulli. Sussidio di pastorale catechistica*, Leumann-Torino, LDC, 1977.

GAETANO GATTI

FARGUES Marie

Nata a Parigi il 15-5-1884, ricevette un'educazione artistica e musicale particolarmente curata e fece studi di disegno in vista dell'insegnamento. Rimasta vedova nel 1909 dopo due anni di matrimonio, si dedicò agli studi pedagogici, fondò nel 1916 una casa per orfani di guerra, divenne « maestra d'infanzia » e insegnò all'École des Roches. Qui conobbe i suoi ispiratori: la scuola → Montessori (e attraverso di essa Fröbel), Decroly, Dewey, Cousinet. Dopo un periodo trascorso a Rouen (1926-28), in cui si occupò del lavoro e della sperimentazione nei catechismi parrocchiali, ritornò alla medesima scuola come insegnante della 3^a e 4^a elementare, continuando nello stesso tempo a fare il catechismo. Lasciata la scuola nel 1931 e stabilitasi a Parigi, si specializzò sempre più nei problemi dell'educazione religiosa dei fanciulli, con l'azione, gli scritti e la parola. Nel 1939 fondò una scuola per la formazione dei catechisti, all'interno dell'Oeuvre des catéchismes; dal 1945 collaborò con J. Colomb e rimase sulla breccia, scrivendo una trentina di libri e molti articoli, fino alla morte avvenuta il 10-8-1973.

Scrisse il suo primo articolo nella « Revue des Jeunes » del 10-11-1919 su richiesta del

P. Sertillanges, O.P. Era intitolato: *Le problème de la première formation religieuse*. Lo stesso avvenne per il suo primo libro: *Choses divines et petits enfants* (Ed. de la « Revue des Jeunes », Paris, 1922). Articolo e libro contengono in germe le idee centrali che l'autrice svilupperà in seguito. Nel 1936 il suo metodo viene pubblicato con il titolo: *Introduction des enfants de neuf ans au catéchisme* (Tournai, Desclée de Brouwer). Nuove edizioni vedranno questo libro estendersi ai fanciulli di 10 e più anni e a quattro volumi, fino all'edizione finale del 1955, che porta un lieve ma significativo cambiamento del titolo: *Introduction des enfants au mystère chrétien*. Altre opere lo avevano preceduto: *Les tendances actuelles en éducation* (Dijon, Lumière, 1929), che è una raccolta di articoli scritti fin dal 1924; *L'éveil du sentiment religieux* (Paris, Mariage et famille, 1931); *L'éducation religieuse des petits enfants* (Paris, Labergerie, 1933); *Pour travailler avec le Bon Dieu* (Juvisy, Cerf, 1934); *Les méthodes actives dans l'enseignement religieux* (Paris, Cerf, 1934); *La formation des enfants du peuple en milieu déchristianisé* (Paris, Spes, 1935).

La Fargues è orientata verso l'adattamento dell'insegnamento e dell'educazione religiosa al fanciullo, fatto ispirandosi alla psicologia e pedagogia profana, ma è al tempo stesso opposta all'antiintellettualismo a cui inclina l'educazione contemporanea. Tuttavia, « l'ordine delle nozioni da presentare, nella pedagogia cat., è stabilito non dalla logica adulta, bensì dalla successione dei «periodi sensibili» ». Contrariamente al Quinet che, dopo aver fissato inizialmente gli elementi costitutivi del suo metodo, vi è rimasto sostanzialmente fedele in modo piuttosto statico, la F. è sempre in ricerca. Essa continua a pubblicare libri su libri dopo la fine della guerra: *Le Bon Dieu et ses Enfants*, un volume per il catechista e uno per l'allievo, per il 1° anno di catechismo (Tours, Mame, 1947); *Dieu aime les hommes*, idem per il 2° anno (Tours, Mame, 1949); *Tests collectifs de Catéchisme* (due volumi che costituiscono uno dei primi tentativi di introdurre le prove oggettive nell'insegnamento religioso) (Paris, Cerf, 1945 e 1951); *La Foi des Petits Enfants* (Paris, Bloud et Gay, 1950); *Catéchisme pour notre temps* (Paris, Spes, 1951). Gli ultimi due volumi presentano le idee della F. e in particolare quella dei «periodi sensibili», attinta a M. Montessori. Ispirandosi appunto alla Montessori e alla propria espe-

rienza cat. nella periferia di Parigi, i punti su cui la F. insiste sono:

1. Centralità del fanciullo e importanza pedagogica dei «periodi sensibili». È questa la ragione profonda del «metodo attivo», che pose la F. in contrasto diretto con il metodo tradizionale di insegnamento del catechismo, basato sulla memorizzazione. Questo non interessava il fanciullo, e non lo portava ad aderire alle verità che apprendeva. La F. sostenne l'iniziazione più che l'indottrinamento, in un delicato equilibrio tra approfondimento e interesse.

2. Il ruolo dell'attività nell'esperienza di apprendimento. Essa sostituiva la docilità e la ripetizione, e si avvaleva dei linguaggi non verbali, soprattutto del gesto e dell'espressione corporale.

3. L'importanza dell'ambiente e della persona dell'insegnante. L'ambiente deve essere piacevole, privo di ostacoli per l'apprendimento e l'attività del fanciullo. Il catechismo istituzione è artificiale, ma necessario per contrastare l'ambiente cristianizzato. Importante è il senso del bello, come pure il rispetto dei ritmi di crescita e, da parte del catechista, la sensibilità ai bisogni del fanciullo.

Non mancarono alla F. critiche e opposizioni: accuse teoriche di rousseauismo e pratiche di anarchia nelle sue classi di catechismo; critiche per aver sacrificato alcuni punti dottrinali o esagerato nell'applicazione del principio dei «periodi sensibili» (anche se, come nota il Boyer, lo fece nei libri teorici e per il catechista, smentendo se stessa in quelli diretti ai fanciulli).

In ogni caso, la sua influenza sul movimento cat. francese risultò benefica, attraverso l'adesione convinta alla necessità di far attenzione al bambino, di impiegare i «metodi attivi», di badare alla liturgia, ai simboli, a molte finenze insegnate dalla pedagogia.

Di lei affermò nel 1963 l'allora vescovo coadiutore di Strasburgo A. Elchinger: « Senza sacrificare per nulla l'aspetto intellettuale e didattico del catechismo, essa ha, con una rara forza di persuasione, rivendicato i diritti del "soggetto" accanto ai diritti dell'"oggetto". Non ha mai cessato di lottare con umiltà e perseveranza perché si tenesse maggior conto, nell'insegnamento religioso, delle capacità psicologiche reali del fanciullo e dell'influsso del suo ambiente. Penso che *La Foi des Petits Enfants* sia un piccolo capolavoro di pedagogia religiosa ».

Bibliografia

1. Opere

Oltre a quelle già citate, ricordiamo due libri del 1931: *La rédaction chez les petits* (Paris, Cerf) e *Questions actuelles de pédagogie* (Juvisy, Cerf), le pubblicazioni di argomento biblico: *Jésus est venu* (Tours, Mame, 1951); *Histoire Sainte I: L'ancienne Alliance* (Paris, Mame, 1953); *Histoire Sainte II: Jésus-Christ* (Paris, Mame, 1957) e quelle degli ultimi anni: *Nos Enfants devant le Seigneur* (Paris, Mame, 1959), sulla preparazione alla prima comunione prima del catechismo ufficiale; *L'Enfant devant le mystère de la mort* (Paris, Fleurus, 1963); *D'hier à demain, le catéchisme* (Paris, Fayard, 1964); *Le Dieu des chrétiens*, sul contenuto della C., per le catechiste (Paris, Centurion, 1964), e *Le troisième âge* (Paris, Mame, 1967).

2. Studi

G. ADLER - G. VOGELISEN, *Un siècle de catéchèse en France (1893-1980)*, Paris, Beauchesne, 1981, 167-175; A. BOYER, *Pédagogie chrétienne*, Paris, Lethielloux, 1947, 261-268; Id., *Un demi-siècle au sein du mouvement catéchistique français*, Paris, L'École, 1966, 75-76 e 231-235; P. CALDERHEAD, *Marie Fargues and the Active Method*, in «The Living Light» 21 (1984-1985) 2, 114-127; M. COKE, *Madame Marie Fargues. Grand old Lady of the French Catechetical Movement*, in «New Review» 2 (1984) 3, 12-13; P. RANWEZ, *Aspects contemporains de la pastorale de l'enfance*, Paris, Vitrail, 1950, 17, 18, 139, 160, 176-177, 191, 220, 231, 260; P. VERNHET, *Dimensions nouvelles du catéchisme*, Toulouse, Privat, 1957, 221-223.

UBALDO GIANETTO

FEDE

1. Nel linguaggio quotidiano il verbo « credere » e il sostantivo « fede » sono usati con diversi significati che si distendono fra i due estremi di un senso debole e di un senso forte. In senso *debole* esprimiamo col verbo « credere » di possedere un'opzione nient'affatto certa e sicura, pur essendovi talora molto affezionati. Il senso debole di « credere » e di « fede » non ci soccorre nell'illustrazione del significato della fede cristiana perché essa verrebbe degradata al rango di una opinione più o meno gratuita. Esiste però anche un senso *forte* di fede (F.). In senso generalissimo essa costituisce una esperienza fondamentale di ogni uomo il quale, almeno per un determinato periodo della sua esistenza, è mosso da una fede originaria profonda che sottostà a tutte le sue scelte, specialmente a quelle nelle quali è in gioco il senso ultimo della vita. Su questa F. originaria indagano, fra altri, i filosofi della religione. Per B. Welte, ad esempio, esiste « una forma fondamentale ed elementare del credere che precede tutti i movimenti espliciti della nostra esistenza e li rende

anzitutto possibili. Essa rende possibili anche tutte le forme concrete della fede ». Ma proprio questa F. elementare « è difficilissima da vedere perché ci è vicinissima » (B. Welte 1983, 29). Il sopraggiungere dell'angoscia e dello scetticismo attesta, a suo modo, che prima di essi c'era la F. « All'inizio — scrive Welte — non è né l'azione né il sapere. All'inizio è la fede » (*ibid.*, 37). E questo perché rechiamo in noi un'apertura costitutiva verso una pienezza illimitata che non siamo in grado né di raggiungere né di conoscere appieno: essa può esserci soltanto manifestata e donata. Quest'apertura originaria che è all'origine di una F. originaria, e che si impone all'uomo come la condizione di possibilità di ogni sua decisione e azione, può essere descritta e configurata come « fede in un mistero nascosto, infinito e incondizionato che ci sorregge » (*ibid.*, 57).

Essa ci permette di comprendere la F. cristiana come la sua determinazione storica. La F. cristiana è descritta appunto come « obbedienza » con la quale « l'uomo si abbandona tutt'intero liberamente, prestandogli il pieno assenso dell'intelletto e della volontà », a Dio che si è rivelato e comunicato agli uomini in Gesù Cristo (DV 5). Per il cristianesimo, il « mistero assoluto » col quale ogni uomo deve in qualche modo confrontarsi e del quale si interessano le religioni, è una realtà personale, un TU, che si è rivelato storicamente nella vita, nel messaggio, nell'azione, nella morte e risurrezione, e nella singolare esperienza di Dio di Gesù di Nazaret.

2. Possiamo fare un passo ulteriore servendoci della parola « credo » nel senso forte del linguaggio comune. Ci sono delle circostanze nelle quali diciamo ad un'altra persona, esplicitamente o implicitamente: io credo in te, io credo a te! Ammettiamo con sicura certezza determinate cose, pur non avendone una conoscenza diretta, fondandoci sulla testimonianza di colui in cui crediamo. In questo caso la nostra F. è anzitutto un rapporto di piena fiducia con un TU del quale accogliamo la testimonianza perché ci fidiamo e ci affidiamo a lui. In senso cristiano, credere è fidarsi e affidarsi a Dio che si è manifestato e comunicato agli uomini per mezzo del suo Figlio Gesù Cristo, è fidarsi e affidarsi a Gesù Cristo, per mezzo del quale Dio si è manifestato e comunicato a noi. Gesù ha parlato e agito a nome di Dio, con la sua autorità. Credendo a Gesù (« io credo in te ») che parla e agisce a nome di Dio, noi ci fidiamo e affidiamo a lui in attecchia-

mento di ascolto e di totale disponibilità. Ma nello stesso tempo accogliamo anche il suo messaggio, cioè quanto ci rivela e propone a nome di Dio. Emerge così la struttura formale dell'atto di fede che la teologia ha sintetizzato in questa frase: *ad fidem pertinet aliquid et aliquid credere* (spetta alla F. credere a qualcuno e qualcosa).

3. La F. è anzitutto fede in un TU, è credere a Dio, a Cristo. Ce lo dicono, per l'AT, i verbi usati per esprimere il credere, verbi che comportano una relazione di fiducia e confidenza, di rifugio e di abbandono da parte dell'uomo nei confronti di Iahvè, il Dio della promessa e del patto. Credere è fidarsi di Dio, come hanno fatto Abramo, i profeti, gli autori dei Salmi, ecc., trovando in Iahvè la roccia sicura sulla quale è possibile costruire una solida esistenza. Credere è un rapporto con Dio « che include tutto l'uomo, nell'interezza del suo comportamento esteriore e della sua vita interiore » (A. Weiser 1975, 377).

Nel NT la F. resta il concetto più pregnante e l'espressione principale per caratterizzare il rapporto dell'uomo con Dio fatto di fiducia, speranza, obbedienza. Tale relazione avviene sulla base di ciò che Dio ha operato in Gesù Cristo, specialmente risuscitandolo dai morti. Per san Paolo il credere comporta fiducia e speranza, illustrate dall'esempio di Abramo (Rm 4,1-25; Gal 3,6-18). Mediante la F. (e il battesimo) si stabilisce, grazie allo Spirito Santo, una solidarietà di vita e di destino col Cristo Risorto, nel presente e nel futuro (Rm 6,3-11; 8,1-17; Gal 2,20-3,14.22-29). La F., secondo Paolo, esclude ogni gloria e vanto da parte dell'uomo: la giustificazione non è in nessun modo conquista dell'uomo, ma pura grazia ricevuta nella F. (Rm 4,16). Con la F. l'uomo si affida fiduciosamente alla grazia di Dio in Cristo (Rm 4,3.16-22; Gal 2,6). Per Giovanni il credere è un'adesione fiduciosa a Cristo come Figlio di Dio (Gv 4,21; 5,46; 6,30; 8,30.31.45.46; ecc.). La formula di Giovanni « credere a Cristo » riveste particolare interesse « in quanto trasforma il *credere a Dio* ... della F. veterotestamentaria nel *credere a Cristo* » (J. Alfaro 1981, 223).

4. Come abbiamo detto, la struttura della F. comporta due momenti essenziali inseparabili, condensabili in questa espressione: *credo a qualcuno* (credo a, credo in, F. come fiducia, fides qua) *che mi attesta qualcosa* (credo che, F. come ritener-per-vero, fides

quae). Il rapporto interpersonale di fiducia ed affidamento porta ad accogliere il messaggio proposto: dal « credo in te » sorge il « credo il messaggio che tu mi proponi » (cf B. Welte 1983, 96s). La F. ha così un contenuto che viene professato nel *Credo*. Israele confessava ed esprimeva i contenuti della sua F. (cf Dt 6,20-24; 26,5-9; Gs 24,2-13). Se nell'AT l'accento cade soprattutto sulla F. come fiducia, nel NT si sottolinea invece la F. come assenso e accoglimento del messaggio: credere significa accettare l'opera salvifica di Dio compiutasi in Cristo e annunciata dal kerygma cristiano. Nella lettera ai Romani, ad es., troviamo questa chiara formulazione: « Se confesserai con la tua bocca che Gesù è il Signore, e crederai con il tuo cuore che Dio lo ha risuscitato dai morti, sarai salvo » (Rm 10,9).

A sua volta, il Vangelo di Giovanni, nel quale spesso i verbi « credere » e « conoscere » sono interscambiabili, evidenzia l'aspetto contenutistico della F. cristiana: si tratta infatti di credere che Gesù è il Messia, il Figlio di Dio, l'inviato e il rivelatore del Padre, ecc. (Gv 8,24-28; 11,27.42; 1 Gv 5,1.5; ecc.). Ricontriamo sin dall'inizio del cristianesimo delle professioni di F. molto sintetiche come queste: Gesù è morto per i nostri peccati, Gesù è il Signore, Dio ha risuscitato Cristo dai morti. Si veda l'antichissima professione di F. richiamata da Paolo ai Corinzi con le significative parole introduttive: « Vi ho trasmesso ciò che a mia volta ho ricevuto... » (1 Cor 15,3ss). Il fatto che la F. abbia un contenuto articolabile e professabile sta ad indicare che essa non è un'esperienza soggettivistica, né un puro sentimento e tanto meno una vaga esperienza del sacro. La nostra F. si dirige ad una realtà oggettiva, al di fuori di noi, che noi accogliamo da chi ce la testimonia come buona novella.

San Paolo scriveva che la F. proviene « dall'ascolto » della predicazione (Rm 10,17), e ammoniva a tenere strettamente unite fra loro l'adesione interna di F. e la sua professione esterna: « Con il cuore infatti si crede per ottenere la giustizia, e con la bocca si fa la professione di fede per avere la salvezza » (Rm 10,10). La F., proprio perché non è un'esperienza soggettivistica, dà origine alla Chiesa, la comunità « convocata » (questo indica la parola greca *ecclesia*) dall'annuncio che risuona nel mondo a partire dalla predicazione degli apostoli. È significativo che negli *Atti degli apostoli* il credere, che fa seguito all'annuncio della parola degli apostoli

li, comporti l'aggregazione alla comunità dei credenti, la Chiesa (At 4,4.32; 6,7; ecc.).

5. La F. non è una prestazione che l'uomo possa far valere di fronte a Dio, bensì la rinuncia ad ogni prestazione con la quale si accoglie il Dio di Gesù Cristo come grazia assoluta. Per questo la F. è l'inizio e il fondamento sul quale riposa la nostra salvezza. La liberazione dal peccato, il nostro rapporto filiale con Dio e fraterno col prossimo, la futura risurrezione in un mondo liberato dalla sofferenza e dall'ingiustizia, ecc., sono realtà che possiamo solo ricevere da Dio. Nella F. *ricogliamo* infatti che la salvezza, già iniziata quaggiù e attesa in pienezza per la fine dei tempi, è dono gratuito d'amore, e *professiamo* che tale dono giunge a noi da parte di Dio per mezzo di Cristo risorto e del suo Spirito. Per poter essere accolta e svilupparsi, la F. richiede dunque un atteggiamento di gratitudine, di preghiera, di speranza e di amore. Fede, speranza e carità si implicano pertanto vicendevolmente (cf J. Alfaro 1981, 224s; B. Welte 1983, 97 e 119).

6. Il tema della F. interessa direttamente la C. la quale mira a « nutrire e guidare la mentalità di fede » (RdC 38). Vera mentalità di F. si ha « quando c'è capacità di comprendere e di interpretare tutte le cose secondo la pienezza del pensiero di Cristo » (RdC 39). La C., si legge ancora nello stesso documento, « intende portare alla maturità della F. attraverso la presentazione sempre più completa di ciò che Cristo ha detto, ha fatto e ha comandato di fare » (RdC 30). La C. ha sempre riservato un posto privilegiato alla F., evidenziando, specie nei catechismi, l'aspetto contenutistico della F., quello delle verità da credere (cf ad es. il Catechismo di P. → Canisio del 1558, e il → Catechismo del Concilio di Trento del 1566), soprattutto quelle contestate.

Tale spirito durerà sino ai tempi recenti allorché il rinnovamento della C. riaffermerà che la C. mira a provocare la risposta integrale della F. e non solo a trasmettere delle conoscenze (cf J. Colomb, *Al servizio della fede*, 2 vol., Leumann-Torino, LDC, 1969-1970). Il Vat. II, rinnovando il concetto di rivelazione (tramite le parole e le azioni di Cristo, Dio manifesta e comunica se stesso agli uomini in vista della loro salvezza), ha anche rinnovato il concetto di F. come risposta integrale dell'uomo a Dio fatta di fiduciosa donazione di sé, di accettazione del messaggio, di obbedienza (DV 5.8.10).

7. Nella C. è necessario dare particolare rilievo ai seguenti aspetti della F.:

— La F. è incontro personale e comunione con Cristo (CT 5; RdC 58).

— La F. è incontro con Cristo il quale con la sua persona, messaggio, passione, morte e risurrezione, illumina, potenzia e risponde, talora in maniera paradossale, alla ricerca umana di senso, di liberazione, di vita e di comunione (cf il contributo soprattutto metodologico della GS del Vat. II). Dice bene E. Alberich: « In Gesù Cristo, Dio dice all'uomo in forma intelligibile e credibile come si vive e perché si vive, qual è lo scopo della storia, verso quale realizzazione camminano i popoli » (*Catechesi e prassi ecclesiale*, Leumann-Torino, LDC, 1982, 60).

— La F. va sempre presentata nei suoi due aspetti principali di fiducia e di conoscenza. Priva di contenuti, la F. si svuota e perde la sua identità. Priva di configurazione personale, diventa un sapere senza vita, una pura ortodossia formale. Pur essendo entrambi essenziali, i due aspetti non hanno la stessa importanza: il credere a Dio, a Cristo è primario. Ha scritto san Tommaso d'Aquino: « Ciò che appare principale, e in qualche modo con valore di fine in ogni atto di fede, è la persona alla parola della quale si dà la propria adesione » (*S. Th.*, II-II, q. 11, a. 1). — La F. va presentata e vissuta in modo non alienante rispetto ai compiti della vita e della storia. Per questo la C. deve promuovere l'integrazione tra la F. e la vita (cf RdC 52-55).

— L'annuncio della F. dev'essere differenziato: « L'integrità non dispensa dall'equilibrio né dal carattere organico e gerarchizzato » (CT 31). C'è una *gerarchia teologica* delle verità (cf UR 11), e una *gerarchia esistenziale*, relativa alle persone di un determinato ambiente e formazione (cf G. Bitter, *Quale fede trasmettere? Possibilità di una elementarizzazione kerygmatica*, in « Concilium » [1984] n. 4, 77). In questo contesto si colloca la proposta di K. Rahner di una formula breve della F.

— L'approfondimento della F. non è mai terminato. In particolare è necessario impedire oggi che la F. venga a trovarsi in un vuoto culturale, senza contatti autentici con la coscienza dominante. Occorre stabilire su solidi fondamenti la ragionevolezza dell'opzione di F., facendo leva sull'apertura costituzionale dell'uomo ad un senso assoluto (cf sopra, n. 1), e sulla figura di Cristo quale attestazione (soprattutto in virtù della risurre-

zione) di una sovrabbondanza di senso. Si trovano ottime pagine al riguardo nel Catechismo italiano dei giovani *Non di solo pane* (Roma, CEI, 1978).

— Negli ambienti cat. si parla di → « educazione alla fede ». Tale espressione, da intendere in modo strumentale, e non quale intervento diretto sulla F. che è dono di Dio, richiama l'attenzione sulla necessità di formare nel credente degli → « atteggiamenti », cioè un sistema duraturo di valutazioni, di sentimenti e tendenze all'azione. Si tratta cioè di educare le dimensioni conoscitive, affettive e comportamentali che scaturiscono dalla F., come pure dalla → speranza e → carità. Conoscenza, affettività e azione sono parti integranti della « obbedienza della fede » con la quale l'uomo si abbandona a Dio tutto intero liberamente (cf DV 5; E. Alberich, *op. cit.*, 90-131).

Bibliografia

J. ALFARO, *Fede*, in *Sacramentum mundi*, vol. III, Brescia, Morcelliana, 1975, 729-750; Id., *Problematica teologica attuale della fede*, in « Teologia » 6 (1981) 218-231; F. ARDUSSO, *Fede (atto di)*, in *Dizionario Teologico interdisciplinare*, vol. II, Torino, Marietti, 1977, 176-192; G. BOF, *Fede*, in *Nuovo Dizionario di Teologia*, Roma, Ed. Paoline, 1977, 508-531; W. KASPER, *Introduzione alla fede*, Brescia, Queriniana, 1972; J. PIEPER, *Sulla fede*, Brescia, Morcelliana, 1963; A. WEISER - R. BULTMANN, *Pisteuo, Pistis*, in *Grande Lessico del NT*, vol. X, Brescia, Paideia, 1975, 338-488; B. WELTE, *Che cosa è credere*, Brescia, Morcelliana, 1983.

FRANCO ARDUSSO

FELBIGER Ignaz von

F. nacque l'8-1-1724 a Gross-Glogau, e morì il 17-5-1788 a Pressburg. A partire dal 1758 fu abate dei canonici agostiniani di Sagan, nella Slesia. Incominciò ad occuparsi dei problemi della scuola e della C. quando il priore Benedikt Strauch, suo amico, lo rese attento sul fatto che le scuole parrocchiali di Sagan non erano in grado di sostenere la concorrenza dei protestanti. Sostenuto in modo determinante da Strauch — in questa e nelle sue future iniziative — F. riformò le scuole secondo il modello di una « Realschule » pietistica di Berlino (J. J. Hecker, J. F. Hähn) che era andato a visitare personalmente. Ben presto fu richiesto come riformatore delle scuole cattoliche nella Slesia e, dal 1774, anche in Austria.

Per la C. — di cui F. studiò in modo approfondito la storia — è soprattutto importante il « metodo di Sagan », esposto per esempio nel *Methodenbuch für Lehrer deutscher Schulen* (Wien 1776). Le intenzioni di F. in quanto « catechista » vengono anche illuminate dal libro di M. I. Schmidt (*Methodus... catechizandi*, 1769) che Strauch su consiglio di F. aveva tradotto (Würzburg-Bamberg 1772, con la fondamentale *Prefazione* cat. di F.; cf anche *Vorlesungen über die Kunst zu catechisieren*, Wien 1774). Questo metodo è decisamente caratterizzato da considerazioni psicologiche, per es. dalla importanza attribuita alle caratteristiche individuali degli allievi, dall'importanza di connessioni logiche (« metodo delle tabelle ») come pure dall'idea che memoria, intelligenza e volontà si sviluppano in ordine *successivo*. Di conseguenza gli allievi vanno divisi secondo tre classi di età (prima di 7 anni, fino a 10, a partire da 11 anni) e devono essere istruiti sulla base di un catechismo proprio per ciascuna età (redatti soprattutto da Strauch, a partire dal 1765; cf l'edizione complessiva, allora molto diffusa: *Katholischer Katechismus... nach der Fähigkeit der Jugend in drei Klassen eingetheilt*, 1771).

Secondo questo metodo, nella prima classe si tratta primariamente di *apprendere a memoria*, nella seconda viene accentuata la *comprensione*, nella terza vengono focalizzate le *motivazioni* dell'agire; ogni classe studia la stessa materia, ovviamente con notevoli differenze nell'ampiezza. Più specificamente, F. richiede che nella scuola si « catechizzi », cioè si insegni sotto forma di colloquio. Il catecheta responsabile è il parroco, mentre i maestri sono i suoi aiutanti per la memorizzazione e la ripetizione (nella lezione di lettura). Sotto l'ottica del contenuto questi catechismi (chiamati allora « catechismi della Slesia ») seguono soprattutto → Canisio e il → Catechismo Romano. Seguendo anche l'influsso di autori protestanti e cattolici (soprattutto → Fleury, F. A. Pouget) F. richiede che gli allievi vengano messi a contatto con la S. Scrittura e la storia della Chiesa, anche perché offrono esempi morali e fondamenti della fede (da usare soprattutto nella lezione di lettura, cf per es. il libro di lettura di Strauch *Die Evangelien...*, 1764; *Kurze Geschichte der Religion*, 1769). Il catechismo però predomina.

F. coltiva inoltre il canto cat. e in genere i canti di chiesa nella lingua del popolo. Si applicò anche alla C. degli adulti (cf Strauch,

Katechetische Betrachtungen, 1768). Accanto all'insegnamento del catechismo e della Bibbia F. aveva anche in mente l'insegnamento dell'etica (nella linea tipica dell'illuminismo). Nel 1780 fu chiamato in Austria in qualità di direttore generale dell'insegnamento, ma continuò a lavorare per la C. I suoi catechismi si diffusero fino ai primi decenni del sec. XIX, in modo particolare in Germania. Si può dire che furono i più diffusi dopo quelli di → Canisio e prima di → Deharbe. Un testo rielaborato di questi catechismi divenne, nel 1777, il catechismo di riferimento per l'Austria; se ne fecero non meno di sette edizioni per diverse categorie di destinatari. Una di queste versioni divenne poi di fatto il catechismo unitario dell'Austria per oltre un secolo, e costituì quell'ideale di catechismo che poi con Deharbe si affermò quasi ovunque.

F. non fu un pedagogo e un catecheta di grandi capacità creative. Fu piuttosto un grande compilatore e organizzatore, che su una base psicologica, già parzialmente caduca, riformò in modo fondamentale la scuola e la C. Spesso oggetto di critica meschina (« metodo protestante ») F. era soprattutto attento alla psiche degli allievi, alla S. Scrittura e alla formazione dei catecheti. Purtroppo soltanto per un breve periodo ha trovato seguaci (→ illuminismo).

Bibliografia

H. KREUTZWALD, *Zur Geschichte des Biblischen Unterrichts*, Freiburg, 1957; U. KRÖMER, *J. I. von Felbiger*, Freiburg, 1966; A. PHILIPPS, *Die kirchengeschichte im kath. und ev. Religionsunterricht*, Wien, 1971.

EUGEN PAUL

FESTA

1. *Significato e contenuti del termine in C.* La F. ha un significato fondamentale nell'esistenza umana, in particolare per quanto riguarda la sua dimensione religiosa. Essa è espressione del desiderio, proprio di ogni uomo, di vivere in maniera felice, nella libertà e nel rapporto autentico con gli altri; è il modo normale di esprimere il bisogno di comunione e di libertà. Tutti i valori autenticamente umani della festa vengono ripresi, potenziati e aperti al « di più » che viene dalla Pasqua del Signore risorto, nella festa cristiana. Questa esprime concretamente la reazione fondamentale della persona che in-

contra il Risorto, come colui che modifica tutto il senso della vita, esaudisce ogni attesa più vera e ogni anelito più profondo, al di là di ogni speranza.

In parte la F. cristiana coincide con la celebrazione-festa liturgica, ma per un altro verso la supera, per aprirsi ad altre componenti esistenziali, ludiche e fantasiose. Nell'ambito cat. la F. viene considerata in tutta la sua portata antropologico-cristiana, come una dimensione insita nella C. stessa: in qualche modo, infatti, ne è contenuto, obiettivo, fonte, contesto e clima.

2. La festa: dimensione della C.

1) *La C. educa al senso della F.* Compito della C. è far riscoprire la grande novità, la profondità, l'originalità assoluta della F. cristiana. Si tratta di andare oltre il semplice fenomeno sociologico o antropologico della F., oltre la sua stessa celebrazione rituale, per coglierne il « di più ». Nella misura in cui la C. aiuta a comprendere cosa sia la Pasqua per noi, aiuta anche a comprendere cosa sia la F. per noi. In effetti la vita cristiana — di cui la C. è al servizio — risente in pieno e in modo permanente dell'impronta pasquale ricevuta al battesimo: « Se vivi il tuo battesimo — afferma san Giovanni Crisostomo — ogni giorno è Pasqua, ogni giorno è festa per te ». Atteggiamenti particolari a cui la C. dovrà educare, in riferimento alla F., sembrano essere: la scoperta del gratuito, la capacità di contemplazione, la capacità di solidarietà-condivisione-impegno, la partecipazione interiore e il coinvolgimento della corporeità, la partecipazione personale e comunitaria.

2) *La C. approfondisce i contenuti della festa.* Dalla Pasqua deriva e nella Pasqua si compendia il significato e il contenuto della F. cristiana. La Pasqua cristiana è la F. della liberazione piena, della vittoria di Cristo risorto sulla morte. Conseguentemente anche la F. settimanale, la domenica, che fa memoria attualizzante della risurrezione di Cristo, non è solo attualizzazione dell'esodo e della creazione e anticipo dell'esodo finale, ma è partecipazione alla vita piena del Signore risorto e pregustazione della Pasqua definitiva del suo Regno. Per questo la domenica deve essere presentata dalla C. come « festa primordiale, e pasqua settimanale » (RdC 116). Nel corso dei secoli la Chiesa istituirà diverse F. per celebrare i vari momenti dell'unico evento salvifico realizzato in Cristo, ma tutte queste F. non saranno che

uno sviluppo dell'evento pasquale. Anche le F. di Maria e dei santi non sono che la celebrazione della Pasqua di Cristo in coloro che lo hanno accolto pienamente. La radice di tutte le F. è la Pasqua, celebrata come esodo definitivo e come alleanza piena.

3) *La C. educa alla festa, intesa come apertura alla speranza, all'impegno, a una liberazione piena, anche nelle situazioni più difficili.* La F. cristiana, o per mancanza di realismo o per difetto di fede matura, potrebbe diventare una fuga dalla realtà, una compensazione o la ricerca di evasione dalla faticosa realtà quotidiana: in definitiva, un disimpegno. Una C. che sia autenticamente « pasquale » aiuterà a superare questo rischio: il Signore risorto che ci associa alla sua danza festosa di vittoria sul male e sulla morte stessa, è lo stesso Signore della Croce. Il venerdì santo è un passaggio obbligato per arrivare alla Pasqua liberatrice del Signore. Se al centro della nostra catechesi sulla festa c'è il Figlio di Dio, il Crocifisso risorto, il Cristo della solidarietà e della condivisione — e la nostra imitazione di lui —, allora anche i lati più oscuri e non festivi della vita — anche i nostri fallimenti e la stessa morte — possono essere letti alla luce della F. liberatrice e diventare chiamata all'impegno e alla solidarietà.

4) *Per una C. di festa.* In una società come la nostra — che per molti aspetti appare come disincantata, vuota di mistero, tutta inclusa nella materia e nel dato di fatto — emerge il bisogno fondamentale della F. È un invito alla C. a farsi più creativa e a valorizzare maggiormente la categoria della F., soprattutto a livello giovanile; a mettere in luce i contenuti e gli atteggiamenti fondamentali perché la F. sia realizzata e vissuta autenticamente nelle diverse situazioni; a valorizzare meglio il riferimento alle principali F. liturgiche e alla festa nel giorno di domenica; a contribuire per una purificazione-valorizzazione delle F. popolari e di altre F. legate alla celebrazione di alcuni sacramenti; a denunciare i limiti di molti modi di fare F., interpretandone i limiti sociali ed ecclesiali. Soprattutto, la C. è chiamata a far emergere le diverse virtualità della F. sempre in riferimento alle situazioni concrete dell'esistenza.

Bibliografia

A. CAPRIOLI, *La festa*, in « Rivista liturgica » 67 (1980) 449-464; F. DEBUYST, *Une théorie de la*

fête, in « Communautés et Liturgies » 63 (1981) 203-212; *La liturgia è festa*, Torino, Marietti, 1980; J. MATEOS, *Cristiani in festa*, Bologna, EDB, 1981; J. MOLTSMANN, *La festa liberatrice*, in « Concilium » 10 (1974) 2, 96-108; L. SORAVITO et al., *Quando la vita è festa*, in « Evangelizzare » 7 (1982) 10, 18-34; P. VISENTIN, *Il senso teologico della festa*, in « Liturgia » 14 (1980) 327-328, 18-34.

SERGIO PINTOR

FLEURY Claude

1. Lo storico e giurista Claude Fleury (1640-1723), vissuto alla corte di Luigi XIV dal tempo della sua ordinazione sacerdotale (1668), prima della sua vasta storia del cristianesimo aveva pubblicato a Parigi, nel 1683, un *Catéchisme historique contenant en abrégé l'Histoire Sainte et la Doctrine Chrétienne*. Esso era preceduto da un ampio « Discorso sul disegno e sull'uso di questo catechismo », in cui si affermava che il metodo storico nella C. era stato usato fino a quell'epoca in cui cominciò a dominare nella Chiesa la profonda ignoranza religiosa caratteristica dell'alto medioevo: « Risalendo fino a sette od ottocento anni fa [...] trovo che si è sempre seguito più o meno lo stesso metodo per insegnare la religione e che ci si è serviti principalmente della narrazione e della semplice deduzione dei fatti, sulla quale si fondavano i dogmi e i precetti della morale ».

2. Nel suo « catechismo storico » F. intende riprendere questa tradizione. Esso contiene in realtà due catechismi: uno piccolo e uno grande; ciascuno è diviso in due parti: una storica, che narra i fatti dalla creazione fino al monachesimo (san Benedetto), e un'altra in cui si tratta, in forma espositiva, della dottrina cristiana (simbolo, preghiera, decalogo, sacramenti e, nel grande: precetti della Chiesa, feste, digiuni, ecc.). Il piano di F. era il seguente: « Suppongo che un fanciullo, appena sia in grado di parlare, abbia appreso a memoria il Simbolo e, se si vuole, qualcuno dei catechismi ordinari, il più breve e il più chiaro. Quando, dopo di questo, per un tempo prolungato, come per es. sei mesi, gli si sarà parlato della creazione del mondo, della Provvidenza di Dio, dei suoi miracoli, dei suoi benefici, dei terribili effetti della sua giustizia, e di tutto il resto di cui racconto nella prima parte, la seconda sarà ben preparata e i dogmi gli saranno molto meno difficili ».

F. critica l'aridità, la noia, le eccessive ripartizioni e l'astrattezza dei catechismi esistenti e il loro scarso collegamento con la Scrittura. Con il metodo storico si è aderenti alla rivelazione di Dio, più attraenti, e c'è più continuità nell'esposizione. A giudizio dei critici, ciò avviene nei catechismi di F. soprattutto per quanto concerne il Credo, mentre i Comandamenti e i Sacramenti sono trattati più o meno come negli altri catechismi, senza vera derivazione dalla storia.

3. Tra le ragioni che F. porta a favore del metodo storico, sembrano prevalere quelle di ordine metodologico, mentre affiorano solo accidentalmente quelle di carattere teologico, riguardanti la natura stessa del cristianesimo, che è in primo luogo un fatto e non una dottrina. Il suo catechismo ebbe un notevole successo librario, e l'idea della C. basata sulla storia da allora non si spense più nel movimento cat., anche se, nei secoli seguenti, si ridusse spesso all'espedito di premettere, ai catechismi ordinari, un « Riassunto di storia della religione ». Esso viene però già rinviato in appendice nel → catechismo di Pio X del 1905, e sarà molto ridotto in quello del 1912, con il titolo di « Brevissimi cenni di storia della rivelazione divina ».

4. A parte si colloca il movimento è l'azione di → J. B. Hirscher in Germania nel sec. XIX. Per quanto riguarda la Francia, l'idea rinasce all'inizio del XX sec., a cominciare da mons. Dadolle (1909) e mons. Landrieux (1922), vescovi di Digione, e viene rilanciata come « catechismo attraverso il Vangelo ». È il titolo di diversi volumi del can. Eugène Charles (pubblicati nel 1930). Essi seguono l'ordine cronologico degli avvenimenti della vita di Gesù, ma falliscono nell'impegno di collegarvi in modo convincente gli sviluppi dottrinali. Il Vangelo diventa la prova di (e talora il pretesto per esporre) un dato dogmatico preesistente.

Molti testi cat. dell'ultimo ventennio, pur non facendo leva sull'appellativo « storico » o « evangelico », hanno assunto un carattere descrittivo-narrativo che tiene conto prima dei fatti e delle persone, e poi degli sviluppi dottrinali.

Bibliografia

P. BRAIDO, *Momenti di storia della catechesi e del catechismo dal Concilio di Trento al Concilio Vaticano I*, Roma, UPS, 1982, 189-193; J. C. DHÔTEL, *Les origines du catéchisme moderne*, Paris, Aubier, 1967, 356-367.

Sul « catechismo attraverso il Vangelo »:

G. ADLER - G. VOGELISEN, *Un siècle de catéchèse en France (1893-1980)*, Paris, Beauchesne, 1981, 33, 175-183; A. BOYER, *Un demi-siècle au sein du mouvement catéchistique français*, Paris, Ecole, 1966, 19-26, 37-42, 76-78.

UBALDO GIANETTO

FONTI DELLA CATECHESI

Si designano con l'espressione FdC quelle realtà o luoghi dove è possibile trovare, o da dove scaturisce il contenuto genuino della trasmissione cat. Ci si appella perciò alle FdC non solo per poter disporre di un deposito o arsenale di contenuti cat., ma anche per avere una garanzia di autenticità e un fattore di rinnovamento e di riconquista di identità (ritorno alle fonti). Le FdC svolgono nel processo cat. un ruolo simile a quello dei *loci theologici* nell'ambito della teologia. Lungo la storia della C. appaiono in forme molto diverse la presenza e l'utilizzazione delle FdC. Molto schematicamente, si può ricordare che alla prassi cat. dell'età apostolica e patristica, impregnata fortemente di S. Scrittura e di senso della tradizione, succederà poco per volta, lungo il periodo medievale, una C. modellata più da vicino dalla teologia scolastica e da preoccupazioni moralistiche. L'introduzione dei → catechismi nell'età moderna porterà anche uno sforzo di ritorno alle F. tradizionali della C. (si pensi, per es., alle 4 parti del catechismo tridentino: simbolo apostolico, sacramenti, decalogo, orazione domenicale), ma prevarrà di nuovo un andamento cat. più appoggiato ai canoni speculativi della teologia scolastica che ai documenti più autentici del pensiero cristiano. Il movimento cat. del nostro secolo, spec. nella fase cosiddetta → « kerygmatica », propugnerà anche un vigoroso ritorno alle F. genuine della C. E in questa prospettiva di rinnovamento, per mezzo del ritorno alle F., si collocano anche i documenti postconciliari sul rinnovamento della C.

1. F. per eccellenza della C. è la → *parola di Dio*, presente nella Scrittura e nella Tradizione: « Il contenuto della C. si trova nella parola di Dio, trasmessa nelle Scritture e nella tradizione » (DCG 45); « La C. attingerà sempre il suo contenuto alla fonte viva della Parola di Dio, trasmessa nella Tradizione e nella Scrittura » (CT 27). Alcuni documenti cat. parlano di una *triplice* F. per la C.: la Scrittura, la liturgia e la vita della

Chiesa (cf *Direttorio francese* 1965, n. 25; *Rahmenplan für die Glaubensunterweisung*, 45). Altri preferiscono parlare di 4 *fonti* della C. (la S. Scrittura, la Tradizione, la liturgia, le cose create: RdC 104), o di 4 *segni* che manifestano il piano di Dio: segni biblici, liturgici, ecclesiali e creaturali (cf *Direttorio USA* 41-46). Altre formulazioni sono simili a queste. È da rilevare però che difficilmente si trova una giustificazione accurata delle formule proposte, né appare facile ricondurre queste ad una logica soddisfacente.

2. Se si parla di FdC in un senso puramente *materiale*, vale a dire come luoghi di reperimento della materia o contenuto della C., allora le FdC si allargano smisuratamente, includendo non solo le aree di contenuto « religioso », ma tutto l'ambito dell'esistenza umana, del mondo e della storia in quanto realtà suscettibili di essere interpretate alla luce del Vangelo. Se invece si parla di F. in senso *formale*, in quanto luoghi e segni della *parola di Dio* che interpreta e illumina la vita e la storia, allora il discorso sulle F. acquista la sua specificità e pregnanza per la C.

3. Punto di riferimento essenziale è la S. Scrittura come F. principale della C. (cf CT 27). Il primato indiscutibile della S. Scrittura nella vita della Chiesa, chiaramente riscoperto e riaffermato nel Vat. II (DV), si riflette anche necessariamente nella C., che trova nella Scrittura la sua « anima » e il suo « libro » (RdC 105). « La Scrittura è il "Libro"; non un sussidio, fosse pure il primo » (RdC 107). Di qui la necessità per la C. di « imbevversi e permearsi del pensiero, dello spirito e degli atteggiamenti biblici ed evangelici » (CT 27). Di qui anche la convinzione che appartiene ai compiti essenziali della C. l'iniziazione alla lettura, comprensione e attualizzazione della S. Scrittura (cf *Messaggio del Sinodo* 1977, n. 9).

4. Ma la S. Scrittura non può essere disgiunta dalla → *Tradizione* (DCG 45; CT 27), « luogo vivo di incontro con la Parola di Dio » (RdC 109). In quanto FdC la Tradizione va concepita nel senso pregnante, vitale e dinamico che assume nel pensiero conciliare (DV 8), come trasmissione esperienziale che la Chiesa fa attraverso la sua dottrina, la sua vita e il suo culto, come realtà viva che « progredisce nella Chiesa con l'assistenza dello Spirito Santo » (*ibid.*). In rapporto alla C. possono essere fatte alcune sottolineature e precisazioni.

a) Un'espressione particolarmente pregnante e autorevole della Tradizione è il → *simbolo*, o i *simboli della fede*, che hanno perciò un luogo privilegiato tra le FdC. « Un'espressione privilegiata dell'eredità vivente, che essi [i pastori della Chiesa] hanno ricevuto in custodia, si trova nel "Credo" o, più concretamente, nei "Simboli", che, in certi momenti cruciali, han riproposto in sintesi felici la fede della Chiesa » (CT 28). Essi sono perciò « un riferimento sicuro per il contenuto della catechesi » (*ibid.*), come attesta abbondantemente la storia.

b) All'interno della Tradizione, merita anche un posto di assoluto privilegio la → *liturgia*, giustamente considerata « l'organo più importante del magistero ordinario della Chiesa » (Pio XI a D. B. Capelle, 1935. Cf A. Bugnini, *Documenta pontificia ad instaurationem liturgiae spectantia* [1903-1955], Roma 1953, 70-71), « prima e indispensabile fonte » dello spirito cristiano (cf SC 14), « catechesi permanente della Chiesa » (I. H. Dalmais, *La liturgie comme lieu théologique*, in « La Maison-Dieu », 1964, n. 78, 240) e perciò stesso « sorgente inesauribile di catechesi » (RdC 113) e « preziosa catechesi in atto » (RdC 114).

c) Tra le espressioni della Tradizione vivente sono anche da tener presenti la testimonianza e il pensiero dei *Padri della Chiesa* e la stessa → *storia della Chiesa* nella varietà delle sue vicende, figure e manifestazioni di vita. Esse, nella loro qualità di plasmazioni storiche dell'esperienza cristiana, hanno anche un ruolo di rilievo come FdC.

d) Sempre all'interno della Tradizione, va tenuta presente l'importanza particolare del → *Magistero* dei pastori, soprattutto nel suo compito di interpretazione autentica della parola di Dio scritta o trasmessa (DV 10). Esso però non va né assolutizzato — dal momento che « non è superiore alla parola di Dio, ma ad essa serve » (*ibid.*) — né isolato dal contesto vivo delle F. della fede.

e) Un problema del tutto speciale costituisce l'uso della *teologia sistematica* come FdC. Molto spesso, lungo la storia, essa ha rappresentato, almeno di fatto, la F. principale della C., e ancora oggi è considerata da molti criterio principale per la scelta e la formulazione dei contenuti della C. Questa posizione però va superata: se è importante da una parte non ignorare il ruolo particolare che ha la teologia nel dinamismo della Tradizione ecclesiale, non bisogna dall'altra soprav-

valutarne la portata in rapporto alle F. genuine della parola di Dio. In questo senso va riscoperta e rispettata la natura specifica della C., che deve conservare sempre la sua originalità e specificità nei confronti della teologia.

f) Un ultimo aspetto importante del ruolo della Tradizione come FdC riguarda il suo effettivo allargamento, con spirito *ecumenico*, alle espressioni e testimonianze delle Chiese e comunità cristiane non cattoliche, e in speciale ai documenti e intese unitarie che il movimento ecumenico è già riuscito a esprimere. La C. ha davanti a sé un lungo cammino da percorrere a questo riguardo.

5. Va anche sottolineata l'importanza che hanno « le opere del creato » (RdC 118) o « i segni creaturali » (Direttorio USA 46) come FdC. Si intende la realtà creata come natura e come storia, e quindi tutto il mondo della cultura, dell'arte, delle religioni, degli avvenimenti, dei « segni dei tempi » (cf GS 4). In quanto FdC, tutta questa realtà non è solo da considerare come contenuto da interpretare alla luce della fede, ma anche come insieme di « parole » o « segni » per mezzo dei quali Dio comunica il suo progetto di salvezza. Bisogna però riconoscere che la valorizzazione e l'uso effettivo di questa *F. creaturale* nella C. si trovano più a livello di compito aperto che non di realizzazione compiuta.

6. A proposito delle FdC, la riflessione cat. odierna non solo propugna un ritorno alle F. da parte dei responsabili e operatori della C., ma include tra i compiti della C. stessa *l'iniziazione alla conoscenza e all'uso delle fonti*. È in questa prospettiva che si parla della C. come di « trasmissione dei documenti della fede » (*Messaggio del Sinodo 1977*, n. 9), di accesso ai « documenti della fede » (*Directive per l'iniziazione cristiana*, 31), ai « testi fondamentali della fede » (*ibid.*, 321). Ed è anche in quest'ordine di idee che viene evocata e ripristinata oggi l'antica prassi cat. della *consegna* o « traditio » (con la rispettiva riconsegna o « reddito ») del Vangelo, del Simbolo, del Pater, sottolineandone la validità anche nel nostro tempo (cf *Messaggio del Sinodo 1977*, n. 8; CT 28; *La cat. de la comunidad*, 135).

Bibliografia

1. Documenti

Catechesi tradendae, cap. IV (« Tutta la buona novella attinta alla fonte »); COM. EPISC. DE ENSE-

NANZA Y CATEQUESIS, *La catechesis de la comunidad*, Madrid, EDICE, 1983; *Condividere la luce della fede*, Direttorio cat. nazionale dei cattolici degli Stati Uniti, Leumann-Torino, LDC, 1981; CONF. EPISC. FRANCESE, *Directive per l'iniziazione cristiana dei fanciulli dagli 8 ai 12 anni*, ivi, 1981; *Direttorio di pastorale cat. ad uso delle Diocesi di Francia*, ivi, 1965; *Rinnovo della Catechesi*, cap. VI (« Le fonti della catechesi »); *Rahmenplan für die Glaubensunterweisung*, München, DKV, 1967.

2. Studi

E. ALBERICH, *Le fonti della catechesi*, nel vol. *Il rinnovamento della catechesi in Italia*, Roma, LAS, 1970, 71-84; J. J. RODRÍGUEZ MEDINA, *Pedagogia de la fe*, Madrid, Bruño, 1972, 187-220; F. SCHREIBMAYR, *Wovon der Glaube lebt*, Frankfurt, Knecht, 1973; M. VAN CASTER, *Le strutture della catechesi*, Roma, Ed. Paoline, 1971, cap. II-VI.

EMILIO ALBERICH

FORMAZIONE PERMANENTE

In senso stretto, per FP (detta anche Educazione P) si intende il processo educativo « nella totalità dei suoi aspetti e delle sue dimensioni, nella continuità ininterrotta del suo sviluppo, dai primi istanti dell'esistenza fino agli ultimi, e nell'articolazione intima e organica dei suoi diversi momenti e delle sue fasi successive » (Legrand 1973). In senso più ampio, la FP è spesso intesa come sviluppo della formazione di base, per adeguarla alle situazioni professionali ed esistenziali sempre cangianti. In ogni caso, con la FP si vuole superare la concezione e la prassi di un'educazione attuata in un periodo più o meno lungo dell'età evolutiva, durante la quale si dovrebbe imparare tutto ciò che serve per la vita.

1. Anche se l'istanza di FP « dalla culla alla tomba » non è sfuggita alla riflessione di filosofi e pedagogisti di tutti i tempi (Platone, Comenius), essa si è affermata come ineludibile nell'epoca moderna, sotto la spinta delle rapide e profonde trasformazioni in campo scientifico, tecnologico e socio-culturale, che hanno modificato i concetti stessi di educazione, scuola, maturità, insegnamento-apprendimento.

2. In termini operativi, le istanze della FP si traducono non soltanto nella estensione cronologica della formazione (continua), ma anche nell'alternanza scuola-lavoro (ricorrente) e soprattutto nel modo diverso di concepire e di attuare l'educazione: non come trasmissione di contenuti già confezionati,

bensi come un processo continuo di acquisizione di capacità-abilità aperte a successivi sviluppi e approfondimenti.

3. Nel campo dell'educazione alla fede, l'istanza della FP ha portato al superamento della concezione (ma non ancora della prassi) riduttiva di una formazione incentrata prevalentemente sui fanciulli (cf RdC 123-141; DCG 77-97; EN 49-55; CT 38-45), con interventi successivi di semplice richiamo, o di « perseveranza » in ciò che si è appreso. « Occorre, invece, comprendere che in tutte le età il cristiano ha bisogno di nutrirsi adeguatamente della Parola di Dio » (RdC 124).

4. Le ragioni addotte per tale cambio di prospettiva non sono soltanto di tipo socio-culturale (« Oggi, più che in altri tempi, la C. per tutti i battezzati è compito urgente della comunità cristiana », RdC 123; cf DCG 2-9), ma anche di tipo teologico: la fede come processo dinamico di crescita e di approfondimento di un'adesione personale a Dio che si rivela (cf RdC 36-38). Per cui tutti i credenti hanno bisogno di essere continuamente catechizzati, anzi « evangelizzati » (EN 58).

5. Si tratta perciò di dar vita a un piano operativo di FP concepita come un processo continuo di maturazione alla fede, adeguato alla varietà delle situazioni:

— sia in prospettiva diacronica: fanciullezza, adolescenza, giovinezza, vita adulta, terza età (cf RdC 134-139; DCG 77-95; CT 38-44);

— sia in prospettiva sincronica: prima iniziazione e successive tappe di sviluppo, catechesi sistematica e occasionale, insegnamento scolastico, associazioni e movimenti, itinerari catecumenali, scuole di teologia e C. specializzata (cf RdC 128-132; EN 49-58; CT 46-49).

6. Nell'ambito di una FP che abbracci in modo organico tutte le età, oggi si tende a privilegiare gli adulti, considerati « in senso pieno i destinatari del messaggio cristiano » (RdC 124). Il che non esclude il diritto-dovere delle altre età di essere illuminate dalla Parola di Dio, ma sottolinea l'esigenza di un processo di maturazione alla fede che abiliti il cristiano a « dar ragione della propria speranza », rispondendo alle svariate sfide del mondo attuale (cf GS 4).

7. Sul piano pratico, le realizzazioni finora registrate nelle varie comunità ecclesiali non sembrano soddisfacenti, anche per lo scarso

approfondimento pedagogico, pastorale e teologico del concetto stesso di FP: delle sue motivazioni, oltre che dei suoi contenuti e dei suoi metodi.

Bibliografia

Catechesi ed educazione permanente alla fede, in « Evangelizzare » 2 (1974) 8, 6-62; CONSEIL DE L'EUROPE, *Educación permanente. Rapport final*, Strasbourg, 1978; A. J. CROPLEY et al. (ed.), *Life-long education: a stock-taking*, Hamburg, Unesco, 1979; M. DEBESSE - G. MIALARET (ed.), *Educación permanente e formación continua*, Roma, Armando, 1980; F. M. DE SANCTIS, *L'educazione permanente*, Firenze, La Nuova Italia, 1979; P. LEGRAND, *Introduzione all'educazione permanente*, Roma, Armando, 1973; A. LORENZETTO, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Roma, Studium, 1976; M. MATOS, *La formación permanente de la fe*, in « Teología y Catequesis » 1 (1982) 213-222; D. PIVETEAU, *L'Eglise, les adultes et la formation permanente*, in « Catéchèse » 15 (1975) 59, 161-176.

LUCIANO BORELLO

FORMULE CATECHISTICHE

Le « formule dottrinali », sotto forma delle domande e risposte dei catechismi, hanno costituito per secoli il contenuto della C. Oggi i catechismi prendono un aspetto più narrativo-espositivo, sia per ragioni pedagogico-didattiche che per motivi inerenti alla struttura stessa della rivelazione e del messaggio cristiano. Dio infatti si è rivelato con « eventi e parole intimamente connessi, in modo che le opere, compiute da Dio nella storia della salvezza, manifestano e rafforzano la dottrina e le realtà significate dalle parole, e le parole dichiarano le opere e chiariscono il mistero in esse contenuto » (DV 2).

Al giorno d'oggi molti, anche nei paesi cristiani, hanno bisogno non solo di approfondire dottrinalmente i fatti della rivelazione, ma di apprendere in primo luogo i fatti stessi, con al centro la persona e la vita di Gesù. Per una C. efficace, che formi nel cristiano « una matura mentalità di fede » e renda « la sua fede sicura, esplicita, fattiva », « occorre che i fedeli accolgano il messaggio rivelato, ordinandolo attorno a un centro vivo, ben assimilato e operante... Chiamato a crescere tra molte difficoltà e vicissitudini, il cristiano ha bisogno di accogliere in sé questo germe, capace di sostenere tutti gli sviluppi successivi » (RdC 56). Ora « il centro vivo della fede è Gesù Cristo... Come appare chiaramente dal libro degli Atti, dalle tra-

dizioni evangeliche, dalle lettere di san Paolo e di san Giovanni, il lieto annuncio di ogni catechesi è Gesù» (RdC 57).

A questa luce è visto, nel documento-base dell'Episcopato italiano (RdC, 1970) il problema delle *formule dottrinali*, dichiarate « elemento fondamentale della metodologia catechistica », ma non solo sotto l'aspetto della memorizzazione. Esse « sono da considerare in tutto il loro valore pedagogico: (...) come momenti di annuncio autentico della fede, di proposta autorevole, illuminante e stimolante per l'intelligenza, di professione di fede di fronte a se stessi e alla comunità, di dialogo con Dio e con i fratelli, di guida alla preghiera » (RdC 177).

Il DCG parla della necessità e utilità delle formule al n. 73 e dice, tra l'altro: « Le formule consentono di esprimere in modo adatto e accurato il pensiero, e pertanto sono utili per un'esatta esposizione della fede e, imparate a memoria, favoriscono uno stabile possesso della verità... Ordinariamente le formule sono proposte e spiegate quando la lezione e la ricerca siano pervenute a una sintesi ». Uno dei Circoli linguistici del Sinodo dei Vescovi del 1977 suggerì che vi fossero anche « formulazioni personali della fede », per equilibrare quelle ufficiali, spesso aride e impersonali.

Il n. 9 del *Messaggio* del Sinodo al popolo di Dio allarga l'ambito delle formule: « È normale che durante il periodo di formazione alcune sentenze bibliche, specie del NT, o alcune formule liturgiche che le contengono in modo chiarissimo, e altre preghiere comuni, siano apprese a memoria (→ memorizzazione). Il credente assimila pure quelle espressioni della fede elaborate dalla viva riflessione dei cristiani lungo i secoli, che furono raccolte nei simboli e nei principali documenti della Chiesa. Così l'essere cristiano si identifica con l'ingresso in una tradizione viva la quale, attraverso la storia degli uomini, dimostra che in Gesù Cristo il Verbo di Dio ha assunto la natura umana ».

Così le formule possono essere « un punto di arrivo e un punto di partenza, quasi un momento di sintesi personale e di sosta spirituale, che conclude una tappa della fede e sollecita a ulteriori conquiste » (RdC 177).

Bibliografia

F. COSTA, *Le formule di fede nel catechismo dei fanciulli e dei ragazzi*, in « Via Verità e Vita » 32 (1983) 94, 26-37; M. FILIPPI, *La catechesi delle*

formule o le formule della catechesi?, in « Catechesi » 39 (1970) 39, 4-11; G. LAITI, *Formule di fede e memorizzazione*, in « Evangelizzare » 4 (1979) 10, 617-620; H. LANG, *Merksätze im Religionsunterricht?*, in « Katechetische Blätter » 107 (1982) 354-364; G. MAGNANI, *Le « formule » nel catechismo degli adulti*, in « Via Verità e Vita » 32 (1983) 94, 44-55.

UBALDO GIANETTO

FRANCIA

Non è facile comprendere lo sviluppo della C. in Francia dal 1945 a oggi, se non si conosce il suo punto di partenza. Descriveremo perciò, in una prima parte, la situazione iniziale. La seconda parte presenterà la prima fase del rinnovamento cat. (1945-1975). La terza parte sarà consacrata alla seconda fase del rinnovamento. Le date indicate richiamano momenti in cui l'episcopato francese fa propri i nuovi dati della C. È ovvio che i catecheti « sul campo » precedono di molti anni le prese di posizione ufficiali. In Francia questo sviluppo viene chiamato *Mouvement catéchétique*. S'intende con questo termine un insieme di avvenimenti, di persone, di iniziative, di documenti, di lavori che formano una corrente di azione e di pensiero, e che ha indotto la Chiesa a interrogarsi sulla sua politica cat. e a modificarla più o meno profondamente.

I. SITUAZIONE INIZIALE, OSSIA IL CATECHISMO DEL SAPERE

Occorre tener presente che da un lato il movimento cat. francese si iscrive in un quadro preciso e « originale », e da un altro lato mira a riformare un modello cat. inventato nel sec. XVI e « pietrificatosi » nella seconda metà del sec. XIX.

1. *Quadro organizzativo*. A differenza di altri paesi europei, il quadro francese offre due caratteristiche essenziali che determinano una modalità cat. specifica. Dopo la separazione tra Chiesa e Stato, la Chiesa si è vista costretta a pensare anzitutto a una organizzazione cat. e al personale di tipo parrocchiale. Infatti, l'IR è possibile nelle scuole libere (cattoliche) e in quelle pubbliche della regione Alsazia-Lorena, ma non nelle scuole pubbliche statali. In secondo luogo, l'importanza attribuita alla Comunione solenne, celebrata tra 12 e 14 anni a seconda delle regioni, ha sovraccentuato la C. nei due o tre anni di preparazione a questo atto, che fino a un tempo molto recente appariva il co-

ronamento, anzi l'atto finale del catechismo. Questa duplice constatazione giustifica la nostra scelta metodologica di presentare lo sviluppo della C. attraverso documenti dedicati ai fanciulli da 8 a 12-14 anni circa. Non si deve quindi dimenticare che gli operatori del rinnovamento della C. di Francia, anche quando attingono a esperienze straniere, pensano in termini di C. parrocchiale piuttosto che scolastica, e inoltre che questa C. ha una colorazione più sacramentale-iniziativa che sistematico-didattica. Infine, la sopravvalutazione della Comunione solenne, come pure la riluttanza, tanto da parte laica che da parte religiosa, a penetrare nei licei e nei collegi, fanno sì che occorre aspettare gli anni cinquanta prima che il rinnovamento raggiunga il livello dell'adolescenza (P. Babin, A. Brien, P. Bagot, J. Le Du). La C. degli adulti in Francia meriterebbe da sola un articolo: piuttosto che presentare una immagine deformata della realtà, sarà meglio non parlarne affatto.

2. *Il modello cat. iniziale* è costituito dal catechismo nazionale del 1937, modificato nel 1947. Questo catechismo, composto di domande e risposte, presenta un compendio della fede in tre parti: le verità da credere, i sacramenti da ricevere, i comandamenti da osservare. Il suo linguaggio è quello della scolastica decadente, razionalista e astratto. Questo catechismo mira a lottare contro l'ignoranza religiosa; il suo fine è di insegnare la « scienza della religione » (can. Quinet).

Parlando della fede, il catechismo accentua l'aspetto di sottomissione all'autorità di Dio e dei suoi rappresentanti ecclesiastici, ricorrendo a un metodo pedagogico assai rigido e autoritario (Metodo di → Saint-Sulpice). A poco a poco, a partire dagli anni 1920, i catechisti prendono coscienza di un divorzio tra la fede (= insegnamento religioso) e la vita quotidiana, divorzio caratterizzato da M. → Fargues nei seguenti termini: « Questo catechismo non fa cento metri insieme con il fanciullo nella strada ». Ma per quanto in disgrazia e abbandonato dai catechisti, resterà il catechismo « nazionale » fino al 1967.

II. PRIMA TAPPA DEL RINNOVAMENTO, OSSIA IL CATECHISMO DELL'ESPERIENZA

1. *Il movimento cat.: i suoi pionieri, i suoi fondatori.* Per moltissimo tempo il movimento cat. fu portato avanti da uomini e donne che erano semplici catechisti. La gerarchia ha tardato molto ad ascoltare le loro timide con-

testazioni. Le prime luci del rinnovamento appaiono presso alcuni « pedagogisti »: si può dire che la culla di questo rinnovamento fu modellata nell'effervescenza pedagogica dell'inizio del secolo. Più tardi una corrente più ecclesiale richiederà di ritornare al linguaggio biblico (mons. Landrieux, mons. Charles) o liturgico (→ F. Derkenne). Occorre aspettare l'immediato dopo guerra per incontrare l'uomo che dia al movimento cat. francese (e universale) le credenziali di nobiltà e gli imprima una spinta decisiva. La originalità di → Joseph Colomb risiede nel fatto di aver riunito in una sintesi originale e profonda, teorica e pratica, le correnti di rinnovamento che precedentemente seguivano una propria traiettoria: corrente biblica, liturgica, e psicopedagogica. La genialità di quest'uomo sta nell'aver ripensato la concezione della C. spostandone il centro da una pura trasmissione di conoscenze verso un atto globale della comunità ecclesiale.

Bisogna ricordare che nel 1946 l'Assemblea dei Cardinali e Arcivescovi fondò il *Centre national du Catéchisme* (diventato poi, nel 1955, *Centre National de l'Enseignement Religieux*), con l'incarico di animare e di promuovere la C., e di sostenere il compito dell'insegnamento religioso dei Direttori diocesani, la cui creazione risale a Pio XI (Decreto *Provido sane consilio* del 12 genn. 1935). Infine, nel 1950 si apre → l'*Institut Supérieur de Pastorale Catéchétique*.

2. *Il materiale cat. ufficiale 1966-1968.* Nel 1957 vennero condannate dalla Curia romana le idee di J. Colomb sul catechismo « progressivo ». L'episcopato francese nel 1964 pubblicò allora il *Directoire de Pastorale catéchétique à l'usage des diocèses de France* (trad. ital.: *Direttorio di pastorale catechistica ad uso delle diocesi di Francia*, Leumann-Torino, LDC, 1965) e mise in cantiere un nuovo catechismo. In quell'epoca il termine « Nouveau Catéchisme », usato in senso stretto (= documenti approvati dall'episcopato), ricopre un insieme assai complesso e ampio di opere (42 libri, 7127 pagine). Esso comprende due sotto-insiemi: il primo destinato ai fanciulli di 9-11 anni; il secondo per i fanciulli di 11-13 anni. Ogni sotto-insieme è composto da un testo principale, chiamato *Fonds obligatoire* per i 9-11 anni e *Document de base* per gli 11-13 anni; e poi da adattamenti di questo testo fondamentale, redatti da diversi autori secondo le diverse situazioni dei destinatari nei confronti della proposta cristiana (situazione = ambiente so-

ziale e scristianizzazione più o meno grande). Vi sono 6 adattamenti per i 9-11 anni e 4 per gli 11-13 anni; ogni adattamento comprende almeno due libri, il primo destinato all'animatore, l'altro destinato al catechizzando. Il *Fonds obligatoire* è adottato dall'episcopato nel 1966, i manuali corrispondenti vengono pubblicati nel 1968. Il *Document de base* è adottato nel 1969, i manuali vengono pubblicati a partire dal 1970.

Il contenuto, trinitario e cristocentrico, di questa C. sposa il movimento simbolico del battesimo, unificando nel suo svolgimento e nel suo dinamismo la storia della salvezza e la sua riattualizzazione liturgica. La pedagogia che viene seguita è detta « pedagogia dei segni ». Con segno s'intende una realtà concreta, esteriore, percettibile dai fanciulli, realtà di cui bisogna liberare il significato appoggiandosi sui documenti della fede che sono la Scrittura e la Tradizione. « I diversi segni utilizzati sono quelli proposti da qualsiasi C.: eventi e parole biblici, liturgia, tradizione e vita della Chiesa, eventi e situazioni della vita umana, in particolare della vita dei fanciulli » (*Fonds obligatoire*).

III. SECONDA TAPPA DEL RINNOVAMENTO: C. DELLA COMUNITÀ, PER LA COMUNITÀ, FATTA DALLA COMUNITÀ

La prima tappa del rinnovamento era nata nella scia di una certa euforia conciliare, e quindi era ancora troppo segnata dalla valorizzazione dei rapporti Chiesa-mondo concepiti secondo il modello dei rapporti stabiliti in una situazione di cristianità. La Chiesa è stimata come la sola istituzione che possieda il senso ultimo per tutti gli uomini. Ben presto però ci saranno alcune prese di coscienza: per es., quella della massiccia indifferenza, di fronte alla quale il rinnovamento del linguaggio operato dal rinnovamento del 1966-1968 si rivelava insufficiente. Inoltre l'enorme importanza in Francia degli avvenimenti del 1968, la contestazione dell'università e della scuola che attiravano bruscamente l'attenzione sulla natura profonda della crisi, vale a dire un profondo cambiamento culturale. L'uomo contemporaneo non dà più alla propria esistenza lo stesso senso dei suoi predecessori. Perciò a partire dal 1975 l'episcopato decide di riaprire il cantiere cat.

1. *Il materiale cat. attuale* è un insieme di 4 elementi:

— *Il est grand le Mystère de la Foi* (trad.

ital.: *Mistero della fede. Preghiera e fede della Chiesa cattolica*, Leumann-Torino, LDC, 1979). Questo testo, adottato dall'episcopato nel 1978, presenta la preghiera e la fede della Chiesa cattolica, come le hanno voluto esprimere i vescovi della Francia.

— *Il Texte de référence* (trad. ital.: *Direttive per l'iniziazione cristiana dei Fanciulli*, Leumann-Torino, LDC, 1981), adottato nel 1979 per uso degli « autori di pubblicazioni cat. e dei responsabili della pastorale », definisce e traccia le direttrici di una C. per l'oggi.

— *Pierres vivantes*, adottato nel 1980 (2ª ediz. rinnovata 1985), è un libro offerto dai vescovi ai fanciulli in età di catechismo, ai loro catechisti e ai loro genitori. Non è un catechismo, ma una « miniera » di testi, di immagini, di vocabolario, ricavati dalle tre grandi fonti di ogni C.: la Scrittura, la storia della Chiesa, e la vita liturgica. Si presenta come una « biblioteca », « una banca di dati » che può essere consultata in ogni momento.

— *Parcours catéchétiques*: sono strumenti di lavoro diversificati secondo le situazioni pastorali. Come una specie di « carta della strada », essi tracciano delle piste per esplorare il paese della fede, e per imparare insieme a credere.

2. *Linee principali*. Se la strutturazione cat. del periodo 1937-1947 scaturiva da una logica razionale, quella del 1966-1968 metteva in opera una logica esistenziale. La proposta attuale si iscrive in una logica del divenire della fede. In altre parole, occorre lasciare alla fede il tempo per diventare fede. La comunità cristiana occupa un posto centrale in questo divenire. La C. parte dalla professione di fede di una comunità, si radica in essa e si mette in cammino verso la professione di fede nella Chiesa. È consapevole di creare la comunità almeno nella misura in cui essa stessa viene prodotta dalla comunità. È consapevole di « fare Chiesa », poiché ogni fede cristiana esiste in forma di Chiesa.

In reazione contro una concezione troppo razionale della fede, i cristiani fanno l'esperienza di non aver più tanta fiducia in ciò che possiedono o nelle convinzioni, ma nella comunicazione. Si preferisce considerare la C. come un esercizio della fede. Ci si esercita ad essere credente in un gruppo, in un → « lieu catéchétique », piccola cellula di Chiesa, in cui la fede impara a esprimersi, a ce-

lebrarsi, ad essere vissuta nel quotidiano, in una parola, ad « articolarsi ». In questo senso la C. è un luogo in cui viene enunciato un senso cristiano, in cui si elabora criticamente un linguaggio della fede nella situazione storica presente.

Questa nuova proposta funziona senza sollevare problemi? Certamente no! La diversità di professioni della fede che essa può suscitare in un gruppo e la creatività pedagogica che essa mette in opera sollevano la terribile questione dell'unità ecclesiale nel rispetto delle diversità. Sarebbe un peccato se questo problema venisse regolato dall'autorità romana sulla base di una criteriologia di unità uniformizzante.

Bibliografia

G. ADLER - G. VOGELISEN, *Un siècle de catéchèse en France (1893-1980)*. Histoire, déplacements, enjeux, Paris, Beauchesne, 1981; A. BOYER, *Un demi-siècle au sein du mouvement catéchistique français*, Paris, L'École, 1966; CONFÉRENCE ÉPISCOPALE FRANÇAISE, *La catéchèse des enfants*. Texte de référence, Paris, Centurion, 1979. Trad. ital.: *Direttive per l'iniziazione cristiana dei fanciulli dagli 8 ai 12 anni*, Leumann-Torino, LDC, 1981; E. GERMAIN, *2000 ans d'éducation de la foi*, Paris, Desclée, 1983; Id., *Parler du salut? Aux origines d'une mentalité religieuse*. La catéchèse du salut dans la France de la Restauration, Paris, Beauchesne, 1968; R. MACÉ, *Francia, in Scuola e religione*, vol. I: *Una ricerca internazionale*, Leumann-Torino, LDC, 1971, 163-190; CH. WACKENHEIM, *La catéchèse*, Paris, PUF, 1983.

→ Aumônerie.

GILBERT ADLER

FUMETTI

Il fenomeno del F. religioso non è nuovo. Accolto con molte riserve negli anni 1945-1948, fu sottoposto in Francia alla commissione per l'immagine e alla censura degli anni 1953-1957. Questo tipo di pubblicazione s'impose comunque, senza tuttavia dissipare tutte le diffidenze che ha sempre suscitato. Nuovo nel fenomeno è l'importanza della produzione attuale rispetto agli anni precedenti. Il F. religioso si è enormemente diffuso, perché partecipa al fenomeno generale del F. con i suoi miti e sogni che rispondono a una funzione sociale, e ne fanno un mass-medium nel senso più forte del termine. L'orientamento cat. del F. religioso segue la domanda dei consumatori: F. agiografici, sto-

rici e biblici. Tre preoccupazioni cat. emergono: l'insistenza didattica; la preoccupazione di raggiungere un pubblico popolare; infine preoccupazioni istituzionali.

Dal 1977 in poi si nota l'aggiunta di pagine di spiegazione e di foto di attualizzazione che vengono inserite negli album. In tal modo gli autori spezzano la sequenza narrativa del F., per accentuare la sua funzione didattica. Le persone di cui viene narrata la vita, a parte alcuni rari testimoni contemporanei, sono persone che hanno fondato qualche opera, una congregazione religiosa, ecc. La loro storia è letta e la loro modernità è raccontata alla luce di quell'opera. Dal punto di vista cat. si nota una generale diminuzione dell'elemento miracolistico. Purtroppo manca qui lo spazio per illustrare i rapporti di questi eroi con la famiglia, con la Chiesa, con la società, con il lettore; non si può nemmeno parlare delle loro concezioni riguardanti la missione, l'apostolato, l'uomo, la santità. La molla della narrazione è costituita dalla preoccupazione di edificare, di suscitare vocazioni, di incitare all'idealismo, di definire i ruoli, di mobilitare. Gli eroi che vengono presentati sono persone in cui, in sintesi, c'è tutto. Dal punto di vista del destinatario, il modo di raccontare mira a provocare l'identificazione del lettore con l'eroe, nella misura in cui quest'ultimo appartiene alla medesima cultura.

Dal punto di vista pedagogico, ci sembra preferibile, per ciò che riguarda il F. biblico, la lettura fatta in gruppo, paragonando il F. con il testo biblico; un dialogo fruttuoso nel gruppo può facilitare l'approccio alla Bibbia per quei giovani che la trovano un libro noioso.

Bibliografia

A. KNOCKAERT - CH. VAN DER PLANCKE, *Fumetti biblici e catechesi*, Leumann-Torino, LDC, 1982; Id., *Bandes dessinées et religion. Bibliographie thématique*, in « Archives de Sciences sociales des religions » 26 (1981) 51/1, 139-150; Id., *La bande dessinée saisie par la religion*, in « Lumière et Vie » 30 (1981) 155, 35-44; Id., *Bandes dessinées bibliques: pratiques de lecture*, in « La foi et le Temps » 9 (1979) 3, 238-254; Id., *Bandes dessinées hagiographiques*, in « Lumen Vitae » 36 (1981) 4, 389-425; Id., *Bandes dessinées bibliques: du neuf et de l'original*, ibid. 38 (1983) 4, 438-448; Id., *Il Vangelo e il « medium » fumetto*, in « Catechesi » 50 (1981) 1, 51-64; Id., *Catechesi dell'annunciazione e linguaggio del fumetto*, ibid. 50 (1981) 3, 74-88.

ANDRÉ KNOCKAERT

G

GENITORI

1. Dal « principio » l'amore e la vita non cessano di unirsi e fecondarsi, sotto l'azione dello Spirito. Lo stesso amore sponsale è primordiale vocazione dell'uomo e della donna alla comunione e alla generatività. Genitori: essere coautori della genesi di una nuova esistenza. Pertanto da *sorgente* di vita, l'amore dei G. diventa *anima* (missione) e perciò *norma* (responsabilità) che qualifica tutta la loro opera educativa, anche nella fede.

2. Viene così a costituirsi per *natura* e per *sacramento* un diritto-dovere dei G.: *essenziale*, inerente alla trasmissione della vita; *originale e primario*, nei confronti di altre realtà e responsabilità educative; *insostituibile e inalienabile* da non poter essere *delegabile* né *usurpabile* (va difeso).

3. La Chiesa, alla scuola di Gesù, riconosce valore alla famiglia e alle premure di coloro che sono costituiti con autorità come G. Al tempo stesso la Chiesa ripudia una realtà di famiglia chiusa nella propria autosufficienza e che non sappia aprirsi, oltre la cerchia esclusiva dei propri privati affetti e interessi, alla realizzazione del Regno. Le esigenze del Regno possono infatti richiedere anche il superamento degli stessi vincoli familiari (*Mt* 10,34-36.37-38).

4. La Chiesa, nello Spirito, riconosce pure che il Signore Gesù continua a compiere oggi la sua opera di profeta e di maestro nelle case, mediante il servizio educativo dei G. (*ministero*). La stessa grazia e i doni connessi con il sacramento del matrimonio sono effusi sugli sposi perché nel migliore dei modi possano portare a compimento il « ministero » al quale Cristo li ha consacrati, chia-

mandoli allo stato di vita coniugale. Essi infatti sono « *praecones* » (LG 11), cioè gioiosi annunciatori con la vita e le parole delle meraviglie di Dio (cf *1 Tm* 1,5).

5. Il loro annuncio non è soltanto premessa o supplenza di ciò che altri potranno fare in seguito. Ha una sua efficacia e una sua originalità perché in loro il « magistero della parola » si unisce al « *magistero della vita* » (cf RdC 152). Così i figli, fin da bambini, possono riconoscere nella loro famiglia, la « Famiglia di Dio » pellegrina in terra, e senza esserne consapevoli, fanno nelle loro case la prima esperienza di Chiesa.

6. È necessario e urgente che, a guisa dei discepoli (*At* 5,42), i pastori e i loro collaboratori, visitino le case e lì incontrino le persone sia per la C. *pre-battesimale*, *pre-nuziale*, sia per incontri sul Vangelo.

7. Oggi, più di ieri, è difficile e complesso essere G., e assolvere con autorevolezza, competenza e serenità il proprio compito e ministero di paternità e maternità, specie in ordine alla fede dei figli. I G. vanno aiutati, sostenuti, incoraggiati, formati e responsabilizzati dando loro fiducia. Le esperienze più significative e profetiche, oggi, sono quelle che coinvolgono, direttamente e con responsabilità, i G. nella organizzazione, conduzione e impostazione della scuola parrocchiale di catechismo, nell'*iniziazione cristiana* dei loro figli. Essi hanno diritto di conoscere *le persone* nelle cui mani affidano la fede dei loro figli, i contenuti della C., i modi e l'ambiente che viene a costituirsi in parrocchia.

8. Oggi, più di ieri, si avverte il problema del G. senza partner, che deve provvedere da solo all'educazione cristiana del figlio pur

non avendo una vita religiosa piena; o del G. che deve provvedere da solo all'educazione cristiana del figlio in contrasto col proprio coniuge. Nei casi poi, così frequenti, di « paternità separate », perciò di G. « part-time », si richiede da parte della comunità cristiana molto amore per i bambini, rispetto per le persone dei loro G., sapienza e comprensione perché i sacramenti dell'iniziazione siano eventi di salvezza, annuncio di buona novella, e non si trasformino in occasioni di rottura o di umiliazione per i bambini. Situazioni del genere possono portare all'emarginazione. Siano invece occasione in cui il pastore e il catechista si fanno epifania e immagine storicizzata del « Pastore buono ».

9. Gli enunciati teologico-pastorali del dopo Vat. II possono creare attese nei pastori e nelle comunità ecclesiali, che vanno oltre le capacità reali dei G. Nel progetto di Dio la casa è il luogo privilegiato per ricevere la comunicazione della buona novella (cf *Dt* 6,4-9.20-25). Dire privilegiato non significa esclusivo. Altrimenti la trasmissione della fede apparirebbe come una faccenda « di famiglia », privata, perciò privilegio di pochi. Non è corretto neppure enfatizzare oggi l'aspettativa che, rivalutando il compito educativo delle famiglie, ritiene che esse siano automaticamente capaci di farsi tramite della comunicazione della fede. I pastori dovranno registrare molte delusioni se si mettono in questa prospettiva. Affermiamo piuttosto che le famiglie sono « dei ministri » (cf *1 Cor* 3,5-9).

I G. possono favorire le condizioni affettive e psicosociali che sollecitano e sostengono la crescita nella fede; possono partecipare alla prassi religiosa dei figli, portarli e introdurli nella più ampia comunità ecclesiale, cercando per loro un gruppo, l'oratorio, l'associazione. Non pochi G. riescono anche a intrattenere direttamente dialoghi di tipo cat.; alcuni di loro sono i primi iniziatori dei figli al libro di Dio. Ma tutte queste possibilità sono in concreto realizzabili a patto che le famiglie dispongano di una certa collaborazione, di un più ampio contesto di quello della propria famiglia e cerchia di amici. Abbisognano di un tessuto comunitario che costituisca un insieme di rapporti interpersonali e comunitari, simili a quelli delle *comunità di base* e dei *gruppi familiari*. La forza cat. dei G. e della famiglia dipende dalla comunità. E il compito della pastorale nei prossimi anni resterà la formazione di comunità centrate

sulle famiglie, ma più ampie delle famiglie parentali.

Bibliografia

CEI, *Il Rinnovamento della catechesi*, Roma, 1970, 151-152; *Codice di diritto canonico*, cann. 774 § 2; 867; 914; 798; *L'educazione religiosa in famiglia*, Brescia, La Scuola, 1975; G. GATTI, *Il ministero catechistico della famiglia*, Bologna, EDB, 1978; GIOVANNI PAOLO II, *Familiaris consortio*, Roma, 1981, 36-41; *Parrocchia e famiglie. Atti della XXX settimana nazionale del COP*, Napoli, Dehoniane, 1980.

GIANFRANCO FREGNI

GERMANIA

I. Chiesa cattolica

A partire dalla fine della 2ª guerra mondiale la Germania è divisa in due stati separati. A causa della diversa struttura sociale e politica, anche la C. e l'IR hanno seguito uno sviluppo diverso. Occorre presentarli separatamente.

I. IR E C. NELLA REP. FED. DELLA GERMANIA A PARTIRE DAL 1945

1. Storia dell'IR scolastico a partire dal 1945.

a) Nello stato nazista l'IR fu tolto dalla scuola e venne sostituito da ore di pastorale dei fanciulli nell'ambito delle parrocchie. Dopo il 1945 l'IR è nuovamente in tutte le scuole. Giuridicamente l'IR è fondato nell'art. 7 della Costituzione (23-5-1949): « L'intera istituzione scolastica è sotto il controllo dello Stato » (7.1). « I responsabili dell'educazione hanno il diritto di decidere la partecipazione del fanciullo all'IR » (7.2). « In tutte le scuole pubbliche, ad eccezione di quelle aconfessionali, l'IR è materia ordinaria. Nel rispetto del controllo da parte dello Stato, l'IR è secondo i principi delle comunità religiose. Nessun insegnante può essere costretto contro la propria volontà all'IR » (7.3). Anche se l'IR, in continuità con la Costituzione di Weimar del 1919, è considerato materia ordinaria, lo studente, tramite i genitori se è sotto i 14 anni, ha il diritto dell'esonero. L'IR può determinare il passaggio a un'altra classe e può perfino essere scelto come materia per la maturità. Nelle scuole pubbliche l'IR è integrato nella struttura scolastica statale. Le Chiese però rimangono corresponsa-

bili per i contenuti e le finalità dell'IR. Esse concedono il nulla osta per l'introduzione di programmi e per la pubblicazione di mezzi didattici. L'insegnante di religione può insegnare tale materia solamente quando ha ottenuto dal vescovo competente la « missio canonica », vale a dire « l'incarico di un insegnamento ufficiale in nome della Chiesa ». Sulla base del cit. art. 7.3 della Costituzione, l'IR ha carattere confessionale. L'interpretazione di questo art. da parte dei giuristi non è però univoca, ed ha portato a diverse concezioni dell'IR. Il punto di vista cattolico è formulato nel Decreto del Sinodo di Würzburg: *L'insegnamento della religione nella scuola* (1974). Secondo questo documento occorre che « nell'IR nella scuola pubblica gli insegnanti, la dottrina e, normalmente, anche gli allievi appartengano a una confessione » (2.7.4). Nella prassi della scuola non è più possibile sostenere i tre punti richiesti, per es. nel liceo oppure nella diasporea.

b) La fase della ricostruzione dell'IR confessionale dopo il 1945 si è svolta totalmente nel segno del « rinnovamento kerygmatico dei contenuti ». Gli impulsi determinanti vennero dalla teologia dell'annuncio (H. Rahner et al.). Il libro di J. A. Jungmann, *Die Frohbotschaft und unsere Glaubensverkündigung*, pubblicato nel 1936, è stata la scintilla iniziale per mettere in moto il rinnovamento kerygmatico dei contenuti della ped. rel. In questo contesto l'IR è concepito come C. o come insegnamento della fede. Al centro non si trovano più, come era ancora nei primi vent'anni di questo secolo, i metodi, bensì i contenuti. Gesù Cristo come salvatore e la storia della salvezza funzionano come principi di concentrazione dell'insegnamento religioso.

Questa concezione della ped. rel. si è condensata in nuove → Bibbie scolastiche (p. es. il *Reich-Gottes-Bibel* del 1957), nel → *Catechismo Cattolico* del 1955, nel *Rahmenplan* (programma-quadro) per l'insegnamento della fede del 1967. Questo programma concepisce l'IR come annuncio e come iniziazione alla Chiesa; esso costituisce il punto culminante, e nello stesso tempo l'ultimo atto della C. kerygmatica. A causa di questa concezione, l'IR è venuto a trovarsi in una profonda crisi nell'ambito di una scuola pluralistica: era sentito come Chiesa nella scuola e quindi come corpo estraneo nel canone delle materie scolastiche.

c) Verso la fine degli anni '50, al tradizio-

nale « insegnamento della storia sacra », con il suo metodo di strumentalizzazione cat., subentra l'insegnamento della Bibbia, che attribuisce anche una importanza decisiva alla figura linguistica della Scrittura. I metodi e i risultati della esegesi critica vengono sempre più introdotti nell'IR; si tiene comunque conto del punto di maturazione in cui gli studenti si trovano. La spiegazione della Bibbia a partire da testi biblici è proclamata in forma così esclusiva come principio didattico fondamentale, che H. Halbfas poté caratterizzare l'IR cristiano come essenzialmente biblico (*Fundamentalkatechetik*). Il dilemma dell'IR ermeneutico consiste nel fatto che, da un lato, intende essere un insegnamento impostato secondo i principi didattici generali, da un altro lato postula comunque come finalità dell'IR « l'iniziazione all'incontro credente con la Parola di Dio » (G. Stachel).

Verso la fine degli anni '60 si fece sempre più insistente la critica all'indirizzo del « katechetischer Exegetismus ». Già nel 1966 H. B. Kaufmann (evangelico, prof. di ped. rel.) formulò la domanda critica: « La Bibbia deve essere al centro dell'IR? ». In questo modo si introdusse una nuova epoca nella concezione dell'IR, che sarà nel segno del cosiddetto « Problemorientierter Religionsunterricht » (IR a partire da problemi).

d) Dal Conc. Vat. II viene accolta l'apertura antropologica, già preparata da K. Rahner ed altri teologi. Assai presto essa fu accolta anche dalla ped. rel. e dalla catechetica. In tal modo è l'uomo in quanto destinatario della rivelazione che viene a trovarsi al centro dei processi di apprendimento religioso. La fede viene ora concepita come offerta di umanità nel nostro mondo contemporaneo. L'educ. rel. può dare un contributo decisivo al raggiungimento di questo fine (A. Exeler). La svolta antropologica applicata all'IR fa sì che si presti maggiore attenzione all'allievo; viene ora richiesto uno « Schülerorientierter Religionsunterricht » (IR orientato verso l'allievo). Nella teoria curricolare, proveniente dall'ambito anglosassone, presto accolta anche nell'IR, il punto di partenza non sono più i contenuti, ma le situazioni di vita dell'allievo. L'insegnamento deve qualificare l'allievo per confrontarsi con le situazioni attuali e future della vita. Gli obiettivi diventano prioritari rispetto a contenuti e metodi. Se finora i contenuti venivano desunti dalle corrispondenti discipline scientifiche, adesso invece vengono determinati prioritariamente in riferimento al mondo vitale dell'allievo.

La domanda fondamentale suona: Come collegare le esperienze dell'allievo di oggi con le esperienze di fede della tradizione cristiana? (Didattica della → correlazione). In questo contesto il Decreto del Sinodo di Würzburg sull'IR (1974) assume una posizione chiave. L'IR è concepito come materia scolastica, fondata sia dal punto di vista pedagogico che teologico, corrispondente ai comuni interessi della scuola e della Chiesa. La gamma degli obiettivi dell'IR prospettata in questo documento deve servire « per dare una più chiara identità dell'allievo e offrire orientamenti per decidersi di fronte alla fede e per impostare la propria vita » (2.5.2). Il modello della convergenza proposto dal Sinodo (IR nel punto d'incontro tra fondazione antropologico-pedagogica e teologico-critica) ha contribuito in modo determinante al consolidamento dell'IR nella scuola e ad una crescente stima nella vita pubblica.

Anche i due → « Zielfelderpläne » (programmi di aree di obiettivi), pubblicati dal DKV rispettivamente per la secondaria inferiore (1973) e per la scuola elementare (1977) hanno dato un contributo non indifferente alla rinnovata stima dell'IR. Questi programmi seguono il metodo degli obiettivi didattici e prendono sul serio le esperienze degli studenti. Sulla base di questi programmi sono stati realizzati negli anni successivi altri programmi-quadro regionali. Così pure materiali didattici, in parte anche di alto livello didattico. Per l'insegnamento della Bibbia la Conferenza episcopale tedesca ha pubblicato a partire dal 1979 una *Bibbia per la scuola elementare* (→ Bibbia per la scuola) e una *Bibbia per ragazzi* dai 10 ai 14 anni. Va però notato che la loro funzione didattica è molto discussa. L'insegnante di religione dispone attualmente di una offerta di materiali didattici enormemente estesa, che gli rende difficile la scelta. È vero che tutti i materiali recenti per l'IR si preoccupano dei « rapporti reciproci, critici e produttivi, tra la tradizione della fede e le nuove esperienze » (F. J. Nocke), occorre però aggiungere che finora praticamente non vi sono modelli di una correlazione didattica veramente riuscita. Questo vale anche per il *Grundlagenplan* (Programma di base) pubblicato nel 1984 per l'IR dalla 5^a alla 10^a classe, in sostituzione del Zielfelderplan del 1973. L'attuale IR nella scuola continua a soffrire sotto un flusso di parole e una grande quantità di testi. Perciò la richiesta di un maggiore uso di elementi non verbali nell'IR diventa sempre più forte.

Più decisivo ancora è l'insegnante di religione in quanto persona. A lui si attribuisce la funzione di testimone; anzi, la sua attività viene interpretata come « servizio pastorale ». Attualmente si delinea con sempre maggiore chiarezza la tendenza ad invertire la marcia rispetto allo sviluppo che l'IR ha conosciuto negli ultimi 10-15 anni. Appellandosi ai recenti documenti romani, si insiste nuovamente sulla completezza della dottrina, e viene richiesta una struttura sistematica della C. L'IR deve recuperare la sua funzione cat., vale a dire deve iniziare alla fede e introdurre alla Chiesa. I contenuti devono nuovamente essere prioritari rispetto agli obiettivi; occorre di nuovo imparare, e perfino imparare a memoria, poiché il sapere religioso dello studente al termine della scuola è spaventosamente basso. E così la richiesta di un Catechismo diventa sempre più forte anche se le esperienze con i due catechismi (*Botschaft des Glaubens*, del 1978, e *Grundriss des Glaubens*, del 1980) nell'ambito della scuola sono tutt'altro che positive. Il problema più grave con il quale si vede attualmente confrontato l'insegnante di religione è la crescente indifferenza religiosa della maggior parte degli studenti. Rompere questa indifferenza sarà il compito più urgente dell'insegnamento religioso.

e) Per la trasmissione della fede nell'ambito della scuola l'IR deve fare i conti con la composizione eterogenea degli allievi e con i limiti didattici inerenti all'apprendimento religioso. I limiti sono tali da rendere indispensabile una offerta integrativa rispetto all'IR. Già il Sinodo di Würzburg aveva constatato: « L'IR nella scuola pubblica non è in grado di fare tutto ciò che è richiesto dall'educazione della fede. Esso deve essere integrato da strutture extrascolastiche per studenti interessati » (3.9). In alcune scuole pubbliche, ma soprattutto nelle scuole cattoliche, i responsabili della pastorale della scuola offrono, fuori dell'orario scolastico, agli studenti, ai genitori e agli insegnanti alcune altre iniziative: gruppi di discussione, gruppi di lavoro; giornate di ritiro, celebrazioni liturgiche. La funzione del pastore scolastico non è legata inseparabilmente alla persona dell'ecclesiastico; anche laici possono assumere questa funzione. L'organizzazione della pastorale della scuola nella Rep. Fed. della Germania è ancora agli inizi, e la maggior parte delle scuole non conoscono questa istituzione.

2. *L'origine della C. parrocchiale nella R.F.G.*

a partire dal 1945. Per C. parrocchiale intendiamo l'insegnamento della fede affidato alla parrocchia e rivolto a tutte le fasce di età. Infatti l'apprendimento religioso costituisce un processo che dura tutta la vita. Impulsi significativi per il lavoro cat. nelle parrocchie sono scaturiti, contrariamente alle aspettative, dal documento di lavoro del Sinodo *Das katechetische Wirken der Kirche* (L'azione cat. della Chiesa). In questo documento di lavoro la C. è caratterizzata come funzione dell'intera parrocchia. Quest'ultima non è soltanto destinataria ma anche soggetto del servizio cat. Fine supremo della C. nella prospettiva del Sinodo è « aiutare l'uomo affinché, ascoltando Dio e rispondendo al suo appello, riesca nella sua vita. Colui che è desideroso di credere deve trovare nella C. un mezzo per giungere a una fede riflessa, capace di modellare la sua esistenza » (3. e 3.1).

Al centro delle attività cat. deve trovarsi la formazione degli adulti. Un'attenzione particolare merita la C. dei genitori. Finora però non si è riusciti a coinvolgere adeguatamente i genitori in una C. sistematica. Anche le offerte di formazione teologica degli adulti non hanno trovato finora la ampia risonanza che si sperava. Il punto gravitazionale della C. parrocchiale è ancora l'iniziazione dei fanciulli alla penitenza, all'eucaristia e alla confermazione. Nella maggior parte delle parrocchie vi sono inoltre messe per fanciulli e messe per famiglie; la loro organizzazione è in larga misura nelle mani di collaboratori laici (catecheti). La riscoperta della comunità come vero luogo della C. ha fatto nascere molti carismi cat. tra i membri della parrocchia, il che ha conferito una nuova vitalità alla medesima. Finora non è soddisfacente la collaborazione tra IR e C. parrocchiale. I due luoghi dell'apprendimento religioso esistono in larga misura l'uno accanto all'altro, senza che si giunga a fruttuosa collaborazione; da ambedue le parti c'è troppa paura del contatto. C'è però il rischio che la parrocchia spenda tutte le forze ed energie nella organizzazione della C. parrocchiale e non si senta corresponsabile anche per l'IR nella scuola.

II. SVILUPPO DELLA C. E DELL'IR NELLA DDR A PARTIRE DAL 1945

Un andamento molto diverso ha seguito l'insegnamento della fede nella Chiesa cattolica della Germania dell'Est, alle prese con uno stato socialista e ateo, il quale ha scritto nel-

la sua bandiera: « Lotta senza compromessi contro tutte le manifestazioni di ideologia borghese » (Statut der Sozial. Einheitspartei Deutschlands. Präambel, Berlin, 1976³, 5). Questa ideologia borghese comprende soprattutto la religione, che il marxismo intende superare, per superare l'alienazione dell'uomo. Teoricamente la Costituzione garantisce « libertà di fede e libertà di coscienza » (Verfassung der DDR, art. 20), ma la Chiesa nella parte orientale della Germania non gode le stesse libertà democratiche che sono presenti in Occidente. Di conseguenza essa è costretta a costruire un proprio sistema di educ. rel. Poiché la scuola nella DDR considera quale finalità degli interventi pedagogici « l'educazione comunista della gioventù », è ovvio che non ci può e non ci deve essere alcun IR nella scuola. Perciò tutti i processi di educ. rel. si sono trasferiti nell'ambito delle circa 1000 parrocchie e centri pastorali delle sei circoscrizioni giuridiche della DDR, e quindi la distinzione corrente nella Rep. Fed. della Germania tra IR e C. parrocchiale viene meno.

L'IR organizzato dalle parrocchie ha nello stesso tempo finalità cat., vale a dire: insegnamento e annuncio coincidono. La C. parrocchiale si fa una volta la settimana ed è divisa secondo anni scolastici fino alla 10ª classe. Si orienta su un programma-quadro comune e obbligatorio. I materiali per realizzarlo sono però molto scarsi e vengono pubblicati presso il St. Benno-Verlag, Leipzig. Esiste una antologia biblica *Gotteswort* (Parola di Dio) per la C. biblica. Per il primo anno della scuola elementare c'è un testo di religione con il titolo *Kinder Gottes* (Figli di Dio), al quale dovranno seguirne altri. Per la C. della fede nella scuola secondaria è uscito nel 1984 una redazione adattata del catechismo *Grundriss des Glaubens*, e per la 9ª e 10ª classe ci si serve del libro *Glaube aktuell* (Fede oggi).

In molte parrocchie c'è un'attività cat. per i bambini della scuola materna; essa è affidata a una educatrice, una assistente pastorale o una madre di famiglia; la Caritas ha messo a disposizione materiali didattici per questa C.

Di grande rilievo per la educ. rel. sono le cosiddette Settimane religiose per fanciulli (RKW), organizzate praticamente in tutte le parrocchie della DDR durante le vacanze estive. Esse sono una componente stabile della pastorale dei fanciulli, ed offrono la possibilità di incontrare una volta all'anno i fanciulli fino alla 7ª classe, e di fare con loro

un discorso religioso molto intensivo. Per l'organizzazione di queste settimane vi sono ampie guide, seguite in tutte le parrocchie, con riflessioni, stimoli metodici, abbozzi di celebrazioni liturgiche in riferimento alla tematica globale della settimana. Mamme senza professione, studenti di teologia, tirocinanti della scuola materna collaborano per la realizzazione di queste settimane.

In alcune parrocchie si cerca una continuazione delle RKW realizzando settimane religiose per ragazze e ragazzi della 9^a e 10^a classe. Anche le messe per fanciulli ogni domenica e/oppure le messe per famiglie rivestono una importante funzione cat.; accanto all'IR settimanale e le settimane estive costituiscono un valido contributo all'insieme della educazione della fede nella Chiesa cattolica della DDR. Rispetto alla Germania occidentale la partecipazione dei laici è piuttosto scarsa; alcune madri di famiglia sono occasionalmente coinvolte nella preparazione alla prima comunione; per la C. della confermazione in molti posti vi sono giovani e adulti che aiutano come animatori di gruppi della confermazione (cf A. Althammer, *La trasmissione della fede nella Repubblica democratica tedesca*, in « Concilium » 20 [1984] 4, 161-173 [711-723]).

Bibliografia

G. BAUDLER, *Germania R. F.*, in *Scuola e religione*, vol. 1: *Una ricerca internazionale*, Leumann-Torino, LDC, 1971, 191-263; *Das katechetische Wirken der Kirche*, in *Gemeinsame Synode der Bistümer in der BRD. Offizielle Gesamtausgabe*, vol. 2, Freiburg, Herder, 1977, 31-97; *Der Religionsunterricht in der Schule*, ibid., vol. 1, 1976³, 113-152 (trad. ital.: *Scuola e insegnamento della religione*, Leumann-Torino, LDC, 1977); D. EMEIS - K. H. SCHMITT, *Grundkurs Gemeindekatechese*, Freiburg, Herder, 1983²; W. G. ESSER (ed.), *Zum Religionsunterricht morgen*, 5 vol., München-Wuppertal, 1970-1975; E. FEIFEL et al. (ed.), *Handbuch der Religionspädagogik*, 3 vol., Gütersloh, G. Mohn, 1973-1975; *Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5. bis 10. Schuljahr*. Revidierter Zielfelderplan, München, DKV, 1984; H. HALBFAS, *Fundamental-katechetik*, Düsseldorf, Patmos, 1968 (trad. it. parziale della prima ediz.: *Linguaggio ed esperienza nell'insegnamento della religione*, Roma-Brescia, Herder-Morcelliana, 1970); W. NASTAINCZYK, *Katechetik. Grundfragen und Grundformen*, UTB 1245, Paderborn 1983; K. WEGENAST, *Religionspädagogik*, vol. 2: *Der katholische Weg*, Darmstadt 1983; *Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht der Schuljahre 5-10 (Skt. I). Grundlegung*, München, DKV, 1973; *Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule. Grundlegung*, München, DKV, 1977.
→ Deutscher Katecheten Verein.

RALPH SAUER

II. Chiesa evangelica

1. La politica della RFG prevede, accanto alla C. in senso stretto, organizzata dalla Chiesa (per es. sotto forma di C. in vista della confermazione o di servizio religioso per fanciulli), anche l'IR scolastico. L'IR, « materia ordinaria » nella scuola pubblica, è separato secondo le confessioni e gestito in collaborazione fra Stato e Chiesa. Per quanto riguarda i contenuti e i metodi, molti concepiscono (in modo piuttosto pragmatico) la C. in riferimento alla dottrina della Chiesa e alla vita parrocchiale, mentre l'IR viene visto in riferimento al compito formativo della scuola.

2. In pratica però si verificano a volte delle sovrapposizioni. Dal 1945 al 1965, sia la C. che l'IR sono stati caratterizzati soprattutto dalla « Evangelische Unterweisung » (insegnamento evangelico) che aveva un orientamento prevalentemente biblico ed ecclesiastico. Questo avveniva già nel 1900 circa, nella pedagogia religiosa del « protestantesimo culturale » col suo tentativo di trasmettere la religione attraverso la formazione scolastica e la cultura. Anche il cosiddetto « Hermeneutischer RU » (IR ermeneutico) degli anni '60, che si interessava maggiormente alla « comprensione » della tradizione biblica e si voleva prudentemente distanziare dalla Chiesa, non fece una distinzione di principio tra C. e IR.

3. A metà degli anni '60, più per motivi derivanti dalla politica dell'istruzione e dalla filosofia sociale e meno per motivi di natura pedagogica e teologica, si cercò di distinguere maggiormente tra C. e IR. Si voleva che nell' → IR di una « scuola per tutti », al posto di una interpretazione della → religione a partire da una teologia confessionale, subentrasse un concetto di religione piuttosto antropologico e sociologico (« religione » come fenomeno « generale », che riguarda tutti gli esseri umani). Invece di un orientamento basato sulla Bibbia o eventualmente sulla tradizione, l'IR doveva avere « un orientamento basato su problemi ». Con ciò si intendeva dire che si sarebbe dovuto partire soprattutto dai problemi socio-politici: la « fede cristiana » era quindi considerata soltanto come « potenziale di soluzioni » accanto ai contributi delle altre religioni e alle concezioni del mondo. Insieme a idee dell'illuminismo dei sec. XVIII e XIX, impulsi derivanti dal neomarxismo determinavano

queste concezioni « emancipatorie », che poi si ripercuotevano anche sulla C.

Comunque, sia per la C., sia per l'IR, l'educ. rel. non doveva più essere un inserimento vitale nella tradizione cristiana, ma soprattutto elaborazione critica della « socializzazione religiosa » finora ricevuta (per es. il « Therapeutischer RU », IR terapeutico), una critica alla tradizione religiosa come tale e in ultima analisi alla stessa società. L'« emancipazione » come categoria centrale accostava sia la C. che l'IR ad un insegnamento politico critico verso la società. Se una volta erano principalmente la teologia, la filosofia e la psicologia le « scienze-guida » dell'IR e della C., ora invece subentrano la sociologia (soprattutto nel suo aspetto socio-filosofico) e la politologia. L'« educazione » è intesa come → « socializzazione ».

4. Negli anni '70 ci si accorse che un « concetto generale di religione », che prescindeva dalla tradizione cristiano-confessionale, era una costruzione antistorica. Nell'ambito della nostra cultura la « religione » è inseparabile dalla tradizione cristiana. Si dovette anche riconoscere che una « teoria della socializzazione » con carattere universale e vincolante non esiste. Vi è soltanto una quantità di concezioni e di programmi dipendenti dalle diverse scienze di riferimento (per es. → sociologia, psicologia, psicologia sociale, psicanalisi, ecc.).

Per uscire da queste aporie si fece sempre più uso, negli anni '70, anche nella C. protestante, del concetto di → « esperienza ». Il termine « esperienza » ha però diversi significati. Per questo è decisivo sapere a partire da quale scienza l'esperienza viene compresa. Non è per nulla chiaro quale rapporto hanno fra loro l'esperienza umana, l'esperienza religiosa, l'esperienza biblica. Si constata per es. che nella teologia e nella C. dei cattolici romani e degli anglosassoni vi è un passaggio continuo dall'antropologia alla teologia e dalla religione alla rivelazione cristiana. Nel protestantesimo invece si trovano modelli che preferibilmente insistono sulla differenza (per es., una più netta distinzione tra rivelazione ed esperienza).

5. Fra i tentativi di trovare mediazioni fra rivelazione ed esperienza va segnalato anche il ritorno, nella C. e nell'IR, a modelli ricavati dalla psicologia dell' → età evolutiva. La psicologia evolutiva, costruita sulla falsariga dello sviluppo biologico (teoria delle fasi) e rifiutata soprattutto dalla pedagogia

di matrice sociologica, si è ulteriormente sviluppata nella cosiddetta « analisi biografica ». Teorie molto complesse si fanno strada. Per es., si cerca di mettere in collegamento una psicologia evolutiva di tendenza psicanalitica, che si ispira a Freud, con concetti di psicologia cognitiva (per es. Jean Piaget), costruendo su questa base modelli di apprendimento morale utili per l'IR. Finora però non si è giunti a progettare una teoria dell'IR o della C. basata su questa psicologia evolutiva, che abbia ottenuto un riconoscimento universale. Ci si può chiedere se a questo fine sia utile per es. l'interpretazione della religione come « ricerca di senso ».

6. In non poche concezioni della C. e dell'IR la categoria → « senso » non appare soltanto come un semplice concetto appartenente all'antropologia, alla psicologia o alla teoria sistematica ma come « cifra » per indicare Dio. È probabile che questo uso linguistico risalga alla filosofia della religione di Paul Tillich. Per lo meno si può dire che in questo modo si cerca (fra l'altro anche per motivi di legittimazione) di usare la ricerca di senso come mediazione fra tradizione e mondo contemporaneo, e di fondare un concetto di « religione » che non coincida necessariamente con quello tradizionale cristiano. Il termine « senso », come « cifra » per indicare Dio o il problema di Dio, deriva in primo luogo dall'« illuminismo sociologico », secondo il quale il « senso » non è immanente al mondo, né gli è stato dato da Dio fin dal principio, ma deve primariamente essere creato dall'azione umana. È anche noto che la ricerca di senso è connessa con la problematica del nichilismo tematizzata per es. da F. Nietzsche.

7. Il « Konfirmandenunterricht » (KU, preparazione in vista della → confermazione) è una delle componenti principali dell'educ. rel. evangelica. Ha dietro di sé una storia tormentata: ogni epoca ha proiettato su di essa valori e norme teologici, pedagogici e sociali, come pure il suo modo di sentire e le sue forme di pietà e di vita. Nella prospettiva storica troviamo diversi filoni tradizionali che si sono mescolati fra loro: il modello dottrinale del KU (insegnamento del catechismo), il modello ecclesiologico (iniziazione pratica alla dottrina e alla vita della Chiesa e della comunità), il modello personale (cura d'anime e rinnovamento delle promesse battesimali) e il modello confessionale (confermare la propria appartenenza alla Chiesa). Oggi si pre-

sentano ulteriori forme: il modello socio-pedagogico (sostegno nella socializzazione, orientamento negli stati di bisogno), il modello pastorale, nel senso di una cura d'anime che consiglia e accoglie (esperienza di sé, identità personale) e il modello parrocchiale (la comunità locale come luogo di esperienza e di apprendimento).

Tutte queste tendenze accostano il KU allo Jugendarbeit (movimenti-attività giovanili) della Chiesa. Proprio in questo il KU si deve distinguere dall'IR. Molto spesso però si dimentica in tutto ciò che IR, KU e movimenti giovanili sono determinati da condizionamenti sociali, da strutture di comunicazione e da forme organizzative diverse che non possono essere confuse tra loro. Il KU non potrà rinunciare all'insegnamento nel senso stretto del termine con la sua accentuazione dell'aspetto cognitivo (dottrina): introduzione alla Bibbia, catechismo, innario, nozioni ecclesiastiche, liturgia e diakonia ne sono componenti centrali. Non è possibile sostituirli arbitrariamente con altri elementi. A differenza dell'IR, il KU ha la possibilità, per es. attraverso giornate di ritiro, preparazione comunitaria del Servizio religioso e attività pratiche, di avviare più intensamente alla vita della comunità cristiana. Questo praticamente non è possibile nell'IR scolastico.

Inoltre, è importante lo stretto collegamento fra KU e pastorale dei genitori: sostegno del KU suscitando l'interesse dei genitori, confrontandoli nuovamente con i problemi della fede cristiana e usando la pastorale della Confermazione come mezzo di sviluppo della comunità. Nuovi regolamenti per il KU prevedono anche l'attiva partecipazione di altri collaboratori della comunità che non sia il pastore (per es. anche dei genitori). Questo dovrebbe permettere di controbilanciare la tradizionale tendenza del pastore ad accentrare a sé il KU. In questo sviluppo vi sono interessanti paralleli con la preparazione alla prima Comunione e alla C. per la → confermazione nella Chiesa cattolica romana.

Per quanto riguarda il « Servizio religioso per fanciulli », va notato che esso fra l'altro risale alla tradizione dell'insegnamento del catechismo e della cosiddetta → scuola domenicale, avendo come fine un'opera missionario-cat. della Chiesa verso i fanciulli. Nel corso del tempo il Servizio religioso per fanciulli ha subito diverse trasformazioni. L'arco va dall'iniziazione al Servizio religioso per adulti, da un insegnamento a gruppi secondo l'età del fanciullo, da una predicazione per

fanciulli, fino a tentativi di introdurre certe forme di lavoro fra i giovani (per es. giochi e attività manuali) nel Servizio religioso per fanciulli. Nel frattempo sembra che l'elemento culturale guadagni terreno. Non soltanto nella Chiesa evangelica tedesca si sta diffondendo la « Santa Cena con i fanciulli ». A differenza della « Santa Cena per i fanciulli », si tratta del fatto che i fanciulli insieme ai genitori e ai padrini partecipano alla Santa Cena già prima della Confermazione, che finora era il presupposto per l'ammissione alla Santa Cena. Ad ogni modo la partecipazione al Sacramento dell'altare presuppone « conoscenza e intendimento ». In che modo tale preparazione debba farsi non è ancora chiarito. Una forma ulteriore di C. è costituita dal « Servizio religioso per famiglie », nel quale si cerca di introdurre elementi del Servizio religioso per fanciulli in quello per adulti, per giungere in tal modo ad una celebrazione in comune.

8. La discussione riguardante la riforma della C., nel senso più ampio della parola, ha messo in luce che l'educazione cristiana non può essere un compito limitato ad alcune occasioni. I processi di apprendimento religioso richiedono un lungo periodo di tempo. Accanto all'apprendimento cognitivo è importante l'avvio alla sua messa in pratica. Una siffatta educazione dipende sempre dalla collaborazione di diverse istituzioni educative e di diversi luoghi di apprendimento. Famiglia, scuola materna, IR, Servizio religioso per fanciulli, KU, attività giovanili e formazione per adulti sono chiamati tutti a collaborare per raggiungere il fine della C. cristiana evangelica. In tutto ciò sono importanti collaboratori convinti del messaggio di Cristo e disposti a trasmetterlo ai giovani, tenendo conto dei principi fondamentali della pedagogia e della psicologia. Importanti sono le comunità cristiane viventi, nelle quali è possibile sperimentare nella pratica ciò che viene appreso nella C.

Bibliografia

CHR. BÄUMLER - H. LUTHER (ed.), *Konfirmandenunterricht und Konfirmation*, München, 1982; K. DIENST, *Moderne Formen des Konfirmandenunterrichts*, Gütersloh, 1973; Id., *Religions- und Konfirmandenunterricht*, in « Der Evangelische Erzieher » 26 (1974) 1-10; Id., *Die lehrbare Religion. Theologie und Pädagogik: Eine Zwischenbilanz*, Gütersloh, 1976, 1978²; Id., *Glaube - Religiöse Erfahrung - Erziehung*, Gütersloh, 1979; H. - J. FRAAS, *Glaube und Identität. Grundlegung einer Didaktik religiö-*

ser Lernprozesse, Göttingen, 1983; K. FRÖR, *Grundriss der Religionspädagogik*, Konstanz, 1975, 1983²; H. GROSCH, *Religionspädagogik am Scheideweg*, Gütersloh, 1974; W. F. KASCH (ed.), *Ökumenische Bibliographie*, Paderborn, 1976; Id. (ed.), *Entchristlichung und religiöse Desozialisation*, Paderborn, 1978; K. E. NIPKOW, *Grundfragen der Religionspädagogik*, 3 vol., Gütersloh, 1975-1982; R. PREUL, *Religion - Bildung - Sozialisation*, Gütersloh, 1980; H. SCHMIDT, *Religionsdidaktik*, vol. I, Stuttgart, 1982; Id., *Didaktik des Ethikunterrichts*, vol. I, Stuttgart, 1983; D. STRODT, *Einführung in das Studium der evangelischen Religionspädagogik*, Göttingen, 1980; K. WEGENAST, *Religionspädagogik*. Vol. I: *Der evangelische Weg*, Darmstadt, 1981.

KARL DIENST

GERSONE Giovanni

Jean Charlier nacque il 14-12-1363 nel villaggio di Gerson (Champagne), da cui prese il nome, e morì a Lione il 12-7-1429. Fu teologo, politico, mistico. Della sua opera educativa e cat. ricordiamo l'*Opus tripartitum de praeceptis decalogi, de confessione et de arte moriendi*, e il trattatello *De pueris ad Christum trabendis* (1402), considerato il più importante scritto di pedagogia religiosa della fine della tarda Scolastica e del periodo mistico.

L'*Opus tripartitum* (1400-1403) ebbe grandissima diffusione; fu una delle prime opere stampate in francese, e influenzò la C. nei secoli successivi. Il primo libro tratta della fede (che comprende, dopo il Credo, i sacramenti) e del decalogo. Il secondo parla della confessione e offre un ampio esame di coscienza sulla linea dei peccati capitali. Il terzo espone la « scienza del ben morire ». Spesso veniva aggiunto, come quarto, il « Libro di Gesù », raccolta di preghiere e formule (tra cui quella dei « Precetti della Chiesa », una delle più antiche formulazioni esistenti). Lo stile era espositivo-narrativo, più vicino al → *Catechismo Romano* del 1565 che ai catechismi a domande e risposte che si diffusero in Francia dopo quelli di → Calvino e Auger. Offriva (come quello Romano) un modello diverso di fare catechismo, di tipo fondamentalmente orale; il libro è in mano al catechista e non al catechizzando; il catechismo è cosa viva e non testo da imparare a memoria.

Il *De pueris...* comprendeva quattro capitoli, animati da una appassionata esortazione a occuparsi dell'educazione religiosa dei fanciulli, iniziandoli alla vita cristiana e alla confessione. Le « metodologie » cat., fino al sec. XIX, riprenderanno questo libretto, po-

nendolo accanto al *De catechizandis rudibus* di sant'Agostino (per la dottrina e la spiritualità) e completandolo con le disposizioni organizzative di san Carlo Borromeo.

Bibliografia

1. Opere

Oeuvres complètes. Introduction, texte et notes par Mgr. Glorieux, Tournai, Desclée & Cie, 1960ss, 11 vol.; *Del dovere di attrarre i fanciulli a Gesù*, trad. ital. e commento a cura di L. LOCATELLI e G. ALLEGRAZZA, Milano, Ancora, 1945.

2. Studi

J. COMBES - L. MOURIN - F. SIMONE, voce « Gerson », in *Enciclopedia Cattolica*, vol. VI, Città del Vaticano, 1951, 185-191; J. C. DHÔTEL, *Les origines du catéchisme moderne*, Paris, Aubier, 1967, 29-32, 119.

UBALDO GIANETTO

GESÙ CRISTO

1. *Gesù Cristo, scopo della C.* Gesù (nome ebraico che significa « Iahvè è salvezza ») Cristo (termine greco che significa « Unto » e che corrisponde all'ebraico « Messia »), fondatore del cristianesimo e Figlio di Dio incarnato, è il nucleo centrale dell'annuncio cristiano. Giovanni Paolo II parla del « cristocentrismo » di ogni autentica C., sia perché al centro stesso della C. noi troviamo la persona di Gesù di Nazaret, l'Unigenito del Padre, pieno di grazia e di verità, sia perché catechizzare è condurre qualcuno a scrutare questo mistero in tutte le sue dimensioni (CT 5). « Più precisamente lo scopo della C., nel quadro generale dell'evangelizzazione, è di essere la fase dell'insegnamento e della maturazione, cioè il tempo in cui il cristiano, avendo accettato mediante la fede la persona di Gesù Cristo come il solo Signore ed avendogli dato un'adesione globale mediante una sincera conversione del cuore, si sforza di conoscere meglio questo Gesù, al quale si è abbandonato: conoscere il suo "mistero", il Regno di Dio che egli annuncia, le esigenze e le promesse contenute nel suo messaggio evangelico, le vie che egli ha tracciato per chiunque lo voglia seguire » (CT 20). La centralità del Cristo è il motivo ispiratore e la base portante dei moderni catechismi, soprattutto dei giovani e degli adulti. In essi l'intero patrimonio di verità e di vita cristiana ruota a ragione intorno alla figura di Cristo, e da lui trae ispirazione e fondamento.

2. *Gesù Cristo nell'odierno conflitto delle interpretazioni.* Oltre alla sfida degli umane-

simi atei e delle religioni non cristiane, il cristiano deve riscoprire e riannunciare la vera identità del Cristo oggi. Sono fondamentalmente tre le grandi precomprensioni del Cristo nella cultura mondiale contemporanea: quella umanistica, quella religiosa e quella propriamente cristiana.

a) *La precomprensione «umanistica» del Cristo.* Essa fa riferimento a Cristo in un quadro razionalistico chiuso all'ipotesi Dio. Eliminato con un colpo di spugna Dio dall'orizzonte dell'uomo, l'uomo diventa l'unico facitore del suo destino, il salvatore di se stesso. Egli cerca di uscir fuori dal pantano della sua esistenza tirandosi per i capelli. In quest'ottica vengono condotte le interpretazioni umanistiche del Cristo da parte delle correnti filosofiche atee e materialistiche, delle varie scuole psicanalitiche (ad eccezione di quella di V. Frankl), delle correnti razionalistiche e radical-borghesi. La lettura umanistica vede nel Cristo uomo solo una via paradigmatica per la piena realizzazione dell'uomo e della società, recuperando in lui tutti i risvolti positivi a favore di un'esistenza umana dinamica e liberata. Di qui l'enfasi sul Cristo «uomo aperto», che si trascende continuamente (R. Garaudy); che è ribelle e sovversivo a ogni imposizione sia dall'alto che dal basso (E. Bloch); che è soggetto dinamico di azione umana creatrice ed esempio di radicale autenticità umana (L. Kolakowski); che predica e realizza l'amore universale tra gli uomini, supporto di ineliminabili valori morali, iniziatore e realizzatore in proprio di una prassi personale e sociale di liberazione totale, difensore fino al martirio della sua verità e della sua originalità umana (M. Machovec, F. Belo). Riaffermando l'assoluta «normalità umana» dell'evento Cristo, quest'ottica lo considera solo un «uomo» alla pari di Socrate, Buddha, Confucio, nel pantheon ristretto dei grandi dell'umanità. È la radicale «razionalità» del Cristo, di cui parlava K. Jaspers (*I grandi filosofi*, Milano, Longanesi, 1973, 280-307).

b) *La precomprensione «religiosa» del Cristo.* Nelle grandi religioni non cristiane Gesù è visto non solo come via all'uomo, ma anche come via a Dio, come tramite al trascendente e al divino. È questa l'immagine presente, ad esempio, nell'Islam, in alcune correnti teologiche buddhiste e indu: egli è ritenuto profeta di Dio, maestro di fratellanza universale tra gli uomini, martire di giustizia, presenza salvifica di Dio sulla terra. Tutto ciò, però, sempre nell'ambito di una interpre-

tazione «relativizzante» della persona e dell'opera di Gesù, considerato piuttosto come una delle numerose e significative tende della presenza salvifica di Dio sulla terra; uno dei suoi tanti profeti e martiri; un *avatara* (discesa del divino nel cosmo; incarnazione come manifestazione terrena della divinità) tra i molti. L'enfasi è tutta rivolta alla personalità umana del Cristo. Si veda la reinterpretazione ebraica contemporanea del Cristo, considerato ormai positivamente come «fratello ebreo», come «rabbino o maestro» (P. Lapide), come leader dalla personalità imponente, maestro di moralità e di lealtà giudaica, e martire per la causa giudaica (S. Sandmel). In Gesù resta del tutto incompresa e rifiutata l'ipotesi di una possibile pienezza di trascendenza divina. In Cristo non si intende scorgere nessun salto di qualità nell'offerta salvifica gratuita proveniente da Dio all'intera umanità.

c) *La precomprensione «cristiana».* Le due precedenti interpretazioni sottolineano due aspetti fondamentali dell'evento Cristo: quello di essere «via» all'uomo e «via» a Dio. Date le loro premesse, però, non riescono a coglierne l'originalità assoluta: di essere, cioè, egli stesso *l'unica vera via verso l'autentico uomo e verso l'autentico Dio*; di essere, anzi, *nella sua persona e col suo evento, la parola definitiva e salvifica di Dio all'uomo e il liberatore unico e decisivo dell'uomo in Dio*. Questo volto autentico del Cristo ce lo consegna la precomprensione cristiana, che così porta a compimento gli aspetti validi delle ottiche umanistiche e religiose. Essa si fonda sul Cristo della Scrittura, sul Cristo dei concili ecumenici e sul Cristo del vissuto ecclesiale contemporaneo. Prima di accennare ai modelli cristologici presenti nella teologia e nella prassi cattolica contemporanea, riassumiamo l'ottica cristologica di fondo della teologia ortodossa e protestante.

d) *Il Cristo nella teologia ortodossa: il modulo della «gloria».* Non è tanto il progresso nella comprensione intellettuale del Cristo, né il risvolto concretamente prassiologico il distintivo della ricerca teologica ortodossa, quanto piuttosto la partecipazione più intima possibile alla sua divinità da parte dell'uomo. Si ha una vera cristologia dall'alto, in cui Cristo-Dio, col suo peso ontologico di gloria divina, non viene messo in discussione, ma viene contemplato, adorato, vissuto e annunciato come un geloso tesoro della fede dei Padri da mantenere intatto per sempre. In questa precomprensione, che raggiun-

ge il suo clima vitale nella liturgia, c'è la rasserenante certezza del dono di Dio fatto all'uomo nella persona del Cristo, salvatore dell'umanità.

e) *Il Cristo nella teologia protestante: il modulo della « croce »*. Per Lutero — e per l'intera tradizione protestante fino a Barth e al Dio crocifisso di J. Moltmann — la croce è il modulo più adeguato per comprendere e vivere il messaggio cristologico. Di qui la sua « theologia crucis », che è la sua visione di fondo, la sua metodologia teologica, la sua conoscenza pratica ed esistenziale del cristianesimo. In questa prospettiva si valorizza tutto quanto Dio ha reso visibile di sé in modo paradossale nella kénosi del suo Verbo, incarnato e crocifisso. Perciò è la cristologia — come rivelazione della croce — il centro e il solo oggetto della teologia protestante. Solo nel Verbo incarnato, infatti, Dio si rivela e si nasconde: « In Christo crucifixus est vera theologia et cognitio Dei » (WA 1,262). La passione e la croce di Cristo sono gli autentici segni della presenza di Dio e costituiscono l'unica conoscenza indiretta che l'uomo può avere di Dio, e l'unica a lui proporzionata.

3. *Il Cristo nella teologia e nella prassi cattolica contemporanea*. L'interpretazione cattolica si presenta oggi in una varietà eccezionale di ottiche, quasi tutte ugualmente distanti sia dall'enfasi della gloria divina nel Cristo, sia dall'assolutizzazione dell'evento della croce. Oggi si punta — a livello teologico e cat-pastorale — alla riscoperta, alla rilettura e alla rivalorizzazione in tutte le sue implicanze dell'umanità di GC. La pluralità dei moduli cattolici è dovuta a diversi fattori: al tentativo di una rilettura moderna del modello calcedonense; ai diversi quadri di riferimento filosofici e prassiologici; infine, all'attenzione teologica che si dà alle diverse zone ecclesiali, che si riscoprono portatrici di culture originali e capaci di riappropriarsi del vangelo in categorie concettuali e vitali proprie. Presentiamo qui in estrema sintesi alcuni modelli cristologici contemporanei. Segnaliamo anzitutto una rielaborazione cristologica sostanzialmente classica: la cristologia *dinamica o dell'identità* di J. Galot, il quale presenta un Cristo fortemente ancorato alla ricchezza delle fonti bibliche e conciliari. Ponendosi in equilibrio tra la cristologia dal basso e quella dall'alto, e tra teoria e prassi, il Galot punta alla riaffermazione dell'identità ontologica umano-divina del Cristo, come fondamento della sua opera di re-

denzione e di liberazione. C'è poi la cristologia *trascendentale* di K. Rahner, così come viene esposta nel suo *Corso fondamentale sulla fede* (Torino, Ed. Paoline, 1984⁴). Partendo dall'uomo e dalla sua situazione ontologico-esistenziale di « uditor della parola », si arriva a Dio, alla sua rivelazione, e poi al Cristo e al suo evento. Un terzo modello è quello *storico*, usato, ad esempio, da W. Kasper, che propone la storia come la chiave ermeneutica essenziale del destino unico ed irripetibile del Cristo. Questi, infatti, non è adeguatamente deducibile dai bisogni dell'uomo o della società; egli viene saldamente afferrato soprattutto nella sua storia concreta, con tutti gli eventi originalissimi, straordinari e unici di cui fu protagonista. Un altro modulo è quello *cosmologico*, tradizionale nella patristica greca dei primi secoli e riproposto con enfasi profetica dallo scienziato-teologo P. Teilhard de Chardin. Gesù Cristo è l'Omega divino personale e trascendente, punto supremo di maturazione cosmica. Egli è colui che sostiene, guida, purifica, attira e porta a compimento tutto lo sforzo evolutivo del cosmo e dell'umanità.

Un ulteriore modello è quello *esistenziale-prassiologico*, che legge nell'evento Cristo soprattutto l'appello a una nuova forma di esistenza personale e sociale di liberazione e di giustizia. È un'ottica che non si interessa tanto dell'essere del Cristo, quanto piuttosto della storia dell'uomo e della società contemporanea, da liberare mediante la dottrina, la prassi e l'opera del Gesù storico, mettendo così in rilievo soprattutto il significato umano e prassiologico del suo evento. Il Cristo è significativo in quanto ispiratore di prassi personale e sociale di salvezza liberatrice già su questa terra. In quest'ambito si muovono, ad esempio, le teologie e le cristologie della liberazione latinoamericane (cf L. Boff, J. Sobrino, L. Segundo). Altri modelli cattolici contemporanei sono dati da quello *estetico* di Hans Urs von Balthasar, da quello *personalistico* di Olegario González de Cardedal, da quello *culturale* di H. Küng, da quello *metadogmatico* (molto problematico, perché non sembra recuperare adeguatamente l'intero dogma cristologico) di P. Schoonenberg e E. Schillebeeckx, da quello *religioso-polare* di Puebla. Il Cristo Liberatore di Puebla non è una semplice istanza rivoluzionaria e politica, né una ideologizzazione con esclusive finalità intramondane: è invece il Cristo « Unico Salvatore » (Puebla, 1166), che proprio in virtù del suo spessore umano-divino,

della sua prassi di liberazione, del suo evento pasquale, si presenta di fatto « Signore della nostra storia ed ispiratore di un vero mutamento sociale » (*ib.*, 174).

4. *Il Cristo biblico-ecclesiale.* Nell'affollata galleria degli odierni ritratti del Cristo, spesso così diversi da sembrare irrelati tra di loro, quali criteri adottare per non smarrire il suo vero volto? E dove trovare il vero Cristo oggi? Diciamo subito che è nella Chiesa contemporanea, nella sua esperienza di salvezza in Cristo che emerge il volto autentico del Cristo della fede cristiana. È, infatti, nella Chiesa — comunità di peccatori salvati, comunità eucaristica, comunità apostolica, comunità di preghiera... — che si vive ancora oggi, non come ricordo archeologico, né solo come dogma teorico, ma come realtà esperienziale la proclamazione entusiasta che Pietro fece, prima — « Tu sei il Cristo, il Figlio di Dio vivente » (*Mt* 16,16) — e dopo la Pasqua: « In nessun altro c'è salvezza; non vi è infatti altro nome dato agli uomini sotto il cielo nel quale sia stabilito che possiamo essere salvati » (*At* 4,12).

Il centro della fede e della vita cristiana, del suo apostolato e della sua catechesi, è il Cristo biblico-ecclesiale. Per far maturare la fede nel Cristo biblico-ecclesiale, per fondare adeguatamente e creativamente l'adesione globale alla sua persona, per rendere ragione della nostra speranza, bisogna cogliere i nuclei essenziali dell'evento Cristo. Si tratta, cioè di evidenziare quegli elementi fondamentali che rendono decisamente cristiana la nostra proposta di fede, superando qualitativamente gli stadi delle precomprensioni semplicemente umanistiche o religiose del Cristo. Sono quei pilastri senza i quali una catechesi autenticamente cristiana non può dirsi tale e con i quali, invece, essa si qualifica in tutta la sua portata salvifica. Al tempo stesso questi elementi costituiscono gli essenziali criteri di verifica e di progettazione di un annuncio di fede completo, senza ingiustificati alibi riduzionistici. Infatti, qualsiasi modello cristologico si possa scegliere, una catechesi in tanto può dirsi completa, in quanto non disattende e non elide le istanze contenute nei nuclei essenziali della fede.

Sono quattro gli elementi fondamentali per un'adeguata maturazione e fondazione del nostro discorso cristologico.

a) *La storia di Gesù Cristo.* È la storia la fonte dell'esperienza cristiana di ogni tempo

e di ogni spazio. È la storia che mi testimonia che il Cristo biblico-ecclesiale non è un mito, un'idea atemporale, o una creazione della comunità primitiva. In primo luogo bisogna quindi narrare la storia di Gesù di Nazaret, visto nella sua concretezza di personaggio realmente vissuto in Palestina (più o meno tra il 7-4 a.C. e il 30 d.C.), che ebbe una determinata parabola vitale fino alla sua morte in croce. Nell'evento di Cristo la storia è giunta alla sua massima pregnanza salvifica, dal momento che in lui la storia (= esistenza, gesti, parole, atteggiamenti, evento pasquale) è contemporaneamente salvezza definitiva: la sua parabola storica è allo stesso tempo evento salvifico unico e definitivo.

b) *La continuità personale tra il Gesù della storia e il Cristo dell'annuncio e della fede ecclesiale contemporanea.* Con tale criterio si afferma che il Cristo biblico-ecclesiale contemporaneo è l'autentico Gesù della storia e non una arbitraria dilatazione dogmatica ecclesiale: sì che i concili, la vita liturgica, la devozione popolare, l'interpretazione teologica di ieri e di oggi presentano elementi cristologici legittimi e indispensabili, che non hanno corrotto o ampliato indebitamente il Gesù della storia, ma lo hanno adeguatamente riannunciato nel corso della storia con comprensioni e con categorie inculturate, disponibili nelle varie epoche.

c) *Gesù Cristo liberatore assoluto e definitivo.* Ciò significa che in nessun altro nome c'è salvezza totale e integrale: solo in lui l'uomo, la storia e il cosmo trovano il loro significato positivo, si realizzano totalmente, purificandosi e liberandosi definitivamente dai cerchi negativi della morte fisica, psichica, sociale, etica, spirituale, cosmica. Significa che solo in Cristo si può realizzare l'autentico essere uomo in assoluta e armonica sintonia con gli altri uomini e con il cosmo. Significa ancora che in GC Dio ha portato a compimento ultimo il suo piano di salvezza, e che l'evento Cristo ha in se stesso le ragioni di tale salvezza definitiva. I fondamenti di questa pretesa: 1. L'annuncio del → « regno di Dio » e l'irruzione-identificazione di questo regno con la persona e l'opera di Gesù, compimento supremo di tutte le promesse della creazione e dell'alleanza. 2. La coscienza da parte di Gesù della sua relazione unica e filiale col Padre. 3. L'evento pasquale della sua morte e → risurrezione redentrice. È questo il volto del Cristo così come lui stesso lo ha mostrato e come la prima comunità cristiana e la fede ecclesiale

di secoli l'ha compreso ed espresso con differenti modulazioni linguistiche ed esperienziali. È in questo evento Cristo che Dio offre all'uomo in modo definitivo e assoluto la sua salvezza. È nello spessore umano e divino del Cristo, persona trinitaria, che si fonda la definitività della salvezza dell'uomo, della storia e del cosmo.

d) *La rilevanza «salvifica» del Cristo biblico-ecclesiale oggi.* L'annuncio cristologico trova la sua compiutezza quando diventa offerta di → salvezza per l'uomo e per la sua storia oggi. È a questo punto che l'«in sé» del Cristo si fa «per noi», producendo così i suoi frutti di salvezza. L'evento Cristo non è solo contemplazione ma soprattutto partecipazione personale e comunitaria, storica e metastorica alla salvezza da lui portata e da lui trasmessa. L'annuncio della rilevanza e dell'integrità della salvezza in Cristo è il vertice della maturazione di fede del cristiano oggi. Questi quattro criteri non costituiscono zone separate dell'evento Cristo. Rappresentano invece fasi di un progressivo avvicinamento alla riscoperta graduale e fondata del suo mistero di salvezza nella sua completezza sostanziale. Con questi criteri si riduce all'unità la pluralità dei moduli cristologici contemporanei, ma soprattutto si danno risposte adeguate a quegli interrogativi e problemi, che necessariamente sorgono dal profondo dell'intelligenza di fede dell'uomo contemporaneo e che non possono essere disattesi.

Bibliografia

E. ALBERICH, *Istanze e problemi per l'annuncio di Cristo nella catechesi oggi*, nel vol. A. AMATO (ed.), *Problemi attuali di cristologia*, Roma, LAS, 1975, 75-94; A. AMATO - G. ZEVINI (ed.), *Annunciare Cristo ai giovani*, Roma, LAS, 1980, 19-77; 215-233; 355-373; L. BOFF, *Gesù Cristo liberatore*, Assisi, Cittadella, 1973; H. BOURGEOIS, *Le culture di fronte a Cristo*, Roma, Borla, 1981; N. CIOLA, *Studio bibliografico sulla cristologia in Italia (1965-1983)*, Roma, PUL, 1984; J. GALOT, *Chi sei tu, o Cristo?*, Firenze, Fiorentina, 1977; Id., *Gesù Liberatore*, ivi, 1978; Id., *Cristo contestato*, ivi, 1979; U. GIANETTO - P. DAMU, *Rassegna di studi e sussidi per la catechesi cristologica in funzione pastorale*, nel vol. A. AMATO - G. ZEVINI, cit., 327-354; GRUPPO DI «CATECHESI», *Annunciare Cristo oggi. Problemi, istanze, proposte teologiche e pastorali*, Leumann-Torino, LDC, 1976; W. KASPER, *Gesù il Cristo*, Brescia, Queriniana, 1975; H. KÜNG, *Essere cristiani*, Milano, Mondadori, 1976; R. LATOURELLE, *L'uomo e i suoi problemi alla luce di Cristo*, Assisi, Cittadella, 1982; G. O'COLLINS, *Interpreting Jesus*, London, Chapman, 1983; Id., *What are they saying about Jesus?*, New York, Paulist Press, 1983; J. F. O'GRADY, *Models of Jesus*, Garden City,

N.Y., Image Book, 1982; J. L. SEGUNDO, *El hombre de hoy ante Jesús de Nazaret*, 3 vol., Madrid, Cristiandad, 1982; J. SOBRINO, *Cristologia desde América Latina*, México, Edic. CRT, 1977.

ANGELO AMATO

GESUITI (Catechesi dei)

La C. dei G. (fino alla soppressione dell'ordine, 1773) merita attenzione in quanto prestazione compatta — anche se non molto originale — della riforma cattolica. Essa ebbe ampie ripercussioni sulle attività cat. ovunque. È anche facile documentarla, per il fatto che la Società di Gesù ha sempre curato molto l'informazione e la conservazione della propria storia.

L'impegno dell'ordine nell'ambito pedagogico-cat., soprattutto nei paesi di lingua tedesca, o segnati dalla Riforma, non fu comandato da uno specifico programma, ma si è realizzato gradualmente sulla base di necessità concrete. Proprio in quelle regioni apparve prioritario l'insegnamento cat. dei fanciulli, dei giovani, degli analfabeti, come pure la formazione di una élite cattolica. Il programma di formazione della élite (*Ratio studiorum*, 1599) rivela che la C. formale occupa uno spazio piuttosto ridotto. Essa consiste soprattutto nell'apprendere a memoria il catechismo e nella sua spiegazione, qualora risultasse necessaria. Si dà invece grande importanza alla pratica religiosa (messa quotidiana per gli studenti, confessione regolare, prediche, ecc.) come pure alla direzione spirituale privata, al controllo sociale, all'inserimento in associazioni di persone con lo stesso ideale (Congregazioni mariane; cf l'educazione nell'internato). Anche rappresentazioni teatrali, di natura morale-religiosa, dovevano servire allo scopo di una socializzazione cristiano-cattolica. Nella misura del possibile tutti questi elementi erano anche adoperati nella C. dei «semplici» (fanciulli e adulti).

I G. si presentano anzitutto come redattori di catechismi (cf → Auger, Astete, Bellarmino, Canisio, Ripalda, ecc.), ma pure e quasi nello stesso tempo come teorici della C. Uno fra i primi è Antonio Possevino con la sua *Theologia catechetica* (1593, in parte già 1583), che costituì la base del vol. *Practica Catechismi* (1592; attribuito probabilmente per errore a Canisio) e di altre guide cat. (cf soprattutto Diego de Ledesma, *De modo catechizandi*, 1573; Nicolaus Cusanus, *Christliche Zucht-Schul*, 1627; Tobias Lohner, *Instructio practica... de munere... catechizandi*,

1679; fino a Franz Neumayr, *Vir Apostolicus*, 1752, e *Rhetorica Catechetica*, 1766). Gli studi teorici rispecchiano l'impegno pratico, soprattutto della C. nella chiesa («Kirchenkatechese», accanto oppure dopo la predica), e in parte della C. nelle scuole (superiori), e perfino dei tentativi di utilizzare, dove era possibile, la strada per catechizzare e per attirare anche i genitori alla collaborazione. Si usava per es. cantare a cori alterni (ragazzi e ragazze) i testi del catechismo, e si fecero concorsi per recitarlo, ecc.; come premio si regalava per es. una immaginetta. Si ricorreva a esempi e a paragoni per concretizzare l'apprendimento (cf per es. — seguendo Canisio — Antoine d'Averoult, *Les Fleurs des exemples, ou Catéchisme historique*, 1603, anche in latino, e in parte in tedesco); i canti (cf → Canisio) e le rappresentazioni sceniche delle verità del catechismo (soprattutto come «KatechismusprozeSSIONen») avevano lo scopo di creare familiarità con il catechismo stesso. Per coloro che non volevano studiare o non ne erano capaci si fecero catechismi con immagini (→ Canisio).

Feste e celebrazioni (a partire dal sec. XVII si promuove una particolare celebrazione della prima comunione) come pure l'insegnamento complementare nelle famiglie avevano lo scopo di fissare e soprattutto di inserire nella vita l'insegnamento cat. Tuttavia — in conformità con le abitudini dell'epoca — l'accento principale durante le ore del catechismo era messo sulla recita — sofferta sempre più come fastidiosa e ottusa — delle formule di preghiera e delle formule di fede (Padre nostro, Ave Maria, Credo, decalogo, testi del catechismo).

Un modello bello e conciso di questa catechetica e di questa C. si trova in Georg Vogler, *Catechismus in auserlesenen Exempeln...* (Würzburg, 1625): catechismo abbastanza diffuso, che nel linguaggio contemporaneo dovrebbe chiamarsi «una raccolta di materiali omiletico-cat.». Contiene infatti: una guida cat., il piccolo catechismo di Canisio, una spiegazione di questo catechismo, una teoria dell'educazione cristiana, l'esposizione di una KatechismusprozeSSION, un libro di canti e di preghiere per i fanciulli, e naturalmente una grande quantità (più di 700) esempi e paragoni. Con un certo fondamento dell'illuminismo ha combattuto questo metodo.

Per ciò che riguarda la C. dei Gesuiti dopo la rinascita dell'ordine (1814) cf → Deharbe, e poi → Jungmann e → Hofinger. Con il

progredire del tempo è sempre più difficile distinguere uno specifico profilo cat. della Società di Gesù.

Bibliografia

P. BRAIDO, *Momenti di storia della catechesi e del catechismo dal Concilio di Trento al Concilio Vaticano I*, Roma, UPS, 1982; Id. (ed.), *Esperienze di pedagogia cristiana nella storia*, vol. I, Roma, 1981, 75-155 (A. PIGNATELLI); F. DE DAINVILLE, *L'éducation des jésuites (XVIe-XVIIIe siècles)*, Paris, 1978; B. DUHR, *Geschichte der Jesuiten in den Ländern deutscher Zunge*, 4 vol., Freiburg und Regensburg, 1907-1928; K. ERLINGHAGEN, *Katholische Bildung im Barock*, Hannover, 1972; L. LUKÁCS, *Monumenta Paedagogica Societatis Jesu*, Roma, 1965ss; W. METZGER, *Beispielkatechese der Gegenreformation* (Georg Vogler), Würzburg, 1982; D. R. MOSER, *Verkündigung durch Volksgesang*, Berlin, 1981; K. SCHREMS, *Die Methode katholischer Gemeindekatechese im deutschen Sprachgebiet vom 16. bis zum 18. Jahrhundert*, Frankfurt a.M., 1979; C. SOMMERVOGEL, *Bibliothèque de la Compagnie de Jésus*, Bruxelles-Paris, 1890^{ss}.

EUGEN PAUL

GIOVANI (Catechesi dei)

1. L'orizzonte

a) L'interesse della C. per i giovani è un dato relativamente recente. Nella sua rilevanza attuale è dovuto ad alcuni fattori di indole generale che qui si possono solo ricordare.

Anzitutto, il rinnovamento dei metodi pedagogici che progressivamente spostano l'asse d'interesse dalla dottrina al soggetto. Donde la preponderante attenzione alla maturazione personale e ai dinamismi psicosociali che la promuovono; ma anche la parte attiva che il soggetto ha nell'elaborazione della stessa dottrina: il G. assume quindi un ruolo significativo anche per interpretarla ed esprimerla, soprattutto sul fronte operativo. Recentemente l'urto della contestazione ha radicalizzato la conflittualità giovanile; anche la fede è stata severamente criticata e poi massicciamente disertata dai G. Il fatto ha sconcertato la comunità credente: l'ha costretta a ripensare la propria proposta e le sue condizioni di credibilità.

b) Per quanto concerne specificamente la C., s'impongono problemi molteplici; due soprattutto: l'identificazione dei destinatari, la loro disponibilità alla fede.

— L'identificazione dei destinatari.

Parlando di giovani ci si riferisce tendenzial-

mente all'età con tutte le fluttuazioni che le diverse teorie psico-sociologiche propongono. Nella C. il termine G. è assunto per lo più a partire da una condizione di incipiente maturità: indicativamente i diciott'anni. Essi, oltre che una connotazione psicosomatica, denotano per molti Paesi europei la conclusione della Scuola Media Superiore, con il conseguente inserimento nell'ambiente di lavoro o, se gli studi continuano, l'orientamento ad una peculiare professione. Quindi corrispondono ad un processo di integrazione sociale in cui il G. è sollecitato ad assumersi ruoli definiti, a fare scelte operative e ideologiche precise se non definitive.

La sua situazione educativa cambia profondamente. Gode di più larga autonomia, è spesso chiamato a responsabilità: a verificare le proprie convinzioni in confronto con le situazioni concrete, spesso disumanizzanti. Recenti esperienze, specialmente contestative, hanno portato alla ribalta il tema globale della condizione giovanile: è stato molto discusso se i G. rappresentino una cultura sostanzialmente unitaria e identificabile. Si può ragionevolmente scartare l'ipotesi.

— La disponibilità dei G. alla fede.

In termini molto generali e approssimati si può notare una progressiva disaffezione al fatto religioso: la documentazione ormai largamente confermata e attendibile concerne soprattutto la pratica religiosa. Il G. critica l'istituzione, ma coinvolge ben presto la dottrina.

C'è chi vede nell'atteggiamento giovanile attuale indifferenza e rifiuto della religione e della sua proposta; e c'è chi vi presagisce un'esigenza di autenticità e di rinnovamento da operare soprattutto lungo la spinta dell'istanza secolare o anche delle fedi alternative (religioni sotterranee).

Inoltre la C. è chiamata in causa nella sua dimensione educativa, perché a questo livello si verificano i mutamenti più profondi. I G. annunciano una « diversa » presenza: esigono più larga responsabilità e partecipazione; oltre le consuetudini e le norme vogliono scoprire valori: cercano il dialogo improntato a libertà e franchezza.

La proposta cristiana è quindi sottoposta a verifica esigente e a confronto critico: imposta un rapporto fra G. e adulti sotto molti aspetti inedito nella consuetudine ecclesiale.

2. L'azione catechetica

a) I giovani rappresentano quindi una sfida palese alla C. Gli anni successivi al Concilio

hanno visto la comunità ecclesiale impegnata con serietà sul problema giovanile, aggiornando metodi e interventi: progressivamente consapevole dell'urgenza di elaborare una strategia unitaria e di ripensare l'obiettivo stesso della C. ai G.

Soprattutto si fanno insistenti e allarmanti i richiami del magistero all'incontro con i G. A livello di Chiesa universale il problema è chiaramente avvertito nel Sinodo del 1974. Con esso la Chiesa intende « uscire » ad incontrare i G. Nella EN Paolo VI richiama un'attenzione « tutta speciale ai giovani » per offrire loro l'ideale evangelico, ma anche perché essi stessi diventino apostoli della gioventù (n. 72).

Ma il problema è a fuoco soprattutto con il Sinodo del 1977, che esplicitamente punta alle « giovani generazioni » come fulcro dell'impegno cat. e pastorale. Lo stesso titolo, *La C. del nostro tempo con particolare riferimento alla C. dei fanciulli e dei G.*, dice la preoccupazione che muove e attraversa il Sinodo. In realtà, il Sinodo ha spostato man mano l'asse dell'interesse sulla comunità. Tuttavia i G. vi conservano una considerazione assidua e privilegiata: « La preoccupazione di fare autentica C. ai G. è stata onnipresente nei lavori sinodali ».

Si può dire di fatto che dai lavori del Sinodo 1977 sono emerse indicazioni preziose:

— Ai G. va data speciale attenzione perché portatori di atteggiamenti nuovi — socializzano attorno a nuovi bisogni (*Instrumentum laboris*, n. 11); e perché particolarmente disponibili alla fede (*ibid.*, n. 12).

— Si tratta tuttavia di pensare le condizioni corrette in cui la loro presenza e partecipazione risulti accolta, venga sollecitata da scelte di campo solidali con le loro aspirazioni; trovi spazio di responsabilità: essi « non solo debbono ascoltare e imparare, ma hanno qualcosa di loro specifico da dare » (*ibid.*, nn. 34-35). La comunità vive e s'alimenta anche del loro entusiasmo, della loro iniziativa e creatività.

Donde l'attenzione alla dinamica complessa e provocante della condizione giovanile, sottintendendo con ciò stesso una precisa scelta di metodo: le connotazioni sulla condizione giovanile restano inevitabilmente parziali, indicative, discutibili; ma appunto lo sforzo di interpretare i giovani nella situazione reale — personale e collettiva (*Messaggio*, n. 3)

— che li definisce, privilegia una metodologia esperienziale ormai acquisita: irrinunciabile nell'educazione delle giovani generazioni, ma importante a tutte le età, in quanto

interpreta una cultura, oltre che una sensibilità.

Privilegiare l'età giovanile non è dunque strategia momentanea e settoriale. È scelta che qualifica e focalizza il rinnovamento della C. e dell'esperienza ecclesiale: « Scegliendo di focalizzare l'attenzione sui G., sui loro problemi, sulle loro esigenze, sulle loro domande, il Sinodo ha scelto il punto di vista più stimolante per inquadrare tutta la problematica cat. attuale e interrogarsi su di essa » (A. Del Monte).

La CT puntualizza alcuni elementi certamente significativi per una pedagogia della fede ai G.:

- responsabilità e consapevolezza morale;
- prospettive e proposte che la C. è chiamata ad elaborare;
- significato che queste possono assumere per le scelte fondamentali che il G. opera e per il senso che va conferendo alla propria esistenza (CT 39).

b) Nella concretezza della prassi ecclesiale si opera su fronti molteplici, non sempre organicamente coordinati. Gli apporti vengono da aree diverse:

- i movimenti ecclesiali, ciascuno con una propria esperienza educativa, spesso anche teoricamente elaborata: lo spazio dato alla maturazione e alla responsabile collaborazione dei G. è di solito preponderante;
- i gruppi spontanei ecclesiali, profondamente diversificati secondo la situazione dei vari Paesi: per lo più i G. vi sono chiamati a dare un contributo fattivo alla soluzione dei problemi incombenti sia a livello ecclesiale, sia, specialmente nei Paesi in via di sviluppo, a livello socio-politico;

- infine, rinnovamento conciliare, esigenze di collaborazione ecclesiale — C., liturgia, impegno caritativo — o comunque provocazioni culturali (secolarizzazione) hanno complessivamente risvegliato interesse e partecipazione a corsi di studio, anche specializzati; raccolgono un numero notevole di G., li mettono a contatto reciproco, consentono esperienze di condivisione comunitaria oltre che di approfondimento dottrinale.

Un discorso a parte comporta l'educ. rel. scolastica. L' → IR assume in talune nazioni — esempio tipico la Rep. Fed. tedesca — un'importanza preponderante; resta tuttavia attraversato da problemi complessi, soprattutto per la difficile composizione fra esigenze confessionali e rispetto della laicità della scuola.

c) In Italia c'è anche da segnalare fra le sol-

lecitazioni più significative la pubblicazione del Catechismo dei G., *Non di solo pane*; rappresenta un'esperienza assai rilevante.

Non è qui il caso di entrare nei dettagli. Resta invece importante rilevare lo sforzo del catechismo

- di incontrare il G. nella sua atmosfera culturale. L'estensore sottolinea la « presenza alla cultura », soprattutto nella prima parte: *Alla ricerca*;

- di presentargli una figura di Cristo storicamente incarnata ed esistenzialmente credibile; seconda parte: *Gesù il Cristo*;

- di annunciargli il messaggio con considerevole serietà ed esigenza, anche quando la proposta risulta alternativa o provocante; terza parte: *La vita nuova*.

3. Problemi e prospettive

a) Si può dire che la C. giovanile ha recentemente percorso un cammino notevole. Restano resistenze e problemi di non facile soluzione. Sottolineo i più rilevanti con cui oggi la ped. cat. si confronta.

- La condizione fluttuante, frammentata e diversificata che scoraggia la pretesa di dare un volto unitario alla gioventù, e quindi di identificare precisamente l'interlocutore;

- cui accede una divaricazione culturale che in taluni paesi — l'Italia è fra questi — porta ad atteggiamenti di contrapposizione ideologica, spesso indifferente, se non ostile, alla religione;

- provocazioni professionali ed esistenziali che urgono negli anni giovanili, impongono scelte e decisioni da cui la fede risulta per lo più estranea, dato anche il processo ormai largo di secolarizzazione che coinvolge il Paese.

b) Va comunque sempre meglio delineandosi la diversa e complementare responsabilità delle varie aree educative.

La famiglia perde man mano di incidenza: non solo per la naturale emancipazione che il G. rivendica e consegue, ma anche per ragioni più specifiche, quali la rapida evoluzione culturale, la divaricazione ideologica, l'incidenza dei mass-media, gli impegni di studio e di lavoro, per lo più vissuti lontano, o comunque fuori della famiglia: condizioni tutte che ne riducono notevolmente le possibilità educative.

L'educazione scolastica è segnata da tentativi controversi ed estenuanti di riforma: denunciano il disagio e l'impasse. In Italia l'IR

scolastico risulta fortemente condizionato. Il recente approdo concordatario e la conseguente faticosa elaborazione organizzativa possono aprire varchi di evasione e di disinformazione evidenti. L'opportunità di offrire un'occasione seria di confronto maturo e organico sull'esperienza religiosa a tutti i G. italiani è compromessa.

La comunità ecclesiale si riafferma quale luogo privilegiato di esperienza e di maturazione di fede. Del resto i G. tornano a guardare con un certo interesse alla Chiesa, almeno come a luogo aperto di confronto e magari di impegno. Promettente appare la partecipazione a iniziative di approfondimento teologico-culturale (teologia per laici) o di impegno cat., di animazione pastorale.

Il gusto ritrovato di stare assieme, di fare gruppo, ripopola le aggregazioni e i movimenti. È evidente l'apporto di questi ultimi in particolare: offrono una proposta differenziata e spesso sollecitante, intensamente condivisa, sia pure con rischio anche palese di enfattizzazione unilaterale.

Le aggregazioni ecclesiali ribadiscono l'urgenza di comunità a dimensione umana, che consentano rapporti interpersonali autentici. Resta ancora problematica la caratterizzazione, la funzione, la stessa identità dei gruppi ecclesiali: gruppo di aggregazione o di riferimento, rapporto con la comunità parrocchiale, correlazione fra impegno religioso ed esperienza affettiva, professionale, politica...

L'integrazione fra le diverse aree educative si rivela difficile; manca per lo più un progetto unitario: tentativi di elaborare una strategia educativa condivisa in ambito giovanile risultano occasionali, né vanno molto oltre i « buoni propositi ».

L'area ecclesiale è comunque in movimento, e i G. vanno prendendovi una parte rilevante. Una pedagogia della fede è per lo più implicita e soggiacente sia nei vari movimenti che nello « stile » delle diverse aggregazioni. Anche l'esperienza di gruppo resta debitrice degli orientamenti pedagogici man mano vincenti; basta pensare per il recente passato ai metodi ispirati alla nondirettività, alla revisione di vita, all'animazione...

Comunque i tentativi di offrire un'elaborazione unitaria di itinerario formativo sono obbligati a tener conto delle varie componenti che qualificano l'esperienza giovanile. In questo senso risulta ad es. ancora « centrata » la scelta suggerita per la giovinezza da → Colomb: *C. di integrazione*.

4. Il nodo attualmente provocante

Riguarda il ruolo della fede, la sua corretta collocazione e funzione nella maturazione del G. credente. L'educazione giovanile alla fede ha da riformulare il proprio obiettivo. Il che comporta un recupero urgente della credibilità della fede, del suo significato per l'esistenza e la sua piena espansione: compito ermeneutico. C'è inoltre un itinerario pedagogicamente attento all'apporto delle scienze antropologiche. E, soprattutto, c'è un'esperienza di corresponsabilità e di fraternità ecclesiale da promuovere.

Bibliografia

G. ADLER - G. VOGELISEN, *Un siècle de catéchèse en France*, Paris, Beauchesne, 1981; A. AMATO - G. ZEVINI (ed.), *Annunciare Cristo ai giovani*, Roma, LAS, 1980; P. BABIN, *I giovani e la fede*, Roma, Ed. Paoline, 1965; Id., *Metodologia*, Leumann-Torino, LDC, 1967; P. BRAIDO (ed.), *Educare*, vol. III, Zürich, PAS Verlag, 1962, cap. IV: *Catechesi giovanile*; G. CAPRILE (ed.), *Il Sinodo dei Vescovi 1977*, Roma, La Civiltà Cattolica, 1978; *Il Catechismo dei giovani «Non di solo pane»*, Roma, CEI, 1979; (*Verso il catechismo dei giovani*, in «Notiziario» 7 (1978) n. 1; nn. 3-4; J. COLOMB, *Al servizio della fede*, vol. II, Leumann-Torino, LDC, 1968, cap. VI: *Catechesi d'integrazione. La giovinezza*; F. COUDREAU, *Si può insegnare la fede?*, ivi, 1978; B. GROM, *Metodi per l'insegnamento della religione, la pastorale giovanile e la formazione degli adulti*, ivi, 1981; G. MILANESI, *Oggi credono così*, 2 vol., ivi, 1982; D. PIVETEAU, *Aprire i giovani alla fede*, ivi, 1979; M. SAUVÊTRE, *I giovani scoprono la catechesi*, ivi, 1970; Z. TRENTI, *Giovani e proposta cristiana*, ivi, 1985.

ZELINDO TRENTI

GIOVANI (Pastorale dei)

1. *Per una definizione di pastorale giovanile*. Nel dopoconcilio PG non è stata una voce univoca. Attorno a questo tema, infatti, si è sviluppato un fenomeno di dilatazione semantica, che ha minacciato la sua vanificazione per continue indebite estensioni. Come reazione, non sono mancati tentativi di rifiuto a proposito del termine stesso e dei significati che tradizionalmente veicolava. La dilatazione è stata giustificata dal bisogno di dare una risonanza globale ai diversi interventi settoriali rispetto al processo di educazione alla fede (C., prassi sacramentali e liturgiche, animazione di gruppi e movimenti...), con la conseguente riduzione di specificità. Il rifiuto è stato invece legato al giusto tentativo di superare la settorialità nel-

l'azione educativa e pastorale e alla riaffermata responsabilità degli « adulti » nella vita e nella fede. Di conseguenza è stata sottolineata come unica e totalizzante l'azione pastorale della comunità ecclesiale.

Superando queste due prospettive riduttive, affermiamo la pertinenza di una PG, precisandone l'ambito e il significato.

L'ambito della PG è determinato da quelle azioni della comunità ecclesiale con/per i giovani, in cui essa assolve il suo compito costitutivo e originale di attuare la salvezza in situazione. Come si sa, la salvezza cristiana ha anche una dimensione intrastorica e promozionale. Ma questa dimensione è di competenza solo indiretta della comunità ecclesiale, come « parte integrante » di una missione la cui originalità è determinata « dalla finalità specificamente religiosa dell'evangelizzazione » (EN 32).

Queste azioni specifiche sono molte e differenziate. Generalmente sono organizzate in quattro capitoli: la C. e il ministero della parola; la liturgia e le celebrazioni sacramentali; l'esperienza di comunione; il servizio di promozione dell'uomo, in prospettiva personale e collettiva. Il loro insieme costituisce l'azione pastorale. La riflessione su questa complessa azione considera soprattutto la procedura globale, capace di animare e unificare i differenti interventi.

Queste azioni sono misurate sulle attese e sui bisogni dei giovani concreti, perché la comunità ecclesiale è sollecitata ad offrire un servizio specializzato, per attirare i processi di salvezza in situazione. In sintesi quindi studio sulla PG significa riflessione sulla azione multiforme che la comunità ecclesiale, animata dallo Spirito Santo, realizza con/per i giovani (soggetti in età evolutiva), per attuare in essi il progetto di salvezza di Dio, in riferimento alle loro concrete situazioni di vita.

2. Il difficile sviluppo della PG. Purtroppo non esiste una letteratura, del recente passato, sufficiente per delineare lo sviluppo della PG. Molti libri che trattano di tematiche relative alla PG non affrontano in modo riflessivo il suo statuto specifico. Si può scrivere una storia solo sulle pagine, confuse e vivaci, della prassi. Una chiave interpretativa che aiuta a organizzare questo materiale frastagliato, è fornita dalle grandi correnti di teologia pastorale che hanno esercitato, direttamente o indirettamente, un influsso su questa stessa prassi.

La corrente di teologia pastorale, più diffusa

almeno fino al tempo del Concilio, ha offerto il supporto culturale a un modello di PG che possiamo definire « storico-oggettivo ». Esso infatti mette fortemente l'accento sulla iniziativa di Dio, sul suo progetto di salvezza e sulla sua importanza per l'autorealizzazione personale. Nel dono di salvezza, presentato agli uomini dal Padre in Gesù Cristo, attraverso la mediazione storica della Chiesa, sta la realizzazione personale e sociale. La singola persona e l'umanità nel suo insieme, la società stessa raggiungono il loro pieno significato solo accettando il dono di Dio.

La PG ha come compito l'educazione dei giovani ad accogliere vitalmente il progetto di Dio. Essa è preoccupata di moltiplicare i contatti tra i momenti tipici della fede e la vita quotidiana dei giovani. Di qui la centralità del momento cat., realizzato prevalentemente come « annuncio » del progetto di Dio, in cui è contenuta la risposta definitiva alle domande che la vita pone. Di qui ancora l'insistenza sulla pratica sacramentale, perché i sacramenti sono i « mezzi » della salvezza e quindi della realizzazione personale.

Molti operatori di PG, soprattutto verso la fine degli anni '60, si sono trovati però a dover fare i conti con una constatazione problematica che minava alla radice la logica di questo primo modello: per molti giovani la fede è diventata un fatto marginale, insignificante. Chi constataba questa complessa situazione, si è trovato presto in consonanza con i temi espressi nelle correnti di teologia pastorale, centrate sui nodi esistenziali dell'esperienza e della prassi di liberazione. Si è così consolidato un modello di PG animato dalla pretesa di reinserire l'esperienza di fede nella vita quotidiana, perché capace di svelare le domande profonde dell'esistenza e di riformulare la fede come risposta a queste domande.

Il centro di attenzione educativa e il luogo privilegiato dell'azione pastorale diventa così la vita concreta e quotidiana dei giovani. L'intervento educativo ha la funzione di stimolare a definire la propria realizzazione come riconoscimento dell'altro e impegno a promuoverlo. In questo progetto, la fede è oggettivamente in causa. L'intervento pastorale vuole stimolare alla presa di coscienza soggettiva di questo dato oggettivo. Questo modello può essere definito come « esistenziale » perché sposta l'accento dalla norma alla persona, dalla razionalità alla prassi, dai valori in assoluto alle valorizzazioni personali, dal dato di principio alle situazioni concrete, dai progetti astratti alle esperienze personali.

Alla fine degli anni '70, sulla PG rimbalzano le contraddizioni che attraversano le comunità sociali ed ecclesiali. La condizione giovanile fa problema e interpella. Sul modo di interpretare e risolvere queste provocazioni si frantumano i modelli di PG.

Resta predominante il modello esistenziale, fatto ormai maturo, anche per il sostegno della letteratura specializzata. Esso ritrova l'esperienza comunitaria come sua dimensione qualificante, riuscendo così ad acquisire una buona incidenza formativa.

Il modello tradizionale tenta una rivincita, riscoprendo in termini accorti e culturalmente raffinati due esigenze pastorali che il modello esistenziale aveva parzialmente sottaciute. Da una parte si riafferma l'importanza dell'approccio veritativo, come momento in cui sollecitare ad apprendere, con pazienza e fermezza, i contenuti oggettivi della fede. Dall'altra, lo stimolo della teologia dialettica e il confronto con esperienze carismatiche portano a sottolineare la centralità del momento spirituale e l'efficacia immediata dei mezzi specifici dell'azione pastorale.

In questi ultimi anni si fa strada un terzo modello, caratterizzato da una forte risonanza comunitaria. Esso non solo segna e modifica i precedenti, ma tende a costituirsi come progetto autonomo e alternativo. Il rapporto tra fede e realizzazione personale non è risolto attraverso una rivisitazione dei due moduli in questione, come fanno gli altri due modelli, ma favorendo il contatto per identificazione con un vissuto: una comunità di appartenenza, che si offre come proposta affascinante di vita cristiana. Per costituire queste comunità sono privilegiati gli interventi finalizzati alla formazione dei gruppi primari e si reinterpreta l'esistenza cristiana da questa prospettiva: intensificazione dei rapporti a faccia a faccia; creazione di una ampia omogeneità interna, anche mediante l'accusa contrapposizione verso l'esterno; circolazione di modelli di comportamento e di informazioni; accentuazione degli aspetti comunitari dell'esistenza cristiana; prevalenza del metodo kerygmatico perché meno pluralista; lettura della Bibbia in forma mistagogica; riscoperta della preghiera di gruppo.

3. Prospettive e problemi attuali. Oggi la PG attraversa una stagione felice nella vita delle comunità ecclesiali. Semplificando un poco le cose, ci sembrano due le linee di tendenza emergenti: una prospettiva attenta a risolvere problemi di « iniziazione », e una che cerca di cogliere le sfide culturali più

alla radice e tenta processi di « riformulazione ».

La prospettiva della « iniziazione » è legata a una ricomprensione dei compiti della PG soprattutto in termini di metodologia pastorale. Mette l'accento sulla necessità di elaborare itinerari precisi e articolati, forniti di strumentazioni efficaci, per far acquisire e interiorizzare contenuti e progetti che vengono accolti dalla esperienza cristiana ufficiale, testimoniata dalle attuali comunità ecclesiali.

Questa svolta, che rappresenta un notevole cammino di qualificazione, è affiorata soprattutto quando gli operatori si sono posti seriamente il problema del « metodo ». Sotto la spinta della teologia dell'Incarnazione, che tanta parte ha avuto nel rinnovamento conciliare, ci si è resi conto della necessità di assumere con serietà e rispetto i « fatti umani », primi fra tutti quelli « educativi ». Anche se le scienze umane non possono dire l'ultima parola, perché il processo di maturazione della fede attinge nel suo profondo le soglie misteriose del dialogo tra la grazia interpellante di Dio e la libertà responsabile dell'uomo, esse possono offrire preziosi e insostituibili contributi sul piano della visibilizzazione storica di questo dialogo, sul piano cioè delle mediazioni umane in cui questo dialogo si articola e si sviluppa. La definizione di un processo di « iniziazione », costituito da riti, strutture e interventi, si colloca appunto nel centro di questo complesso confronto. La PG ha trovato così un suo statuto epistemologico specifico, autocomprendendosi come luogo di interdisciplinarietà pratica tra teologia e scienze dell'educazione e della comunicazione.

La seconda prospettiva procede oltre: le comunità ecclesiali più sensibili hanno toccato con mano che senza metodo pedagogico corretto non si può fare PG, ma che il vero problema era più a monte. È spuntata così una linea di pastorale giovanile, fortemente legata a processi ermeneutici, che cerca la soluzione dei problemi in chiave di « riformulazione » dell'esperienza cristiana stessa. Rendendosi conto che il linguaggio ecclesiale è, molto spesso, legato a una cultura lontana da quella dei giovani d'oggi, ci si è dovuti interrogare sui processi attraverso i quali la Parola di Dio è diventata parola dell'uomo e per l'uomo. Ancora una volta la teologia dell'Incarnazione ha offerto la strumentazione per comprendere e formulare il problema.

Se la Parola di Dio, come in Gesù Cristo, prende l'umana carne della cultura dell'uomo, per farsi parola di salvezza in situazione, le comunità ecclesiali sono sollecitate a verificare quale cultura viene utilizzata per « dire » la parola di salvezza. In questa verifica sono spontaneamente portate a misurare la distanza esistente tra la cultura utilizzata generalmente e la reale situazione giovanile. Si rende così urgente la decodificazione di molti messaggi ecclesiali, per sceverare il nucleo irrinunciabile e costitutivo della fede dal rivestimento culturale in cui viene espresso. Da questa decodificazione prende le mosse il grave impegno pastorale di riesprimere la fede in un codice che sia, nello stesso tempo e con la stessa intensità, rispettoso della fede e del mondo esperienziale dei giovani.

Questa prospettiva accentua l'esigenza di « riformulazione »: mette infatti sotto processo i contenuti e il progetto che definiscono l'esigenza cristiana, come ci sono offerti dalle comunità ecclesiali attuali. La PG non ha solo un problema metodologico da risolvere. Essa deve lavorare anche sull'obiettivo di tutto il processo. Le difficoltà con cui si scontrano le comunità ecclesiali che vogliono iniziare i giovani d'oggi alla esperienza cristiana, non sono forse legate al fatto che loro si chiede un passo indietro rispetto al loro mondo culturale?

Qualche volta, nelle pubblicazioni e nelle prassi, le due prospettive sono vissute come alternative e contrapposte. Nei modelli più maturi, invece, si fa progressivamente strada la percezione che la « sfida » sta proprio qui: se il problema della PG, come ogni problema giovanile, è prima di tutto di « comunicazione » tra mondi che sembrano chiusi, è urgente trovare una prospettiva più profonda, capace di funzionare come criterio di verifica e di discernimento nella indispensabile complementarità tra iniziazione e riformulazione. Ed esistono studi e realizzazioni che testimoniano la praticabilità di questa ipotesi.

Bibliografia

Area francese

J. MOINGT, *Le devenir chrétien. Initiation chrétienne des jeunes*, Paris, 1973; D. PIVETEAU, *Aprire i giovani alla fede*, Leumann-Torino, LDC, 1979.

Area inglese

M. HARRIS, *Portrait of Youth Ministry*, New York, 1981.

Area italiana

C. BUCCIARELLI, *Realtà giovanile e catechesi*, 2 vol., Leumann-Torino, LDC, 1973-1975; FACOLTÀ TEOLOGICA DELL'ITALIA SETTENTRIONALE, *Condizione giovanile e annuncio della fede*, Brescia, La Scuola, 1979; R. MARTINELLI, *Rinnovamento psicopedagogico della pastorale giovanile. Ricerche e orientamenti*, Roma, PUL, 1977; R. TONELLI, *Pastorale giovanile. Dire la fede in Gesù Cristo nella vita quotidiana*, Roma, LAS, 1982.

Area latino-americana

S. BENETTI, *Pastoral de la juventud*, Buenos Aires, 1971; CONSEJO EPISCOPAL LATINOAMERICANO, *Elementos para un directorio de pastoral juvenil orgánica*, Bogotá, 1982; J. ANDRÉS VELA, *Pastoral juvenil en América Latina*, Bogotá, 1978.

Area spagnola

A. LARRAÑAGA, *Una pastoral juvenil en línea catecumenal*, Madrid, 1981; J. L. PÉREZ ALVAREZ, *Juventud y compromiso de la fe*, Madrid, 1975.

Area tedesca

R. BLEISTEIN, *Kirchliche Jugendarbeit*, Düsseldorf, 1976; W. JENTSCH, *Handbuch der Jugendseelsorge. Geschichte - Theologie - Praxis*, Gütersloh, 1963-1981; J. SCHILLING, *Kirchliche Jugendarbeit in der Gemeinde*, München, 1979.

RICCARDO TONELLI

GÖTTLER Joseph

Nacque a Dachau nel 1874. Dopo lo studio della teologia e l'ordinazione sacerdotale conseguì la licenza (1902) e l'abilitazione (1904) nella facoltà teologica dell'università di Monaco. La tesi di abilitazione era dedicata a un tema di storia dei dogmi: *St. Thomas und die vortridentinischen Thomisten über die Wirkungen des Buss sakramentes* (Freiburg, 1904). Nel 1909 fu chiamato come professore di dogmatica presso il Liceo di Freising; nel 1911 come professore per la nuova cattedra di pedagogia e catechetica nella facoltà teologica dell'università di Monaco, che occupò fino alla morte nel 1935. L'ampio influsso di G. è documentato dalla sua vasta attività di conferenziere e dalle numerose pubblicazioni (8 libri, 44 contributi a libri, oltre 180 art. in riviste, più di 380 recensioni). Dal 1909 al 1930 (fino al 1920 in collaborazione con H. Stieglitz) fu direttore di « Katechetische Blätter ». Dal 1919 al 1929 pubblicò « Jahrbuch des Vereins für christliche Erziehungswissenschaft » e dal 1916 al 1929 « Religionspädagogische Zeitfragen », dal 1929 al 1932 (in collaborazione con E. Dubowy) « Religionspädagogische Zeitfragen. Neue Folge ».

I suoi libri principali sono: *Ein Einheitsreligionslehrplan* (München, 1908); *Unser Er-*

ziehungsziel (München, 1909); *System der Pädagogik* (München-Kempten, 1915, 1932⁶); *Der Religionsunterricht in der Fortbildungsschule* (Kempten-München, 1916); *Pia desideria liturgica* (Paderborn, 1916); *Geschichte der Pädagogik* (Fürstenfeldbruck, 1921; Freiburg, 1935³); *Religions- und Moralphädagogik. Grundriss einer zeitgemässen Katechetik* (Münster, 1923, 1931²).

G. condivide le finalità del rinnovamento cat. dell'inizio del novecento (Metodo di → Monaco) e presto si impone come uno dei suoi più autorevoli rappresentanti. In questo contesto richiede fra l'altro: un IR « educativo » invece di una pura « dottrina » religiosa; una diversa accentuazione delle finalità, dei contenuti e dei metodi didattici secondo le possibilità delle diverse età; una struttura del processo didattico in conformità con i dati della psicologia; la « concentrazione », vale a dire la soppressione della giustapposizione di storia sacra e di insegnamento cat.; un IR che conferma il soggetto (« apologetica popolare » e « Christliche Lebenskunde »).

G. concepisce la catechetica come « pedagogia della religione e pedagogia morale », vale a dire come teoria dell'intera educazione religioso-etica. Essa è un « capitolo speciale e anche centrale di ogni educazione e insegnamento educativo » (*Religions- und Moralphädagogik*, 1923, V). La catechetica è sviluppata nell'ambito di una globale scienza dell'educazione (pedagogia). Questa pedagogia è una disciplina autonoma e indipendente, che non può essere dedotta dalla teologia. Tuttavia nei suoi principi e implicanze (etico-normative) dipende da presupposti ideologici che non sono di sua competenza. In questo senso G. è rappresentante di una « pedagogia cristiana », che nei suoi presupposti normativi si orienta alla visione cristiana del mondo. Viene accentuata la stretta connessione tra religione e moralità: motivazioni religiose fondano l'agire etico in un modo più profondo e globale di quanto possano farlo motivazioni puramente sociali. Questo però non significa che le motivazioni sociali siano da trascurare o da trascurare.

G. è l'iniziatore di una ped. rel. autonoma a carattere scientifico, e ne è il rappresentante più autorevole nel primo terzo del '900. In dialogo con le impostazioni pedagogiche dell'epoca (O. Willmann, F. W. Foerster, pedagogia culturale, pedagogia dei valori, pedagogia dell'esperienza) egli ha sviluppato un concetto di « pedagogia cristia-

na » che ha avuto effetti fino agli anni '60. Poi è rimasta isolata a causa delle mutate condizioni socioculturali e del distacco della scienza dell'educazione dalle visioni della vita. Sulla base di una sua comprensione teologica del rapporto natura-grazia (*gratiam naturam supponit, non tollit, sed perficit*) G. sottolinea la necessità e anche le possibilità di una educ. rel., psicologicamente fondata, intesa come « Einübung des Glaubens » (educazione della fede). La critica teologica gli ha posto la domanda se venga sufficientemente garantita la differenza permanente tra « rendizione ed educazione, santificazione e formazione, teologia e pedagogia » (H. Schilling 1970, 198), differenze che non devono essere eliminate con una falsa armonizzazione.

Bibliografia

E. J. BIRKENBEIL, *Curriculum-Revision im Fragebereich der Religionspädagogik*, Zürich, Benziger, 1972; H. W. OFFELE, *Geschichte und Grundlagen der sogenannten Münchener katechetischen Methode*, München, DKV, 1961; W. SAYLER, *Josef Götter und die christliche Pädagogik*, München, Kösel, 1960; H. SCHILLING, *Grundfragen der Religionspädagogik*, Düsseldorf, Patmos, 1970.

WERNER SIMON

GRADI FORMALI

Se per gradi didattici si intende « la successione delle forme di attività didattica dell'insegnante in conformità alla natura del fanciullo, alla materia di insegnamento e alla situazione didattica del momento », l'espressione « gradi formali » ha un significato restrittivo, e denota « una successione delle attività didattiche dell'insegnante di tipo schematico, generale, indipendente dalla materia insegnata nel momento, nonché dalla situazione dell'insegnamento ».

Per Herbart essi erano quattro: Chiarezza-Associazione-Sistema-Metodo. T. Ziller fu il primo a tentare di chiarire anche nei minimi particolari il processo didattico e di approfondimento. Egli estese i quattro stadi dell'acquisto della conoscenza di Herbart a un procedimento in cinque stadi: l'analisi, la sintesi, l'associazione, il sistema, il metodo. Dörpfeld li semplificò e li ridusse a tre: contemplare-pensare-applicare. Per Otto Willmann essi divennero: concezione-comprensione-attività. Nel movimento cat. di Monaco (→ Monaco, metodo di) essi furono accet-

tati come: presentazione-spiegazione-applicazione.

Lo sforzo di fissare le fasi didattiche diede per un secolo intero un potente impulso per la ricerca del « buon metodo ». I *gradi formali* sono oggi respinti. Tuttavia questo rifiuto non deve condurre a un insegnamento che si abbandoni disordinatamente all'estro momentaneo e all'improvvisazione.

UBALDO GIANETTO

GRAN BRETAGNA

I. Chiesa cattolica

La Gran Bretagna ha due Conferenze episcopali separate: Inghilterra - Galles e Scozia. Il presente art. si riferisce principalmente alla situazione dell'Inghilterra e del Galles nel periodo 1945-1984.

All'inizio del XX secolo due fattori determinarono il carattere difensivo e piuttosto rigido del cattolicesimo inglese: il sentimento di essere una minoranza perseguitata; e il gran numero di cattolici irlandesi che venivano nelle città inglesi in cerca di lavoro. La gerarchia temeva che la fede della gente povera e semplice fosse in pericolo non soltanto a causa dell'eresia protestante, ma anche a motivo della generale indifferenza religiosa. L'educazione dei poveri diventò prioritaria: « Preferire a ogni altra opera la creazione di buone scuole... È la scuola che assicura una virtuosa ed edificante comunità » (First Synod of Westminster, 1852).

L'opera della C. in Inghilterra era in massima parte identificata con l'istruzione della gioventù nelle dottrine della fede. Il « Penny Catechism » era usato ovunque; il metodo consisteva nell'imparare a memoria il testo, con qualche breve spiegazione. Il canonico → Drinkwater reagì contro questo modo di fare. Secondo il suo parere, questo procedimento non era confacente ai bisogni e alle capacità dei fanciulli. Perciò egli richiese cambiamenti attraverso la sua riv. « The Sower ». Nonostante questi pionieri, soltanto attorno al 1960 si verificarono cambiamenti significativi. Il movimento kerygmatico entrò in Inghilterra attraverso le conferenze di → J. Hofinger, tenute in corsi estivi assai frequentati. Gli insegnanti cattolici riscoprono la Bibbia. L'accostamento alla storia della salvezza venne generosamente accettato, e D. Lance la incorporò nel suo *Syllabus* per la scuola secondaria (11-16 anni).

Nel 1965 il card. Heenan fondò come Centro

Cat. Nazionale il « Corpus Christi College ». Era diretto da H. Richards, studioso di Scrittura, e da un qualificato corpo professorale. Gli studenti venivano da diversi paesi di lingua inglese. Il gruppo direttivo si convinse presto che, all'interno di un concetto più largo di rivelazione, intesa come processo che dura ancora, la storia della salvezza era un fondamento piuttosto limitato per la C., e insistette su un approccio maggiormente esperienziale. Particolarmente influente fu l'opera di G. Moran.

Tali cambiamenti suscitarono in molti operatori un sentimento di insicurezza e resero diffidenti molti membri del clero di fronte alla « nuova catechesi ». Era inevitabile la controversia, che si focalizzò attorno ai Corpus Christi College. Tutto terminò nel 1972 quando tutto il gruppo direttivo preferì dare le dimissioni piuttosto che dimettere cinque professori invitati, come era stato richiesto dal card. Heenan; sostenne che ciò che veniva contestato era proprio la natura e la qualità dell'educ. rel. richiesta dall'epoca presente. La controversia divenne generale e talvolta anche accanita. Molti reclamavano la reintroduzione del catechismo; alcuni direttori diocesani furono contestati, e vi fu un acceso dibattito nella stampa cattolica.

Con il tempo la situazione si calmò, anche se il dibattito non era concluso. Diversi insegnanti di religione ottennero i gradi superiori in teologia e la qualificazione in educ. rel. Molti erano influenzati dagli scritti di esperti in educ. rel. appartenenti ad altre confessioni. La conoscenza e l'apprezzamento positivo della fede religiosa degli altri sembravano necessari per preparare i fanciulli all'ambiente pluralista della Gran Bretagna. Documenti cattolici ufficiali incoraggiavano il superamento della sola accentuazione dottrinale; consideravano la scuola soltanto come un agente limitato della C., e sottolineavano la necessità di lavorare con gli adulti.

La conseguenza fu che attualmente vi è un numero molto più consistente di programmi parrocchiali che vengono incontro a diversi bisogni. Diverse parrocchie hanno programmi sacramentali che coinvolgono l'intera comunità e incoraggiano una maggiore collaborazione tra la famiglia, la parrocchia e la scuola (Brusselmans, Saris). Il *Rito per l' → iniziazione cristiana degli adulti* esercita un influsso notevole sulla vita parrocchiale. In ogni diocesi vi sono programmi ispirati al RICA. La formazione degli adulti è attualmente molto più curata, e un buon lavoro è

svolto in centri quali l'Upholland Northern Institute. Una consultazione iniziata dall'Istituto pubblica resoconti e occasionalmente documenti (*Progress in Adult Christian Education*). Il nuovo orientamento della C. è pienamente riconosciuto nel Congresso pastorale nazionale di Liverpool, 1980. Le relazioni del congresso descrivono la C. come processo di educazione e di formazione alla vita cristiana, in modo graduale, multiforme, comunitario, che dura per tutta la vita. Il rinnovamento della C. è anche incoraggiato nel documento *Signpost and Homecomings* (1981).

Il sistema scolastico in Inghilterra è unico. La struttura duale permette a due specie di scuole di esistere in collaborazione: scuole create dalle autorità locali (per es. Londra) e scuole create da enti volontari (per es. i cattolici romani). In concreto ciò significa che lo Stato sovvenziona per l'85% (nella Scozia il 100%) la costruzione degli edifici scolastici e il loro funzionamento, e paga anche il salario degli insegnanti; così pure l'organico (con maggioranza di cattolici) che governa le scuole ed esercita il controllo sul curriculum. La religione è una materia riconosciuta nel curriculum. Nelle scuole secondarie vi è un dipartimento per la religione; si segue la politica di affidarlo a qualificati specialisti. Religione e Bibbia possono essere scelte come materie per l'esame statale. Vi sono « College » cattolici per la formazione degli insegnanti per le scuole cattoliche. Questi College, riorganizzati e ridotti di numero, offrono attualmente corsi accademici in diverse materie e non soltanto per coloro che intendono insegnare (B.A., B.Ed., M.Ed.). Studenti che desiderano insegnare in scuole cattoliche e non sono ancora provvisti di una qualificazione in teologia ed educ. rel., devono ottenere il certificato in educ. rel. fornito dai vescovi a livello nazionale. Ogni diocesi è responsabile per il proprio Syllabus religioso. Nel corso degli anni altri Syllabus sono stati introdotti dall'America, dall'Australia, dall'Irlanda (più recentemente il programma cat. irlandese « Veritas »). D. Konstan (Westminster) e A. Bullen (Liverpool) hanno pubblicato Syllabus che sono largamente adottati.

Riguardo alle finalità dell'IR le opinioni sono divise. Educ. rel. e/o catechesi? La frase « solidarietà critica » è stata coniata per esprimere il carattere proprio che dovrebbe distinguere la scuola cattolica nell'ambito del sistema scolastico inglese.

A livello nazionale vi è un Adviser (consu-

lente) per i vescovi. K. Nichols è stato il primo (1974). Egli pubblicò, con l'approvazione dei vescovi, *Cornerstone. Guidelines for R.E.* Nel 1983 la Conferenza Episcopale revisionò le proprie strutture e procedimenti e stabilì sei dipartimenti. L'Adviser nazionale per l'educ. rel. è anche segretario del Department of Christian Doctrine and Formation, il quale comprende sette incaricati ciascuno con una specifica area di interesse (scuole, famiglia, gioventù, adulti, ecc.). Ogni commissione, composta da circa sei esperti, è presieduta da un vescovo; il loro compito è di offrire consiglio, di fare ricerca e di promuovere il settore. In ogni diocesi vi è un Direttore della C. assistito da un gruppo responsabile. Alcuni di questi gruppi sono ampi, con molti membri che si specializzano in certi aspetti del lavoro; altri sono ridotti. I comitati diocesani si incontrano una volta l'anno per discutere insieme.

Vi è un numero crescente (tuttora però sono relativamente pochi) di laici qualificati che lavorano a tempo pieno come coordinatori delle attività cat. di una parrocchia o di un gruppo di parrocchie. Attualmente, sotto la guida di P. Purnell, Adviser nazionale, è in atto un lavoro per formulare direttive nazionali, con idee e materiali, destinate non soltanto alle scuole ma anche alle parrocchie e alle famiglie.

Bibliografia

C. BRUSSELMANS - B. HAGGERTY, *We Celebrate Eucharist*, Mottistown, Silver Burdett Co, 1975; R. DUCKWORTH, *Ten Years of Religious Education in England*, in « Lumen Vitae » 30 (1975) 3-4, 375-388; M. HORNSBY-SMITH, *Catholic Education*, London, Sheed and Ward, 1978; *Living and Believing Series*, London, G. Chapman, 1979; K. NICHOLS, *Cornerstone*, Slough, St. Paul Publ., 1978; *Report, National Pastoral Congress, Liverpool 1980*, ivi, 1981; *Report to Bishops, Signpost and Homecomings*, ivi, 1981; R. RUMMERY, *Catechesis and Religious Education in a Pluralist Society*, Sydney, E. J. Dwyer, 1975; W. SARIS, *Towards a Living Church*, London, Collins, 1980; Id., *Together We Communicate*, ivi, 1982.

JAMES GALLAGHER

II. Educazione religiosa nelle scuole statali

Questo art. si occupa dell'educ. rel. in Inghilterra e nel Galles. La situazione della Scozia e dell'Irlanda del Nord rimane fuori considerazione (cf bibl.). L'attenzione è rivolta verso l'IR nelle scuole statali — caratterizzate in forme diverse come county schools o Local Education Authority (LEA) schools

— anche se non mancherà qualche accenno alla situazione nella Chiesa d'Inghilterra e nelle Free Churches (le principali Chiese protestanti).

Fra il 1870, data in cui fu creato il sistema dell'educazione pubblica, e il 1944 l'IR nelle scuole era « non confessionale », generalmente basato su un semplice programma (Syllabus) biblico, e fatto da docenti comuni, eccettuate alcune scuole secondarie in cui erano impiegati insegnanti specializzati nell'IR (J. Murphy, *Church, State and Schools in Britain 1800-1970*, London, Routledge and Kegan Paul, 1971). Ogni scuola incominciava la giornata con un atto liturgico non confessionale, generalmente consistente in un inno, il Padre nostro e una lettura biblica (J. M. Hull, *School Worship. An Obituary*, London, SCM Press, 1975, cap. 1). Le norme per l'istruzione e la liturgia erano basate su decisioni locali; non erano richieste dalla legge nazionale. Durante gli anni 1920 e 1930 gli Anglicani, le Free Churches e le LEA concordarono programmi più ricchi basati sulla dottrina cristiana e sull'etica.

Nel 1944 l'Education Act dà un sostegno nazionale a questa prassi, stabilendo che in Inghilterra e nel Galles ogni allievo in qualsiasi scuola statale riceva l'IR, basato su un programma approvato e preparato dalla LEA in collegamento con le Chiese e gli insegnanti, e che ogni giorno la scuola inizi con un atto collettivo di culto da parte di tutti gli allievi. L'IR e gli atti di culto devono essere non confessionali; per i genitori è prevista la possibilità di chiedere l'esonero per i loro figli. Questi paragrafi dell'Education Act del 1944 non sono mai stati seriamente contestati dal Parlamento e sono ancora validi oggi (W. J. H. Earl, *The 1944 Education Act - 40 Years On*, in « British Journal of Religious Education » 6 [1984] 88-92).

Così l'educ. rel. è l'unica materia obbligatoria nel curriculum della scuola primaria e secondaria, ed è anche l'unica dalla quale i genitori possono richiedere l'esonero per motivi di coscienza. È pure l'unica materia il cui contenuto è approvato pubblicamente e professionalmente per mezzo di un agreed syllabus (programma approvato). Oltre questo provvedimento generale per l'educ. rel. di tutti gli allievi, gli studenti più grandi, nelle scuole secondarie, hanno la libertà di scegliere « studi religiosi » come materia dell'esame pubblico, esattamente alla pari con le altre materie di esame. I programmi per gli esami pubblici di studi religiosi non si limitano alla conoscenza della Bibbia ma includono

anche storia della Chiesa, dottrina cristiana, filosofia della religione, etica e religioni mondiali.

Il quadro giuridico del 1944 è rimasto finora immutato, tuttavia il contenuto e l'orientamento dell'IR nelle scuole hanno subito profondi cambiamenti. I sussulti incominciarono a metà degli anni '60, quando divenne sempre più evidente che il vecchio modello di insegnamento biblico non era più in grado di interessare i giovani (H. Loukes, *New Ground in Christian Education*, London, SCM Press, 1965) e gli studi psicologici mettevano in luce che era necessario un nuovo approccio (R. Goldman, *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, London, Routledge and Kegan Paul, 1964; K. E. Hyde, *Religious Learning in Adolescence*, Edinburgh, Oliver and Boyd, 1965). Da questa crisi si sviluppò il metodo esperienziale, talvolta chiamato metodo incentrato sull'allievo, o metodo a partire da problemi, di cui il « life theme » era un particolare esempio (R. Goldman, *Readiness for Religion*, London, Routledge and Kegan Paul, 1965). Nello stesso tempo i cambiamenti nella società, gli orientamenti teologici e gli sviluppi negli studi pedagogici, particolarmente sul piano della filosofia dell'educazione, crearono un clima in cui l'intera funzione dell'IR come educazione alla fede fu messo in questione (E. Cox, *Changing Aims in Religious Education*, London, Routledge and Kegan Paul, 1966). Il curriculum fu ampliato includendo anche le religioni mondiali; la fenomenologia divenne importante come metodo per studiare nella scuola i contenuti, le azioni e i sentimenti dei credenti (Schools Council, *Religious Education in Secondary Schools* [Working Paper 36], London, Evans-Methuen, 1971).

Queste tendenze proseguirono durante gli anni '70. Ormai l'IR nelle scuole pubbliche era chiaramente differenziato dalla C. o dalla formazione cristiana, giudicate proprie delle comunità religiose (moschea, tempio, sinagoga, gurdwara, chiesa). L'espressione « religious education » indica un processo di descrizione e di analisi critica, orientato verso l'approfondimento e la comprensione del fenomeno « religione », senza presupporre la fede religiosa nell'insegnante o nell'allievo. Questo cambiamento si manifestò nel 1975 con la pubblicazione da parte della città di Birmingham dell'*Agreed Syllabus of Religious Instruction*, seguito un anno dopo da *Living Together: A Teachers' Handbook to the Birmingham Syllabus* (1976, più un *Supplement*

1982). La controversia era aggravata dalla prescrizione del programma di Birmingham di includere anche corsi su *life-styles* secolari, particolarmente comunismo e umanesimo, presentati come aspetti del contesto secolare senza il quale oggi non è possibile comprendere adeguatamente la religione. L'emergere di un consenso circa l'educ. rel. venne ben formulato in due fra i più diffusi manuali per la formazione degli insegnanti di religione: Michael Grimmit, *What Can I Do in RE?* (Mayhew McCrimmon, 1973, 2^a ed. rev. 1978) e Jean Holm, *Teaching Religion in School* (Oxford University Press, 1975), come pure in un Schools Council Working Paper: *A Groundplan for the Study of Religion* (London, Schools Council, 1977).

Nell'insieme, sia la Chiesa d'Inghilterra che le Free Churches sostennero questa tendenza verso una visione maggiormente educativa della religione nella scuola. Il più importante pronunciamento da parte anglicana si trova nel « report » di una commissione di lavoro presieduta dal rev. Ian Ramsey, allora vescovo di Durham, *The Fourth R* (London, National Society/SPCK, 1970). Questo rapporto diede un'immagine dettagliata della situazione nelle scuole libere patronate e controllate dalla Chiesa d'Inghilterra (cioè scuole sovvenzionate dallo Stato) e sostenne anche la necessità di continuare a dare una prospettiva più ampia ai programmi approvati (Agreed Syllabuses). La Chiesa d'Inghilterra continua ad avere un ruolo importante nella composizione di questi programmi, poiché gode del diritto di veto circa il contenuto di ogni locale Agreed Syllabus, sulla base di quanto stabilito nella Fifth Schedule dell'Education Act del 1944. Anche le Free Churches seguirono una linea simile. Pioniere molto attivo del progresso dell'IR nelle scuole statali fu il *Christian Education Movement* (fusione di organizzazioni già esistenti, nel 1964), che è il maggiore organismo indipendente ed ecumenico che si occupa della presenza cristiana nelle scuole statali e della promozione di una educ. rel. critica e aperta (indirizzo: The General Secretary, CEM, 2 Chester House, Pages Lane, London N10 1PR). Il Christian Education Movement ha un servizio che crea materiali per il curriculum di IR nelle scuole primarie e secondarie. Esso ha pure esercitato un influsso sulla professione dell'insegnante di religione attraverso la rivista « *British Journal of Religious Education* » (Editor: Dr John M. Hull, Books Reviews Editor: Mr Michael Grim-

mitt: ambedue della Facoltà di pedagogia dell'università di Birmingham, Birmingham B15 2TT).

La consapevolezza che non si può più aspettare che le scuole statali provvedano alla formazione cristiana dei fanciulli condusse le Chiese ad un rinnovato impegno per tale educazione nell'ambito della famiglia cristiana e della Chiesa, e a un rinnovato interesse per la teologia cristiana della fanciullezza (British Council of Churches, *The Child in the Church*, London, 1984).

Dopo quello di Birmingham (1975) sono stati pubblicati oltre 20 nuovi Agreed Syllabuses. Essi continuano a focalizzare l'apprendimento della religione a partire dalle sue manifestazioni nella comunità locale. Non solo il cristianesimo è normalmente raccomandato per lo studio speciale, ma anche altre religioni mondiali e ideologie secolari. Per i fanciulli si mette frequentemente l'accento sulla scoperta della religione a partire dalla storia, dai miti, dai festival, dalle visite a luoghi ed edifici sacri. Poiché sono molti i musulmani, indù e sik nella maggior parte delle grandi città, insieme con le comunità ebraiche di vecchio inserimento, ed è vasta la pluralizzazione del cristianesimo dovuta all'influsso di West Indians e africani, molte scuole sono oggi profondamente multirazziali. Anche nelle zone rurali la politica generale è di offrire una educazione religiosa pluriconfessionale che prepari alla comprensione e all'accettazione tollerante della pluralità religiosa. Altre tendenze nell'attuale educ. rel. nelle scuole statali propongono la comunicazione e la comprensione dell'esperienza religiosa attraverso la creatività artistica, oppure insistono sullo sviluppo personale (« *Life Skills* ») degli allievi promosso attraverso l'incontro educativo con le religioni dell'umanità. L'insegnamento della Bibbia in questo contesto educativo aperto continua ad essere materia di preoccupazione (*Can We Teach the Bible?*, in « *British Journal of Religious Education* », 5, Summer 1983, special issue). Si cercano continuamente nuove vie per affrontare i problemi posti dalla nomina, dalla formazione e dall'aggiornamento degli insegnanti di religione.

L'assemblea scolastica quotidiana si svolge in modi notevolmente diversi. Probabilmente la maggioranza delle scuole cerca ancora di realizzare un atto di culto molto tradizionale, che consiste in inni, preghiere e letture bibliche. In un numero crescente di scuole l'assemblea è diventata un'occasione di partecipazione comunitaria, in cui l'elemento reli-

gioso può essere o non essere pubblico. Nelle scuole con molti allievi appartenenti a religioni non cristiane, spesso ha un carattere multiconfessionale. Nelle scuole secondarie però si delinea la tendenza a non fare più ogni giorno l'assemblea scolastica, oppure di farla in modo puramente amministrativo o moralistico. Queste tendenze vanno forse attribuite alla complessità amministrativa delle grandi scuole secondarie, e anche all'incertezza da parte degli insegnanti principali circa i contenuti appropriati. Là dove si attua un approccio più liberale, umanitario o multiconfessionale, può essere estremamente efficiente reintrodurre problemi di impegno e di valori in un'area centrale della vita scolastica. Sono però accaduti tre o quattro spiacevoli incidenti, in cui politici locali, facendo leva sulla xenofobia e su paure conservatrici non illuminate, in nome della tradizionale cultura cristiana dell'Inghilterra hanno attaccato assemblee scolastiche di questo tipo. Sezioni della comunità islamica, diventate più articolate e meglio organizzate, hanno espresso dubbi circa l'insegnamento dell'islam da parte di insegnanti non islamici, ma in genere si è nel vero affermando che i leaders della maggioranza dei gruppi religiosi, muniti di adeguata informazione educativa, sostengono la validità di questo insegnamento descrittivo e imparziale delle religioni non cristiane nella scuola, a condizione che sia fatto in maniera creativa e simpatica. Gruppi minoritari diventano progressivamente più consapevoli della validità del contributo che un simile IR può offrire per creare un clima di reciproco rispetto e di benevolenza. Grandi educatori cristiani hanno cercato di creare approcci teologici cristiani che dovrebbero giustificare questo tipo di educazione religiosa aperta e informativa.

La Chiesa d'Inghilterra si trova in una situazione particolarmente interessata. Sulla base dell'Education Act del 1944, confermato dalle legislazioni posteriori, è permesso a gruppi volontari (per es. Chiese) di ricevere in determinate circostanze sovvenzioni pubbliche e far parte del sistema di scuole mantenute dalle Local Education Authorities. Nel 1981, 24,7% di tutte le scuole primarie erano patronate dalla Chiesa d'Inghilterra (rispetto al 9,5% delle scuole cattoliche), e di tutte le scuole secondarie sovvenzionate 5,1% erano anglicane (rispetto a 9,1% di scuole cattoliche). La percentuale totale di tutte le scuole anglicane era del 21,1% e il totale di tutte le scuole cattoliche 9,5%. In que-

ste scuole gli anglicani hanno il 17,3% di tutti i fanciulli che frequentano la scuola elementare (i cattolici il 9,3%) e il 4% degli studenti delle scuole secondarie (i cattolici il 9%), il che dà un totale di 10,9% di tutti gli studenti in scuole anglicane e il 9,16% di tutti gli studenti in scuole cattoliche (*A Future in Partnership* [A Green Paper for discussion], London, The National Society [Church of England] for promoting Religious Education, 1984).

Occorre precisare che, in generale, le scuole cattoliche hanno conservato una maggiore libertà per l'insegnamento confessionale che non le scuole anglicane. Questo illumina la situazione delle scuole anglicane, concepite come una parte del contributo che la Chiesa nazionale offre al sistema educativo nazionale, e quindi non concepite primariamente per servire gli interessi della Chiesa stessa, o principalmente in funzione degli allievi anglicani. Infatti vi sono numerose scuole anglicane in cui la maggioranza degli allievi non appartiene nemmeno a una confessione cristiana non anglicana, ma a qualche altra fede religiosa, per es. indù, sik o musulmana. Attualmente (nel 1984) una scuola anglicana di Birmingham ha il 98% di allievi islamici. Un recente documento di discussione, di provenienza anglicana, suggerisce che una teologia cristiana che focalizza il ruolo della Chiesa come fattore di riconciliazione potrebbe incoraggiare l'uso delle scuole anglicane per creare modelli o simboli di una armoniosa società multirazziale; questo potrebbe portare, in determinati casi, a mettere delle scuole anglicane a disposizione della comunità islamica, sotto la direzione congiunta di presidi anglicani e islamici (ibid.).

Bibliografia

1. A completamento delle opere citate nel corso dell'articolo:
M. FELDERHOF (ed.), *Religious Education in a Pluralistic Society*, London, Hodder & Stoughton, 1984;
J. M. HULL (ed.), *New Directions in Religious Education*, London, Falmer Press, 1982; Id., *Studies in Religion and Education*, ivi, 1984; R. JACKSON (ed.), *Approaching World Religions*, London, J. Murray, 1982; T. KERRY, *Teaching Religious Education*, London, Macmillan Educational, 1984; A. R. RODGER, *Education and Faith in an Open Society*, Edinburgh, Handsel Press, 1982; J. SEALEY, *Religious Education: Philosophical Perspectives*, London, Allen and Unwin, 1984; J. SUTCLIFFE (ed.), *A Dictionary of Religious Education*, London, SCM Press, 1984.
2. *Per la Scozia*
J. DARLING, *Curriculum Retardation and its Treat-*

ment: *The Case of Religious Education in Scotland*, in «British Journal of Religious Education» 3 (1980) 13-17; F. WHALING, *Religious Education in Scotland: A critical review of the SCCORE Report*, ibid. 3 (1980) 18-23.

3. Per l'Irlanda del Nord

J. E. GREER et al., *Religion in Ireland: A School Based Curriculum Development Project*, in «Learning for Living» 17 (1977) 75-78; I. F. TURNER - J. DAVIS, *Religious Attitudes in an Integrated Primary School: A Northern Ireland Case-Study*, in «British Journal of Religious Education» 5 (1982) 28-32.

JOHN M. HULL

GRAZIA

La G. verrà studiata solo come tema della C. Partiamo dalla constatazione di una situazione problematica per quanto riguarda questo tema nella C., cercando poi di definire i criteri per una sua presentazione fedele alla Parola di Dio e all'uomo contemporaneo.

1. *Una situazione problematica.* Il termine G. esprime certamente qualcosa di costitutivo, di fondamentale per la fede cristiana. Eppure oggi ha perso per molti il suo significato originario e il suo mordente; non è molto usata nella predicazione e nella C.; tra i fedeli se ne parla spesso al plurale («le grazie» da chiedere alla Madonna o ai Santi) oppure la si intende genericamente come «aiuto di Dio» in espressioni come: senza la G. non si può evitare il peccato.

Cause molteplici hanno determinato questo stato di cose. Tra esse, non ultima, l'infedeltà della teologia dei manuali posttridentini alla ricca e vitale dottrina biblica e patristica sulla G., unita all'insufficienza della C., troppo legata alle formule astratte di una teologia neoscolastica, ripetitiva e lontana dalla vita e dalla cultura attuale. Non va neppure dimenticata l'introduzione nella teologia e nella pastorale di quell'infelice separazione tra natura e G., che ha avuto tante conseguenze negative nell'ambito dell'educazione cristiana.

Oggi tuttavia si nota un'inversione di tendenza nel modo di trattare il tema della G. sia in teologia come pure nei nuovi catechismi promossi dalle Conferenze Episcopali.

2. *Criteri generali.* Dalla riflessione dell'odierna catechetica sulla natura, funzioni e fonti della C., e dagli orientamenti dei documenti ecclesiali a partire dal Conc. Vat. II,

soprattutto il DCG e la CT, si possono ricavare alcuni criteri generali riguardanti i contenuti della C. Li enunciamo brevemente.

— Il principio fondamentale del reperimento, dell'interpretazione e della comunicazione della Parola di Dio nella C. è *la fedeltà a Dio e la fedeltà all'uomo*. Questa formula è divenuta classica in tutti i documenti ufficiali sulla C. e nell'amplessissima letteratura cat. di questi ultimi anni. Con essa si esprime il criterio generalissimo dei contenuti di ogni C., fedele alla sua natura e alle sue funzioni, e quindi anche della C. sulla G.

— Un secondo criterio deriva dalla natura stessa della C.: una C. che intenda essere testimonianza-annuncio dell'azione salvifica di Dio nel Cristo e del suo messaggio, ma anche interpretazione della vita alla luce di tale evento e di tale messaggio, *non può essere puramente nozionistica*, preoccupata solo dell'apprendimento mnemonico di → formule ortodosse, ma deve sforzarsi di far comprendere in modo vitale la realtà affascinante (il «tesoro» evangelico, Mt 13,44) del «Regno» per dar senso a tutta la vita. Quindi la C. sulla G. non deve essere finalizzata all'apprendimento dei moduli linguistici con i quali tradizionalmente si esprimeva la Parola di Dio sulla G., per quanto venerandi essi siano. Non si tratta di rifiutarli a priori, ma neppure di assolutizzarli. Ci si deve preoccupare invece di far comprendere la realtà affascinante che essi volevano esprimere.

— Un terzo criterio deriva dalla funzione evangelizzatrice ed educatrice della fede propria della C.: essa deve *rifarsi continuamente alle sorgenti bibliche della Parola di Dio*. Non può presentare, almeno inizialmente, la dottrina sulla G. in quello stadio evoluto di riflessione a cui è giunta oggi dopo tante polemiche e tanta speculazione teologica. Deve partire invece dalle formulazioni più primitive, fatte soprattutto di immagini e simboli, quali si trovano principalmente nella Bibbia, anteriori quindi alla speculazione teologica dei Padri e dei teologi medioevali e alle polemiche sulla giustificazione e sulla predestinazione dell'epoca medioevale e moderna. Solo in un secondo tempo si potranno mostrarne gli sviluppi.

3. *Criteri particolari.* Tenendo presente la trattazione sui criteri del contenuto della C., espressi nel DCG (p. III, c. I, nn. 37-46), possiamo formulare alcuni criteri particolari per una trattazione cat. sulla G., che sia attuale, vitale, accessibile all'uomo concreto

e nello stesso tempo pienamente fedele alla Parola di Dio.

— La G. anzitutto non deve essere presentata come una « cosa », ma piuttosto come un « evento » in strettissima connessione con l'evento Cristo, considerato nella sua integralità. Non si deve mai staccare il tema della G. dal contesto nel quale la Chiesa primitiva l'ha formulato. Una trattazione sulla G. sul tipo dei vecchi manuali teologici del « De Gratia Christi » e del « De Deo Elevante » (tra l'altro concepiti quasi senza rapporto l'uno con l'altro), trattazione a cui si sono ispirate tante esposizioni cat. preconciari, deve essere definitivamente messa a riposo. La G. deve apparire come comunione vitale e salvifica di tutta l'umanità con Dio mediante il Cristo nello Spirito. A nostro avviso nella C. non deve esistere una trattazione separata della G.; questo tema deve inserirsi organicamente nel contesto dei grandi temi della C. Nel tema *cristologico* anzitutto: l'Incarnazione del Verbo come « pienezza » e « fonte » di G. per l'umanità. Poi in quello *soteriologico* ed *ecclesiologico*: la G. come salvezza integrale di tutto l'uomo e comunione misteriosa con Dio per mezzo di Cristo nello Spirito, a cui tutta l'umanità è chiamata, di cui la Chiesa è segno e sacramento; come dono germinale e impegno, che si realizza « oggi » nel mistero e nella lotta, al termine della storia invece nella chiarezza, nella pienezza e nella gioia. Infine, nel contesto dell'*antropologia teologica*: l'uomo come « imago Dei », che nel Cristo risorto trova il suo esemplare perfetto e nell'umanità parusiaca il suo compimento. La dottrina dell'origine dell'uomo e del mondo non va mai disgiunta da quella sull'escatologia, che ne costituisce la spiegazione definitiva e il compimento. Molti catechismi recenti sembrano orientarsi su questa linea.

— In secondo luogo, il tema della G., inserito nei grandi temi del messaggio cristiano, deve essere presentato secondo *una prospettiva relazionale e storica*. Anzitutto una prospettiva relazionale: la G. è un evento salvifico al centro di un triplice rapporto. Dio Padre col suo disegno di amore sta all'origine prima ed è il fine ultimo di tutta l'economia della salvezza, che è economia di G. Cristo ne è l'evento centrale, ma anche il compimento ultimo. L'umanità è il « soggetto » che è chiamato a rispondere responsabilmente a quest'offerta di salvezza. La G. perciò possiede sempre questa triplice dimen-

sione: teocentrico-trinitaria, cristocentrica e antropocentrica. Inoltre il tema della G. va presentato secondo la prospettiva della storia della salvezza. La C. sulla G. deve « raccontare » ciò che Dio nel suo amore infinito ha fatto per l'uomo, per la sua salvezza, dalla creazione ad oggi; ma anche le risposte dell'uomo, positive e negative (il peccato) fin dalle origini. G. e impegno, peccato e santità si intrecciano nella concreta storia dell'uomo. Deve però anche annunciare ciò che Dio farà nel modo definitivo, se l'uomo corrisponde al suo dono e al suo amore salvifico. In questo modo G. e impegno sono uniti indissolubilmente in tensione verso il compimento della « gloria ».

— La C. inoltre deve presentare il tema della G. come qualcosa di profondamente *vitale e arricchente* per l'uomo. Certo non si raggiunge lo scopo presentando la G. semplicemente come « aiuto » per fare il bene; oppure partendo dalle definizioni scolastiche di G. santificante e sacramentale, o discutendo sulla natura della G. attuale. Si deve invece inserire il tema G. in quello più vasto di « salvezza integrale » dell'uomo e presentarlo come dono di vita, inaudito e inatteso, anche se oscuramente desiderato, frutto dell'amore dalle dimensioni abissali del Padre Celeste, comunicato all'uomo per mezzo di Cristo nello Spirito Santo, per cui l'uomo entra in qualche modo a far parte della famiglia di Dio.

— In quarto luogo la C. sulla G. deve *rendere accessibile* la realtà misteriosa che si cela sotto questa parola, *traducendo* i moduli interpretativi con cui è stata espressa nel passato dalla comunità cristiana in formule, immagini, espressioni, ecc., che siano comprensibili per l'uomo d'oggi, tenendo conto dell'età, della « cultura » e delle « culture », dei processi di maturazione nella fede dei singoli e delle comunità, delle situazioni socio-politiche ed economiche, ecc. Si tratta del processo di acculturazione del messaggio cristiano nella C., di cui parla la CT (n. 53), cosa per nulla facile, perché deve salvare da una parte l'ortodossia dei contenuti (ricordando però che questa non si tutela solo con la ripetizione delle formule tradizionali!), ma dall'altra curare la loro comprensibilità nel contesto culturale. Proprio per questo l'integrità dei contenuti della C. sulla G. deve essere intesa solo come meta finale di tutto il processo cat. e non invece come suo punto di partenza (cf DCG 38). Una C. sulla G. dovrà pertanto preoccuparsi di scoprire formule globali, comprensibili per l'uomo d'oggi, suscettibili di

uno sviluppo organico e coerente. Per questo la C. sulla G. dovrà essere continuamente in dialogo con una teologia rinnovata e aperta ai problemi attuali, che tenga conto della « svolta antropologica » e si preoccupi di incarnare nel linguaggio di oggi il messaggio cristiano sulla G.

— Infine, una C. sulla G. fedele all'uomo d'oggi, sensibile ai suoi problemi, alle sue angosce e alle sue speranze, dovrà necessariamente connettersi con una teologia della liberazione, ortodossa certamente, nella quale l'impegno per la realizzazione di un mondo più umano, libero dalle oppressioni, dove tutti possano vivere dignitosamente, traduca a livello operativo nell'oggi l'aspirazione cristiana a quell'ineffabile comunione con Dio per mezzo di Cristo nello Spirito, propria del mondo definitivo, che è la meta di tutta la storia umana.

Bibliografia

G. COLZANI, *L'uomo nuovo. Saggio di antropologia soprannaturale*, Leumann-Torino, LDC, 1977; J. FEINER - M. LÖHRER (ed.), *Mysterium Salutis*, vol. 9: *L'evento salvifico nella comunità di Gesù Cristo. Azione della Grazia di Dio*, Brescia, Queriniana, 1975; M. FLICK - Z. ALSZEGHY, *Fondamenti di una antropologia teologica*, Firenze, LEF, 1970; Id., *L'uomo nella teologia*, Roma, Ed. Paoline, 1972; Id., *I primordi della salvezza*, Torino, Marietti, 1979; H. DE LUBAC, *Il mistero del soprannaturale*, Bologna, Il Mulino, 1967; J.-H. NICOLAS, *Les profondeurs de la Grâce*, Paris, Beauchesne, 1969; K. RAHNER, *Saggi di antropologia soprannaturale*, Roma, Ed. Paoline, 1969; H. RONDET, *La Grazia di Cristo*, Roma, Città Nuova, 1966; E. SCHILLEBEECKX, *Il Cristo. La storia di una nuova prassi*, Brescia, Queriniana, 1980.

GIUSEPPE GROPPA

GROUP-MEDIA

1. *Mass-media/group-media: criteri per una distinzione.* A prima vista la distinzione sembra essere semplice:

— da una parte la stampa, la radio, il cinema, la televisione (con il sistema di trasmissione via antenna, via cavo, via satellite), teletext, le agenzie di informazione, le banche dati, le case discografiche, i grandi circuiti teatrali;

— dall'altra il disegno, il manifesto, il canto, il mimo, la danza, la fotografia, la diapositiva, i piccoli proiettori, il registratore audio e video, la radio locale, il volantino, il ciclostile...

Il criterio di distinzione è quello dell'*accessibilità* considerata dal punto di vista economico, tecnico ed espressivo:

— sono mass-media quelli che hanno bisogno di un grande pubblico indifferenziato, di un'alta concentrazione di capitali e know-how tecnico, di grande professionalità manageriale;

— sono group-media quelli che si rivolgono a un numero ristretto di fruitori e sono acquistabili, gestibili dal singolo o dal piccolo gruppo: le pur necessarie abilità tecnico-artistiche non sono tali da essere riscontrabili solo in chi ne abbia fatto la sua professione.

Ad un esame un po' più attento però il criterio dell'accessibilità agli strumenti non è così universale ed efficace. Non riesce infatti a discriminare realmente i due gruppi di media: ciò che fa parte dei group-media in un posto, non lo è necessariamente in un altro. Ad esempio, la macchina fotografica: se la struttura culturale, economica, tecnologica dell'ambiente in cui si lavora è lontana da quella in cui la macchina fotografica trova normale utilizzazione, essa può convertirsi in uno strumento che conferma il potere di un singolo sugli altri e toglie spazio alle forme di comunicazione tipiche del gruppo e della cultura locale. Può essere come un corpo estraneo, utile forse a documentare altri sulla comunità, ma non ad ampliare i suoi spazi di comunicazione. La stessa cosa può essere detta del videoregistratore, dei proiettori, del ciclostile.

Se poi si valuta la distinzione proposta dal punto di vista dei programmi le cose non si chiariscono:

— programmi elaborati per un pubblico di massa possono essere utilizzati in modo eccellente anche dal gruppo;

— programmi costruiti dal o per il gruppo possono essere diffusi nei grandi circuiti;

— un programma può essere pensato contemporaneamente per una doppia utilizzazione, per una diffusione su larga scala e per l'attività dei gruppi (esempio tipico la produzione SERPAL in America Latina). Neppure il fatto che la comunicazione avvenga in un gruppo piuttosto che essere rivolta a una massa indifferenziata di persone è senz'altro garanzia di maggior partecipazione, di maggior libertà di espressione: il gruppo può essere luogo deresponsabilizzante; si può condizionare il pubblico esercitando uno stretto controllo sui mass-media, ma si può condizionare il singolo in modo molto più efficace lavorando a livello di gruppo.

A questo punto sembra chiaro che la polarizzazione del discorso in termini contrapposti (*mass-media* no, *group-media* sì) non è feconda. Sarebbe tuttavia un grave errore lasciar cadere il dibattito senza accorgersi che esso nasce dalla chiara percezione dell'adeguatezza della comunicazione ecclesiale. L'opzione *group-media* non è anzitutto un problema di mezzi o di programmi o di efficacia pedagogica: è ricerca di una comunicazione umanamente vera, è nostalgia di una comunità dove sia possibile credere, pregare, agire insieme, rimanendo contemporanei al nostro mondo. È urgente far emergere le ragioni che sollecitano il cambio ed elaborare dei criteri con cui fondare una strategia pastorale della comunicazione.

2. *Mass-media e group-media: i perché di una scelta.* Negli anni '70 l'attenzione di molti operatori e teorici della comunicazione religiosa si è andata spostando verso forme alternative ai *mass-media*. Il convegno mondiale *Audiovisivo ed Evangelizzazione* del 1977 a Monaco di Baviera, se vide la contrapposizione delle due parti — pro e contro i mezzi di comunicazione di massa — fu anche la conferma della nuova attenzione che gli operatori pastorali avevano per i « mezzi leggeri ».

Per alcuni la scelta *group-media* è giunta come conclusione di una esperienza di lavoro con i *mass-media*: si opta per i mezzi audiovisivi di gruppo con la convinzione che i *mass-media* non sono funzionali alla evangelizzazione. Un esempio significativo è padre R. Pichard: responsabile dei programmi religiosi della televisione francese, lascia nel 1970 il suo incarico, fonda presso Lisieux il centro CIDAL (Centre International de Documentation Audiovisuelle de Lisieux), e avvia un progetto-sfida: fare dell'audiovisivo uno spazio privilegiato di ricerca e di dialogo per la piccola comunità locale di Hôtellerie (200 abitanti).

Per alcuni altri la scelta *group-media* è applicazione coerente di una decisione più globale. È il caso di molti operatori in America Latina. Chi si è schierato per una pedagogia, una teologia liberatrice, quando si tratta di annunciare il messaggio religioso non può scendere a patti con strutture giornalistiche, radiofoniche, televisive funzionali allo status quo; per non soccombere a compromessi e condizionamenti deve ricorrere a mezzi economicamente autonomi, non facilmente ricattabili: si scelgono mezzi poveri e forme di

comunicazione proprie alla gente con cui si compie il cammino di liberazione.

Per altri la scelta dell'audiovisivo di gruppo è maturata dalla sfiducia per i mezzi tradizionalmente utilizzati nella C.: le formule, il testo scritto, la struttura « scuola ». Tra questi c'è chi vede nell'audiovisivo uno strumento potente che gli garantirebbe il controllo sul gruppo e l'efficacia nella trasmissione del suo sapere; ma c'è anche chi — come Pierre Babin — si « converte » all'audiovisivo per ragioni fondate sull'intuizione che l'avvento delle nuove tecnologie di comunicazione sta cambiando la cultura e l'uomo stesso: per dialogare con l'uomo d'oggi sono necessari un linguaggio ed uno stile comunicativo nuovi (P. Babin, *J'abandonne la catéchèse*, in « Catéchistes » 19 [1968] 76, 415-428).

Sono tutti fermenti che hanno fatto maturare nella Chiesa l'attenzione per i *group-media*. Va anche osservato che contemporaneamente gli studi sulla comunicazione umana facevano ampi progressi, e questi non potevano non aver influsso sulla riflessione catechetica: si è così ridimensionato lo strapotere attribuito ai *mass-media*, riconoscendo un'importanza decisiva alla comunicazione interpersonale, ai gruppi cui ciascuno appartiene, ai leaders d'opinione; si è messo in evidenza il ruolo attivo e critico del ricevente stesso...

3. *Il gruppo, la comunità come luogo della comunicazione.* La vera novità che oggi si impone e che sta alla base dell'opzione « *group-media* » è la scelta dell'autenticità nella comunicazione: è necessario garantire con ogni mezzo a disposizione che l'annuncio della Parola avvenga nel rispetto sia dell'originalità del Messaggio che della dignità della persona.

Il massimo di autenticità nella comunicazione si realizza all'interno di una comunità umanamente viva, dove il singolo è accolto e partecipa — ciascuno con pari dignità — alla gestione dell'informazione.

Per il cristiano — da sempre — la comunità è il luogo privilegiato dove si incontra la Parola, dove la si accoglie, la si riesprime in opera e preghiera: il dialogo è esercizio del sacerdozio comune, garanzia di fedeltà al mandato di Cristo.

Di fronte ad una società che per ragioni economiche, politiche, organizzative tende a identificare i singoli attraverso dei numeri e a considerarli « massa », inderogabile è oggi per la Chiesa l'opzione *comunità*. Fare que-

sta opzione comporta una certa politica a livello di comunicazione:

— Tutto ciò che può alterare in modo negativo o bloccare le reti di comunicazione proprie di un gruppo verrà lasciato cadere (non ogni mezzo, anche se gestibile da un singolo, troverà spazio).

— Tutto ciò che ricupera e approfondisce la vita di comunità è privilegiato: in questo senso è doveroso dare priorità alle forme di comunicazione dove i singoli sono soggetti attivi: il dialogo, il canto, la danza, il mimo, la festa; ma anche la radio, la fotografia, il videoregistratore..., a seconda della situazione concreta in cui si vive.

— L'immagine e il suono sono linguaggi particolarmente validi per conoscere, dire, celebrare il mistero di Dio e la vita dell'uomo; quanto si riesce a far percepire con l'audiovisivo può essere molto più intenso e vero di quanto non sia comunicabile attraverso le parole, tanto più che le parole tecniche, utili ad un discorso approfondito, spesso non sono conosciute; e un messaggio espresso in immagini e suono può facilmente divenire area comune di riflessione e di dialogo, dove ciascuno si sente libero di intervenire. (Ciò non significa però misconoscere il ruolo della parola e della razionalità; non basta infatti essere affascinati da una proposta di fede; è indispensabile giungere — e far giungere — ad una comprensione sufficiente delle ragioni che sostengono la propria speranza).

— La scelta della comunicazione a dimensione comunitaria non deve fare escludere la doverosità di un servizio a livello di mass-media, soprattutto quando risultasse che gran parte della gente ha come fonte di informazione quasi esclusiva i mass-media: a condizione che il sistema di comunicazione sociale in cui si opera non sia tale da rendere ambigua la proposta cristiana e che non si pretenda di trasformare i programmi in prolungamenti o surrogati delle forme di comunicazione e celebrazione proprie della vita comunitaria.

— In questa prospettiva il presbitero, il catechista, l'educatore cambiano in parte la modalità della loro presenza all'interno della comunità: ieri erano i depositari di una tradizione già fissata nelle sue formulazioni, e queste ciascuno doveva saper accogliere e ridire; oggi devono vivere in profondità la speranza cristiana, conoscerne le ragioni e guidare il lavoro di scoperta, di appropriazione e di annuncio. Non sono più soltanto tra-

smettitori di un messaggio: sono *garanti della comunicazione nella comunità*.

Bibliografia

P. BABIN et al., *L'audiovisivo e la fede*, Leumann-Torino, LDC, 1970; A. BAPTISTE - C. BELISLE, *Photo/méthode. Comment utiliser « photolangage » pour les travaux de groupe*, Lyon, Ed. du Chalet, 1978; E. CALZAVARA - E. CELLI, *Audiovisivo: attualità e mitologia*, Torino, SEI, 1975; M. P. GIUDICI et al., *Vedo, ascolto e penso. I ragazzi e la comunicazione audiovisiva*, Roma, AVE, 1977; *Medien Praxis* (serie di fascicoli), Frankfurt/M., Katholisches Filmwerk, 1976-1979; D. J. SAUNDERS, *Visual communication handbook. Teaching and learning using simple visual materials*, Guilford, United Society for Christian Literature, 1979.

FRANCO LEVER

GRUPPO

La prassi cat. e pastorale attuale fa largo uso del G. Lo possiamo considerare come uno dei pochi punti di convergenza nel pluralismo di modelli. È certamente un segno dei tempi.

Nell'ambito della pastorale giovanile poi l'azione pastorale si svolge quasi unicamente in e attraverso il G. Se però analizziamo a fondo questo dato di fatto, nello sforzo di superare le formule generiche, è facile accorgersi che le posizioni, teoriche e pratiche, si differenziano notevolmente.

Queste differenti posizioni sono chiare sul piano teorico, nelle dichiarazioni dei documenti e degli autori che hanno studiato l'ecclesialità di G. Sul piano pratico le diversità si esprimono nelle concrete scelte quotidiane: il modo di vivere l'esperienza di G., i suoi rapporti con l'istituzione ecclesiale e le persone che la rappresentano, il contatto tra G., movimenti e comunità.

1. I termini: gruppo e comunità.

a) *Gruppo*. Molti equivoci relativi all'uso pastorale del G. nascono dallo statuto epistemologico utilizzato per definirlo. Spesso il termine viene assunto in modo vago, emotivo, con scarsa attenzione strutturale. Suggeriamo invece di utilizzare la voce G., anche nell'ambito cat. e pastorale, in modo tecnico, partendo cioè dalle riflessioni elaborate dalla → dinamica di G., la scienza che studia i fenomeni psicosociali che si scatenano appunto nei G.

Il G. è una collettività identificabile, strut-

turata, continua, di persone sociali che svolgono ruoli reciproci conformemente a norme sociali, a interessi e a valori nel perseguimento di fini comuni. G. primari sono quelli in cui la collettività di persone che li compongono è relativamente ristretta come numero e con relazioni frequenti a faccia a faccia, con profondi sentimenti di solidarietà e adesione totale ai valori comuni che costituiscono la « cultura » del G. G. secondari sono invece collettività più allentate in cui l'individuo si associa in genere volontariamente o per contratto; le relazioni reciproche sono più esplicitamente regolate da usi, leggi, convenzioni.

Analizzando le definizioni appena date, si può facilmente concludere che il G. primario (quello che interessa l'azione cat.) è un insieme dinamico costituito da individui che si percepiscono vicendevolmente come più o meno interdipendenti per qualche aspetto: non l'insieme degli individui, ma l'insieme dei rapporti che intercorrono tra gli individui.

b) *Comunità*. Spesso vengono utilizzati i termini G. e « comunità » per indicare la stessa realtà. Qualche volta, al contrario, viene raccomandato ai G. (ecclesiali) di maturare in comunità, come se la comunità rappresentasse uno sbocco ottimale al cammino di G. Per precisare il problema, dobbiamo analizzare cosa si intende tecnicamente per comunità.

Il termine « comunità » viene utilizzato con accezioni spesso diversificate. Con qualche semplificazione possono essere raccolte attorno a tre polarizzazioni. In primo luogo, comunità esprime la solidarietà esistente tra individui, quella qualità di rapporti che fa prevalere la volontà collettiva sull'interesse dei singoli, l'armonia sulla competizione, la cooperazione sul conflitto. In un secondo modello, comunità è semplicemente un insieme di individui in un luogo determinato e concreto. Una terza definizione sottolinea che la comunità è il G. entro cui l'individuo può soddisfare tutti i suoi bisogni e svolgere tutte le sue funzioni (almeno in termini relativi).

Se organizziamo le definizioni in modo unitario, comunità è quel G. di persone, segnato da intensi rapporti di solidarietà, collocato in un territorio e dotato di capacità totalizzanti rispetto al suo obiettivo. Assumendo così la definizione, possiamo concludere che G. e comunità non sono sinonimi in senso

stretto: ogni comunità è anche G. primario, mentre non ogni G. è comunità.

2. *La funzione del G.: modelli differenti*. L'uso del G. nell'azione cat. e pastorale non è diversificato soltanto a causa di una differente ricomprensione terminologica. Prima di tutto il problema è teologico, perché risultano molto differenti i modelli in cui viene definita la sua funzione in ordine all'esperienza di Chiesa. Per verificare l'affermazione basta confrontare le risposte che vengono date a interrogativi come quelli che seguono. Quale rapporto esiste tra comunità ecclesiale e crescita nella fede? Si richiede una diretta esperienza comunione o è sufficiente una generica appartenenza ecclesiale? La vita ecclesiale mediata dalle istituzioni tradizionali assolve sufficientemente alle esigenze di una vera esperienza o è necessaria una realtà dotata di maggiore capacità identificativa? Il G. giovanile può rappresentare questa eventuale istituzione alternativa? Qual è la sua reale funzione in ordine alla esperienza di Chiesa?

Prima di suggerire una nostra risposta, analizziamo le differenti posizioni. Per comodità le organizziamo in una tipologia.

a) *La vita di G. come propedeutica alla vita di Chiesa*. La prima posizione affida al G. una funzione solamente propedeutica rispetto alla comunità ecclesiale. Solo nella grande comunità si vive l'appartenenza alla Chiesa; solo essa è soggetto salvifico a pieno titolo. Il G. aiuta a maturare; sostiene nel difficile cammino verso la comunità. È destinato a sparire, nell'azione pastorale, appena il soggetto è pronto a entrare nella comunità.

b) *La funzione strumentale del G.* Una posizione simile a questa può essere rappresentata da coloro che affidano al G. solo una funzione strumentale. Si parte dalla constatazione, facile e diffusa, delle molte carenze di cui soffre la comunità ecclesiale di fatto. Il G. rappresenta quello spazio esistenziale dove grandi parole come « comunione », « corresponsabilità », « presenza » diventano esperienza. Esso ha quindi una sua ragione d'essere, non intrinseca ma funzionale, strumentale appunto.

c) *Il G. come « chiesa parallela »*. La radicalizzazione del modello strumentale porta a progettare il G. come « chiesa parallela ». Quando ci si rende conto della impraticabilità di una riforma, il G. accentua la sua

funzione fino a porsi in parallelo alla vita della comunità.

d) *Il G. come ecclesiogenesi.* Infine, autori e prassi concrete affidano al G. la funzione di ecclesiogenesi, di generazione della Chiesa dal basso. Attraverso il G. si concretizza una importante esigenza ecclesiologica: non si trapianta deduttivamente una Chiesa ma si fa esistere qui-ora la Chiesa. Il G. è quindi il luogo in cui la Chiesa rinnovata sta nascendo. Non è destinato a spegnersi con il tempo, ma rappresenta una alternativa indispensabile per rendere viva, interpellante e salvifica l'unica Chiesa di Gesù.

3. *La funzione del G.: una proposta.* Tenendo conto delle indicazioni più mature contenute nella tipologia appena descritta e soprattutto di quello che si può oggi comprendere ed sperimentare nella vita e nella auto-coscienza ecclesiale attuale, proponiamo una prospettiva alternativa. Essa esprime in sintesi il nostro punto di vista circa la funzione ecclesiale del G.

a) *Il G. ecclesiale come « mediazione » dell'evento di Chiesa.* La meditazione teologica più attenta in ordine alla funzione salvifica della Chiesa porta a tre importanti constatazioni:

— l'esercizio concreto della sacramentalità ecclesiale richiede un forte senso di appartenenza: le realizzazioni ecclesiali si misurano perciò anche in rapporto alla loro capacità di creare identificazione;

— la coscienza analogica di ecclesialità permette di riconoscere che le differenti realizzazioni di Chiesa (diocesi, parrocchia, famiglia, comunità di base, comunità religiose, gruppi ecclesiali...) sono tutte Chiesa, anche se a titoli diversi;

— alcune realizzazioni di Chiesa raccolgono meglio di altre le condizioni di ecclesialità; vanno perciò considerate come principio di riferimento indispensabile.

Se integriamo le tre conclusioni, si apre un modo nuovo di pensare alla funzione ecclesiale del G. Il G., quando assicura almeno germinalmente le dimensioni normative di ecclesialità, è « mediazione » (realizzazione privilegiata) dell'evento salvifico ecclesiale. È quindi Chiesa, allo stesso titolo analogico delle altre realizzazioni di Chiesa.

Ogni mediazione è Chiesa, anche quella povera e lacerata rispetto all'evento. Alle mediazioni si richiede però di diventare trasparenti per risultare veramente appello in si-

tuazione. Il G. rappresenta una esperienza capace, più di altre realizzazioni, di creare senso di appartenenza. Per questo lo definiamo mediazione privilegiata. Proprio in quanto mediazione, non esaurisce « la » Chiesa. Questa coscienza spinge il G. a crescere in ecclesialità: fa progressivamente spazio a quelle dimensioni di cui è carente quasi strutturalmente (proprio perché è « gruppo ») e resta in dialogo e confronto con le altre realizzazioni di Chiesa e soprattutto con quelle che raccolgono in sé più completamente le dimensioni dell'essere Chiesa.

b) *Perché « luogo privilegiato »?* L'affermazione che il G. è « luogo privilegiato » deve essere ripresa e motivata, perché sulla sua pertinenza sta o cade la conclusione ecclesiologica appena suggerita.

Il G. è « luogo privilegiato », in un tempo di crisi delle istituzioni formative e di scarsa incidenza pratica del modello di identificazione razionale, perché rappresenta uno spazio interessante di comunicazione della esperienza cristiana, incidente dal punto di vista del processo linguistico utilizzato e innovativo dal punto di vista teologico. Il modello comunicativo vissuto nei G. ecclesiali rappresenta un approccio interessante e attuale di → « linguaggio religioso »: riesce a parlare di Dio e della esperienza religiosa adeguando il referente e producendo sistemi simbolici espressivi.

Come si sa, il problema investe oggi drammaticamente le comunità ecclesiali, impegnate a rispettare l'ineffabilità dell'evento evangelizzato e l'esigenza irriducibile di dire questo ineffabile con parola d'uomo, per essere parola di salvezza per l'uomo.

Nel G. lo strumento linguistico utilizzato è l'esperienza di produzione di vita e di senso che si fa messaggio. Il G. rappresenta infatti per i suoi membri una urgente esperienza di rassicurazione, di nuova qualità di vita, di ricostruzione della personale identità, di proposta di senso. Questa stessa esperienza viene interpretata e ricompresa nelle sue ragioni più intime e sollecitanti. Diventa così un messaggio religioso: una parola di Dio. Si deve aggiungere una constatazione: questo strumento risuona di una particolarissima forza comunicativa perché è costituito dalla esperienza viva di testimoni che espongono, nel G. e attraverso il G., le esperienze che essi hanno avuto per offrire le ragioni della loro presenza e del loro operare.

Questo modello risulta particolarmente interessante dal punto di vista comunicativo

e dal punto di vista teologico. In questo schema linguistico, l' → evangelizzazione ritrova una sua dimensione costitutiva: non è messaggio, trasmesso verbalmente, ma l'esperienza vivente di testimoni, che si fa messaggio. La forte risonanza comunitaria si pone come struttura di attendibilità a livello di linguaggio, di pratiche, di leadership.

Inoltre, nel gruppo i membri vengono assicurati e sostenuti attorno alla domanda etica che nasce spontanea. L'interrogativo « come far parte di questo G. (e quindi della Chiesa) » trova nella esperienza di appartenenza una concreta e convincente risposta. Attraverso i modelli di vita incarnati nelle norme e nei leaders, attraverso il controllo sul dissenso e l'eventuale punizione sociale per il dissenziente, i G. si propongono per molti credenti di oggi come il luogo di una nuova qualità di vita.

Certo, non mancano i « rischi ». L'operazione ricordata può essere condotta a scapito dell'oggettività e dell'universalità dell'espressione della fede. Nei G. si dice la fede in modo comprensibile e interpellante. Possono diventare capaci di dirla anche in modo da coniugare l'oggettività e l'universalità con la soggettività e la significatività, all'interno di un preciso e impegnativo riferimento istituzionale?

Bibliografia

L. BOFF, *Ecclesiogenesi: le comunità di base reinventano la Chiesa*, Roma, Borla, 1978; R. DE VITA, *Piccoli gruppi e società in trasformazione*, Milano, Angeli, 1978; A. FALLICO, *Gruppi ecclesiali e impegno politico*, Torino, Marietti, 1976; A. GODIN, *La vita di gruppo nella Chiesa*, Trento, Pubblicazioni Religiose, 1971; D. KRECH et al., *Individuo e società. Manuale di psicologia sociale*, Firenze, Giunti, 1970; A. LIÉGÉ, *Lo stare insieme dei cristiani tra comunità e istituzioni*, Brescia, Queriniana, 1979; J. MOLTSMANN, *Nuovo stile di vita. Piccoli passi verso la comunità*, Brescia, Queriniana, 1979; M. OLMSTED, *I gruppi sociali elementari*, Bologna, Il Mulino, 1970; F. SANTORO, *La comunità condizione della fede*, Milano, Jaca Book, 1977; R.

TONELLI, *Gruppi giovanili e esperienza di Chiesa*, Roma, LAS, 1983.

RICCARDO TONELLI

GRUPPO ITALIANO CATECHETI

Sorto nel 1976 per iniziativa di direttori di istituti, centri e riviste di C. operanti in Italia, il GIC « si propone di riunire e coordinare le persone che operano nel settore della riflessione e della sperimentazione cat.; di raccogliere, far conoscere e promuovere studi, ricerche, sperimentazioni, progettazioni condotte nel campo cat., per un arricchimento reciproco e per un orientamento comune » (Statuto, 1). Elemento caratteristico e finora iniziativa principale sono stati gli incontri nazionali, con queste tematiche: *La catechetica: identità e compiti* (1977), *Teologia e catechesi in dialogo* (1978), *La formazione dei catechisti* (1979, 1980), *Catechesi e cultura* (1982), *Il catecheta fra catechismi e catechesi* (1985). Gli Atti sono stati in parte stampati (cf bibl.). Il GIC, che non ha per sé riconoscimento ecclesiastico ufficiale, stimola diverse iniziative regionali e tende sempre più a mantenere un livello di studio e di ricerca. Dopo un certo declino, seguito ai vivaci e promettenti anni di inizio, nel Convegno di Roma del 1985 il GIC ha iniziato con decisione la sua seconda fase di vita. La sede è quella del Segretario, che rimane in carica per tre anni.

Bibliografia

GRUPPO ITALIANO CATECHETI, *La catechetica: identità e compiti*. Atti del II Incontro Nazionale dei Catecheti Italiani. Frascati 1977, Udine, Centro Catechistico, 1977; Id., *Teologia e catechesi in dialogo*. Atti del III Incontro Nazionale dei Catecheti Italiani. Frascati 1978, Bologna, Ed. Dehoniane, 1979; Id., *La formazione dei catechisti*. Atti del IV Incontro Nazionale dei Catecheti Italiani. Frascati-Grottaferrata 1979, Bologna, Ed. Dehoniane, 1980.

CESARE BISSOLI

H

HANDICAPPATI

Oltre agli → handicappati fisici, → sensoriali e → mentali, trattati separatamente, altre categorie di handicap meritano di essere segnalate.

I. EMARGINAZIONE SOCIALE E AFFETTIVA

1. La C. speciale ha pure a che fare con ragazzi e ragazze provenienti da ambienti (famiglie) con forti carenze sociali ed affettive. La maggior parte di questi sono segnati da una fondamentale mancanza di fiducia nella vita e negli altri. Questa carenza si traduce in una diminuita vitalità, in scarsa motivazione, in una grande vulnerabilità dei modelli relazionali, in una difficoltosa formazione della personalità, e in una disturbata percezione delle norme. A queste difficoltà di ordine psicologico si aggiunge il basso livello sociale e culturale.

Questo insieme di fattori costituisce il quadro dei punti difficili per la normale educazione della fede.

2. Il catecheta dovrà anzitutto curare i fattori motivazionali. Inoltre dovrà sviluppare rapporti personali e prolungati con questi destinatari. Il nucleo della personalità va rinforzato. La percezione delle norme deve essere pazientemente cristianizzata.

La particolarità del metodo cat. verso questa categoria di persone è situata quasi unicamente sul piano relazionale. Il legame con l'educatore credente è una condizione fondamentale per recuperare la suscettibilità religiosa di questa gioventù segnata dall'emarginazione sociale e affettiva, e motivarla verso l'accoglienza della fede e della vita cristiana.

II. DISTURBI PSICHICI

1. La C. speciale incontra anche fanciulli e giovani psicotici o nevrotici, con vari disturbi psichici. Tratti comuni a questa categoria sono: carenze nel modo in cui vivono la propria persona, disarmonie nella vita affettiva, difficoltà nelle relazioni con l'ambiente (con le persone e le cose). Inoltre, questi fenomeni sono spesso accompagnati da ansie e aggressività, che si manifestano in svariate forme.

2. L'educ. rel. di questa categoria è possibile nella misura in cui l'educatore religioso o il catechista riesce ad avere accesso a questi ragazzi e ragazze e a raggiungere il nucleo della loro personalità. Questo risulta assai difficile a causa della faticosa formazione delle relazioni. Più che negli altri settori della C. speciale, s'incontra con questa categoria un maggior numero di comportamenti fuori della norma, quali per es. ansie, senso di colpa, ossessioni, aggressività, scrupoli, ecc. Si tratta di uno fra i settori più difficili della C. speciale, che generalmente richiede la consulenza e l'intervento di esperti.

MIEKE VANDEKERCKHOVE

HANDICAPPATI FISICI

1. L'aspetto caratteristico dell'handicap fisico si può descrivere molto in generale come limitazione dell'autonomia personale. L'handicap corporeo conduce a un permanente confronto con il mondo in libero movimento. In generale, l'handicap fisico è vissuto molto negativamente e accompagnato da una grande dose di aggressività o di sarcasmo sublimato. L'intervento ortopedagogico mira al-

l'accettazione di sé, ricercando anche nuove forme, necessariamente limitate, di partecipazione alla vita normale.

2. La C. deve portare un messaggio di liberazione accentuando la liberazione spirituale per la forza dello Spirito di Gesù. Cercherà di interpretare gli sforzi terapeutici e i risultati che su questo piano si raggiungono quali segni di un movimento verso una esistenza integra. Non meno che per gli altri handicap, gli handicappati fisici sono confrontati con la loro figura frustrante. È importante che la C. faccia scoprire che Gesù non si fermò mai all'aspetto esteriore della diversità, ma che ha sempre coinvolto pienamente l'handicappato o il malato nella speranza della liberazione dal male. Gesù li situava su un piano più profondo rispetto a quello della corporeità. Li incontrava anche nel cuore e nello spirito creatore dell'uomo.

Anche gli interventi fisioterapeutici, che mirano alla liberazione corporea, possono offrire la prospettiva di liberazione spirituale attraverso la visione cristiana della vita e della morte.

Più che per le altre forme di handicap, la prospettiva della morte costituisce una realtà amara, e spesso si annuncia prematuramente. Inutile sottolineare che si tratta di un tema caratteristico della C. speciale.

Bibliografia

S. G. DI MICHAEL, *Les retentissements affectifs de l'handicap physique sur les attitudes religieuses*, in « *Lumen Vitae* » 16 (1961) 319-333; R. F. ESPOSITO, *La catechesi fra i poliomiolitici dell'età giovanile*, in « *Sussidi* » 35 (1970) 43-48; H. GRAY, *Religious Education of the Physically Handicapped*, in « *The Sower* » 6 (1982) 2, 17-18; M. H. MATHIEU, *Formazione religiosa del bambino ammalato*, Leumann-Torino, LDC, 1969; M. SCHULTEBRAUCKS, *Religionsunterricht bei körperbehinderten Schülern. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*, in « *Katechetische Blätter* » 103 (1978) 781-785.

FERDINAND DEVESTEL

HANDICAPPATI MENTALI

L'autorevole « *American Association on Mental Deficiency* » (Grossman 1973) definisce HM le persone che già nel periodo dello sviluppo, cioè prima dei 18 anni, funzionano a un livello sia intellettuale che sociale significativamente inferiore a quello delle persone della stessa età entro lo stesso ambiente culturale. Sotto questo termine generale

si nasconde però un gruppo molto eterogeneo, normalmente suddiviso in HM leggeri, HM moderati, e HM gravi e profondi.

1. *È possibile la C. agli HM?* A motivo della deficienza intellettuale di queste persone, i responsabili della pastorale, come pure altri esperti, hanno creduto per lungo tempo che una C. vera e propria agli HM fosse impossibile. Perciò l'educazione religiosa si limitava generalmente alla formazione di buone usanze, di alcune pratiche di preghiera e devozionali, e un po' di « addestramento » morale.

Attorno agli anni 1950 si nota una svolta in questa situazione, dovuta a un duplice cambiamento di idee: una nuova visione della C. e un nuovo modo di interpretare l'handicap mentale. Precedentemente la C. era vista in prevalenza come questione intellettuale, consistente nella trasmissione di una serie di contenuti di fede e di prescrizioni etiche. Attualmente si preferisce vedere la C. come situarsi responsabilmente nella dimensione cristiana della vita. La fede non è vista primariamente come la conoscenza e la professione di un certo numero di dati cognitivi. La fede consiste anzitutto nel rivolgersi verso una persona, nel rivolgersi verso Dio. Da un altro lato lo sviluppo dell'ortopedagogia, nonché l'applicazione sistematica di alcuni principi della psicologia dell'apprendimento, hanno mostrato in modo convincente che gli HM sono capaci di raggiungere livelli di sviluppo assai superiori a quanto si credeva in precedenza. Di conseguenza l'approccio educativo agli HM è diventato assai più positivo. L'accento viene messo sulle possibilità che sono ancora realmente presenti, o su ciò che realmente ci si può aspettare, e non più in primo luogo sulle deficienze. Questa sfera di speranza e di attesa ha avuto ripercussioni anche sul terreno dell'educazione della fede, ed ha suscitato nuove iniziative: in diversi paesi ci sono stati seri tentativi per sviluppare una C. adatta agli HM.

2. *Panorama storico delle iniziative sul piano della C. agli HM.* Prima della 2ª guerra mondiale si conoscono soltanto alcune rare pubblicazioni sull'educazione della fede degli HM: si tratta in tutti i casi di tentativi che attribuiscono molta importanza alle pratiche di preghiera e alla formazione di buone abitudini.

Il pioniere della C. speciale (= CS) contemporanea è il sac. francese H. Bissonnier. Iniziò il suo lavoro verso il 1950 lavo-

rando con ragazze HM dei dintorni di Parigi. Le sue pubblicazioni *Pour une pédagogie catéchétique des enfants arriérés mentaux* (1955; trad. ital.: *Pedagogia catechistica dei fanciulli subnormali*, Leumann-Torino, LDC, 1966) e soprattutto *Pédagogie de Résurrection* (1959; trad. ital.: *Pedagogia di risurrezione*, ivi, 1966) suscitano grande interesse. Riuscì a radunare attorno a sé un certo gruppo di collaboratori, fra i quali J. P. Jung, B. Descouleurs e H. Hillairet, che più tardi produsse le guide cat. *Amis de Dieu* (1968) e *Dieu ma joie* (1971). Attraverso i corsi di formazione cat. Bissonnier e i suoi collaboratori parigini ebbero anche una irradiazione internazionale. Uno specifico tentativo di educazione della fede per fanciulli HM gravi è stato elaborato da Denise Rouquès (1969).

Alcuni anni più tardi, pure sotto l'influsso di H. Bissonnier, è nato a Lione (Francia) un altro nucleo di attività pastorale attorno alla persona di J. Mesny e collaboratori. In collaborazione con M. Orban (Belgio) pubblicò il metodo *Vivre* (1968), largamente basato sull'uso di simboli. Questo metodo ebbe una grande diffusione, grazie anche all'impegno di un exallievo e collaboratore del centro di Lione, il sac. canadese E. Paulhus, il quale ottenne il dottorato con uno scritto su *L'éducabilité religieuse des enfants déficients mentaux* (1962). Più tardi divenne professore all'Université Catholique de Sherbrooke (Canada), e vi fece conoscere il metodo *Vivre*.

Nel 1967 il sac. americano Joseph Mc Carthy, fratello di un ragazzo HM, cercò a lungo e inutilmente pubblicazioni sulla C. agli handicappati mentali. Infine fu indirizzato verso E. Paulhus e l'università di Sherbrooke. Poco tempo dopo Mc Carthy divenne responsabile diocesano della diocesi di Chicago per la cura pastorale agli handicappati mentali. Fece tradurre in inglese il metodo *Vivre* e fondò il centro SPRED (Special Religious Education Division), che più tardi divenne istituto di formazione per catecheti specializzati in C. agli HM. Il centro è aperto a tutti coloro che, inviati da qualche parrocchia, desiderano specializzarsi nell'assistenza pastorale degli HM.

Anche in Inghilterra il metodo *Vivre* è stato accolto nelle diocesi di Londra e di Liverpool, da catecheti che hanno frequentato il corso SPRED a Chicago. L'attività nel campo della CS nelle due diocesi è interamente ispirata al modello americano. Se ne trova

una descrizione nel vol. *I am with you*, di D. G. Wilson (1975).

Anche la scuola di Parigi ha avuto la sua irradiazione a livello mondiale. Padre J. Kijm SJ, olandese, si è fortemente interessato a questa iniziativa ed ha pubblicato diversi scritti importanti sull'argomento (1961). Purtroppo alcuni anni dopo interruppe bruscamente il lavoro in questo settore, quando assunse una cattedra di filosofia nello studentato dell'ordine. In Olanda, da parte cattolica, va pure menzionato il contributo dell'Istituto Superiore di Catechistica di Nimega, specie attraverso l'apporto di alcuni giovani sacerdoti. Va menzionato l'interessante lavoro di De Wit (*Zwakzinnigenzorg en pastoraal*, Nijmegen 1971, tesi) e di H. Verbeek (*Een beker koud water*, Bilthoven, Ambo, 1971). Quest'ultimo organizzò per la durata di un anno, in modo molto creativo, la partecipazione di tutti i residenti di una istituzione psichiatrica per HM ad alcuni momenti culminanti dell'anno liturgico. In Olanda anche le Chiese protestanti hanno dato un contributo specifico all'assistenza pastorale degli HM, di cui testimoniano, fra l'altro, le meritevoli pubblicazioni di L. Brezet-Brouwer (*Ieder in zijn eigen taal*, 3 vol., Nijkerk, Callenbach, 1977-78), L. Stilma (*Wuiven naar de dominee*, ivi, 1979) e P. Vreugdenhil (*Ik heb een vriend*, Goes, Oosterbaan, 1982). L'educazione della fede si realizza principalmente durante i servizi religiosi settimanali.

In Belgio, nella regione di lingua francese, è stato introdotto il metodo *Vivre* per opera di M. Orban, co-autore di questo metodo. Nelle Fiandre va menzionata l'attività del « Werkgroep voor Gespecialiseerde Catechese », il cui nucleo era costituito da F. Devestel, M. Vandekerckhove e M. Van Walleghem. Questo Gruppo di lavoro pubblicò *Samen*, una guida per i primi due anni della scuola elementare speciale (Van Walleghem e Vandekerckhove, 1976-1978; trad. ital.: *Insieme. Guida per la catechesi degli handicappati mentali*, Leumann-Torino, LDC, 1980). F. Devestel sviluppò nella sua tesi dottorale un progetto per l'assistenza pastorale degli HM adulti ricoverati in istituzioni psichiatriche [1981]. Questo progetto, pubblicato originalmente in francese, fu presto tradotto in inglese e in italiano, trovando in Italia, specie nelle istituzioni del Cottolengo, un'ampia applicazione).

In Germania infine — paese con una ricchissima tradizione di insegnamento cat. — il periodo dopo la seconda guerra mondiale

rivela una grande attenzione al problema della CS per HM. Le realizzazioni concrete riguardano soprattutto la C. scolastica e sono basate sul « Rahmenplan » (1967), redatto su incarico dei vescovi tedeschi. Più tardi furono pubblicati diversi manuali per la C. agli HM, fra l'altro Weber (*Das lernbehinderte Kind und der Glaube*, Donauwörth, Auer, 1967), Schilling (1974), Krenzer & Rogge (1978).

Questo panorama permette di vedere come nei diversi paesi molte persone si siano occupate della C. agli HM, come siano reciprocamente interdipendenti, e la grande varietà di iniziative che hanno sviluppato. Va segnalata anzitutto la diversità dei luoghi o ambienti in cui si realizza la CS: spesso la scuola (Belgio, Germania), ma anche la parrocchia o la comunità ecclesiale (Francia, protestanti olandesi, USA), oppure le istituzioni psichiatriche (Fiandre, Olanda, Italia). Vi è inoltre la varietà nell'età dei destinatari: inizialmente la CS riguardava soltanto fanciulli o giovani delle scuole speciali (elementari e secondarie); gradualmente si svilupparono anche iniziative per adulti. Infine c'è la variazione nel livello dell'handicap mentale: la C. scolastica è elaborata soprattutto in vista degli HM leggeri; mentre diverse iniziative parrocchiali o all'interno delle istituzioni psichiatriche riguardano pure HM di secondo grado o talvolta anche HM gravi.

3. *In che cosa consiste lo specifico della CS agli HM?* Lo specifico della CS è determinato dal mondo particolare degli HM. Questo mondo, pur non essendo radicalmente diverso dal mondo umano di tutti, presenta tuttavia caratteristiche particolari. Dal punto di vista cognitivo l'HM vive in un mondo molto concreto, superficiale e poco elastico, con scarsa articolazione e connessione logica, e uno scarso sviluppo verbale. Dal punto di vista dinamico-affettivo, l'HM è fortemente legato alla situazione, spesso dominato da essa; il suo concetto di sé è generalmente negativo e poco realistico; psichicamente è molto vulnerabile, e dimostra una tendenza verso la rigidità.

Come risposta a questa situazione la CS cercherà di allargare e di approfondire il mondo esperienziale dell'HM. In questo modo cercherà di sviluppare la sua sensibilità per i simboli; lo aiuterà a distinguere tra cose principali e cose secondarie; ripeterà con sempre nuove varianti le sole cose essenziali; ne rinforzerà e sosterrà la scarsa fiducia in se stesso e la resistenza psichica; cercherà di

superare la sua tendenza verso un comportamento rigido. Tutte queste finalità vengono anche perseguite dalla ortopedagogia. Nella CS la realizzazione di questi obiettivi sarà ispirata dalla preoccupazione di suscitare, di sviluppare e di nutrire in loro l'atteggiamento di fede.

Questo carattere specifico si concretizzerà nella CS in diversi modi: anzitutto per mezzo di un programma didattico fortemente strutturato e incentrato sul nucleo del messaggio cristiano; inoltre per mezzo di alcune caratteristiche metodologiche.

4. *Alcuni principi metodologici.*

a) *Arricchimento del mondo esperienziale del fanciullo.* Una prima preoccupazione del catechista consisterà nell'arricchimento dei significati presenti nelle esperienze del fanciullo HM; insegnerà al fanciullo a scoprire « di più » nelle proprie esperienze. Ciò significa in concreto sviluppare la sensibilità per la ricchezza di significati e di valori umani che possono nascondersi anche in azioni umane molto semplici. Il catechista si sforzerà di illuminare queste esperienze, arricchite anche alla luce del messaggio cristiano.

b) *La relazione personale tra il catechista e il fanciullo.* Nella CS è indispensabile una buona relazione pedagogica, in cui nasce una sfera di fiducia. Dal lato del catechista questa relazione deve essere caratterizzata da rispetto e da pazienza: rispetto per la persona del fanciullo handicappato, pazienza di fronte allo sviluppo rallentato che coinvolge anche la nascita della vita di fede. I fanciulli HM sono generalmente più dipendenti, più affettuosi, più suggestionabili da una determinata atmosfera. Il catechista starà attento a non imporsi e a non « manipolare » questi fanciulli.

c) *La testimonianza del catechista.* Come credente il catechista è personalmente coinvolto nell'annuncio della fede. Pur avendo problemi e difficoltà, dovrà stare con autenticità dietro il messaggio che annuncia. Nell'annuncio è fondamentale l'atteggiamento di umiltà. Come i profeti dell'AT, il catechista non è annunciatore sulla base di meriti personali; egli parla come annunciatore, come inviato.

d) *Un programma didattico fortemente strutturato.* È importante che il nucleo del messaggio cristiano sia concretizzato con chiarezza e con forte strutturazione nel programma didattico. Attraverso una grande varietà di forme bisognerà sempre tornare su questo contenuto centrale.

c) *Grande attenzione al linguaggio.* La lingua è un mezzo cat. fondamentale. Soprattutto per mezzo della parola si giunge a illuminare religiosamente l'esperienza del fanciullo. La carenza nello sviluppo verbale dell'HM, più accentuata nella misura in cui l'handicap è più grave, costituisce una seria difficoltà. È indispensabile un linguaggio estremamente semplice e corrispondente al livello di sviluppo del fanciullo. Questo comporta anche grandi limitazioni per l'uso della *narrazione* nella C.: narrazioni con « doppio fondo » normalmente non vengono comprese.

Il catechista userà abbondantemente il *dialogo* con i fanciulli: questo permette di coinvolgerli direttamente nella C. e li incoraggia ad esprimere le proprie esperienze. Con preadolescenti e adolescenti occorrerà usare questo mezzo con maggiore abbondanza e sistematicità.

Il linguaggio biblico e liturgico, spesso poco comprensibile in se stesso, dovrà necessariamente essere « tradotto » e calato a livello degli handicappati, cioè dovrà essere semplificato. Si cercherà comunque, con gradualità, di iniziarli al linguaggio ecclesistico, per favorire in questo modo il loro inserimento nella grande comunità della Chiesa.

f) *Prudenza nell'uso dei simboli.* Il linguaggio religioso ricorre volentieri e abbondantemente all'uso di simboli. I simboli infatti permettono di schiudere gli aspetti profondi della realtà. Alcuni autori hanno espresso l'ipotesi che negli HM ci sia una particolare sensibilità per i simboli, il che permetterebbe di supplire felicemente alla carenza di sviluppo linguistico. Questa ipotesi però non trova alcuna conferma nell'osservazione critica o nelle ricerche empiriche. Infatti la forza espressiva dei simboli è fondamentalmente determinata dall'esperienza della persona. Dal punto di vista pedagogico sarà quindi indispensabile un impegno sistematico per arricchire il mondo esperienziale del fanciullo, affinché alcuni segni cristiani, quali acqua, fuoco, luce, pane, ecc., acquistino un maggiore significato e possano diventare simboli più ricchi.

g) *Uso responsabile dei mezzi audiovisivi.* I mezzi audiovisivi possono essere utili per introdurre, rinforzare e completare l'annuncio verbale. Possono avere una funzione evocativa oppure semplicemente informativa; devono essere adatti al livello mentale del fanciullo e alla sua età. È importante nella

CS che i mezzi audiovisivi esprimano chiaramente le proprie finalità. Un quadro, per es., deve essere sufficientemente grande e non comprendere troppi elementi. La visione di diapositive deve seguire un ritmo piuttosto lento, le sequenze non devono cambiare troppo velocemente e contenere soltanto pochi personaggi.

h) *Tecniche e attività espressive.* Tenendo conto del livello mentale e dell'età dei fanciulli HM, si possono adoperare con successo diverse tecniche espressive. Per es. i fanciulli possono raccontare, disegnare, dipingere, modellare, cantare, muoversi ritmicamente sulla musica. Queste attività mirano all'interiorizzazione e all'espressione personale dei contenuti della C. Per preadolescenti e adolescenti si userà abbondantemente la discussione e il colloquio guidato.

Una forma particolare di attività è la celebrazione cat. Essa si situa sul confine tra C. e liturgia, e presenta le caratteristiche di ambedue: si tratta di annuncio per mezzo di azioni. La celebrazione è importante nella C. agli HM, perché permette il coinvolgimento diretto e personale nell'azione.

Bibliografia

H. BISSONNIER, *Pedagogia catechistica dei fanciulli subnormali*, Leumann-Torino, LDC, 1966; Id., *Pedagogia di risurrezione*, ivi, 1966; J. M. KIJM, *Planen voor het geloofsondericht aan debiele kinderen*, Den Haag, Katholiek Paedagogisch Bureau voor het L. O., 1961; R. KRENZER - R. ROGGE, *Methodik der religiösen Erziehung Geistigbehinderten*, Lahr, Kaufmann, 1978; D. ROUQUÈS, *Catechesi e iniziazione cristiana degli insufficienti mentali*, Leumann-Torino, LDC, 1971; K. SCHILLING, *Religionsunterricht bei Geistigbehinderten. Theoretische Grundlegung*, Limburg, Lahn-Verlag, 1974.

MARCEL VAN WALLEGHEM

HANDICAPPATI SENSORIALI

Distinguiamo due grandi gruppi di handicappati sensoriali: soggetti con disturbi dell'udito, e soggetti con disturbi della vista. Anche se nei due casi l'handicap scaturisce da difetti sensoriali, dell'udito o della vista, i due gruppi sono molto diversi sul piano ortopedagogico. Lo spazio limitato di questo art. non permette di indicare i molti gradi di sordità e di cecità e le rispettive possibilità di intervento ortopedagogico. Ci limitiamo alle principali caratteristiche e agli atteggiamenti di fondo che caratterizzano i soggetti con disturbi uditivi e visivi.

1. *Disturbi dell'udito.* A causa della mancanza di percezione uditiva, l'inserimento spontaneo nel mondo dell'uomo verbale, sulla base dell'acquisizione linguistica, è estremamente difficoltoso. A causa della loro condizione, i soggetti con disturbi uditivi sono maggiormente dipendenti dalla vista, e di conseguenza la dinamica interiore dell'uomo con disturbi uditivi si differenzia sostanzialmente dall'uomo con l'udito normale. Il sordo è l'uomo visivo, che difficilmente penetra nella connessione profonda dei segni e faticosamente percepisce i valori ai quali i segni rimandano. Al contrario, la persona con l'udito normale penetra assai più spontaneamente verso i valori interiori che si nascondono dietro il mondo delle impressioni visive.

Il sordo è privo di quello strumento fondamentale di penetrazione che è il linguaggio. Il linguaggio dell'uomo è basato sull'udito, sulla parola verbale. Una conseguenza immediata di questo fatto è che la mancanza di linguaggio implica una diminuita capacità di attribuire significati alla realtà circostante.

Questa brevissima caratterizzazione ci permette ora di indicare le esigenze specifiche della C. a soggetti con disturbi dell'udito. Prima di pensare alla C. ci vuole, come pre-requisito, un minimo di → linguaggio. Già la Scrittura fa riflettere in questa linea. Dio si è manifestato nel modo più abbondante ed esplicito mandando suo Figlio Gesù Cristo. Ora, in modo caratteristico egli viene chiamato da Giovanni « il Verbo ».

Di conseguenza alcune esperienze fondamentali collegate con l'esperienza linguistica sono da considerarsi preparativi diretti per poter accedere al contenuto del mistero rivelato. L'esperienza fondamentale del linguaggio può essere estesa all'esperienza del mistero di Dio. Attraverso la parola l'uomo si appropria spiritualmente della realtà che lo circonda nella creazione. Socializzandosi nella Parola di Dio, l'uomo acquisisce una visione maggiormente spirituale dei valori della creazione.

Attraverso la parola, il linguaggio fa nascere la comunità. Anche la Chiesa fa nascere la comunità attorno alla Parola. Il linguaggio verbale mette l'uomo in movimento, lo cambia, lo inserisce nello spazio e nel tempo. Anche la Parola di Dio mette l'uomo in movimento, lo chiama a seguire la via del Vangelo.

Queste esperienze fondamentali costituiscono immediatamente l'oggetto di una prassi ortopedagogica connessa con l'acquisizione del linguaggio da parte dei sordi. Si vede

chiaramente che la C. è una parte integrale di questo processo.

Didattica. La via più appropriata è la presentazione concentrica del contenuto rivelato della fede. È ovvio che non esiste un contenuto rivelato specifico per i sordi. Sarà tuttavia necessario mettere alcuni accenti ed evitare alcune deviazioni.

Un'attenzione particolare merita il progressivo inserimento nella comunità della Chiesa. A motivo del loro handicap, i sordi sono assai più concentrati sul rapporto Io-Tu che sul rapporto Noi-Insieme.

La → didattica deve inoltre tenere in conto che il sordo ha scarse capacità di astrazione. Concetti quali → grazia, incontro sacramentale con Cristo, redenzione, nascere dallo → Spirito Santo... sono molto ardui per lui. Per la stessa ragione si dovrà evitare con cura di accentuare l'aspetto magico. I → miracoli di Gesù richiedono una presentazione prudente, sottolineando soprattutto i contenuti rivelati dei segni miracolosi.

La traduzione del → contenuto della fede pone esigenze linguistiche particolari sul piano della didattica.

Infine merita una particolare attenzione la caratteristica esperienza esistenziale della sordità. Cercare la ragione per cui i sordi non sono come gli altri conduce quasi spontaneamente a domandarsi quale senso possa avere questa particolare sofferenza nell'ambito di una esistenza difficoltosa. Questa situazione esistenziale evoca una particolare sensibilità per la comprensione del mistero della sofferenza. Certo non è facile dare una risposta a tale problema.

Anche l'integrazione nella → Chiesa richiede una particolare attenzione. La grande comunità della Chiesa, come pure la comunità parrocchiale, hanno difficoltà a venir incontro alle necessità particolari dei fedeli. La sordità, con la sua barriera linguistica, rende oltremodo difficile la partecipazione alla vita della Chiesa, e ostacola il sentimento di « appartenenza ».

Di conseguenza si rende necessaria, nell'insieme della pastorale, una cura particolare verso i sordi. Ne segue anche la necessità di formare operatori pastorali specializzati.

2. *Disturbi della vista.* Per quanto la cecità possa segnare in profondità la persona, lascia tuttavia maggiori possibilità per il suo sviluppo.

In forza del proprio handicap il cieco è limitato nello spazio. Inoltre, assai più che l'u-

mo normale, si riferisce alla propria corporeità per comprendere gli altri e il mondo circostante. Ne scaturisce quasi spontaneamente un maggiore egocentrismo.

L'intervento ortopedagogico mira anzitutto ad allargare la partecipazione ai diversi aspetti della realtà, per arrivare, attraverso acquisizioni progressive, a una maggiore autonomia nel gestire la propria vita.

Forme alternative della « vista », per es. la via tattile, come pure la rieducazione psicomotoria, possono spezzare l'orientamento egocentrico. La maggior parte dei contenuti rivelati possono essere trasmessi senza particolari difficoltà. A causa della maggiore tendenza verso l'egocentrismo, la C. e la carità della comunità ecclesiale richiedono una più forte accentuazione.

Come già segnalato nel caso dei sordi, anche per i ciechi le guarigioni miracolose costituiscono un punto delicato. Se nella C. si trascura di penetrare verso il valore di segno che è presente nel → miracolo, esse suscitano soltanto attese incolmabili.

Anche la trattazione rispettosa della sofferenza merita un posto particolare.

Le esigenze didattiche portano ad una forte accentuazione della parola verbale. Non è però immaginario il pericolo del verbalismo, che conduce a oscurare il contenuto del messaggio. Inutile dire che *tutti* i sussidi uditivi hanno grande rilievo. Inoltre bisognerà cercare di sfruttare la via tattile per allargare la loro capacità di rappresentazione spaziale.

Bibliografia

SR. BRIDGET, *Teaching Religion to the Deaf*, Baltimore, Md., Mission Helpers of the Sacred Heart, 1962; L. CODURI, *Pastorale e catechesi degli handicappati*, in « Catechesi » 52 (1983) 5, 23-40; J. VAN EINDHOVE, *Religious Education of the Deaf*, Rotterdam, University Press, 1973; P. McNICHOLAS, *Planning Children's Liturgies for the Deaf*, in « The Living Light » 13 (1976) 101-117; *Menschen mit einer Behinderung - Anfragen an die Katechese*, in « Katechetische Blätter » 105 (1980) Heft 5; M. L. NASS, *Development of Conscience: A Comparison of the Moral Judgments of Deaf and Hearing Children*, in « Child Development » 35 (1964) 1073-1080; W. PAUKOWITSCH - E. SCHMID, *Die Katechese bei Blinden*, in « Christlich-pädagogische Blätter » 93 (1980) 240-243; C. ROBERT, *Jeunes et adultes Sourds dans l'Assemblée Liturgique*, in « Catéchèse » 4 (1964) 15, 203-206; Id., *Pour la catéchèse des sourds, les images ne sont-elles qu'un pis-aller?*, ibid. 5 (1965) 18, 61-68; W. B. ROSE, R.E.A.C.H.: *Religious Education with the Handicapped*, in « The Living Light » 19 (1982) 140-143; M. SCHWENDENWEIN, *Was der Gehörlosenseelsorger im Umgang mit den Gehörlosen beachten sollte*, in « Christlich-pädagogische Blätter » 93 (1980) 244-251.

FERDINAND DEVESTEL

HIRSCHER Johann Baptist von

H. nacque a Bodnegg (Ravensburg) il 20-1-1788 e morì il 4-9-1865, come decano del duomo di Friburgo. Fu molto elogiato e molto combattuto. Durante gli studi di teologia, e come giovane sacerdote e « ripetitore » (assistente) per la teologia morale e pastorale presso il seminario maggiore di Ellwangen, imparò a conoscere l'→ illuminismo e anche il suo ulteriore sviluppo nello spirito di → Sailer. All'età di appena 29 anni (1817) insegnava già queste materie come professore all'università di Tübingen. La sua teologia morale, come quella pastorale, era concepita alla luce dell'idea di → « Regno di Dio ».

La sua concezione cat. prende i propri lineamenti in una discussione polemica con la C. neoscolastica. In tale discussione diventa chiaro che il problema di una feconda C. è sempre e nello stesso tempo il problema di una teologia al servizio della *vita* di fede (*Über das Verhältnis des Evangeliums zu der theologischen Scholastik der neuesten Zeit im katholischen Deutschland*, Tübingen, 1823). Nella *Katechetik* (Tübingen, 1831, 1840⁴) le sue idee raggiungono una espressione matura. Merita osservare anzitutto che H., in contrasto con la tradizione, intende con « Katechetik » l'intera pastorale dei fanciulli e dei giovani (quindi, per es., anche la pastorale del tempo libero e la liturgia). Infatti egli non pensa soltanto all'istruzione, ma anche all'educazione nella fede cristiana. Più specificamente si tratta del momento cognitivo, affettivo e operativo della vita cristiana; si tratta della fede operante nell'amore, concepita come realizzazione del Regno di Dio, della « comunità di Dio e di Gesù Cristo nello Spirito Santo ».

Questo fine può essere raggiunto soltanto alle seguenti condizioni: 1) che la fede sia presentata come un tutto organico; 2) riferita all'esperienza e fonte di esperienza cristiana; 3) offerta secondo il metodo della Bibbia e della storia della salvezza (vale a dire, in analogia con la Rivelazione di Dio, il quale non è venuto verso di noi come un sistema dottrinale, ma *storicamente*); 4) accompagnata da una corrispondente prassi di vita. Questo comporta che la « capacità di comprensione » e il « bisogno » degli allievi sono determinanti. Conseguentemente il metodo va scelto in conformità con i contenuti e i destinatari della C. (in opposizione al monopolio del « metodo socratico »).

Paragonando le diverse edizioni della *Kate-*

chetik si può constatare che questi principi fondamentali vengono applicati in maniera sempre più conseguente: per la C. dai 7 ai 10 anni H. finisce col chiedere soltanto l'insegnamento della Bibbia; solo a partire da 11 anni è appropriato un catechismo (di impostazione biblica). In pratica però H. non poté realizzare questi principi nella loro integralità. A partire dal 1837 fu professore a Friburgo e poco dopo divenne anche canonico del duomo. Compose anzitutto il *Katechismus der christkatholischen Religion* (Karlsruhe und Freiburg 1842) per ragazzi e ragazze a partire da 11 anni (il commento fu scritto da A. Stolz). Ma poi (sotto la pressione della prassi tradizionale) dovette pure scrivere il *Kleiner Katechismus der christkatholischen Religion* (Freiburg 1845), per i più piccoli. Nella pratica però ambedue si rivelarono troppo impegnativi per i catecheti (e per gli allievi?). H. si è pure reso meritevole con la introduzione e la fondazione di case del fanciullo (orfanotrofi: « il Don Bosco del Baden »).

Subito dopo la sua morte i suoi catechismi, utilizzati unicamente nell'arcidiocesi di Friburgo, vennero sostituiti con quello di → Deharbe. È merito di H. aver dato un ulteriore sviluppo alle migliori acquisizioni dell'illuminismo (cf anche *Hauptstücke des christkatholischen Glaubens für Schule und Haus*, Tübingen, 1857, e *Die Geschichte Jesu Christi*, Tübingen, 1839, 1842² « per tutti, soprattutto per i giovani più maturi »). H. dovette aspettare l'era kerygmatica degli anni '30 del nostro secolo per essere nuovamente valorizzato.

Bibliografia

P. BALESTRO, *Dialogo o ideologia? J. B. Hirscher: l'idea del « Regno di Dio » tra Illuminismo e Romanticismo*, Torino, Borla, 1971; A. BERZ, *Geschichte des Katechismus im Bistum Basel*, Fribourg, 1959; F. BLÄCKER, J. B. Hirscher und seine Katechismen, Freiburg, 1953; Th. FILTHAUT, *Il Regno di Dio nell'insegnamento catechistico*, Alba, Ed. Paoline, 1963; E. KELLER, J. B. Hirscher, Graz, 1969; H. LODUCHOWSKI, *Biblische Verkündigung nach J. B. von Hirscher*, Regensburg, 1970; W. NASTAINCZYK, J. B. Hirschers Beitrag zur Heilpädagogik, Freiburg, 1957.

EUGEN PAUL

HOFINGER Johannes

Nato a St. Johann, nel Tirolo (Austria) il 21-3-1905, morì a New Orleans (USA) il

14-2-1984. Gesuita dal 1927, studiò teologia all'Università di Innsbruck e difese nel 1937 una tesi di dottorato sulla storia dei catechismi in Austria e nei paesi di lingua tedesca. Ordinato sacerdote nel 1935, partì nel 1937 per la Cina come missionario. Espulso nel 1949, si stabilì a Manila (Filippine), dove fondò nel 1954 l'Istituto di Apologetica Missionaria, divenuto poi l'East Asian Pastoral Institute. Dal 1953 in poi iniziò una serie di viaggi e di corsi di studio che lo portarono in tutti i continenti, per circa vent'anni. Dagli anni '70 si stabilì negli USA dove aveva introdotto il movimento kerygmatico. Successivamente si occupò del « rinnovamento nello Spirito » e della formazione spirituale dei catechisti.

1. La sua tesi dottorale, scritta sotto la direzione di J. A. → Jungmann, e i suoi studi ulteriori ne fecero un assertore convinto e originale del movimento kerygmatico e del rinnovamento liturgico, fin dal periodo trascorso in Cina (1937-1949). Appartengono a quest'epoca articoli e opuscoli in latino, tedesco e cinese sulla situazione cat. in Cina, sulla formazione cat. dei seminaristi, sui requisiti di un buon catechismo elementare e sul contenuto essenziale della C. e della predicazione, viste come « buona novella », e cioè come un sistema di valori e non come un insieme di obblighi.

2. Negli anni di Manila fondò due riviste: « Good Tidings » e « Teaching All Nations », scrisse numerosissimi articoli, su « Lumen Vitae » e altre riviste, su temi riguardanti il rinnovamento liturgico e cat. soprattutto nelle missioni. Insistevano sulla viva partecipazione a una liturgia adattata e rinnovata, sul valore cat. e missionario della liturgia, sul carattere missionario del rinnovamento cat. nella sua fase kerygmatica, e sulla formazione cat.-kerygmatica dei sacerdoti, delle suore e dei laici, particolarmente nei territori di missione. Dal 1959 divenne il promotore di Settimane di Studi Internazionali, di cui la prima (Nimega 1959) ebbe per oggetto la liturgia, e le successive la C. La Settimana di Eichstätt (1960, presso Monaco di Baviera) fu come un lancio ufficiale del movimento kerygmatico nei territori di missione. In quella di Bangkok (1962) iniziò una svolta di impronta antropologica, con l'insistenza sui momenti della pre-evangelizzazione e della evangelizzazione, che precedono la C. A Katigondo (Uganda 1964) prevalse l'attenzione all'incarnazione del cristianesimo nella cultura e mentalità africana. A Manila (1967)

l'accento sulla dimensione antropologico-culturale nella liturgia e nella C. raggiunse il punto culminante, e a Medellín (1968, Colombia) si aprì la via verso una fase di « impegno politico » anche nella C.

3. Scosso dalla Settimana di Medellín, in cui si era venuto a trovare piuttosto ai margini perché non conosceva la lingua, J.H. si diede allo studio dello spagnolo in modo da poter tenere corsi e conferenze in quella lingua nel Messico e in altri paesi dell'America Latina. Si stabilì quindi negli USA, dedicandosi con zelo soprattutto alla formazione spirituale dei catechisti.

4. Come catecheta di indirizzo kerygmatico, J.H. fu debitore della propria iniziazione al suo maestro J.A. Jungmann, ma egli ne sviluppò il pensiero in esemplificazioni concrete, soprattutto per il mondo missionario, e poi anche per la C. negli USA e in altri paesi. I suoi studi storici, eccettuata la parte centrale della tesi di dottorato, spesso non oltrepassano l'analisi teologico-contenutistica. Tuttavia gli permisero di farsi delle convinzioni profonde sulla natura di messaggio gioioso di salvezza propria del cristianesimo, di cui divenne propagatore convinto e spesso efficace, influenzando anche su diversi documenti del Conc. Vat. II, e in particolare sul DCG. Non aderì sempre pienamente agli sviluppi antropologici del movimento che lui stesso aveva creato, sembrandogli che costruissero un altro edificio a sé stante, quasi privo di fondamento, invece di completare la solida base kerygmatica già esistente.

Bibliografia

Per una bibliografia completa di J.H. cf « Orientamenti Pedagogici » 32 (1985) 3, 441-446.

1. Opere (libri principali e alcuni articoli)

Geschichte des Katechismus in Österreich von Canisius bis zur Gegenwart, mit besonderer Berücksichtigung der gleichzeitigen gesamtdeutschen Katechismusgeschichte, Innsbruck-Leipzig, Rauch, 1937; *De apta divisione materiae Catecheticae*, in « Collectanea Commissionis Synodalis » 13 (Peking 1940) 583-599; 729-749; 845-859; 950-965; *In via ad bonum catechismum elementarem*, in « Catecheticum » 1 (Taungfu 1941-42) 94-107; 190-216; 343-356; 427-436; *Lebensvolle Glaubensverkündigung*, in « Missionskorrespondenz » 8 (1945) 143-203; *Nuntius noster*. Thematia principalia praedicationis christianae, Tientsin, Seminarium Regionale, Kinghsien, 1946; *Bausteine zu einer Missionskatechetik*. Im Anschluss an Jungmanns « Katechetik », in « Zeitschrift für Missionswissenschaft und Religionswissenschaft » 38 (1954) 343-353; *La catéchèse moderne au service des missions*, in « Lumen Vitae » 11 (1956) 268-288; *The Art of Teaching Christian Doctrine: The Good News and Its Proclamation*, Notre Dame, University of Notre Dame Press, 1957 (altre edizioni nel 1962 e 1967-1968); *Evangelization and Catechesis*. Are we really proclaiming the Gospel?, New York, Paulist Press, 1976; *Living in the Spirit of Christ*, Pecos (New Mexico), Dove Publications, 1977; *You Are My Witnesses*. Spirituality for Religion Teachers, Huntington, Our Sunday Visitor, 1977; *Pastoral Life in the Power of the Spirit*, New York, Alba House, 1982; *The Catechetical Sputnik* (An Autobiography), in M. MAYR (ed.), *Modern Masters of Religious Education*, Birmingham (Ala.), REP, 1983, 9-32.

2. Studi su Hofinger

L. S. DESAI, *John Hofinger's Basic Approach to Catechetics*, Rome, Pontifical Salesian University, 1983 (tesi); M. C. EZEOKOLI, *Critical Study of Missionary Catechesis in the Thought of Johannes Hofinger S. J. and of the International Study Weeks on Mission Catechetics organized by him*, ivi, 1984 (tesi).

UBALDO GIANETTO

